



Cyprus
University of
Technology

Department of Multimedia
and Graphic Arts
Language Centre

Master's Thesis

**GAMIFICATION AND ITS POTENTIAL FOR FOREIGN
LANGUAGE LEARNING – LESSONS FROM A SIX-WEEK
GAMIFIED MOODLE COURSE FOR GERMAN AS A
FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL**

Bart Pardoel

Limassol, May 2018

CYPRUS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Department of Multimedia and Graphic Arts

Language Centre

Master's Thesis

GAMIFICATION AND ITS POTENTIAL FOR FOREIGN
LANGUAGE LEARNING – LESSONS FROM A SIX-WEEK
GAMIFIED MOODLE COURSE FOR GERMAN AS A
FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL LEVEL

Bart Pardoel

Limassol, May 2018

Approval Form

Master's Thesis

**GAMIFICATION AND ITS POTENTIAL FOR FOREIGN LANGUAGE
LEARNING – LESSONS FROM A SIX-WEEK GAMIFIED MOODLE COURSE
FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT SECONDARY SCHOOL
LEVEL**

Presented by

Bart Pardoel

Dr Salomi Papadima-Sophocleous, MA in CALL coordinator

Signature _____

Co-Supervisor Dr Androulla Athanasiou

Signature _____

Member of the Committee: Dr Antigoni Parmaxi

Signature _____

Cyprus University of Technology

Limassol, May 2018

Copyrights

Copyright © Bart Pardoel, 2018

All rights reserved.

The approval of the thesis by the Department of Multimedia and Graphic Arts Language Centre does not imply necessarily approval by the Department of the views of the writer.

I would like to thank Joost for setting the fire,
and Suzanne for keeping it burning.

MMIXVIII

ABSTRACT

One of the main challenges in Dutch education are students who may not be much interested in language learning. Gamification may have the potential to let today's students enjoy learning. This dissertation has three main aims. The first aim is to examine how Gamification affects secondary school learners' experience in the FL/L2 classroom. The second aim is to find out which playing patterns appear in a gamified online course. Finally, third aim is to better understand how the Moodle app supports a gamified language programme. These aims contribute to a better understanding of the affordances of Gamification in FL/L2 education, specifically in the context of a secondary school. An Exploratory Research (ER) was conducted to examine the learners' experience in gamified language learning. A technology-assisted gamified language course for German as a Foreign Language, called MISSION BERLIN, was developed, implemented and evaluated. Data collection methods include semi-structured focus group interviews with all students, an online survey and Moodle logs. Results indicate that there are certain game elements that are more useful in a mobile Moodle environment than others, and that structure and duration of the course and visual design of the Moodle platform influence the students' learning experience. The dissertation concludes with suggested improvements and final considerations for the implementation of a gamified course for FL/L2 learning.

Keywords

Foreign Language Learning, Gamification, Moodle, MALL

TABLE OF CONTENTS

ABSTRACT.....	v
TABLE OF CONTENTS.....	vi
LIST OF TABLES.....	1
LIST OF FIGURES	2
LIST OF ABBREVIATIONS.....	3
1. INTRODUCTION	5
2. LITERATURE REVIEW	7
2.1. To play is to learn.....	7
2.2. Turning Play into a Game: accepting rules.....	8
2.3. The building bricks of a Game: the Game elements.....	9
2.4. Gamification: how balanced Game elements can trigger Flow	13
2.4.1. Defining Gamification	13
2.4.2. Types of Gamification	14
2.4.3. Aiming for a positive learning experience.....	15
2.5. Making Fun part of the design of a gamified system.....	15
2.6. Why can Gamification work? A theoretical framework.....	16
2.6.1. Self-Determination Theory	17
2.6.2. Theory of Flow	18
2.7. Implications for a gamified design in education.....	19
2.8. Gamification in Moodle	22
2.9. Gamification in education: what has been tried already?	24
2.9.1. Lack of guidance in implementing Gamification in education.....	25
2.9.2. Few studies on Gamification in a secondary school context.....	26
2.9.3. Gamified courses: examples	27

2.9.4.	How does Gamification affect motivation over time?	27
2.10.	Gamification and FL/L2 Learning	28
2.10.1.	Language learning theories and Gamification	29
2.10.2.	Gamification in FL/L2 Learning: Examples	30
2.10.3.	Gamification, language learning and MALL	32
2.11.	Looking forward: A gamified FLL course using Moodle App	33
3.	METHODOLOGY	34
3.1.	Research questions	35
3.2.	Research approach: Exploratory Research	35
3.3.	Context	36
3.4.	Participants	36
4.	GAMIFIED COURSE DESIGN	39
4.1.	Initial design	39
4.2.	Design implementation plan	40
4.3.	Implementation Plan Level 1: Establish learning objectives	42
4.4.	Implementation Plan Level 2: Understand the target group	42
4.5.	Implementation Plan Level 3: Storyline & Task development	43
4.5.1.	Setting goals and objectives	44
4.6.	Implementation Plan Level 4: Adding Game elements	46
4.6.1.	Game element: Unlocking content and Progress	47
4.6.2.	Game element: Progress bars and Checklists	49
4.6.3.	Game element: Onboarding and Tutorial level	50
4.6.4.	Game element: Rewards and Collecting items	51
4.6.5.	Game element: Hidden treasure / Time-based items / Surprises	52
4.6.6.	Game element: Badges	52
4.6.7.	Game element: Levels	52

4.6.8.	Game element: Avatars	53
4.6.9.	Game element: Teams.....	53
4.6.10.	Game element: Leaderboards	54
4.6.11.	Game element: Quests / Challenges	54
4.6.12.	Game element: Quizzes	55
4.6.13.	Game element: Feedback.....	55
4.6.14.	Game element: Visuals	55
4.7.	Implementation Plan Level 5: Fight the Endboss	56
5.	DATA COLLECTION AND DATA ANALYSIS.....	58
5.1.	Procedure	58
5.1.1.	Moodle logs	59
5.1.2.	Online survey	60
5.1.3.	Focus group interviews	61
5.2.	Quantitative data: Seeking patterns.....	63
5.2.1.	How active were the students?.....	64
5.2.2.	At what moments did the students play?	66
5.2.3.	Identifying four playing patterns	68
5.3.	Students' experiences with MISSION BERLIN.....	72
5.3.1.	Self-evaluation language skills and perceived fun.....	72
5.3.2.	Did the language of instruction affect students' learning experience?	76
5.3.3.	Did the students notice the Game elements?	77
5.3.4.	Coins, Collectors' items and Levels	78
5.3.5.	Badges.....	82
5.3.6.	Teams.....	83
5.3.7.	Onboarding and Tutorial.....	86
5.3.8.	Visuals and notification	87

5.3.9.	Other game elements.....	89
5.3.10.	Holistic approach of Game elements	90
5.3.11.	Duration	91
5.3.12.	Would you play again?	92
5.3.13.	Suggestions to keep and to improve	92
6.	DISCUSSION.....	94
7.	CONCLUSION.....	101
7.1.	Lessons learned	102
7.2.	Suggestions for Further Research	103
8.	LIMITATIONS.....	105
9.	REFERENCES	106
	Appendix A: Game Cycle.....	127
	Appendix B: Game features that enable learning	128
	Appendix C: Four game elements more successful than others	129
	Appendix D: Comparing SDT with Gamification and motivation.....	130
	Appendix E: Effective Gamification Design	131
	Appendix F: Relationship Between Flow and Language Acquisition	132
	Appendix G: Relevant learning objectives for MISSION BERLIN.....	133
	Appendix H: Badges in MISSION BERLIN	135
	Appendix I: Levels in MISSION BERLIN.....	136
	Appendix J: Teams in MISSION BERLIN	137
	Appendix K: Leaderboard in MISSION BERLIN	138
	Appendix L: Weekly lessons of German class	139
	Appendix M: Survey data	140
	Appendix N: Questions focus group interviews	144
	Appendix O: Coding the focus group interviews	145

Appendix P: Four playing patterns	146
Appendix Q: Transcripts focus group interviews	166

LIST OF TABLES

Table 1: Examples of Gamification in a FL/L2 learning context.....	31
Table 2: Students as members of the Project Groups.....	38
Table 3: Students participating in Focus Groups	62
Table 4: Distribution of students' activity during or outside school hours	66
Table 5: Self-evaluation language skills (n=37) (\bar{X} =6.2).....	73
Table 6: Students' opinion about MISSION BERLIN: how much fun was it? (n=37) (\bar{X} =5.3) .	73
Table 7: How hard is it to understand a full German course? (n=37) (\bar{X} =0.1)	77
Table 8: Difference between actual and perceived collectors' items	80
Table 9: The function of coins in MISSION BERLIN	81
Table 10: Are you satisfied with group work? (n=37).....	83
Table 11: Students who uploaded a profile photo (n=37).....	89
Table 12: Did you feel as if this was a game?.....	91
Table 13: How many weeks should MISSION BERLIN take?	91
Table 14: Would you play a new version of MISSION BERLIN?.....	92
Table 15: "Tips and Tops"	93

LIST OF FIGURES

Figure 1: Motivational affordances (based on Hamari et al., 2014a; Sailer, Hense, Mandl, & Klevers, 2013)	10
Figure 2: Comparing two classifications on concrete and abstract game elements	12
Figure 3: Flow Channel (Csikszentmihályi, 1975)	19
Figure 4: Data collection timeline	34
Figure 5: Implementation plan	41
Figure 6: Starting the Mission	43
Figure 7: Examples of contextualised tasks and text types	45
Figure 8: Game Elements in MISSION BERLIN	47
Figure 9: Course layout presented as a map of Germany,	48
Figure 10: Allowed to enter a city or not?	48
Figure 11: Basic structure of the learning path per city	49
Figure 12: Progress Bar	50
Figure 13: Marczewski's User Type Reverse Analysis for MISSION BERLIN	56
Figure 14: Student activity in number of “clicks”, visualised in a Bell curve	65
Figure 15: Comparing high-activity-students' & low-activity-students' playing behaviour	67
Figure 16: Average amount of Coins per player	69
Figure 17: Four patterns in player's activity	70
Figure 18: Interview results – What game elements were most noticed by the students?	78
Figure 19: Difference between the actual and perceived amount of coins	79
Figure 20: Difference between the actual and perceived level	79
Figure 21: Visualisation of the students' path through MISSION BERLIN's Flow Channel (based on: Csikszentmihályi, 1975)	95

LIST OF ABBREVIATIONS

Abbreviation	Explanation
CALL	Computer Assisted Language Learning
CEFR	Common European Framework of References (for Languages)
CLT	Communicative Language Teaching
EFL	English as a Foreign Language
FL	Foreign Language
FLL	Foreign Language Learning
GFL	German as a Foreign Language
ICT	Information Communication Technology
IT	Information Technology
L1	First Language (native language)
L2	Second Language
LMS	Learning Management System
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MDA	Mechanics, Dynamics, Aesthetics

MOODLE	Modular (learning) Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MUD	Multi-User-Dungeon
PBL	Points, Badges, Leaderboards
SDT	Self-Determination Theory
SLA	Second Language Acquisition
XPs	Experience Points
ZDP	Zone of Proximal Development

1. INTRODUCTION

We live in an era, where all teachers are born in the 20th century, but all students live in the 21st century. There is a new generation in our classrooms growing up in a high-tech society. They are different in the way they learn and in the way they process information. Prensky (2001, p. 1) labels them as ‘digital natives’, and they have one thing in common: this generation grew up playing video games (Carstens & Beck, 2005), using computers, smartphones and easily accessing information via the Internet (de Freitas & de Freitas, 2013). They are used to interactive, dynamic content and information on demand. This is a world in which action is triggered by rewards, fun and competition (Zarzycka-Piskorz, 2016). Traditional teaching might not be able to deliver this, which in turn results in a mismatch between the way students like to learn, and how teachers are used to teach. Teaching foreign languages is no exception. In order to improve motivation and enhance engagement, the playful design of games has a lot to offer to education. The characteristic elements in games (e.g. competition, character development, improvement, inspiring and creative challenges, activity) can be adapted for the needs arising during language classes (Danowska-Florczyk & Mostowski, 2014). Using game elements outside a game context and applying them to, in this case, a German as a Foreign Language (GFL) classroom, is a process called ‘Gamification’. Although the application of this concept in the area of education has a high prospective (Kapp, 2012b; Simões, Redondo, & Vilas, 2013), remarkably few papers about Gamification for FL/L2 learning in a secondary school context have been published.

This thesis aims to answer the following three research questions:

- [1] *How does Gamification affect secondary school learners’ experience in the FL/L2 classroom?*
- [2] *What type of playing patterns are observed in a gamified online course?*
- [3] *In what way do the affordances of the Moodle App support a gamified language programme?*

In the second chapter of this dissertation, relevant literature on Gamification in general and its applications in education will be discussed. In the third chapter, the research methodology used in this study will be explained. In the fourth chapter, I will demonstrate the design and setup of the gamified course, based on information from the literature review, and introduce a five-step-approach for implementing gamification for FL/L2-LEARNING in a secondary school. In chapter five, the data will be collected and analysed. In the sixth chapter, I will discuss the findings. Finally, in the seventh chapter, conclusions are drawn.

2. LITERATURE REVIEW

In the last few decades, the use of games for more purposes than pure entertainment has been studied in several academic fields, and from various angles. Different aspects related to the use of Gamification in Foreign Language learning (FLL) are explored in order to establish what has been researched and implemented so far in this area, and identify the areas that have not yet been explored in order to locate a gap. Aspects that are reviewed are how *play* can turn into a *game* and how a balanced use of the building blocks of a game –the *game elements*– outside a game context may lead to an increase in motivation, a concept known as *Gamification*: “the process of making activities in non-game context more game-like by using game design elements” (Sailer, Hense, Mayr, & Mandl, 2017, p. 372). Furthermore, the link between gamification and playing behaviour is investigated in more detail by using the concept of *fun*. Other aspects include embedding gamification in a *theoretical framework* of learning by using the Self-Determination Theory (SDT) and the Theory of Flow and how these two theories affect the design of *gamification in an educational context*, and a review of how the online learning platform *Moodle* may enable gamification. Finally, relevant studies in the field of education, gamification and Moodle are compared.

2.1. To play is to learn

To fully understand the concept of Gamification, the concept of Play is being initially discussed. Throughout the ages, an extensive number of scientists in various fields (cf. Mellou, 1994; Piaget, 1962; Prensky, 2001b) tried to understand the role Play plays in human development. The German poet, doctor, philosopher and historian Friedrich Schiller (1875, p. 113) explains how the act of playing is a result from a the surplus of energy, and defines playing as a “plenitude of force [...], when an exuberant life is excited to action”. However, this *surplus energy theory* is replaced with more recent theories about Play. For young children, play is a powerful way to learn about themselves, others and the world. For example, Rego (2015) sees Play as a human activity used to entertain, teach, and transmit culture. Prensky (2001b, p. 6) supports that it has a “deep biological, evolutionarily significant function, which has to do specifically with learning”. Play promotes cooperation, creativity, and production. In

relationship to cognitive development, Play allows children to practise familiar situations (Piaget, 1962) or let them learn new things (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978, pp. 86–87) explains how “in play a child always behaves beyond his average age,” as it “creates a zone of proximal development of the child”. An early attempt of defining Play was done by Huizinga (1938, p. 13), who defines Play as:

“...a free activity standing quite consciously outside ‘ordinary’ life as being ‘not serious’, but at the same time absorbing the player intensely and utterly. It is an activity connected with no material interest, and no profit can be gained by it. It proceeds within its own proper boundaries of time and space according to fixed rules and in an orderly manner. It promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means.”

Caillois (1961) considered this definition too broad and too narrow at the same time, and redefines Play as essentially a “free and voluntary, make-believe activity, an occasion of pure waste with uncertain course and results, governed by rules, but isolated from the rest of life”. This isolation must be taken literally, as he mentions the physical boundaries of a play (a board of checkers, or a stadium) as well as the temporal boundaries (a fixed starting point, duration and ending).

2.2. Turning Play into a Game: accepting rules

The problem with this definition is that Caillois (1961) explains Play, while in fact he gives a very basic definition of the concept we now understand as a Game. The very essence of a Game is Play – playing with objects, ideas, relationships and strategies (Stapleton & Taylor, 2003). When Play is limited by rules, to which all participants agree, it turns into a Game. It is easy to recognise people playing a game, but it seems hard to find academic consensus over the term. Over the years, there has been a plethora of definitions (cf. Avedon & Sutton-Smith, 1971; Caillois, 1961; Crawford, 1984; Kelley, 1998; Salen & Zimmerman, 2003). A philosopher and professor in gaming, Bernard Suits (1978), named it as a “voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles”; according to Kinzie and Joseph (2008, p. 644) it is an “immersive, voluntary and enjoyable activity in which a challenging goal is pursued according to agreed-upon

rules”. Schell (2008, p. 37) defines a game as “a problem–solving activity, approached with a playful attitude”. An extended definition is given by Juul (2003, p. 255). After comparing several definitions, he proposes that a game is a “rule-based, formal system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels attached to the outcome, and the consequences of the activity are optional and negotiable”.

In an attempt to categorise essential characteristics of a Game, Garris, Ahlers, and Driskell (2002) concluded that any type of game can be described in terms of six key dimensions: (1) fantasy; (2) rules/goals; (3) sensory stimuli; (4) challenge; (5) mystery; and (6) control. Schell (2008) introduces the Elemental Tetrad, which consists of four equally important categories of elements: (1) procedures and rules, called the mechanics; (2) story; (3) aesthetics; and (4) technology. An alternative classification is offered by McGonigal (2011), who describes four common features that can be found in any game: voluntary participation, a feedback mechanism, rules and a goal.

Additionally, Canadian computer game designer Sid Meier (2012) describes a Game as a “series of interesting decisions” and explains how this boils down to making meaningful, balanced choices in a game environment.

Therefore, a Game is a world-in-world, with clear boundaries such as start and finish. Interaction with and within this world is voluntary, and the player should always be able to make meaningful decisions. Thus, a Game is a situation, separated from the real world, in which certain rules apply. In the words of Mullich (2016) it is: “a playful activity with rules and goals”. These rules influence the players’ actions, affect their considerations and may change their behaviour over time. This fact is the basis of this study.

2.3. The building bricks of a Game: the Game elements

The design of a good game is the balance between player action and feedback, called an engagement loop (van den Boer, 2013) or a game cycle (Garris et al., 2002) (Appendix A). This is an iterative process and increases the players’ desire to improve and play again, which in turn leads to players, who are drawn into a game and keep playing.

Within the game, elements such as the game mechanics, goals, rules, duration and feedback, should be balanced. Furthermore, the players must be autonomous in their actions and make meaningful choices. This positive experience of being fully engaged in an activity is what Csikszentmihályi (1975) describes as Flow and links with how engagement is defined: “a state where a person is voluntarily participating in an activity with commitment, without the feeling of being forced or coerced into participation. It is heading towards them ‘wanting’ to participate (Marczewski, 2018). Inspired by the concept of game design, scholars in the field of training and education were interested to find out which elements of a game are essential to get students into the state of Flow. Game elements, sometimes called game components, game features, game aspects or even “game design interface patterns” (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011, p. 1) are the parts that turn Play into a Game. The answers to the question which game elements are essential to achieve a state of Flow, however, were widely diverse. There was no single one element essential for player engagement. In Garris et al.'s (2002) summary article alone, the combined results of seven reviewed articles from 1981-1999 include challenge, chance, complexity, dynamic visuals, goal, interactivity, learner control, rules and strategy. These and more elements were also mentioned in more recent studies (Cheong, Filippou, & Cheong, 2014; Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014; Nah, Zeng, Rajasekhar Telaprolu, Padmanabhuni Ayyappa, & Eschenbrenner, 2014). Figure 1 shows an overview of game elements that have motivational functions, according to Sailer, Hense, Mandl, & Klevers (2013). These elements were later confirmed by Cugelman (2013). While these features are most likely *linked* to motivation, there is clearly no academic consensus as to which ones are *essential*. As Cheong et al. (2014, p. 238) describe: “participants believe that all the game elements are useful”.

Game elements, linked to motivation	
Points	Clear goals / Quests
Leaderboards	Feedback
Achievements / Badges	Rewards
Levels	Progress
Story / Theme	Challenge

Figure 1: Motivational affordances (based on Hamari et al., 2014a; Sailer, Hense, Mandl, & Klevers, 2013)

Deterding et al., (2011) divide game elements into five *levels* of abstraction: (1) Game interface design patterns; (2) Game design patterns and mechanics; (3) Game design principles and heuristics; (4) Game models; and (5) Game design methods. Werbach and Hunter (2012) follow a slightly different setup and use three *categories*: (1) Components; (2) Mechanics; and (3) Dynamics. Figure 2 compares the two classifications made by Deterding et al., (2011) and Werbach and Hunter (2012). Both classifications are similar and in some cases show overlap. As shown in Figure 2, they run from the most concrete, visible game elements on the left side, such as badges and levels, to more abstract game design-specific practices and processes on the right side, such as play testing and emotions. The concrete game elements on the left deal with user engagement or motivation. The abstract game elements that enable learning appear more to the right side. In other, less-detailed classifications (e.g. Huang & Soman, 2013; Marczewski, 2015), the same distribution can be found: concrete elements are more likely to have an effect on motivation and abstract elements deal with both motivation and learning. However, in order for abstract game elements to have an effect, concrete elements are always necessary.

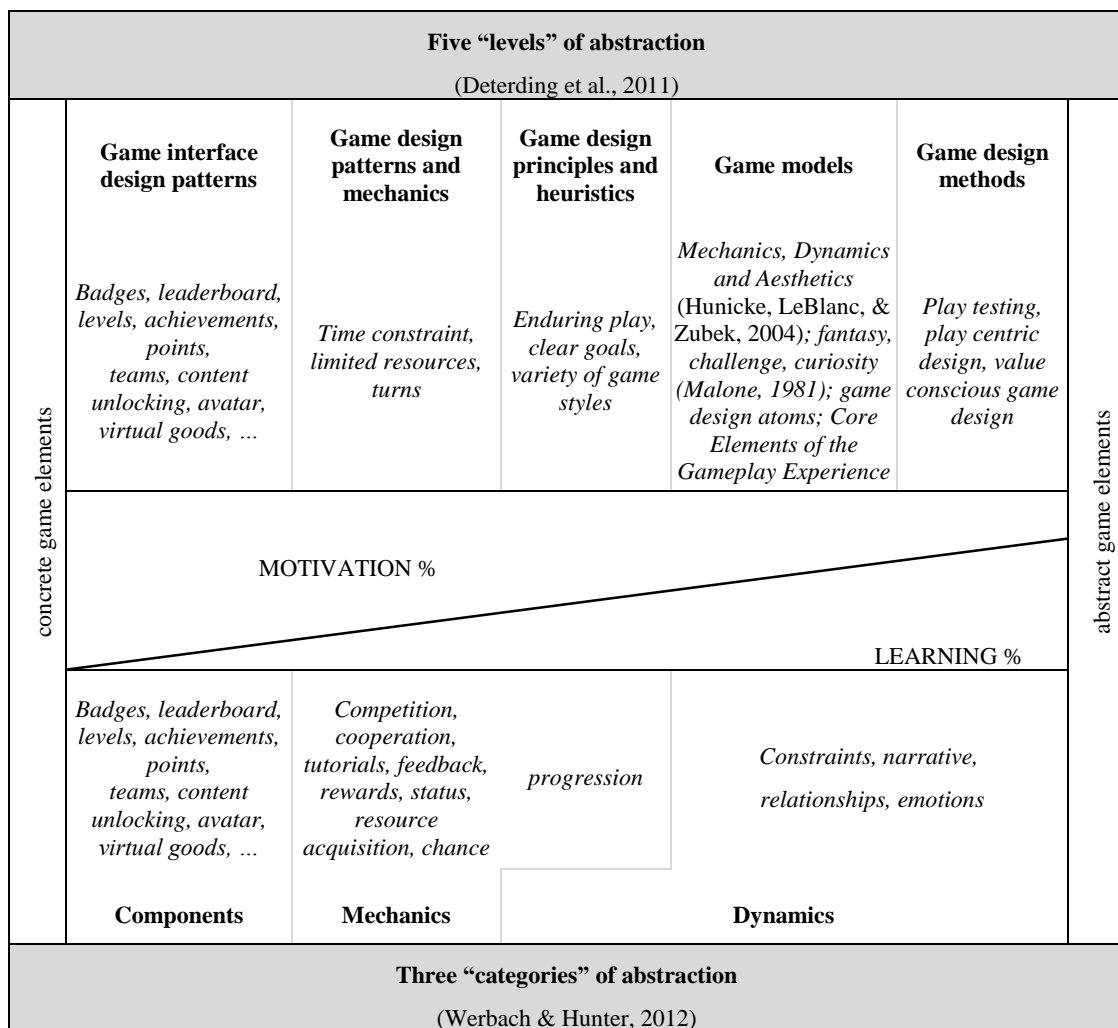


Figure 2: Comparing two classifications on concrete and abstract game elements

Earlier work by Gee (2004) shows that the way games are designed is key to motivation and learning, as they link to learning theories (Appendix B). Gee (2004, p. 15) states that “[game designers] have hit on profoundly good methods of getting people to learn and to enjoy learning”. Furthermore, it turns out that these methods are similar in many respects to cutting-edge principles being discovered in research on motivation and human learning. In other words, Game elements (for example tutorials) and learning elements (for example scaffolding) share a connection to learning theories, such as the Zone of Proximal Development by Vygotsky (1978). Using Game elements to enhance learning and increase learners’ motivation and engagement seems promising.

2.4. Gamification: how balanced Game elements can trigger Flow

There is no convincing evidence that one single Game element can put the learners into a state of Flow; the “holistic sensation that people feel when they act with total involvement” (Csikszentmihályi, 1975, p. 36). Flow is a state of engagement and immersion in an activity. If we want to intensify the learners’ experience, we aim for them to achieve the Flow state. Although there is not *one* Game element that triggers Flow, there are certain Game elements that have more effect when used in learning environments than others. Kapp (2012a) mentions four effective game elements: [1] freedom to fail; [2] interest curve; [3] storytelling; and [4] feedback. These abstract Game elements affect motivation and engagement, and link to specific parts of learning theories (Appendix C). However, gamified *learning* occurs only when at least some abstract Game elements are used, and for that concrete Game elements are needed first. As both types deal with learners’ motivation and engagement, it seems clear that Flow can only be triggered by a balanced combination of Game elements. Moreover, any mix of concrete and abstract Game elements may trigger Flow. Deterding, Dixon, Khaled and Nacke (2011) suggest treating game elements as a combination of building blocks shared by games, rather than a set of essential conditions for a game.

2.4.1. Defining Gamification

From a user’s perspective, Gamification is a “fun way to do things that have to be done” (Zarzycka-Piskorz, 2016, p. 22). The earliest known *use* of the term was made by the Dutch University Professor Johan van Benthem (2002, p. 2): “any logical task can be *gamified*”. However, he simply meant the presentation of a non-game task as a game. The earliest known *definition* of the term was written by the computer programmer Nick Pelling back in 2003, who defined it as “applying game-like accelerated user interface design to make electronic transactions both enjoyable and fast” (Pelling, 2011, 2014). The definition disappeared for half a decade, before it reappeared as “Gameification” in blogpost on social gaming by Terill (2008), defining it as “taking game mechanics and applying to other web properties to increase engagement”. Gamification –without the e– made its first appearance in the field of marketing (Currier, 2008; Kirk & Crank, 2009). However, it was not until the second half of 2010 before the term saw widespread

adoption in various other fields (Deterding et al., 2011), such as recruitment and consultant companies, software development companies, the city's infrastructure design, government organisations or education (e.g. Fuchs, Fizek, Ruffino, & Schrape, 2014; van den Boer, 2013). During this time, Gamification was simply described as “the idea of using game-thinking and game mechanics to solve problems and engage audiences” (Zichermann & Cunningham, 2011, p. ix), but their term got quickly replaced by the more popular “use of game elements and game design techniques in non-game contexts” (Deterding et al., 2011, p. 2; Werbach & Hunter, 2012, p. 25). In this definition, Gamification is not simply the implementation of game elements, but it also contains aspects of game design, game techniques and game thinking (Cheong et al., 2014). It is in fact the interaction between those that give Gamification its heart. Werbach (2014) acknowledges this and proposes a new definition, in which he views Gamification as an ongoing process, rather than a final product. He describes this process as “making activities more or less game-like” (Werbach, 2014, p. 268) to trigger user experiences, but does not describe how these can be triggered. In an attempt to combine both definitions, Sailer, Hense, Mayr and Mandl (2017, p. 372) define Gamification as “the process of making activities in non-game context more game-like by using game design elements”. This is the definition followed in this dissertation.

2.4.2. Types of Gamification

In the same way game elements can be divided in concrete and abstract elements, Marczewski (2015) separates *extrinsic* gamification (use of concrete, visual game elements) from *intrinsic* gamification (use of a more abstract design to increase motivation and engage users). Likewise, Kapp (2012b, 2013) splits gamification into *structural* gamification and *content* gamification. Structural Gamification applies game elements and leads the student through content, while the content remains the same. Only the structure around the content is gamified. Its main goal is to enhance motivation for the student to continue and finish the learning programme. Nicholson (2012, p. 1) states that “a common implementation of [this type of] gamification is to take the scoring elements of video games, such as points, levels, and achievements, and apply them to [an] [...] educational context”. Content Gamification, on the other hand, changes content to make it more game-like, for example starting the lesson with a

challenge instead of a list of objectives. In another classification, the authors distinguish between *topic specific* Gamification and *classroom* Gamification (de Freitas & de Freitas, 2013). The authors place educational games in the former, whereas the transformation of an entire classroom into a competitive game falls under the umbrella of classroom Gamification.

2.4.3. Aiming for a positive learning experience

Although serious (or educational) games can be considered examples of Gamification under Sailer et al.'s (2017) new definition, the terms Gamification and serious games are not interchangeable. It is true that serious games might affect learner's motivation, engagement and behaviour, but this is generally not their goal. Serious games are designed for a specific learning purpose and have a predetermined outcome (Marczewski, 2013b). You can lose a game. Gamification ultimately is about "the sense of engagement, immediate feedback, feeling of accomplishment, and success of striving against a challenge and overcoming it" (Kapp, 2012, p. xxii). You cannot lose a gamified activity. Serious games and Gamification share the same Game elements, but how these elements affect learning is different (cf. Landers, 2014). Gamification is an experience, and as such the separate Game elements need to be studied as a whole –or rather a combination of various Game elements affecting the whole learning experience. The main goal of Gamification is to influence user behaviour, improve motivation and enhance engagement (Marczewski, 2013b), which may then lead to an improvement of knowledge and skills (Huang & Soman, 2013) and can change extrinsic motivation into intrinsic motivation over time (Armstrong, 2016). The challenge is to balance the concrete and abstract Game elements in such way, that it results in a positive learning experience which puts the learner into a state of Flow.

2.5. Making Fun part of the design of a gamified system

In an optimally designed gamified system, the learner is in a permanent state of Flow: active, motivated and engaged. To enhance motivation in a classroom, Dörnyei (2001) suggests the use of various strategies. These are easily recognisable as game elements: challenge, competition, stimulation, cooperation and fun. The first four Game elements

are part of the classification as shown in Figure 2, but fun is neither an abstract nor a concrete Game element. Fun, as Gee (2004) points out, is the *result* of a complex network of Game elements, which enhance each other in order to keep the player engaged. Fun will "indulge into user engagement automatically" (Kumar & Khurana, 2012, p. 52). However, as a result from a balanced combination of various types of Game elements, fun is not exclusively linked to motivation. It is also "part of the learning process" (Prensky, 2001b, p. 5), especially if the fun comes from abstract Game elements. In other words, fun from badges (concrete Game element) affects learners' motivation, whereas fun from curiosity (abstract Game element) affects both learning and motivation. As such, fun does not necessarily mean learning (Ricci, Salas, & Cannon-Bowers, 1996).

As described in the section above, fun is an important aspect in the design of any gamified situation (Allen, Crossley, Snow, & McNamara, 2014; Kirriemuir & McFarlane, 2004; Koster, 2005; Kumar & Khurana, 2012; Lazzaro, 2004; van den Boer, 2013), but it is often treated like "a sugar coating to be added to an educational core" (Bruckman, 1999, p. 75) instead of integrating it into the learning process (Prensky, 2001b). In other words, the assumption that simply adding badges or points would make it "fun" enough to learn, is incorrect (Cheong et al., 2014; Deterding, 2014; Gåslund, 2011). It is clear that this "pointsification" (Robertson, 2010) is a very superficial type of fun, based on concrete Game elements alone. While that might be fun for a while, it will not keep the learners engaged for a longer period of time, as there are no other Game elements that enhance each other. To determine whether the gamified system is fun, van den Boer (2013, p. 20) poses an interesting question: "would people still play [...] if all of the extrinsic rewards were removed?" In the next section, we will see that the nature of Gamification is more than just a behaviourist reward-and-punish system.

2.6. Why can Gamification work? A theoretical framework

Gamification draws from Game Design theories in an attempt to increase motivation and engagement through fun and play (Mora, Riera, Gonzalez, & Arnedo-Moreno, 2015; Schell, 2008). Gamification is gaining increased attention in academic circles (Caponetto, Earp, & Ott, 2014; Hamari et al., 2014; Pastor-Pina, Satorre-Cuerda, Molina-Carmona, Gallego-Durán, & Llorens-Largo, 2015). As an academic field,

Gamification is relatively new; however studies on how to use isolated Game elements to increase fun in non-game contexts date back to the 1980s (e.g. Bowman, 1982; Malone, 1980, 1982). Even before the term Gamification becomes wide-spread, Gee (2003, 2004) relates the challenge game designers face with the challenges in today's education: how to get people to learn something, how to willingly motivate and engage them in their learning. In education, engagement refers to "the degree of attention, curiosity, interest, optimism, and passion that students show when they are learning or being taught, which extends to the level of motivation they have to learn and progress in their education" ("The Glossary of Education Reform," n.d.). It can be defined as student's attention to an absorption in a task, but the learning tasks are being imposed by teacher (Faiella & Ricciardi, 2015). The willingness or desire to engage in a task has been termed as motivation (Garris et al., 2002). Within motivational research, two models are particularly interesting: The SDT (Ryan & Deci, 2000) and the Theory of Flow (Csikszentmihályi, 1975). Both address the question why Gamification can motivate, and pave the way for this dissertation's research aim to better understand of *how* Gamification affects the learners' experience in the FL/L2 classroom.

2.6.1. Self-Determination Theory

Gamification draws from motivational theories, in which self-determination leads to more autonomous learning and intrinsic motivation. Indeed, game elements like curiosity, challenge or feedback share similarities with guessing strategies, metacognitive strategies or rehearsal strategies. The SDT is a framework based on the premises that every human being has three psychological needs: competence, autonomy and/or social relatedness. These are the building blocks of intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). By deliberately addressing these universal needs, the students' learning experience can be influenced. Sailer, Hense, Mayr and Mandl (2017) state that the first need for competence is based on the assumption that every human strives to feel competent when interacting with their environment. Zarzycja-Piskorz (2016) describes it as a natural desire to control and shape the environment and outcome. Subsequently, Sailer et al. (2017) describe how the second need for autonomy originates from the desire to make decisions, fuelled by one's personal values, and without any external pressure. Thirdly, the need for social relatedness deals with the desire to interact and

connect with other people. Underneath lies a feeling of belonging (Zarzycka-Piskorz, 2016). A related perspective in motivation research in the context of Gamification is the cognitive perspective. As Sailer et al. (2013) explain, players are likely to be motivated if the gamified system (1) provides a clear and achievable goal; (2) highlights the resulting consequences of a goal; (3) emphasises the importance of a person's action and (4) fosters mastery orientation regarding goals.

Game elements have either an effect on motivation, learning or both. In conjunction, they influence each other, so that new powerful effects are created. There is clear evidence that specific game elements appeal to specific human needs (Deterding, 2015; Hunicke et al., 2004; Ryan & Deci, 2000; Sailer et al., 2013, 2017; Zarzycka-Piskorz, 2016). For example, Dörnyei (2001) links *challenge* to the SDT and to principles of motivational strategies in language learning. As a Game element, challenge may increase the expectancy of success, serving human's psychological need to feel competent. Challenge may also lead to a positive learning experience, as it may make learning enjoyable. Provided the student can choose how to tackle the challenge, challenge also has a connection to the need for autonomy (Appendix D).

2.6.2. Theory of Flow

Gamification also draws from the second theory, the Theory of Flow (Csikszentmihályi, 1975), as it explains why players enjoy a game and continue to play. Csikszentmihályi (1975) describes the positive experience of being fully engaged in an activity as the state of "Flow", the state we want to achieve in a gamified system. Flow happens when the activity is challenging and contains clear goals and feedback, concentration is focused, there is a high degree of control and users are absorbed to the extent that they lose a sense of time and self. Achieving Flow means that a player is between the state of boredom (making simple decisions at very low pace) and anxiety (making complicated decisions at high speed). The Flow channel, which is the individual balance between challenge and skills, leads to success at the task, which motivates the person to repeat the task at a more challenging level (Egbert, 2004). This is learning at its core and places the user at the centre of the design. The Flow channel is visualised in Figure 3.

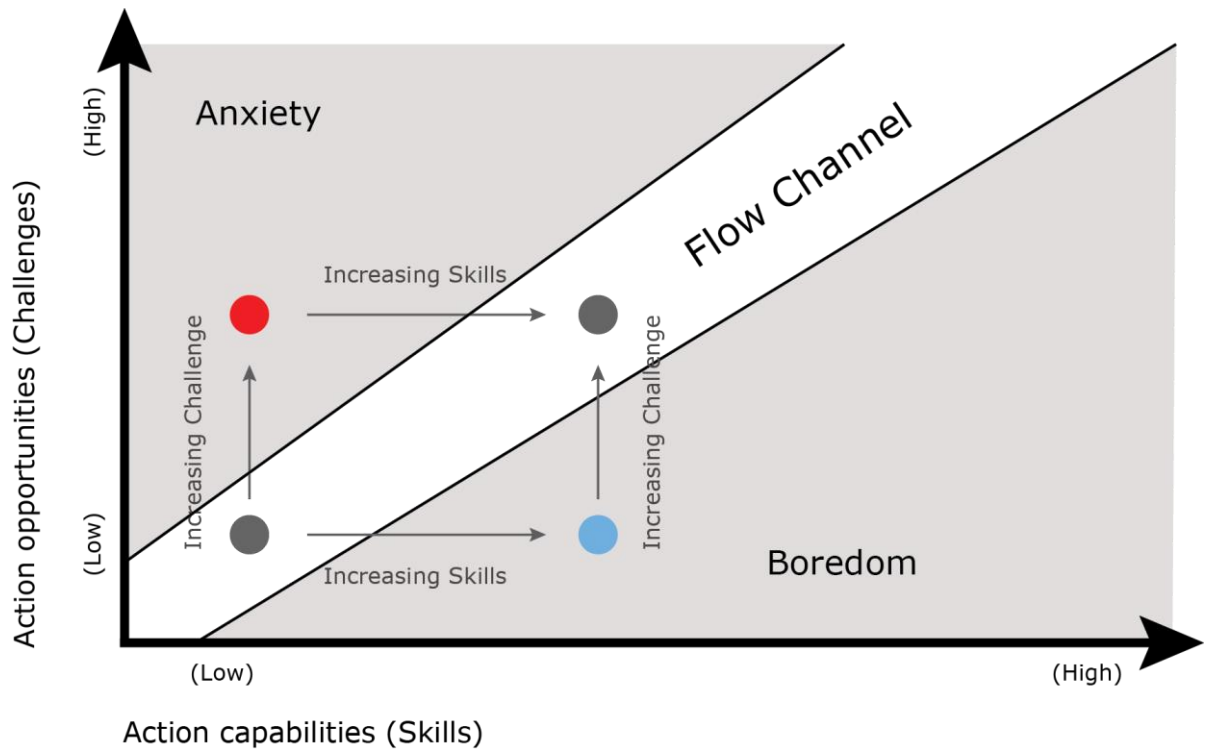


Figure 3: Flow Channel (Csikszentmihályi, 1975)

2.7. Implications for a gamified design in education

The fundamental idea of Gamification is to use the motivational power of games for purposes, other than pure entertainment. A popular way to gamify is to implement Points, Badges and Leaderboards, commonly known as PBL, adding both rewards and competition to the system (Huotari & Hamari, 2012; Werbach & Hunter, 2012), but, as Bruckman (1999, p. 75) claims, any such attempt is no more than “chocolate-dipped broccoli”. Students will know it is still the same old lesson, despite the fact that they can gain a badge for their work. The act of gamifying is not new to education, as large numbers of isolated Game elements have been disguised for years: honour lists for Leaderboards, stars on papers for Badges and Points were called grades or test scores.

Gamification has the potential to support learning, but it is all about the design (Arkün-Kocadere, 2016; Deterding, 2012; Garland, 2015). Some authors recommend using a (game) Design Thinking approach (Cheong et al., 2014; Sheldon, 2012), without making explicit what it means, or suggest to make a list of requirements for gamification projects (Kapp, 2016; Morschheuser, Werder, Hamari, & Abe, 2017).

Deterding (2011) suggests a two-step equation to design meaningful experiences: *goals*

+ *rules* = *interesting challenges*, whereas *interesting challenges* + *clear feedback* = *meaningful experiences*. Gee (2014, as cited in Arkün-Kocadere, 2016) suggests six tips for Gamification design: (1) determine a main aim and sub aims; (2) give them clear and small tasks; (3) make tasks more difficult step by step; (4) do not let them fail in the beginning; (5) consider each player type, create a challenge by using game elements and mechanics; (6) let them take the control but do not allow them to get lost or stuck.

Barata, Gama, Jorge, and Gonçalves, (2013) give similar tips: (1) balance the workload of the tasks; (2) use other types of leaderboards that do not make a direct comparison between students; (3) reward quality, not quantity; (4) make them participate as soon as possible; (5) give them the chance to make up for lost time; (6) provide means for cooperation; (7) make it all about the game, remove traditional evaluation components.

Nah, Telaprolu, Rallapalli and Venkata (2013) propose to focus on the core system design elements for Gamification. They expand on the seven essential game elements as suggested by Zichermann and Cunningham (2011): points, levels, leaderboards, badges, onboarding, challenges/quests, and social engagement loops, with other game elements to enhance engagement: feedback, teams, rules, economies, avatars, visuals, customization, narrative context, and roleplay. Other authors make an attempt to construct a framework, such as the Octalysis Framework (Chou, 2012), the MDA Framework (Zichermann & Cunningham, 2011) or the Design Lenses (Deterding, 2015), but none of these can be considered as an implementation guide. For example, the MDA Framework is to be used as a “postmortem analysis of the elements of a game” (Zichermann & Cunningham, 2011, p. 35). Kapp (2012) points out that the balance between learning and gameplay is a key success factor for a gamified educational project. To take Gamification to the next level, it should be treated holistically. In their Gamification Design Framework, Werbach and Hunter (2012) suggest six steps to be followed: (1) define business objectives; (2) delineate target behaviours; (3) describe your players; (4) devise activity cycles; (5) do not forget the fun; (6) deploy the appropriate game elements to motivate the players to act accordingly. One framework that is actually guiding the aspiring gamification designer is the “Effective Gamification Design” (Appendix E), as proposed by Fitz-Walter (2018, pp. 48-59). Other Gamification design frameworks, mostly in the field of economics, can be found in a literature review by Mora et al. (2015).

Many students have different motivation when making gameplay decisions (Kim, 2015a), so it is natural that certain game elements are more appealing than others (Faiella & Ricciardi, 2015). A popular way of describing these preferences is using Bartle's (1999) four player types in Multi-User-Dungeon (MUD) games: the killer, the socialiser, the achiever and the explorer. The initial four were later changed into eight categories, namely griefer, networker, politician, friend, opportunist, scientist, planner and hacker (Bartle, 2004). Alternatively, Marczewski (2013a) proposes eight slightly different player types to use in education; four intrinsically motivated (socialiser, free spirit, achiever, philanthropist) and four primarily extrinsically motivated (networker, exploiter, consumer and self-seeker). Deterding (2015), and Bartle (2011) at a later stage, argue that player taxonomies like these should be treated with caution when used in Gamification. As players in a gamified system may belong to multiple user groups, Kim (2015b) argues that overemphasising one player type should be avoided. Deterding (2015, p. 308) points out that "to assume that a classification of MUD players captures motivations in any context beyond MUDs is as much a non sequitur as assuming that a typology of milk drinkers captures people's reasons for watching movies" and suggests to use *personas* instead. Deterding (2015) also explains how personas include information about a user's personality type, what emotions they enjoy in playing games and what their experiential goals are.

In SDT, both intrinsic and extrinsic motivation can influence the self-determined learning behaviour (Ryan & Deci, 2000). To put it differently, students will not play a game just for points. They play for mastery, to overcome challenges and to socialise with others (Butler, 2015; Kapp, 2014; Lazzaro, 2004). Thus, the Game elements need to come out of aspects of the underlying activity that are meaningful to the user (Nicholson, 2012; Stott & Neustaedter, 2013). Gamification does not mean simply the existence of some Game elements in a non-game context, but rather the purposeful use and application of the (chosen) elements in that context (Lee & Hammer, 2011). In the holistic approach of Gamification, students enjoy the activity because the activity itself is interesting and enjoyable (intrinsic) and because they value or desire the outcome (extrinsic). If only concrete elements are implemented, such as points, badges and leaderboards (PBL), we end up with a game such as progresswars.com. As explained in section 2.5, it might be fun for a while, but players will get bored soon. Moreover, a too strong emphasis on concrete Game elements can even invoke damage on existing

students' involvement (Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Deterding, 2012) and might even replace intrinsic motivation for extrinsic motivation (Bartle, 2011; Deci et al., 2001). DuBravac (2012) cautions to balance the reward system in order to avoid negative effects on motivation and engagement: achievement fatigue (too many rewards), achievement dependence (frustration when no rewards are showing up), exhaustion (rewards for too many actions), or extinction (not enough rewards).

Concrete elements (such as PBL) are required for the translation of the more complex, abstract Game elements. This is why the final design of a gamified system in education ideally should be a balanced combination of Game elements from the entire concrete-to-abstract scale. What is more, using a large variety of Game elements in the design also seems to have positive effects on learners' game experience, as different Game elements are appealing to different types of students. The Game elements may then enhance each other and keep the learner motivated and engaged. Finally, the complexity of the gamified tasks should also be balanced with the learners' skills, in order to keep the learner in the Flow state.

2.8. Gamification in Moodle

In the previous sections 2.4 to 2.7, we have discussed Gamification in process terms, but have not said anything about the modus in which Gamification is delivered.

Gamification is a concept that clearly relates to games, not play (Deterding et al., 2011), and while it certainly uses Game elements as building bricks, it does not necessarily need digital technology to exist. In other words, Gamification without computers, or other devices is imaginable (e.g. Liivak, 2018). However, digital technology plays a vital role in facilitating a gamified system. For example, automated scoring, instant feedback and process tracking make it significantly easier to gamify something (Kiryakova, Angelova, & Yordanova, 2013). Especially in the area of e-Learning, Gamification has the chance to "become a disruptive innovation" (Pastor-Pina et al., 2015, p. 1017).

One of such e-Learning systems is Moodle. Because there is some evidence that Gamification in online learning leads to an increase in motivation and higher overall students' performance (Liaw, 2008), some researchers also started to explore the

possibilities Moodle offers for Gamification (e.g. Kiryakova, Angelova, & Yordanova, 2013; Pastor-Pina et al., 2015; Somova & Gachkova, 2016). Moodle, an acronym for a Modular (learning) Object-Oriented Dynamic Learning Environment, is an open source Learning Management System (LMS). The design and development of Moodle is guided by a *social constructionist pedagogy* (“Moodle,” n.d.). From a constructivist point of view, people actively construct new knowledge as they interact with their environments. Social constructivism extends constructivism into social settings, wherein groups construct knowledge for one another. Moodle consists of core software and contribution software, called plugins. Specific types of plugins are *blocks* and *activities*. Blocks are elements which adds extra information or learning content to an online course. Examples are a calendar block, a login block, a block containing online users or quiz results. An activity is a general name for a group of features in a Moodle course. Usually an activity is something that a student will do that interacts with other students and or the teacher (“Moodle,” n.d.). Eventually, some plugins may be accepted to the core software, showing how Moodle constantly evolves. This difference between the Moodle core and the contributed plugins is important to emphasise. While it is safe to assume that core elements always work at any device, contribution software may not work on all devices. If used, it must be thoroughly tested beforehand. Originally, Moodle was not built as a platform for gamified learning, although recently there has been a release of a commercial plugin for Moodle (“Mootivated,” 2018). This plugin links activities to a mobile app, and allows students to earn coins when completing challenges.

Both the core and contributed blocks can be used for Gamification in Moodle (Dell, 2015; Thorneycroft, 2011). Combining the concept of making activities more game-like in a non-game context, such as Moodle, Henrick (2013) introduces the term “Gamooification”. Like any LMS, Moodle has the tools for automatic tracking of students’ results and progress (Kiryakova, Angelova, & Yordanova, 2013) and allows for self-paced, active-learning, with instant feedback (Pastor-Pina et al., 2015). Henrick (2013) states that Moodle mechanics, such as challenge, cooperation, feedback, turns/weeks, rewards and win state can be used to create a gamified course. Likewise, it is possible to turn Moodle core elements, such as restricted access to an activity, into a simple game element such as ‘unlocking content’.

Apart from the Moodle core elements, Gamification in Moodle depends strongly on the use of blocks that specifically target Gamification. Usually, these are contributed software blocks, with *badges* being the exception. Examples include collections, points, levels, quests, mini-games, groups/teams, quizzes, progress bars, levels and certificates (Dell, 2015; Henrick, 2013; Somova & Gachkova, 2016). Plugins such as Levelup! or Stash, in which students can collect items, specifically aim for the process of making Moodle activities more game-like. They have a close relationship with Gamification, but as contributed plugins they may not work on all devices.

Kirriemuir and McFarlane (2004) argue that we should understand the deep structures of the gameplay experience that contribute to Flow and build these into environments designed to support learning. The design of a gamified Moodle course should therefore incorporate several game elements at various levels of concrete-abstract scale. When specifically designing for learner motivation and engagement, appropriate game elements should be selected to motivate players to act accordingly (Werbach & Hunter, 2012). Since feedback is closely tied to user motivation and engagement, Game elements used for feedback seem to be most desirable. Cheong et al. (2014) suggest the use of a progress bar, a checklist, achievements, badges and points. Chang and Wei (2016) point out the most engaging Game elements in larger gamified e-learning courses: virtual goods, redeemable points, team leaderboards, visual cues, and collecting trophies and badges. In an early attempt to transform a traditional e-Learning course into a gamified course, Muntean (2011) suggests to uncover content progressively, put focus more on exercises while offering the theoretical means to be solved and offer points for correctly solving them.

Nonetheless, there is limited empirical evidence on experiments conducted on gamified courses accommodated by Moodle (Katsigiannakis & Karagiannidis, 2017) – let alone gamified FL/L2 courses (Garland, 2015; Hjert, 2015).

2.9. Gamification in education: what has been tried already?

Gamification, and more specifically Gamification in education, is a young field of research. Currently, there are three challenges in this area: [1] there are no suitable guidelines for implementing Gamification in an educational context; [2] there is a discrepancy between studies conducted in a tertiary school context and the relatively

small number of studies carried out on primary or secondary schools, and [3] it is still unknown how motivation changes over a longer period of time in a gamified system. The three challenges will be discussed in the following sections.

2.9.1. Lack of guidance in implementing Gamification in education

As Dicheva and Dichev (2015, p. 7) conclude that “the practice of Gamification in education outpaces researchers’ understanding of its mechanisms”, it becomes clear that there is a need for education-tailored guidance, when implementing a gamified system. Addressing the first challenge, Mora et al. (2015, p. 6) claim that, while several frameworks for gamification design are available in various fields, such as education, training or health, none of them “take into account some necessary keys to get a more effective gamified process for success”. One of the challenges in this field is the lack of guidance when it comes to the implementation of gamified learning activities (Cheong et al., 2014). Existing frameworks are only partially helpful, as they are neither empirically tested in an educational context, nor provide aspiring designers of a gamified system with detailed guidelines for design and implementation. For example, the practitioner’s guide to Gamification of Education by Huang and Soman (2013) is a good start, but it never exceeds the stage of simply adding PBL’s. Given its limited impact, it certainly does not count as an “established, let alone empirically tested method for the design of gameful systems” (Deterding, Björk, Nacke, Dixon, and Lawley (2013, p. 2). Other existing frameworks, such as the Octalysis Framework (Chou, 2012) or Lazzaroo’s 4 Keys of Fun (2004) mainly describe and explain, rather than guide implementation. That is also true for Nah et al.’s (2013) Gamification framework, which offers suggestions what Game elements are useful for educational applications. An exception is the flowchart model by Morschheuser, Werder, Hamari and Abe (2017), but this model originates from the area of IT and fails to take into account the specific context of education. Pastor-Pina (2015, p. 1017) suggests that more research needs to be conducted in order to understand and justify the use of gamification techniques to “design a successful gamified experience [...] [that is] gamifying all the learning process”.

2.9.2. Few studies on Gamification in a secondary school context

At least four larger literature reviews on Gamification in education have been conducted. The first is an extensive literature review of 24 empirical studies on Gamification, conducted by Hamari et al. (2014). Only nine of the reviewed papers are situated in an educational context. All studies show positive results in terms of increased motivation and engagement, leading Hamari et al. (2014) to conclude that gamification works. However, Katsigiannakis and Karagiannidis (2017) caution that the studies from the reviewed papers have some flaws, such as small sample sizes and very short experiment time frames. In the second literature review, after comparing 26 research papers concerning Gamification in the field of Education, de Sousa Borges, Durelli, Reis, and Isotani (2014) conclude that Gamification has been mostly applied in approaches to teaching students in higher education, never on secondary schools. Likewise, Fui-Hoon Nah et al. (2014) and Dicheva et al. (2015) carry out the third and fourth review of literature to identify game elements used in education. With some exceptions, the participants in the reviewed papers in the literature studies were predominantly adult university students. It seems as if Gamification is adopted in the field of adult education, but there is a lack of studies in a secondary school context. This was also the conclusion of two other authors. Only 6% of the target population in 119 gamification papers over the years 2011-2014 consisted of secondary school students (Caponetto et al., 2014). Between 2011 and 2014, Dicheva et al. (2015) found only two out of thirty-two papers studying Gamification in primary and secondary education. There are, however, more studies available in the field of primary and secondary education. These may have been excluded from the four aforementioned literature reviews due to restrictive search criteria. Two studies that were not mentioned in any of the four literature reviews, concluded that Gamification helped increase the motivation of young children in task completion (Brewer et al., 2013) and raised lower secondary students' engagement compared to conventional teaching methods (Hong & Masood, 2014). In a more recent longitudinal study, Papp (2017) observed increased motivation and engagement at both primary and college level as well.

2.9.3. Gamified courses: examples

Instead of focussing on specific isolated Game elements, as was the case in a large number of the studies (an extended overview can be found in Dicheva et al., 2015) in the section above, some researchers zoom out and study the effects of Gamification in education at a larger scale. Lee Sheldon (2012) was among the first to successfully gamify his entire Game Design course at university level. Soon, his example was followed by attempts to gamify a Game Design and an Animation class (De Byl, 2012), several Software Engineering courses (Barata et al., 2013; Berkling & Thomas, 2013; Borys & Laskowski, 2013), and another Game Design course (O'Donovan, Gain, & Marais, 2013). After that, even more courses at university level were gamified, such as a Programming Methodology module (Huang & Soman, 2013, pp16-18), a Qualification course for users of ICT (Domínguez et al., 2013) and Computer Science courses (de Freitas & de Freitas, 2013; Iosup & Epema, 2014). Examples from other university disciplines include a gamified course for Multimedia and another one for Social Media (Bajko, Seaborn, Livingstone, & Fels, 2015), and a Biology class (Andersen, 2012). However, all these studies are carried out in a tertiary school context. Two exceptions are worth mentioning. First, Bertoli (2012) made an attempt to gamify an entire course at secondary school level, as he changed his mathematics classroom with sixth graders into a gamified dungeon, called ClassRealm. Taking it one step further, the Danish public secondary *Østerskov Efterskole* is the first school in the world, that designed *all* its lessons, including German language studies, completely around the principles of game design (Gjedde, 2014; Mulder, 2015). The purpose of both studies was to trigger student engagement.

2.9.4. How does Gamification affect motivation over time?

Another challenge is the longitude of the studies. There have already been successful attempts to identify what game characteristics initiate player engagement, (e.g. DuBravac, 2012; Garris et al., 2002; Sailer et al., 2013, 2017), but very little is known about how this process is sustained over time. Some studies (e.g. Borys & Laskowski, 2013; Koivisto & Hamari, 2014) cautiously conclude that keeping motivation at a high level during a longer period of time is a “challenge”. In one of the few longitudinal studies Hanus and Fox (2015) point out that students in a gamified communication

course at university level even show less motivation and lower exams scores than students in a regular class, and suggest to be careful when applying Gamification mechanics to educational settings. However, the only gamified elements implemented were badges and leaderboards. While the duration of the course might indeed have affected the students' motivation, it is just as likely that a poorly designed gamified course negatively influenced the learner's motivation. As mentioned in section 2.5, such pointsification (Robertson, 2010) will not keep students engaged for a longer period of time. In a comparable setting, also a Communication course at university level, Papp (2017) has carried out a longitudinal study and concludes that motivation, engagement and learning improved. However, she gamified her classes by placing students into guilds and allowed them to make autonomous decisions within each guild. In short, she created a learning experience. This indicated that longer courses should also contain more combinations of Game elements and Gamification techniques, to keep motivation at a high level. Although these examples are from other fields, we can expect that these principles also count for the area of language learning.

2.10. Gamification and FL/L2 Learning

Gamification is a relatively new phenomenon in FL/L2 learning, but its success in other disciplines makes it adaptable to language learning objectives (Figueroa-Flores, 2015). This is also supported by numerous positive results in a meta-analysis of Gamification for FL/L2 education (Garland, 2015). Gamification constantly addresses both intrinsic and extrinsic motivation, both of which are needed in FL/L2 learning (Dörnyei, 1994, 2001; Figueroa-Flores, 2015). Or, as Brown (2006, Chapter 6) puts it: "Motivation is a star player in the cast of characters assigned to FL/L2 learning scenarios around the world". However, as empirical studies on the implementation of Gamification in a language learning context are scarce (Garland, 2015; Hjert, 2015), there is still much research to be done. In this section we discuss how Gamification links with FLL, and in what FL/L2 learning contexts Gamification has already been applied.

2.10.1. Language learning theories and Gamification

One of the underlying theories of Gamification is the theory of Flow, as discussed in section 2.6.2. In language acquisition literature, Krashen's (1982) Forgetting Principle comes close to the Csikszentmihályi's (1975) Flow state experience. Optimal language input leads foreign language learners to focus on the content, not on the form, in such way that they may even forget that the message is in a foreign language. This is very similar to the state of Flow, in which students are fully engaged in an activity. However, as Egbert (2004) mentions, this principle is basic to the concept of Flow, but fails to address other components of either Flow or language learning. A comprehensive overview of how these two theories inform each other can be found in Appendix F.

Another close connection can be found in Vygotsky's (1978) learning theory of the Zone of Proximal Development (ZPD). According to Vygotsky, learning occurs in the ZPD. Gamification entails key elements which are linked to Communicative Language Teaching (CLT) principles: careful scaffolding and progression of authentic content, and captivating and relevant narrative stories (Apostol, Zaharescu, & Alexe, 2013; Erenli, 2013; Gåsland, 2011; Stott & Neustaedter, 2013). Students learn best when they are performing tasks in the target language. It requires learning contexts in which students play an active role and learn from, and interact with, each other. In such learning environment, they are confronted with authentic German in written and or spoken texts. Furthermore, collaborative tasks play a role in this language class.

The third link of Gamification with language learning is Dornyei's (2014) *L2 motivational self-system*. One of its constituents, the L2 learning experience, shares with Gamification the situation-specific motives related to the immediate learning environment and experience. To enhance motivation in a FL/L2 learning context, Dornyei (2014) suggests to [1] use more strategies than just rewards and punishments; [2] reinforce motivation in the learning process, and [3] instead of quantity, he suggests to invest in a few well-chosen high quality motivational strategies. Gamifying techniques, such as a well-balanced set of specific abstract and concrete Game elements, and the use of a timed reward system to reinforce motivation, clearly draw from these three fundamental motivational principles. For example, Game elements like challenge, curiosity, control and fantasy, may contribute to a greater student involvement in learning the language (Danowska-Florczyk & Mostowski, 2014). Other game elements

can also be extremely rewarding to the language learners' mind. For example, through *achievements*, they have a feeling of building something, as opposed to losing something, and targeted *feedback* will give them the focus what part of language skills are up for improvement. *Progress bars* will then tell them how far they are in their learning progress.

2.10.2. Gamification in FL/L2 Learning: Examples

Although the application of Gamification in the area of education has a high prospective (Kapp, 2012b; Simões et al., 2013), remarkably few papers on completely gamified curriculum or gamified courses exists for FL/L2 in secondary schools. Some studies, for example Armstrong's (2016) role-playing EFL curriculum in post-secondary education, are no Gamification in the strict sense, but arguably fit under the broader definition of Sailer et al., (2017), as explained in section 2.4.1. On the other hand, Liu (2014) shows a perfect example of low-tech content Gamification, using nothing more than a website and a textbook. His students gain experience points (XPs) for certain activities (quests). When they reach a certain number of XPs, they will level up. This level will then be converted to their final course grade.

As discussed in section 2.9.2, and in line with research on Gamification in other fields, the vast majority of studies conducted in the area of language learning is in university learning contexts (Garland, 2015). Although the studied language is predominantly English, Table 1 shows several examples of other gamified languages as well. This list is not exclusive, nor complete. Furthermore, it is even questionable if mobile vocabulary apps, such as Duolingo, always have their place under the umbrella of Gamification. However, this list confirms earlier implications that a gap exists on the crossing between Gamification in secondary school settings, and Gamification in FLL contexts.

Table 1: Examples of Gamification in a FL/L2 learning context			
Language	Level	Topic of the study	Reference
en	1	Role-playing, speaking	(D. Brown, 2012)
en,sp,ge	0	Vocabulary app	(Garcia, 2013)
en	3	Vocabulary app	(Abrams & Walsh, 2014)
pl	0	Literature review	(Danowska-Florczyk & Mostowski, 2014)
cn	3	Gamified course	(Liu, 2014)
ge	3	Vocabulary app	(Palomo-Duarte, Berns, Dodero, & Cejas, 2014)
en	1	Game elements and motivation	(Butler, 2015)
en	3	Vocabulary app	(Hasegawa, Koshino, & Ban, 2015)
en	0	Literature review	(Hjert, 2015)
no	3	Gamified user interface	(Myhre, 2015)
en	0	Literature review	(Osma-Ruiz et al., 2015)
fr	3	Quest-based learning and Augmented Reality	(Perry, 2015)
en	3	Gamified course	(Armstrong, 2016)
ge	3	Vocabulary app	(Berns, Isla-Montes, Palomo-Duarte, & Dodero, 2016)
en, sp	2	Evaluation of 21 st century teaching practices	(Cruz, 2016)
ge	3	Vocabulary app	(Kétyi, 2016)
en	3	Gamified course	(Korkealehto & Salo, 2016)
sp	3	Vocabulary app	(Munday, 2016)
cn	3	Virtual World	(Pasfield-Neofitou, Grant, & Huang, 2016)
cn=Chinese		pl=Polish	0=unknown
en=English		no=Norwegian	1=primary school
fr=French		sp=Spanish	2=secondary school
ge=German			3=tertiary school

Although particularly university students seem to have positive effects from Gamification, there are not enough studies conducted with younger students to state that adult learners are *more* likely to have those effects (cf. Garland, 2015). In fact, although the majority of research on Gamification is carried out with adult participants, there are indications that a gamified application on a lower language level, such as a secondary school, is considerably *more* effective (Vesselinov & Grego, 2012). In other words, more research is needed to investigate the effects of Gamification with younger students.

2.10.3. Gamification, language learning and MALL

While CALL focuses more on content and learning process, Mobile Assisted Language Learning (MALL) has the opportunity to highlight the learning experience by taking learning out of its formal setting. It is the emphasis on experience that connects MALL with Gamification, but MALL has more unique advantages that specifically help learners in the FL/L2 classroom (Burston, 2014).

With 93% of all Dutch, including newborns, owning a smartphone (“Smartphonebezit gegroeid naar 93% van Nederlanders, veelvuldig gebruik storend,” 2018), it is safe to assume that most -if not all- students in Dutch secondary schools have a mobile device. MALL or m-learning offers language learners the possibility to create (rather than consume) multimedia, play games and generally to learn at any time, any place (Godwin-Jones, 2016). In fact, “MALL has now reached a point in development where it is capable of pedagogically supporting virtually anything that can be done with a desk-bound PC” (Burston, 2014, p. 352). This opens a window of opportunities in the FL/L2 classroom and blurs the boundaries between formal learning and leisure time (Kukulska-Hulme, 2013).

Therefore, a *gamified approach* in a *mobile learning environment* has expectations from both sides to intensify students’ learning experience. Indeed, mobile learning has a strong connection with motivation, as various studies show (Kukulska-Hulme, 2009; Ozuorcun & Tabak, 2012; Sharples, 2006). Additionally, there has been some research on Gamification in a mobile learning environment, although these studies are limited to the application of gamification-related apps, such as Memrise, Busuu or the aforementioned App Duolingo (Kétyi, 2016; Rego, 2015). These apps are obviously characterised by the anywhere-anytime principle of mobile learning, and as such linking MALL to the SDT. However, Redondo Magaña (2017) has identified two issues with such apps in a secondary school context: [1] most Apps are designed by computer experts and not by linguists; and [2] the Apps are generic and do not fit into any curriculum or syllabus, as they do not address specific students’ needs.

While researchers from several academic fields have studied Moodle as a gamified system from different angles (e.g. Gené, Núñez, & Blanco, 2014; Kyewski & Krämer, 2017; Pasfield-Neofitou, Grant, & Huang, 2016; Pastor-Pina et al., 2015; Somova &

Gachkova, 2016; Songer, 2015), one perspective has received very little attention: the Moodle App.

2.11. Looking forward: A gamified FLL course using Moodle App

Based on the gap identified in this literature review, the present study aspires to explore the ways Gamification may affect secondary schools FL learners' experience, what type of playing patterns the students show, and the way the Moodle App affordances may support a gamified language programme. The next chapter describes the methodology used, before moving on to the design of the gamified course.

3. METHODOLOGY

This study investigated how Gamification in a Moodle App affected secondary school foreign language learners' experience. This chapter outlines the research questions, data collection methods, context and participants for the present study. The first section presents the research questions and description of the research approach, which is an exploratory research. This is followed by an introduction of the context in which the study was conducted and a description of the participating students. Figure 4 shows the timeline of the gamified course and its methodology.

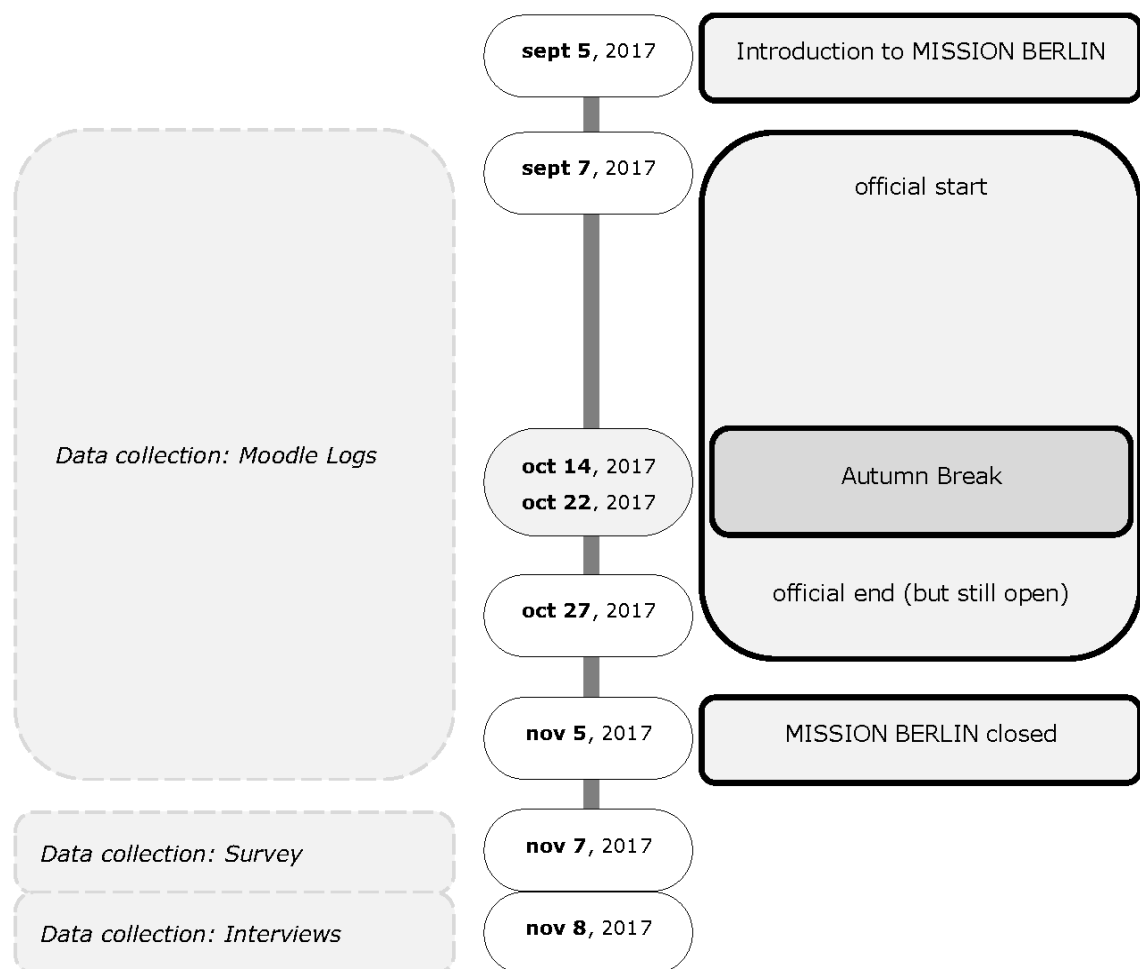


Figure 4: Data collection timeline

3.1. Research questions

Although Gamification is a young academic field, lots of studies have been carried out on how to apply this concept in education. The vast majority of these papers, however, report on Gamification at university-level, adult education, as outlined in section 2.10. Furthermore, studies on Gamification and L2 are scarce, especially when it concerns underage students. This research wishes to contribute to a better understanding of Gamification principles in L2 education, especially when dealing with students at a secondary school. For this reason, an exploratory research was conducted. In particular, this study aims to seek answers to the following research questions:

- 1. How does Gamification affect secondary school learners' experience in the FL/L2 classroom?*
- 2. What type of playing patterns are observed in a gamified online course?*
- 3. In what way do the affordances of the Moodle App support a gamified language programme?*

3.2. Research approach: Exploratory Research

Dutch pre-vocational secondary schools struggle with students who may not be much interested in language learning. This is particularly true for GFL-students in Dutch lower secondary education in particular, partially fuelled by the fact that German is a compulsory subject in the lower classes, but an optional subject in the higher classes. As Gamification is a promising method to let the students enjoy learning, this study aims to explore and identify engaging Game elements in a mobile Moodle environment for secondary school GFL students. For this reason, a gamified course called MISSION BERLIN was developed and an exploratory research approach was adopted to explore the learners' experiences with the course. According to Dewey (1938), experiences can be defined as the results of the individual learners' interaction with the environment, in this case the interaction with MISSION BERLIN. This study was also conducted to see whether the Moodle App was suitable to support a full gamified language programme. Furthermore, the learners' experiences in the FL/L2 classroom were described to understand how such gamified course can be improved.

The data were collected in a mixed methods procedure: quantitative data from the Moodle logs and the survey, and qualitative data from the survey and the Focus group interviews. A concurrent embedded design model (Creswell, 2009) was used to collect and analyse the data, using the Moodle logs to enrich the description of the participants.

3.3. Context

The Nuenens College, is a small Dutch pre-vocational “vmbo”-level school, offering education in two sectors (1) economics and (2) health & personal care & welfare. Within each sector, students at Nuenens College can choose from three learning tracks: the basic vocational track (*basis*), advanced vocational track (*kader*), and the combined/theoretical (*mavo*) track (EP-Nuffic, 2015), but not all learning tracks offer German as a Foreign Language. The school’s origin lies in the Catholic denomination. As most secondary schools in the Netherlands, it is a public state school. The school belongs to the OMO foundation, which in turn reports to the Ministry of Education. Despite being a relatively small school for Dutch standards with approximately 700 students, Nuenens College receives a lot of students from the surrounding cities and towns. Students at this school typically enter at the age of 12 and leave when they are approximately 16 years old, regardless of what learning track they follow. Lessons typically take 45 minutes. One of the key features of Nuenens College is that it provides extra support for students with special educational needs, such as dyslexia or autism, or students with personal problems or issues in their home situation. As a result, Nuenens College has a relatively larger population of this type of students. Some of the students participating in the project also fit this profile. During the school year 2017-2018, German lessons at A1 level started both in year 1 as well as in year 2, because of an adjustment in the annual timetable (Appendix L). This had no effect on the participants.

3.4. Participants

The participants were initially 40 students from *mavo* classes 2A and 2B. With the exception of one student, all the rest were absolute beginners in German. They belong to the digital generation (Prensky, 2001a) and play (computer) games as a leisure

activity. When introducing themselves at the start of the school year, nearly all students stated that they play various games. The students mentioned digital mobile games, computer games and console games, but also board games and card games. The students are 13 or 14 years old. This context is particularly interesting to study, as not much research on Gamification in Language Learning has been done with students of this age group, and this type of school.

Due to the school's internal organisation, the researcher had no influence on the composition of the groups. The forty students were divided into two classes. Class 2A was the smallest and contained 17 students. Class 2B consisted of the remaining 23 students. Both classes contained more girls than boys. Despite the convenient fact that there were two groups, there was no test group or control group; all students participated in the project as an "intact class" (Mackey & Gass, 2005, p. 142). The reason for this was that both groups should complete the same (amount of) comparable tests in their curriculum. Based on the results from those tests, the students get a final grade which is crucial for their pass/fail promotion to the next year. In other words, it was an ethical consideration to enrol all students in the same course, and give all of them the same opportunity to score.

In order to communicate with the students, the student mail "Magister" was occasionally used. Most of the times, however, the teacher used face-to-face communication in the classroom.

As discussed in section 2.6, the second aspect of the need for autonomy in the SDT (Ryan & Deci, 2000), is autonomy with regards to freedom of decision. Therefore, students were given the opportunity to select one of the fifteen groups on the Moodle website and choose two students from the same class to join them. This decision was made in the first week of the new school year, before starting the project. Most students from classes 2A and 2B used to be together in class 1A in the previous school year. The fact that almost all students knew each other already, but the teacher did not, was an additional reason to let students choose their own teammates. This led to the following distribution of students (male=M / female=F) amongst the groups, as shown in Table 2.

Table 2: Students as members of the Project Groups				
Group Number	Focus Group Members (Student Numbers)			Class
group 1	-	-	-	none
group 2	02 F	12 M	22 F	2A
group 3	03 F	04 F	10 F	2A
group 4	23 M	37 M	40 M	2A
group 5	01 F	21 F	-	2A
group 6	11 M	38 F	39 F	2A
group 7	09 F	24 M	32 F	2A
group 8	08 M	26 M	34 F	2B
group 9	13 M	15 M	28 M	2B
group 10	05 F	20 F	36 F	2B
group 11	16 M	17 M	-	2B
group 12	06 F	27 F	35 M	2B
group 13	07 F	18 M	19 F	2B
group 14	25 M	31 F	33 F	2B
group 15	14 F	29 F	30 F	2B

As seen in the table above, each project group consisted of students from either class 2A or class 2B. There were no mixed groups with students from both classes, as that would not be practical. There were no students in Group 1. The student numbers were assigned randomly, based on the order in which the students appeared in the focus group interviews. Student 32 participated in the gamified course, but was absent during the data collection moments. The results from this student were therefore excluded from the data analysis. Students 15 and 25 did not save their online survey, therefore their information from the survey could not be used in the analysis.

4. GAMIFIED COURSE DESIGN

MISSION BERLIN is a gamified course for language level A1 German as a Foreign Language at secondary school level. The course run from the 4th of September 2017 until the 14th of October 2017, is based on principles in FL/L2 learning and draws on Vygotsky's social-constructivist theory (1978 – see section 2.1), as well as the SDT (Ryan & Deci, 2000 – see section 2.6), Csikszentmihályi's theory of Flow (1975 – see section 2.6) and theories about Game Design and Gamification, as discussed by various scholars (e.g. Boller & Kapp, 2017; Deterding et al., 2011; Schell, 2008; Sheldon, 2012 – see section 2.7). Each week from MISSION BERLIN contained three gamified lessons. Each lesson took 45 minutes.

During the course, the students were encouraged to complete individual and collaborative challenges in order to move forward through the course. They used the online Moodle platform, where they travelled through Germany by train, and 'visited' several important German cities. Each city contained some challenges that, when finished, gave rewards to students. The travellers worked together in groups of three students, and had somewhat control over which stations they visited, as they could unlock new cities by completing challenges, but enter them only if the group had the corresponding train ticket as well as enough coins to pay for the trip. In every city, there were compulsory and optional challenges. By completing optional challenges, the students could collect rare items. During the race, the players needed to complete quests, submit individual and group tasks, take quizzes, collect and construct artefacts and points in order to proceed through the game. After six weeks, the students arrived at their final destination: Berlin.

4.1. Initial design

The forty participating students used a LMS called Moodle. Using Moodle has certain advantages, as it contains several core elements that can be used for gamification, it makes the language course both visual and structured, and it can be re-used at later times. Initially, the course was designed for computer or laptop devices only, however, due to the limited availability of laptop or computer devices, students resorted to using

their own mobile devices. Because the main problem with MALL is the small screens of the mobile devices (Godwin-Jones, 2011), the simplified Moodle App was used to access MISSION BERLIN. Generally, the students used the official Moodle Mobile app (moodle.com/mobile-app); and occasionally they used their mobile devices to visit the website bliknaarvoren.nl in a browser. The duration of the course was six weeks; after that the students returned to their regular curriculum. Because the learning process of MISSION BERLIN aimed at preparing the students to continue with their regular curriculum, *structural* gamification (see section 2.4.2) was implemented. As a result, the selected topics in the gamified course were similar, or at least comparable to topics in the course books. The topics were based on the Common European Framework of References for Languages, also known as CEFR (Council of Europe, 2001, pp 51-52). As requested by Dutch education policy (*Besluit kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*, 2006, *Examenprogramma Duits*, 2018, *Moderne Vreemde Talen Vmbo*, 2018), MISSION BERLIN includes both linguistic as well as cultural aims.

Kapp (2012a, 2012b) claims that the balance between learning and gameplay is a key success factor for a gamified educational project. For this reason, the first step in the design of MISSION BERLIN was to establish the learning objectives. Although language improvement was not part of the research questions, it was an essential part in the restructuring of the curriculum. As there is little guidance for implementing Gamification in educational contexts (Cheong et al., 2014), existing implementation guides for Gamification in other fields needed to be adapted. Six steps to design a gamified activity, as suggested by Werbach and Hunter (2012), and the tips from Gee (2014, as cited in Arkün-Kocadere, 2016) and Barata et al. (2013) were taken into consideration. Furthermore, as discussed in chapter 2.6, MISSION BERLIN was also informed by the SDT (Ryan & Deci, 2000) and the Theory of Flow (Csikszentmihályi, 1975). Finally, both the Octalysis framework (Chou, 2012) and MDA framework (mentioned in section 2.7) helped in understanding and analysing the various game elements within MISSION BERLIN from a design perspective.

4.2. Design implementation plan

There is little guidance in designing and implementing a gamified system in secondary education (Cheong et al., 2014; Deterding, 2015; Morschheuser et al., 2017), so an

implementation plan, tailored for this specific context, was designed. As shown in Figure 5, this implementation plan is based on the six steps from Werbach and Hunter (2012), which originate from the field of marketing (see section 2.4). In an attempt to make their implementation plan suitable for use in education, tips deriving from studies in Gamification in education or e-learning, such as Gee (2014, as cited in Arkün-Kocadere, 2016), Muntean (2011) and Barata et al. (2013), were compared and combined with Werbach and Hunter’s six-step model (see section 2.7). Finally, the model was reduced to five levels, as step two and four from Werbach and Hunter’s model describe a similar action in level 3.

Implementation plan for Gamification in Secondary Education, in 5 levels		
level ①	Establish learning objectives	Determine a main aim and sub aims (Gee, 2014:tip1; Werbach & Hunter 2012:step1). Remove ties to official summative testing, such as examinations (Barata et al., 2013:tip7).
level ②	Understand target group	Describe the players (Werbach & Hunter 2012:step3)
level ③	Create Storyline & Task development	Create the outlines of the course by introducing a storyline. Determine what tasks the player should do (Werbach & Hunter 2012:step2) and how the gamified system is structured (Werbach & Hunter 2012:step4). These tasks should be small (Gee, 2014:tip2), with a balanced workload over time (Barata et al., 2013:tip1). The content should be uncovered progressively (Muntean, 2011) and increase in difficulty (Gee, 2014:tip3), starting very easy so that players will never fail in the beginning (Gee, 2014:tip4). Furthermore, the tasks should focus on quality over quantity (Barata et al., 2013:tip3).
level ④	Add Game elements	Create challenges for each player type (Gee, 2014:tip5), using the appropriate game elements to motivate the players (Werbach & Hunter 2012:step6) and design the activities in such way, that players can participate as soon as possible (Barata et al., 2013:tip5). Implement both abstract and concrete game elements, such as a motivating competition, e.g. by using other types of leaderboards (Barata et al., 2013:tip2), and provide means for cooperation (Barata et al., 2013:tip6) and autonomous player decisions (Gee, 2014:tip6). Finally, there should be a possibility make up for lost time (Barata et al., 2013:tip4).
level ⑤	Fight the Endboss	Consider the element of fun (Werbach & Hunter 2012:step5) and check for Flow. Activities must be challenging, contain clear goals and feedback. Players have a high degree of control and the design should contain some collaborative activities.

Figure 5: Implementation plan

4.3. Implementation Plan Level 1: Establish learning objectives

This course contains both linguistic and cultural aims. Education in the Netherlands is very liberal, as there are no prescribed objectives for German as a Foreign Language (GFL) at this specific stage in the learning process. There are final general objectives for GFL in the junior classes, called *Kerndoelen*, but schools have the freedom to develop a learner-centred curriculum with tailored sub-goals during the academic year. In other words, teachers have a high degree of self-responsibility and freedom in establishing and re-ordering existing learning objectives. The relevant learning objectives for this course are derived from the final general objectives as described in the *Examenprogramma Duits 2018* for senior students (*Examenprogramma Duits*, 2018), the *Kerndoelen Onderbouw* for junior students, as suggested by the Dutch Ministry of Education (*Besluit kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*, 2006) and the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) at A1 level (Appendix F).

4.4. Implementation Plan Level 2: Understand the target group

Ideally, players in a game or gamified system do so voluntarily, but that is not possible in education. Students start to learn GFL as a compulsory subject at school. More details on demographics can be found in section 3.4. The students are not used to German in a formal educational context, nor are they familiar with the language. A full German programme, regardless of whether it is gamified or not, might increase anxiety and incomprehension. This means that the complexity of the tasks, as described in level ③, should increase carefully. As discussed in section 2.7, a player type taxonomy such as Bartle's (1999) or Marczewski's (2013a) is relevant, but it is impossible to determine what percentage of the player type is present in the gamified system. Nevertheless, it is reasonable to assume that all player types are represented.

4.5. Implementation Plan Level 3: Storyline & Task development

Before MISSION BERLIN started, all students received a briefing of their task. The briefing, completely in German, was given by the teacher and supported by visual graphics in a PowerPoint presentation. Although the students never attended German class before, the visual support and the fact that German and Dutch are related languages helped them in understanding the instructions. The students were given the roles of secret agents with a mission to reach Berlin in the shortest period of time, using nothing but the German public railway system. First, however, they needed to find a website, a login name and a keyword, as shown in Figure 6. Groups were formed and each group received a piece of paper with a QR-code, leading to a video with instructions. The players were supposed to find answers to three puzzles, which were related to Germany and the German culture. Each correctly solved puzzle allowed the players to receive one QR-code. As soon as they finished all three puzzles, they got three QR-codes. Each of these QR-codes led to a different video, providing the students with information about (1) which website to go; (2) what login to use, and (3) what password was required. When all three pieces of information were completed, MISSION BERLIN began.

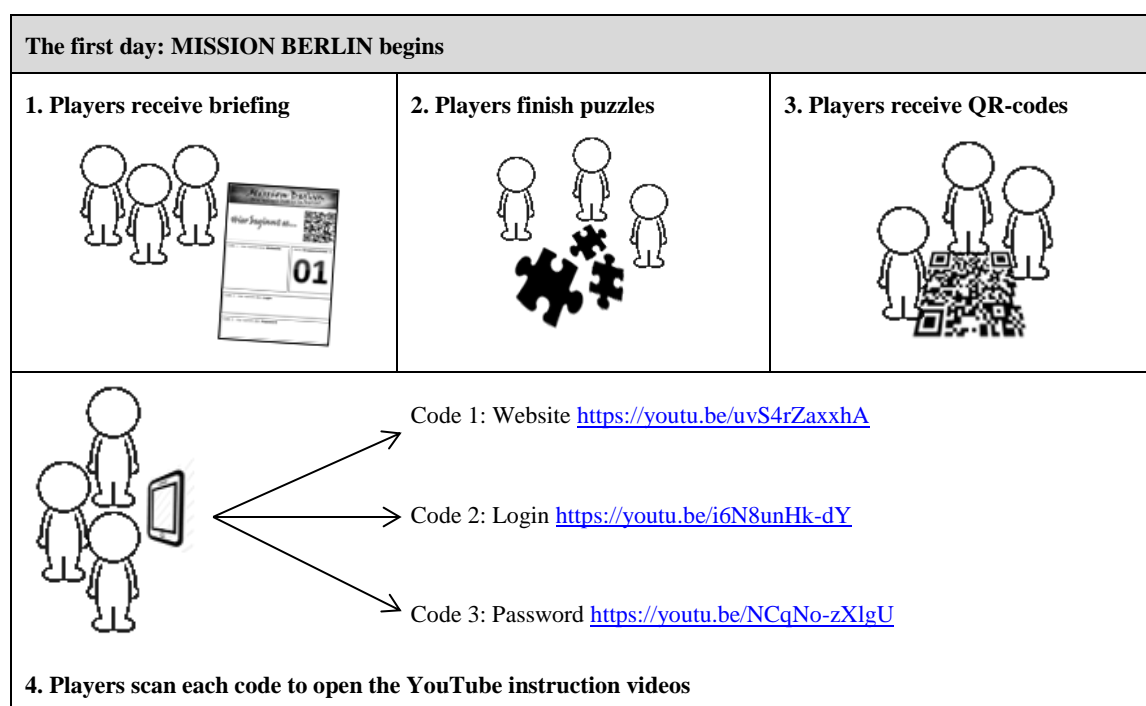


Figure 6: Starting the Mission

4.5.1. Setting goals and objectives

The storyline of the gamified course MISSION BERLIN started with the fictional arrival of the players in Cologne (in German: *Köln*) central train station, and challenged the players to travel to Berlin by train as fast as they could, but definitely within six weeks. Along the way, they visited several cities. In each of the cities, some activities (“challenges”) awaited them. As suggested by Muntean (2011), the challenges were uncovered progressively. In other words, new cities became accessible only when the previous activities were completed. As demonstrated in Figure 5, this level of implementation proposed an easy start of the tasks and an increase in difficulty. The students started in Köln with simple tasks, such as a 30-second-introduction, and gradually moved on to more complex challenges, such as explaining a local cultural phenomenon. Figure 7 shows some examples of these challenges.

City	Activity name	Text Type	Description
Köln (Cologne)	Group challenge	Interview (audio)	Students record a spoken interview with a minimal duration of 30 seconds.
Köln (Cologne)	Individual challenge	Note	Students introduce themselves, using at least five sentences.
Köln (Cologne)	Individual challenge	Poster	Students introduce themselves, using at least five sentences.
Köln (Cologne)	Do you know Cologne?	Map	Students place labels with city names on a blind map of Germany, and answer questions about the city of Cologne.
Düsseldorf	Welcome to Düsseldorf	Website, event description on video	Students answer questions about the city of Düsseldorf and the local cultural phenomenon Carnival.
Düsseldorf	Do you know Düsseldorf?	Article	Students explain the local cultural phenomenon <i>Altweiberfastnacht</i> and write general information about Düsseldorf.
Düsseldorf	Group challenge	Poster, PowerPoint	Students present five cultural highlights of this city.
Trier	Individual challenge	Presentation (audio), TV documentary	Students watch the documentary and make notes, then they record their own city report with a duration of maximum 30 seconds, in which they present four facts or characteristics of Trier.
Trier	Group challenge	Video, PowerPoint presentation	Students search for extra information about Trier and create a short video presentation of the city, between 30 and 60 seconds.
München (Munich)	Group challenge	TV news, dictionary items, poster	Students explain various cultural items about the Munich Oktoberfest, either as a short dictionary entry or as a poster.
München (Munich)	Welcome to Munich	Website, Brochure, TV documentary, commercial logos	Students watch and read in several sources information about Munich and typical items or products from this city.

Figure 7: Examples of contextualised tasks and text types

4.6. Implementation Plan Level 4: Adding Game elements

As discussed in section 2.3, concrete game elements are a pre-request for abstract game elements to exist. The general design idea was to represent the learning progress through the players' journey, which would be a series of smaller challenges embedded into a larger one: reaching Berlin. This would be considered structural Gamification (Kapp, 2012b, 2013), as there is hardly any alteration to the content of the language course itself. The online learning environment Moodle offers a limited amount of core elements that, although not designed as game elements, are still useful in the design of a gamified course, as well as some contributed plugins that are specifically designed for gamifying purposes. Although the initial design of the project only focussed on Moodle in a desktop setting, it soon became clear that students would use mobile devices most of the time. As a result, not all Moodle elements were available to the players during the game. Sometimes, a work-around was created, as was the case with the collection of coins.

As discussed in section 2.4, Kapp (2012a) shows how certain Game elements have more effect when used in learning environments than others. In order to achieve a positive learning experience, when designing MISSION BERLIN, special attention was paid to Game elements linked to motivation, as shown in Figure 1 in section 2.3. These Game elements contributed to the fundamental design principles of MISSION BERLIN. The following game elements were used in the course, as listed in Figure 8.















Game elements in MISSION BERLIN	
	Unlocking content & Progress
	Progress bars & Checklists
	Onboarding & Tutorial level
	Rewards & Collecting items
	Hidden treasure / Time-based items / Surprises
	Badges
	Levels
	Avatars
	Teams
	Leaderboards
	Quests / Challenges
	Quizzes
	Feedback
	Visuals

Figure 8: Game Elements in MISSION BERLIN

4.6.1. Game element: Unlocking content and Progress

One of the core elements in Moodle is the conditional access of activities. This mechanism was used to allow students to enter a certain city. Each new city was only unlocked if two conditions simultaneously were true: [1] the minimum amount of coins was collected; and [2] the player possessed the correct train ticket. The map is visualised in Figure 9. For example, the train station (in German: *Hbf*) in Bremen can only be entered if the player has a minimum amount of 5 coins, and has the ticket to Bremen in the inventory. Figure 10 illustrates how a player sees this.



Figure 9: Course layout presented as a map of Germany, with conditional access to the cities



The player has 5 coins and a ticket.
The city is open.



The player completed all activities.



The player does not have enough coins or a ticket.

Figure 10: Allowed to enter a city or not?

Players have some autonomy in choosing what cities to visit, but the final destination Berlin always requires 15 coins. Since the players gain one or two coins each time in a city, they need to visit more cities and complete challenges there to get more coins. In this way, the setup of the map forces students to visit certain core cities, such as Düsseldorf, Essen or Hannover, but also encourages them to visit other cities of their choice, such as Stuttgart and München. The same semi-autonomous structure also applies within the cities, where some activities are necessary to proceed and others are optional. In more detail, all cities generally follow a structure similar to the setup shown in Figure 11 on the next page. There are some variations in other cities with less or more activities, though.

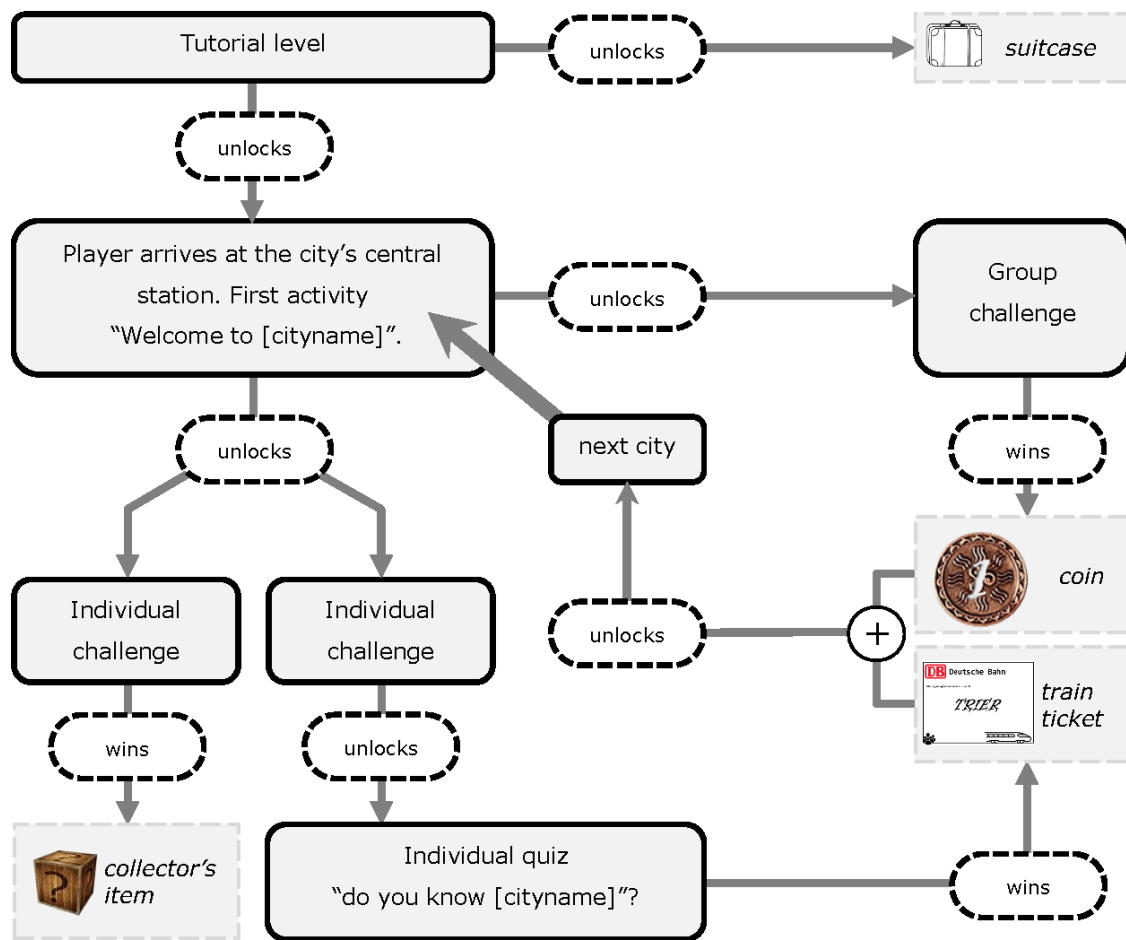


Figure 11: Basic structure of the learning path per city

It is important to measure progress at multiple levels (Raymer, 2011). In MISSION BERLIN, progress throughout the course is visualised through the map of Germany in combination with the open/closed/completed cities, as shown in Figure 9 and Figure 10. Within the cities, every activity included in Figure 11 is automatically ticked off as soon as it is completed.

4.6.2. Game element: Progress bars and Checklists

A separate element to measure how close players are to completing the course is the progress bar. It is one of the most powerful game elements to increase enjoyment in a gamified system (Cheong et al., 2014, p. 238). In the desktop version of MISSION BERLIN, every student is able to see their level of completion. Figure 12 shows all

completed (green) and not completed (blue) activities. As the activities are unlocked gradually, there are always some challenges available. This means that the amount of activities in the progress bar keeps increasing until the players reach Berlin. As Zichermann and Cunningham (2011, p. 48) state: “the best progress bars never reach 100%”. In the Moodle mobile App this feature is not visible.

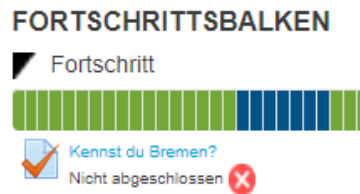


Figure 12: Progress Bar

4.6.3. Game element: Onboarding and Tutorial level

Onboarding is the act of bringing novice into the system (Zichermann & Cunningham, 2011, p. 59). This process should be simple without any option to fail (2011, p. 61). By explaining the most important elements and concepts of the game step by step, the player is sufficiently equipped to play the game to satisfaction (van den Boer, 2013, p. 20). It is a scaffolding technique that aims to give the players just as much challenge as they can handle at that time. Onboarding has a strong connection with Csikszentmihályi’s Theory of Flow (1975 – see section 2.6) as it seeks the optimal entrance for new players. As explained in section 2.6, the Flow channel motivates a person to repeat the task at a more challenging level (Egbert, 2004), which is also the core of the Onboarding phase in a game. In other words, Onboarding is the balance between “too easy” and “too difficult”, just as the Flow channel aims for a balance between the state of boredom and the state of anxiety.

Every time players open MISSION BERLIN, they always start in a section called *The journey to Berlin* (in German: *Die Reise nach Berlin*). There, they can find important notifications for that day, or start the tutorial level. In the tutorial level, they find information about how to play. As shown in Figure 11, finishing the tutorial allows access to the first city (Boller & Kapp, 2017, p. 4), as well as to their inventory, called the *suitcase* (in German: *Koffer*). As part of the scaffolding, there is also an online dictionary in the suitcase, containing 258 German words with Dutch translations. Any

time a German word from the dictionary is used in the course, it links directly to the dictionary.

4.6.4. Game element: Rewards and Collecting items

The use of rewards is an effective way to motivate students (Sailer et al., 2013), however, there is a risk that it may replace intrinsic motivation for extrinsic motivation (Bartle, 2011; Deci et al., 2001 – see section 2.7). Reward structures can also be seen as a form of feedback on the players' progress. In order to have the most effect, Nah et al. (2014) assert that the reward schedule must be well-balanced and the rewards should be small and plenty. Also, the rewards must be desirable and achievable (Bartle, 2011; Dichev, Dicheva, Angelova, & Agre, 2014, p. 90) in order to avoid negative effects on their learning experience (DuBravac, 2012). In MISSION BERLIN the players can obtain several intended in-game rewards: [1] coins; [2] train tickets; [3] collectors' items; and in the end the [4] final grade for this course. Although primarily intended for another purpose, there are some other game elements that can be viewed as rewards as well. Examples include Badges (see section 4.6.6) or Unlocking new content (see section 4.6.1). Similarly, Levels (see section 4.6.7) are a way of tracking the players' progress throughout the game, but can also be seen as a reward for accessing the various activities.

As virtual goods are the most engaging gamification mechanic in an online learning environment (Chang & Wei, 2016), city specific collector's items were added to a side track of the learning path. The individual challenge to collect this item was a non-essential activity to proceed to the next city, as shown in Figure 11. However, the points attached to the items were added to the total score, thus affecting the final grade. Although the player experiences collecting bonus items and receiving rewards, in fact the same Moodle mechanism of conditional access was used. In the initial design, the contributed Moodle plugin Stash was implemented. However, this plugin did not work properly on mobile devices, so it got replaced by an extra inventory location called the *suitcase*, in which all collectable items, tickets and coins were shown.

4.6.5. Game element: Hidden treasure / Time-based items / Surprises

These types of game elements increase the curiosity of players. In Moodle, such items can be easily implemented by restricting access to an activity until a given time (Somova & Gachkova, 2016). Until meeting certain criteria, the activity can be greyed-out, or made completely invisible. In MISSION BERLIN, the players were made aware that they should visit the city of München (Munich) before a certain time in order to collect one time-based item.

4.6.6. Game element: Badges

The Moodle core element of badges are used as visual representations of the players' achievements. They can be earned automatically, for example after a student obtains a certain amount of points or completes an activity, or they can be given manually by the teacher. Several studies have shown that badges increase motivation and have significant effects on engagement and activity (e.g. Anderson, Huttenlocher, Kleinberg, & Leskovec, 2013; Cheong et al., 2014; Law, Kasirun, & Gan, 2011; Ruipérez-Valiente, Muñoz-Merino, & Kloos, 2016). Five badges for various situations were implemented (Appendix H). With the exception of the third badge, players were not told that they could earn a badge at all. Nevertheless, it was always possible for them to check under what conditions they could earn a specific badge. As suggested by Raymer (2011), players could show the badges to the other players as soon as they receive them.

4.6.7. Game element: Levels

By using the contributed Moodle plugin Level up!, it became possible to implement a levelling mechanism. For every activity, such as obtaining access to a city, gaining coins, collecting items or opening a challenge, the plugin automatically captures and attributes experience points (XP) to the players. When players have enough XP, they automatically progress towards the next level and receive a congratulation message. The students' levels were visualised by using images of slow animals or objects for the lower levels, and speedy animals or objects for the higher levels (Appendix I). This

plugin did not work properly on mobile devices, therefore a work-around was designed to let the levels show up in the *suitcase*.

4.6.8. Game element: Avatars

In games, avatars represent the player as an alter ego and as such the avatar is part of the storyline. Their appearances range from simple pictograms, such as the ones used in MISSION BERLIN, to a complexly animated, 3D virtual representations (Sailer et al., 2017). Moodle does not feature such sophisticated avatars, so all players could do was to upload any photo to their profiles. Although it looks like an avatar, it does not have the meaning of one, as players cannot improve their avatars as they progress through the game. (Somova & Gachkova, 2016). Despite the rudimental form and lack of character development, Moodle allows the students to use their avatars in this way.

4.6.9. Game element: Teams

Teams are one of the “Ten Ingredients of Great Games” (Reeves & Read, 2009). This game element is used as a source of motivation to help increase learner engagement (Kapp, 2016; Raymer, 2011) and intensify learner experience. Players with a common goal tend to motivate each other. Students are social beings in an interactive environment, who favour teams over working solo. Working in teams is a common school activity, but usually for a short duration. However, in MISSION BERLIN the teams would stay intact for six weeks. The students were told that there would be a mild form of competition between the teams, but working together and learning are more important than winning or losing. In Moodle, teams are realised through groups. In line with the SDT (see section 2.6), students were then allowed to form their own team for increasing long-term collaboration, using the Moodle activity “group choice”. Each group was pre-named “Raceteam ##: “die Power-[animal name]”, and had its own logo (Appendix J). Due to practical reasons, students from two different classes could not join the same group. Each team contained two or three members. Group challenges could not be opened if the students were not a member of a group.

4.6.10. Game element: Leaderboards

Leaderboards, or high scores rank players according to their performance in the game, and allow users to compare themselves with others. However, leaderboards are controversial game elements. On the one hand, they address the need for competence (Ryan & Deci, 2000). They are effective motivators (Burguillo, 2010; Chang & Wei, 2016; Deterding et al., 2011; Glover, 2013; O'Donovan et al., 2013; Werbach & Hunter, 2012) and increase the level of engagement through competition. They are also used to identify competitors in a game (Cheong et al., 2014). On the other hand, this effect may only apply to students in the top ranks of the leaderboard. In other words, if players feel they have no chance to be amongst the top players, they will not care about the leaderboards anymore. Students do not want to be publically compared with better placed students (Barata et al., 2013; Buckley & Doyle, 2016; Codish & Ravid, 2014; Domínguez et al., 2013). For MISSION BERLIN this means that a leaderboard would highlight one single winner, but at the same time could make 39 other players feel like losers. To avoid a situation like that, each city got its own leaderboard (Appendix K). Chang and Wei (2016) suggested team leaderboards as an engaging gamification mechanic, so instead of personal achievements, only the three best results of the group challenges in each city were shown.

4.6.11. Game element: Quests / Challenges

These are the individual or group tasks that have to be fulfilled during the game. A quest can be seen as one or more of challenges in a series, with an increased complexity (De Byl, 2012; Deterding et al., 2013; Kapp, 2016; Lee & Hammer, 2011; Martens, Diener, & Malo, 2008; Nah et al., 2013; Simões et al., 2013; Zichermann & Cunningham, 2011). In MISSION BERLIN that would equal any of the German cities. Players can choose their path through the game, fulfilling the need for autonomy (Ryan & Deci, 2000), and choose which cities (quests) they enter. Within the cities, they complete the challenges as shown in Figure 11. The challenges are based on all four language skills.

4.6.12. Game element: Quizzes

A quiz is a standard feature in Moodle, supported in the mobile app as well. As shown in Figure 11, each city contained at least one cultural quiz. The quizzes were open for the players at all times, as soon as they were unlocked. With regards to the principle of Freedom to Fail, players were allowed to try and achieve a better score at any given time, with only the best scores counting.

4.6.13. Game element: Feedback

Direct feedback can “serve as a hook to retain those who may not have otherwise continued with the language” (Baylis, 2016, p. 48). If the feedback is not given in time, there is a risk of jeopardising motivation and losing active players. Feedback in MISSION BERLIN comes in many forms, for example verbal or written feedback on the submitted work, but also the coin-reward and the unlocking of new cities are forms of feedback. However, it is important to reduce the time between the player’s action and the feedback moment.

4.6.14. Game element: Visuals

Strong visuals make players curious and positively motivated to play the game (Boller & Kapp, 2017); they are used to make other game elements more comprehensible and more exciting (Deterding, 2011). Moodle’s aims are primarily learning objectives, and looks come second. Moodle offers a limited amount of visual representations, called “themes”. These themes can be described as clean and business-like, so they may not be appealing to the participants of this study. Although it is possible to customise Moodle, this usually requires professional programmers and designers, therefore MISSION BERLIN uses a standard Moodle theme. Rego (2015) states that consistency is the main factor. She suggests taking into account the target group and using aesthetics accordingly. In MISSION BERLIN all concrete Game elements were visualised, for example the map of Germany (Section 4.6.1, Figure 9); the station signs (Section 4.6.1, Figure 10); coins, train tickets and collector’s items (Section 4.6.1, Figure 11); badges (Appendix H); levels (Appendix I); and teams (Appendix J).

4.7. Implementation Plan Level 5: Fight the Endboss

The last level of the implementation plan is a final check for Fun and Flow. The reason why something is fun, is hard to answer. Nevertheless it is important to consider this factor in the gamified system. Van den Boer (2013, p. 20) suggests a useful question to determine whether a gamified system is fun: “Would people play the gamified system if all the extrinsic rewards were removed?” Mastery, and not rewards, is a core piece of the puzzle why games are fun and engaging (Deterding, 2011). Mastery can be achieved by completing meaningful, interesting challenges, which in turn can be shown as clear, visually present goals. According to the theory of Flow (section 2.6), people feel at their best when they are in their Flow state. This means they are neither under-challenged (boredom) nor over-challenged (anxiety). In other words, it is the mechanics of a game, and not the visuals, that make it fun (Zichermann & Cunningham, 2011).

So for level 5, it means that the challenges should be both interesting and manageable, while at the same time not too hard to avoid frustration. Apart from a subjective estimation by the teacher concerning the complexity of the challenges and the current skills of the students, there is one analysis tool for gamification that we can use to determine what kind of players would find MISSION BERLIN appealing. In Figure 13, Marczewski's User Type Reverse Analysis Tool (Marczewski, 2015b) shows that MISSION BERLIN mainly aims for Players (38.5%) and Achievers (28.6%). Players are motivated by rewards, Achievers are motivated by mastery.

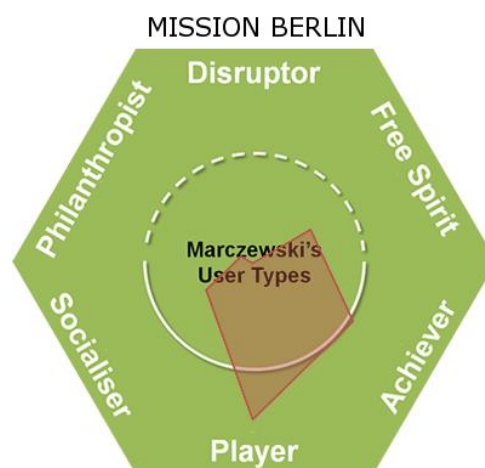


Figure 13: Marczewski's User Type Reverse Analysis for MISSION BERLIN

If we could establish the distribution of these player types amongst the participating students, we could then check whether the challenges in MISSION BERLIN are interesting to them. For instance, if we knew the group consisted of a great number of Players and Achievers, MISSION BERLIN would be interesting and fun to them. However, tailoring the tasks was not possible without analysing the participants at this level. This means that we should aim for a generic set of challenges, based on the local linguistic objectives without taking specific user needs into consideration. In the next chapter, we will discuss the various methods and tools used for data collection and data analysis to see how the students played MISSION BERLIN.

5. DATA COLLECTION AND DATA ANALYSIS

In order to carry out the Explorative Research, a mixed approach was adopted. In a mixed method approach, both qualitative and quantitative data are collected (Creswell, 2009). Data from an explorative study is usually qualitative, but the *concurrent embedded design* model (2009) is used to collect, combine and analyse the data. In the field of applied linguistics (Dörnyei, 2007) and language teaching (Richards, 2009), both types of data collection are common and well-accepted. By gamifying a language programme, the learners' experience was examined and useful Game elements in Moodle were identified. Data was collected by logging the student's activity on the Moodle platform, and by using an online structured survey. Other means of data collection included semi-structured focus group interviews with all participants.

This chapter consists of three parts. The first part explains the procedure used to analyse the data. The second part prepares the groundwork in order to answer the first and second research question: [1] *How does Gamification affect secondary school learners' experience in the FL/L2 classroom?* [2] *What type of playing patterns are observed in a gamified online course?* Quantitative data from the Moodle Logs are analysed to identify different types of players and playing activity ("patterns"), in order to separate between low-active and high-active students, as a necessary preparational step to better understand the players' activity during the game. Logs about *when* a student plays and how *often* thus contain valuable information about the degree of activity a student shows. Using triangulation in the last part, it now becomes more clear *why* a student plays, i.e. what are the motives to play, and to keep playing? This is directly related to RQ1. Consequently, specific Game elements in a Moodle App environment are analysed and combined with data mentioned above. This leads to the identification of four playing patterns, contributing to the answer of RQ2. It is also directly related to RQ3: [3] *In what way do the affordances of the Moodle App support a gamified language programme?*

5.1. Procedure

All data were analysed in a step-by-step approach (Burns, 2010; Creswell, 2009). First, the data were collected from multiple sources, anonymised and prepared for analysing, for example transcribing the oral interviews or restructuring entries in the Moodle Logs.

The second step involved reading through all data to obtain a general sense. In step three, the data from the interview and the survey were coded. Given the explorative nature of the research, no formal coding scheme was employed to analyse the results. Following Creswell's (2009) *concurrent embedded design* model, step four compared the qualitative data from the interviews with data from the Moodle logs and surveys. The fifth and final step was the interpretation of the results, by comparing the information from the survey and focus group interviews with the supportive Moodle logs and theoretical data from the literature review. The three data collection tools are introduced in the next sections.

5.1.1. Moodle logs

Romero, Ventura, and García (2008) published an in-depth overview of the various data mining techniques in Moodle. Typically, Moodle logs contain four elements of information: *who*, *what*, *when* and *where* (Zhang, Almeroth, Knight, Bulger, & Mayer, 2007). For example, the log files of the students provide information about login times, submission of assignments, collection of coins, task completion, quiz results and uploads. From this information, Moodle is able to create individual action reports with details about the times an activity is visited. In combination with the Moodle-ID of every student, information from the log files can then be linked to focus group individuals and survey participants, and analysed to keep track of students' progress and identify complications in the execution of the activities (Casey & Gibson, 2010). The quantitative part of the research consisted of the online Moodle logs of every student, to check what activity was taking place on a daily basis. It did not matter whether the student used the mobile Moodle app or used the website, all data were automatically saved by the Moodle website. Moodle logs, therefore, were examined as reports of site activity, not as learning behaviour. In total, 45,003 entries of students' actions were recorded and downloaded in Excel format, as suggested by Konstantinidis & Grafton (2013). After finishing the gamified course, these data were used to explain student activity in Moodle, and to compare and elaborate on information from the interviews. This relates to both research questions. By comparing the students' statements in the survey data and interviews with the logged students' actions within MISSION BERLIN, we can determine what parts of MISSION BERLIN positively influence students'

experience. More specifically, within the Moodle Logs we can also identify less-active and more-active students and analyse their data in more detail.

5.1.2. Online survey

Questionnaires, also sometimes called checklists, schedules or surveys (Burns, 2010), are written instruments that present respondents with a series of questions or statement (J. D. Brown, 2001). They are common methods to collect data in SLA research (2001), as they are “easy to construct, extremely versatile, and [...] capable of gathering information quickly [...]” (Dörnyei, 2003, pp. 1, 9). Surveys are data-driven, and this data can be analysed using both qualitative and quantitative methods (J. D. Brown, 2001).

The survey used in this study was structured and contained open-ended and closed questions, numerical rating scales and multiple-choice items (Burns, 2010; Dörnyei, 2003; Mackey & Gass, 2005). As suggested by Burns (2010) and Dörnyei (2003), special attention was given to the survey layout. The 24 questions were divided into three categories. The first category explored the students’ thoughts and beliefs about German and Germany. This category was not analysed, as these data did not contribute to any of the three research questions. The topic in the second category was the students’ experience with MISSION BERLIN. Finally, the last category gave the students the opportunity to share tips about the gamified course. An overview of these tips can be found in section 5.3.13. In this survey, seven questions used a numerical rating scale, ranging from 1 to 10. The choice for this range was based on the fact that this type of scale is equal to the official grading system used at the school. Students are expected to know this scale and understand the values of each number. Another five questions were closed-ended, providing students with a limited amount of options, such as yes-no. Eleven questions were open, thus inviting the students to provide answers in their own words. Because the survey was carried out on the students’ mobile devices, answers to these questions were rather short. Finally, one question can be considered both open and closed, as the answer to that question is always a specific numeric value. The participants (n=39) filled in the online survey in Google Forms during class, using their smartphones to individually answer the questions. Two students, however, failed to save and send the survey, so only survey data from 37 students was used. It took

them 15 minutes at most to finish the survey. The language used in the survey was Dutch, the students' answers were in Dutch as well. The students completed the survey on the 7th of November 2017, two weeks after finishing the project. This was due to a planned autumn break, during which the school was closed, and one week during which other topics had priority. At this time, no student had received any grade for this project, nor for any other language activity in the German class. This is important to know, because it means that the answers to the survey were not influenced by grades. For example, students with a 4/10 official grade for the project, or any other language activity in German class, would most likely think less of themselves in terms of language skills, regardless how they performed in the project.

What is more, the surveys gave valuable information about what the students considered easy or more complex language tasks and it contributed to the question what game elements were identified by the students. This is directly related to RQ1 and RQ3. It also provided information on how well collaboration went in their group, as this question is more biased when answered in a focus group interview due to peer pressure. The survey's results were analysed and the findings then served as a starting point for the focus group interviews. Both the survey and the answers by the participants can be found in Appendix M.

5.1.3. Focus group interviews

Although the survey questions also contained open-ended items, it was unlikely that they would provide data that is a “rich and sensitive description of [...] participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in” (Dörnyei, 2003, p. 14). In addition, considering the young age of the participants, it was expected that initial answers to the surveys were too vague or incomplete (Dörnyei, 2003; Mackey & Gass, 2005). Conducting interviews is a common technique for data collection in classroom research (Mackey & Gass, 2005), especially if direct observation is difficult (Creswell, 2009). However, the relative large number of participants (n=39) made it impossible to organise individual interview sessions. Therefore, focus group interviews were carried out. Focus group interviews are “effective in generating broad overviews of issues of concern to the [...] groups represented” (Dörnyei, 2005, p. 2). They have the advantage of “taking the individual spotlight off one speaker, [...] and allowing ideas and thoughts

to be triggered by what others in the group say” (Burns, 2010, p. 77). This way, all participants were given the chance to share their experiences, opinion, attitude and beliefs about MISSION BERLIN. The focus group interviews entail rich data which contribute to answering both research questions, as it provides us with information about what Game elements were noticed by the students, and how this in turn affected their motivation to play. It also shows the effects of using the Moodle App as a platform for gamified language learning. The focus group interviews were semi-structured, which is a type of interviews generally used in action research (Mackey & Gass, 2005). This kind of interviews also makes it possible to more or less compare responses from various focus groups, while at the same time providing richer data than, for example, a structured focus group interview. The interviews contained answers in random order (Appendix N).

As shown in Table 3 below, each student (male=M / female=F) was randomly assigned to a class-specific focus group, as this would have had the least disruptive impact on the other lessons. The focus groups were different from the project groups, which were presented earlier in Table 2. Four groups consisted of students only from class 2A and six groups consisted of students only from class 2B.

Table 3: Students participating in Focus Groups					
Group Number	Focus Group Members (Student Numbers)				Class
group 1	01 F	02 F	03 F	04 F	2A
group 2	05 F	06 F	07 F	08 M	2B
group 3	09 F	10 F	11 M	12 M	2A
group 4	13 M	14 F	15 M	16 M	2B
group 5	17 M	18 M	19 F	20 F	2B
group 6	21 F	22 F	23 M	24 M	2A
group 7	25 M	26 M	27 F	28 M	2B
group 8	29 F	30 F	31 F	32 F	2B
group 9	33 F	34 F	35 M	36 F	2B
group 10	37 M	38 F	39 F	40 M	2A

By choosing the members of the focus groups randomly within their class, an effort was made to limit the *halo-effect* (cf. Dörnyei, 2003; Mackey & Gass, 2005) as much as possible. The maximum number of group members was four students. The reason for this was to make the more silent students feel more comfortable to express themselves.

All focus group interviews were held on the same day, during regular lessons, on the 22nd of November, 2017. This was the first possible moment at which all students could be interviewed on the same day. The choice to hold all interviews on the same day was fuelled by the fact that students' answers over a longer period of time would be less reliable and thus less comparable. Students in groups who would be interviewed at later times could have forgotten or misremembered important aspects of the project.

Additionally, it could contain a risk of intergroup influence, as students from the first groups could share information from the interviews and thus prepare and influence later groups.

All ten interviews were audio recorded on a mobile phone, and transcribed using the free online, open-source HTML5 transcription website otranscribe.com. In order to filter useful information and recognise patterns in the interviews, the transcripts were then categorised (Appendix O) in a process of inductive coding (Burns, 2010; Mackey & Gass, 2005), by using the qualitative data analysis software "QDA Miner Lite".

Despite the fact that all students enrolled in German class, no student at that time was proficient enough in German to feel confident in answering the questions in that language. Thus, the spoken language in the focus group interviews was in Dutch, the participants' native language, with some occasional German definitions. As Mackey and Gass (2005, p. 174) state, an interview in the learner's L1 "removes concerns about the proficiency impacting the quality and quantity of data provided". Therefore, in this dissertation, meaningful parts or relevant quotes are written in the original language and provided with an English translation. The transcripts in Dutch can be found in Appendix Q.

5.2. Quantitative data: Seeking patterns

In this section the data from the Moodle Logs is analysed in order to identify different types of players and playing activity. This is related to RQ2: *What type of playing*

patterns are observed in a gamified online course? More specifically, we wanted to know what kind of players the students were, how they interacted with MISSION BERLIN. To give an answer to that question, the interactions in the Moodle Logs for each student were analysed and playing profiles (“patterns”) were created.

5.2.1. How active were the students?

Engagement is an important aspect in Gamification. There are several metrics to analyse engagement due to technological advancement, such as page views per visitor (Muntean, 2011). Therefore, it is interesting to find out how active the students really were, and to compare the profiles of the most active group of students with the least active group of students.

A total number of 45,003 entries of 39 students’ actions were automatically recorded by Moodle, meaning that for the total duration of the course, each student on average interacted 1,154 times with activities in MISSION BERLIN, with a standard deviation $\sigma=282$. However, the students’ activity showed quite some variations, as illustrated in the Bell curve in Figure 14. Students from 2A are in *italics*, students from 2B are in regular font. The letter after the student’s number reveals the respective gender (male=M / female=F). It is clear that there was a significant difference in students’ activity between the two classes. Students from the smaller class 2A show either a very low activity or a very high activity, whereas students from class 2B generally form a more moderate group in terms of activity.

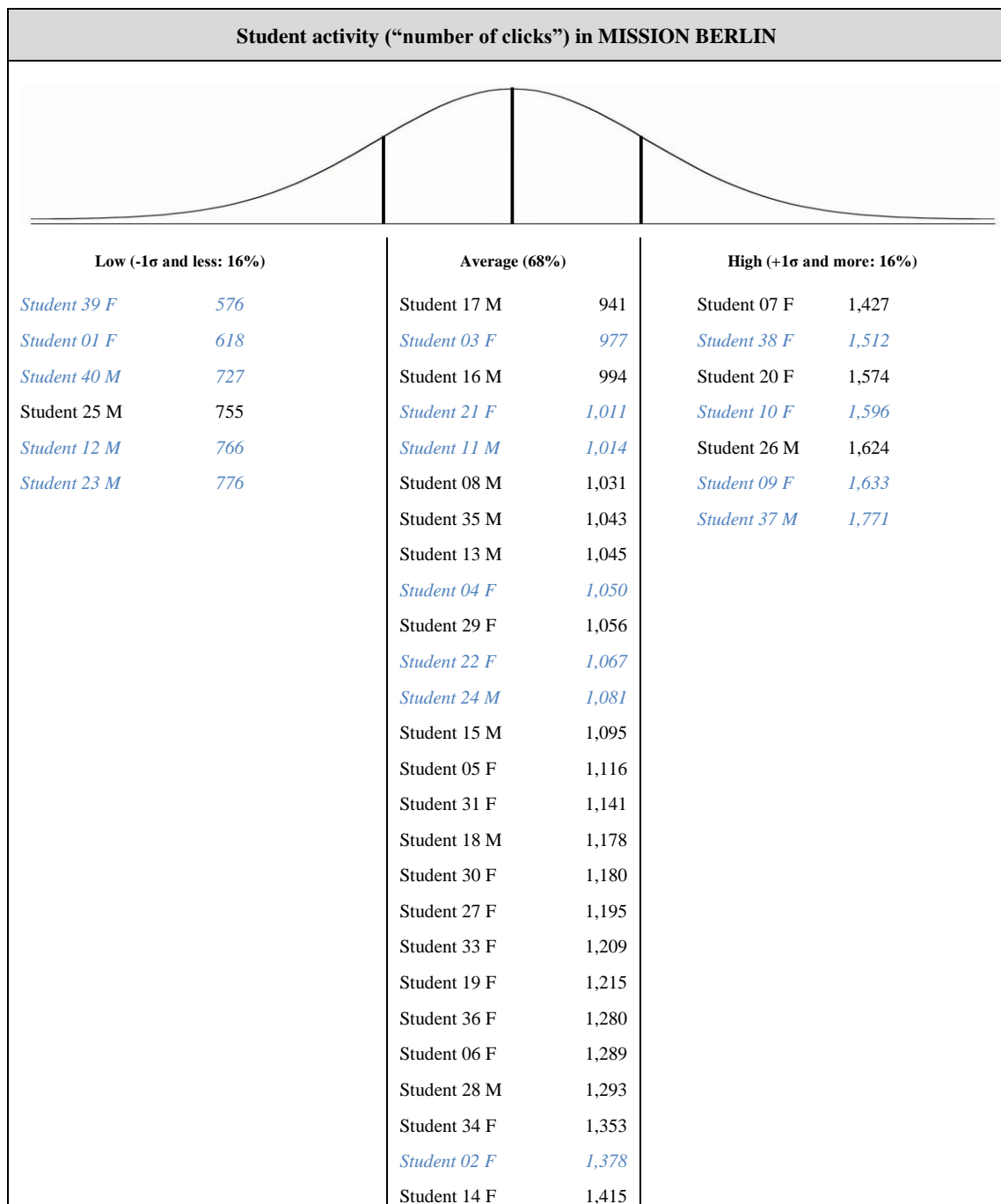


Figure 14: Student activity in number of “clicks”, visualised in a Bell curve

In relation to RQ1 these groups were labelled “low-activity-students” “average-activity-students” and “high-activity-students”. The latter group of students is motivated and engaged in MISSION BERLIN, whereas motivation in the first group is likely low. However, the two extremes on either side of the curve provide more in-depth information in the survey and interview on why they were active –or not.

5.2.2. At what moments did the students play?

The Moodle Logs also have the ability to show *when* students play. As no homework was assigned, the students were not obliged to play during their free time. Therefore, it was expected that generally the students would play only during school hours. Strictly speaking, this would be between 8:20 am and 3:15 pm, but for organisational purposes a margin of 15 minutes was taken to allow early lesson starts and late endings. As a result, it was without any doubt that any entries in the Moodle Logs between 8:05 am and 3:30 pm were clearly made outside regular school hours. Table 4 shows the distribution between students playing during school hours, and students playing during free time. To prevent double counting, the following order of priority has been taken into consideration: holidays – weekend – before/after school. For example if a student played on a Saturday at 4:00 pm, those activities were labelled as *weekend time* and not *after school time*.

Table 4: Distribution of students' activity during or outside school hours		
Total activities during class (08:05 am – 3:30 pm)	35,213	78.2%
Activities during Autumn holidays	81	0.2%
Activities on Saturday and Sunday in regular weeks	1,632	3.6%
Activities on school days before school starts (8:05 am)	449	1.0%
Activities on school days after school finishes (3:30 pm)	7,628	16.9%
Total activities in the Moodle Log	45,003	100.0%

Further details from the Moodle Logs show that every student interacted with the activities in MISSION BERLIN outside school hours, except for student 12 who never logged in during any free moment at all. High-activity-students show a diverse playing activity, although they always tend to access the game in their free time as well. As an example, students 37 and 38 were very active outside the school hours, in fact, both students were more active outside school hours than during the regular lessons. On the other hand, low-activity-students preferred to play almost exclusively during school hours. Figure 15 compares two extreme playing behaviours of high-activity-students

and low-activity students. The blue bars show the percentage of times a specific student plays during school hours, the red bars show the percentage of times a specific student plays outside school hours. For example, Student 39 F played 86% of the times during school, and 14% of the times in her free time.

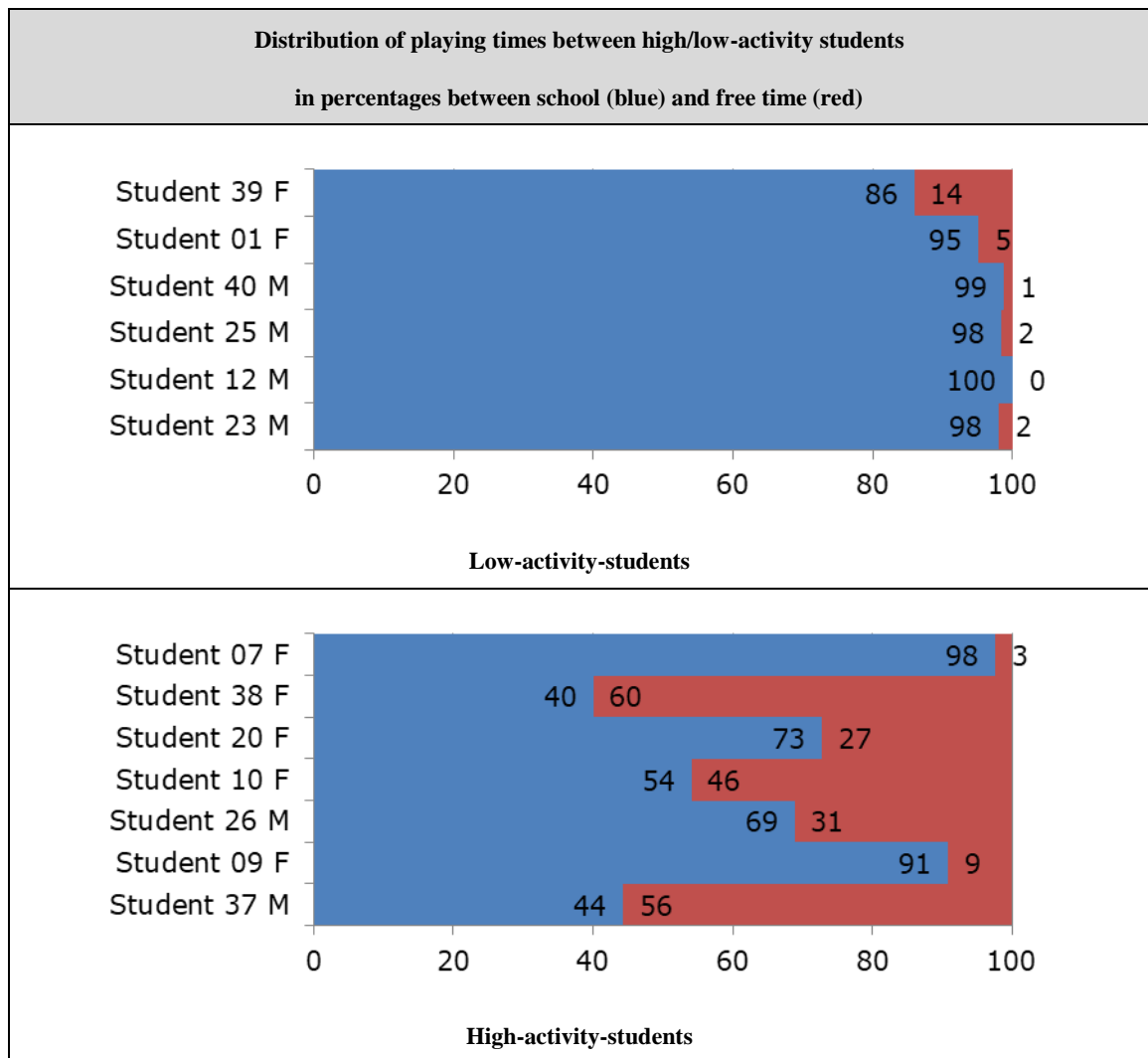


Figure 15: Comparing high-activity-students' & low-activity-students' playing behaviour

The Moodle Logs also show the times at which the students access MISSION BERLIN. The players with the most extreme times are student 21, who holds the record for the latest activity at 1:35 am, and student 27 who started as early as 6:07 am. With regards to RQ1, students who play MISSION BERLIN in their spare time can be considered students with a high motivation to play. It is also an indication that low-activity-students are not really motivated. They show less than average interaction (“clicks”) with the Moodle platform, as well as an almost exclusive playing style during school hours.

5.2.3. Identifying four playing patterns

Tracking the amount of coins collected by using the Moodle Logs was a way to measure the student's achievements. The individual amount of coins, compared with the average amount of coins in the game, is therefore an indication of the students' relative progress. What is more, receiving coins is the result of finishing the group challenge, so the time at which the coins were rewarded is also an indication of the students' motivation. In other words, when students did not increase their amount of coins, they did not complete group challenges, which in turn can be seen as an indication of a low degree of motivation. To put it differently, engaged students will show a sharp increase in coin possession, whereas the line of students who are not that engaged will appear more flat. Therefore, the Game element of coins in MISSION BERLIN is a suitable tool to collect evidence of motivated students, thereby contributing to both research questions. It must be noted though, that initially there was a small delay between the submission of the group challenge and the handing out of coins to the group. Most students wanted the coins immediately to proceed through the game, but needed to wait for the teacher to evaluate their work. As most of the challenges were completed during school time, it would be impossible for the teacher to give immediate feedback on task completion. To make sure the students could proceed through the games without having to wait, any uploaded work was accepted as correct, leaving the evaluation as a verification mechanism at a later stage to check if the work was correctly done. Figure 16 shows the average amount of coins possessed by the players during the game. Each dot represents a time of measurement. The relatively flat line shows that the students initially did not gain many coins, indicating that the students' activity was rather low. However, there was a sharp increase between October 07 and October 13, which was the week before the Autumn holidays. The average development of coins can now be compared to individual graphs, in order to establish if their graph would show differences in coin growth, which contributes to RQ1 and RQ2.

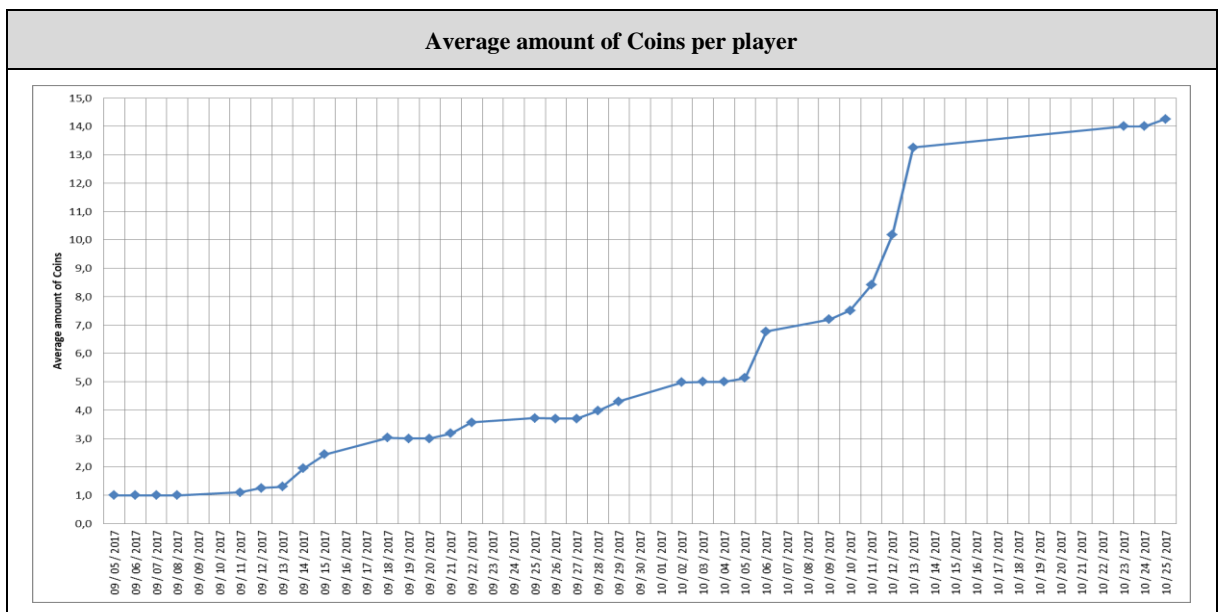


Figure 16: Average amount of Coins per player

It was expected that low-activity-students would gain coins later in the game and/or at slower rate compared to high-activity-students. Figure 17 shows four different patterns of how the average possession of coins developed at the two extremes in terms of activity during the game. The graphs represent the amount of coins in the inventory of the player at a given date (blue line), compared to the graph in Figure 16 (grey line). Each individual graph has a slightly different layout, as only the moments were logged when coins were gained. Measuring moments were therefore highly individual. The grey line is adapted accordingly to fit correctly into the specific graph. A slow increase in coins is marked with a red line, green shows a quick increase in a short time and orange represents a moderate increase. These three lines allow us to identify a pattern of the players' coin collection, and let us compare the group of low-activity-students with the group of high-activity students. Larger graphs of all players can be found in Appendix P.

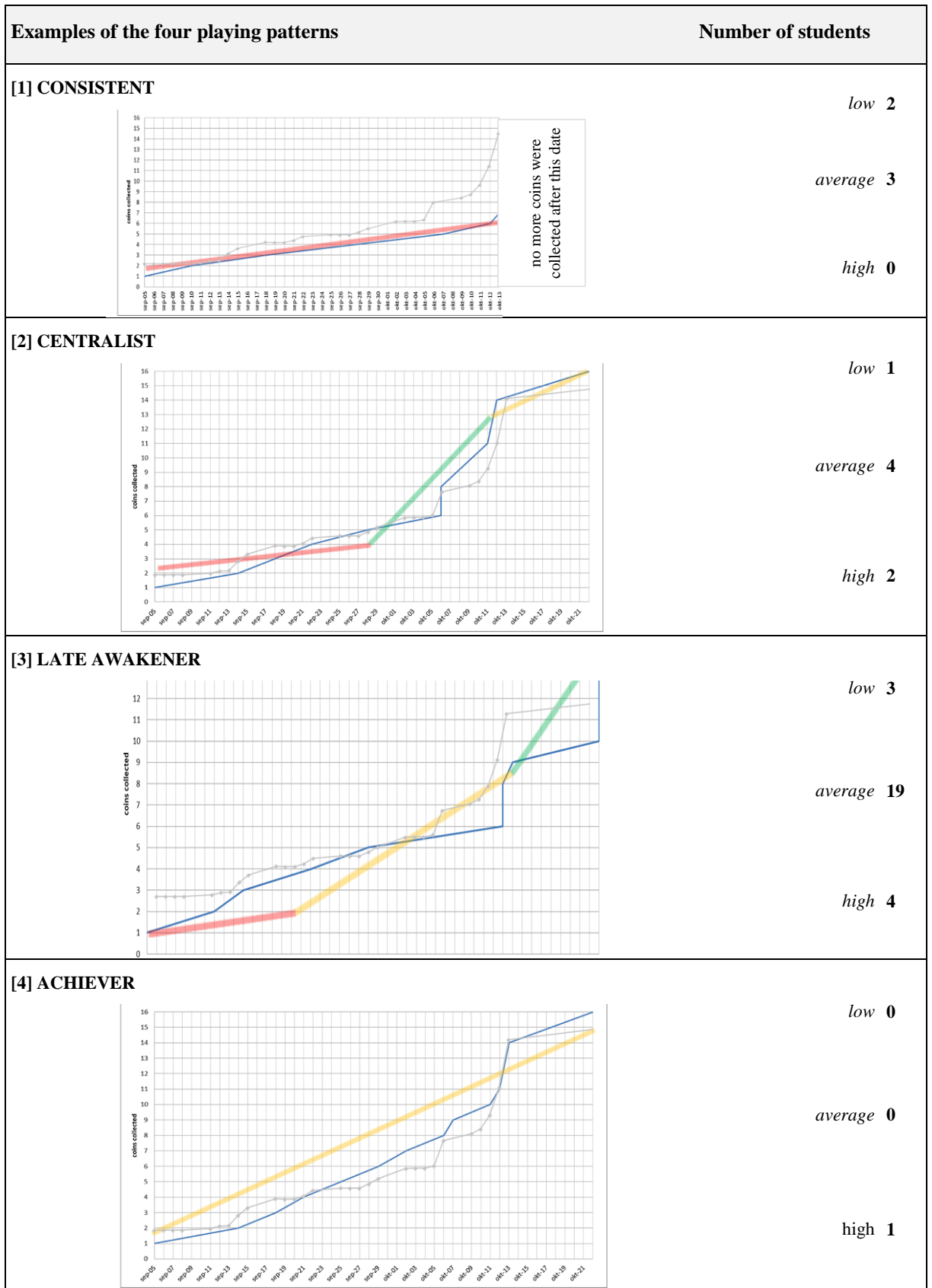


Figure 17: Four patterns in player's activity

All four playing patterns are comparable to the gamified leaderboard profiles (Barata et al., 2013), although there is no typical Disheartened Student profile in MISSION BERLIN. According to Barata et al. (2013), such profile would start strongly at the beginning, but after some time fall back and only complete the minimum amount of obligated tasks. Consistent patterns (pattern 1) show a predominantly red line, with an occasional yellow line at the end. The slow increase in coins shows that the students are not moving forward. In fact, at the start of the Autumn holidays they stop playing at all. It shows similarities with the Disheartened Student profile, however it is doubtful that these students had a positive learning experience at all. They completed the bare minimum and showed no signs of engagement. In pattern 1, no high-activity students are found. Pattern 2 is the Centralist. The students in this pattern need time to get used to the game. It is obvious that the students are most active in the middle of the course, as most coins are collected in that period. At the end, they typically fall back in activity. A total of seven students, consisting of low-, average- and high-activity students show this pattern. Pattern 3 is the Late Awakener. This is by far the largest group of students and is characterised by a slow start, but shows a gradual acceleration in gaining coins. Once active, it is likely that these students stay active. Players in this pattern contributed most to the sharp increase in coins the week before the Autumn holidays. Only one student can be considered to comply to pattern 4, the Achiever. This student shows a steady increase in coins, seems to have no issues with the course, and will continue to be active during the entire course.

Collecting coins was a collaborative activity, and was needed to continue to access the next city. This made the possession of coins meaningful and thus desirable and explains similar patterns within each project group (see Table 2, page 38). It shows that some groups (e.g. group 4 and 6) contained both low-activity-students as well as high-activity-students. In fact, the most active player in the game (student 37) was a member in the same group with two of the students with lowest activity. As we see in Table 10, section 5.3.6, it is notable that these two group members thought negatively about the groups' cooperation, as opposed to what student 37 thinks. This is also the same student, who shows more Moodle-activity outside school time than during classes.

As we see in Figure 17, all students except the Achiever started relatively slow. Two reasons could be identified: [1] initially, there was a delay in granting coins to the students, and [2] to some students it was not clear what they should do. However, the

patterns 2 and 3 show an acceleration in coin possession in the after the starting period. Therefore, in relation to RQ2, we can conclude that there are four playing patterns. Two of them show a change in activeness. The fact that there was a breach in the line (from red to yellow/green) also implies that Gamifying the course had an effect. In the next section, the player's experience with the gamified course will be investigated.

5.3. Students' experiences with MISSION BERLIN

In this section, qualitative data from the survey as well as the focus group interviews were analysed. Aiming to seek answers particularly to RQ1 and RQ3, the Gamification part of the course was then investigated in more detail, by analysing the Game elements and their effects on the students, particularly the students with the lowest and highest activity during the course. In order to answer these research questions, the gamifying techniques and Game elements were investigated from different perspectives: as a whole (Did the students have fun? Are they convinced it was useful to them?) and in parts (What effects did specific Game elements have?).

5.3.1. Self-evaluation language skills and perceived fun

At the end of playing MISSION BERLIN, but before receiving their final grades, the students were asked to self-evaluate their reading skills and listening skills on a scale from 1-10. These skills were trained in several cities and challenges throughout the game. It is important to keep in mind that MISSION BERLIN has been their only experience with German lessons, and that there were no grades given by the teacher at the time of the survey. That means that their self-evaluation is purely based on their own experience with MISSION BERLIN. As illustrated in Table 5, students who are more active than average are not necessarily more confident about their receptive language skills. In fact, students with an average-activity believe they learned more (\bar{X} 6.5) from this course than either low- (\bar{X} 5.7) or high-activity-students (\bar{X} 5.4). However, students' comments from the focus group interviews imply the App in fact helped them increase their receptive language skills, even to the point that they believe to have obtained better results than if they would have used regular textbooks.

Table 5: Self-evaluation language skills (n=37) (Ø=6.2)		
Low-activity-students (n=5)	Average-activity-students (n=25)	High-activity-students (n=7)
Ø 5.7	Ø 6.5	Ø 5.4

In the same survey, students were asked to rate how much *fun* it was to play MISSION BERLIN on a scale from 1 to 10. As mentioned in section 2.5, fun is an important part in a gamified system. It is the result of a complex combination of Game elements and will automatically lead to more engagement (Kumar & Khurana, 2012). Having fun strongly relates to the students' positive experience with the course, which makes this an essential question to answer with regards to RQ1 and RQ3. Results in Table 6 show that there is a relationship between the activity in the game and the perceived fun the students had. The more active the students are, the more fun they have. However, from this data it cannot be established whether the students had more fun because they were more active, or because they had fun which in turn resulted in being more involved in the game as a whole.

Table 6: Students' opinion about MISSION BERLIN: how much fun was it? (n=37) (Ø=5.3)		
Low-activity-students (n=5)	Average-activity-students (n=25)	High-activity-students (n=7)
Ø 4.40	Ø 5.12	Ø 6.71

If we compare Table 5 with Table 6, it can be seen that students who showed a lot of activity, also had the most fun playing it (grade: Ø 6.71) but at the same time seem to have more doubts than other students about their language learning improvements (Ø 5.4).

Low-activity-students mentioned three main reasons, why playing MISSION BERLIN was not as much fun: (1) they did not know what to do, (2) they suffered from technological issues, and (3) the six-week duration of MISSION BERLIN was too long. Explaining the first reason, they did not understand the challenges and what they were supposed to do. Although they generally liked the cooperative challenges, low-activity-students found them “stressful” (student 39) or “confusing” (student 25). As a result,

some group members were “not acting seriously” (student 40) in the first cities, which in turn had a negative effect on the overall group motivation. Supported by his Centralist playing pattern, as shown in Figure 17, it was only when student 40 found out the coins were absolutely needed to continue, that he changed his actions and:

STUDENT 40:

“TOEN GING IK STRIJDEN VOOR DIE MUNTJES”.

“ONLY THEN I BATTLED FOR THE COINS.”

The same change in activity was also observed by his project group mate student 23, who had a very neutral stance between boring and fun. He explains the second reason as how technical issues made him feel frustrated:

STUDENT 23:

“IK WOU EEN GOED PUNT HALEN (...) ALLEEN HIJ [DE MOODLE APP] TELDE BIJNA ALLES DE HELE TIJD FOUT EN JA, UITEINDELIJK, (...) HAALDEN WE GEWOON SOMS GEWOON DIE OPDRACHT NIET EN MOESTEN WE DE HELE TIJD OPNIEUW DOEN.”

“I JUST WANTED TO GET A GOOD GRADE (...) BUT IT [THE MOODLE APP] ALMOST NEVER GAVE US THE POINTS AND YES, IN THE END, (...) WE WERE UNABLE TO SUBMIT THE TASK AND WE HAD TO DO IT ALL OVER AGAIN AND AGAIN.”

Or as student 12 summarised:

STUDENT 12:

“IK VOND DE MOODLE APP NIET ZO LEUK.”

“I JUST DID NOT LIKE THE MOODLE APP.”

Introducing the third reason, although low-activity-students also mentioned that MISSION BERLIN was fun in the beginning, the fun diminished near the end. They thought the duration of six weeks was “too long” (student 01, 23).

On the other hand, high-activity-students had fun playing. The three issues from low-activity-students did not seem to be a problem here. For example, student 07 explains that she had no problems with the first issue, the complexity of the task, because she had assistance from her group and the built-in dictionary. At the beginning, some students experienced difficulties because of the language, but as they continued playing they “suddenly knew what it meant” (Student 20). Student 38 specifically states:

STUDENT 38:

“JA, IN HET BEGIN WAS HET WEL MOEILIK, MAAR JE LEERT (...) BEST WEL SNEL, OMDAT JE HET HEEL VEEL [GEBRUIKT], DUS DAN WORDT HET AUTOMATISCH OOK MAKKELIJKER.”

“YES, IN THE BEGINNING IT WAS A BIT COMPLICATED, BUT YOU LEARN IT (...) VERY QUICKLY, BECAUSE YOU [USE] IT A LOT, SO THAT MAKES IT AUTOMATICALLY MORE EASY.”

None of them mentioned any technological issues, and from the seven high-active-students, only student 09 suggested to reduce the duration of MISSION BERLIN. Four students (Students 07-10-20-26) were satisfied with the duration of six weeks. Student 37 and 38 both stated that prolongation of the game would be “even more fun”. However, there is also a common reason why the majority (n=27) of all students liked to play MISSION BERLIN again, as shown in section 5.3.12, Table 14. In the words of high-activity-student 37:

STUDENT 37:

“IK VOND HET SOWIESO BETER DAN NORMAAL LES, EN OOK DAT JE THUIS KON DOEN, EN DAT HET OP TELEFOON WAS. IK VOND HET WEL LEUK.”

“I THOUGHT IT WAS DEFINITELY BETTER THAN NORMAL LESSONS, AND ALSO THE FACT THAT YOU COULD DO IT AT HOME, AND ON THE TELEPHONE. I LIKED IT.”

These students liked the flexibility of the programme, and the fact that they could use their own mobile devices.

5.3.2. Did the language of instruction affect students' learning experience?

From day one, the students in MISSION BERLIN entered an immersive digital environment in the target language. As described in section 2.10.1, students learn best when they are performing tasks in the target language. In fact, optimal language input could even make students forget the message is in a foreign language (Krashen, 1982). However, on several occasions during the course, the students mentioned that an immersive German online course was very hard for them to understand. According to student 11:

STUDENT 11:

“JE WORDT ER IN GEGOOID, ZONDER DAT JE ECHT DUTS KENT EN ZONDER DAT JE HET OOIIT HEBT GEDAAN, JE WORDT ER METEEN INGEGOOID EN DAT IS DAN VRIJ MOEILJK.”

“SUDDENLY IT’S ALL GERMAN, AND WHEN YOU DON’T REALLY KNOW ANY GERMAN AND YOU NEVER DID IT BEFORE, YOU ARE SUDDENLY THROWN INTO IT AND THAT IS PRETTY HARD.”

Data from the interviews showed that the players carried out different problem-solving strategies. One particular group of students (group 15, students 14-29-30) took the initiative to download an App, which enabled them to get a screenshot from the Moodle App, and highlight the text on the screenshot. The App then instantly translated it into Dutch. Other groups used a combination of the ingame dictionary, asked each other or the teacher, or used Google translate. Although the language of instruction in itself is not a Game element, it is related to the first research question as the student's actions show a desire to continue with the course, despite the fact that they felt confused in what to do.

Obviously, not understanding what to do might be frustrating and negatively affecting their experience. However, as shown in Table 7, the findings from the survey do not support this statement. In two open-ended questions, the students gave their opinion on whether they liked that the teacher spoke German only, and the fact that all information in MISSION BERLIN was in German only. A coding frame (Dörnyei, 2003) was then created to make answers comparable. The students were asked how hard it is to understand a full German course. Their answers were then valued as easy (-1); neutral (0); or difficult (+1).

Table 7: How hard is it to understand a full German course? (n=37) (Ø=0.1)		
Low-activity-students (n=5)	Average-activity-students (n=25)	High-activity-students (n=7)
Ø -0.5	Ø 0.3	Ø -0.1

Generally speaking, average-activity-students found it harder to understand than the students with high or low activity. An explanation might be that high-activity-students did not mind the difficulty, and continued to play, whereas the low-activity-students did not bother and barely completed the minimum work. There was no connection found between a high activity and a lot of experience with the target language. In all groups there were many differences in how much experience each student had with the German language. As average-activity student 04 explains:

STUDENT 04:

“[IK KJK] FORMULE 1, (...) MAAR IK KON WEL AL WEL EEN KLEIN BEETJE DUIJS [BEGRIIPEN], DUS VOOR MIJ WAS HET NIET ALTIJD HEEL MOEILIK, MAAR VOOR MENSEN UIT MIJN GROEPJE AF EN TOE WEL.”

“[I WATCH] FORMULA 1, (...) BUT I ALREADY COULD UNDERSTAND A LITTLE BIT OF GERMAN, SO FOR ME IT WAS NOT ALWAYS VERY DIFFICULT, BUT FOR MY TEAM MEMBERS OCCASIONALLY IT WAS.”

5.3.3. Did the students notice the Game elements?

In this section, the effect of certain game elements previously mentioned in Figure 18 on the learner’s experience is analysed. In other words, does the survey data and the Moodle data indicate that Game elements affect the students’ experience with MISSION BERLIN, or did the students mention this in the interview? Figure 18 outlines a variety of Game elements used in MISSION BERLIN. For example, survey results (discussed in section 5.3.4) revealed that the Game element “badges” was not noticed by the students and as a result did not have any effect at all. On the other hand, the Coins were the most visible Game element, and affected learner’s experience.

	Not Noticed	Noticed
Contributes to a positive experience	Visuals	Coins & Tickets Challenges Teams Unlocking content Onboarding & Tutorial level Cooperation
Does not contribute to positive experience	Collector's items Progress bars & Checklists Badges and Leaderboards Progress	Levels Quizzes Avatars

Figure 18: Interview results – What game elements were most noticed by the students?

5.3.4. Coins, Collectors' items and Levels

In the survey, three game elements were selected to be investigated in more detail: collector's items, coins, and levels. The students were asked how many collector's items they found, how many coins they thought they had in possession and what level they thought they had finished. Their answers were then compared to the factual information from the Moodle logs. Figure 19 shows the difference between the actual coins and the amount of coins that the students *thought* they had. On the left part of the graph, we find students who assume they have more coins than in reality. On the right part of the graph, the opposite is true. We can see that a large number of students is well aware of their coins, as 17 students know exactly how many they have.

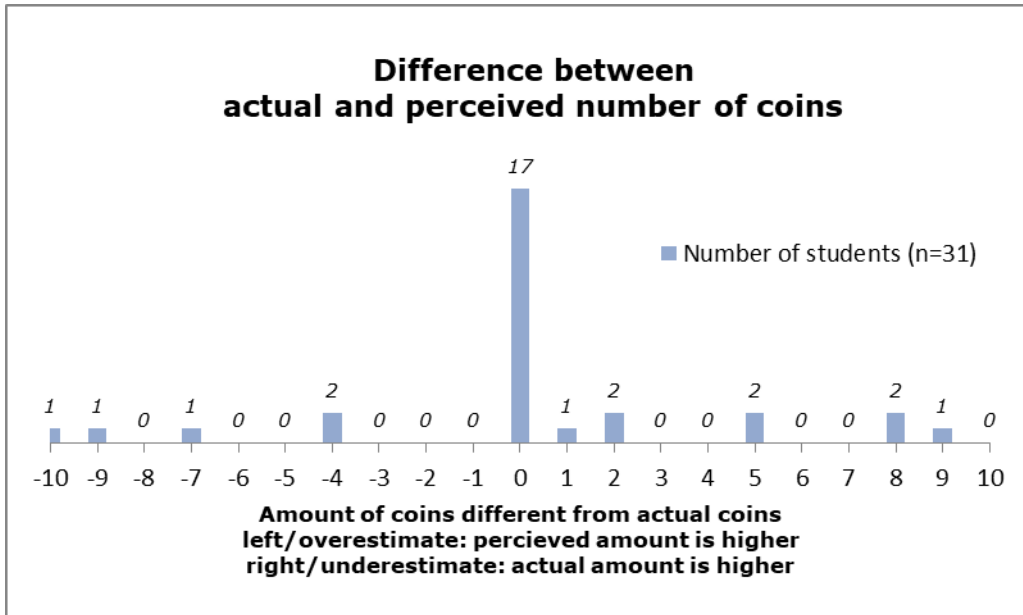


Figure 19: Difference between the actual and perceived amount of coins

Figure 20 uses the same format to establish whether the students are aware of their final level in the game. With the exception of one student, every other student either knew exactly at what level they finished (n=23) or thought they finished lower (n=13).

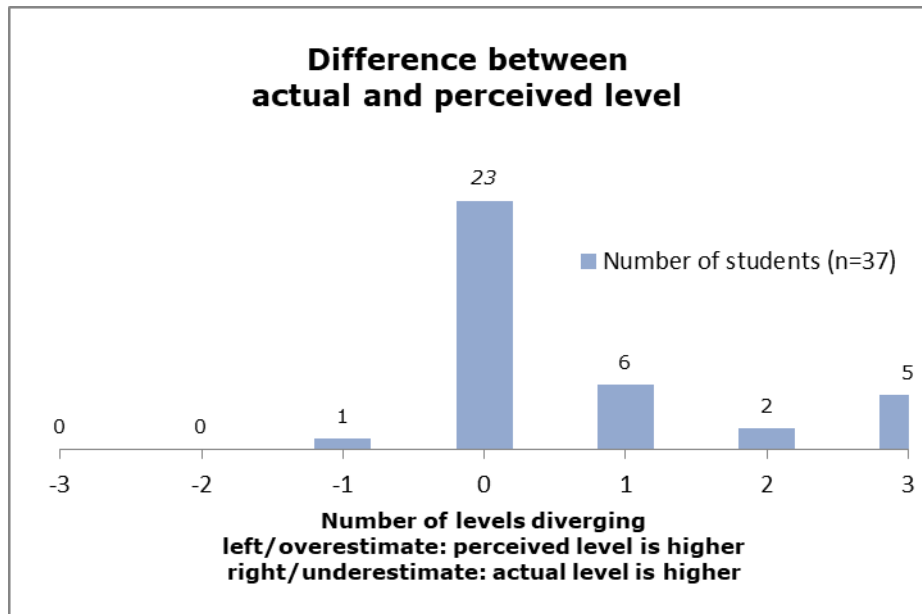


Figure 20: Difference between the actual and perceived level

All students were also asked whether they had a specific city-bound item in their inventory. This answer was compared with the actual information in the Moodle logs. Table 8 then shows the difference between actual and perceived collectors' items.

Table 8: Difference between actual and perceived collectors' items		
Item from:	How many players got this item?	How many players noticed?
Köln (Cologne)	37	1
Hannover	20	2
München (Munich)	22	3

From the information in Table 8, we can argue that the collector's items as a game element were not useful in MISSION BERLIN, as hardly any student noticed them. Results from the interviews support that statement. On the one hand, levels and coins seem to be more visible to the players. Levels are a tool to measure progress in the game, but also as a form of feedback. In contrast to the coins, levelling up was done automatically and directly. Figure 20 shows that the majority of students (n=23) knows precisely at what level they finished, while 13 students were convinced that they had reached a lower level than the one they actually did. However, results from the interview imply that the game elements level, and collector's item were barely recognised by the students. For example, only high-activity-students 09 and 37 were aware of the levels, but their activity did not change because of that. The majority of the students did not mention levels at all. On the other hand, low-activity-students 12 and 40 tried to level up as much as they could. The majority of the players did not mention levels at all.

As illustrated in Figure 19, the game element of coins shows a more diverse pattern. A large number of students (n=17) knew the exact amount of coins they had collected. The rest of the students was not aware of the actual amount of coins. Five students claimed to have more coins than they had in reality, eight students said they had fewer coins than the actual amount and the rest (n=6) simply did not remember how many coins they got. However, results from the focus group interviews show that coins are one of the most important game elements in MISSION BERLIN. All players noticed them, but as Table 9 shows, the coins meant different things to them:

Table 9: The function of coins in MISSION BERLIN		
Function	Description and example	Student type
1 Coins as result of playing.	Players were aware of the coins, but these were not needed to go the next city. Student 04: “To me, they were not really important. I got enough of them anyways.”	These are students in well-functioning groups, with an average or high activity. They usually follow the <i>consistent</i> or <i>late awakener</i> pattern. This group was not motivated by coins. Student numbers: 04-15-22-25-29-38
2 Coins as a condition of playing.	Players were not aware of the coins, but these became a goal later in the game, because they missed them to move on to the next city. Student 05: “I checked my coins only near the end of the game, when I was close to Berlin.”	These students generally have an average activity and follow the <i>centralist</i> or <i>late awakener</i> pattern. They can be motivated by this game element. Student numbers: 02-05-09-11-14-26-29-40
3 Coins as a reward of playing.	Players were aware of the coins, and collecting them was a nice activity. Student 30: “[Collecting coins], yes, that was fun!”.	These students generally have an average or high activity and follow the <i>centralist</i> of sometimes <i>late awakener</i> pattern. They can be motivated by this game element. Student numbers: 10-15-28-30
4 Coins as decoration .	Players were either unaware of the coins and their function, or they did not need them to proceed to the next city. Student 12: “Yeah, I did not really pay attention to the coins”.	These students follow all patterns, except for the <i>achiever</i> . As they do not perceive the coins, this game element cannot be used to motivate them. Student numbers: 06-07-08-12-13-27

The coins, more than the levels, were also used as a competitive tool to compare between students. For example, student 28 used them to check his relative progress in the game.:

STUDENT 28:

“HOE SNELLER JE WERKTE, (...) HOE BETER HET WAS. (...) ALS JE BIJVOORBEELD ACHTERLIEP DAN ZAG JE DAT ECHT GEWOON GOED. (...) [D]AN ZIT JE BIJVOORBEELD IN DE PAUZE, ZIT JE GEWOON OP JE TELEFOON OF ZO, DAN KUN JE ZELF BEPALEN [OF JE NIET SPEELT, WANT ÓF] IK HEB (...) EIGENLIJK EEN *BETJE SCHIJT* (SIC.), OF IK WERK DOOR EN GA GEWOON MIJN PUNT HOOG PROBEREN TE HALEN.”

“THE FASTER YOU WORKED, (...) THE BETTER IT WAS.” (...) IF, FOR EXAMPLE, YOU WERE BEHIND THEN YOU COULD REALLY SEE THAT. (...) FOR EXAMPLE DURING BREAKS, YOU CHECK YOUR TELEPHONE AND YOU DECIDE FOR YOURSELF [WHETHER YOU PLAY OR NOT, BECAUSE] EITHER I CANNOT GIVE A *DAMN* (SIC.), OR I CONTINUE MY WORK AND TRY TO GET THE BEST RESULTS.”

5.3.5. Badges

Reward systems based on badges should improve extrinsic motivation (Domínguez et al., 2013). However, previous studies have shown that such extrinsic rewards may have a negative effect on students' intrinsic motivation (Deci et al., 2001; van den Boer, 2013). In both cases students can see the badges of other students, but that was not the case in MISSION BERLIN. The players could only see their own badges, and the ones from students in their own group. Therefore, the badges went largely unnoticed by the students. Other studies suggest it is likely that students are not interested in looking up their peers' badges, and that the influential effect of badges on intrinsic motivation is rather small (Kyewski & Krämer, 2017). Results from the interviews indicate that the badges were not considered as important. As student 11 explains:

STUDENT 11:

“JA, OP HET LAATST HEB JE VOORAL GEKEKEN (...) ZOVEEL MUNTJES HEB IK NODIG, DAN MOET IK DIE EN DIE OPDRACHTEN GAAN MAKEN, (...) MAAR VAN DIE BADGES EN ZO DAT HEBBEN WE NOOIT ECHT MEEGEKREGEN.”

“YES, AT THE END YOU JUST CHECKED (...) HOW MANY COINS YOU NEEDED, AND THEN I HAD TO MAKE SOME TASKS, (...) BUT WE WERE NOT REALLY AWARE OF BADGES AND SUCH.”

5.3.6. Teams

On the first day, the students choose their team for the entire duration of the course. Usually, the cooperation between the members was without problems, but occasionally there were issues. Table 10 shows the student numbers in white and their answer to the question if they are satisfied with their group work. A green answer means yes, red means no. The students are listed based on their activity in MISSION BERLIN. Table 10 shows that the more active students were, the more likely it is they were satisfied with the cooperation within their group.

Table 10: Are you satisfied with group work? (n=37)

Student activity			red = no, green = yes						
in number of clicks			white = student numbers						
low	576-776	(n=5)	39	01	40	12	23		
average	941-1014	(n=5)	17	03	16	21	11		
average	1031-1056	(n=5)	08	35	13	04	29		
average	1067-1178	(n=5)	22	24	05	31	18		
average	1180-1280	(n=5)	30	27	33	19	36		
average	1289-1415	(n=5)	06	28	34	02	14		
high	1427-1771	(n=7)	07	38	20	10	26	09	37

In groups with questionable cooperation, the high-active student finished the challenge before the rest of the group was able to access it:

STUDENT 26:

“MEESTAL LIEP IK NET EEN STUKJE VOOR [OP DE GROEP], EN DAN MOEST IK ALLES ALLEEN DOEN.”

“USUALLY, I WAS A LITTLE BIT AHEAD [OF THE GROUP], AND THEN I HAD TO DO EVERYTHING BY MYSELF.”

Low-active-students students seemed to prefer the multiple-choice “click-and-continue” type of questions more than the writing or voice recording questions, which could

typically be found in the collaborative challenges. These were popular by any group of students, but for different reasons. Some students preferred multiple-choice questions over open questions, because of the fact that their answers would not be rejected anymore. Students 36 and 17 explain this first reason:

STUDENT 36:

“(…) TOEN OP INTERNET HAD IK OPGEZOCHT WAT HET ANTWOORD WAS, EN TOEN HAD IK DAT PRECIES GEKOPIEERD EN GEPLAKT ZODAT IK HET NIET VERKEERD KAN SCHRIJVEN, EN TOEN WAS HET FOUT. IEDERE KEER FOUT, ALLES WAT IK INVULDE WAS FOUT!”

“ONE TIME (…) I FOUND THE CORRECT ANSWER ON INTERNET, AND WHEN I PRECISELY COPIED AND PASTED IT, SO THAT I COULD NOT MAKE SPELLING ERRORS, THEN THE ANSWER WAS WRONG. EVERY TIME WRONG, EVERYTHING I WROTE WAS WRONG!”

STUDENT 17:

“OMDAT HET DAN EIGENLIJK NIET (…) ECHT IETS FOUT KAN [ZIJN]. BIJVOORBEELD (…) DAN STAAT [ER] DIE HEEFT ALDI OPGERICHT, DAN KAN DAT MAAR ÉÉN IEMAND ZIJN.”

“BECAUSE REALLY, THEN [IN THAT CASE] IT CANNOT (…) [BE] WRONG. FOR EXAMPLE, (…) IT SAYS [THIS PERSON] HAS FOUNDED THE ALDI, THAT [ANSWER] CAN BE ONLY ONE.”

The second reason for preferring multiple-choice questions, mentioned by student 14, was the direct feedback such question types can provide:

14

“(…) DAN KAN JE HELEMAAL AAN DE ANDERE KANT GAAN ZITTEN OM TE, KAN JE HELEMAAL EEN ANDER ANTWOORD INTYPEN ALS EIGENLIJK GOED IS, ALS JE GEEN MEERKEUZE VRAGEN HEBT.”

INTERVIEWER:

“OKE DUS JIJ WEET OOK EEN BEETJE SNELLER OF JE HET ANTWOORD GOED GEDAAN HEBT, DAARDOOR. BEGRIJP IK DAT ZO?”

14

JA.

14

“(…) THEN YOU CAN BE ON THE OTHER [WRONG] SIDE, TO WRITE DOWN A COMPLETELY DIFFERENT ANSWER THAN THE ONE THAT IS ACTUALLY CORRECT, IF YOU HAVE NO MULTIPLE CHOICE QUESTIONS”.

INTERVIEWER:

“OKAY, SO THEN YOU KNOW A LITTLE SOONER IF YOU PROVIDED A CORRECT ANSWER, BECAUSE OF THAT. DID I UNDERSTAND YOU CORRECTLY?”

STUDENT 14:

“YES.”

Finally, multiple-choice questions were perceived as easy activities, unlike reading or the writing skill activities. This is the third reason, as illustrated by students 11 and 12:

STUDENT 11:

“MAAR, DE FIJNSTE OPDRACHTEN, DAT WAREN, NIET DAT IK DIE TEKST MOEST LEZEN, DAT WAREN ECHT DIE MEERKEUZE OPDRACHTEN. IK VOND HET NIET LEUK DAT IK EERST HEEL DIE TEKST MOEST LEZEN, DAT ONTHOUDEN EN DAN MOET GAAN INVULLEN. DAT VOND IK NIET HET FIJNST.”

“BUT, THE TASKS I LIKED BEST WERE, NOT THE ONES THAT MADE ME READ A TEXT, IT WAS REALLY THE MULTIPLE-CHOICE QUESTIONS. I DID NOT LIKE TO READ AN ENTIRE TEXT FIRST, REMEMBER IT, AND THEN FILL IN. I DID NOT LIKE THAT AT ALL.”

STUDENT 12:

“NIET DAT JE, DAT JE MOET INVULLEN. EN VAN DIE HELE LANGE VRAGEN, VAN DAT JE JE MOET VOORSTELLEN, EN DAT JE ECHT ZO'N HEEL VERHAAL MOET SCHRIJVEN. DAT WAS NIET FIJN.”

“NOT IN A WAY THAT YOU HAD TO FILL IN. AND THESE REALLY LONG QUESTIONS, SUCH AS INTRODUCING YOURSELF, AND THEN WRITE A COMPLETE STORY ABOUT IT. I DID NOT LIKE THAT.”

5.3.7. Onboarding and Tutorial

The game elements Onboarding and Tutorial are used to explain to the players what they should do. In MISSION BERLIN, two lessons were dedicated to make this clear, although it was possible for the students to enter the first city without following the tutorial. However, this had some negative consequences, as student 24, with a typical *Late Awakener* player profile, explains:

STUDENT 24:

“HOE DE APP WERKT, DAT MOET IK ALTIJD EVEN WETEN EN DAN SNAP IK HET. NOU WEEET IK SOMMIGE DINGEN IN DE APP NOG STEEDS NIET, HOE DIE WERKEN, SNAP JE?”

“HOW THE APP WORKS, I ALWAYS HAVE TO GET USED TO IT AND THEN I UNDERSTAND. NOW THERE ARE CERTAIN THINGS IN THE APP OF WHICH I STILL DON'T KNOW HOW THEY WORK, YOU SEE?”

Late Awakener Students 6 and 38 agree:

STUDENT 06:

“OP HET BEGIN WAS WEL MOEILJK, OMDAT JE DAN EIGENLIJK (...) NOOIT DUTS HAD GEHAD.”

“AT THE BEGINNING IT WAS DIFFICULT, BECAUSE YOU ACTUALLY NEVER HAVE HAD GERMAN BEFORE.”

STUDENT 38:

“JA IN HET BEGIN WAS HET WEL MOEILJK, MAAR JE LEERT BEST WEL SNEL, OMDAT JE HET HEEL VEEL ZIET, DUS DAN WORDT HET AUTOMATISCH OOK MAKKELIJKER. “

“YES, IN THE BEGINNING IT WAS DIFFICULT, BUT YOU LEARN IT PRETTY FAST, BECAUSE YOU SEE A LOT, SO IT MAKES IT AUTOMATICALLY MORE EASIER.”

5.3.8. Visuals and notification

Several students commented on the boring graphic representation in the game. For example, they would have liked to see a message each time they levelled up. Moodle has this function, but only when used as a browser. The Moodle App does not show pop-up messages of this kind, so the students were unaware of their new level.

STUDENT 11:

“DAT HET GEWOON LETTERLIJK IN JE BEEELD VERSCHIJNT. INEENS ZO VAN, TADAA, JE BENT LEVEL UP.”

“JUST SO THAT IT SHOWS ON YOUR SCREEN.” LIKE ALL OF A SUDDEN, TADAA, YOU ARE LEVEL UP.”

As a workaround, the levels were shown as images in the students’ suitcases. The levels, but also coins, collectors’ items and train tickets all followed the method of conditional access (see section 4.6.1). However, as it turns out, most students did not notice them. Students also suggested the coins to be showing up on the screen and then moving to the suitcase, so they would *know* they actually gained some coins. Student 18 pointed out that it would feel more like a game if “mini-games were added”. Another suggestion, as mentioned in two interviews, is an animated train moving around on the map, showing them where they are and where the other groups are:

STUDENT 11:

“DAT JE ECHT ZO’N BORDSPEL ZIET, EN JIJ STAAT HIER ERGENS, DAN ZIE JE BIJVOORBEELD ZO’N PIJLTJE ER (...) HEEN LOPEN (...) DAN LIJKT HET OOK ECHT MEER OP EEN SPEL (...) WAARDOOR HET OOK LEUK VOOR DE KINDEREN [IS].”

STUDENT 12:

“DAT JE DAN ZO’N KAART ZIET, EN DAT DAN, DAT JIJ DAN IN EEN DORP STAAT, EN ER DAN EEN TREIN NAAR HET NIEUWE DORP GAAT.”

STUDENT 11:

“THAT YOU REALLY SEE A BOARD GAME, AND WHEN YOU STAND SOMEWHERE, FOR EXAMPLE, YOU CAN SEE AN ARROW (...) MOVING (...), SO THAT IT REALLY LOOKS MORE LIKE A GAME (...) WHICH MAKES IT FUN FOR CHILDREN.”

STUDENT 12:

“SO THAT YOU CAN SEE THAT MAP, AND THEN, WHEN YOU ARE IN A VILLAGE, A TRAIN GOES TO THE NEW VILLAGE.”

STUDENT 36:

“MAAR MISSCHIEN DAT JE (...), ALS JE EENTJE HEBT AFGEROND, DAT JE DAN ECHT ZO’N VIRTUEEL TREINTJE OF ZO NAAR DE VOLGENDE STAD ZIET RIJDEN, DAT JE ECHT WEET DAT JE IN DIE STAD BENT.”

“BUT MAYBE WHEN YOU (...), IF YOU FINISHED ONE [CITY], THAT YOU CAN SEE HOW A VIRTUAL TRAIN OR SO MOVES TO THE NEXT CITY, SO THAT YOU REALLY KNOW THAT YOU ARE IN THAT CITY.”

This could improve intergroup competition, and was actually considered in the design phase of MISSION BERLIN. However, Moodle did not support such feature so the option was discarded.

Visually appealing aesthetics are not only needed for a comprehensive gamified experience (Deterding et al., 2011); rather they should support the learning process. The graphics are not there for decoration, their main purpose is to make the information accessible to the students. In the words of student 24:

STUDENT 24:

“HET DRAAIT ER OM DAT JE IETS LEERT, (...) IK VIND NIET DAT HET DRAAIT OM DAT HET ER GEZELLIG UITZIET, DAT IS NATUURLIJK WEL FIJN, MAAR DAT HOEFT NIET PER SÉ.”

“ALL THAT MATTERS IS THAT YOU LEARN SOMETHING, (...) I DON’T REALLY THINK IT MATTERS THAT IT LOOKS CONVIVIAL, OFF COURSE THAT IS NICE, BUT IT IS NOT NECESSARY.”

5.3.9. Other game elements

As shown in Figure 18, students were not aware of 7 of the 15 game elements. Unlocking content relates to the scaffolding principles in FL/L2-LEARNING, but students simply accepted it as a content structuring tool. That is also true for the tutorial level.

Seven students uploaded their profile photo, which means they were aware of the Avatar option in Moodle. As shown in Table 11, three of them belong to the group of high-active-students, however, none of the students mentioned this Game Element during the focus group interviews.

Student activity			red = no, green = yes						
in number of clicks			white = student numbers						
low	576-776	(n=5)	39	01	40	12	23		
average	941-1014	(n=5)	17	03	16	21	11		
average	1031-1056	(n=5)	08	35	13	04	29		
average	1067-1178	(n=5)	22	24	05	31	18		
average	1180-1280	(n=5)	30	27	33	19	36		
average	1289-1415	(n=5)	06	28	34	02	14		
high	1427-1771	(n=7)	07	38	20	10	26	09	37

Quizzes and avatars were noticed, but no change in behaviour was observed in the data or mentioned in the interviews.

5.3.10. Holistic approach of Game elements

In section 2.7, I argued that the Game elements should be balanced in order to contribute to the game-like experience that Gamification is at its core.

STUDENT 05:

“DE GROEPSOPDRACHTEN MET HET SAMENWERKEN EN DAN DAT JE STEEDS VERDER EEN LEVEL OMHOOG KWAM. JA, DAT MAAKT HET VOOR MIJ DAT HET WEL ECHT EEN SPELLETJE WAS.”

“THE GROUP CHALLENGES, WITH THE COLLABORATE TASKS, AND THE LEVELLING UP. YES, THAT REALLY MADE IT SEEM LIKE A GAME TO ME.”

Based on Deterding et al.'s (2011) remark that any gamified system, from the perspective of the user, may feel as a real game, most students made comments on how much –or less- MISSION BERLIN reminded them of a game. In the interviews, some students summarised this by explaining how much it felt like a game (n=8) or partially as a game (n=10), as illustrated in Table 12. When they expressed doubt or mentioned only parts, such as levelling up or collecting coins, they were noted in the second column. If they provided a clear yes or no answer, they were placed in the appropriate column according to their answer. However, the answers to this question should be taken with some caution. Despite the fact that interview groups were not the same as project groups, it seems that within the interview groups all randomly-chosen players gave generally the same answer. For example, there was no interview group containing students with both positive and negative responses to the question. Although some effort has been made to reduce the halo-effect, this might not be the case with this particular question.

Table 12: Did you feel as if this was a game?				
Interview session	YES it was a game	PARTIALLY only some elements	NO it was not a game	No information
1	[01]	[02] [03] [04]		
2	[05][06][07][08]			
3		[11]	[09][10][12]	
4		[15]	[13][14][16]	
5				[17][18][19][20]
6		[23][24]	[21][22]	
7				[25][26][27][28]
8				[29][30][31]
9		[33][36]	[34][35]	
10	[38][39][40]	[37]		

5.3.11. Duration

MISSION BERLIN lasted six weeks. In the focus group interviews, the students suggested to reduce that time, because it became boring in the last two weeks. Table 13 shows the suggested duration for MISSION BERLIN, as stated by the students during the interviews.

Table 13: How many weeks should MISSION BERLIN take?				
Interview session	<6 weeks	6 weeks	>6 weeks	No information
1	[01]	[02]		[03][04]
2				[05][06][07][08]
3	[09][11][12]	[10]		
4	[13][14][15][16]			
5				[17][18][19][20]
6	[23]	[24]		[21][22]
7	[26][27]			[25][28]
8				[29][30][31][32]
9		[35][36]	[33]	[34]
10				[37][38][39][40]

5.3.12. Would you play again?

A good indicator of a positive experience is whether the students would play a new version of the game, which contained all of their suggested improvements. This question was asked in the focus group interviews. Table 14 shows that such improved version of MISSION BERLIN would be received with enthusiasm at the majority of the participating students (n=27), whereas a small group (n=5) would consider playing. Only student 23 and 27 clearly stated that they definitely would not play an improved version of MISSION BERLIN.

Table 14: Would you play a new version of MISSION BERLIN?				
Interview session	YES	MAYBE	NO	No information
1				[01][02][03][04]
2	[05][06]	[08]		[07]
3	[09][10][11][12]			
4	[13][14][15][16]			
5	[17][18][19][20]			
6	[24]	[21][22]	[23]	
7	[25]	[26][28]	[27]	
8	[29][30][31]			
9	[33][34][35][36]			
10	[37][38][39][40]			

5.3.13. Suggestions to keep and to improve

As seen in Table 14, most of the students would be willing to play a new, improved MISSION BERLIN. In order to classify the mentioned improvements, first the quantitative data from the survey was analysed. The students identified certain aspects of MISSION BERLIN which they specifically liked and they suggested some improvements. Table 15 reveals how many times the students mentioned these aspects. Furthermore, the students specifically suggested to keep or expand the dictionary, the videos, the quizzes, and the audio recordings as those activities were fun and satisfying. Adding mini-games as small quests throughout the game (Fitz-Walter, 2017), adding role-playing and adding graphics was also suggested by the students.

Table 15: “Tips and Tops”			
What I liked		What should be improved	
We could use our phones, and no books were needed	13	Use Dutch for instructions	10
The concept was interesting, it was a fun way of learning	5	Fix errors in the answers	6
Dictionary	3	Make task descriptions clearer	4
Learning about Germany	2	Topics were boring	3
Collaborative work	2	Make it easier	3
It was in German	1	Books are better, no more app	3
No homework	1	Learning effectiveness	1
Better than learning	1	More time	1
It was easy	1	Better WiFi-connection	3
I could do it at home	1	Low battery, phone useless	1

Students particularly liked the mode in which the course was delivered, as they frequently mentioned the use of mobile devices and the way of learning.

STUDENT 09:

“JA, DIGITAAL DINGEN IS VOOR MIJ BETER, DAN ONTHOUD IK HET BETER.”

STUDENT 12:

“IK OOK, DAN ONTHOUD IK HET BETER, DAN BLIJFT HET BETER HANGEN.”

STUDENT 09:

“YES, DIGITAL THINGS IS BETTER FOR ME, I REMEMBER THINGS BETTER.”

STUDENT 12:

“ME TOO, I REMEMBER THINGS BETTER, I WILL UNDERSTAND IT BETTER.”

In this chapter, the procedure to analyse the data was introduced and the students’ background was described. Furthermore, four playing patterns and three activity-types were identified, as well as different Game elements. In the next chapter, we will discuss the findings and connect them with the research questions.

6. DISCUSSION

There are several assumptions underlying the usefulness of Gamification in education, such as Gamification is motivational, and Gamification is engaging. Although most studies show either mixed or positive results (Koivisto & Hamari, 2017), only a handful of studies on Gamification in education were placed in a secondary school setting. Similarly, not many studies dealt with Gamification in the FL/L2 classroom. Therefore, one of the aims of this study was to determine how Gamification affects secondary school learners' experience in the FL/L2 classroom (RQ1) and what playing patterns the students have in a gamified online course (RQ2). For these reasons, a gamified course for German as a Foreign language was developed, using the digital Learning platform Moodle and the official Moodle App. The third research question, therefore, is how the Moodle App supports a gamified language programme (RQ3). All research questions will be discussed in this chapter.

RQ1: How does Gamification affect secondary school learners' experience in the FL/L2 classroom?

STUDENT 05

“EN ALS JE HET FOUT HEBT, DAN KUN JE HET OPNIEUW PROBEREN.”

“AND IF YOU MAKE A MISTAKE, YOU CAN TRY AGAIN.”

[1] Duration

The feedback about MISSION BERLIN was above all positive. The participating students generally liked the activity and the majority of the students stated that they would like to play again. However, that statement must be taken with some caution. The findings in this study suggest that the duration of the gamified course is a decisive factor for a positive learning experience. That should be not surprising as Garland (2015), in a meta-analysis on Gamification in Second Language Education, already supports the idea that Gamification is more effective in shorter courses. Borys and Laskowski (2013, p. 823) confirm that “keeping motivation at high level [over a longer period of time] is

challenging”. Zarzycka-Piskorz (2016) wonders at what point the students would become bored and disinterested, but the authors did not provide any further information about what the optimal duration should be. This question is partially answered in this study.

[2] Flow channel

Figure 21 summarises the students’ way through the Flow channel (Csikszentmihályi, 1975), based on their answers during the interviews and the four playing patterns from section 5.2.3. It implies that the Onboarding / Tutorial phase was too short indeed, as the students initially felt over-challenged. The activities in the first cities were perceived as too hard, whereas activities in later cities proved little challenge. With the exception of the Achiever, this implies that students only at some point were in the state of Flow, but this was not the case during the entire game.

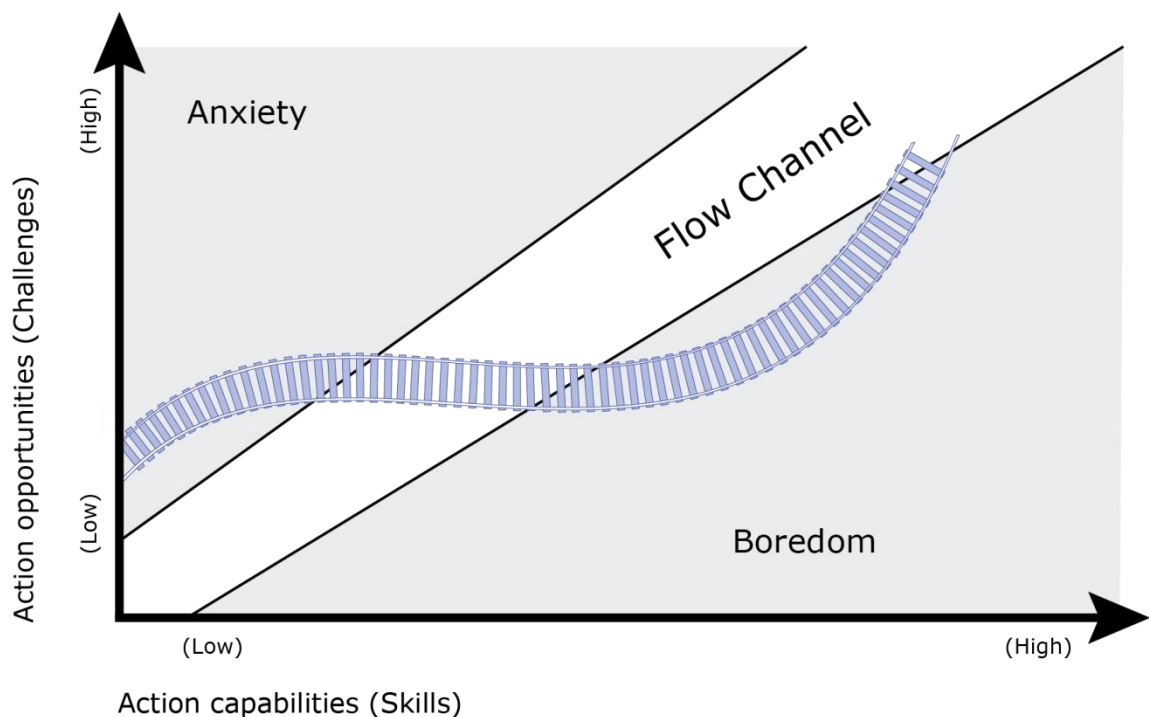


Figure 21: Visualisation of the students' path through MISSION BERLIN's Flow Channel (based on: Csikszentmihályi, 1975)

[3] Game elements that were noticed

What becomes apparent is that certain Game elements were more important than others. As stated in the interviews, the most popular *abstract* game elements were cooperation and unlocking content. However, findings in this study show that students were unaware of most *concrete* Game elements, with one clear exception: the coins. The coins are both scarce and meaningful. As described in section 2.3, concrete game elements have a positive effect on motivation and playing behaviour (cf. Deterding et al., 2011; Huang & Soman, 2013; Marczewski, 2015a; Werbach & Hunter, 2012). They are related more to fun than to learning improvement. However, the graphs show that most students initially did not gain many coins. This can be explained in three ways. The first explanation is the fact that coins were rewarded manually by the teacher, which took some delay in the first week. It is possible that this created a trend in activity, as the students might have been disappointed when they did not get direct rewards after their work. This would explain the relative flat line at the beginning in all playing patterns, except for the achiever. Results from the interviews also indicate a second reason, students had to get used to the language of instruction. However, this result was not found in the survey. The third reason lies in unclear task instructions. This was stated on several occasions during the interviews.

However, as soon as the students started to become more active in the game, something remarkable happened. It is maybe due to the fact that other Game elements were not noticed by the students, that the coins could even replace the other Game elements' functions. For example, some students thought of them as rewards, which reduced the need for a badge, or used them to compare their progress in the game with other students, thereby ignoring any team leaderboards or progress bars. Coins are countable, gradable items, which makes them comparable to other students. A student with five coins was doing 'better' than a student with just four. This made coins the most prominent game element, not just in terms of system feedback or rewards, but also for keeping track of individual competition. To a less extent, train tickets and levels were also used for that same purpose. Thus, although individual competition was not specifically a feature in MISSION BERLIN, the students themselves found a way to compete.

[4] Game elements that were not noticed

Other findings indicate that the playing activity in one particular group of students with a *consistent* pattern did not increase. They completed the absolute minimum amount of tasks and did not have fun. As explained in section 2.4, a balanced set of Game elements is needed to create a gamified situation in which Flow can happen. MISSION BERLIN was informed by a combination of Game elements that are linked to motivation (Hamari et al., 2014; Sailer et al., 2013), but due to the fact that not all elements were noticed, their real effect on the learners' experience was less than in the intentional design. Results from the interview also indicate that there was a strong desire for structure and progress. In fact, demonstrating students that they are making progress is a key element in Gamification (Kapp, 2016), but this was not clear in MISSION BERLIN. Therefore it is likely that a better visibility of the current Game element and/or the introduction of new Game elements might lead to more combinations, which would in turn have a positive effect on the learners' experience.

[5] Feedback

Students liked the feedback from the system (e.g. the quizzes), as they mentioned in the interviews. This finding is confirmed by Baylis (2016), who argues that instant feedback of Gamification makes sure that students, who under other circumstances would stop making an effort, now would continue learning a second language, while students with a positive learning attitude stay unaffected.

[6] Playing time

The results in this study confirm that active players in class also play at home. As shown in Figure 15 in section 5.2.2, about 20% of all interactions within MISSION BERLIN took place when the students were not at school. Since there was no homework attached, all these interactions were done so voluntarily. However, there were large differences between the students. The more active students were in class, the more likely it is they continue to play when they are at home. On the contrary, students who showed low activity in class would almost never play outside regular school times. In addition, active students convincingly also had more fun playing MISSION BERLIN

than other students, although it is not clear whether fun is a *result* of playing or a *reason* to play.

RQ2: What type of playing patterns are observed in a gamified online course?

Within this population, there are four types of players: *Consistent*, *Centralist*, *Late Awakener* and the *Achiever*. Their playing patterns are similar to Barata's (2013) leaderboard profiles and are discussed in section 5.2.3. Each of them has a different motivation to play or not to play, and thus will be influenced by different aspects of the Gamification design. The *Consistent* player (pattern 1) will most likely not be influenced by Gamification. For the *Centralist* (pattern 2) and the *Late Awakener* (pattern 3), it is essential that they know what to do. They are willing to play, but need more guidance in how to play. The *Achiever* (pattern 4) is the most independent type of player. In this study, pattern 2 and 3 also give evidence to change the length of the course, however, their patterns seem to point in the opposite direction. Centralist players would have liked a shorter duration as they start to lose motivation, an effect that has been observed in other studies as well (e.g. Garcia, 2013). Late Awakeners would have liked a more extensive trial or tutorial to get used to this alternate style of language lessons. What becomes apparent from the data, is that Late Awakeners start late because of a lack of clear instructions. Therefore, if the duration of the course is reduced, the Game element Onboarding / Tutorial becomes even more important. Regardless of any future durations, the data implies that the Onboarding / Tutorial phase was too short in the current version of MISSION BERLIN.

RQ3: In what way do the affordances of the Moodle App support a gamified language programme?

STUDENT 22:

“ALLEEN, MISSCHEN IS HET DAN HANDIGER DAT GEWOON MOODLE EEN WEBSITE IS, DAT JE OP DE COMPUTER KAN DOEN...”

“IT’S JUST THAT, MAYBE IT WOULD BE EASIER IF MOODLE WERE JUST A WEBSITE, THAT YOU CAN OPEN ON THE COMPUTER...”

[1] Possibilities of the App are limited

Moodle is an open source learning platform with the tools to make Gamification work. The initial version of MISSION BERLIN was developed for the desktop version of Moodle, but due to the limited availability of laptop or computer devices, the teacher and students had to use the Moodle mobile application (App) as a fallback. This also means that MISSION BERLIN was not intentionally designed to comply with the anytime, anywhere learning principle that is one of the main characteristics of MALL. The desktop version of Moodle supports specialised gamification blocks, such as *LevelUp!* or *Stash*, but these block types are not compatible with the Moodle App. The Moodle core, which consists of basic functionalities such as uncovering content, uploading audio or video, answering quizzes or writing and (to a lesser extend) reading, worked without any issues. Other results imply that the use of an avatar in Moodle does not have any effect on motivation. This might be due to the fact that it is not possible to improve on the avatar (Somova & Gachkova, 2016), which made it a Game element without meaningful purpose.

The Moodle App relies on core blocks only, making it less suitable to add specific concrete Game elements. As an example, the Moodle App has no option for virtual currency. As described in section 4.6.4, the coins are in fact images with conditional access, it is not possible to *spend* them. Therefore, only a limited design of a holistic, balanced Gamification was possible. This subsequently affected the engagement of the students during the project. It also makes the Moodle App more suitable for abstract game mechanics, such as conditional access, cooperation or competition, but is not equipped to satisfactorily implement concrete game elements. More graphics and clearer structure are needed to make full-fledged Gamification possible within the Moodle App.

Results in this study show that the students did not think of MISSION BERLIN as a game, although these data from the interview are not truly reliable because of possible peer pressure. Deterding et al. (2011, p. 4) emphasises: “even though the designer creates a system with game elements, from the perspective of the user of the gamified systems, it may feel as a proper game”. The Moodle App clearly did not succeed in that, however, most students agreed that this was not a “normal” lesson either.

[2] Design of the App

Some individual Moodle activities in the Moodle App, such as “lesson” or “quiz”, consisted of several pages of information before the students could enter text or record audio. As a result, most of the groups worked in a linear way, meaning that one student’s phone showed the information, while the others wrote the answers to the task. When finished, the first student continued the lesson and copied the work of the teammates.

[3] Technical issues

Data from the interviews also shows some technical problems. Incorrect settings in the challenges forced the students to resubmit their work, thereby increasing the students’ frustration. Broken links to the words in the dictionary was an issue that lasted only a few days, but some students decided not to use the “unreliable” dictionary anymore. The submission of group challenges did not work flawlessly, as only the one group member who actually had sent the submission was logged as *completed*. As a result, the rest of the group was unable to proceed in the game as new cities were not open to them. These examples imply that the game should be thoroughly play-tested first and that there should be a section in the tutorial that explains the structure of MISSION BERLIN and what the players are supposed to do. However, provided some improvements in the new version have been taken care of, 27/39 of the students would ‘definitely’ like to play it again, another 6/39 ‘maybe’, and only 2/39 explicitly stated that they do not desire to play the next version.

[4] Mobile learning

There is a positive correlation between students’ positive experiences and the use of mobile devices to learn German as a foreign language. Active students find this approach more useful than low-activity-students. Although they generally like mobile delivery of the course (“better than books”), this may be caused due to a novelty effect in Gamification (Hamari et al., 2014).

7. CONCLUSION

Only three years ago Dicheva and Dichev (2015) concluded that the practices of Gamification outpace the researchers' understanding of its mechanisms. Gamification is now in the middle of a process of becoming a well-accepted teaching method in education. Ahead lies the language teacher's challenge to fully incorporate a gamified system with existing pedagogy and to integrate it into the language learning curriculum. If mobile Gamification indeed has a positive impact on learning and motivation, then it has a place in the classroom. Overall, the results of this study imply that there is a positive impact on learners' experience in a secondary school context. More importantly, the data analysis has revealed specific conditions under which a gamified language course can be more or less effective. From the results of this study, we can draw the following conclusions:

Gamification in a mobile context seems to work best in short sprints of four weeks. A longer duration of the course would have a negative effect on student's experience. However, a different setup (e.g. more cities, more coins) could extend the optimal duration. Results also indicate that more scaffolding (e.g. tutorial, L1 instructions) is needed, especially in the beginning. More research is needed to prove whether this is age-related. Furthermore, results strongly suggest that specific Game elements (coins, levels, unlocking content, retrying, feedback) have more impact on students' experience than others. However, "consistent" or "achiever" playing patterns do not seem to be affected by Game elements. What is more, the use of their own mobile devices in a gamified course has a positive effect on the students' experience, however, more research is necessary to determine whether this is indeed a result from Gamification, or if this is simply a novelty effect (Hamari et al., 2014). Also, the Moodle App lacks the possibility to incorporate Game elements that are essential for a well-balanced gamified system. This means that the Moodle App is not suitable for a full gamified language course, because certain Game elements (e.g. Levels, Leaderboard, Progress bars, Leaderboard) are not visible. Additionally, the visual aspect of the App is not appealing to this age group. Nevertheless, it is possible to use the Moodle App to *support* a gamified language course, provided that activities also take place in other learning environments. Also, technical problems seem to have contribute to a negative playing

experience. Finally, high-active students are more likely to play in their leisure time. Low-active students will play only during school.

Overall, MISSION BERLIN 2.0 could be re-designed, based on the comments of the majority of the study's participants, who said that they would be happy to play an improved session.

7.1. Lessons learned

The experience with MISSION BERLIN for six weeks have yielded three key lessons. An attempt was made to place the results from MISSION BERLIN into context as lessons learned to provide recommendations for future learning experiences in FL/L2 gamified learning in a mobile environment.

Lesson #1: Take the time to know the players

MISSION BERLIN started in the first week of the new school year, however, it might have been better if the course was more tailored to individual students' needs. More specifically, the Onboarding / Tutorial phase in the game could have been expended so that it would also contain information about the players' needs and desires. Related Game elements could then be implemented.

Lesson #2: Visuals matter

As language teaching professionals, we might be inclined to focus on the course content rather than on its form. However, particularly younger students consider the visual element as an essential part of their learning experience. To them it matters if they know where their classmates are, for example by seeing a coloured train on the map.

Lesson #3: The students will not easily allow school to mix into their private lives

These students drew a clear line between school and their private lives. They expressed dissatisfaction about the fact that the App 'intruded' their private lives, as the App claimed memory space on their smartphones, and saved all images from the MISSION

BERLIN into their private galleries. This implies that another approach than “Bring Your Own Device” (BYOD) might be better suited for a gamified course.

Lesson #4: The students are not used to immersive language learning

According to the students, L1-Dutch should be an optional instructional language in MISSION BERLIN, as they often felt frustrated because they did not know what they were supposed to do. This could even be gamified, by reducing points as soon as a player uses Dutch. The language teacher, however, should encourage the students to use the FL as much as possible. Giving targeted constructive feedback helps to make the students comfortable using the FL.

Lesson # 5: Test thoroughly

After initially bad experiences with the course due to technical issues, students might be less willing to play. For example, working ahead is no fun if the work cannot be submitted or worse; disappears. In order to avoid this, all student’s activities should be tested beforehand – possibly even on various devices.

7.2. Suggestions for Further Research

Gamification in MALL is still in its infancy, and while mobile learning alone already entails a promise of positive motivational effects (Myhre, 2015), at the same time there is still a large gap to fill *how* Gamification in MALL can work. Instead of isolated Game elements, it would be interesting to design a series of experiments with various combinations of Game elements in a foreign language course, to study how such gamified course works in a MALL environment. Apart from the Moodle App, the recent commercial plugin for Moodle (“Mootivated,” 2018) could also be used as a platform to carry out the gamified lessons.

Although it is tempting to consider language improvement to be part of the research, it falls outside the scope of this study. Due to the data collection methodology used, as well as the limited duration of the project, the effect of gamification on language improvement cannot be convincingly demonstrated. Since all students were starting learners of German, there will always be language gains in the first six weeks,

regardless of whether the course was gamified or not. Therefore, it would be interesting to find out if a gamified language course in fact leads to more language improvement as a result of more engagement (Dicheva et al., 2015). Such course would not start in September, as the focus lies on advanced language learners.

Furthermore, there are some implications that gender plays a role in a gamified system (Garland, 2015, p. 62). In games, gender difference is believed to be an important variable affecting game design as well as learning outcomes (Paraskeva, Mysirlaki, & Papagianni, 2010). It is to be expected that certain Game elements are more appealing to boys, and other to girls. How this affects motivation in a language learning programme needs to be studied in more detail.

Another setting that still deserves future study are the different age groups. The vast majority of research is done in a university context, whereas only a handful of studies on Gamification report on younger participants, in particular language learners in a secondary school context. Although this study partially contributes to this question, more research is needed.

8. LIMITATIONS

This study inevitably holds some limitations that need to be addressed in future research. Considering the relative small group of participants and the explorative nature of this research, definite conclusions cannot be drawn. It is impossible to definitely ascribe all observed effects to the gamified interventions, particularly as this study does not use a control group due to practical and ethical constraints. As such, we cannot generalise the results for this study in any other context than Dutch pre-vocational secondary schools, or with other languages than German. More studies with other languages, other educational settings and in different contexts are needed.

The same is true for the delivery mode of the course. Some Game Elements were not visible in the Moodle App. As a result, they remained undetected by the students. Therefore, we cannot say for sure what the students' learning experience would be if MISSION BERLIN was played on computer or laptop devices.

Also, due to organisational reasons, the survey was completed two weeks later after the students completed the course. When the students reflect on their learning experience, however, their answers to the survey should be taken with some caution, as they will most likely not remember all details from the course anymore.

The design of a gamified system in a secondary school environment comes with restrictions (Kirriemuir & McFarlane, 2004). Ideally, participating must be done out of free will. This situation is unlikely to occur in a formal school environment. In its heart, Gamification entails a crucial aspect: it is a personal experience and not a fixed learning path. It is impossible to *fail* the experience, as all actions can be repeated until the students succeed. However, in a secondary school, the students' performance is tied to grades, passing or failing classes. There is little opportunity for the freedom to fail (Kapp, 2012b).

9. REFERENCES

- Abrams, S. S., & Walsh, S. (2014). Gamified vocabulary: Online resources and enriched language learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(1), 49–58. <http://doi.org/10.1002/jaal.315>
- Allen, L. K., Crossley, S. A., Snow, E. L., & McNamara, D. S. (2014). L2 writing practice: Game enjoyment as a key to engagement.
- Andersen, P. (2012). Classroom Game Design. Retrieved March 19, 2018, from <https://www.youtube.com/watch?v=4qLYGX0H6Ec>
- Anderson, A., Huttenlocher, D., Kleinberg, J., & Leskovec, J. (2013). Steering user behavior with badges. In *Proceedings of the 22nd international conference on World Wide Web - WWW '13* (pp. 95–106). <http://doi.org/10.1145/2488388.2488398>
- Apostol, S., Zaharescu, L., & Alexe, I. (2013). GAMIFICATION OF LEARNING AND EDUCATIONAL GAMES. In *The 9th International Scientific Conference eLearning and software for Education*.
- Arkün-Kocadere, S. (2016). Gamification in Education. In *IT LEARN PLAY REPEAT – Gamification and Education in IT*. Linz, Austria.
- Armstrong, M. J. (2016). *Role-playing Game Based Learning , EFL Curriculum*. St. Cloud State University. Retrieved from http://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/68
- Avedon, E. M., & Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. John Wiley & Sons.
- Bajko, R., Seaborn, K., Livingstone, P., & Fels, D. (2015). Guilds , Die Rolls , and Leaderboards: Gamification of Two Undergraduate Multimedia and Social Media Courses. *Proceedings of the EDSIG Conference*, 1–19. Retrieved from <http://proc.iscap.info/2015/pdf/3460.pdf>
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2013). So Fun it Hurts - Gamifying an Engineering Course, 8027(July). <http://doi.org/10.1007/978-3-642-39454-6>
- Bartle, R. (1999). Players Who Suit MUDs. *Mud*, 1. <http://doi.org/10.1007/s00256-004-0875-6>

- Bartle, R. (2004). *Designing virtual worlds*. New Riders.
- Bartle, R. (2011). Gamification: too much of a good thing? *Presentation given at "Digital Shoreditch"*. University of Essex. Retrieved from <http://gametuned.com/wp-content/uploads/2011/05/Shoreditch.pdf>
- Baylis, C. (2016). Player Vs Language : the Effect of Multiplayer in Gamified Language Learning Environments, (May 2014).
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. The Penguin Group.
- Berklings, K., & Thomas, C. (2013). Gamification of a software engineering course and a detailed analysis of the factors that lead to its failure. *2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013*, (September 2013), 525–530. <http://doi.org/10.1109/ICL.2013.6644642>
- Berns, A., Isla-Montes, J.-L., Palomo-Duarte, M., & Dodero, J. M. (2016). Motivation, students' needs and learning outcomes: a hybrid game-based app for enhanced language learning. *SpringerPlus*, 5(1), 1–23. <http://doi.org/10.1186/s40064-016-2971-1>
- Bertoli, B. (2012). How One Teacher Turned Sixth Grade Into An MMO. Retrieved February 20, 2018, from <https://www.kotaku.com.au/2012/03/how-one-teacher-turned-sixth-grade-into-an-mmo/>
- Besluit kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. (2006). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>
- Boller, S., & Kapp, K. (2017). *Play to Learn*. Alexandria, Virginia USA: ATD Press.
- Borys, M., & Laskowski, M. (2013). Implementing game elements into didactic process: a case study. In *Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013*. (pp. 819–824).
- Bowman, R. F. (1982). A "Pac-Man" theory of motivation: Tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology*, 22(9), 14–16.

- Brewer, R., Anthony, L., Brown, Q., Irwin, G., Nias, J., & Tate, B. (2013). Using gamification to motivate children to complete empirical studies in lab environments. *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children - IDC '13*, (June), 388–391. <http://doi.org/10.1145/2485760.2485816>
- Brown, D. (2012). Creative Speaking: Frameworks for game-based ELT classrooms. Retrieved July 23, 2017, from <https://creativespeaking.wordpress.com/talecrafters/>
- Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. Language (5th editio). Pearson Education ESL. <http://doi.org/10.2307/414380>
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
- Bruckman, A. (1999). Can Educational Be Fun? In *Game Developers' Conference* (pp. 75–79).
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175. <http://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance. *Computers and Education*, 55(2), 566–575. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.018>
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. (E. Hinkel, Ed.). New York and London: Routledge. <http://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.005>
- Burston, J. (2014). MALL: The pedagogical challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 344–357. <http://doi.org/10.1080/09588221.2014.914539>
- Butler, Y. G. (2015). The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, 54, 91–102. <http://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.010>
- Caillois, R. (1961). *Man, play, and games*. University of Illinois Press.
- Caponetto, I., Earp, J., & Ott, M. (2014). Gamification and Education: A Literature Review. *Proceedings of the European Conference on Games Based Learning*, 1(2009), 50–57. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0->

84923559781&partnerID=tZOtx3y1%5Cnhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=99224935&site=ehost-live

- Carstens, A., & Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49(3), 22–25. <http://doi.org/doi:10.1007/BF02763643>
- Casey, K., & Gibson, J. P. (2010). (m)Oodles of Data: Mining moodle to understand student behaviour. In *Proceedings of the 10th International Conference on Engaging Pedagogy (ICEP10)* (Vol. 2010, pp. 61–71). Retrieved from <http://www-public.tem-tsp.eu/~gibson/Research/Publications/E-Copies/ICEP10.pdf>
- Chang, J. W., & Wei, H. Y. (2016). Exploring engaging gamification mechanics in massive online open courses. *Educational Technology and Society*, 19(2), 177–203.
- Cheong, C., Filippou, J., & Cheong, F. (2014). Towards the Gamification of Learning : Investigating Student Perceptions of Game Elements. *Journal of Information Systems Education*, 25(3), 233–245.
- Chou, Y. (2012). Gamification & Behavioral Design. Retrieved July 20, 2017, from <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Personality based gamification: How different personalities perceive gamification. *ECIS 2014 Proceedings - 22nd European Conference on Information Systems*, (June 2014). Retrieved from http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84905842494&partnerID=tZOtx3y1%5Cnhttps://www.researchgate.net/publication/280561923_PERSONALITY_BASED_GAMIFICATION_HOW_DIFFERENT_PERSONALITIES_PERCIVE_GAMIFICATION
- Council of Europe. (2001). *the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. (Language Policy Unit, Ed.), Council of Europe. Strasbourg: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/S0267190514000221>
- Crawford, C. (1984). The Art of Computer Game Design. *Computer*. <http://doi.org/10.2307/3183801>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed*

- Approaches. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
<http://doi.org/10.2307/1523157>
- Cruz, M. (2016). 21st Century Skills In The Teaching Of Foreign Languages At Primary And Secondary Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2).
- Csikszentmihályi, M. (1975). Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play. *The Jossey-Bass Behavioral Science Series*, 231.
<http://doi.org/10.2307/2065805>
- Cugelman, B. (2013). Gamification: What it is and why it matters to digital health behavior change developers. *Journal of Medical Internet Research*, 15(12).
<http://doi.org/10.2196/games.3139>
- Currier, J. (2008). Gamification: Game Mechanics is the New Marketing. Retrieved August 8, 2017, from <https://blog.oogalabs.com/2008/11/05/gamification-game-mechanics-is-the-new-marketing/>
- Danowska-Florczyk, E., & Mostowski, P. (2014). Gamification as a new direction in teaching Polish as a foreign language. *ICT for Language Learning*, 0–3. Retrieved from http://www.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/272-IBT55-FP-Florczyk-ICT2012.pdf
http://www.pixel-online.org/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/272-IBT55-FP-Florczyk-ICT2012.pdf
- De Byl, P. (2012). Can digital natives level-up in a gamified curriculum ? *Proceedings of ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2012*, (2011), 256–266. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/42595>
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84912571188&partnerID=tZOtx3y1>
- de Freitas, A. A., & de Freitas, M. M. (2013). Classroom Live: a software-assisted gamification tool. *Computer Science Education*, 23(2), 186–206.
<http://doi.org/10.1080/08993408.2013.780449>
- de Sousa Borges, S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M., & Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th Annual*

- ACM Symposium on Applied Computing - SAC '14* (pp. 216–222).
<http://doi.org/10.1145/2554850.2554956>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education : Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research, 71*(1), 1–27.
- Dell, D. (2015). Gamify Your Moodle Course. In *MoodleMoot US 2015*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=4aYX6oR2xes>
- Deterding, S. (2011). Meaningful Play. Getting »Gamification« Right. In *Google Tech Talk*. Mountain View, CA. Retrieved from <https://www.slideshare.net/dings/meaningful-play-getting-gamification-right>
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions, 19*(4), 14.
<http://doi.org/10.1145/2212877.2212883>
- Deterding, S. (2014). Eudaimonic Design, or: Six Invitations to Rethink Gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino, & N. Schrape (Eds.), *Rethinking Gamification*. Meson Press. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/a360/d8985bf7a78e94b6e78cb823312eea0a25b0.pdf>
- Deterding, S. (2015). The Lens of Intrinsic Skill Atoms: A Method for Gameful Design. *Human–Computer Interaction, 30*(3–4), 294–335.
<http://doi.org/10.1080/07370024.2014.993471>
- Deterding, S., Björk, S. L., Nacke, L., Dixon, D., & Lawley, E. (2013). Designing Gamification: creating gameful and playful experiences. *CHI '13 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems on - CHI EA '13*, 3263.
<http://doi.org/10.1145/2468356.2479662>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “Gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference on Envisioning Future Media Environments - MindTrek '11*, 9–11. <http://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. *Education, 50*(3), 96.
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dichev, C., Dicheva, D., Angelova, G., & Agre, G. (2014). From gamification to

- gameful design and gameful experience in learning. *Cybernetics and Information Technologies*, 14(4), 80–100. <http://doi.org/10.1515/cait-2014-0007>
- Dicheva, D., & Dichev, C. (2015). Gamification in Education: Where Are We in 2015? In *E-Learn 2015 - Kona, Hawaii, United States*.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88. <http://doi.org/10.1109/EDUCON.2014.6826129>.
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers and Education*, 63, 380–392. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. . Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1956.tb01198.x/abstract>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <http://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. (S. Gass & J. Schachter, Eds.). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <http://doi.org/10.1016/j.system.2011.06.001>
- Dörnyei, Z. (2005). Qualitative Research Methods Overview. *Qualitative Research Methods: A Data Collectors Field Guide*, (Module 1), 1–12. <http://doi.org/10.2307/3172595>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. New York: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00223.x>
- DuBravac, S. (2012). Game Mechanics for Classroom Engagement, 9968(January

- 2012), 67–94. [http://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2012\)000006C006](http://doi.org/10.1108/S2044-9968(2012)000006C006)
- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 502.
<http://doi.org/https://doi.org/10.3138/cmlr.60.5.549>
- EP-Nuffic. (2015). *The Dutch education system described*. Retrieved from <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf>
- Erenli, K. (2013). The Impact of Gamification. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(Special Issue 1: “ICL2012”), 15–21.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8iS1.2320> Kai
- Examenprogramma Duits*. (2018). Retrieved from <http://www.examenblad.nl/examenstof/duits-vmbo/2016/vmbo-tl/f=/duits.pdf>
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research Article. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(3).
- Figuroa-Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 21, 32–54. Retrieved from <http://greav.ub.edu/der>
- Fitz-Walter, Z. (2017). Zelda is awesome , but loading screens are a drag ., (June).
- Fitz-Walter, Z. (2018). *Introduction to Gamification*. Retrieved from www.gamificationgeek.com
- Fuchs, M., Fizek, S., Ruffino, P., & Schrape, N. (Eds.). (2014). *RETHINKING GAMIFICATION. Rethinking Gamification*. Meson Press. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/a360/d8985bf7a78e94b6e78cb823312eea0a25b0.pdf>
- Garcia, I. (2013). Learning a Language for Free While Translating the Web. Does Duolingo Work? *International Journal of English Linguistics*, 3(1), 19–25.
<http://doi.org/10.5539/ijel.v3n1p19>
- Garland, C. M. (2015). *Gamification and Implications for Second Language Education: A Meta Analysis. Culminating Projects in English*.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A

- research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467.
- Gåsland, M. (2011). *Game mechanic based e-learning. Science And Technology, Master Thesis (June 2011)*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.228.8297&rep=rep1&type=pdf>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan. Retrieved from [http://www.politicalavenue.com/108642/GAME-DESIGN-BOOK-COLLECTION/%5BJames_Paul_Gee%5D_What_Video_Games_Have_to_Teach_Us\(BookFi.org\).pdf](http://www.politicalavenue.com/108642/GAME-DESIGN-BOOK-COLLECTION/%5BJames_Paul_Gee%5D_What_Video_Games_Have_to_Teach_Us(BookFi.org).pdf)
- Gee, J. P. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, 8(8), 15–23. <http://doi.org/10.2304/iea.2005.2.1.5>
- Gené, O. B., Núñez, M. M., & Blanco, Á. F. (2014). Gamification in MOOC: Challenges, Opportunities and Proposals for Advancing MOOC Model. *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 215–220. <http://doi.org/10.1145/2669711.2669902>
- Gjedde, L. (2014). Potentials of a narrative game-based curriculum framework for enhancing motivation and collaboration. In *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning* (Vol. 1, pp. 151–158). Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84923635513&partnerID=40&md5=b7a661714ad59896f33255567fb3a010>
- Glover, I. (2013). Play as you learn : gamification as a technique for motivating learners. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1998–2008. Retrieved from <http://shura.shu.ac.uk/7172/>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2–11. <http://doi.org/ISSN 1094-3501>
- Godwin-Jones, R. (2016). Emerging Technologies Looking Back and Ahead : 20 Years of Technologies for Language Learning. *Language Learning & Technology*, 20(2), 5–12.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature

- review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034).
<http://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, 80, 152–161.
<http://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hasegawa, T., Koshino, M., & Ban, H. (2015). An English vocabulary learning support system for the learner’s sustainable motivation. *SpringerPlus*, 4(1), 1–9.
<http://doi.org/10.1186/s40064-015-0792-2>
- Henrick, G. (2013). Gamification - What is it and What it is in Moodle. Retrieved August 9, 2017, from <https://www.slideshare.net/ghenrick/gamification-what-is-it-and-what-it-is-in-moodle>
- Hjert, J. (2015). *Gamification: A possibility for ELT in the digital era*. Göteborgs Universitet. Retrieved from
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38435/1/gupea_2077_38435_1.pdf
- Hong, G. Y., & Masood, M. (2014). Effects of Gamification on Lower Secondary School Students’ Motivation and Engagement. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8(12), 3765–3772. Retrieved from
<http://waset.org/publications/9999788/effects-of-gamification-on-lower-secondary-school-students-motivation-and-engagement>
- Huang, W. H., & Soman, D. (2013). A Practitioner’s Guide to Gamification Of Education. *University of Toronto - Rotman School of Management*, 1–29.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01259.x>
- Huizinga, I. (1938). *Homo Ludens in de schaduwen van morgen*. Haarlem.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (Vol. 4, pp. 1–5).
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: a service marketing perspective. In *Proceeding of the 16th international academic MindTrek conference* (pp. 17–22).

- Iosup, A., & Epema, D. (2014). An experience report on using gamification in technical higher education. *Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education - SIGCSE '14*, (October), 27–32.
<http://doi.org/10.1145/2538862.2538899>
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a heart of gameness. *Proceedings at the Level Up: Digital Games Research Conference*, 30–45.
<http://doi.org/10.3200/JOEE.39.2.47-58>
- Kapp, K. (2012a). Games, gamification, and the quest for learner engagement. *T+ D*, 66(6), 64–68.
- Kapp, K. (2012b). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kapp, K. (2013). Two Types of #Gamification. Retrieved January 25, 2018, from <http://karlkapp.com/two-types-of-gamification/>
- Kapp, K. (2014). Gamification: Separating Fact From Fiction. *Chief Learning Officer*, 13(3)(March), 42–46. Retrieved from [http://ww.w.cedma-europe.org/newsletter/articles/Clomedia/Gamification - Separating Fact from Fiction \(Mar 14\).pdf](http://ww.w.cedma-europe.org/newsletter/articles/Clomedia/Gamification - Separating Fact from Fiction (Mar 14).pdf)
- Kapp, K. (2016). Choose Your Level : Using Games and Gamification to Create Personalized Instruction. In *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 131–143). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning. Retrieved from http://www.centeril.org/2016handbook/resources/Cover_Kapp_web.pdf
- Katsigiannakis, E., & Karagiannidis, C. (2017). Gamification and Game Mechanics-Based -Learning: A Moodle Implementation and Its Effect on User Engagement. In P. Anastasiades & N. Zaranis (Eds.), *Research on e-Learning and ICT in Educations. Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*. (pp. 147–159). Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-34127-9>
- Kelley, D. (1998). *The art of reasoning*. WW Norton.
- Kétyi, A. (2016). From Mobile Language Learning to Gamification: an Overlook of Research Results with Business Management Students over a Five-Year Period. *PORTA LINGUARUM*, 45–60.
- Kim, B. (2015a). Designing Gamification in the Right Way. In *Understanding*

- Gamification* (Vol. 51, pp. 29–35). <http://doi.org/10.5860/ltr.51n1>
- Kim, B. (2015b). *Understanding Gamification. Understanding Gamification*.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5860/ltr.51n2>
- Kinzie, M. B., & Joseph, D. R. D. (2008). Gender differences in game activity preferences of middle school children: Implications for educational game design. *Educational Technology Research and Development*, 56(5–6), 643–663.
<http://doi.org/10.1007/s11423-007-9076-z>
- Kirk, B., & Crank, T. (2009). Loyalty Expo 2009. Retrieved August 8, 2017, from <https://www.scribd.com/document/17718638/Loyalty-Expo-2009-in-Review>
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2013). Gamification in Education.
<http://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5>
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179–188.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.007>
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2017). The Rise of Motivational Information Systems: A Review of Gamification Research.
- Konstantinidis, A., & Grafton, C. (2013). Using Excel Macros to Analyse Moodle Logs. In *2nd Moodle Research Conference (MRC2013), 4th and 5th October, 2013, Sousse, Tunisia*. Retrieved from [http://research.moodle.net/pluginfile.php/333/mod_data/content/1233/Using Excel Macros to Analyse Moodle Logs.pdf](http://research.moodle.net/pluginfile.php/333/mod_data/content/1233/Using%20Excel%20Macros%20to%20Analyse%20Moodle%20Logs.pdf)
- Korkealehto, K., & Salo, T. (2016). DESIGN RESEARCH ON GAMIFICATION ELEMENTS ON A PILOT ENGLISH COURSE TO TRIGGER STUDENT ENGAGEMENT. In *INTED2016 Proceedings* (pp. 4066–4075). IATED.
<http://doi.org/10.21125/inted.2016.1989>
- Koster, R. (2005). *Theory of fun for game design*. Arizona, USA: Paraglyph Press, Inc.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. The Modern Language Journal* (Vol. 67). <http://doi.org/10.2307/328293>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley

Longman Ltd.

- Krashen, S. (2004). Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions. *International Journal of Language Teaching*, 21–29.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165. <http://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Kukulska-Hulme, A. (2013). Mobile-Assisted Language Learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 309–319). Blackwell Publishing Ltd. <http://doi.org/10.5121/ijdp.2012.3126>
- Kumar, B., & Khurana, P. (2012). Gamification in education-learn computer programming with fun. *International Journal of Computers and Distributed Systems*, 2(1), 46–53.
- Kyewski, E., & Krämer, N. C. (2017). To gamify or not to gamify? An experimental field study of the influence of badges on motivation, activity, and performance in an online learning course. *Computers & Education*, 118(April 2017), 25–37. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.006>
- Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation and Gaming*, 45(6), 752–768. <http://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Law, F. L., Kasirun, Z. M., & Gan, C. K. (2011). Gamification towards sustainable mobile application. In *2011 5th Malaysian Conference in Software Engineering, MySEC 2011* (pp. 349–353). <http://doi.org/10.1109/MySEC.2011.6140696>
- Lazzaro, N. (2004). Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story. *Game Developer Conference (GDC)*, 1–8. <http://doi.org/10.1111/j.1464-410X.2004.04896.x>
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2). <http://doi.org/10.1081/E-ELIS3-120043942>
- Liaw, S.-S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864–873.
- Liivak, L. (2018). *GAME DESIGN ELEMENTS IN THE SOLUTIONS SECOND*

EDITION EFL TEXTBOOK SET. University of Tartu.

- Liu, K. (2014). *Using Gamification in Chinese Teaching: A Gamified University Chinese Course for Advanced Students in the U.S.* University of Oregon.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
Retrieved from
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Malone, T. W. (1980). What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games. In *Proceedings of the 3rd ACM SIGSMALL symposium and the first SIGPC symposium on Small systems* (pp. 162–169).
- Malone, T. W. (1982). Heuristics for designing enjoyable user interfaces: Lessons from computer games. In *Proceedings of the 1982 conference on Human factors in computing systems* (pp. 63–68).
- Marczewski, A. (2013a). *Gamification: a simple introduction*. Andrzej Marczewski.
- Marczewski, A. (2013b). What's the difference between Gamification and Serious Games? Retrieved August 8, 2017, from
http://www.gamasutra.com/blogs/AndrzejMarczewski/20130311/188218/Whats_the_difference_between_Gamification_and_Serious_Games.php
- Marczewski, A. (2015a). Game Thinking. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design.
<http://doi.org/10.1017/S0958344011000152>
- Marczewski, A. (2015b). Marczewski's User Type Reverse Analysis Tool. Retrieved February 28, 2018, from
<https://gamified.uk/UserTypeAnalysis/analysis.php#.Wp1kWejOWUk>
- Marczewski, A. (2018). Gamification: Is Activity as good as Engagement? Retrieved May 2, 2018, from <https://www.gamified.uk/2018/05/03/gamification-is-activity-as-good-as-engagement/>
- Martens, A., Diener, H., & Malo, S. (2008). Game-Based Learning with Computer - Learning, Simulations, and Games. *Transactions on Edutainment*, 172–190.
<http://doi.org/10.1007/978-3-662-54395-5>

- McGonigal, J. (2011). Reality is broken. *New York*, 402.
<http://doi.org/10.1075/ni.10.1.03bro>
- Meier, S. (2012). How to see games as sets of interesting decisions. Retrieved February 14, 2018, from
https://www.gamasutra.com/view/news/164869/GDC_2012_Sid_Meier_on_how_to_see_games_as_sets_of_interesting_decisions.php
- Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102(1), 91–100. <http://doi.org/10.1080/0300443941020107>
- Moderne Vreemde Talen Vmbo*. (2018). Utrecht. Retrieved from
https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2016-moderne-vreemde-2/2016/f=/syllabus_moderne_vreemde_talen_vmbo_2016_2_versie_nader_vastgesteld_versie_6-11-2015.pdf
- Moodle. (n.d.). Retrieved February 15, 2018, from
<https://docs.moodle.org/34/en/Philosophy>
- Mootivated. (2018). Retrieved February 25, 2018, from <http://www.mootivated.com>
- Mora, A., Riera, D., Gonzalez, C., & Arnedo-Moreno, J. A Literature Review of Gamification Design Frameworks, VS-Games 2015 - 7th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (2015).
<http://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2015.7295760>
- Morschheuser, B., Werder, K., Hamari, J., & Abe, J. (2017). How to gamify? A method for designing gamification. In *Proceedings of the 50th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Hawaii, USA, January 4-7, 2017* (pp. 1–10). <http://doi.org/http://hdl.handle.net/10125/41308>
- Mulder, L. (2015). Op deze school in Denemarken wordt geleerd door te LARP'en. Retrieved March 1, 2018, from <https://decorrespondent.nl/3683/op-deze-school-in-denemarken-wordt-geleerd-door-te-larpen/841326340712-612d3640>
- Mullich, D. (2016). Defining Play , Game , and Gaming. Retrieved March 18, 2018, from <https://davidmullich.com/2016/01/11/defining-play-game-and-gaming/>
- Munday, P. (2016). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience Duolingo como parte del curriculum de las clases de lengua extranjera. *RIED v*, 19(1), 83–101. <http://doi.org/10.5944/ried.19.1.14581>

- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning through gamification. *The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL 2011*, (1), 323–329. Retrieved from http://icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper42.pdf
- Myhre, M. G. (2015). Gamification in Mobile Language Learning : Improving User Satisfaction for Norwegian Immigrants.
- Nah, F. F., Telaprolu, V. R., Rallapalli, S., & Venkata, P. R. (2013). Human Interface and the Management of Information. *Information and Interaction for Learning, Culture, Collaboration and Business*, 8018(June), 99–107. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-39226-9>
- Nah, F. F., Zeng, Q., Rajasekhar Telaprolu, V., Padmanabhuni Ayyappa, A., & Eschenbrenner, B. (2014). Gamification of Education: A Review of Literature. *Lncs*, 8527, 401–409. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-07293-7>
- Nicholson, S. (2012). A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification. *Games+ Learning+ Society*, 1–7. http://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- O'Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. In *Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference* (pp. 242–251).
- Osma-Ruiz, V. J., Arguelles-Alvarez, I., Saenz-Lechon, N., Gutierrez-Arriola, J. M., Fraile, R., Villar-Miguel, C., & Guerrero-Vaquerizo, I. (2015). Past and Future of Gamification in the Learning of English As a Foreign Language. *Inted2015: 9Th International Technology, Education and Development Conference*, 17(March), 2266–2270.
- Ozuorcun, N. C., & Tabak, F. (2012). Is M-learning Versus E-learning or are They Supporting Each Other? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 299–305. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.110>
- Palomo-Duarte, M., Berns, A., Doderio, J. M., & Cejas, A. (2014). Foreign language learning using a gamified APP to support peer-assessment. In *Proceedings of*

- the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality - TEEM '14* (pp. 381–386).
<http://doi.org/10.1145/2669711.2669927>
- Papp, T. A. (2017). Gamification Effects on Motivation and Learning : Application to Primary and College Students. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 8(3), 3193–3201. Retrieved from
<http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-8-2017/Gamification-Effects-on-Motivation-and-Learning.pdf>
- Paraskeva, F., Mysirlaki, S., & Papagianni, A. (2010). Multiplayer online games as educational tools: Facing new challenges in learning. *Computers and Education*, 54(2), 498–505. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.001>
- Pasfield-Neofitou, S., Grant, S., & Huang, H. (2016). Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*, 15, 213–233. <http://doi.org/10.1007/978-981-287-772-7>
- Pastor-Pina, H., Satorre-Cuerda, R., Molina-Carmona, R., Gallego-Durán, F. J., & Llorens-Largo, F. (2015). Can Moodle be used for structural gamification? *INTED2015 Conference*, (March), 1014–1021.
- Pelling, N. (2011). The (short) prehistory of “gamification”.... Retrieved February 23, 2018, from <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>
- Pelling, N. (2014). Pelling, Nick. In *Gamification World Congress*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/gamificationworldcongress/nick-pelling-gwc14>
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-based, Augmented Reality Mobile Learning-tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308–2315. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Piaget, J. (1962). EXPLANATION OF PLAY. In *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (English Tr, pp. 147–168). New York: The Norton Library.
<http://doi.org/10.1037/h0052104>
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

- Prensky, M. (2001b). Fun , Play and Games : What Makes Games Engaging. *Digital Game-Based Learning*, 1–31. <http://doi.org/10.1103/PhysRevB.66.085421>
- Raymer, R. (2011). Gamification: Using Game Mechanics to Enhance eLearning. <http://doi.org/10.1145/2025356.2031772>
- Redondo Magaña, J. J. (2017). Design of a gamified app for the development of audio skills in a secondary school context.
- Reeves, B., & Read, J. L. (2009). Ten Ingredients of Great Games. *Total Engagement: How Games and Virtual Worlds Are Changing the Way People Work and Businesses Compete*, (Apr 10), S.61 ff. Retrieved from <https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=hbFSia7bdUoC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Total+Engagement:+Using+Games+and+Virtual+Worlds+to+Change+the+Way+People+Work+and+Businesses+Compete&ots=I93aSxaVNo&sig=HNE9zJbLu3uphzzfz29Jiil40cc#v=onepage&q=ten+ingredients&f=false>
- Rego, I. de M. S. (2015). Mobile language learning: How gamification improves the experience. In *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. <http://doi.org/10.1007/978-3-642-54146-9>
- Ricci, K. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1996). Do Computer-Based Games Facilitate Knowledge Acquisition and Retention? *Military Psychology*, 8(4), 295–307. http://doi.org/10.1207/s15327876mp0804_3
- Richards, K. (2009). *Trends in qualitative research in language teaching since 2000*. *Language Teaching* (Vol. 42). <http://doi.org/10.1017/S0261444808005612>
- Robertson, M. (2010). Can't play, won't play. Retrieved April 28, 2018, from <http://hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/>
- Romero, C., Ventura, S., & García, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers and Education*, 51(1), 368–384. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.016>
- Ruipérez-Valiente, J. A., Muñoz-Merino, P. J., & Kloos, C. D. (2016). An analysis of the use of badges in an educational experiment. In *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE* (Vol. 2016–Novem, pp. 1–8). <http://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757424>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of

- Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., & Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, (19), 28–37. <http://doi.org/10.1177/1046878115627138>
- Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69, 371–380. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design. A Book of Lenses* (Vol. 1). San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers. Retrieved from <http://www.sg4adults.eu/files/art-game-design.pdf>
- Schiller, F. (1875). *ESSAYS AESTHETICAL AND PHILOSOPHICAL; including the DISSERTATION ON THE “CONNEXION BETWEEN THE ANIMAL AND SPIRITUAL IN MAN.” Newly translated from the German.* (3rd ed.). London: George Bell & Sons. Retrieved from <https://archive.org/stream/essaysaesthetic00schi?ref=ol#page/112/mode/2up>
- Sharples, M. (2006). Big issues in mobile learning. *Learning Sciences Research Institute*, 36. <http://doi.org/10.1007/978-1-4020-9827-7>
- Sheldon, L. (2012). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. United States: Cengage Learning.
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>
- Smartphonebezit gegroeid naar 93% van Nederlanders, veelvuldig gebruik storend. (2018). Retrieved May 2, 2018, from <https://www.consultancy.nl/nieuws/15292/smartphonebezit-gegroeid-naar-93-van-nederlanders-veelvuldig-gebruik-storend>
- Somova, E., & Gachkova, M. (2016). An Attempt for Gamification of Learning in

- Moodle. In *International Conference on e-Learning '16* (pp. 201–207).
- Songer, R. W. (2015). *Finding the Fun : Gameful Design of Classroom Goal Structures for Motivating Student Performance*. Japan Advanced Institute of Science and Technology.
- Stapleton, A., & Taylor, P. (2003). Why Videogames are Cool and School Sucks! *Australian Game Developers Conference (AGDC)*, (November). Retrieved from http://andrewstapleton.com/wp-content/uploads/2006/12/why_videogames_are_cool.pdf
- Stott, A., & Neustaedter, C. (2013). Analysis of gamification in education. *Surrey*, 1–8. Retrieved from <http://carmster.com/clab/uploads/Main/Stott-Gamification.pdf>
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Broadview Press.
- Terill, B. (2008). Bret on Social Games - Reasonably Good Analysis of the Social Games Industry. Retrieved March 18, 2018, from <http://www.bretterill.com/2008/06/my-coverage-of-lobby-of-social-gaming.html>
- The Glossary of Education Reform. (n.d.). Retrieved April 30, 2018, from <https://www.edglossary.org/student-engagement/>
- Thorneycroft, S. (2011). Moodle Dailies guided tour. Retrieved May 1, 2018, from <http://www.youtube.com/watch?v=1rNfPyPCSi8>
- van Benthem, J. (2002). What Logic Games are Trying to Tell Us, (December), 1–45.
- van den Boer, P. (2013). Introduction to Gamification. Retrieved August 9, 2017, from <https://www.cdu.edu.au/olt/ltresources/downloads/whitepaper-introductiontogamification-130726103056-phpapp02.pdf>
- Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). Duolingo Effectiveness Study. *City University of New York, USA*, (December 2012), 1–25. Retrieved from http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf%5Cnpapers3://publication/uuid/66F5DF12-D322-4400-8488-A09AE8EF47F1
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*, 159. <http://doi.org/10.1007/978-3-540-92784-6>
- Werbach, K. (2014). (Re)defining gamification: A process approach. *Lecture Notes in*

Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 8462 LNCS, 266–272.

http://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

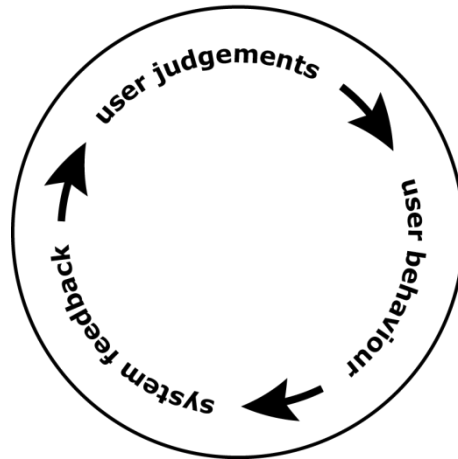
Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17–36.

Zhang, H., Almeroth, K., Knight, A., Bulger, M., & Mayer, R. (2007). Moodog: Tracking Students' Online Learning Activities. *In Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-Media 2007)*, (1), 4415–4422. <http://doi.org/10.1.1.82.951>

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. “O'Reilly Media, Inc.” Retrieved from http://143.95.72.211/ebooks/gamification_by_design.pdf

Appendix A: Game Cycle

(adapted from "Input-Process-Outcome Game Model," by Garris et al., 2002)



Appendix B: Game features that enable learning

(based on Gee, 2004)

	Game element	Learning elements	Links to
Empowered learners	Co-design	meaningful interaction	(Social)-Constructivism (Berger & Luckmann, 1966)
	Customize	learner autonomy	Self-Determination-Theory (Ryan & Deci, 2000)
	Identity	learner autonomy	Self-Determination-Theory
	Manipulation	meaningful interaction	(Social)-Constructivism
Problem solving	Well-Order Problems	scaffolding	Theory of Flow (Csikszentmihályi, 1975)
	Pleasantly Frustrating	curiosity, discovery learning, knowledge building	Constructivism, Theory of Flow, Input or Comprehension Hypothesis (Krashen, 1985, 2004)
	Cycles of Expertise	discovery learning, knowledge building	(Social)-Constructivism
	Information “On Demand” and “Just in Time”	context learning	(Social)-Constructivism
	Fish Tanks (tutorials)	(instructional) scaffolding	Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978)
	Sandboxes	experimental learning	Theory of Play (Piaget, 1962)
	Skills as Strategies	context learning	(Social)-Constructivism
Understanding	System Thinking	context learning, meaningful interaction	(Social)-Constructivism
	Meaning as action image	context learning, connection to prior knowledge	(Social)-Constructivism

Appendix C: Four game elements more successful than others

(Kapp, 2012a)

Game elements	Links to
Freedom to fail	Experimental learning learning-by-doing choice autonomy
Interest curve	Input or Comprehension Hypothesis Theory of Flow Zone of Proximal Development
Storytelling	Contextual learning (Social)-Constructivism
Feedback (frequent and targeted)	(Social)-Constructivism


Appendix D: Comparing SDT with Gamification and motivation

(adapted from: Zarzycka-Piskorz, 2016)

SDT	Dörnyei (2001)	Game elements
Competence	expectancy of success increasing goal orientness motivational feedback rewards	challenge winning levelling up points / rewards
Autonomy	making learning enjoyable	challenge game playing team
Social Relatedness	cooperation learners groups and norms	game

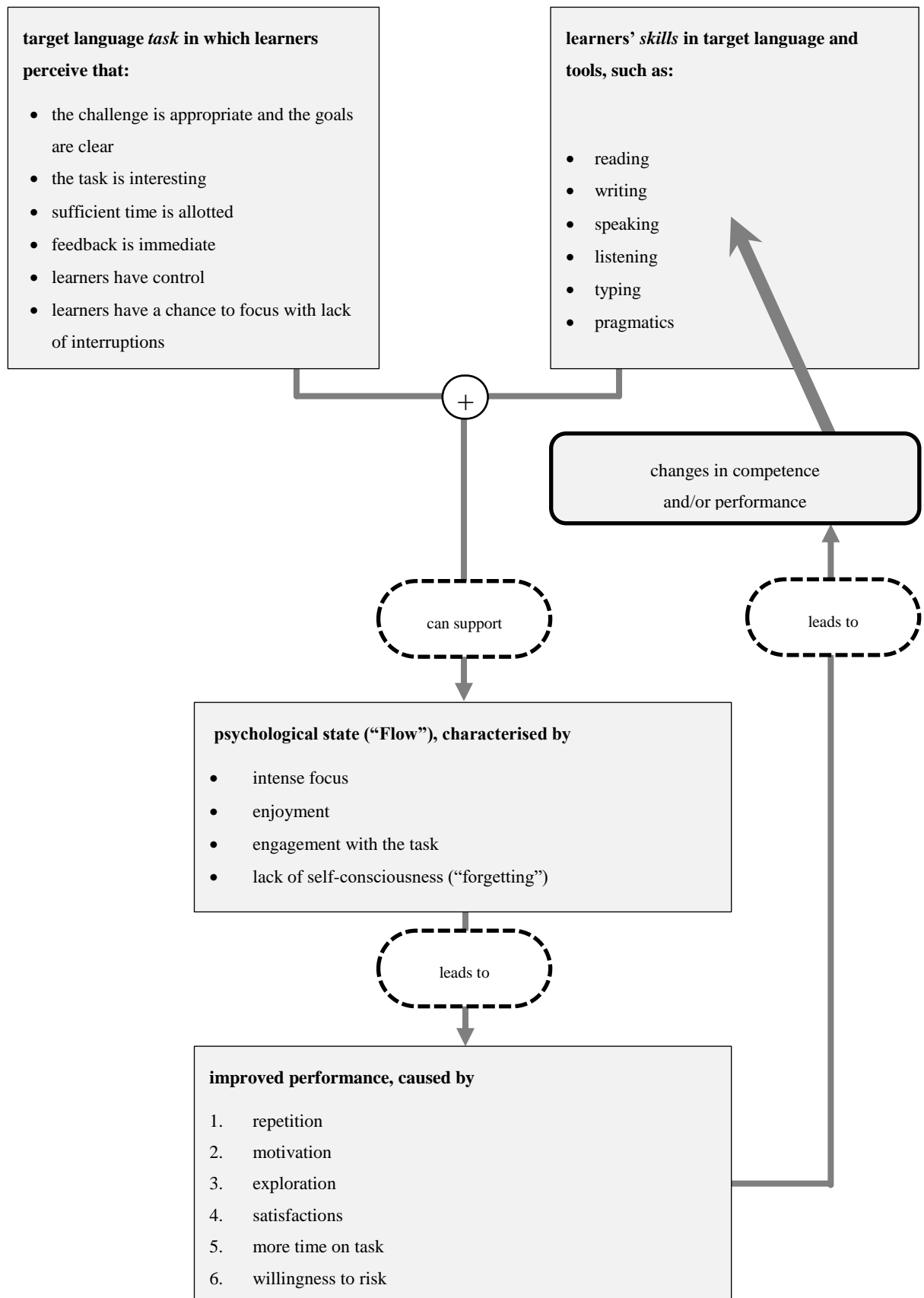
Appendix E: Effective Gamification Design

(adapted from: Fitz-Walter, 2018)

Effective Gamification Design Framework		
Do you actually need gamification?		
	step 1	Clearly identify the problem and the goals
	step 2	Determine if the problem is valid
1	step 3	Highlight any negative consequences
	step 4	Find out if it has been done before
	step 5	Decision time
Start brainstorming ideas		
	step 1	Understand your players
	step 2	Identify the core gameplay
2	step 3	Consider what is missing
	step 4	Brainstorm ideas
	step 5	Choose one
Design, develop, playtest, repeat		
	step 1	Design
3	step 2	Develop 
	step 3	Playtest

Appendix F: Relationship Between Flow and Language Acquisition

(adapted from: Egbert, 2004)








Appendix G: Relevant learning objectives for MISSION BERLIN

Learning objectives “Examenprogramma Duits”	
Aim	(<i>Examenprogramma Duits, 2018</i>)
MVT/K/1	<i>Not applicable for this course.</i>
MVT/K/2	Basis skills: students can apply basic skills, related to communication, collaboration and processing information.
MVT/K/3	Learning skills: students can apply strategic skills, that contribute to: -the development of reading, writing, listening and speaking. -(...) -the application of cultural knowledge.
MVT/K/4	Reading skills: the students can (...) identify relevant information.
MVT/K/5	Listening skills: the students can (...) identify relevant information.
MVT/K/6	Speaking skills: the students can (...) give and ask for information and describe a person or an object (...).
MVT/K/7	Writing skills: The students can (...) give and ask for information (...).
MVT/K/8	<i>Not applicable for this course.</i>
MVT/K/9	
MVT/K/10	Cultural knowledge: the students can apply their cultural knowledge of country and society (...).











Learning objectives “Kerndoelen”	
Aim	(<i>Besluit kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs, 2006</i>)
#11	The students gets familiar with the sound of German by listening to spoken (...) texts.
#12	The students use strategies to expand their German vocabulary.
#13	The students use strategies to acquire information from (...) written German texts.
#14	The students use (...) digital German sources to select and value information.
#15	The students use informal language to show and share others a part of their daily lives.
#16	
#17	<i>Not applicable for this course.</i>
#18	

Learning objectives “CEFR level A1”	
Competence <i>(Council of Europe, 2001)</i>	
Listening	Can follow speech which is very slow and carefully articulated.
Reading	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.
Information exchange	Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have.
Overall written interaction	Can ask for or pass on personal details in written form.

Appendix H: Badges in MISSION BERLIN

Badges in MISSION BERLIN	
Name	Description
 <p>“I can see you!”</p>	<p>Manually given when players add information and photos to their profile. This badge was created to stimulate an active contribution to the course.</p>
 <p>“A real traveller”</p>	<p>Automatically given when players collected five train tickets. This badge was created to stimulate players to visit more cities.</p>
 <p>“Oktoberfest”</p>	<p>Automatically given when players visit München (Munich) before a certain time. The Oktoberfest is a well-known cultural event that took place during the project. This badge was created to encourage players to visit München, even though it was not part of the essential track to Berlin. This was the only badge that students knew they could earn beforehand.</p>
 <p>“Golddigger”</p>	<p>Automatically given when players choose to do extra challenges. This badge was created to stimulate students to complete non-compulsory activities. Students were also rewarded extra coins.</p>
 <p>“Bending the rules”</p>	<p>Manually given when players find clever solutions other than the intended gameplay. This badge was added later to the collection to encourage exploring and testing the rules to their limits, as that is a “sign that the player is [...] grokking the game” (Koster, 2005, p. 112).</p>

Appendix I: Levels in MISSION BERLIN

Levels in MISSION BERLIN				
				
[1] Jar	[2] Sloth	[3] Snale	[4] Lady bug	[5] Turtle
				
[6] Rabbit	[7] Dog	[8] Lion	[9] Leopard	[10] Rocket

Appendix J: Teams in MISSION BERLIN

Part of the list of teams in MISSION BERLIN

 Raceteam 05: "die Power-Bienen"	<i>Guido Giese, die Tager One</i>	2
 Raceteam 06: "die Power-Delfinen"	<i>Lutz Brunsen, Ben Eder, van, Alan Oswald, van</i>	3
 Raceteam 07: "die Power-Eichhörnchen"	<i>Frank Eder, Hans Lindner, van, Ben Witz, de</i>	3
 Raceteam 08: "die Power-Enten"	<i>Steffen Bader, Lennart Jensen von Rosenfeld, Stefan Wendt, Berlin</i>	3
 Raceteam 09: "die Power-Giraffen"	<i>Steffen Bader, Julian Grottel, Julian Lugin, de</i>	3
 Raceteam 10: "die Power-Hühner"	<i>Flur Bader, de Riedl, van, Simon Schwaner</i>	3

Appendix K: Leaderboard in MISSION BERLIN

AKTIVITÄTSERGEBNISSE

Gruppen- Herausforderung in Trier

Die 3 Gruppen mit der höchsten Bewertung:

1.	Raceteam 04: "die Power-Bären"	7 Gold
2.	Raceteam 14: "die Power-Elefanten"	5 Gold
3.	Raceteam 03: "die Power-Affen"	5 Gold

Appendix L: Weekly lessons of German class

The amount of weekly German lessons at each learning track. The participating students are located in the highlighted area of the table.

	weekly lessons of German class				
	basis E&E ^[a]	basis N&W ^[b]	kader E&E ^[a]	kader N&W ^[b]	mavo
class 1 (age: 12-13)	0		0		2 ^[c]
class 2 (age: 13-14)	3		3		3
class 3 (age: 14-15)	3	0	3	0	3
class 4 (age: 15-16)	4 ^[d]	0	4 ^[d]	0	4 ^[d]

[a] sector economics

[b] sector health & personal care & welfare

[c] in effect since school year 2017-2018, before that it was 0 hours

[d] optional subject, students decide if they take German this year

Appendix M: Survey data

	Student number					
	→	01	02	03	04	05
Group number	[A]	5	2	3	3	10
Class	[B]	2a	2a	2a	2a	2b
Clicks	[C]	618	1378	977	1050	1116
Activity	[D]	low	avg	avg	avg	avg
Did your group cooperate well?	[E]	yes	yes	yes	yes	yes
Difference in levels	[F]	0	0	0	0	0
Difference in Coins	[G]	-9	5	0	0	2
How useful was it to learn German on a mobile device?	[H]	1	3	3	2	3
How fun is it to learn a foreign language?	[I]	3	3	2	4	3
self-evaluation	[J]	5,5	5,5	3	9,5	6,5
How fun was it to play MISSION BERLIN?	[K]	5	6	6	7	5
Instructions in German, how hard was it?	[L]	-1	0	0,5	0,5	0

Student number	06	07	08	09	10	11	12	13	14	16	17	18	19
→													
[A]	12	13	8	7	3	6	2	9	15	11	11	13	13
[B]	2b	2b	2b	2a	2a	2a	2a	2b	2b	2b	2b	2b	2b
[C]	1289	1427	1031	1633	1596	1014	766	1045	1415	994	941	1178	1215
[D]	avg	high	avg	high	high	avg	low	avg	avg	avg	avg	avg	avg
[E]	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	no	no	yes	yes
[F]	0	0	3	1	0	0	1	0	0	1	0	3	0
[G]	0	0	-7	0	?	?	1	2	?	?	-10	0	0
[H]	2	2	1	2	3	2	3	3	4	2	3	3	2
[I]	2	4	4	2	2	4	2	3	2	3	2	3	2
[J]	7,5	2,5	6	5,5	5,5	7,5	3	7	7	8	4	5	7,5
[K]	6	4	7	7	9	6	1	6	5	4	2	8	8
[L]	0	-0,5	1	0	0	-0,5	1	0	1	0	1	0	0,5

Student number	20	21	22	23	24	26	27	28	29
→									
[A]	10	5	2	4	7	8	12	9	15
[B]	2b	2a	2a	2a	2a	2b	2b	2b	2b
[C]	1574	1011	1067	776	1081	1624	1195	1293	1056
[D]	high	avg	avg	low	avg	high	avg	avg	avg
[E]	yes	yes	yes	no	yes	yes	no	yes	yes
[F]	2	0	1	1	0	0	0	2	0
[G]	0	-4	9	0	0	8	5	0	?
[H]	2	3	2	2	2	3	3	2	4
[I]	1	4	3	2	3	1	1	1	3
[J]	4	9	6,5	5,5	7	7,5	7,5	4	7,5
[K]	6	8	1	3	7	5	1	1	4
[L]	1	-1	0	-1	0,5	-0,5	-1	1	0

Student number										
→	30	31	33	34	35	36	37	38	39	40
[A]	15	14	14	8	12	10	4	6	6	4
[B]	2b	2b	2b	2b	2b	2b	2a	2a	2a	2a
[C]	1180	1141	1209	1353	1043	1280	1771	1512	576	727
[D]	avg	avg	avg	avg	avg	avg	high	high	low	low
[E]	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	yes	yes	no
[F]	3	3	0	1	0	0	0	0	-1	3
[G]	8	?	0	-4	0	0	1	0	0	0
[H]	2	3	3	3	1	2	3	3	3	1
[I]	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3
[J]	6,5	4	7,5	7,5	6	5,5	6,5	6,5	7	7,5
[K]	4	4	7	7	2	6	9	7	6	7
[L]	0,5	1	0	0,5	0	1	0	-0,5	-0,5	-1

Appendix N: Questions focus group interviews

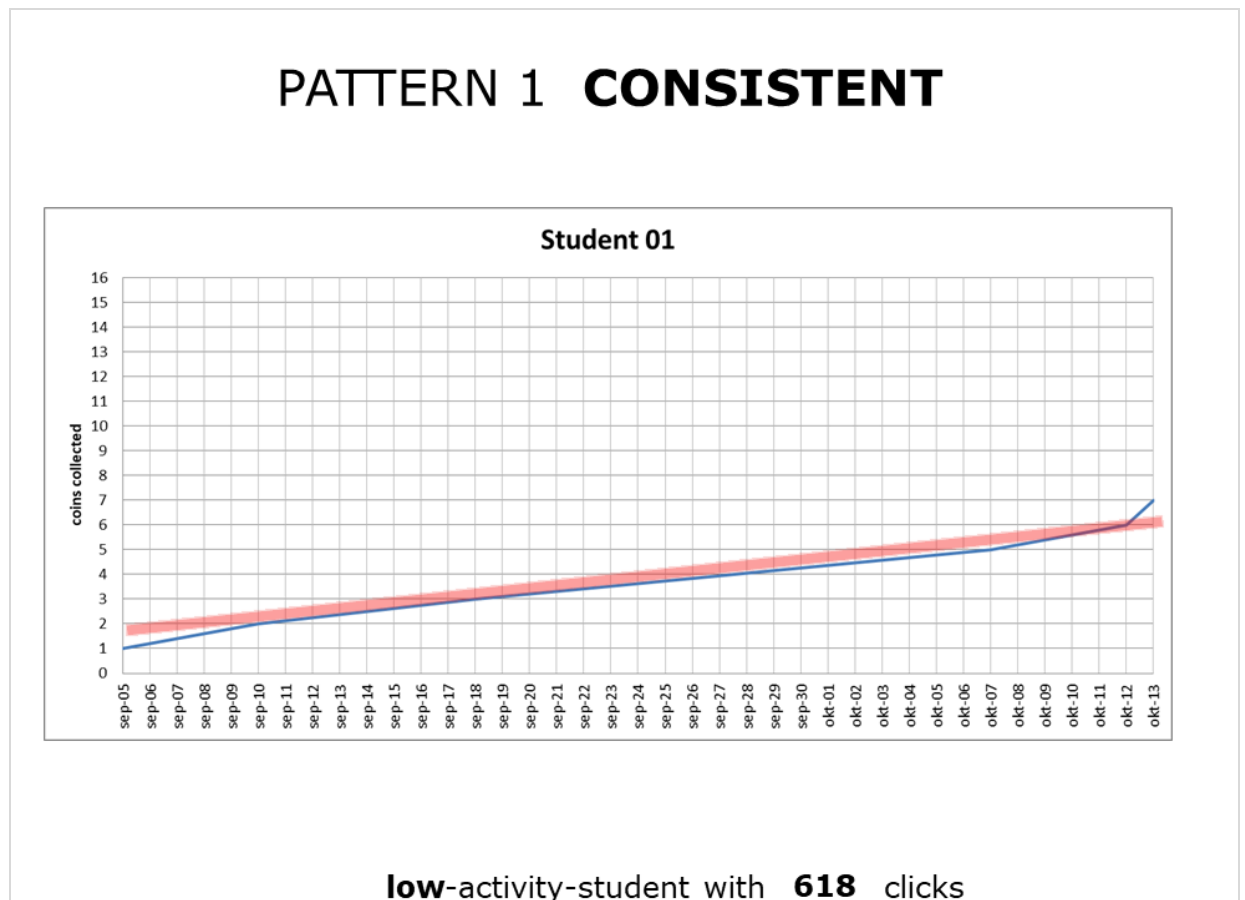
- Student's opinion about the project;
- Did you consider the project to be a game;
- How did you like the fact that this project was completely in German;
- Any tips;
- Any tips;
- How did you play the game;
- What kind of activities did you like;
- Would you play again?

Appendix O: Coding the focus group interviews

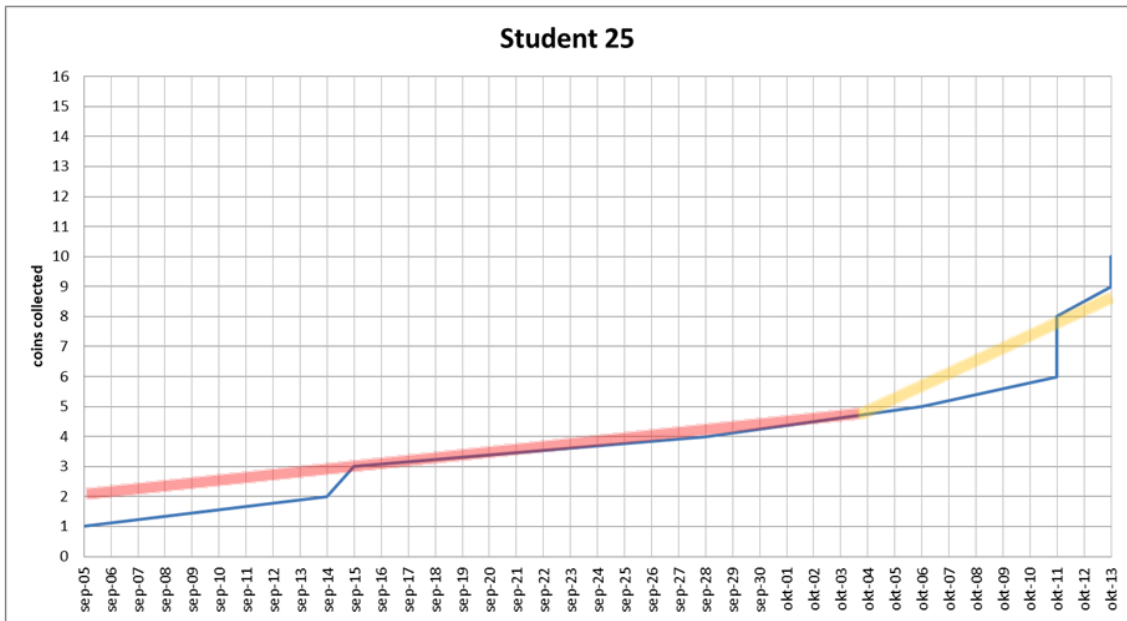
Coding the focus group interviews	
Code description	Examples (translated in English)
Indicators for motivation	
Experience and opinion: negative indicators	[Student 12] “I thought it was really boring”.
Experience and opinion: neutral indicators	[Student 23] “Yes, I understood it, in the beginning, in the beginning I did not understand it, but I was grouped with student 37, so because of that, he knew, he knew everything so he could explain everything to me.”
Experience and opinion: positive indicators	[Student 10] “Actually, I liked it.”
Wish to play again?	[Interviewer] “You had more freedom, I understand. Is that why you want to play again?” [Student 24] “Yes.”
Gamification: game elements	[Student 4] “Because in the end you just know that you can get enough coins anyways.”
Uncategorised: remarkable or useful comments	[Student 40] “Well, I think that it would be fun to travel even further, like for example, if you were in Berlin, than we can go all the way to eh, Brussels or so, or another country. That would be awesome.”

Appendix P: Four playing patterns

All students are analysed and assigned one playing pattern, based on their increase in coins during the game. Each pattern starts with the lowest activity student.

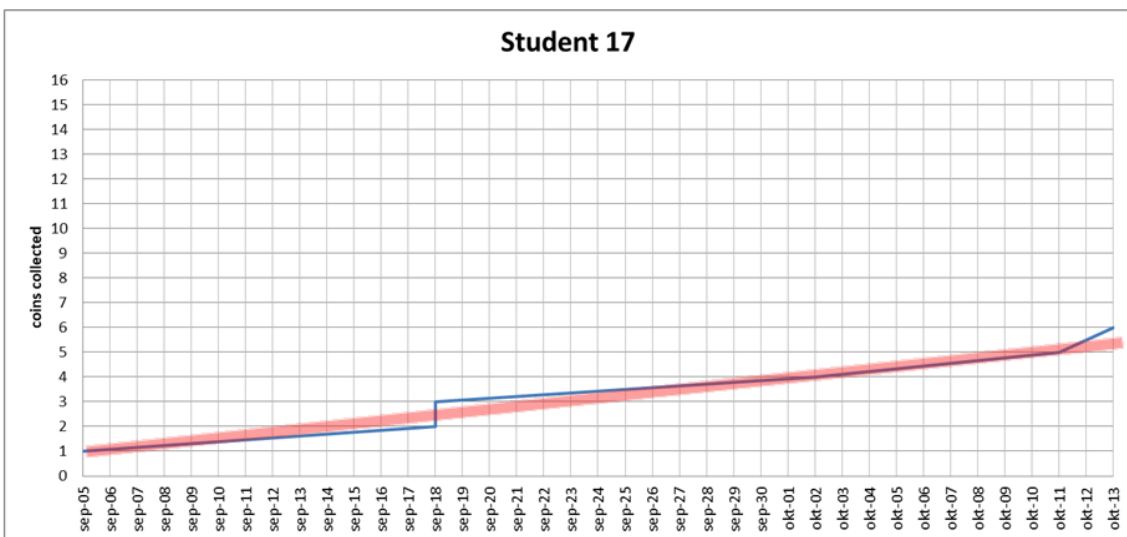


PATTERN 1 CONSISTENT



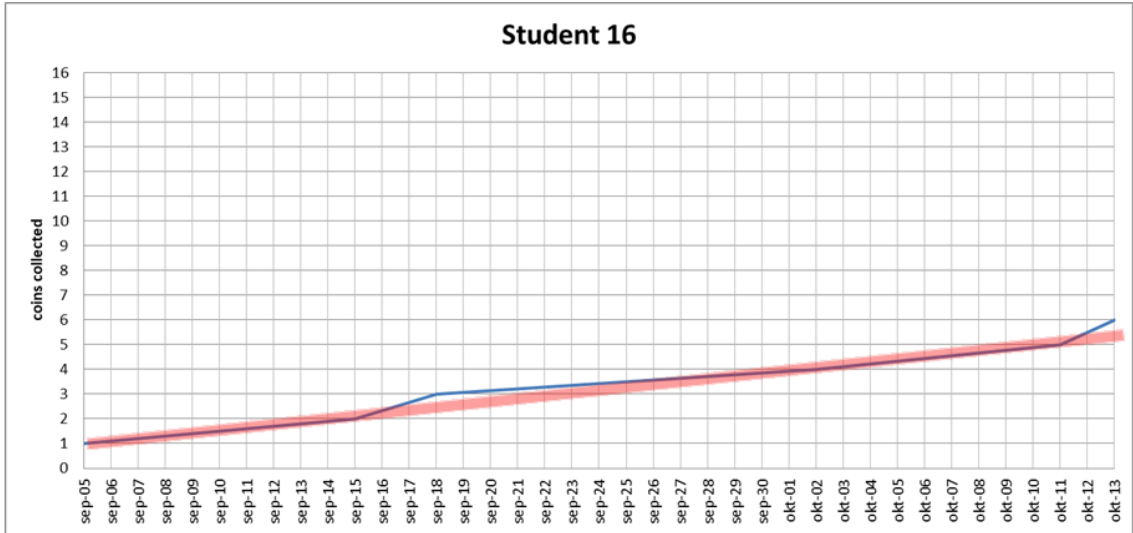
low-activity-student with 755 clicks

PATTERN 1 CONSISTENT



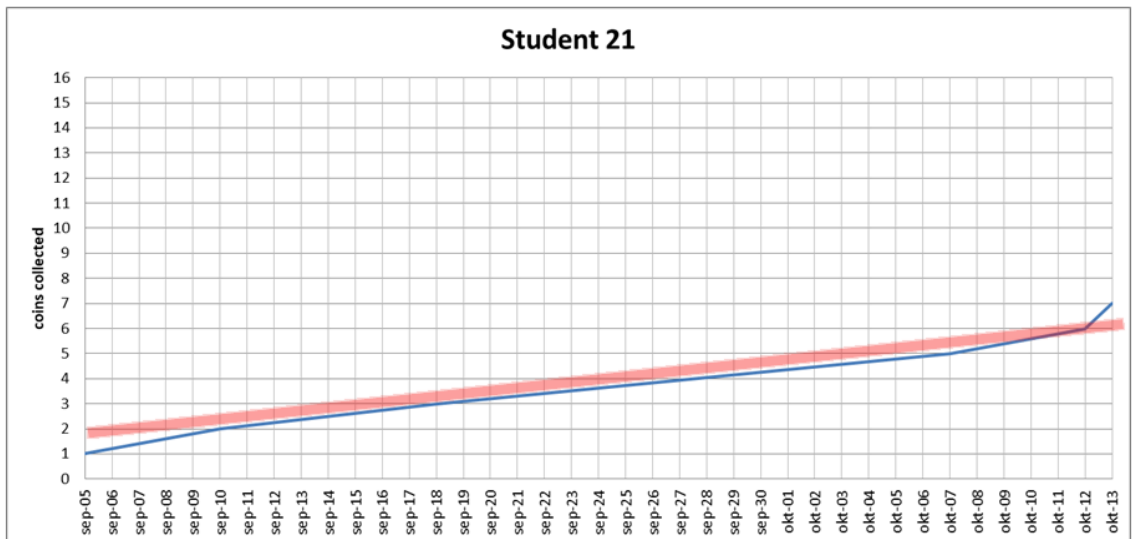
average-activity-student with 941 clicks

PATTERN 1 CONSISTENT



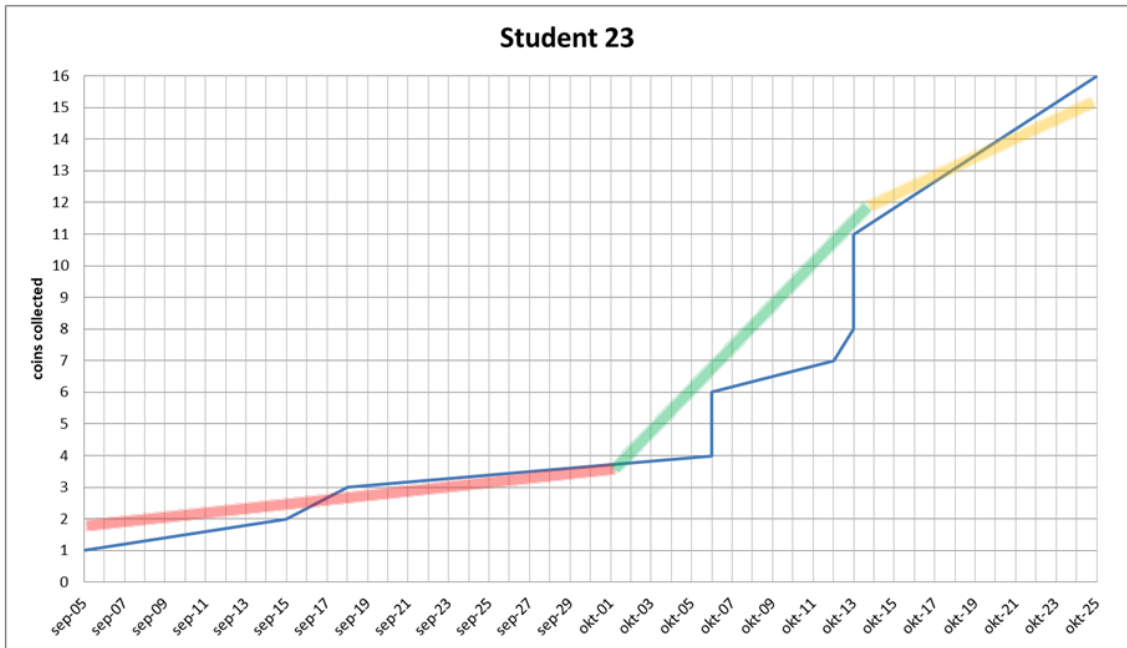
average-activity-student with **944** clicks

PATTERN 1 CONSISTENT



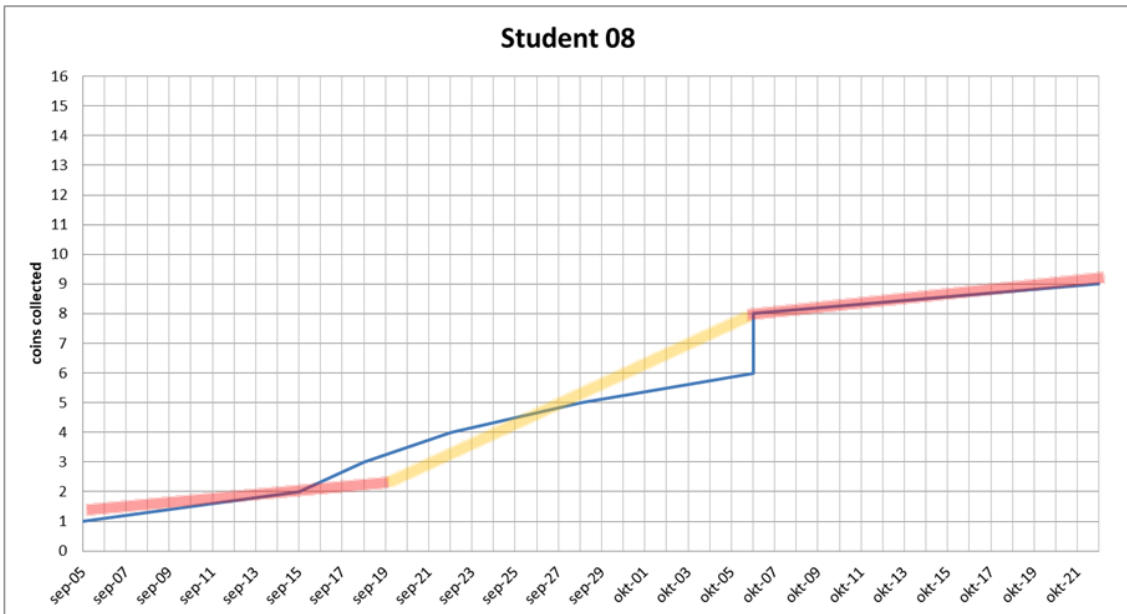
average-activity-student with **1,011** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



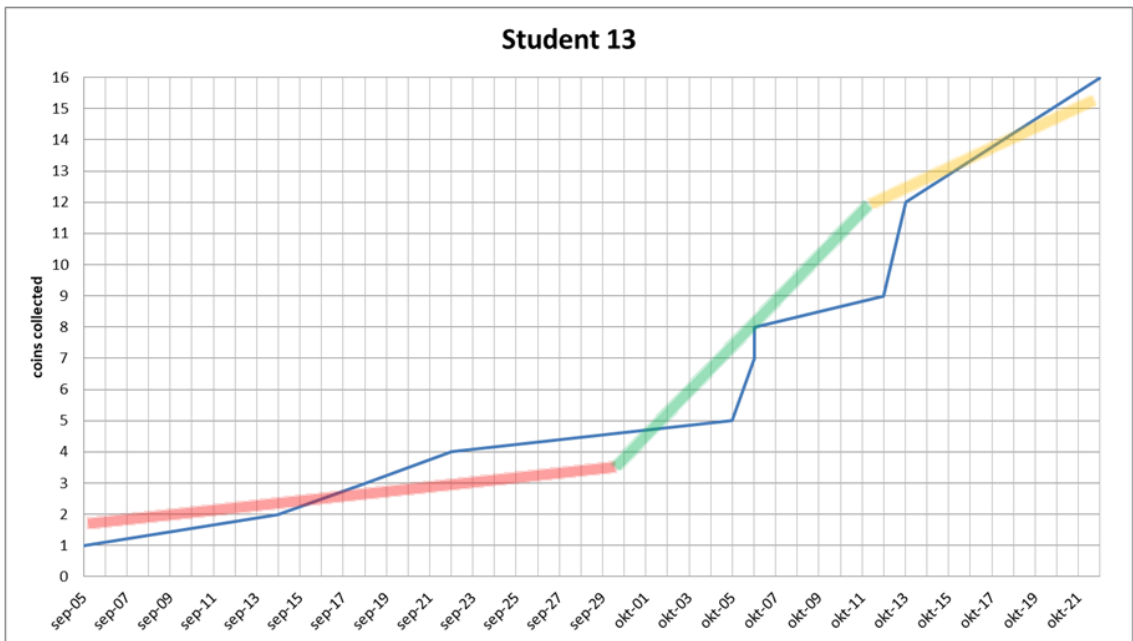
low-activity-student with **776** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



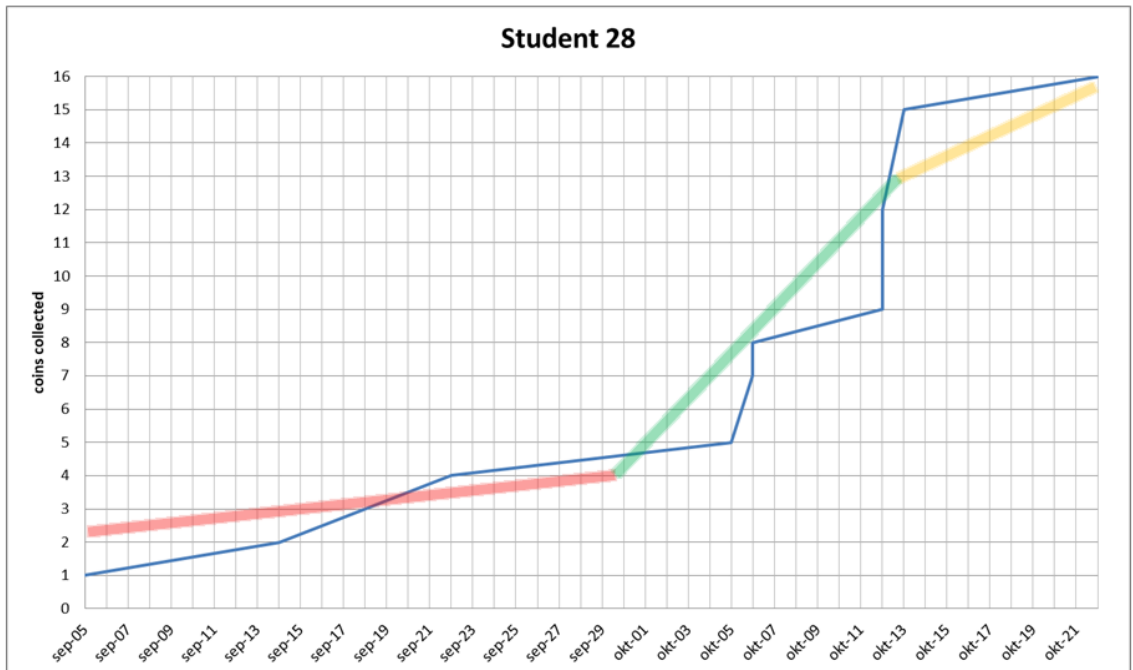
average-activity-student with **1,031** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



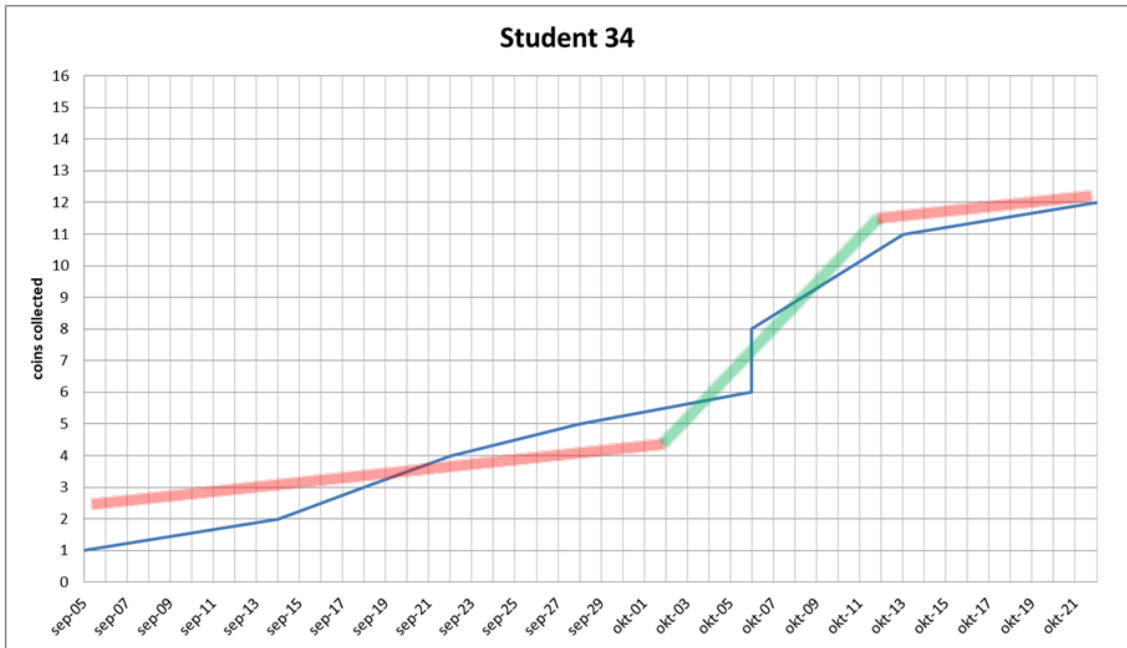
average-activity-student with **1,045** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



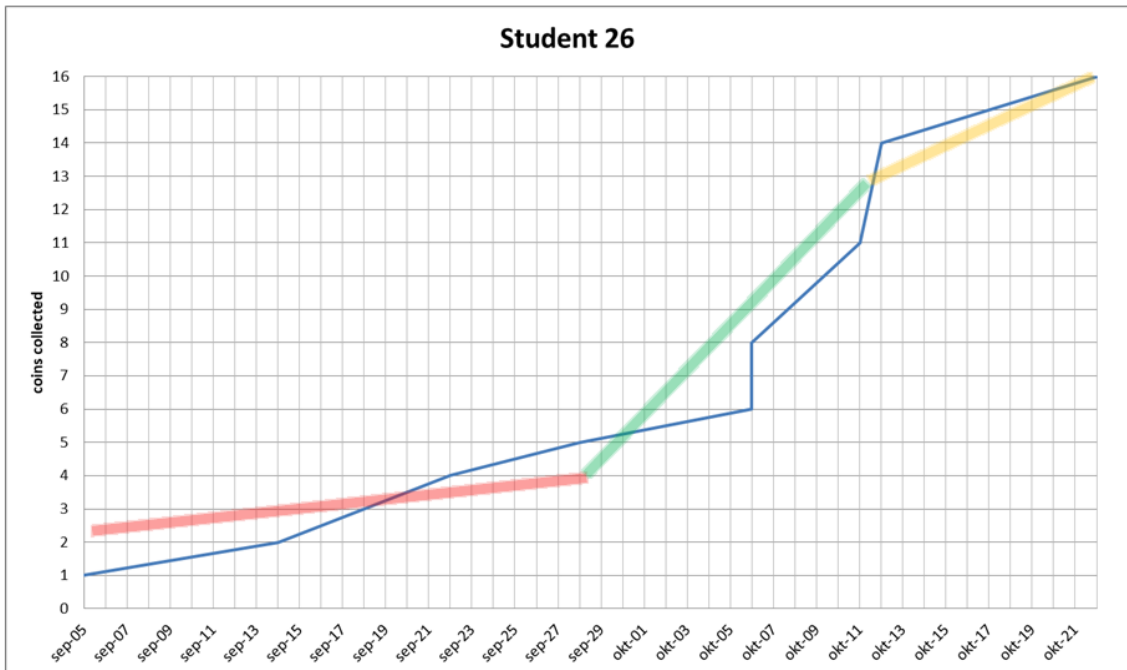
average-activity-student with **1,293** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



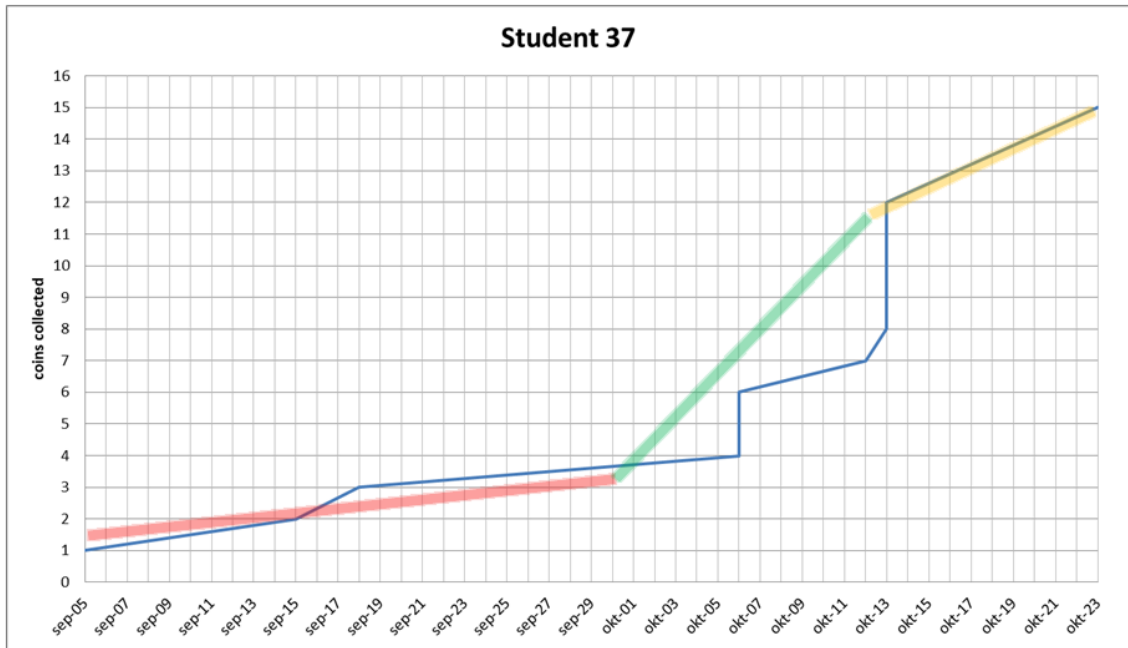
average-activity-student with **1,353** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



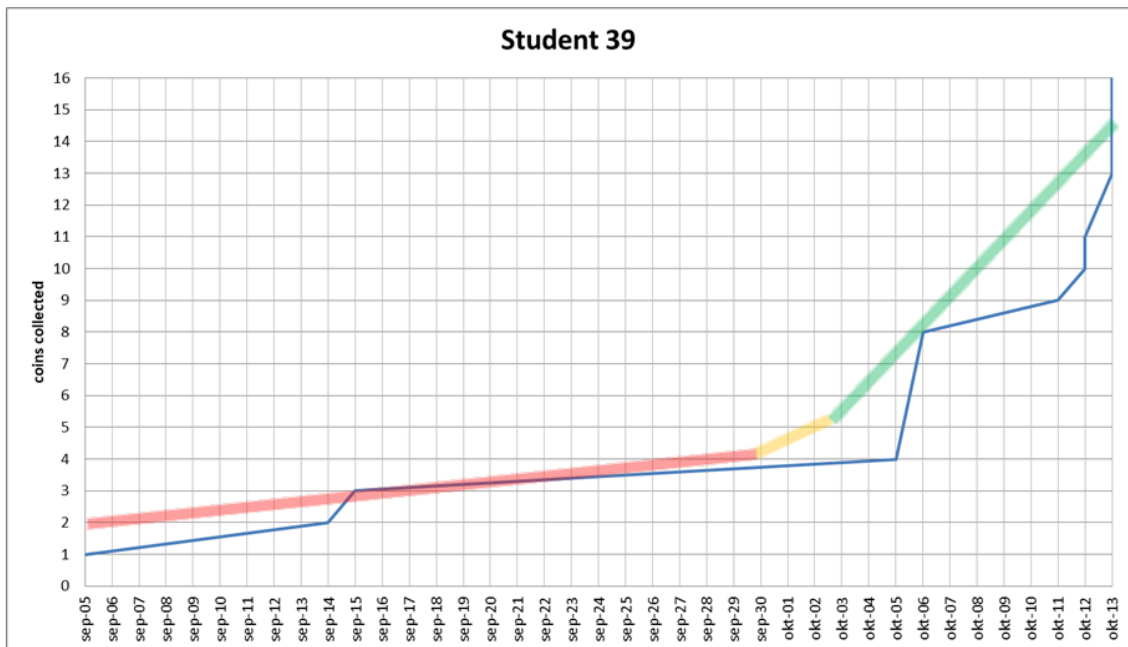
high-activity-student with **1,624** clicks

PATTERN 2 CENTRALIST



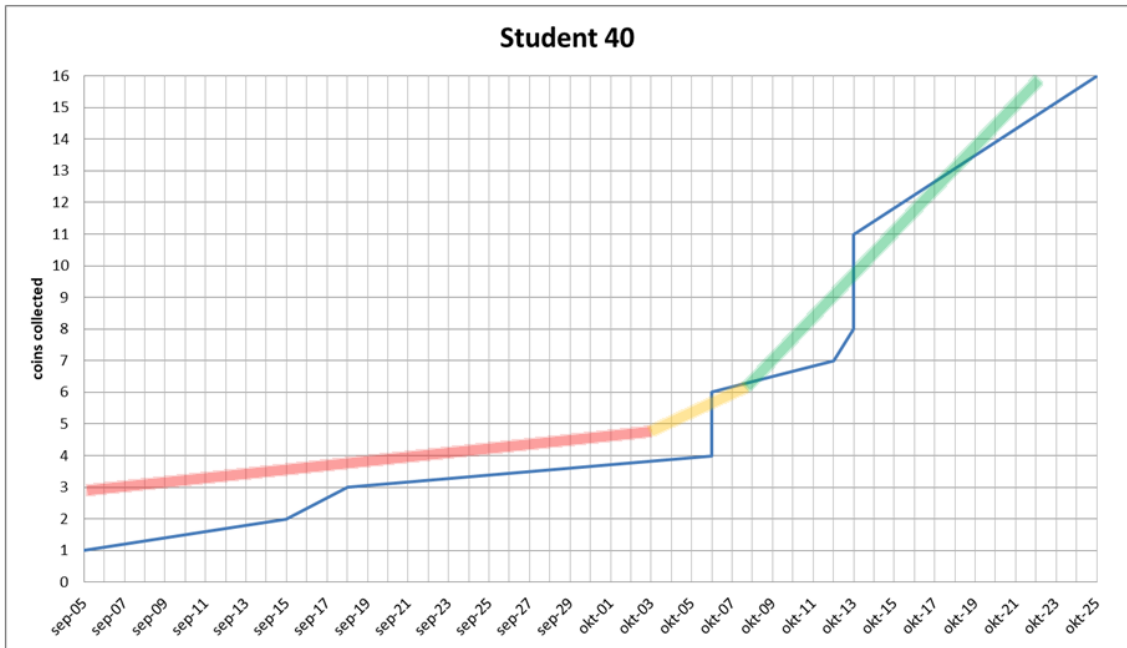
high-activity-student with **1,771** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



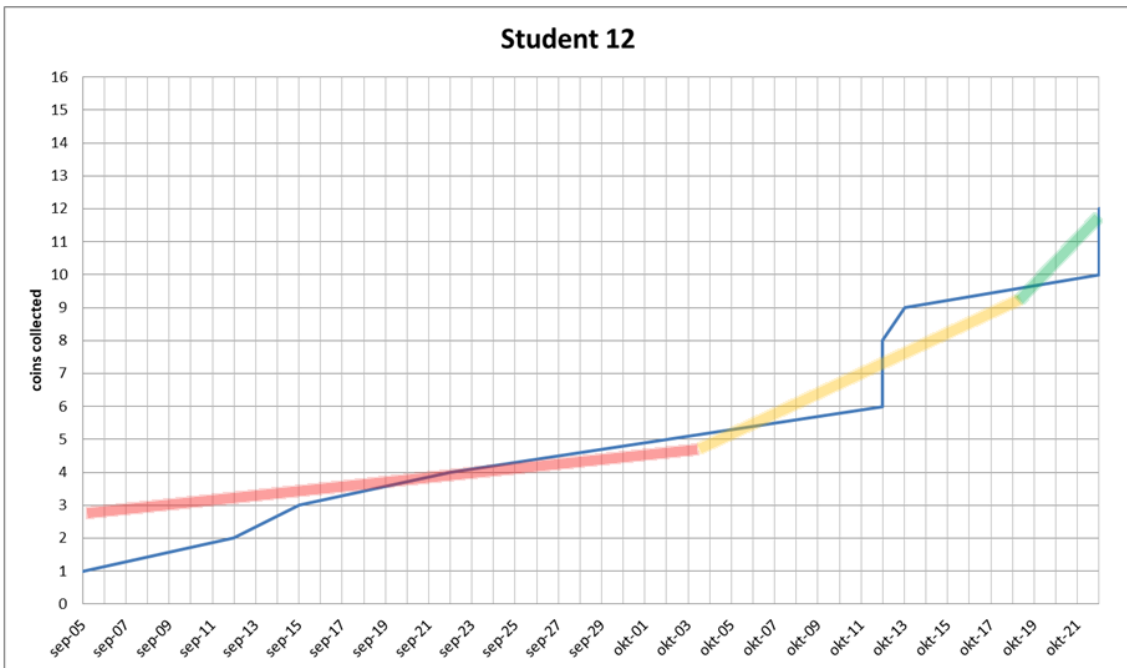
low-activity-student with **576** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



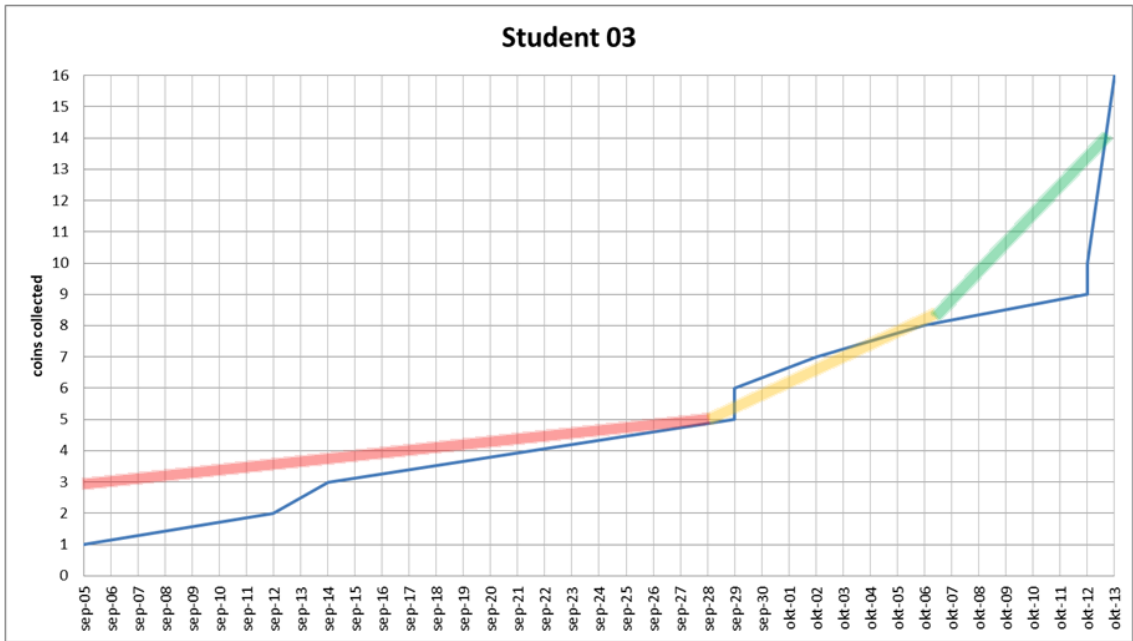
low-activity-student with **727** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



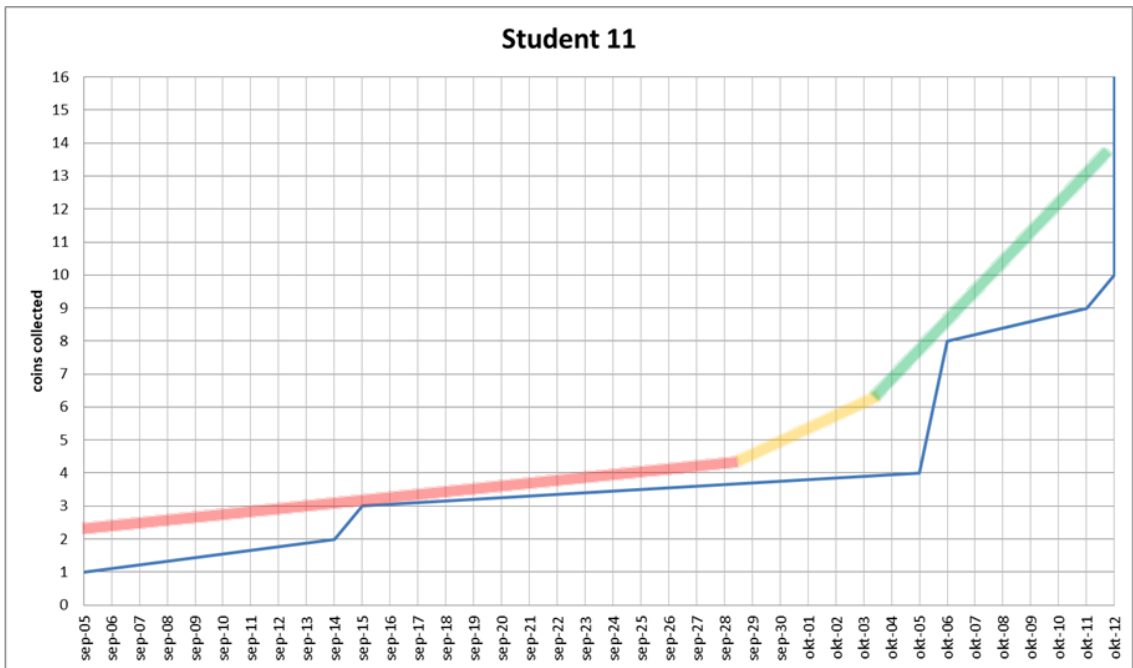
low-activity-student with **766** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



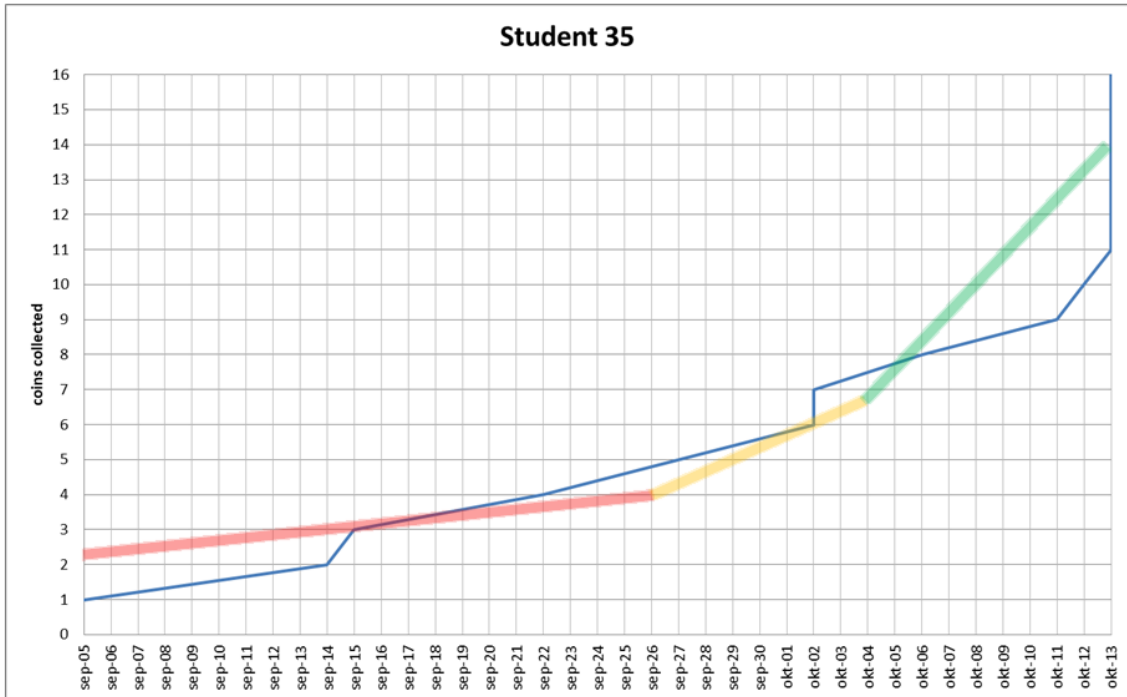
average-activity-student with **977** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



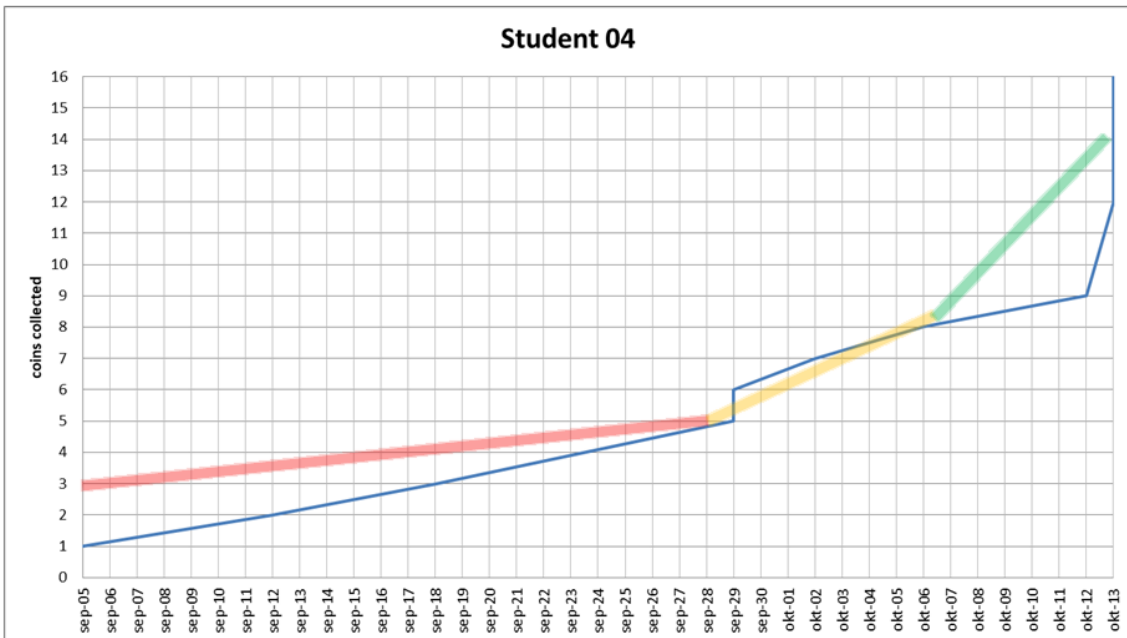
average-activity-student with **1,014** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



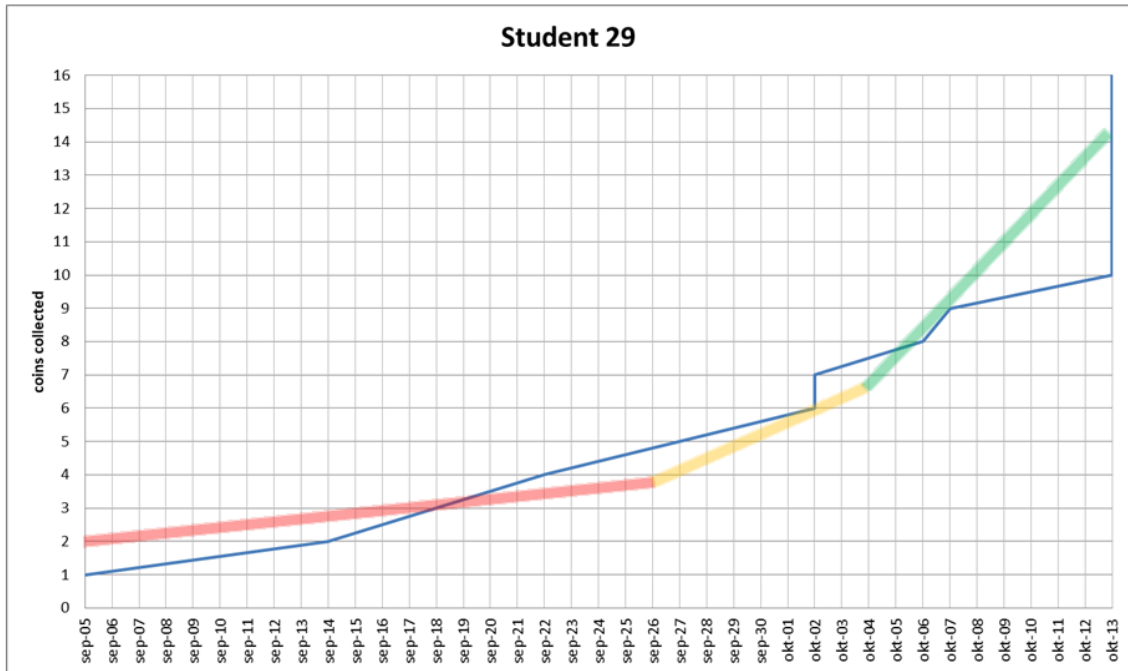
average-activity-student with 1,043 clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



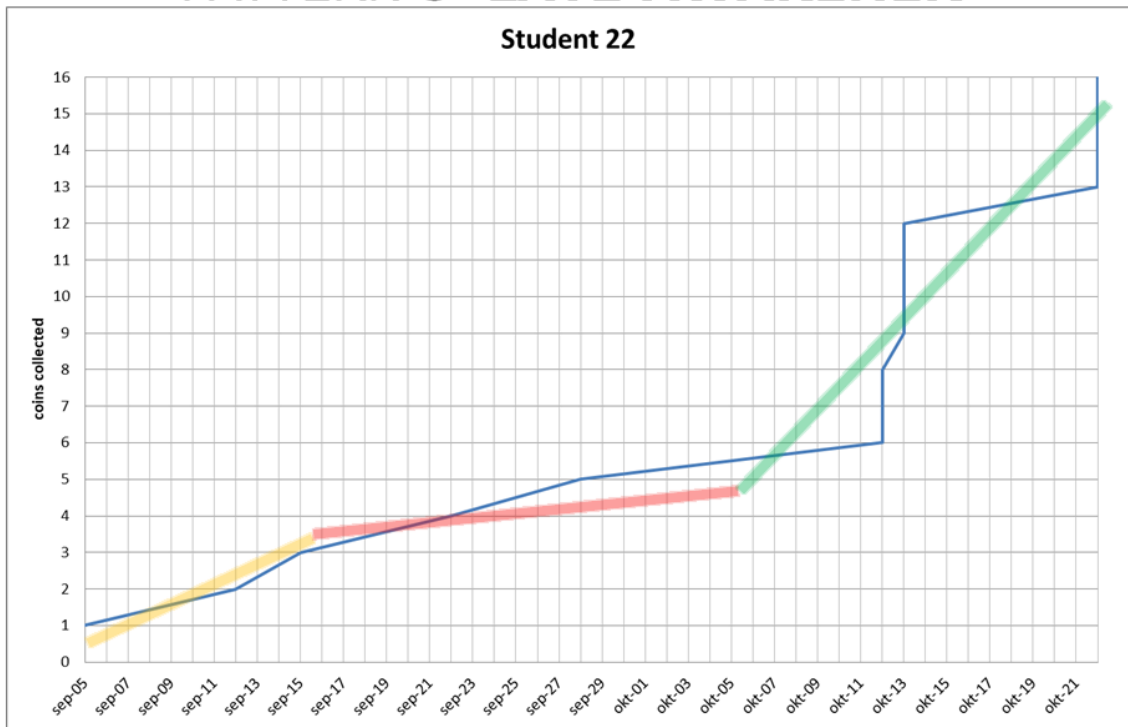
average-activity-student with 1,050 clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



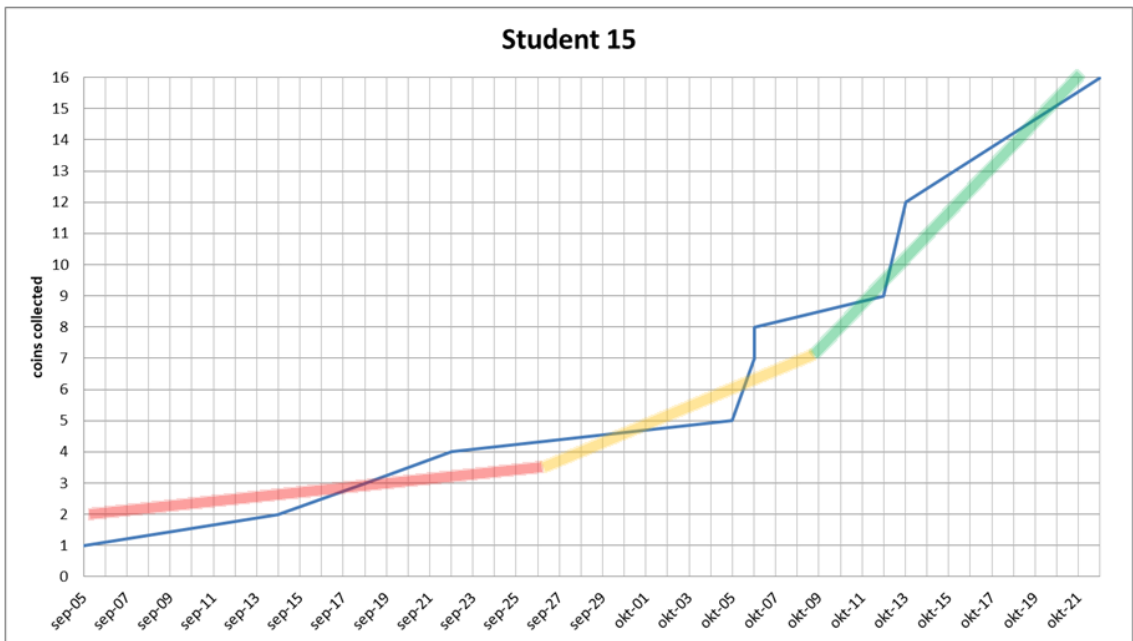
average-activity-student with **1,056** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



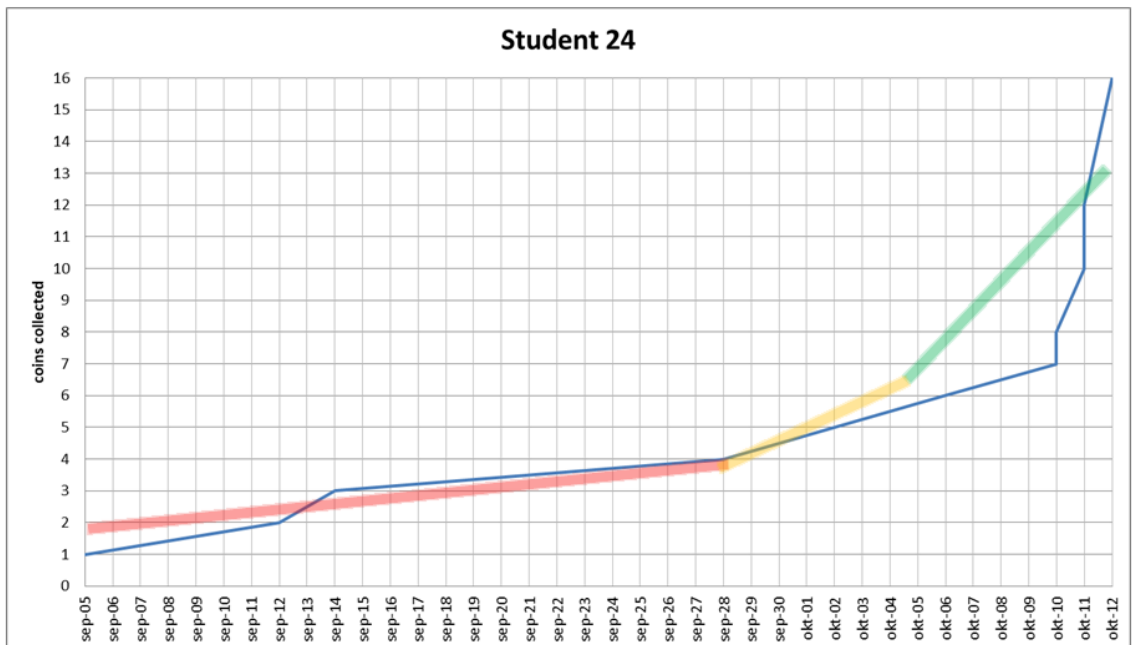
average-activity-student with **1,067** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



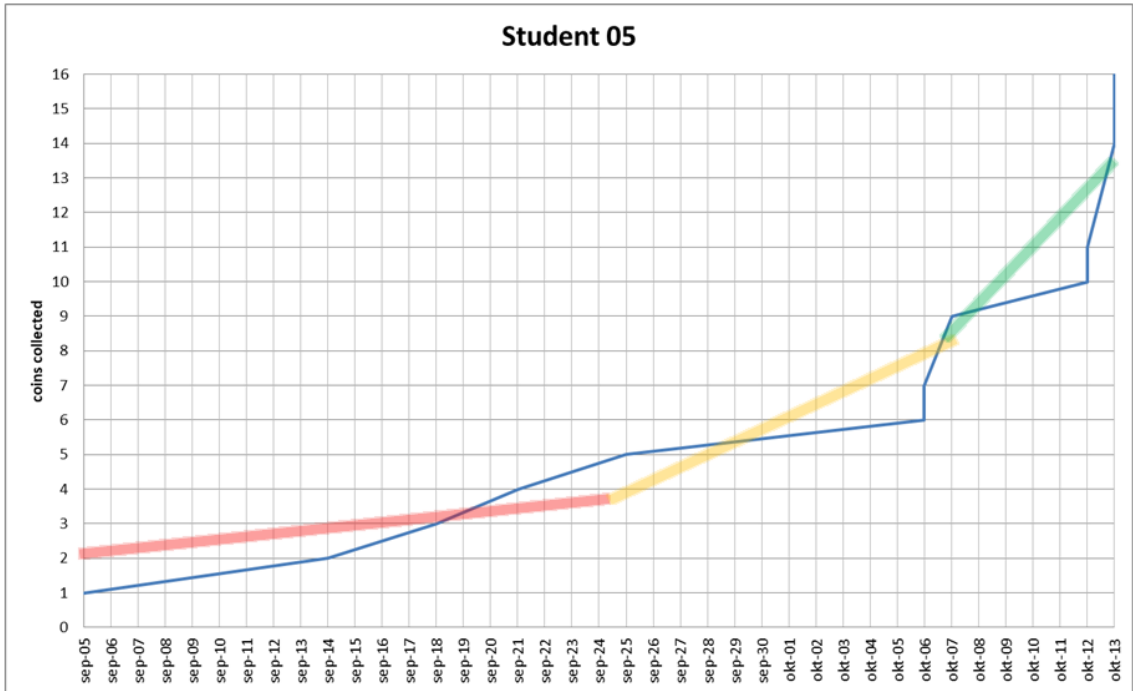
average-activity-student with **1.069** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



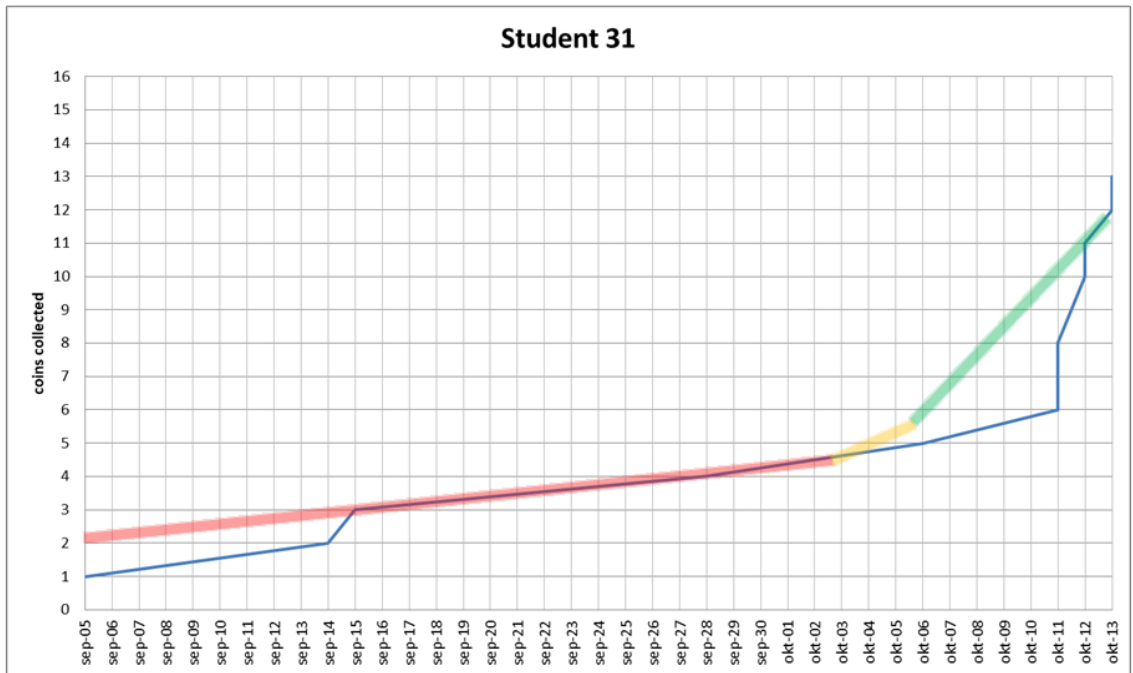
average-activity-student with **1,081** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



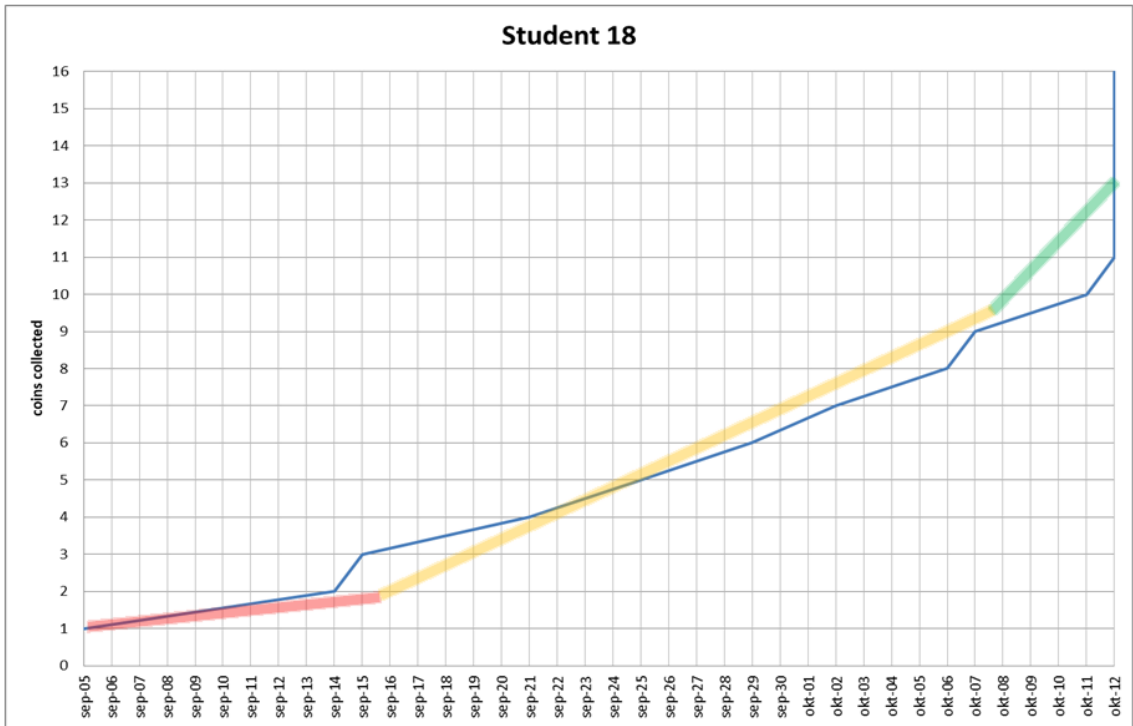
average-activity-student with **1,116** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



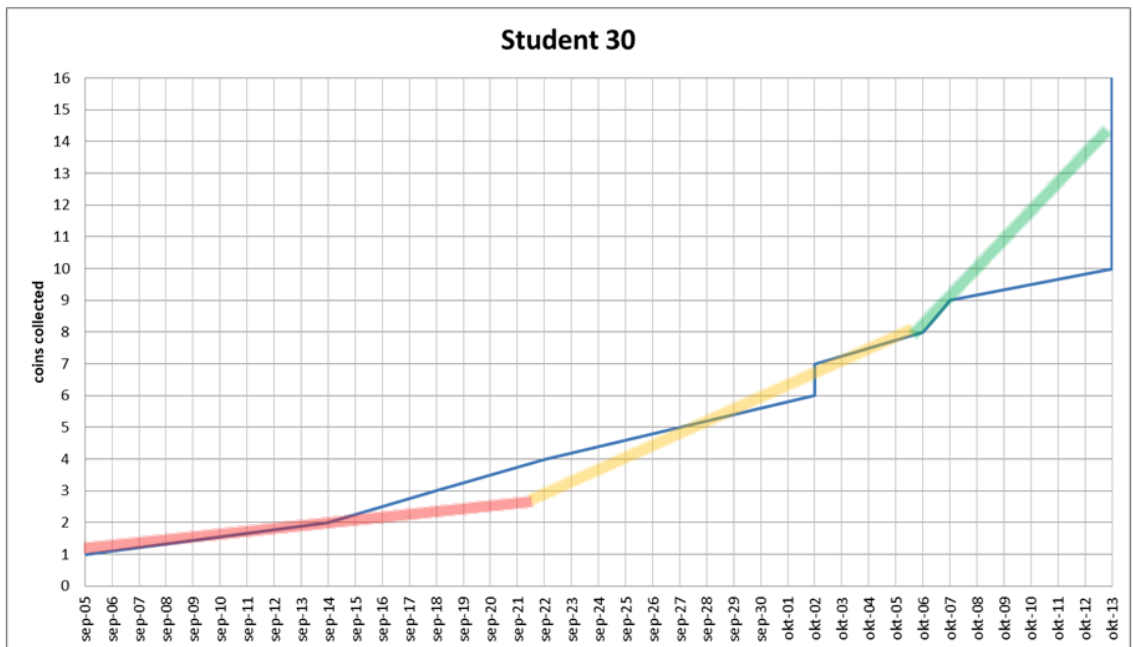
average-activity-student with **1,141** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



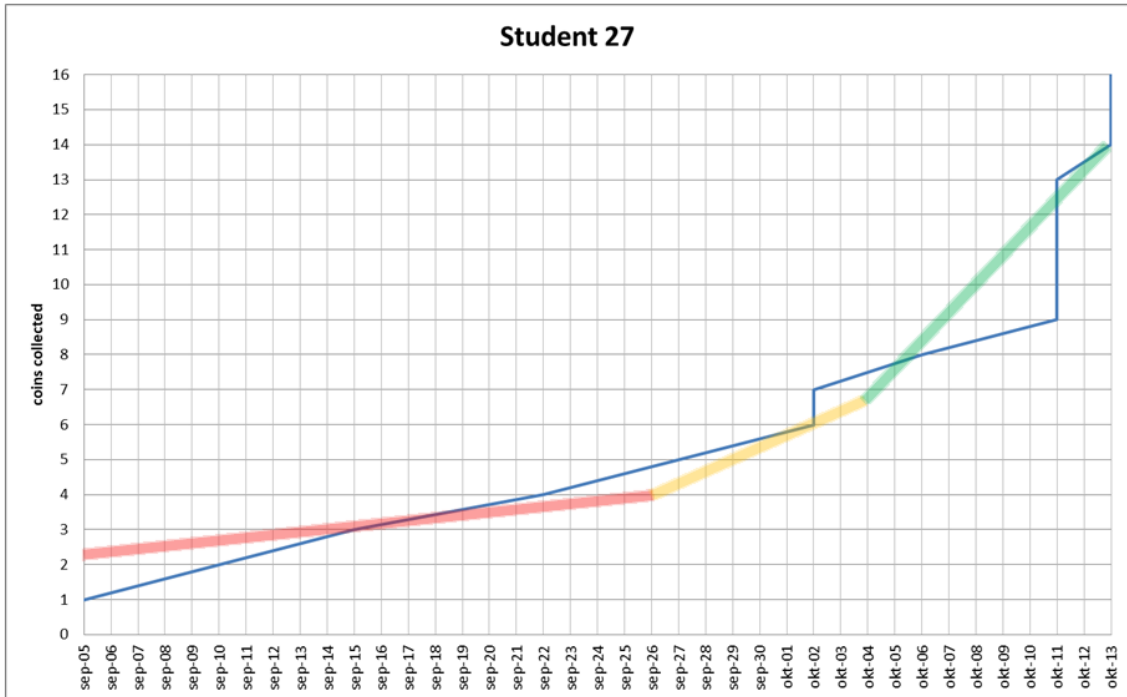
average-activity-student with **1,178** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



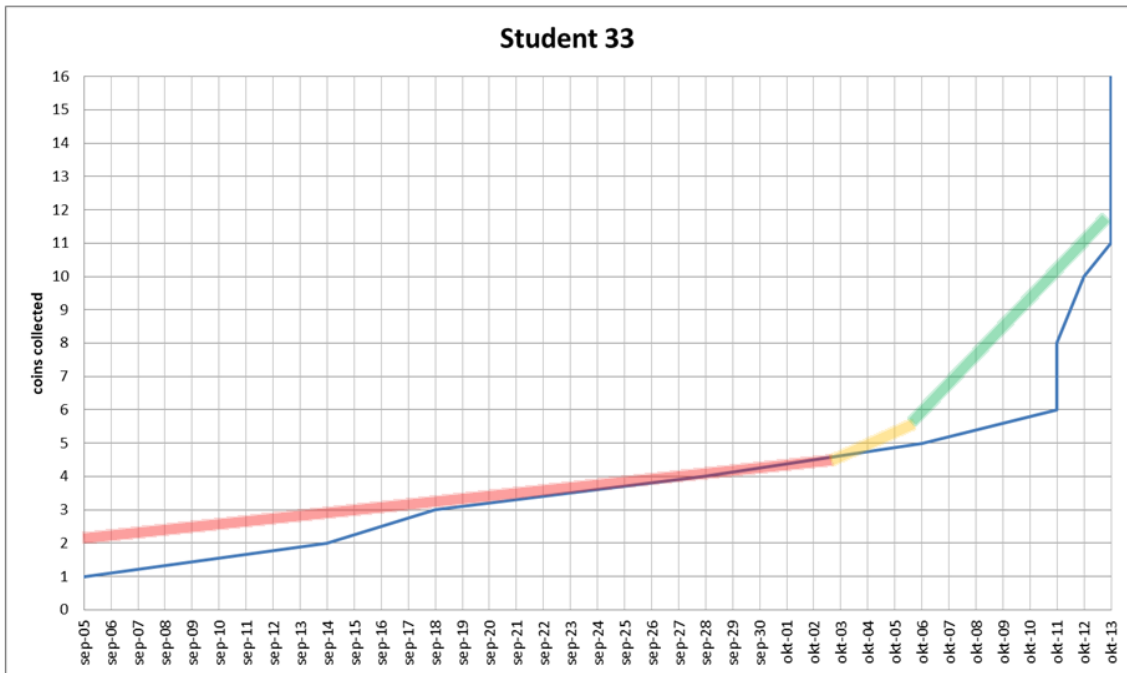
average-activity-student with **1,180** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



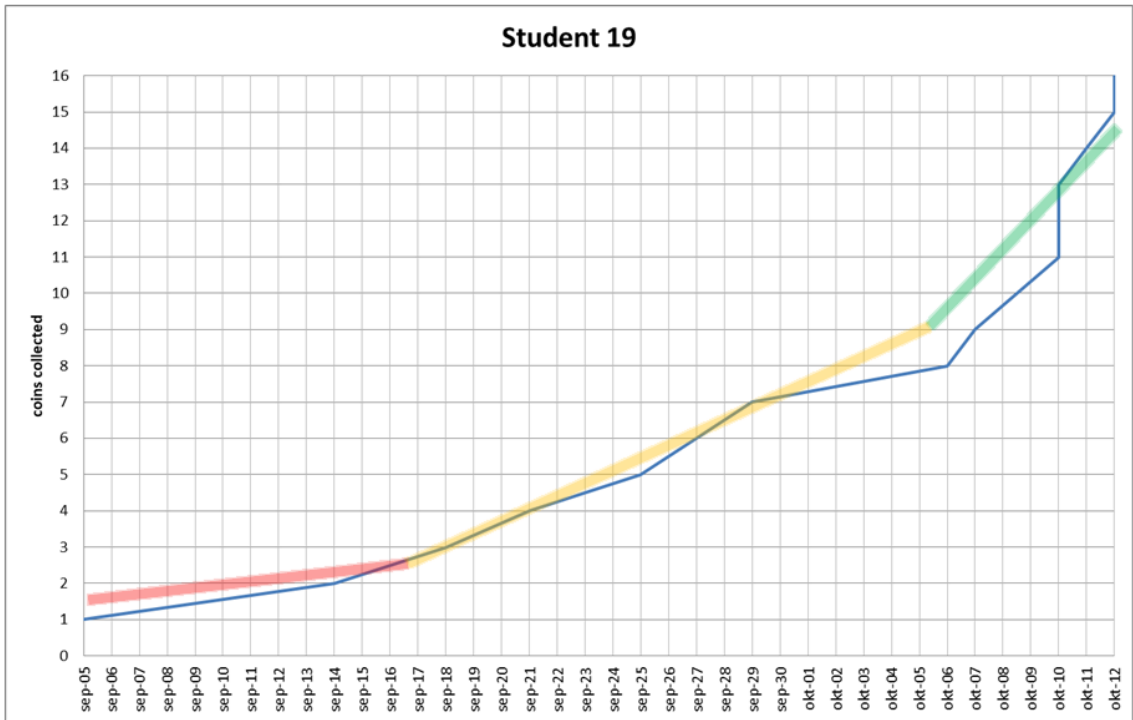
average-activity-student with **1,195** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



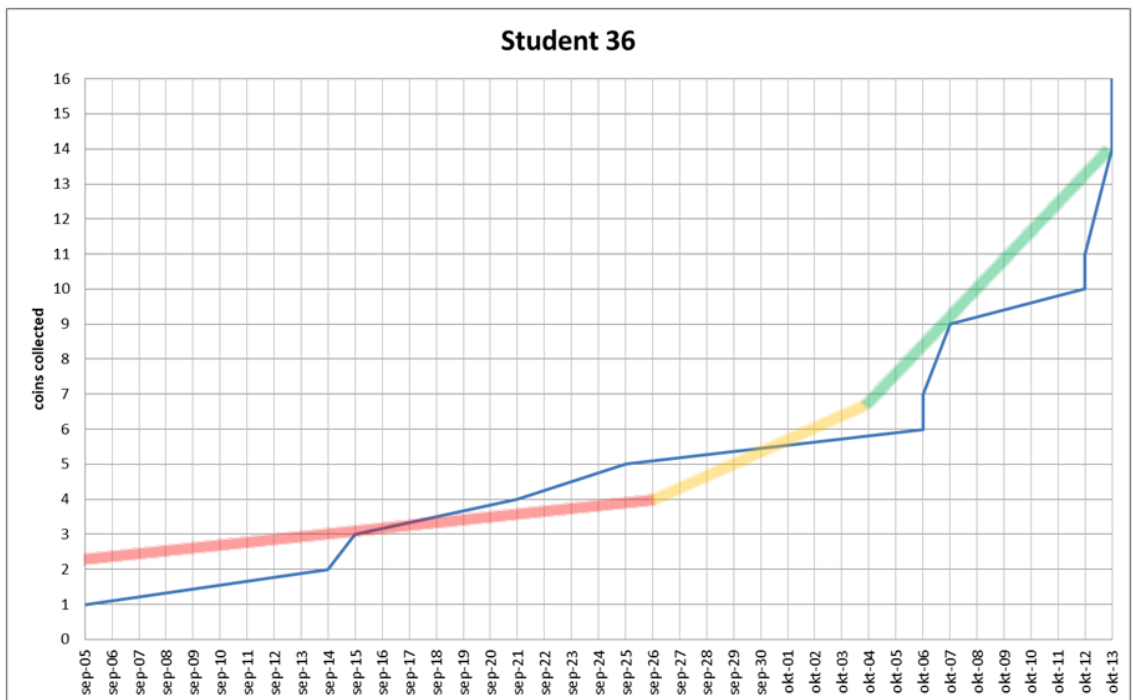
average-activity-student with **1,209** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



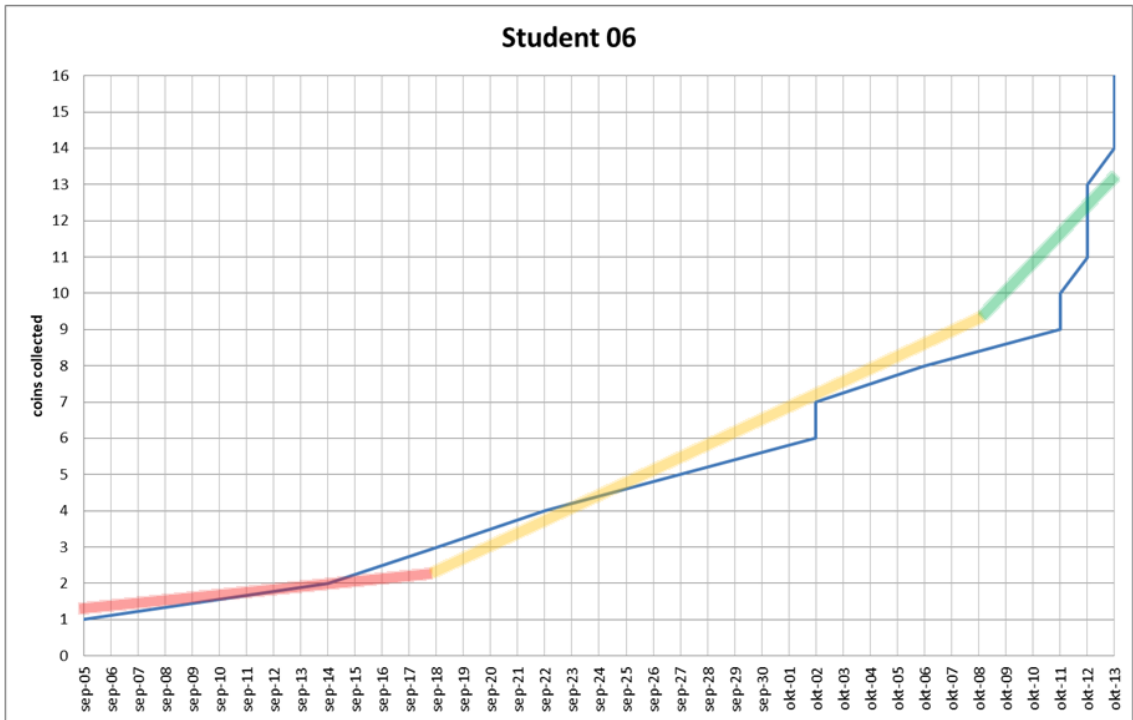
average-activity-student with 1,215 clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



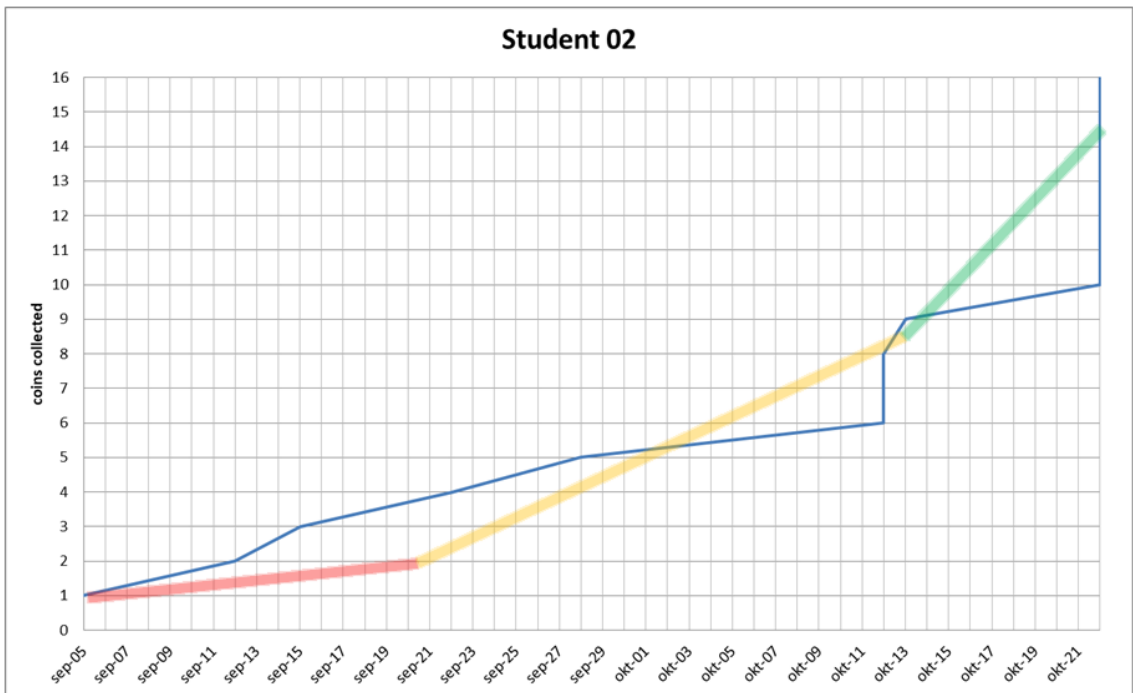
average-activity-student with 1,280 clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



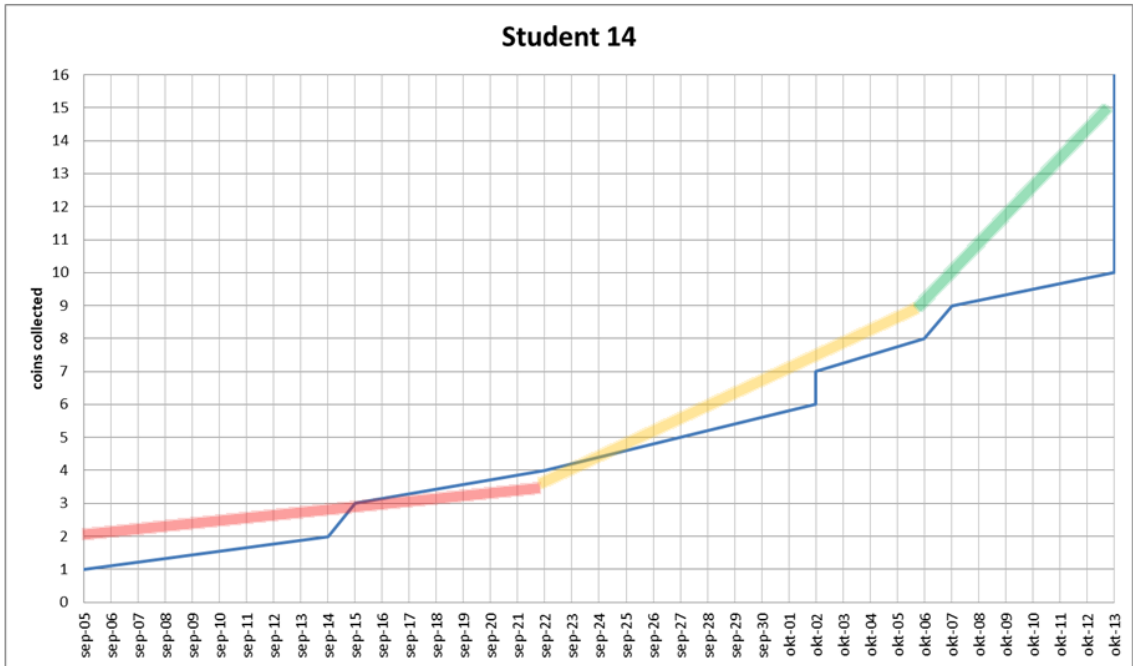
average-activity-student with **1,289** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



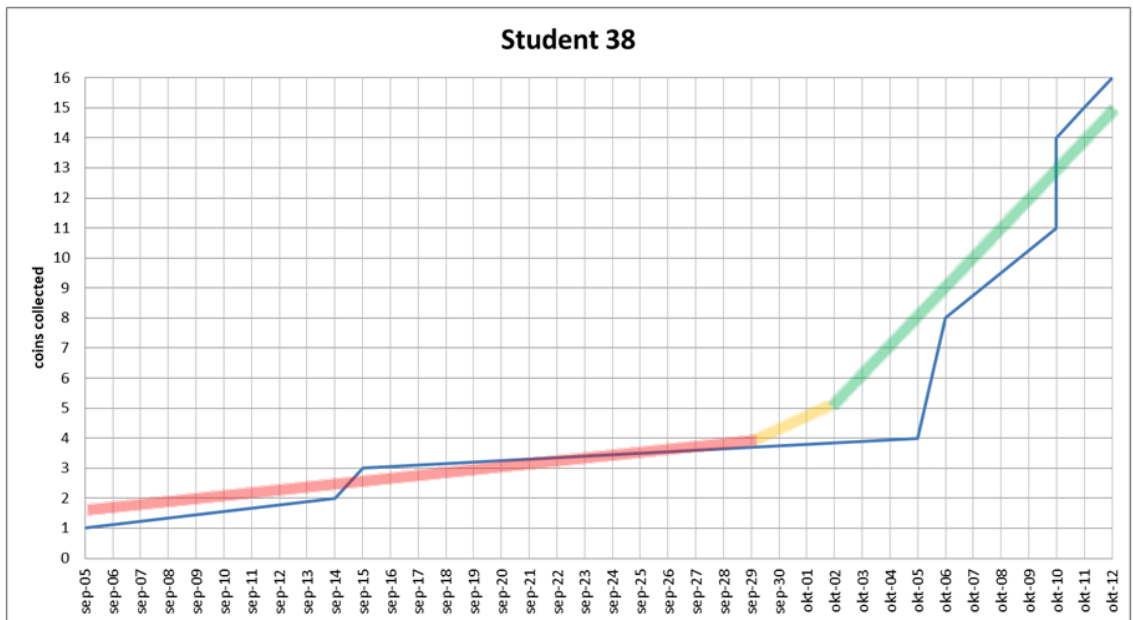
average-activity-student with **1,378** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



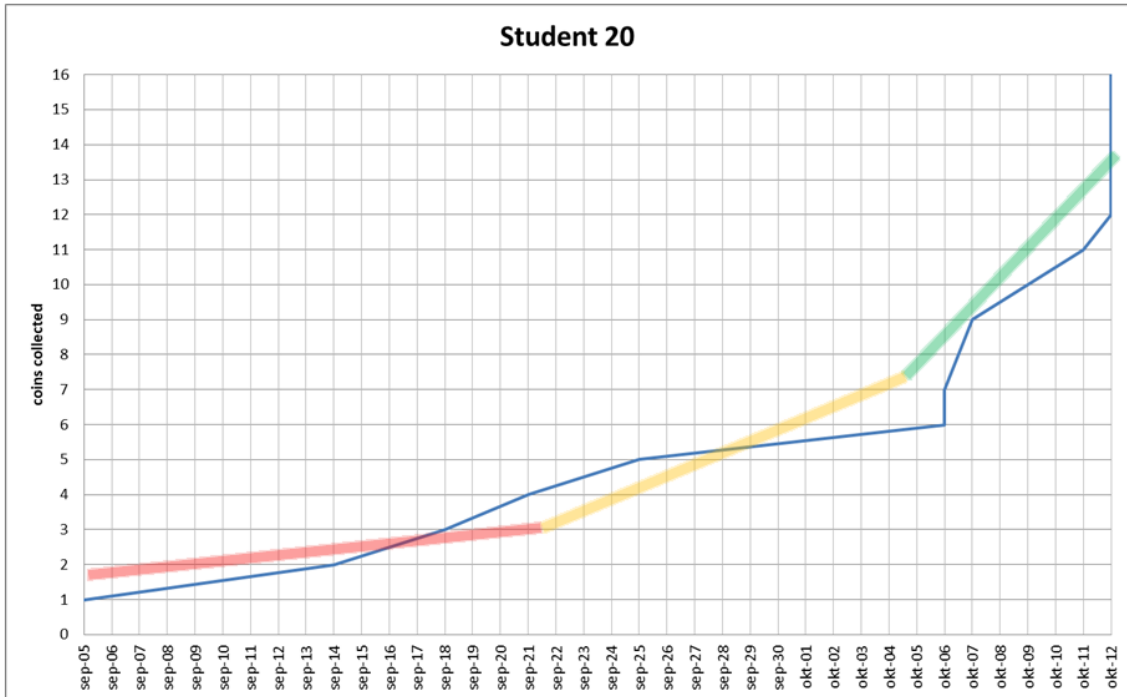
average-activity-student with **1,415** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



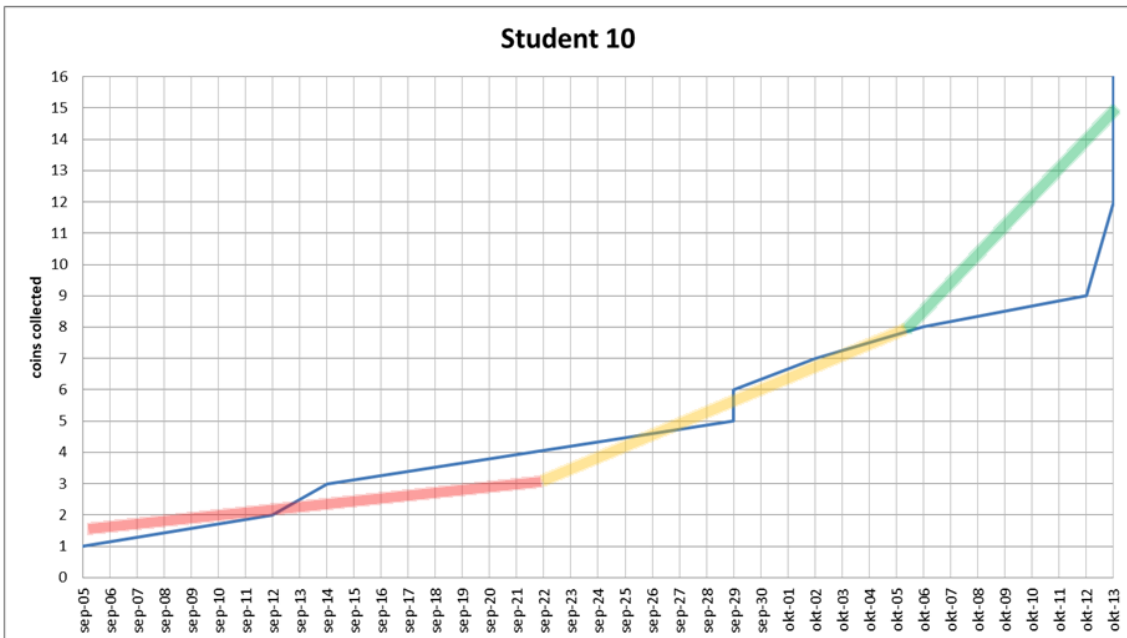
high-activity-student with **1,512** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



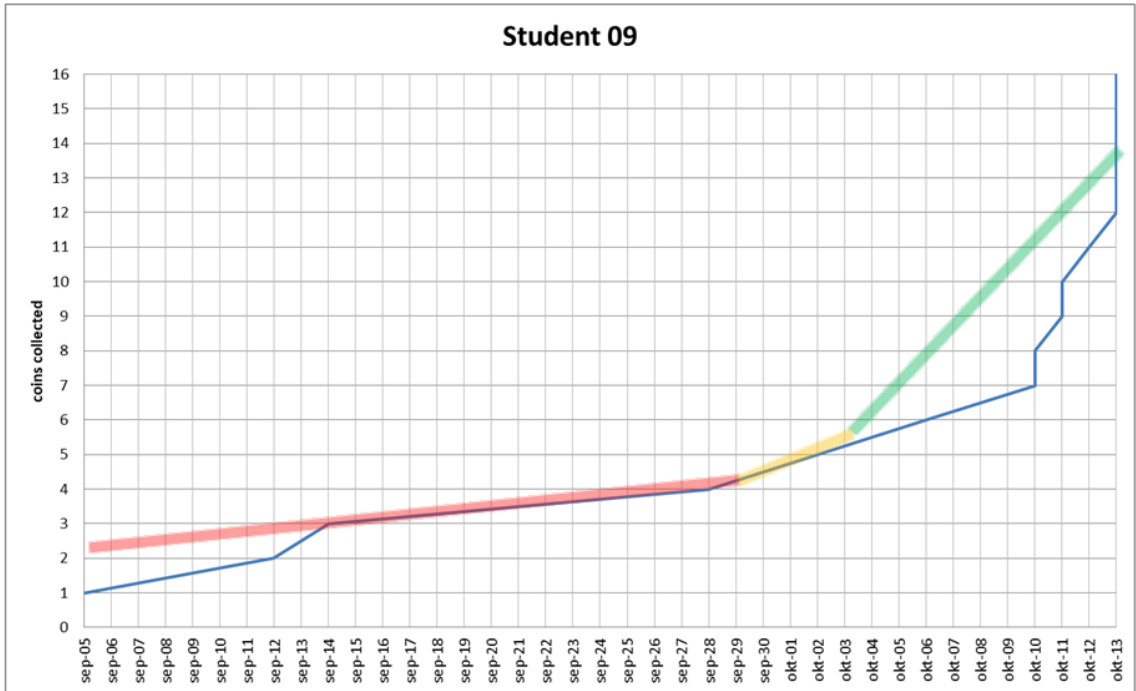
high-activity-student with **1,574** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



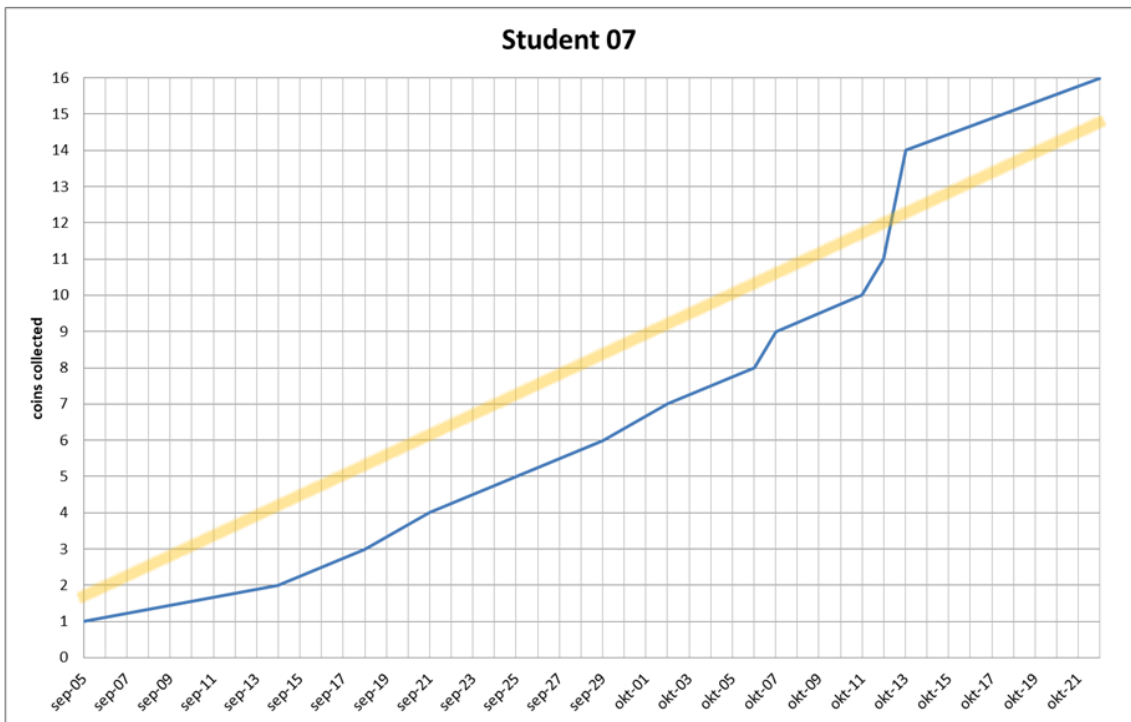
high-activity-student with **1,596** clicks

PATTERN 3 LATE AWAKENER



high-activity-student with **1,633** clicks

PATTERN 4 ACHIEVER



high-activity-student with **1,427** clicks

Appendix Q: Transcripts focus group interviews

Group 01

0

Wat ik jullie in ieder geval wilde vragen, wij zijn nu zes weken bezig geweest, voor de vakantie, met Mission Berlin, en ik wil graag weten: hoe vonden jullie het?

2

Wel leuk

0

Wel leuk?

4

Ik vond het wel een beetje langdradig

0

Langdradig?

4

Ja. Het is ook, de helft van de dingen begreep je niet en het werd heel snel saai.

0

Omdat je het niet begreep?

4

Ook. En het was heel frustrerend. (lacht) Ja.

0

Wat was er frustrerend aan?

4

Dat je niet wist wat je moest doen, en je moest het op tijd afmaken en dan lukte er weer eens iets niet of er was iets, of er was weer één of andere storing of iets, en dan ging het weer niet goed, of dan had je een rare opdracht en dan snapte ik helemaal niets van wat je moest doen, of dan had het, dan was die goed en dan wilde je hem inleveren en dan deed'ie dat niet.

0

Oké dus vooral die technische storingen, dat maakte het echt irritant.

4

Ja

0

Stel dat dat nou echt perfect gewerkt zou hebben... Dat je geen enkele technische storing had.

4

Dan denk ik dat het nog steeds een beetje langdradig is.

0

Langdradig. En dan bedoel jij vooral: zes weken?

4

Ja.

0

Ik zie jullie knikken, jullie ermee eens? Jij ook? Oké. Zes weken dan te lang. Wat zeg jij? Vijf weken? Eén les? Wat is voor jullie dan een goed, eh goede...

2

Nee ik vind het eigenlijk wel gewoon genoeg tijd, want ja... Bijvoorbeeld als je dan ziek bent...

0

Ja?

2

Ja, dan hadden we eigenlijk zes weken of zo, maar dan heb je die zes weken, he, dat jij dan ziek bent, hebben we vijf weken en dan hebben we nog steeds genoeg, dus een les gaat'm dan ook niet worden, of twee weken of zo.

0

Nee, dus twee weken is dan ook echt te kort voor jou? Ik zie jullie knikken? Twee weken is te kort? Dus tussen de twee en de zes weken moet'm sowieso dan gaan worden? Oké. Ehm, dan heb je, je had het ook over langdradig? Ging het ook over de soort opdrachten die te langdradig waren voor jou?

1

Eh ja ook een beetje de soort opdrachten maar ook, ehm, dat het gewoon heel het spel langdradig was.

0

Eh, en hoe bedoel je dat precies?

1

Ja...Gewoon de zes weken was gewoon lang.

0

Oké, nog steeds dus over die tijd?

4

Misschien ook omdat, zeg maar, hoe verder het spel in kwam hoe, eigenlijk een beetje, saaier en moeilijker de opdrachten werden, waardoor het heel snel dus ook moeilijk en saai werd. Waardoor het nog langdradiger aanvoelde.

0

Oké, dus ook omdat je niet snapte wat je moest doen...

4

Ja

0

...daardoor. Nou, ehm, hebben we wel geprobeerd om zoveel mogelijk Duits daarin te doen, maar ook om jullie te helpen door dat te onderstrepen, telkens hè, doordat dat linkjes worden. Wat vond je daarvan?

4

Als de linkjes werkten, was dat fijn.

0

Werkten die niet dan?

4

Nee. Niet altijd. Bij mij niet.

0

Oké, de woordjeslinkjes heb ik het over hè!? Die werkten niet altijd?

3

Soms kreeg je ineens een fout in je beeld.

2

Ja

4

En er is dan een ding heel irritant, want elke keer als je, zeg maar, nieuwe stad gaat en er komt dus een foto voorbij, die slaat'ie dan op in je galerij, dus na, toen ik het spel had verwijderd moest ik nog alle foto's ook nog verwijderen.

0

(lacht) Oh echt?

4

Ja, dat was niet fijn.

0

Oké, dat wist ik niet, dat is goed dat je dat zegt. Oké. Ehm. Zou jij eens kunnen beschrijven wat je gedaan hebt met jouw groepje? Hoe het de afgelopen weken gegaan is? Hoe je dat spel gedaan hebt?

2

Ja soms dan, weet je, ja niet echt serieus gewerkt, maar sommige tijden gingen we echt ook wel serieus werken en ja, kwamen we best wel redelijk vooruit.

0

Oké, en ben je ook echt op zoek gegaan van, oké ik moet zoveel mogelijk muntjes gaan krijgen, of heb je gewoon gedacht van na ja, ik doe die opdrachten wel ik zie wel wat ik krijg? Of...

2

Dat!

0

Dat laatste?

2

Ja

0

Ik zie jullie allemaal knikken, jullie hebben gewoon die opdrachten gedaan en je ziet wel wat je krijgt. Jullie zijn niet voor de muntjes gegaan?

4

Nee want uiteindelijk weet je toch wel van ik krijg uiteindelijk toch wel genoeg muntjes.

0

Ja

4

Dus dan maak je je daar niet zo heel druk om.

0

Oké. En ehm, en ook ehm, je hebt op een gegeven moment ook treinkaartjes moeten verzamelen. Heb je van tevoren met jouw groepje bedacht van, zo en zo en zo gaan we dat doen?

1+2+3+4

Nee (lachen)

0

Ook niet. Oké, dus je bent gewoon aan de slag gegaan en je bent daarna naar de volgende stad gegaan en je hebt wel gekeken wat het geworden is?

1+2+3+4

Ja

0

Oké. Wat is... hoe zou het voor jou, student 1, hoe zou het voor jou meer een spel hebben kunnen zijn?

1

Eh weet ik niet.

0

Was het een spel voor jou?

1

Ja wel een beetje.

0

Wel een beetje? Hoe was het voor jullie, was het... vond je het eerder een spel, vond je het eerder opdrachten... wat was het een beetje?

2

Beide.

1+3+4

Ja, beide.

0

Beide? Dus combinatie tussen spel en opdrachten? Wat vond je er het leukste aan?

4

Dat je je boek niet hoefde te gebruiken.

0

Geen boek?

4

Ja.

0

Geen boek. Ik zie jou ook knikken? Allemaal daarmee eens. Oké. Andere dingen die je er nog leuk aan vond?

1

Je leert wel wat meer over Duitsland, door die opdrachten.

0

Oké

4

Maar daar weet je nu niets meer van (lacht)

2

Het is wel leuker leren denk ik

0

Het is een leuke manier van leren?

2

Ja.

0

Ehm, jullie zijn een beetje in het diepe gegooid he, want we zijn meteen de eerste dag zo'n beetje eraan begonnen, toen jullie nog nul Duits konden. Een heel spel, helemaal in het Duits. Hoe is dat eigenlijk gegaan? Voor jullie.

1+2+3

(lachen)

4

Voor mij goed, maar dat komt omdat ik, ik, ik kijk ongeveer elke week al Duitse televisie.

0

Ja?

4

Formule 1, maar daar had ik niet altijd even veel aan, maar ehm, maar ik kon wel al wel een klein beetje Duits, dus voor mij was het niet altijd heel moeilijk, maar voor mensen uit mijn groepje af en toe wel.

3

(lacht)

0

Ja want jij had van tevoren niet zo heel veel met Duits? Dus voor jou was het echt: wow, wat is dit allemaal?

3

Ja

0

En tóch volgehouden? Waarom? Of hoe, eigenlijk?

3

Omdat ik het af wilde maken.

0

Omdat je het af wilde maken.

4

Maar dat is, dat heb je sowieso denk ik, dat je, als je aan iets begint, dat je het dan af wil maken.

0

Ja klopt dat? Ik kijk ook even naar de andere twee? Ja? Geknikt. Ehm, iets om het spel beter te maken. Als ik dit volgend jaar weer met twee, met de tweedeklassers zou gaan doen... wat zeg je, dat moet je écht veranderen meneer, want dat is zo echt niet fijn?

1+2+3+4

(lachen)

0

Jij zegt: meteen zó inzetten?

2

Ja... Wij hebben het ook kunnen doen, dus hun ook.

0

Oké. Student 3?

3

Ik ben het eens met student 2.

0

Oké

4

Ik had net iets, maar nu ben ik het weer kwijt.

0

Denk er rustig even over na. Student 1?

1

Ja wel iets korter denk ik.

0

Korter. Oké. Nou, zodra je het dadelijk weet, dan hoor ik het graag. Hebben jullie nog andere dingen waarvan je zegt van, goh, daar moet je eh, dat is onze ervaring, eh, met het spel, daar moet je even een beetje nog op letten voor volgende keer, of dat is heel goed, hou dat er vooral in?

3

(zucht) Die spraakopdrachten was echt irritant. (lacht)

4

Maar het is, het is... af en toe bijvoorbeeld als je een filmpje wil maken... in ons groepje was het de hele tijd zo van; ja maar niemand wil gefilmd worden (lacht) dus dan kreeg je daar een hele discussie over, en dan ben je daar ongeveer drie lessen mee bezig, dus dat was dan wel heel irritant en dan gaat het weer niet goed en dan is het weer te groot en dan kun je het er weer niet indoen en dat is wel bleh.

0

Het was vooral tegenslagen overwinnen, als ik jou zo hoor?

4

Ja. Af en toe wel.

0

Af en toe wel. Heb jij dat ook zo ervaren? Tegenslagen overwinnen? Of ging het bij jullie gewoon oké?

2

Mmm... nee. Het ging bij ons gewoon oké, maar we waren gewoon echt serieus te veel aan het lachen en namen het echt niet serieus.

0

Jullie namen het niet serieus? In het begin niet, aan het einde vond... heb ik het idee dat jullie het wel meer serieus namen.

2

Ja.

0

Maar in het begin niet echt nee. Hoe zat dat bij jullie?

1

Ja, in het begin hadden we wel, waren we wel gewoon bezig maar daarna wel steeds minder.

0

Daarna steeds minder

4

Omdat het misschien ook zo langdradig werd en de opdrachten weet je, die dan ook minder begreep.

0

Ja oké. Dus samengevat; student 1, jij was in het begin goed bezig en aan het einde zakte het een beetje in. Jullie (student 3 en 4) hebben de hele tijd goed doorgewerkt, maar jullie hebben heel veel tegenslagen gekregen...

3+4

Jup!

0

...en daar wel, en daarmee omgegaan, en jij (student 2) bent eigenlijk in het begin zoiets gedacht van nou ja, 'het zal wel, het zal wel, het zal wel' en aan het einde heel serieus gaan doen. Oké. Hebben jullie nog iets op te merken, iets te vragen over het spel?

3+4

(lachen)

4

Ik moest nog iets zeggen, maar ik weet het niet.

0

Oké, goed, dan wil ik jullie bedankten.

Group 02

0

Afgelopen begin van het jaar, voor de vakantie, zijn we bezig geweest met Mission Berlin, en gisteren hebben jullie daar een enquête over ingevuld, en vandaag wil ik graag weten: hoe vonden jullie het nou eigenlijk?

7

Nou kijk, als je zeg maar huiswerk opgeeft, dan denk je zeg maar niet heel snel aan of zo. Omdat het op je telefoon zit en op je telefoon doe je andere dingen. En ik vond het op zich op je telefoon ook wel minder fijn.

0

Minder fijn? Want?

7

Ja. Ik weet niet, dan vergeet je eerder dingen. En als je dan wat opschrijft, dan kun je het sneller teruglezen en dan weet je het gewoon weer.

0

Oke, hoe was dat bij de anderen?

5+6

Ja ook

8

Het was wel leuk, maar wel een beetje moeilijk want als die vragen waren in het Duits dus verstond, ik wist echt niet waar die over ging dus soms deed ik gewoon iets invullen gewoon.

0

En bij jou?

5

Ehm ja ik vond het niet heel fijn, maar ik vond het wel, zeg maar, ik ehm, soms begrijp ik het niet, maar als ik het dan vroeg dan snapte ik het wel. Maar ik zou het wel, ik vond het wel fijner om in boeken te werken, want dan onthoud ik het meer.

0

Fijner om in boeken te werken, dus niet in, dus niet in de app te werken bedoel je. Oke. Jij gaf ook aan van, soms snapte ik het eigenlijk gewoon niet van wat ik dan moest doen. Hoe ben je dan toch doorgedaan?

8

Ja gewoon aan u vragen, of gewoon iemand vragen die het wel snapt, in de klas.

0

Oke. Hoe zat dat met jullie? Was het wel duidelijk wát je moest doen?

7

Dat was op zich wel te doen...

5+6

Ja

7

...en ook gewoon omdat je het met je groepje dan bespreekt en dan weet één iemand het dan weer wel, en soms kan je er zeg maar wel iets uithalen en als je het dan nog steeds niet weet, dan vraag je het gewoon en dan snap ik het wel.

0

Oke. Heb je nou het idee dat je, nee ik moet het anders vragen. Ik heb jullie een beetje eigenlijk in het diepe gegooid, meteen aan het, de eerste les zo'n beetje, jullie hadden nog helemaal geen Duits... en om jullie dan vervolgens een volledig Duits spel te laten doen... dat kan best heftig zijn. Toch zijn jullie er wel allemaal doorheen gekomen, jullie zijn bijna allemaal in Berlijn gekomen, in ieder geval wel heel ver gekomen. Hoe was dat dan? Om dat volledig in het Duits te doen?

6

Op het begin was wel moeilijk, omdat je dan eigenlijk ja dan nooit Duits had gehad.

0

Maar begreep je wat er stond?

6

Ja soms wel.

0

Maar soms ook niet?

6

Ja (lacht)

0

En wat deed je dan, als je het niet wist?

6

Dan ging ik naar u of vragen in het groepje.

0

Oké, navragen bij andere mensen in het groepje of bij mij. En, jij had het al gezegd, hoe deed jij het?

5

Ehm, ook gewoon als ik iets niet snapte óf thuis aan mijn moeder vragen, want die kan alles in het Duits, blijkbaar...

5+6+7+8+0

(lachen)

0

Nieuwe talenten van je moeder ontdekt!

5

...en, of met het groepje overleggen, of gewoon zelf een beetje kijken.

0

Oke. Groepswerk, hoe ging dat?

8

Bij ons ging het heel slecht, want kijk, iemand liep voor en iemand liep achter en sommige wilden niet samenwerken en zo.

0

Oke dus jullie hielpen elkaar eigenlijk niet, jullie deden gewoon je eigen ding?

8

Ja.

0

Oke, hoe ging dat bij jullie?

5

Bij ons lagen we wel heel erg gelijk bij elkaar, maar dan soms met groepsopdrachten zat ik nog eigenlijk nog in een andere stad, en dan hadden hun de groepsopdracht al af, maar... dat maakte niet heel veel verschil.

7

Bij ons ging het gewoon goed ja, we waren gewoon allemaal op één lijn en zo.

6

Ja bij ons ook

0

Oke. Was het voor jullie een spel?

8

(denkt) Mja.

0

Ja, zeg jij?

5+7

Ja

6

Ja wel meer op het einde.

0

Meer op het einde?

6

Ja, toen je dan zei dat je dan op die tijd en die dag in Berlijn moest zijn. Dat je wel sneller moest doen met dingen en zo.

0

Oke daar werd het weer een spel door, dat je toch een klein beetje die uitdaging had.

6

Ja

0
Wat maakte het voor jou een spel, welke onderdelen?

8
Wanneer je zo'n tekst moest schrijven, en moest raden waar die dingen kwamen, een soort van quiz of zo.

0
Die quizjes die erin zaten?

8
Ja.

0
Andere dingen waarvan je zegt van, dat maakte het voor mij echt een spel?

8
Ik denk dát.

0
Oke. Hoe zit dat bij jou?

5
Ehm, de groepsopdrachten met het samenwerken en dan dat je steeds verder een level omhoog kwam. Ja, dat maakt het voor mij dat het wel echt een spelletje was.

0
Oke

7
Ik had het, zeg maar, meer met de filmpjes en zo. En dat je daar dan vragen bij moest beantwoorden. Dat vond ik dan wel leuk. En dat was ook zeg maar veel leuker vond ik.

0
Oke. Ehm, ik moet even kijken dat ik ook alles vraag. Hoe, ja, hoe dat jullie gespeeld hebben. Ik hoor jullie helemaal niets zeggen bijvoorbeeld over dat je muntjes hebt gehaald. Kun je daar eens een reactie op geven? Heb je daar echt op gelet, of helemaal niet, of...

5+6+7+8
Nee, echt niet op gelet

8
Ik denk dat ik wel veel munten had, maar ik kon net niet bij Berlijn zijn.

5
Ik heb pas echt pas bij het einde, dat je bijna bij Berlijn was, heb ik pas echt gekeken hoeveel muntjes ik had.

0
En voor de rest maakte het eigenlijk niet zo heel veel uit

5+6+7+8
Nee

7
Want je ging toch wel naar een andere stad, zeg maar

0
Oke. Ja, want je hebt ook treinkaartjes moeten verzamelen. Heb je dáár op gelet...

8
Jawel

0
...heb je dáár naar gekeken van, nou daar gaan we eerst doen en dan.

8
Heb ik wel

5+6+7
Ja

0
Ja, iedereen knikt. Oke. Ehm, je hebt veel verschillende soorten opdrachten gehad. Schrijven, spreken, lezen heb je moeten doen, filmpje etcetera, ehm, waren ook nog wel wat andere. Wat vond je nou fijne opdrachten?

8
Die met dat je zo meerkeuzevragen zo hoefde aan te tikken, niet zo de hele tijd zo'n verhaal te schrijven, dat vond ik wel echt lastig.

0
Oke, opdrachten die je makkelijk kon afronden, begrijp ik uit jouw woorden?

8
Ja

0
Vond je het ook leuke opdrachten?

8
Ik vond het leuker dan de hele tijd zo'n verhaal te schrijven, in het Duits, want ik kon dat niet.

0
Oké, hoe zat het bij jou?

5
Ik vond filmpjes en dan de opdrachten daarbij maken vond ik wel de leukste opdrachten. Want de rest kon ik wel, maar vond ik dan, dan moest je bijvoorbeeld begrijpend lezen en daar ben ik niet goed in.

0
Oké

7
Ik vond de filmpjes ook het leukst, en het spreken vond ik ook wel grappig om te doen zeg maar (lacht)

0
Oke.

6
Ja ik ook, de filmpjes.

0
De filmpjes. Oke. Filmpjes, makkelijke opdrachten en spreken. Ehm, je gaf net aan: begrijpend lezen, daar ben ik niet zo van. Toch waren daar heel veel woordjes onderstreept. Die waren verbonden met het woordenboek. Heb je daar iets aan gehad of vond je het juist irritant, of...

5
Ik heb er wel heel vaak op geklikt, omdat ik dan niet wist wat een woord betekende. En daarna snapte ik wel wat het, wat de tekst zeg maar, wat die zin betekende.

0
Oke. En denk je ook, als ik nou willekeurig zo'n tekst zou uitprinten, en jou die gewoon zó zou geven, dat je dan begrijpt wat er staat? Nu dat je daar zo mee geoefend hebt?

5
Ehm, dat weet ik echt niet. Het ligt eraan van welke tekst. Als er heel veel moeilijke woorden in zitten, dan kan ik het echt niet denk ik.

0
Oke. Oke. Hoe zou dat bij jou zijn, als ik nou, als ik dat hele spel zou uitprinten en ik zou jou gewoon die teksten geven, zonder dat je daar op kunt klikken... zou je het dan begrijpen, of zeg je, heb je zoiets van nou ik moet écht nog die linkjes hebben.

7
Ik zou het wel moeilijker vinden...

0
Ja?

7
...maar ik denk dan, ja ik denk wel dat ik gewoon die linkjes zou moeten hebben, maar bijvoorbeeld bij wie-wat-waar of zo, dat begrijp ik ondertussen wel, alleen dan heb ik gewoon die andere écht moeilijke woorden en dan heb je die zeg maar niet onderstreept of zo.

0
Oke. En hoe zou dat bij jou zijn dan?

8
Mja, het kan wel, maar sommige woorden in het Duits lijken gewoon op het Nederlands, maar gewoon anders geschreven, zoals spelen-spiel en dan weet je dat gewoon, dat dat spelen is.

0
Klopt, dus jij hebt er eigenlijk heel veel aan dat je ook Nederlands in dit geval als ondersteuning hebt.

6

Ja ik ook

0+5+7+8

(lachen)

6

Ja gewoon alles hun hebben gezegd

0

Alles wat hun hebben gezegd.

6

Ja.

0

Goed zo, waarvan akte. He ehm... Tips en tops. Als ik dit spel volgend jaar nog een keer met de tweedeklassers ga spelen, wat zeg je dan, dat moet echt verbeterd worden. Wat zijn tips?

8

Ja, de vragen, die, in de game, vragen of zo. Dat die gewoon in het Nederlands zijn geschreven, maar dan de antwoorden in het Duits moet schrijven.

6

Ja

0

Oke, vragen in het Nederlands, maar de antwoorden in het Duits. Waarom zou dat goed zijn, voor jou?

8

Als ze in het Duits staan, dan weet je echt niet waar het over gaat, je hebt nog geen, ja misschien in de eerste, zoals nou in de tweede hebben we nou wel Duits, alleen dan weten we in de derde nog meer, maar als je gewoon hier net in de tweede komt, en voor de eerste keer Duits hebt, en dan staat gewoon zo'n Duitse vraag, dan weet je echt niet waar die vraag over gaat.

0

Oke, dus de vragen duidelijker maken op die manier. Iedereen was het daarmee eens, zag ik.

5+6+7

Ja

0

Andere tips, waarvan je zegt van, dat moet je veranderen?

7

Ik zou zeg maar, als je die tekst hebt, ik zou dan ehm, ehm, ja als je het dan echt niet snapt of zo, je er een kleine vertaling bij zet of zo. Gewoon een kleine samenvatting.

0

Oke. Ben je dan niet bang dat ze heel snel alleen op de samenvatting gaan klikken?

7

Dat heb je dan weer wel. (denkt)

5

Misschien kun je het dan doen, als je bijvoorbeeld een paar keer iets fout hebt, dat je dan op een gegeven moment die samenvatting erbij krijgt.

6

Ja

0

Oke. Oke. Dat is eigenlijk wel een goede, inderdaad. Andere tips...Nee? Tops, dingen waarvan je zegt, dat vond ik nou echt fijn, dat vond ik leuk om te doen. Dat moet je er zeker in laten.

8

Ehm, de video's.

0

Video's.

8

Vond ik leuk, en die makkelijke vragen waren ook leuk.

0

Makkelijke vragen. En jij bedoelt dan ook de video's, om zelf video's te maken.

8

Ja oh ja, die inspreken dingen was ook best leuk, vind ik.

0

Ja, oke.

5

Groepsopdrachten ook, ja, vond ik wel fijn om te doen. Want dan zat jij bij elkaar, en kon je elkaar helpen dus het is ook wel, ja, goed.

0

Groepsopdrachten, oke

7

Ja, daar ben ik het mee eens

5+6+8

(lachen)

0

Ja?

6

Ja, ik ook.

8

Ik ook

5+6+7+8

(lachen)

0

Oke, dan ga ik de eerste vraag aan jou stellen. Ehm, zou je het nog een keer willen doen? Zou je zó'n spel nog een keer doen?

6

Ehm, ja aan de ene kant wel, maar dan bijvoorbeeld wel, die tips die we nu dan hebben gezegd, dat dat dan ook..

0

Verbeterde versie?

6

Ja.

0

Dat zou je zeker nog een keer willen doen?

6

Ja.

0

Oke. Waarom?

6

Ehm, ja ik vond het wel leuk, eh soms dan, maar ja, een paar dingen heb ik er wel van geleerd, maar bijvoorbeeld hoeveel inwoners en zo dat weet ik allemaal niet meer uit mijn hoofd.

7

Als je zeg maar, als je zeg maar, als het zeg maar in de proefwerkweek hoort dat je gewoon je aantekeningenschrift bij het spel houdt en je wat op kan schrijven, dat zou zeg maar ook wel fijn zijn.

6

Ja

0

Dus je aante- wacht nog een keer, dat je in de proefwerkweek je aantekeningenschrift...

7

Nee kijk, als we proefwerkweek hebben, en het gaat over de vragen van dat spel, dat je zeg maar tijdens dat spel je aantekeningenschrift erbij hebt, zodat ehm en dat je erbij zet van 'dit komt in de proefwerkweek' en dat je dan gewoon die aantekening opschrijft, dan hoef je niet dat hele spel terug te lezen.

0

Ah oke, dus je, oke, dus vantevoren iets duidelijker weten wat je er daarna mee moet gaan doen.

5+6+7

Ja

8

Maar je hebt toch ook zo'n blaadje gegeven waar al die aantekeningen op staan?

0

Ja, klopt, dat heb ik gisteren gegeven.

5

Ik heb niets meer toe te voegen

0

Nee? Wat vind jij fijn?

5

Ehm, aan het spel?

0

Aan het spel, ja

5

Ehm, ja, gewoon samenwerking met kinderen, en... ja.

0

Oke, samenwerking. En zou je het spel nog een keer spelen, dat was eigenlijk de vraag, die ik aan student 6 stelde.

5

Ja

0

Jij zou het nog een keer spelen. Oke.

8

Misschien... denk het niet.

0

Denk het niet, waarom?

8

Best saai, hele tijd op je telefoon.

0

Saai, de hele tijd op je telefoon?

5+6+7

(lachen)

0

Wow oke, vertel

8

Ik vind die spelletjes niet zo leuk, als je samen kon werken, dan was dat wel leuker.

0

Sorry, als je wat?

8

Als je gewoon samen kon werken. Als gewoon de groep bij elkaar bleef, of ja, elkaar kon helpen, ja, dan misschien was het leuker.

0

Ja oke, jij had natuurlijk niet zo'n hele fijne groep, zij hadden natuurlijk wel hele fijne groepen, dat is misschien ook wel een verschil

8

Ja

0

Hebben jullie nog een opmerking, iets wat je zou willen zeggen over het spel, wat ik mee kan nemen in, voor volgend jaar? Dingen waarvan je zegt, daar moet je nog even op letten?

7

Nee

0

Nee? Dan dank ik jullie.

Group 03

0

Nou, het gaat natuurlijk over Mission Berlin, wat we voor de herfstvakantie gespeeld hebben, en mijn eerste vraag aan jullie is: hoe vonden jullie het?

11

Ik vond het soms moeilijk.

0

Soms moeilijk?

12

Omdat je hem heel moeilijk kon volgen.

0

Oke

11

En het lezen was voor sommige heel moeilijk omdat je er heel snel werd ingegooid.

0

Oke, kom ik dadelijk eventjes op terug.

9

Op het begin vond ik het wel leuk, dan denk je zo van ja je bent op je telefoon en zo, maar daarna vond ik het iets minder worden omdat het steeds meer hetzelfde wordt, gewoon alleen maar dingetjes, ja opdrachten doen.

0

Oke.

12

Ik vond het echt heel saai

10

Ik vond het eigenlijk wel leuk

0

Oke. Nou, beetje wisselende dingen: moeilijk, het begon leuk maar het werd wat eh, het werd wat saaier, jij vond het de hele tijd saai en jij vond het wel leuk. Moeilijk, zeg jij. Wat vond je er moeilijk aan?

11

De vragen waren soms moeilijk om te lezen.

0

Eh..lettertype, of Duits, of wat bedoel je?

11

Nee nee, gewoon het Duits. Want je wordt er in gegooid, zonder dat je echt Duits kent en zonder dat je het ooit hebt gedaan, je wordt er meteen ingegooid en dat is dan vrij moeilijk.

0

Oke. Hebben die linkjes geholpen, die woordenboeklinkjes?

11

Daar heb ik heel weinig op geklikt.

12

Ik ook

0

Oke. Waarom niet?

11

Omdat, ja, gewoon. Daar heb ik niet aan gedacht.

0

Oke, maar hoe heb je het dan proberen op te lossen om te begrijpen wat er staat?

11

Gewoon opgezocht op google

0

Oke. Google Translate. Jij zegt: in het begin was het wel leuk, en daarna viel het een beetje naar beneden? Kun je uitleggen waarom je het in het begin wel leuk vond, en kun je uitleggen wat er gebeurde dat het daarna wat minder leuk werd?

9

Op het begin vond ik het wel leuk, omdat je dan op je telefoon gaat en zo, en niet gewoon zo saai uit een boek, maar daarna wordt het een beetje langdradig, noem je dat zo?

0

Ja, langdradig

9

Ja, dat het gewoon steeds hetzelfde wordt, alleen maar opdrachten doen. Dus ja.

0

Oke. Eh, na hoeveel weken had jij dat?

9

De laatste paar weken

0

Dat was de laatste paar weken.

9

Ja

0

Oke. Jij gaf aan, ik vond het eigenlijk helemaal niets. Vanaf het begin af aan ook al niet?

12

Ja, wat student 9 zegt, op je telefoon, dat was het enige, dat vond ik wel leuk, op je telefoon...

0

Ja?

12

...maar toen we die opdrachten gingen doen, toen vond ik het niet leuk

0

Oke, dus toen je echt iets moest doen

11

Ja

0

Heeft dat ermee te maken dat je sowieso iets moest gaan doen? Of?

12

Nee, maar, ja... ik vond op de telefoon, dat vond ik wel fijn, maar ja, ik vond de Moodle app niet zo leuk.

0

Want?

12

Ja, dat weet ik niet. Vond het gewoon...

0

Wat vond je er niet fijn aan?

12

Ja...gewoon, ik vond het gewoon niet fijn.

0

Oke. Jij zegt van, in het begin ik vond het eigenlijk wel leuk en na een..., aan het einde eigenlijk ook nog wel.

9

Ja, alleen het groepje ging niet zo helemaal goed.

0

Nee?

9

Ja, dat was met student 3 en student 4.

0

Oh wacht even dat groepje

9

Als student 4 chagrijnig was, werd student 3 weer chagrijnig, werd ik weer chagrijnig en dan...

0

Ja, het groepswerk zelf was ehm... kon beter

9

Ja

0

Kon beter. Maar goed, jij zegt: ik vond het eigenlijk wel leuk. Kun je eens iets noemen waarvan je zegt van nou, dat vond ik er nou eigenlijk wel fijn aan?

9

Ja, die woordjes, eigenlijk heb ik, zeg maar, alle woordjes gewoon aangetikt, daar begrijp ik het wel beter door. En anders snapte student 4 het wel.

0

Oke, want jij hebt het vooral heel veel uitgelegd aan de andere twee volgens mij, ja oke. Ehm, nou zijn jullie natuurlijk best wel behoorlijke tijd bezig geweest. Ik hoorde jou zeggen, na een paar weken viel het, ja, naar beneden. Ik hoorde jou zeggen van, in het begin dacht ik van oke, dat wordt leuk, maar toen bleek dat je opdrachten moest doen, toen vond ik het minder. Bij jou is dat vermoedelijk een stukje sneller geweest. We hebben het zes weken gedaan. Wat zou optimaal zijn?

9

Vier wel, of drie

11

Drie

12

Ja, drie ja, drie weken.

0

Drie weken?

12

drie weken

11

vier weken. Dat het niet te lang is na, ook weer niet te lang niet te kort, zo dat je het spel wel kan spelen en Duits begint leren kennen.

0

Oke. Zeg jij van; zes weken is eigenlijk wel oke, of moet het per sé korter van jou?

10

Hoeft niet, altijd beter dan in het boek

0

Altijd beter dan in het boek?

10

Ja

9

Ja, Dat vind ik ook

0

Ik zie hier twee mensen knikken. Jij ook?

12

Ja, dat wel

0

Het is beter dan in het boek?

12

Ja

0

Oke. Wat is er beter aan?

12

Ik vind het boek gewoon echt heel saai.

11

Je leert iets sneller

0

Oke. Boek, nog saaier dan werken met de App

12

Ja

11

Je leert iets sneller, omdat je alles zelf moet doen.

0

Oke, dus dat zelf ontdekken, zelf onderzoeken, wat we hier gedaan hebben

11

Ja oke, de uitspraak was wat minder, maar je leerde het wel sneller.

0

Oke. Heb je ook het gevoel dat je nou ehm, zeker het gelezen Duits, met spreken hebben we wat weinig feedback gehad, het gelezen Duits, dat je daar ook beter in bent geworden?

9+10+11+12

Ja

0

En zou dat, moeilijke vraag misschien hoor, maar als je dat met een boek had gedaan, zou dat ook zo geweest zijn of niet?

12

Nee, dat denk ik niet

11

Nee, want met je telefoon kun je je, leer je wat meer, omdat je ook zelf kan bepalen wat je gaat lezen en dan kun je ook bijvoorbeeld een stuk tekst op je beeldscherm zetten wat je wilt gaan lezen. Dus dat je niet echt in een keer zo een lap tekst...

0

Ja oke, je kunt meer focussen

11

Ja, je kan meer focussen.

0

Oke, was het ehm, met het lezen trouwens voor jou ook hetzelfde verhaal?

10

Hm?

0

Ehm, wat we net gedaan hadden, van dat je beter bent gaan lezen daardoor? Duits lezen?

10

Ja

0

Ehm, we hebben een spel gespeeld met veel op zoek gaan naar muntjes, treintickets gaan halen, voorwerpen verzameld, badges gekregen en we hebben levels gehaald, etcetera. Heeft dat nog, heb je dat echt gevolgd, heb je echt gedacht van nou, nu ga ik die opdracht doen, want dan krijg ik een muntje?

9

Alleen op het laatste, om Berlijn te halen.

11

Ja op het laatst heb je vooral gekeken van, zo en zo kan ik het beste naar dinge, zoveel muntjes heb ik nodig, dan moet ik die en die opdrachten gaan maken, en als je dan niet genoeg had, dan moest je naar een andere stad om nieuwe muntjes te gaan halen, maar die van badges en zo dat hebben we nooit echt meegekregen.

9

Ik heb die voorwerpen ook niet meegekregen

11

Die voorwerpen hebben we ook echt niet meegekregen. Maar dat komt omdat we het volgens mij niet op de computer deden, wat wel de bedoeling was.

0

Ja, dat klopt. Dat klopt. Heb jij wel de muntjes meegekregen?

10

Ja

0

Heb je ook echt gedacht van, nou oke, ik ga nou echt voor zo'n muntje werken?

10

Ja, meestal wel

0

Meestal wel. En jij?

12

Ja... ik niet, eigenlijk niet. Ik deed niet echt met die muntjes. Ik deed gewoon dat, als ik een opdracht snapte, dan maakte ik hem gewoon. Of liet ik hem liggen en vraag het aan u.

0

Oke. Was het een spel? Voor jullie?

9+10+12

Mmm nee.

11

Was het een spel?

0

Was het een spel, ja

11

Het was wel een spel, maar het was niet echt, het kwam niet over als een soort spel, het kwam meer over als leren en naar een punt komen.

9

En leuker leren. Iets. Dan uit een boek. Want uit een boek is toch wel anders dan op je telefoon.

0

Ja. Dus, het had wel wat kenmerken van een spel, hoor ik jullie zeggen. Ik hoor hier nog wel wat twijfel. Het had wel wat kenmerken van een spel, maar het was niet écht een spel... maar het was wel leuker dan uit een boek werken.

11

Ja

9

Ja dat wel

0

Als ik dit echt een spel had willen maken, wat had ik dan moeten doen? Volgens jullie?

11

Beetje meer klassikale opdrachten, dat je het wel klassikaal gaat doen, maar dan ook met de telefoon, dus dat je het meer klassikaal gaat doen, van dan heb je een vraag, en dan gaat iedereen die vraag proberen te beantwoorden en dan als je het niet snapt, dan ga je een beetje rondlopen, vragen beantwoorden, en dan bijvoorbeeld met z'n allen weer door naar een volgende vraag. En zo dan...

0

Oke, dus dat iedereen in Essen zou zijn, of iedereen in Trier.

9

Ja

12

En een beetje in een wedstrijdje ervan maken...

9

Ja, dat is ook leuk

12

...dat je echt wie het snelste antwoord heeft, die krijgt bijvoorbeeld een muntje, om sneller...

11

Die krijgt bijvoorbeeld extra, want het ging ook om levels, extra XP.

0

Oke. Hoe zou het voor jou meer een spel kunnen worden?

10

als je zo dobbelstenen en dan zo bij zo'n vakje, en dan krijg je een vraag en als je die goed hebt dan mag je doorgaan bijvoorbeeld, en als je die fout hebt, krijg je strafpunten.

0

Dus meer een spelbord-idee?

9

Soort van bordspel, alleen dan op je telefoon.

10

Ja.

0

Oke. Oke. Andere dingen waarvan je zegt van, dat zou het voor mij echt wel meer een spel maken?

12

Ja, gewoon een soort van reis ervan maken. En met meer levels, dat je niet zeg maar in een keer klaar bent. Dus gewoon tot level 20 bijvoorbeeld, dat je niet, dat level 7, dat je niet in een keer Xp hebt van een level 90.

11

Ehm, dat bijvoorbeeld, nou was het gewoon, je krijgt een, je hebt genoeg muntjes, je hebt een treinkaartje, je kan naar een volgende stad. Verschijnt die in je beeld. Als je nou een soort ehm, bijvoorbeeld bordspel van kan maken, dus dat je echt z'n bordspel ziet, en jij staat hier ergens, dan zie je bijvoorbeeld zo'n pijltje er bijvoorbeeld heen lopen, dan begint het ook weer, bijvoorbeeld lijkt het ook echt meer op een spel.

0

Oke, dus...

11

...waardoor het ook leuk voor de kinderen.

0

...grafisch bedoel je?

12

Dat je dan zo'n kaart ziet, en dat dan, dat jij dan in een dorp staat, en er dan een trein naar het nieuwe dorp gaat.

9

Ja, dat is wel leuk

0

Oke, oke...

12

Dat je weet...

0

...maar in die dorpen of in die steden wel weer gewoon hetzelfde, dezelfde soort opdrachten, dat is allemaal geen probleem.

12

Ja en als je dan naar de nieuwe gaat, gewoon weer die trein

0

Zaten er al dingen in, waarvan je zegt van ja, dat herken ik eigenlijk wel uit een spel.

12

Ja levels...

9

Ja dat vond ik ook

12

...dat vond ik wel, dat vond ik wel...

11

De muntjes

12

...een van de dingen wat ik er wel leuk aan vond...

9

Ja, de muntjes

12

...daar lette ik, dat was ook een van de enige dingen waar ik echt op lette.

0

Op de levels?

12

Ja

0

Oke

11

De muntjes.

0

De muntjes?

11

Bijvoorbeeld het reizen met de treinkaartjes, die je uiteindelijk kreeg.

0

Hoezo uiteindelijk?

11

Uiteindelijk, want je moest eerst al die vragen maken

0

Oh zo, ja oke. Wat voor dingen nog meer heb je gemerkt? Wat lijkt op een spel?

10

Verder heb ik niets gemerkt

0

Oke

9

Ik heb alleen de muntjes en de treinkaartjes en zo.

0

Muntjes en treinkaarten en zo. Oke. He, als je nou een tip mag geven, stel ik ga dit volgend jaar in de tweede klas doen... Wat moet ik veranderen, waar moet ik op letten?

11

Nou, je moet de fouten uit de antwoorden halen. Want je had wel eens ooit twee keer München of zo staan. Of dan had je iets fout staan in een vraag. Die zou ik er sowieso uithalen.

0

Toch wel ja? Oke.

12

En echt een race ervan maken, als dat kan.

0

Een race ervan maken.

9

En iets minder lang.

0

Eh in weken bedoel je?

9

Ja

12

Ja gewoon vier weken

0

Oke. Oke. En iets meer een race ervan maken, hoe bedoel je dat dan precies?

12

Gewoon wat ik al zei, met levels en zo, en wie het snelste heeft.

10

Ja. Ehm. Ik weet niets.

12

En misschien een prijs voor, daar doe je meestal een lesuur over, en wie dan dat lesuur het meeste levels en XP heeft gehaald. Dat je daar dan bijvoorbeeld nog een chocolade of zo geeft...

9

Ja want dan doe je het voor een doel

12

...gewoon een beloning

0

Oke, dus de, nog meer echt een duidelijke beloning.

12

Ja

0

Anders dan de levels of de muntjes, of wat dan ook.

12

Ja

0

Oke. Een beetje wat we laatst ook met muziek gedaan hadden, met die strookjes.

12

Ja

9

Ja, dat vond ik wel leuk

11

Met die..?

0

Met die strookjes

11

Oh ja die vond ik niet leuk. Dat was een beetje veel, vond ik. Voor mij heel onwerkelijk.

0

Ja ik merkte dat jij zoiets had van, ik heb hier honderd strookjes, eh laat maar. Dat zag ik. He dat was de tip. De top. Wat vond je er echt fijn aan, wat moeten we zeker houden als we dat volgend jaar gaan doen.

9

Het woordenboek.

0

Het woordenboek, fijn? Woordenboek?

9+10+11+12

Ja.

11

Ook gewoon bijvoorbeeld dat als je, als je iets niet snapt, dat er bijvoorbeeld ook een knopje is van merendeels uitleg. Dus dat er, want je had nou atlas, muntjes level, jouw koffer, koffer, had je eigenlijk bijna niets aan, want daar klikte niemand op. Maar als je bijvoorbeeld een knopje ook maakt van uitleg, van als je bijvoorbeeld op zo'n groen, eh, op zo'n blauw knopje drukt dat je weet dat je naar een woordenboek kan, of dat zo een vraag gesteld kan worden. Gewoon een beetje uitleg. Extra.

0

Eh, dus ook overzichtelijker maken waar je die extra hulp kunt vinden?

9+11

Ja.

0

Dat begrijp ik daaruit. Oke. Ehm, wat is nog meer, wat vond je nog meer fijn? Wat moet ik houden? In deze app?

11

Eh..

10

Ja, gewoon dat het een beetje een spel blijft en zo.

0

Dat het een spel blijft

12

Gewoon dat je ziet wanneer je level up bent, dat vind ik wel fijn

11

Dat het gewoon letterlijk in je beeld verschijnt. Ineens zo van, tadaa, je bent level up.

0

Oke, dus dat je er niet achter komt.

11

Of dat je na, dat je na een opdracht in een keer drie muntjes en die gaan bijvoorbeeld naar je koffer toe, stel voor...

9

Dan zie je het niet

11

...en dan zie je dat ze naar je koffer toe gaan...

9

Oh zo ja

11

...en dan, zo. En dan zie je dat ze naar je koffer gaat, en dan weet je dat je weer drie muntjes extra hebt gekregen.

0

Oke, en ik hoor hier ook uit dat je zegt van oke, ik vind het soms wat onduidelijk om te zien hoeveel muntjes dat ik heb, hoeveel levels dat ik heb, waar ik ben op de kaart, etcetera.

9+12

Ja

0

Dus: overzicht is dan het woord wat ik eh, wat bij mij dan opkomt. Ja? Andere dingen waarvan je zegt van, nou die moeten we toch echt wel behouden, dat is echt wel iets dat ik fijn vind.

12

Ja die levels

0

Die levels

12

Ja

11

Gewoon de muntjes die je erin moet houden, omdat, het is wel leuk om die muntjes te halen...

9+10

ja

11

...en dan door te kunnen. Dus dat je weet dat je echt iets hebt gedaan om door te kunnen.

10

Ja

9

Om een soort van een doel te bereiken om verder te kunnen.

0

Eigenlijk is dat ook wat jullie al zeiden, je hebt dan zo'n heel groot einddoel, maar die muntjes zelf zijn ook al een soort doel.

9+10+12

Ja

0

Ja? Oke. Wat voor soort opdrachten vonden jullie fijn?

12

Meerkeuze vragen.

0

Meerkeuze vragen?

12

Niet dat je, dat je moet invullen. En van die hele lange vragen, van dat je je moet voorstellen, en dat je echt zo'n heel verhaal moet schrijven. Dat was niet fijn.

0

Dat was niet relaxed?

12

Nee, dacht van niet

0

Oke, wat voor opdrachten vond jij fijn?

9

Ik vond de groepsopdrachten wel fijn, want dan, de, de opdrachten die je zelf moest doen, want dan kon je wel beter overleggen en zo.

11

Ik heb heel weinig van die groepsopdrachten meegekregen, want, omdat ze die al heel vaak deden voor mij. Er was natuurlijk één iemand uit mijn groepje, die werkte zo ver door, die was al twee lessen eerder in, dan ons, in Berlijn. Terwijl ik nog in München was of zo.

0

Ja oke

11

Maar, de fijnste opdrachten, dat waren, niet dat ik die tekst moest lezen, dat waren echt die meerkeuze opdrachten. Ik vond het niet leuk dat ik eerst heel die tekst moest lezen, dat onthouden en dan moet gaan invullen. Dat vond ik niet het fijnst.

0

Oke, wat vond jij fijne opdrachten?

10

Hm. Dat er eerst een tekst komt, en daar kon je, komt nog zo'n tekst en daarna komt de vraag. Dan doen we eerst de ene tekst en dan de andere en dan doe ik de vragen. Vond ik eigenlijk best wel leuk.

0

Oke, dat is ook een stukje samenwerking dan?

10

Ja

0

Wat je daardoor gedaan hebt.

12

En wat ik dan weer wel heel leuk vind, aan dat je heel veel in moet vullen, is dat als er zo'n filmpje voor stond, dat je uit zo'n filmpje dingen moest kiezen. Dat vond ik wel leuk.

0

Oke.

11

Zelf filmpjes

12

Maar niet dat je gewoon moest voorstellen en zo, dat vond ik niet leuk, maar wel gewoon met filmpje

0

Dus met een voorbeeld erbij?

11

Dus als jij bijvoorbeeld een filmpje van tevoren gaat maken...

0

Zo'n liedje of zo, bedoel je

0+9+10+11+12

(lachen)

11

Ja, dát liedje, je weet precies waar ik het over had

0

Nee geen flauw idee

11

Maar bijvoorbeeld zo...

0

En dat jullie dat dan gaan nazingen, dat dan?

11

...nja, na ik had, zo van, dan doe je het, stel voor, een beetje voor, van, zo kun je het voorstellen, zo doe je het. En dat het dan duidelijk wordt.

0

Dus dat je, kom ik weer terug op dat overzicht, dat je weet wat ik van je verwacht.

11

Ja, en dan is het ook makkelijk. Het is makkelijker om naar een filmpje te kijken dan om grote tekst te lezen, want dan raak je eenmaal je concentratie kwijt, en bij een filmpje kan dat leuk blijven.

0

Ik zie jou knikken... klopt dat? Is het fijner om naar een filmpje te kijken voor uitleg, dan tekst te lezen?

12

Ja, dat is zeker

0

Oke. Ook als het filmpje in het Duits is?

9+11+12

Ja

9

Luisteren kan ik beter dan lezen. Dan begrijp ik het beter.

12

Als het Duits is, dan, dan, maakt niet uit. Het blijft altijd bij een filmpje beter hangen dan bij een verhaal. Bij een verhaal ben ik zo weg.

0

Oke, duidelijk. Ik heb nog een belangrijke vraag. Stel nou, de tips die jullie mij gegeven hebben, die neem ik mee en er komt een nieuwe versie. Zou je het nog een keer spelen? Misschien niet letterlijk naar Berlijn, maar gewoon het soort spel. Zou je het nog een keer spelen?

9+10+11

Ja

12

Ja, als het verbeterd, dan wel, ja.

11

Als het meer zo'n echt spel wordt. Dan zou ik het wel spelen.

10

Ja, ik ook

12

Het zal niet mijn hobby zijn, zeg maar

0

Maar goed, jij zegt het is beter dan boeken.

12

Ja, dat sowieso.

9

Dat is altijd

0

Ja, weet ik niet. Is dat altijd?

9

Ja, digitaal dingen is voor mij beter, dan onthoud ik het beter.

12

Ik ook, dan onthoud ik het beter, dan blijft het beter hangen.

0

Hebben jullie nog dingen die je hierover kwijt wil? Opmerkingen, vragen?

11

Ja, dat misschien, is het ook wel een tip voor jou, om na bijvoorbeeld als je drie weken speelt, na een week even te kijken van, gaat het goed tussen de groepjes, werken ze goed samen, blijven ze goed bij elkaar. Dat soort dingen. Misschien nog wel een goede om aan te houden, eh, te kijken.

0

Oke, dus een beetje vinger aan de pols houden of het met groepswork goed gaat?

11

Ja, want nu was het echt van, jij doet heel veel, en die anderen die blijven achter en die staan twee of drie levels achter en heel veel muntjes, en dan wordt het ook voor die andere twee, zeg maar, leuk.

0

Ja

12

En als, bijvoorbeeld, dat wedstrijdje, en als je dan in een groepje zit, want deze keer vond student 40, die vond het groepje niet meer leuk, toen wou hij met mij in het groepje, alleen dat kon dan niet omdat die groepsopdrachten alleen voor het groepje zijn, maar bijvoorbeeld als je met zo'n race doet, dat er gewoon ook mensen in jouw groepje kunnen komen.

0

Ooh, wisselende groepjes bedoel jij!

12

Ja, bijvoorbeeld, of gewoon als iemand zijn groepje niet leuk vindt, dat hij dan een ander groepje in kan.

9

Dat het wel leuk blijft

12

Ja, bijvoorbeeld dat dan...student 40 mijn groepje...(onverstaanbaar)

0

Net zoals dat je dat in spellen met teams kunt doen, dat je een team kunt uitkiezen

11

Iedereen heeft dus eigenlijk gewoon een eigen score en bijvoorbeeld, stel voor hij vindt zijn groepje niet meer leuk, gaat hij door naar een ander groepje, die die bijvoorbeeld wel leuk vindt, maar dan moet er wel een maximaal aantal...

0

Dan ga je automatisch eigenlijk naar groepjes die goed bezig zijn, want jij wilt natuurlijk punten halen

9+10+12

Ja

11

Op zich wel, maar iedereen heeft zijn eigen punten, dus je moet ook eigen antwoorden geven.

0

Ik vind dat eigenlijk wel een hele goede tip

12

Bijvoorbeeld ook dat, want Student 40 vond het groepje niet leuk, dat hij dan gewoon ons groepje kan joinen. Dat maakt het dan misschien ook al wel leuker voor hem.

11

Dan heb je meer aandacht, dan kun je ook langer je aandacht houden aan het spel, omdat je dan bijvoorbeeld met...

12

Dat als je bij drie van de drukste jongens in de klas zit, dan, dan, kan je bijna die opdrachten niet goed maken, zeg maar.

0

Bijna niet nee (lacht). Oke, ik vind dat een hele goede tip. Andere dingen, andere tips, anders opmerkingen, vragen, wat dan ook?

9+10+12

Nee

11

Nope, niet meer

Group 04

0

Het gaat natuurlijk over over wat wij de afgelopen zes weken vóór de herfstvakantie gedaan hebben, namelijk Mission Berlin. Ehm, en ik wil heel graag weten: wat vonden jullie ervan?

14

Ik vond het niet zo fijn, want ehm, het werd er niet zo goed op uitgelegd, vond ik. Ik vond het niet zo fijn werken.

16

Ik vond de App een klein beetje onduidelijk, en soms werkte die ook niet echt goed. Kan wel aangepast worden.

13

Nou ik vond het wel leuk dat we zo op onze telefoon mochten, en dan... was wel nieuw. Nog nooit eerder gedaan.

15

Ik vond het best wel chaotisch, want de App die werkte dan weer niet en dan was het weer de WiFi en alles, en ja. En dan werd het niet opgeslagen, dat was best wel eh...

0

Frustrerend?

15

Ja nogal.

0

Ik hoor verschillende dingen, ik hoor: het is wel leuk omdat het op de telefoon is, maar ook meteen dat er dus technische problemen zijn, en soms was het ook niet duidelijk zeg jij. Vertel eens, wat bedoel je daarmee?

14

Nou ehm, sommige vragen waren echt helemaal niet duidelijk en je had dan, ehm, ja dan moest je, dan moest je naar de website, dan moest je naar de App... dat was wel onduidelijk, dan moest je wel opschrijven, dan moest je het inspreken, dat vond ik wel onduidelijk.

0

Dus telkens dat heen-en-weer switchen bedoel je?

14

Ja

0

Oke. Waren de opdrachten ook voor jou onduidelijk, student 15?

15

Nee, ik vond het best wel duidelijk eigenlijk.

0

Oprachten zelf waren wel duidelijk?

13

Ja, bijvoorbeeld, als ik ze even vertaalde of zo, dan snapte ik wat ik moest doen.

0

Oke. Student 16, hoe was dat bij jou?

16

Hetzelfde verhaal een beetje

0

Hetzelfde als.. oke. Dus ook nog steeds een beetje onduidelijk?

16

Ja

0

Hoe heb je dat opgelost als het onduidelijk was?

16

Ehm... gewoon op internet opzoeken of zoiets?

0

Ja? En jij?

14

Ja of aan u gevraagd, of op internet opgezocht.

0

En lukte dat uiteindelijk, kwam je er uiteindelijk wel uit?

16

Soms wel, soms niet.

14

Ja, moest wel eerst weten wat, zeg maar, de vertaling was, dan pas kon ik het wel opzoeken. Dan kwam ik er wel uit.

0

Oke. Jij zegt van, ik had er eigenlijk helemaal geen problemen mee.

13

Nou...

0

Nou ja, minder in ieder geval als wat zij hebben, ik vond het niet echt een probleem, ik kwam er wel uit?

13

Ja

0

Dus ik wist wel wat ik moest doen.

13

Uhu

0

Hoe vond je de opdrachten?

13

Nou, het ging wel goed, want het ging allemaal over de stad en zo, daar bij het leren en onthouden. En als je het fout hebt, dan kun je het opnieuw proberen.

0

Oke. Dat vond je er wel fijn aan?

13

Ja

0

Oke

15

Nou, de vragen waren wel, mja, ik vond het best wel makkelijk, alleen het opslaan en alles dat deed het niet, dus ik moest de vragen achthonderd keer verkeerd maken...

0

Dat frustrreert

15

Ja, nogal.

0

Oke, die technische problemen, die jij nou noemt, met dat niet kunnen opslaan... heb je nog andere problemen ervaren?

15

Ja, mijn WiFi, maar dat is eigenlijk altijd al hier geweest.

0

Oke. Hebben jullie dezelfde problemen ervaren, of is dat echt iets puur wat bij zijn manier van werken..

14

Ja, de WiFi dan ooit, of dan, zeg maar dan kon je bijvoorbeeld niet inloggen. Wel echt technische problemen, denk ik, inloggen, of dat de WiFi het niet deed, of dat sommige opdrachten niet werden voltooid, terwijl je ze wel goed hebt uitgevoerd.

0

Oke. En hoe had jij dat ervaren?

13

Mm? Wat? Jaaa eh, dat vond ik ook. (lacht) Heb de vraag niet gehoord.

0

Nee. Technische problemen, hoe dat bij jou was. De WiFi, gaf je net al aan.

13

Ja, ehm, ja dat hij soms iets langer aan het laden is, of ehm... ja, dat was het. Ligt meer aan mijn telefoon, is ook niet helemaal goed.

0

Hee maar de soort opdrachten, hè, die we gedaan hebben. We hebben hele andere opdrachten gedaan als in het boek. Eh, zeker in het begin hebben het veel, hebben we dat anders gedaan. We hebben ingesproken, we hebben filmpjes gemaakt, geschreven, etcetera, etcetera. Wat vond je daarvan? Hoe is dat gegaan, wat is je mening daarover?

16

Mja, het was soms moeilijk, maar... voor de rest lukte het wel.

0

Voorkeur voor een soort opdracht?

16

Ik weet niet.

0

Of bepaalde opdrachten waarvan je zegt van, bleh, die vond ik echt saai.

16

Ehm, groepsopdrachten waren wel moeilijk, met die presentatie, die je moest inleveren. Ja die vond ik wel lastig, daar bleef ik ook heel lang eventjes hangen, volgens mij. Ja, dat.

0

Hoe was het bij jou, student 15?

15

Na, de groep- ik vond de groepsopdrachten, ik vond de manier van werken, dat je meer moest opzoeken en filmpjes moest kijken, vond ik wel veel leuker dan in dat boek. En ehm, groepsopdrachten, alleen dat samenwerken was niet zo goed.

13

Hoezo kijk je mij nou aan?

15

Omdat jij bij mij in het groepje zat!

13

Ja, student 28 ook.

15

Ja. Dus?

0

Oke, het samenwerken ging niet zo heel goed, maar op zich de soort opdrachten, het feit dat je zelf op onderzoek moest uitgaan, was voor jou een fijne manier om te werken.

15

Ja, minder saai.

0

Hoe was dat voor jou, om deze soort opdrachten zo te doen.

14

Ehm, ik vond dan aan de ene kant vond ik de insprek opdrachten wel fijn, want je leert wel gewoon Duits spreken. Alleen de groepsopdrachten vond ik dan, want, als je die niet af had dan moest je dat thuis doen en ik woon dan in eh, ja ik zat wel bij iemand in een groepje die bij mij in de buurt woont, maar ook iemand die helemaal in [woonplaats] woont, en dan is dat wel moeilijk want dan, ehm, moet je zeg maar bellen terwijl je maar met z'n tweeën kan bellen en zo. Maar, de opdrachten op zich gingen ze wel goed, alleen die groepsopdrachten waren niet zo fijn.

0

Oke, groepsopdrachten, zeg jij, waren wat minder fijn. Bij jullie, eh, groep samenwerking ging soms goed en soms ook helemaal niet.

15

Ja, bij ons was het niet echt de groepsopdrachten, maar bij ons was het om de beurt ieder voor zich.

0

Oke, dus jullie hebben een taakverdeling gedaan.

15

En dat ging niet zo heel goed. Negen van de tien keer had jij het niet gemaakt.

13

Hoezo!

0

Oke, dus er waren wat problemen met het inleveren, begrijp ik dat even heel neutraal?

13

Ik heb het altijd gemaakt!

0

Groepsopdrachten, hoe zaten die bij jullie?

16

Eh, ja ik zat met student 17, maar hij heeft niets gedaan. Dus. Moest veel alleen doen.

0

Veel alleen doen. Oke. Tips en tops. Als ik dit volgend jaar nog een keer met een tweede klas zou gaan doen, wat zouden dan jullie tips zijn om het te verbeteren?

15

Zorgen dat hij het in een keer opslaat.

0

Dat hij het meteen opslaat. Oke.

16

Dat we onze eigen groepjes mogen kiezen.

0

Zelf groepjes kiezen. Oke.

14

Ik denk ehm, zeg maar, een aparte WiFi voor de App, zeg maar, dat je betere WiFi hebt, dat je niet heel lang moet laden, dat echt alles op die App zit, niet dat je nog naar de site moet.

0

Oke, dus niet dat switchen tussen twee programma's. En stabiele WiFi.

13

Na, eigenlijk is alles al opgenoemd. Zo'n beetje.

0

Ja, dat zou het voor jou goed maken? Oke. Dingen die goed zijn gegaan. Tops. Waarvan je zegt van, dat vind ik in mijn groepje goed gegaan, of dat vind ik in de App, vind ik dat heel fijn.

14

Je leert, zeg maar, wel veel over de steden.

0

Je leert veel over de steden. Ja zeg jij, student 16?

15

Je leert het op een andere manier dan uit het boek, en dat is wel beter.

0

Beter

15

Ja

13

Maar, en in het begin hoorde je, volgens mij was jij het die zo aan het voorlezen was.

0

Ja. Klopt heb ik één keer geprobeerd, heb ik, jij bent echt de eerste die het nog een keertje zegt. Fijn of juist niet?

13

Jawel. Want dan kun je zo meelesen en luisteren.

0

Oke.

15

En dat met die QR-codes was ook wel leuk. Want dan kon je het filmpje, dan kon je gewoon een paar inscannen. Was ook wel leuk.

0

Oke. Begin was heel erg goed opgezet, hoor ik jou dan daarmee zeggen?

15

Ja

0

Hoe is het, hoe is gedurende het hele spel gegaan? Ben je, zeg maar, beter gaan werken, of hetzelfde, of minder goed, of minder serieus, of meer serieus gaan werken?

15

Na ik denk dat serieusheid na een paar weken wel een beetje afzakte...

14

Ja

0

Ja, jij zegt ook ja?

15

Dat het meer zo was van, pff, dan gewoon meer kloten.

0

Meer klooiën?

15

Ja. Dat de concentratie wat meer wegvalt.

0

Oke. Student 13, bij jou was dat ook zo?

13

Ja, dan zit je af en toe gewoon te werken, en dan heb je er geen zin meer in of zo.

15

Daarom ga je de hele tijd spelletjes spelen, ja dat weet ik nou wel student 13.

0

Oke, hoe is dat bij jou geweest?

16

Ja eigenlijk wel precies hetzelfde. Tja, dan wordt je gewoon afgeleid, omdat het een beetje te moeilijk wordt, en te...

0

Zou het helpen als ik het korter zou doen?

14

Ja

16

Ja, ja.

0

En wat is dan korter? Eén week? Vijf weken?

16

Twee

0

Twee weken

14

Drie ja

0

Drie weken

15

Ja, twee drie. Dat is denk ik wel goed

0

Dus liever iets korter

15

En dan bijvoorbeeld bij elke stad wat minder vragen. Want dat er wat minder werkdruk achter zit, want nou heb ik Berlijn ook niet gehaald.

0

Oke, jij voelde wel duidelijk een...

15

Ja, op een gegeven moment...

0

...spanning?

15

...in het midden, van dat je de tijd, dus na ongeveer vier weken, dan begin je een beetje af te zakken en de laatste week moet je ineens weer aan de bak, want dan komt echt de druk erachter, dat je echt in Berlijn moet zijn.

0

Oke

13

Dat is je eigen schuld dan. Dat je niet doorwerkt.

15

Jou ook, jij was ook niet in Berlijn

0

Oke. Dus eigenlijk, als het iets korter zou zijn geweest, ik hoor jou zeggen, halverwege zakte het een beetje in, ik zie jullie knikken? Dus dat is dan drie weken. Dus als het, zeg maar, vier weken is, dan hebben we die laatste eindspurt nog, vier weken zou dan optimaal zijn? Of?

13+145+15+16

Ja

0

Ja? Oke. Duidelijk. Verder hebben jullie ook nog heel veel dingen daar verzameld. Voorwerpen verzameld, badges en muntjes. Hebben jullie ook echt gekeken van, nou oke, je gaat ook écht die opdrachten maken om de muntjes te krijgen?

13

Nee

15

Na eigenlijk wel

0

Nee zeg jij, mmm een beetje. Beetje.

16

Ik heb het een keer geprobeerd

0

Een keer geprobeerd. Ik ga eerst naar jou, jij zegt: nee. Ik ga daar helemaal niet voor.

14

Nee, op een gegeven moment zag ik wel dat ik te weinig muntjes had, dus toen heb ik wel voor dat extra gold gedaan, maar... eigenlijk heb ik daar op het begin helemaal niet naar gekeken. Ik heb gewoon naar de opdrachten gekeken en niet naar de muntjes, hoeveel ik er voor zou krijgen.

0

Oke. En helemaal op het einde wel. Waarom?

14

Omdat ik anders Berlijn niet in kon.

0

Oke, dus toen zat er een reden achter dat je dat dus hebt gedaan. Hoe zat dat bij jou, student 15?

15

Ja. Je maakt de opdrachten en je kijkt wel hoeveel Gold je krijgt en bij welke wel en bij welke niet. Niet echt dat je echt expres zo voor het Gold de opdrachten gaat maken, maar, als je het krijgt, dan krijg je het.

0

En dat gold voor jou ook zo?

13

Na, ik weet niet met hoeveel muntjes ik eindigde, volgens mij dertien of zo.

0

Oke. En hoe zat het bij jou? Jij zei, je had er één keer wél naar gekeken?

16

Ja, maar die was mislukt. Dus, daarna heb ik er niet echt meer naar gekeken. Om extra muntjes te halen.

0

Oke. Eh. Welke soort opdrachten vonden jullie fijn?

14

De meerkeuze.

0

De meerkeuze. En die dan, die te maken hebben met die, dan krijg je eerst een tekst en daarna meerkeuze erover.

14

Ja. Of, ja. Want dan heb je wel, zeg maar, echt meer mogelijkheid dat je kan kiezen. Anders heb je echt van, als je, dan kan je helemaal aan de andere kant gaan zitten om te, kan je helemaal een ander antwoord intypen als eigenlijk goed is, als je geen meerkeuze vragen hebt.

0

Oke dus jij weet ook een beetje sneller of je het antwoord goed gedaan hebt, daardoor. Begrijp ik dat zo?

14

Ja

0

Wat voor soort opdrachten vinden jullie fijn?

15

Ik denk die dat je als eerste dat filmpje kreeg, en dan de vragen over dat filmpje moet maken. Dat vond ik eigenlijk wel fijn.

0

Oke. Filmpjes en daar de vragen over maken.

13

Eh, de insprek opdrachten waren wel makkelijk.

0

Insprek opdrachten. Oke.

16

Vooraf op de website had je, eh, volgens mij een paar keer had je meerkeuze vragen dan, en die vond ik wel fijn.

0

Oke. Meerkeuze. Was dit eens spel, voor jullie?

13+16

Nee

14

Nee

15

Meer een project-opdracht.

0

Nee nee nee. Twijfel. Hoe zou het een spel kunnen worden?

15

Wat meer, in plaats van opdrachtjes, spelletjes

0

Zoals?

15

Eh ja, weet ik het. Bijvoorbeeld dat je ehm, zo'n leerzaam spelletje dat er woordjes naar beneden komen vallen en dat je met een poppetje op en neer moet rennen en ze moet vangen.

0

Oke. Oke. Hoe zou het meer een spel kunnen worden?

13

Dat je zo'n poppetje hebt en dan kan je het poppetje een naam geven en dan kan je hem allemaal kleertjes geven.

14

Zeg maar, een spelletjesvorm

0

Letterlijk een spelletjesvorm. Oke.

16

Dat we ook met Google maps of Google Earth kunnen werken, dat je zelf in Duitsland bent.

0

Oke, dus dat je ook ziet waar dat je bent? Ja, er is een stad waar we dat, volgens mij, gedaan hebben, waarin je echt kon kijken via Google Earth, volgens mij was dat in Frankfurt of zo. Dat je ook even rond kon kijken.

15

Volgens mij wel

0

Ja eentje volgens mij, maar inderdaad, lang niet bij alle steden inderdaad. Laatste vraag. Zouden jullie, als ik zou zeggen: we gaan nog een keer een spel doen, anders spel maar we gaan nog een keer zoiets doen. Zou je het doen?

13

Ja

14

Ehm, dan wel met, zeg maar, korter en niet de hele tijd dat switchen, dan zou ik het nog wel een keer willen doen.

0

Korter en niet switchen

15

Ja sowieso...

0

Ja sowieso.

15

...omdat boeken zijn saai en die zijn onlogisch gewoon.

0

Ja, want boeken zijn onlogisch

13

Ja, als het iets anders zou zijn als Moodle dan zou dat wel leuk zijn.

0

Hoe bedoel je, iets anders als Moodle?

13

Ja, beter, of anders gepresenteerd.

0

Ja maar, anders gepresenteerd, ik doe een roze pakje aan en ik ga zo staan? Wat bedoel je?

13

Ja gewoon anders, niet dat we hetzelfde weer doen of zo. Vragen en al.

0

Oke maar het idee om het in een beetje een spelvorm, of projectvorm hoe jullie het net noemden, dat vind jij wel fijn.

13

Ja

0

Oke. Student 16, zou jij dit nog een keer doen?

16

Ja, maar dan wel met de aanpassingen.

0

Wel met de aanpassingen die we net besproken hebben. Korter, en eh, iets duidelijkere opdrachten. Oh ik ben nog één vraag vergeten trouwens. Het woordenboek. Die onderstreepte woordjes telkens. Fijn, niet fijn, gebruik van gemaakt. Geef eens een reactie?

15

Niet fijn

14

Ik vond het wel fijn, op zich, want je kon, als je, die woorden waren best wel moeilijk en dan zag je gewoon de betekenis, en dan kon je wel meer, zeg maar, vertalen.

15

Niet fijn, omdat, ja in het begin deed hij het niet echt en maar daarna wel. Eigenlijk gebruikte ik het niet zoveel.

0

Niet gebr..oke

13

Nee, ik deed gewoon alles in Google Translate en daar kon de hele zin, in plaats van één woord.

0

Oke

16

Gewoon fijn, ja, was nuttig. Soms snapte ik helemaal niet wat het woord betekent, en dan, als je er dan op klikte, dan kon je gewoon zien wat de betekenis was.

0

Oke, duidelijk. Hebben jullie nog opmerkingen? Vragen?

15

De bel gaat zo

0

De bel gaat zo. Dat is een opmerking. Goed, jullie mogen terug naar de klas.

Group 05

0

Het gaat over Mission Berlin, het spel dat wij zes weken gespeeld hebben, voor de herfstvakantie.

20

Mogen het trouwens wel gewoon in het Nederlands doen?

0

Je mag het wel gewoon in het Nederlands doen, als je het in het Duits kunt, mag je het proberen, maar ik wil vooral eventjes weten hoe het gegaan is en wat jullie ervan vonden. Vooral. En je mag eerlijk antwoorden.

18

Oke. Ik weet niet of dat Duits is.

0

Oke is Duits.

18

Oke.

0

Sterker nog, het komt uit het Duits. Wat vond je ervan?

18

Leuk. Ja. Ik vond het wel leuk, en ook wel eh, leerzaam.

0

Leuk en leerzaam

18

Maar het was, het was zeg maar een beetje onduidelijk maar wel leuk en leerzaam.

0

Oke. Onduidelijk, maar wel leuk en leerzaam. Student 20?

20

Ehm, ja ik vond het ook wel leuk, alleen vond ik wel, zeg maar, ik heb er niet zoveel meer van onthouden.

0

Oke, dus het was wel leuk, maar leerzaam...wat minder.

20

Ja

0

Student 19?

19

Ja, ik had eigenlijk hetzelfde als student 20, want ik weet niet echt meer precies wat we nou moesten leren. Ik weet er nog wel een paar.

17

Ja ik vond het eh, wel leuk alleen het was wel een beetje onhandig dat het in het Duits was, want niemand ja, kan het dan eigenlijk snappen.

18

Ja soms heel even...

17

Je moet eigenlijk alles in het Nederlands vertalen

0

Alles, alles in het Nederlands?

20

Aan het begin, aan het begin kende niemand eigenlijk Duits

17

Dat je op een knopje kan drukken en dan, dat ineens Nederlands staat.

20

Aan het begin, aan het begin kende niemand eigenlijk Duits, en toen stond daar ineens Duits.

0

Ja klopt, ik heb jullie best wel overvallen eigenlijk he, door meteen de eerste les, de tweede les wat was het, meteen klap boem hup die App te geven met alleen maar Duits.

18

Was de tweede les

0

Tweede les, inderdaad, want de eerste les heb ik uitgelegd dat we het gingen doen. Ehm, maar goed, dat is dus een hele-

17

De eerste les gingen we toch met een bal hoog gooien of zo

0

Oh ja, dat is de derde les zelfs al, ja klopt, je hebt gelijk

17

Nee de eerste, tweede les was-

0

Eerste les was de bal, tweede les was met die QR codes en pas de derde les was de App.

17

Nee hoor, want de tweede les hadden we ook al de App

0

Tweede ook al de App?

18

Ja, toen moesten we inloggen en proberen een puzzel op te lossen

0

Oh dat was het, dat klopt, dat klopt. Maar toen was het nog niet écht begonnen, dat was meer eventjes de opzet

18

Jawel dat was het begin van de reis

0

Ja in Keulen, maar toen waren we nog niet in Keulen

20

Keulen

0

He maar, ik heb jullie dus een App gegeven, volledig in het Duits. Hoe ben je daarmee om gegaan?

18

Eh, mag ik het zeggen?

0

Ja, ik stel de vraag aan jullie allemaal.

18

Kijk, ik ging, zeg maar, lezen, en dan sommige woorden begreep je wel, en dan pikte je die al, want er stond eigenlijk, als er een blauw woord stond, en dat wist je niet, klikte je die even snel aan om te kijken wat het is, en dan, zeg maar, als je bijvoorbeeld, je hebt een zin, bijvoorbeeld van iets, en dan eh, begreep je maar drie woorden, dat je dan toch wel een beetje kon zelf bedenken van dit zal vast wel de zin zijn.

0

Oke, dus jij hebt door middel van het woordenboek heb jij een beetje proberen te achterhalen wat er dan stond.

18

Ja, en als je het dan echt niet weet of eh, de zin, de verhaal klopt niet, dan kom ik gewoon naar jou toe.

0

Oke, hoe heb jij het opgelost?

20

Ik heb ook heel veel opgezocht, en er is ook wel genoeg dat ik niet wist en dan kwam ik ook wel naar jou toe.

0

Oke, heb je ook gebruik gemaakt van het woordenboek?

20

Nee

0

Niet. Oke. Student 17?

18

Die blauwe woordjes

17

Wat was de vraag ook alweer?

0

Nou, je hebt heel veel Duits, hoe ben je daarmee omgegaan? In het begin?

17

Ja, dan ging je naar Google translate of zo, of ik ging gewoon vragen en anders dan gokte ik op een antwoord of zo.

0

En jij, student 19?

19

Ehm, ja op het begin, ik snapte het wel een beetje omdat het best op het Nederlands lijkt, maar anders had ik ook het woordenboek gebruik of aan jou gevraagd.

0

Oke, dus jullie hebben wel alle vier manieren gevonden om ermee om te gaan. Jij hebt het extern gedaan, jij hebt Google translate gebruikt. Jij hebt wel het woordenboek gebruikt, eigenlijk hebben jullie allemaal het woordenboek gebruikt, alleen op het moment als het niet ging vroegen je het aan mij of aan elkaar eigenlijk ook. Toch?

20

Ja

0

Ja? Jij hebt geen Google Translate of zo gebruikt?

18

Jawel, heel af en toe, maar niet vaak.

0

Niet vaak. Dus je kon-

18

Als ik het thuis maakte, want dan kon ik niet naar jou toe.

0

Logisch. Maar dan kon je dus, dan kon je dus wel verder uiteindelijk. Ehm, heb je ook het gevoel dat je, ook echt op een gegeven snapte wat er stond?

18+19

Ja

17

Soms

20

Aan het begin snapte ik eigenlijk helemaal niet wat er stond, maar uiteindelijk wist ik wel een paar woorden wat ze betekenden en zo

0

Ja? En jij?

20

Maar het is, zeg maar, ook fijner als jij het, zeg maar, zegt, want dan, dan kan je er nog een beetje iets uithalen, maar om dat zelf ook te lezen, dan is dat nog wel moeilijker

18

Leer je de uitspraak, en ook als je bijvoorbeeld 'Fußball', dan stond er zo'n halve B of zo.

0

Dus als ik het zou voorlezen, zou het al helpen.

18+19+20

Ja

18

Dat zou het al een stuk makkelijker-

0

Ik heb dat in één stad namelijk gedaan, weet je nog, dat ik dat aan het voorlezen was? Echt de allereerste?

17

Maar dat was best onduidelijk, want toen een keer bij zo'n les, toen ging jij in het Duits allemaal schreeuwen tegen mij van eh, moet Nederlands praten en toen kreeg ik een verwijdering of zo. Ja toen snapte ik dat niet

0

Dat dan je een verwijdering kreeg?

17

Ik hoorde alleen Nederlands of zo, dus ja, doe maar Nederlands.

0

Oei, oke

17

Toen moest ik nablijven

0

Oke, ja dat had met het spel niet zoveel te maken, dat was meer een ehm, miscommunicatie tussen jou en mij, laten we het zo zeggen. Maar goed, dat hebben we nu niet meer, gelukkig. Ehm, vond je het een spel?

19+20

Nee

18

Nou, Nou kijk, kijk, het was niet echt een spel, maar, kijk, als je bijvoorbeeld had gedaan dat je, zeg maar, dat je zeg maar zo'n ding had met allemaal dorpjes en dat je bijvoorbeeld bij Keulen stond er een bekend gebouw of zo, of een voetbalclub, en dat je daar dan uit, dat je daar dan een auto'tje zag of zo, die daarheen reed, en dan kreeg je al die, al die vragen en dan zou het al meer op een spel lijken

0

Oke

18

En ook dat je echt, ja opdrachten of zo, echt spelletjes krijgt in plaats van alleen maar vragen...

17

Vragen ja. Meer een quiz of zo.

18

... of, of dat je echt codes moet gaan oplossen in het Duits.

0

Of dat je, sorry wat?

18

Codes moet gaan oplossen in het Duits.

0

Codes moet gaan oplossen in het Duits.

17

Het was meer een quiz of zo

18

Dus zoiets

0

Jij zegt het, het was meer een quiz.

17

Ja, maar dan een hele lange

0

Oke

17

In het Duits

18

Ik denk dat je het wel iets anders had kunnen maken, met bijvoorbeeld, ja andere opdrachten en dat er ook nog iets tussendoor zat, dat je soms echt iets moest doen op je telefoon, in plaats van vragen beantwoorden

0

Maar wat bedoel je dan met iets doen op je telefoon?

18

Ja bijvoorbeeld een, een spel...

17

Raadsel, of zoiets

18

...het Duits, dat soort dingen, of puzzels maken, dat soort dingen.

0

Oke

20

Maar ehm, het was niet echt een spel omdat je niet wist wat de anderen, of er mensen voor of achter je lagen of zo, want eh bij een spel win je, kan je winnen en hier kon je niet echt winnen of zo.

18

Dat was ook-

0

Oke. Maar een spel moet je altijd kunnen winnen?

18

En als je-

20

Ja

17

Ja en ik vind ook dat je dan een beloning bijvoorbeeld krijgt.

0

Als je wint?

17

Als je wint, ja.

0

Oke

18

Ja maar dan hoeft dat niet zo, dan, het was maar een schoolopdracht

0

Als er winnaar zijn, zijn er ook verliezers.

17

Ja

18

Nee, of je zegt gewoon je hebt één winnaar en de rest eh, is allemaal gewoon...

17

De rest is ook gewoon allemaal winnaar

18

...heeft allemaal gewoon, als je meedoet, heb je eigenlijk al gewonnen

0

Maar dan, dan hebben we weer geen échte winnaar, als iedereen wint.

18

Als iedereen meedoet heeft'ie gewonnen, maar de-

20

-eerste die in Berlijn is, is de winnaar, en de rest is gewoon...afvallers.

0

Oke. En wat-

17

De rest zijn gewoon heel slecht.

0

Oke, en dat zou het...

18

Nee

0

...dat zou het een spel maken?

17

Nee grapje, het is gewoon, de rest heeft goed zijn best gedaan. En eh, ja. Maar ze hebben dan niet gewonnen.

19

Want nou denk je ook dat, dat kinderen dachten van waarom moeten we dat doen, dat heeft toch geen nut. En als het een spel is, dat ze ook proberen te winnen. Zeg maar.

0

Oke

18

Nu was het-

20

Maar, ik vond zeg maar ook, want, je moest niets leuks doen of zo, alleen maar opzoeken en dan iets invoeren. Maar bij een spel bijvoorbeeld moet je ook wel iets leuks doen of zo.

0

Zoals? Wat zouden jullie-

18

Bijvoorbeeld dat je een schat iets, dat je een videospel of zo krijg, ik weet niet hoe je dat moet noemen, en dat je dan, en dan, dan heb je een paar vragen, dat je een code moet oplossen, een puzzel, en dan moet je een spel of zo spelen. En zo iets, en dan dan dat je dat iets hebt, dan varieert het ook, en dan is het in elke stad iets leuker. Dat je iets saais hebt, maar ook toch iets leuks.

0

En dan hoor ik jou ook zeggen dat de opdrachten die er in de steden waren, dat dat eigenlijk niet hele leuke opdrachten waren?

18

Nou, sommige waren wel gewoon leuk, maar ja, niet echt, je had het leuker kunnen maken vind ik.

0

Had het leuker kunnen maken. Oke.

18

En het is ook waar je interesse ligt, want, voetbalvragen vond ik wel leuk om te doen, en die met een auto, ja auto's vond ik ook wel leuk, maar niet van die ouderwetse. En eh, bijvoorbeeld die van de ALDI dat maakt mij echt, dat maakt mij helemaal niets uit.

0

Oke, maar je weet het nou wel.

18

Nee. Ja. Ehm ehm. Beetje.

0
Een beetje. Oke.

18
Ik weet dat de ALDI uit Duitsland komt.

0
Oke. He ehm, het is een beetje een spel, hoor ik jullie zeggen, er zitten wel wat dingen in die het een spel maken, maar dat zou eigenlijk veel meer kunnen zijn. Ik heb al een paar hele goede suggesties gehoord... nog meer suggesties? Wat zou voor jou-

18
Maak jij die?

0
Ik kan wat aanpassen, ja. Wat kan je, wat zou er nog meer aangepast kunnen worden.

17
Gewoon per stad, zeg maar, één videospelletje.

0
Per stad één videospelletje. Maar zouden jullie dat ook leuk vinden?

20
Maar wat moet je dan bij zo'n videospelletje?

0
Weet ik niet, wat is het voorstel?

18
Bijvoorbeeld, kennen jullie Mario?

0
Ja

18
Ja bijvoorbeeld zoiets, alleen dan in het Duits. En dat er op het begin ook een tekst staat van, ja dat er tenminste iets staan

20
Oh hoe je moet doen in het Duits?

18
Ja, hoe je moet doen, en dan ga je dat, zeg maar, doen, en ook bijvoorbeeld als er 'up' en 'down' normaal staat, dat er dan iets van eh, ik weet niet hoe je het in het Duits, 'umhauch' of zoiets?

17
Ja of bijvoorbeeld zo'n eh [onverstaanbaar]

0

(lacht) Hoch

18

Hoch. En wat is omlaag?

0

Runter.

18

Nou dat er dus dat staat.

17

Of ook eh, pijl en boog schieten, dat soort dingen. Met zo'n appel.

18

En ook, als jij bijvoorbeeld dan, dat jij in plaats van dat jij eh, dat jij muntjes verdient in Mario, moet je bijvoorbeeld choco, choco inslaan, en dat je van die, en bier, en dat soort dingen. Ik weet één ding in het Duits: Chocomelk met slagroom. Eine "Schoko mit Sahne" of zo.

0

Ja, klopt

18

En dat dan.

0

Maar dat, maar eigenlijk zou het dus meer een spel maken door hele kleine spelletjes eraan toe te voegen. Dat zeg jij?

18

Ja, bijvoorbeeld allemaal mini-spelletjes.

0

Mini-games

19

Maar ik zou ook ehm, minder steden doen of minder eh, weet je wel

18

Opzoeken, teksten

19

Nee, maar minder opdrachten per stad, en eh, ik zou ook leukere groepsopdrachten maken. Nou moest je vaak iets inspreken of iets maken.

20

Ja dat was altijd wel hetzelfde ook

19

Of iets doen of zo

0

Wat zou, wat zou een alternatief zijn, voor een groepsopdracht? Iets anders wat je kunt doen?

18

Iets oplossen, een raadsel of zo!

19

Ja

18

Net als de dorpsquiz. En dan, dat je dat als groepsopdracht, dat je ook z'n allen,

0

En dat in het Duits?

18

...dat er ééntje gaat opzoeken, dat er ééntje de vraag en zo beantwoord, en de rest ook mee gaat opzoeken, dat we gewoon allemaal bezig zijn en niet dat het is van één iemand schrijft de tekst op en die moet allemaal gaan voorlezen over de stad van Keulen of zo.

0

Maar dat is dan in het Duits?

18

Die, wat ik zei?

0

Ja

18

Ja

0

En denk je niet dat dat heel moeilijk is?

18

Mja maar-

19

Ja maar het kan ook bijvoorbeeld dat je bijvoorbeeld met je groepje bijvoorbeeld moet je ergens naar toe bijvoorbeeld gewoon naar een ALDI of zo, moet je een ALDI gaan zoeken, en dan moet je daar een foto van maken, maar niet allemaal van die opdrachten dat je gewoon, ja, in zit te spreken of zo.

0

Oke, dus meer variatie in de opdrachten? Nou waren de opdrachten zelf in het Duits gesteld. Was dat een probleem?

17

Ja

0

Ja, zeg jij. Want?

17

Omdat dan minder begrijpbaar was.

18

Wat ik zou doen, ik zou gewoon het in het Duits neerzetten, maar dat er ook een optie is, dat je het in het Nederlands, of dat je een paar die je niet weet, dan.

17

[onverstaanbaar] dan alleen maar woorden, maar kon niet alle woorden

0

Nee, je kunt niet alle woorden doen nee.

17

Nee dat je Google Translate woorden laat invullen

19

Je kan het bijvoorbeeld doen dat je de hele tijd kan kiezen, zeg maar, dan kan je die tekst in het Duits zien zeg maar, als je niet snapt dan moet je hem op Nederlands doen, en dat je dan bijvoorbeeld minder munten krijg, of minder punten, of zo, als je hem in het Nederlands bekijkt.

18

Of dat je dan een extra opdracht moet doen, omdat je een keer in het Nederlands hebt gezet of zo

0

Ja, want er moet inderdaad wel een bepaalde-

18

En dat jij dan minder snel in Berlijn bent

0

Oke

18

Dus dan wordt het wel echt een race.

0

Ja, want dan ben je eigenlijk wel ehm, dan zou je eigenlijk liever die tekst in het Duits willen hebben, want anders krijg je een penalty als je eh, op Nederlands zet, maar ja, als het niet anders kan dan moet je dat wel doen. Vind ik eigenlijk wel een goed idee!

18

Ja of dat je dan minder punten of munten of treinkaartjes krijgt.

0

Ja precies ja

18

Of minder snel

0

Ja, dus eigenlijk een reden om het niet te doen

20

Maar ik vond ook, wij moesten op het laatst of zo, moesten wij zo'n opdrachten maken dat je moest kijken wat je ging doen, en dat je ook een bezienswaardigheid-

0

Ja, ja

20

Dat vond ik wel echt heel lang duren, ook.

0

Dat was die in, Trier volgens mij he? Met die bezienswaardigheden.

20

Dat weet ik niet meer. Ja dat moest je ook, dat je allemaal dingen moest gaan doen

0

Ja

20

Dat vond ik wel echt heel lang duren. Dat kon je beter ook gewoon in stappen zeg maar doen

19

Maar, bijvoorbeeld ook, op de App moest je kijken hoeveel inwoners het had, maar als je het dan in de tekst daarvoor niet had gelezen, en dan kon je niet meer terug, want dan moest je alles opnieuw maken, en dan moest je alsnog dus eigenlijk ook op internet, alleen heel vaak waren dat andere getallen. Want de App is ouder, nieuwer.

17

Ja dat is waar

0

De App, de App is nieuwer. Dat wel

17

Nee maar soms...

18

Of

17

...als je opzoekt hoeveel inwoners, dan zegt hij dat van [onverstaanbaar]

18

Maar wat ook wel leuk was-

0

Oke, dat is ook wel frustrerend, denk ik dan?

17

Ja maar je moet ook...

0

Als je weet dat het goed is

17

...Ja, maar je moet ook meer van die vragen doen, van a-b-c-d vragen, weet je.

0

Meerkeuzevragen

19+20

Ja

17

Ja, van als je dan kan kijken wat, zeg maar het beste erbij past. Behalve bij de antwoorden dat je echt één ding kan doen.

0

Oke, en waarom zou ik meerkeuzevragen moeten doen?

17

Omdat het dan eigenlijk niet, als je zeg maar, niet echt iets fout kan hebben. Bijvoorbeeld, anders dan staat, ja die heeft Aldi opgericht, dan kan dat maar één iemand zijn...

19

Maar soms dan was het...

17

...hoeveel inwoners heeft de stad, en dan staat er zoveel en dan kan het anders zijn

19

Maar soms staat er zo ook van, ja bijvoorbeeld wie heeft Aldi opgericht, en dan staat er een naam en achternaam, maar soms schrijf je alleen een voornaam of achternaam en dan wordt dat foutgeteld. Omdat hij wil dat je voor- en achternaam of zo opschrijft.

0

Ja oke, en dat was ook wel frustrerend denk ik dan?

18

Of...maar kijk, weet je wat mij leuk lijkt? Is gewoon, je hebt, je hebt, ik weet niet hoeveel steden we hadden, maar je hebt per stad dus, wat ik ook al gedaan heb, tenminste was niet echt een leuke opdracht maar een van de leukste, was als jij eerst dat filmpje kan eh, krijgt te zien, en dat jij dan goed moest opletten, en dat er daarna vragen, dat bijvoorbeeld, dat een als minder leuke opdracht

hebt, dan een leuke opdracht hebt, dan een van dat spel waar ik het over had, en dan een zo'n puzzel die je moet oplossen, en dan, ja zoiets, en dat je dan, als je die goed of iets hebt, dat je dan muntjes krijgt of een treinkaartje.

20

Maar, ik vind zeg maar ook, ik heb misschien een idee want, als je dan iedere keer alles zeg maar voor moet lezen voor heel de klas, dan moet iedereen ook gelijk liggen, maar als we dan gewoon een opname bijzet dat jij dat inspreek, dat jij daar dan op play kan drukken en dat dan kan luisteren.

0

De.. De uitleg bedoel je dan? Of wat?

20

Nee, wat er in de tekst staat.

0

Het voorlezen, wat ik in het begin, bij de allereerste stad had gedaan

20

In het Duits. Ja

18

En en als als je dan gewoon, als je niet doorwerkt, want dat ligt dan waarschijnlijk aan jezelf, en je haalt het niet binnen een bepaalde tijd, dat het dan niet is van het moet af zijn, maar dat je dan gewoon iets hebt van ja je hebt het niet af, je hebt het niet gehaald. Dat het niet is van je moet bijliggen, maar dat is als jij iets minder...

19

Dat krijg je zeg maar minder munten, en dan moet je uiteindelijk wel weer meer steden gaan doen, maar als je bijvoorbeeld kan instellen van bijvoorbeeld je moet dan dat af hebben, en als je dat niet af hebt dan ga je wel naar de volgende stad, alleen dan krijg je de munten ervoor niet.

0

Ja oke, ik snap wat je bedoelt, dat je dus eigenlijk wel gestimuleerd wordt om sneller te werken, maar dat je geen straf krijgt, strafpunten krijgt als je het niet doet.

18

Nee nee nee

0

Dat je altijd wel verder kunt gaan, maar dat je dan, als je...

19

...uiteindelijk meer steden moet doen.

0

Juist, ja ja ja

18

Kijk, dat jij zeg maar minder snel munten, en dat je per stad door moet gaan tot dat je het aantal munten hebt behaald, en dan pas ga je verder.

0

Ah oke

18

Want ik had soms ook, en dan had ik nog niet alle opdrachten af en dan stond mijn volgende stad al klaar. Dat heb ik een paar, wel eens gehad en ik geloof student 17 ook.

0

(lacht) Student 17 was al in Berlijn, dat was, dat was wel een foutje

17

Ik ben drie keer in Berlijn geweest

0

Ja, daar heeft hij wel wat extra punten voor gekregen

17

Ja

0

Oke. Dingen die er goed aan gingen. Wat vond je er fijn aan, wat vond je een top. Wat moet ik echt behouden?

18

Samenwerken. Dat je in groepjes werkt, en niet alleen

0

Samenwerken.

20

Ja, op de telefoon zeg maar, dat gewoon op de telefoon op de App was, dat was wel fijn.

18

En niet niet niet dat het echt van die saaie boeken zijn, waar je alleen maar

17

Ja

18

Ik vond dat een beetje saai

0

Oke. Als je nou vergelijk tussen de App en het boek, wat zou jouw voorkeur zijn.

20+19

De App

18

De App, want dan vind ik de App leuker.

0

App leuker, oke. Student 17?

17

Ja hetzelfde.

0

Hetzelfde. Ook de App leuker? Ik wil...

18

Normaal dacht ik altijd van "yes Duits, weer zo'n ding" en nu is het meer van "nee, weer dat boek".

0

Ik wil nog eh, ik zie dat het pauze is, ik wil nog eh een vraag, een hele belangrijke vraag stellen. Als ik jullie tips, die jullie me net gegeven hebben, stel dat ik die allemaal zo in een keer ingevoerd zou krijgen... zou je dan het spel nog een keer spelen?

18+19+20

Ja

0

Drie keer ja, ik heb jou nog niet gehoord?

17

Ja

0

Ja, oke.

20

Maar in de vierde krijgen wij dit toch pas weer?

18

Nee derde

0

Ehm...

18

Oh nee de vierde

0

...er stond twee en vier inderdaad, klopt.

18

Maar kunnen we het dan in de derde doen, als dat is?

0

Dat ligt helemaal aan hoeveel tijd het kost om dat te ontwikkelen

18

Wat dat is wel leuk

17

Supergeil achtergrondmuziek

0+18

(lachen)

0

Ja, jij bent helemaal fan van dat nummer, volgens mij he, ik hoor je er elke les over

18

Staat die er nog op?

0

Ja natuurlijk staat die er op

18

Yes, ik ga winnen.

20

Staat die op Spotify?

0

Eh, dat weet ik niet. Hij staat gewoon op YouTube, dat weet ik zeker.

18

Oh, dan ga ik die binnenkort gewoon op mijn boxen en zo aanzetten, en dan hoort mijn moeder het en dan denkt mijn moeder van 'wat luistert die nou weer voor muziek'

Group 06

0

Het gaat natuurlijk over Mission Berlin, dat had ik gisteren al verteld, dat ik vandaag daarover in gesprek ging met jullie, en de belangrijkste vraag die ik wil stellen is: hoe vonden jullie het?

24

Nou, ik vond het over het algemeen wel leuk, maar eh, ja, ja

22

Ik vond het in het begin leuk, en daarna werd het echt saai.

0

Oke

24

Ik vond het vooral ook heel moeilijk, op het begin

0

Moeilijk, in het begin?

24

Ja, de App. Om te snappen, zeg maar. Voor mij ook, want ik heel moeilijk veel informatie zeg maar, en hoe de App werkt, dat moet ik altijd even weten en dan snap ik het, zeg maar. Nou weet ik sommige dingen in de App nog steeds niet, hoe die werken, snap je?

0

Oke, dus jij moest er wel echt aan wennen? Daardoor?

24

Ja

0

Jij zegt, in het begin vond ik het wel leuk...

22

Ja

0

...maar daarna dus niet meer? Jij zegt?

23

Ik vond het ja, lastig, en, ja, niet saai maar ook weer niet leuk, gewoon een beetje daar tussen in, gewoon soms was het leuk, maar soms was het saai.

0

Oke. Heel neutraal.

21

Eerst was het heel leuk, maar daarna werd het ook saai

0

Maar daarna werd het saai, oke

21

Ja

0

Ehm, jij zegt, in het begin was het vooral moeilijk, en moest ik eraan wennen.

24

Ja

0

Hoe was dat bij jullie?

22

Ja, het was wel wennen, want het was op zich wel een moeilijke, gewoon App in het algemeen, en er stond ook niet zoveel in het Nederlands, en als je dan meteen begint in het Duits, Duitse teksten dan denk ik van; ja wat moet ik hier doen. Dus.

0

Ja. En hoe was dat bij jou, student 21?

21

Ja, het was wel, eerst was het wel wennen, maar daarna was het wel makkelijk.

0

Oke. En bij jou?

23

Ja, ik snapte het wel, op zich, in het begin, in het begin snapte ik het niet helemaal, maar ik zat bij student 37 in de groep, dus daardoor snapt, hij snapt bijna alles wel, hij kon mij bijna alles uitleggen.

0

Ja, oke. Dus ehm, maar jullie gaven ook aan van nou, op een gegeven moment, op het einde werd het wat saaier. Jullie twee gaven dat aan?

21+22

Ja

0

Hoe was dat bij jou?

23

Bij mij, tja, het werd wel wat saaier op het einde, door ook gewoon, tja, het was gewoon wat saaier op het einde dan op het begin, op het begin was het iets nieuws, dus was dat sowieso wat leuker. Op het einde [onverstaanbaar] gewoon, dus toen was het een beetje weer saaier.

0

Oke, dus als jullie het hele jaar zouden doen, zouden jullie het echt saai vinden?

23

Ja

0

Niet doen, zeg jij dan

23

Nee

0

Ik zie jullie knikken? Niet het hele jaar doen?

22

Ja...nee!

0

Nee? Hoe was het bij jou, op het begin. Jij zegt...?

24

Ja, het begin was vooral moeilijk voor mij, voor andere kinderen misschien ook wel, en ja, het einde, ja het was niet, ja, het was wel minder moeilijk, maar ik snapte nog steeds niet alles, en, het was ook, ja, best wel lastig, maar ik vond het op zich wel een uitdaging om te proberen een keer.

0

Oke. Kun je aangeven wat je er moeilijk aan vond?

24

Ja, die, die App... een App is een App, je moet daar gewoon dingen mee doen, alleen je moeten hoe een App werkt, net zoals jij voor de eerste keer een nummer hebt, en gaat Whatsappen naar iemand, dan kom je op die App, en dan denk je wat moet ik doen, hoe kan ik foto's toevoegen, dat soort dingen. Zoiets, een voorbeeld he. En dat had ik dus last van, heel erg last van. En wat ik ook vervelend vond, nou even heel, dat, zeg maar, als je, bijvoorbeeld iets in moest typen, bijvoorbeeld eh, hoeveel die bierglazen droegen, weet je wel...

0

Ja ja, precies, van het fimpje

24

...dat die, dat die het niet goed telde. Dat vond ik echt heel vervelend, want, jij zei ook dat is 21, of wat het ook was, en dat telde die steeds maar niet goed. Over gewicht en [onverstaanbaar].

0

Ja, dus eigenlijk, ondanks dat het het goede antwoord was, en wij wisten allebei dat dat het goede antwoord was, gaf hij toch aan dat het fout was

24

Ja, dat vond ik wel heel erg jammer, want anders was ik eigenlijk al lang in Berlijn geweest, zeg maar.

22

En toen zei die ook steeds van ja, je hebt dan nog vijf pogingen, dan moest je elke keer moest je dat weer intoetsen voordat je pogingen voorbij waren, zodat je verder kon.

0

Oke.

21

Ja

0

Dat heeft frustratie opgeleverd?

21+22

Ja

24

Ja, dat vond ik wel vervelend ja

0

Hoe ben je daar dan toch mee omgegaan?

24

Ja, door gewoon, ja te blijven invullen en gewoon doorgaan, want ja, er is toch niet zoveel aan te veranderen

22

Nee

0

Oke, gewoon accepteren en door. Hoe was dat bij jullie?

21

Gewoon hetzelfde

0

Hetzelfde. Dus ook dat je dus dingen tegenkwam die eh, niet op de juiste manier werkten, en je bent er maar gewoon mee doorgedaan.

21

Ja

0

Oke. Waarom ben je eigenlijk doorgedaan?

23

Ja, ik wou een goed punt halen. En ja, ja, ehm, omdat Student 37 en Student 40 zeiden dat we door moesten werken. Dus tja, toen gingen we allemaal doorwerken alleen hij telde bijna alles de hele tijd fout en ja, uiteindelijk, ja toen gingen wij gewoon de hele tijd alles fout gewoon doen, bij die die vragen waar het niet goed ging, en dan haalden we gewoon soms gewoon die opdracht niet en moesten we de hele tijd opnieuw doen.

0

Oke

24

Wat ik dan wel heel goed vond, was zeg maar die woorden, dat woordenboek. Dat vond ik wel echt heel fijn, dat je steeds op die woordjes kon klikken, en dat je dan een vertaling kreeg, dat vond ik wel fijn.

0

Ja, daar wilde ik inderdaad net iets over vragen, want ik heb jullie eh, min of meer aan het begin van het jaar, we hadden nog nul Duits gehad vantevoren...

24

Ja

0

...gezegd van nou hier, ga maar volledig in het Duits doen.

24

Ja, dat vond ik, dat vond ik wel moeilijk om mee om te gaan zeg maar, maar op een gegeven moment dacht ik van, eigenlijk lijkt het heel veel op het Nederlands en door meer Duits te spreken en Duits te horen leer je het ook beter

0

Oke, hoe, hoe vond jij dat?

22

Ja ik vind Duits sowieso wel een moeilijke taal, ehm, te schrijven en uit te spreken. Luisteren ging op zich wel want je sprak het heel langzaam uit en die woordjes, wat student 24 ook al zei, was ja op zich best wel makkelijk, alleen staan er sommige woordjes in de tekst, en dan staat daar geen blauw bij, en dan denk ik van ja, wat betekent dit. En omdat u in je eentje was, en er heel veel groepjes waren, moest je heel lang wachten en dan, ja, dat levert dan ook weer een beetje frustratie op...

24

Ja

22

...want ja, je wilt toch verder maar je snapt de opdracht niet, dus ja. Dat dus.

0

Oke, je wilde verder maar je snapte het niet, of je wilde verder maar het gaat niet, en dat levert dus frustratie op.

22+24

Ja

0

Kom ik dadelijk eventjes op terug. Eerst nog even over het woordenboek.

23

Ja, dat woordenboek vond ik wel fijn maar ik gebruikte het niet heel veel.

0

Niet heel veel

23

Nee

0

Reden, waarom je het niet heel veel gebruikte?

23

Ja, omdat, of Student 37 legt veel uit wat ik moest doen, of ik snapte gewoon wat het betekende.

0

Oke, dus je had het ook eigenlijk niet echt nodig

23

Nee

0

Oke, hoe was het bij jou?

21

Het was wel fijn, mja

0

Heb je het veel gebruikt?

21

Af en toe

0

Af en toe?

21

Ja

0

Ook om dezelfde reden als Student 23?

21

Ja

0

Die snapte heel veel dingen, ehm, en heeft met Student 1 samengewerkt, die kon jou heel veel uitleggen?

21

Ja. Maar ik snapte Duits ook al een beetje.

0

Oke. Dat helpt wel inderdaad, want dan heb je al de voorkennis. Dus jij was eigenlijk niet echt op nul begonnen

21

Nee

24

Ik wel

0

Oke. Jij was wel echt op nul begonnen?

22

Ja, ik ook

24

Toch vind ik het echt steeds makkelijker worden nou

0

Oke, dat vind ik heel fijn om te horen

24

Ja, en ook toen ik de eerste keer voorlas, toen dacht ook echt ja, dat is echt gewoon niets, ik vond dat heel makkelijk

0

En, hoe heb jij dat ervaren? Want jij zegt van, ik vind het sowieso al wat moeilijker

22

Ja, nou

0

Heb je ook ervaren dat je er nou wel wat makkelijker vindt?

22

Het uit, ja op zich, het gaat als ik vergelijk met het begin van het jaar en nu, is het op zich wel beter gegaan, want je krijgt ook gewoon een paar keer in de week krijg je gewoon Duits en dan leer je het toch wel, maar ik vind het nog wel gewoon moeilijk om ehm, te schrijven sowieso, en uitspreken is, dat zit er bij mij ook nog niet echt goed in

0

Nee. Oke. Nou beiden hebben we ook natuurlijk wat minder geoefend, in de App heb je vooral veel dingen gelezen en naar veel dingen geluisterd

22

Ja

0

Dus je hebt vooral veel van Duits naar Nederlands moeten begrijpen. Ehm, jij gaf aan, of jullie gaven eigenlijk aan, op het moment dat het tegen zit, ik snap de opdracht niet, of ehm, technisch lukte er iets niet, dan raak ik gefrustreerd. Wanneer raak je niet gefrustreerd?

22

Als het lukt

0

Als het lukt?

22

Ja

24

Als ik het snap

0

Als het lukt, en als je het snapt?

22+24

Ja

24

En ook, als ik, als ik het probeer, zeg maar, en het werkt, zeg maar.

22

Ja

24

Dus dat je niet elke keer met je vinger omhoog moet zitten

22

Precies. Of dat gewoon de pogingen, dat het gewoon in één keer goed is, en niet dat als je het goede antwoord intypt, dat je dan nog vijf keer hetzelfde moet invullen voordat je verder gaat, kan.

0

Dat houdt je echt tegen om door te gaan?

21+22+23

Ja

0

Oke. Maar op het moment dat dat wel zo zou zijn, stel we gaan nou een nieuwe versie van die App maken, en dat probleem, wat jullie net genoemd hebben, dat is opgelost. Zou je dan, eh, zou je het dan leuker vinden, denk je?

22

Nou, misschien andere opdrachten. Want de opdrachten, de, ja, ik vond het gewoon een beetje saai. Je hoefde er niet heel veel voor te doen, en wat je dan moest doen, ja, soms snapte ik het niet en soms lukte het niet, en dan denk ik van ja, waarom

0

Oke, dus de zin was een beetje-

24

Ja maar, wat je net zei, dat dat op was gelost, dat is zeg maar, ik vond het op zich wel redelijk leuk, maar het zou, ja, hoe moet ik dat zeggen, niet dat het saai was, maar het was ook niet echt geweldig, zeg maar. Dus een beetje er tussen in, gewoon normaal.

0

Wat Student 23 net aan het begin ook al zei?

24

Ja. Maar, problemen oplossen, dat verbetert zeg maar dat je, dat je het misschien net een tikkie leuker vindt, en het lost meer frustratie op, zeg maar.

0

Oke

24

Maar om het echt leuker te maken, ja, want het was ook vooral heel moeilijk, want dan kreeg je een hele lap tekst, en je moest bijvoorbeeld met zo'n insprek opdracht, met die eh, hoe heet dat nou, die eh, die eh...

21

Voorstellen en zo?

0

Interviews?

24

...interview! Ja. Ehm, dat was heel moeilijk want dan moest je eerst, eerst keek ik naar dat, en dan moest je iets invullen, en dan kon je terug, en dan kon je daarop klikken, en dan zag je wat je moest doen. Nou, je moest bijvoorbeeld een heel verhaal vertellen over een eh, een oude ding in Trier, een bezienswaardigheid, zoiets, en ja, dat was best moeilijk, want dan moest je eerst opzoeken op YouTube, en op internet, en dan moest je allemaal dingen doen, dan moest je dat opschrijven, moet je dat doen, en dan, en dan duurde dat ook weer lang, zeg maar, voordat je, ja dat is niet uw schuld, want u was ook maar in uw eentje, maar dan duurt het heel lang voordat je die opdrachten ook binnen hebt, die muntjes binnen hebt, en-

22

Ja

0

Zou het dan wel makkelijker geweest zijn als ik gewoon van tevoren, huppakee tekst in het Nederlands, of een tekst in het eh, Duits erbij had gelegd, van oke, je hoeft het niet meer op te zoeken.

24

Ja, nee, dat heeft geen verschil want je moet zeg maar het goed hebben. Maar het was gewoon moeilijk dat je heel lang moest wachten voordat zeg maar die muntjes binnen waren. Dat ligt, ja vond ik he!

0

Nee heel graag, want dát wil ik juist weten, wat moeten we eraan doen om het volgend jaar beter te maken?

21

Tijdens de les

0

Jij wou iets opmerken?

21

Ik weet het niet meer

0

Oke. Ga ik ondertussen even door naar die muntjes. Het spel draaide er ongeveer om dat je tickets moest gaan hebben en muntjes moest gaan hebben. Hebben jullie daar echt op gelet? Vantevoren? Zeker met die muntjes bijvoorbeeld?

21+22+23+24

Nee

22

Want het was eerst gewoon zoveel mogelijk opdrachten maken, en er stond, elke keer weer stond er weer een eh, iets bij, wat je kon gaan maken, en ja, dat maakte je dan gewoon, en je gaat niet dan even snel kijken hoeveel muntjes of zo je hebt, of welk level je zit...

21

Nee

22

...ja dat heb ik niet gedaan. Want ik dacht van, als ik nou zoveel mogelijk opdrachten maak, dan komen op zich komen er wel gewoon muntjes bij, dus uiteindelijk-

0

En dat was ook het geval bij jou?

22

Ja, want ik ben uiteindelijk wel gewoon in Berlijn gekomen

0

Ja.

24

Ja, ik vond het, zeg maar, wel leuk, maar het was, ja, ook toen de eerste les, zeg maar, toen we er aan begonnen, ik wist niet of ik een les, een les gemist had, dat dacht ik in de eerste instantie, want je begon zeg maar met die kaart en hoeveel muntjes, ik heb daar verder niet op gelet, want ik dacht van ja, wat moet ik doen. Ik wist niet waar mijn muntjes stonden, waar eh, waar eh, wat er in je koffertje zat.

0

Jij moest echt heel erg wennen aan die App he?

24

Ja, ja. Ik snapte er echt niets van, op het begin, maar toen werd dat steeds duidelijker voor mij, en dan wordt het makkelijker, en dan wordt het ook een stukje leuker zeg maar. Want dan is het niet van, hoe werkt die App, hoe werkt die App, maar dan ben je ook bezig met Duits en dan, en dan doe je er ook iets mee, zeg maar, en probeer je ook dingen te begrijpen.

0

Maar mag ik hem bij jou samenvatten dat je in het begin echt zoiets had van, wat is er hier in godsnaam aan de hand, jouw motivatie was een beetje zo...

24

Ja

0

...en op een gegeven moment snapte je wat je moest doen, en toen dacht je van: 'nou wordt het leuk'.

24

Ja

0

En op een gegeven moment werd het te langdradig en te saai en toen valt het een beetje weg

24

Ja, een beetje wel. Aan het einde. En ook heel veel dezelfde opdrachten

0

Hoe, hoezo, hoe was dat bij jou gelopen, was jij in het begin ook al meteen van wat moet ik doen, of dacht je van 'we zien het wel'?

22

In het begin, toen u die PowerPoint liet zien over wat we gingen doen, dacht ik van; 'ja oke, ziet er op zich best leuk uit...

21

Ja

22

...je kan muntjes verdienen om naar een andere, eh, een andere iets te gaan, ja dat was wel leuk, alleen op een gegeven moment, je bent er zo lang mee bezig, en je zit toch dat elk ding wat je invult is toch fout, en na een paar pogingen kan je gewoon verder, maar j eweet toch dat het toch fout is, dus het werkte heel erg frustrerend, werd ik ervan. En, ja ook gewoon saai, ik vond het op een gegeven moment het echt niet meer leuk.

24

Ja het was-

0

Oke en waarom was het dan saai?

22

Nou ja, ten eerste van het lukte niet. En de opdrachten die waren veel te groot, en als je bijvoorbeeld dan had je een tekst, en dan moest je daar informatie uit halen, maar dan moest je eh, op bijvoorbeeld, op eh, verder drukken en dan had je daar een balkje waar je kon invullen, maar je kon dan niet meer terug naar die tekst om het op te zoeken. En dan zit je daar zo van ja, wat moet ik hier dan doen.

0

En samenwerken, ging dat?

22

Ja, dat hebben we, dat hebben we, dat hebben we op een gegeven moment wel gedaan, maar in het begin toen dachten we, toen waren we al helemaal fanatiek van; we gaan goed werken, en zo, dus iedereen ging meteen door naar de volgende, en toen kon je niet meer terug.

0

Oke

24

Bij ons was het zo, dat ging op zich wel redelijk, maar dan, dan was het zo, ja, dan zit de ene, ja, die zit op internet, op Google, op Wikipedia alles op te zoeken, en de andere zit gewoon een beetje zo over te typen, en dan...

22

Dan mist die andere ook [onverstaanbaar]

24

...en dan ben je klaar, en dan mag je hem niet insturen, want dan kun je hem niet meer terugzien!

0

(lacht)

24

Dan moet eerst die andere naar de Moodle App, moet die alles weer overtypen, en dan pas kan je hem insturen!

22

Ja

0

Oke, als je het zo vertelt, ik snap dat het frustrerend is.

24

Ja

22

Het was echt, op het moment dat het eens, bleef gewoon echt heel lang, dus dan denk ik van ja.

0

En dat is ook hetgene wat het saai maakte, zeg jij?

22+24

Ja

24

En de opdrachten, de opdrachten waren over het algemeen wel leuk...

21

Sommige

22

Ja

24

...de meeste wel, laten we het zo zeggen, en, maar het was allemaal zo langdradig, die lange lappen teksten, en wat je allemaal moest doen, en invullen. Het zou gewoon, gewoon, kijk, want ik weet, ja, ik vond het heel leuk, maar ik snap, het doel is om Duits te leren, maar als je van die hele langdradige opdrachten hebt, van die tekst, dan is dat heel moeilijk om dat binnen te krijgen. Snap je wat ik bedoel?

0

Ja. Ja ja ja ik snap wat je bedoelt. Jij stelt een beetje de vraag bij of het wel eh

22

Nut heeft?

0

Of het wel, of het wel nut heeft gehad

24

Ja, die hele teksten. Want, het is leuk om iets over de geschiedenis te weten, dat snap ik, dat vind ik ook leuk, en daar sta ik ook open voor, maar dan leer je ook wel een beetje Duits, door die woordjes, hoe het is uitgelegd. Maar het was echt heel lang, zeg maar, en je moest elke keer opzoeken, elke keer dit, elke keer dat.

0

Als het korter was geweest, hoor ik jou zeggen, misschien kleinere teksten en korter in tijd, zou het fijner geweest zijn.

24

Ja, bijvoorbeeld ook als je zeg maar, op het begin stond, met al die opdrachten, weet je wel, bijvoorbeeld als je in Trier was of zo, stond er bijvoorbeeld 'kennst du Trier'. Dat is prima, dan klik je daar op, en dan moest je, zeg maar, al die bezienswaardigheden...

22

Moest je naar een andere website

24

...moest je opzoeken, en dan kon je drukken, kiezen welke je wou, klik, en dan moest je die anderen ook weer opzoeken en dat duurde gewoon echt heel lang. Als je bijvoorbeeld had neergezet, zeg maar bijvoorbeeld, niet 'kennst du Trier', maar gewoon bijvoorbeeld ehm...

21

'Wat weet je nou'

24

...die eh, hoe heet het, gewoon een bezienswaardigheid, gewoon bijvoorbeeld eh de Eiffeltoren, ik zeg nou maar wat he, dan, dan zou je gewoon kunnen klikken en dan zou je gewoon zeg maar informatie kunnen zoeken, en dan kan eentje invullen en dan ben je klaar, zeg maar, dat je uit antwoorden kunt kiezen en niet elke keer zo klik klik klik.

0

Oke, zou het helpen, eh, jullie hebben nou via de App gedaan he, maar zou het helpen als je het via de computer gedaan zou hebben?

24

Ja, misschien wel.

22

Ja, denk het wel, want dan kon je ook een andere tabblad, kon je openen, en dan...

24

Ja

22

...gewoon, doen ze ook [onverstaanbaar]

24

Want sommige telefoons zijn iets ouder, zeg maar, en dan moet je op die Moodle App zit je dan, en dan klik je, en dan ben je vragen aan het maken, moet je in een keer iets opzoeken. En dan denk ik van; ja, ga ik wel even op de home-button, en dan ga ik, zeg maar, naar internet, en dan ga ik inhouden zodat ik weer terug kan, en dan soms dan blijft hij hangen of dan doet hij het niet meer.

0

En dan ben jij dus je spul kwijt

22+24

Ja

24

En dan moet je weer alles opnieuw gaan zoeken.

22

Dat had je ook bij filmpjes, dan had je een filmpje en dan moest je verder drukken, en in het filmpje stond dan de informatie die je moest weten voor de volgende vraag, en daar was, daarop moest dan het antwoord zat in het filmpje. Maar je kon niet meer terug, en dat, dat was bij mij echt heel erg frustrerend, want dan denk ik van ja, ik heb dat filmpje nu nodig, en daarover gaat de vraag, en in het filmpje, in dat filmpje daar zit het antwoord van die vragen, en je kan niet terug.

0

En je weet dat je het gehoord hebt, en je weet niet precies meer wat het was, omdat je niet meer terug kunt.

22

Ja, precies, maar dat is ook meestal, dat filmpje duurde drie minuten. En als je drie minuten, ja, ik heb meestal als ik drie minuten een filmpje, dan ben ik alles alweer vergeten

0

Jij gaat nooit naar de bioscoop?

0+22

(lachen)

24

Als je vijftien vragen...

22

Jawel, maar dat vergeet ik het na het uur ben ik ook van ja.

0

Oke, oke

24

...vijftien vragen zou, zou een filmpje zou van, zou van krijgen, zou ik een heel lesuur al bezig zijn. En ook, bijvoorbeeld toen je alle gegeven kwijt was, als hij het weer niet, als hij het niet deed, dan zou het dus handig zijn als je dat dus apart neerzet, zeg maar, die bezienswaardigheden. Want dan vul je er eentje in-

0

En dan ben je niet alles tegelijk kwijt, bedoel je?

24

Ja, en dan heb je in ieder geval die anderen, dan kan je bijvoorbeeld Parijs, oke, die heb ik niet, die kan ik nog snel even opzoeken, klik ik aan, ben je niet die andere kwijt, waardoor je die niet ook weer op moet gaan zoeken.

0

Ja. Ik vind dat een hele zinvolle tip, eerlijk gezegd.

24

Ja

0

Hebben jullie...

22

Wij praten heel veel

0

...ja, maar ik vind het wel echt heel fijn dat jullie zo open en eerlijk hierover zijn, want, kijk, wat jullie nu zeggen, waarom dat je gefrustreerd raakt, dat heb ik dus al die tijd niet geweten he, dat dat zo'n groot probleem is, omdat het namelijk ding-op-ding-op-ding-op-ding is, het is niet alleen maar dat een keer de WiFi het niet doet, ik hoor jullie veel meer zeggen. Hebben jullie ook nog van dit soort voorbeelden?

23

Ja, het zag er saai uit.

0

Het zag er saai uit. Vertel?

23

Nou gewoon, het was gewoon, het was oranje met zwart en met wit, en dat was het gewoon. Je had vragen, die zagen er allemaal dezelfde uit, en het was [onverstaanbaar] ja, als je de vragen de hele tijd gaat maken en je ziet de hele tijd ook bijvoorbeeld van, krijg vijf keer de vraag bijvoorbeeld van hoeveel dingen doet dat persoon, en dan krijg je aan het einde bijvoorbeeld gewoon ook een vraag, dan, ja dat ziet er gewoon allemaal hetzelfde uit, en dan vraag je je af of je eigenlijk wel een beetje, ja, vooruitgang maakt of niet.

0

Oke, dat was voor jou niet duidelijk of jij vooruitgang maakte? Aan het maken was?

23

Ja

22

Maar dat, je zag je ook aan de klas, van in het begin was het dat, we hoorden dat we een spel gingen spelen en je mocht op je telefoon in de les, dat was helemaal super, want, ehm, maar uiteindelijk zag je ook gewoon in de klas van oh ja, we gaan wéér dit spel spelen en het ziet er niet echt leuk uit, dus het motiveert je ook niet om door te gaan, want ja

24

Het begin, het begin was leuk, maar op een gegeven moment begint het een beetje te vervelen. Ik snap, het is heel moeilijk want, het is, zeg maar, een App, en je kan je eigen opdrachten erin aanpassen volgens mij...

0

Ja

24

...maar het is moeilijk om heel die App te gaan veranderen om allemaal kleurtjes en fleurige dingen erin te zetten. Maar het was gewoon helemaal langdradig zeg maar. En het was moeilijk dat je elke keer je gegevens kwijt was, en steeds moest kijken hoeveel muntjes je had, en waar je heen kon. Het was voor mij gewoon heel veel informatie tegelijk waar ik echt... Kijk, stel-

0

Je had geen overzicht, begrijp ik

22+24

Ja

24

Stel, het zou iets korter zijn, gewoon een klein opdrachtje, zes weken prima, maar gewoon kleine opdrachtjes, en gewoon steeds rustig aan, rustig aan, niet dat racen, racen, racen dat je naar Berlijn moet.

0

Een reis naar Berlijn, in plaats van een race

22

Ja

24

Ja een reis naar Berlijn, maar het was een race.

22

Het was echt een race

24

Ja voor mij he, zo kwam het binnen

0

Ja, dat was ook de bedoeling eigenlijk he, dat het een race zou gaan zijn.

22

Ja

24

Maar ik, ik was gewoon zo van; wat moet ik doen, ik ga gewoon zo snel mogelijk naar Berlijn toe, dan ben ik klaar. Zo voelde het voor mij. Maar als het nou gewoon iets korter was, iets leuker, leukere opdrachtjes over waar wij iets, zeg maar, iets aan hebben, zeg maar, en ook eh ja, iets, iets duidelijker, dan zou het heel anders zijn gelopen, denk ik, want dan zou iedereen gewoon rustig die opdrachten gaan maken, en gewoon rustig over nadenken, en dan blijft het ook beter hangen. En gewoon die opdrachtjes maken, en dan gewoon, ja, gewoon afmaken en gewoon-

0

Oke, meer tijd voor reserveren, rustiger aan, hoor ik jou zeggen

24

Ja en, en minder grote opdrachten. Want het werd op een gegeven moment dacht ik van, een filmpje van zes minuten...

22

Ja

24

...dacht ik echt van, ja, ik had er gewoon, had ik dat filmpje gekeken van een minuut, en ik dacht ja, het was heel lang, dat duurde echt lang en ik heb er niets uitgehaald. Ik zou ook, voor een volgende, volgende keer dat ik een, dan denk ik, ja duurt toch lang, en staat toch geen informatie, dus volgende filmpje... skip! En dan kan ik hem niet meer terugvinden en dan, en dan, en dan zit ik daar weer. Ik heb een probleem, meneer.

0

Ja, en dan krijg dus weer dat probleem ook wat Student 22 net aangaf: je kunt niet verder.

24

Ja, en dan krijgen we dat probleem weer; ik zit ik met mijn vinger omhoog want u moet ook andere groepjes helpen, en de muntjes-

22

Ja, dat was ook echt een nadeel dat u in uw eentje was.

24

Ja

22

Want jij had een paar groepjes, en sommige mensen, ja, daar praat ik meer over mezelf, ik snapte het, sommige dingen snapte ik echt niet...

24

Nee, ik ook niet

22

...en dan probeer je, en dan steek je je vinger op, en op een gegeven moment vergeet je je vraag gewoon, want je wilt verder maar je kan niet verder, dus je gaat maar vragen aan iemand anders van; ey weet jij dat, en daarom was het denk ik ook zo druk in de klas, soms, dat je gewoon aan mensen, andere mensen vroeg van ja, weet jij er nog iets vanaf

0

Maar jullie hebben toch wel volgehouden, eigenlijk.

22

Ja

0

Ondanks al deze, al deze tegenslagen

22

Maar het ging ook, zeg maar, om het punt, je kreeg er een punt voor. En ik ben zo iemand, ik wil wel een goed punt halen.

24

Ja

22

Dus je moet er ook iets voor doen, maar als het dan echt niet lukt, ja dan ben ik er soms ook wel een beetje klaar mee

0

Het was ook wel een oefening geweest in doorzettingsvermogen, als ik het zo eens eh beluister

21+22+24

Ja

24

Het was ook, zeg maar zo, normaal is wel altijd boeken te schrijven en zo. Dat is saai. We dachten; oh we krijgen een leuke opdracht, met de telefoon, we kunnen lekker dingen doen. Maar op een gegeven moment was het heel veel, dat is, dat is heel vervelend, maar heel veel uitleg wat we moesten doen. Heel veel informatie.

0

Je was eigenlijk veel minder met de opdrachten bezig en veel meer met de uitleg over hoe dat het werkte?

22+24

Ja

0

Dat bedoel je, denk ik, he?

24

Ja

22

Ja want iedereen dacht inderdaad van; yo we mogen op onze telefoon, gewoon een spel doen, en uiteindelijk bleek het gewoon allemaal opdrachten, heel langdradig

0

Was het, was het voor jou een spel?

23

Nou, volgens mij was het meer een opdracht. Het was niet echt een spel, ik bedoel, het was een soort van spel, alleen, het was echt gewoon, ik wist niet eens wat ik deed. Ik maakte gewoon die opdrachten en ja, dat was het gewoon. Oh ja en dan nog iets, eh, ja, eh, ik ben vergeten wat ik wou zeggen. Eh ja. Eh.

0

Denk er even over na. Was het voor jou een spel?

21

Nee, niet echt.

0

Niet echt. Hoe zou het voor jou een spel kunnen worden?

21

Met kortere teksten en zo.

0

Kortere teksten, maar dan is het nog geen spel? Dan is het misschien makkelijker, maar dan is het nog geen spel

21

Gewoon leukere opdrachten.

0

Oke. Was het voor jou een spel?

22

Nee, het was eigenlijk meer gewoon een website met opdrachten, die je moest maken.

0

Oke. Hoe zou het voor jou een spel kunnen worden?

22

Uuh. Ja kijk, misschien als je een opdracht gehaald hebt, dat je... eh, in beeld kreeg van; wow je hebt deze opdracht gehaald, of als je weer zo'n stad had afgerond, van ja, je hebt hem goed afgerond...

24

Ja dat kregen we ook

22

...en niet alleen, ja maar niet helemaal, want je kon daarna gewoon verder naar de volgende.

24

Ja oke

22

Alleen ehm, maar wat ik had, is eh, dan was ik klaar, en dan denk ik van oh ja, en nu moet ik naar het volgende, en dan zie je daaronder zie je nog heel veel staan, denk ik van oh ja, dat moet ik ook nog maken en dat ook nog, het bestond eigenlijk uit best wel veel opdrachten. En ja, dus dat was heel erg lang.

0

Eerst even mijn vraag: was het voor jou een spel?

24

Het was voor mij geen spel, maar dat, ja dat ligt niet aan, zeg maar, de eh, App, ja ook een gedeelte maar, aan de opdrachten, dat ze heel lang waren. En dat je eigenlijk niet, en de App, ja de App zelf ook. Het was, zeg maar, je had heel veel vakjes, woordenboek, dit, dat, dit, dat, reisprogramma, steden, dit, dat, dit, het was heel veel. Ik kon dat niet overzien op een gegeven moment. Toen was ik meer bezig met, hoe werkt die App, dan dat ik bezig was met de opdrachten, zeg maar.

0

En hoe zou het voor jou wel een spel kunnen worden, dan?

24

Dus, zeg maar gewoon iets minder moeilijk, en gewoon iets minder. Opdrachten.

0

Ja, dat rustig aan, wat jij net opnoemde.

24

Ja, want dan zou het, kijk, want dan denk je er ook meer over na, want ik heb nou, ja, dan komt er weer een heel verhaal wat ik nou ga vertellen. Vroeger zat ik op de basisschool, dat is logisch, en met de CITO, het duurde altijd zo lang, ik gokte maar gewoon wat. En dat heb ik dus ook gehad een beetje bij de Moodle App, want het duurde zo lang, dat ik op een gegeven moment dacht van ja-

0

Aan het einde, op een gegeven moment?

24

Ja

0

In het begin had je dat niet zo?

24

Nee, op het begin was het ook dat het heel lang was, en al die filmpjes, en uitleg. Dat gewoon mijn hoofd ontplofte bijna, in de Duitse les. Zoveel informatie kwam er binnen.

22

Nee maar ik denk-

0

Oke. Heb je er wel iets van geleerd? Heb je wel, ja, heb je er wel iets van geleerd?

24

Daar wil ik heel eerlijk in zijn, ik heb een beetje een paar woordjes geleerd, en ja. Dat was het.

22

Ja dat heb ik precies hetzelfde als Student 24, ik heb niet, ik was meer bezig met 'ik moet naar Berlijn, ik moet naar Berlijn, ik moet naar Berlijn'. Dat je eigenlijk alles niet echt goed op volgorde had, en gewoon, gewoon soms, was ik er gewoon klaar mee, gewoon dingen aan gaan klikken

21

Gewoon hetzelfde als Student 24

23

Ik ben mijn vraag vergeten. Ehm. Ik weet nou weer wat ik moest, wou zeggen.

0

Ja, vertel?

23

Het was gewoon vervelend, want je moest ehm, ik weet dat je alles voor punt, zes weken voor één punt, en als je bijvoorbeeld gewoon een les niet serieus deed, bijvoorbeeld gewoon beetje grapjes maken en zo, dan [onverstaanbaar] aan je punt, nu heb je zes weken om een goed punt te halen en dat is gelijk je gemiddelde, dus ja, nu heb ik bijvoorbeeld van, een s.o., en dan wist je van oke, als ik dit s.o. slecht maak, heb ik volgende weke weer een s.o. en als ik die beter maak, kan ik mijn punt weer omhoog doen, dit was gewoon, je kon niet echt je punt omhoog halen of zo, dus.

0

Omdat het maar één punt is?

23

Ja, je krijgt maar één punt. Dan was het moeilijk om het te verbeteren, als het gewoon sowieso net zo goed is

24

Ja

0

Oke, duidelijk. Ehm, wat voor soort opdrachten waren er wel fijn?

24

Die. even denken, dat je gewoon, zeg maar, moest aanklikken. Dus bijvoorbeeld-

22

Ja!

0

De meerkeuzeopdrachten?

24

Ja, steeds, dat je bijvoorbeeld met die Porta Nigra, en dan niet elke keer weer al die opdrachten bij elkaar, maar dan gewoon wel apart, dat zou wel een tip zijn, maar het was wel fijn dat je kon aanklikken en kon kijken wat je moest hebben en gewoon op volgende drukken en dat het klaar was. Wat heel vervelend was, was die insprekopdrachten...

22

Ja

0

Die vond je niet fijn?

24

Nee. Het was wel fijn, dat je, dat u ze nakeek, eh na had gekeken, zodat we wel eerlijke punten hadden, maar het was gewoon heel, heel veel werk, zeg maar, want je moest eerst voorbereiden, moest je alles weer doen, moest je weer kiezen wie er een ding ging inspreken.

22

Sommige opdrachten, dat je, zeg maar, een video, of dat je een filmpje moest maken, dat vond ik op zich ook wel grappig om te doen, want ja ik zat met Student 2 en Student 12, dat was was alleen maar lol, dus. Maar het was op zich wel grappig om te doen.

24

Wat op zich wel, dat vond ik wel echt verschrikkelijk dat je die balkjes en dan moest je iets invullen en dan was het elke keer fout, elke keer. Alles wat je invulde.

0

Ja, dat ze zei je net inderdaad al, dat is een stukje frustratie.

24

Ook bij Engels...

22

Ooooooh

24

...hadden ze zoveel opdrachten, en dan moest je gewoon invullen, en als je één puntje vergat was het fout

0

Ja, dat is, dat is het nadeel van als je inderdaad met computers aan de slag gaat, zodra er ook maar één letter fout is, dan telt de computer het al fout, terwijl als docent, dat je misschien denkt van; oh hij bedoelt dat, ik reken het goed. Maar ja, de computer kan daar niet zelf over nadenken.

24

Ja, dat is moeilijk

0

Ehm, soorten opdrachten die jij leuk vond.

23

Ik vond eigenlijk geen een leuk, het was allemaal gewoon, ja, een beetje hetzelfde, alles was gewoon, ja, het was allemaal gewoon hetzelfde, alles zag er hetzelfde uit, en dan had je bijvoorbeeld één keer spraakopdracht en, ik en Student 37 hadden dat bijna iedere, dan hadden we bijvoorbeeld net, en dan waren we klaar, en dan was het net 28 seconden in plaats van 30 seconden, en dan moesten we alles weer opnieuw doen, en zo verveelde het ook wel een hele tijd. Dat houdt het ook wel een beetje tegen, want dan ja.

0

En bij jou?

21

Meerkeuzevragen

0

Meerkeuzevragen waren fijne opdrachten?

21

Ja

0

Oke. Jullie hebben heel veel tips gegeven, heel veel ideeën gegeven hoe we dat in de toekomst zouden kunnen aanpassen. Stel, dat gaat. We veranderen dat zo, we gaan eh, kortere opdrachten doen, zorgen dat de App werkt, eh, we doen misschien wat variatie in de opdrachten.

24

En ook 'hoe' de App werkt

0

Hoe bedoel je? Oh dat je zo moet doorklikken of zo

22

Ja in het begin, dat je gewoon helemaal, gewoon ja, krijgt van, dit en dat zit er bij, zo kan je het maken

0

Uitleg over de App

22+24

Ja

0

Oke, uitleg over de App. Stel dat dat is.

24

En meer Nederlandse stukjes

0

Eh, de vragen bedoel je?

24

Ja, alleen voor de vragen. De uitleg...

0

Zodat je weet je moet doen

22+24

Ja

24

...de uitleg ietsje korter, en dan wel het liefste ook een beetje in het Nederlands, want dan kan je het beter begrijpen, en de vragen zijn dan in het Duits, want daar leer je Duits van. Dus, dus dat is iets handiger.

0

Oke, dus iets meer Nederlands toevoegen eigenlijk, om je een beetje op weg te helpen. Oke. Stel dat dat gebeurd is. Zou je het spel dan nog een keer willen spelen? Ja neit misschien niet dit spel, maar een ander soort spel.

24

Ja. Maar, maar...

0

Jij wel

24

...dan moet het, zeg maar, eh, wel, ja wat wou ik nou zeggen, moet het wel iets iets, iets overzichtelijker zijn.

0

Maar daar gaan we dan dus dan voor zorgen, we gaan het van tevoren goed uitleggen, en zorgen dat er overzicht is. Maar het spel zelf, dat zou je dan nog wel een keer willen spelen? Een soort zelfde spel.

24

Ja. Ja.

22

Ik weet niet. Ik denk het eerlijk gezegd niet, want ik vond eh, superleuk gewoon op je telefoon alleen ehm, ik vond het een beetje saai gewoon. Ik denk dat ik liever gewoon in een boek, dat is ook meer overzichtelijker, alleen, ja, ik weet het niet. Misschien wel, misschien niet.

0

Oke, jij twijfelt. Zou jij het?

23

Nee

0

Nee?

23

Nee, gewoon sowieso omdat mijn telefoon echt gewoon slecht is, dus ik kan bijna niets doen daarop, had ik jou al wel laten zien, dat mijn telefoon vaak soms zelf dingen doet, dus daarom zou ik sowieso niets op mijn telefoon willen doen.

0

Oke. Oke. Maar op de laptop?

23

Op de laptop zou ik het denk ik nog wel een keer willen spelen, ja. Hangt ervan af hoe het er dan uitziet, stel het is weer gewoon zo'n N met oranje, dan ziet dat er een beetje saai uit. Maar stel nou eens gewoon bijvoorbeeld [onverstaanbaar] verschillende kleuren, beetje variatie en zo, dat was wel leuker geweest.

24

Ja maar, kijk-

0

Even nog Student 21, daarna geef ik jou het laatste woord. Eh, een-na-laatste. Ja laatste woord.

21

Ehm.

0

Zou je het nog een keer willen spelen? Als ik het allemaal aanpas?

21

Ik twijfel ook een beetje, want ja... Weet niet.

0

Waarom wel, waarom niet

21

Het zou veel leuker zijn als we [onverstaanbaar] hadden en zo

0

Oke

24

Ik vond, ik vond dat, zeg maar, het was wel fijn dat we iets op de telefoon konden doen, dat vond ik echt heel fijn, dat we gewoon, want wij zijn natuurlijk kinderen, wij zijn misschien de helft van de dag zitten we op onze telefoon, en dat we gewoon ook eventjes iets daarmee kunnen doen. En dat we dat leren. En... het was, zeg maar, ook zo dat het, ja, wel fijn was, dat het een App was, en dat je gewoon met z'n allen gewoon samen kon werken. En niet, ik vond, als, stel dat het in een boek was, was het misschien iets duidelijker geweest, dat wel, dat is een voordeel. Maar het nadeel was, dan is het meestal, dan moet je stil zijn, dan mag je meestal niet samenwerken, omdat het dan te druk wordt en te rumoerig. En daarom vond ik de App wel fijn, je kon gewoon samenwerken, groepjesopdrachten-

0

Ja had wat meer vrijheid, begrijp ik? Daardoor?

21+22+24

Ja

0

En daarom zou je het nog nog een keer wel willen doen?

24

Ja

0

Oke. Oke. Heeft iemand nog iets toe te voegen, iets wat hij wil zeggen?

22

Ja, misschien zou het toch gewoon, meeste kinderen, of ja, dan spreek ik meer over mijzelf, ik hou, ik hou gewoon van dingen downloaden en ik heb dan ook bijna geen opslagruimte op mijn telefoon...

0

(lacht)

22

...alleen, misschien is het dan handiger dat gewoon Moodle een website is, dat je op de computer kan doen...

21

Ja

22

...en niet dat je het echt als App moet installeren op je telefoon, want ik heb, ben echt zoiets van; ik hou van foto's maken, ik hou van apps en zo, dus, misschien is dat beter.

0

Oke

24

Ik wil nog één ding iets zeggen.

0

Ja?

24

Wat Student 23 net zei, over die App met die kleuren. Het is, zeg maar, zo, dat, ja, het draait er om dat je iets leert, en dat het binnenkomt, ja dat vind ik he, en ik vind niet dat het draait om dat het er gezellig uitziet, dat is natuurlijk wel fijn, maar dat hoeft niet per sé. Als je gewoon goed kan leren, en gewoon fijn de dingen kan leren die je nodig hebt...

0

Ja. Dat overzicht waar jij het over hebt?

24

...ja. Ja. Het hoeft voor mij niet allemaal met duizenden kleurtjes en siertjes en... gewoon normaal.

0

Het gaat om de inhoud en niet om de vorm, bij jou.

24

Ja. Ja.

0

Oke.

22

Nee, bij mij is dat dus heel anders, ik hou het als het sierlijk eruit ziet.

0

Sorry, wat?

22

Ik hou ervan als het sierlijk, sierlijk eruit ziet

0

Als het sierlijk eruit ziet?

22

Ja dat geeft mij ook meer motivatie om te doen, want je bent benieuwd wat er dan de volgende keer komt als je hebt goed hebt gedaan.

23

Bijvoorbeeld een beetje meer, ja hoe moet je dat zeggen, wat meer op een, bijvoorbeeld zo van bijvoorbeeld dat je zo'n poppetje bent, en dan heb je bijvoorbeeld zo'n hele, zo'n hele lijst en dan heb je zo'n land, ook gewoon, ja

0

Het moet er meer als een spel uitzien?

22

Ja

23

Ja, nu ziet het er meer uit als of, ja gewoon.

22

Als een App met allemaal opdrachten, die je moet maken

Group 07

0

Wij zijn de afgelopen zes weken voor de vakantie bezig geweest met Mission Berlin, en mijn vraag is vooral: hoe vonden jullie het?

27

Saai.

0

Saai?

27

Mja.

25

Ik vond het denk ik wel beter als boeken, maar ik vond het ook best wel moeilijk, ook best wel verwarrend.

28

Voor mij was het vooral moeilijk, en ik snapte er niets van

26

Ik snapte er ook bijna niets van, daarom ben ik ook best veel aan jou gaan vragen, en ik weet niet of ik er zoveel van geleerd heb. Of ik veel onthouden heb.

0

Oke. Moeilijk hoor ik... waarom was het moeilijk?

28

Nou, ik denk omdat je dan allemaal woordjes krijgt, die je nog helemaal niet geleerd hebt, en eh juist daarom is het juist zo moeilijk. Dan moet je echt alles vragen, want ja, ik kende geen één woord Duits... en dan, ja, dan is het best lastig als je dan in een keer ál die woordjes voor je hebt.

0

Oke. En hielp het, voor jou dan, hielp het dat er linkjes waren naar het woordenboek?

28

Eh, ja dat hielp wel een beetje. Daardoor snapte ik wel misschien soms wat ik moest doen, in plaats van dat ik elke keer moest vragen aan mijn ouders.

0

Oke. Ik zie jullie ook knikken. Jij, hoe was bij jou met het woordenboek?

27

Mja, het maakte mij eigenlijk niet zo heel veel uit.

0

Jij hebt er niet zo heel veel gebruik van gemaakt.

27

Nee, eigenlijk niet.

0

Oke. Goed, andere dingen die, waarvan je zegt van nou, dat was het, dat maakte het moeilijk voor mij?

28

Dat je in een keer allemaal woorden voor je hebt of zo, dat je die helemaal niet weet of zo.

27

Ja en het, die interviews en zo die je dan moest spreken, en dan heel die minuten vol maken en zo, dat vond ik best wel moeilijk.

26

Ehm, dat je dan, als je dan thuis moet maken, dan ehm, dan snapte ik er helemaal niets van. En dan wist ik ook niet meer wat ik moest doen. Heb ik het gewoon wel geprobeerd wat ik kan, maar ... wel moeilijk.

0

Dus het was vooral de onduidelijkheid van, wat moet ik nou eigenlijk doen.

25+26

Ja!

0

De opdrachten dus, bedoel je?

25

Ja, soms kwam ik er niet uit omdat je, zeg maar, dat woord stond n t niet in het woordenboek zeg maar, en dan wist je helemaal niet wat je moest doen.

27

Ja, dat had ik ook heel vaak.

0

Oke, dus je had wel een beetje wat aan het woordenboek, maar op sommige punten had je er ook helemaal niets aan omdat het er niet in stond.

25+27

Ja

0

Duidelijk

26

Ehm, dat had ik ook met samenwerken of zoiets. Meestal liep ik net een stukje voor, en dan moest ik alles alleen doen. En dan, waardoor ik niet verder kon, waardoor ik dan het weer thuis moest maken. Want dan moest ik de groepsopdrachten alleen doen. En

dan was ik hier, dan had ik alle tijd besteed aan de groepsopdrachten, dat had ik dan wel weer klaar, maar dan moest ik al mijn huiswerk thuis maken... voor de volgende stad.

0

Oke. Dus de samenwerking ging bij jou ook niet echt helemaal optimaal. Daardoor.

26

Ja het ging, als ze bij waren, ging het wel goed, maar meestal liep ik net een stukje voor.

28

Ja, ik liep heel erg voor, want bij mij, we hadden eigenlijk drie groepsopdrachten, of vier groepsopdrachten moesten wij nog doen, en dan zeiden we ja gewoon ieder één. En toen was dat ook gelukkig gebeurd, alleen ja, toen waren hun dus blijkbaar niet in Berlijn, dus toen moest ik in mijn eentje de groepsopdracht van Berlijn doen.

0

Oke, beetje oneerlijk dus.

26

Was bij mij ook. En dan ook bij München. Daarom ben ik ook nog even naar jou gegaan, maar ik kwam, dat was ook best een moeilijke opdracht.

0

Ja, als je hem alleen moet doen wel ja, het zijn natuurlijk niet voor niets groepsopdrachten.

26

Ja, en ik moest ook best veel gaan schrijven, om alles in mijn eentje dus te doen.

0

Oke. Dan hoor ik dat groepswerk bij jou niet echt goed gegaan is, bij jou ook niet echt optimaal... hoe is het bij jullie gegaan, groepswerk?

25

Bij mij ging, bij mij ging het op zich best goed, maar ik was diegene die de hele tijd achter liep, omdat ik het niet snapte, dus daarom ging ik ook bij Student 31(!) zitten, en Student 31 kon dat wel, die snapte het wel.

0

Maar die zat niet officieel in jouw groepje, toch?

25

Jawel! Jawel jawel. Dus die hielp mij ook verder.

0

Oke. Dus bij jouw ging het uiteindelijk best wel goed, omdat het groepje jou geholpen heeft. Oke. Hoe zat het bij jou?

27

Ja, eigenlijk een beetje hetzelfde. Ging wel goed. We gingen, allemaal deden we wel iets, eigenlijk.

0

Je had niet de problemen die zij net aangeven?

27

Nee

28

Wat ik gewoon deed, ik dacht van ja; hun lopen gewoon zo ver achter, anders ga ik het niet halen in Berlijn, dus heb ik gewoon, hebben we gewoon met een groep daar gezeten en toen heb ik gewoon heel veel hulp gehad, en toen is het uiteindelijk wel gewoon gelukt, toen was ik echt een van de eersten in Berlijn of zo.

0

Dus jij dacht van, ik ga mij niet laten tegenhouden, ik ga gewoon ergens anders zitten en ik ga zorgen dat het afkomt.

26

Ja, ik was ook een van de eersten, maar toen heb ik dus gewoon een hele les, ik was in München, en toen had ik nog een les, maar toen was ik nog steeds niet klaar met München.

0

Ja, München was ook wat groter.

26

Ja, en daarom was ik ook nog even naar jou gegaan. Toen heb ik het alsnog samen, eh... alleen moeten doen.

0

Oke, oke. Dus ik hoor het heel wisselend inderdaad. Het is, zoals ik het van jou begrijp, en van jou trouwens ook, als je het zelf doet, dan is het wel te doen. Met de groep zou het makkelijker zijn. Jij en jij hebben het probleem eigenlijk niet, jij hebt zelfs een voordeel, eh student 25, meegemaakt, van de groep, want die heeft jou juist meegetrokken, en jij (student 27) maakt het volgens mij helemaal niet uit of je wel of niet in een groep zat.

27

Ja

0

Jij hebt het gewoon sowieso al zelf kunnen doen.

27

Mja

0

Zijn jullie ook echt voor muntjes en voor tickets en zo gegaan?

27

Nee

0

Jij niet, student 27?

26

Ik wel, want ik had gewoon in een keer, had ik zes muntjes bij een ding, bij die extra.

0

Oh bij die extra geld opdrachten?

27

Ja

28

Ja, had ik ook. Toen moest ik, dat deed ik thuis, omdat ik anders gewoon eigenlijk niet verder kon. Dus eigenlijk toen dacht ik gewoon ja, anders haal ik het niet meer in Berlijn, dus ik moet gewoon die zes muntjes halen en anders, ja. Anders loop ik heel achter en krijg ik misschien een slecht punt of zo. En dat probeer ik niet te halen.

0

Oke. Jullie zijn ook echt speciaal voor de muntjes gegaan, jij eigenlijk niet. Hoe zit het bij jou, student 25?

25

Nou kijk, ik probeerde gewoon, ik ben ook niet echt voor de muntjes gegaan, maar ik probeerde elke opdracht goed te doen. Gewoon probeerde om goed, zo goed mogelijk, omdat ik weet...

0

Oke, duidelijk. Bij jou waren de muntjes eigenlijk min of meer een resultaat. Zo van, dat komt vanzelf?

25

Ja

0

Oke. En tickets? Hebben jullie ook echt gedacht van, nou ik moet eerst naar die stad gaan om daarna naar Berlijn te gaan?

25+27

Nee

26

Nee, ik heb gewoon van maken maken, en ervoor zorgen dat ik vijftien muntjes heb, en dat treinkaartje krijg ik, eenmaal als ik het maak dan krijg je dat wel, als ik de opdrachten goed maak... dan lukt dat wel. Alleen met de muntjes moet je wel echt op letten, want daar kom je echt krap mee.

0

Daar kom je heel krap mee, aan het einde. Hadden jullie dat ook gemerkt?

27

Nee

25

Nee, ik was niet eens aan het einde.

0

Nee. Ja jij wel dus, maar jij hebt het zelf opgelost met die extra goud opdrachten.

28

Ja

26

Ja ik ook, ik heb die ook gedaan

27

Maar ik had het wel gehaald.

0

Ehm, iets wat goed ging. Top, waarvan je zegt, dat vond ik er nou echt leuk aan. Om te doen.

25

Nou met een groepje samenwerken.

0

Met een groepje samenwerken?

25

Ja, en dat vond ik wel leuker als boeken want ja, dan ben je toch wel met je telefoon bezig zeg maar. Ik vind het wel fijner op zich.

0

Omdát het alleen met je telefoon was?

25

Ja, dat wel.

26

Maar je bent ook meer bezig, dan alleen maar in je boek te schrijven.

28

Het is wel dat je heel veel probeert aandacht te geven aan je telefoon of zo, want meestal is het helemaal open dan zit je toch met iets minder aandacht of zo. En als je dan, op je telefoon ben je gewoon met jezelf bezig en dan kun je gewoon zelf aan de slag. En als je iets niet begrijpt kun je gewoon naar jou toe. Of naar je ouders of zo.

0

Oke. Dus voor jullie werkte dat met de telefoon eigenlijk wel best fijn?

25

Op zich wel ja

27

Ja, dat wel. Beter als boeken.

26

Ja alleen ik weet niet of ik er nou echt iets van geleerd heb

28

Alleen..

0

Ja, dat zei je in het begin ook al, je weet niet of je iets van geleerd hebt. Waardoor twijfel je daaraan?

26

Nou, alles, alles wat ik nu terugkijk dan weet ik eigenlijk gewoon niets meer. Misschien heb ik, mijn vader zei ook al, stiekem onthoud je gewoon wel woordjes, wat je nu niet weet, maar ik zie dat niet echt terug.

0

Oke, jij mist nog een beetje het gevoel van oke, ik heb er écht iets van geleerd.

26

Ja

0

Oke. Hoe zit dat bij jullie?

28

Ja, bij mij is het ook wel, dacht ik, op het begin dacht ik echt van, krijg je in een keer niveau havo of zo Duits naar mijn kop. Dus dat was wel, op het begin was het wel lastig, maar daarna wende het wel, alleen ja, dan had ik gewoon de hele tijd hulp gevraagd of zo, en dan kreeg ik wel hulp en zo, dus dan ging het gewoon met zijn drieën maken of zo, en dan kwamen we er wel langzaam doorheen.

0

Oke. En bij jullie?

27

Wat was de vraag?

0

Nou, ehm, wat je er goed aan vond. Dat was de eerste vraag. En daarna de vraag van, ehm...

27

Oh ja, of je er iets van had geleerd

0

..student 26, of die er iets van geleerd heeft

27

Nee, ik denk niet echt dat ik er iets van geleerd heb eigenlijk.

0

Nee?

27

Nee. Of ja. Mja. Ik al die dingen gemaakt en zo, maar er is niets blijven hangen volgens mij.

0

Oke

25

Nou, ik heb er denk ik wel iets van geleerd, alleen ik weet dat niet, maar als ik, zeg maar, die woordjes zie, dan weet ik, denk ik, wel wat dat betekent. Door die dingen.

26

Mij denk ik ook een beetje, maar niet heel veel.

28

Het is, zeg maar, dat je alleen een beetje half onthoudt. Niet dat je alles weet, maar gewoon een beetje...

0

Herinnert?

25+26+27

Ja

28

...een beetje herken, van hé dat is dat woord, maar je weet niet helemaal wat het betekent.

0

Oke. Eigenlijk, om op jouw opmerking, student 26, terug te komen, op het moment dat je nou naar de eerste stad zou gaan... en je zou zoiets hebben van: eigenlijk begrijp ik gewoon helemaal wat daar staat, dan heb je al eigenlijk heel veel geleerd. Toch?

26

Ja

0

Daaraan zou je het kunnen checken, of je inderdaad iets geleerd hebt. Ehm. Oh ja, tops inderdaad. Wat je er fijn aan vond. Groepswork werd gezegd, het feit dat je op je telefoon mag werken... kunt werken, het feit dat je zelfstandig kunt werken en ook je eigen tempo kunt bepalen.

27

En dat we eigenlijk bijna geen huiswerk hadden, dat was ook best wel fijn.

0

En weinig huiswerk, jahaa, eerlijk is eerlijk. En bijna geen huiswerk.

28

Ja hoe sneller je werkte, zeg maar, hoe beter het was. En je zag ook gewoon, als je bijvoorbeeld achterliep dan zag je dat echt gewoon goed. En als je bijvoorbeeld huiswerk kijkt, dan kijk je even op Magister en dan denk je, oh shit ik moet nog veel doen. En als je bijvoorbeeld op die app zit, dan denk je gewoon, dan zit je bijvoorbeeld in de pauze, zit je gewoon op je telefoon of zo, dan kun je zelf bepalen van ja, of ik heb eigenlijk niet een beetje schijt en dan kan ik eigenlijk mijn punt laten vallen, of ik werk door en ga gewoon mijn punt hoog proberen te halen.

0

Maar zag je op een gegeven moment ook echt dat je achterliep, dan?

28

Ja...

27

In het begin wel even.

28

...bij mij was het dat anders, omdat ik gewoon dacht van ja, in het begin liep ik heel echt achter en door die zes muntjes liep ik weer heel erg voor.

0

Ja, die muntjes waren voor jou een beetje zo van, hoeveel heeft iedereen er en dan...

28

Ja. Dus dat was bijvoorbeeld, iedereen had er tien of zo, en ik had er eh, echt ehm negen of acht of zo. En toen had ik nét de groepsopdracht gedaan, thuis, en toen, toen kon ik die zes muntjes doen en toen was ik al in Berlijn.

0

Ja. Dus toen zág je in een keer van, oke, nou lig ik dus echt vooraan.

28

Daarmee loop, liep ik toen gewoon voor.

0

Oke. En hoe zag jij dat jij achter of voor liep, Student 25? Want jij noemde net van, ik ben de hele tijd achter, maar hoe zag je dat dan?

25

Oh ja, dan eh, bij dat groepje bij Student 31, was wel iets van twee steden verder, en ik was nog bij Essen of Trier, of zo, ik weet niet meer. Ja, en hun waren gewoon verder.

0

Oke, jij zag het dus op basis van de steden, waar ze zaten?

25

Ja.

0

Oke. Hoe zag jij -sorry?

26

Ik op basis van de munten. Ik had bijvoorbeeld dan vijf munten, twee groepsopdrachten gedaan, toen had ik er zeven en iedereen had er dan al tien of zo.

0

Oke, hetzelfde eigenlijk als Student 28?

26

Ja

28

Want als je bijvoorbeeld, het lag gewoon écht aan de munten, want ik had bijvoorbeeld München had ik echt helemaal geskipt. Dat heb ik gewoon helemaal niet gemaakt.

0

Waaw.

28

Ja ik had gewoon genoeg munten voor Berlijn.

26

Ik had er dertien, door die, ik had er eerst zeven, en toen die zes munten van die eh...

0

Kom je op dertien uit ja

26

...dertien, en toen moest ik er zelf nog een hebben, en ik moest alleen nog maar München. En toen had ik dus die ene munt nodig. Dus toen moest ik München wel gaan maken.

0

Oke. Bij jou, hoe zag jij waar je zat?

27

Weet niet. Ja ik weet wel die keer dat jij zei van, hier zou je ongeveer moeten zitten. En dan, ja, keek ik wel gewoon. Alleen in het begin liep ik achter, omdat ik toen nog geen telefoon had.

0

Nee oke. Maar toen hadden we het wel opgelost met de laptop.

27

Ja en daarna lag ik gewoon op schema, volgens mij.

0

Ehm...tips? Dingen waarvan je zegt, als ik dit volgend jaar met de tweedeklassers nog een keer ga doen, dan moet je daarop letten.

27

Ehm...zeg maar, als je met een opdracht bezig was, of je had die klaar, en... dan wil je bijvoorbeeld opnieuw maken, of die opdracht nog een keer kijken, wat het was dan, dan was dat kei onhandig, want dan kon je dat niet meer zien. Wat je moest maken.

28

Ja, of wat je fout deed of zo.

0

Als je opdracht gemaakt had, kon je de opdracht zelf niet meer zien?

27

Ja. Of dan moest je even kijken voor een tekst of zo, dan moest je kijken van wat dan was, en dan, er waren een paar opdrachten, dat was dan uit het boek, en die moest je dan gaan maken op je telefoon, maar dat ging niet, omdat, je kon niet allebei het openen. In ieder geval ik niet. Dus niet dat je dan de tekst ziet én de, én typen. Dat was wel irritant.

0

Duidelijk, dankjewel. Student 25, jij wilde ook nog iets zeggen?

25

Ja gewoon, meer woorden in het woordenboek

26

Ja

0

Meer woorden in het woordenboek?

25

Ja, dat zou wel fijner zijn. Dan kan ik het ook beter begrijpen.

28

Misschien dat je, dat je dan zegt van, als je bijvoorbeeld een vraagtekentje hebt of zo, dat je dan kan zien, of zo, echt álles in het Nederlands, maar dat je dan minpunten krijgt of zo.

0

Oke, dus een beetje hulp, en heb je het dan over wát je moet doen, of eigenlijk gewoon de hele opdracht, dus inclusief alles wat erin zit?

26

Nee, ik denk...

28

Ja, misschien dan meerdere vraagtekens, of zo, dat je dan, bijvoorbeeld vraagt van 'alleen de opdracht' en dan, als je dan nog steeds niet snapt, iets niet snapt, wat er staat, dat je dan alsnog de vertaling van wat je...

27

...moet doen...

28

...dat andere ding moet doen ja.

0

Oke, want ehm, jij... jij hebt dus eigenlijk het probleem gehad van ja, ik wist gewoon eigenlijk af en toe niet wat ik moest doen...

27

Ja

0

...dus op deze manier kun je dat dan oplossen. Zo begrijp ik'm goed he? Oke.

26

Wat er bij mij soms gebeurde, is ook best vervelend. Dan vul je iets in, je denkt dat het goed is, dan is het fout en dan probeer je steeds iets anders, maar dan zie je, maar eh, hij komt steeds opnieuw. En pas na tien keer of zo, mag je ermee stoppen. Je bent gewoon de hele tijd aan het invullen.

0

Terwijl het eigenlijk fout op fout op fout is?

26

Ja. En dan denk je van...

0

Wat zou voor jou de oplossing zijn?

26

...ik weet het niet meer. Ik weet niet meer wat het is.

0

Hoe zou je dat... heb je een idee voor een oplossing daarvoor?

28

Ja ik deed altijd meestal op internet kijken of zo. Als dat mocht dan.

26

Ja maar er stond ook niet altijd alles op, want het is in het Duits. Dus weet je ook niet wat je op internet moet zetten.

0

Oke. Dus dat herhalen de hele tijd, als het een fout antwoord is, dat je op een gegeven moment niet meer weet je moet doen, dat zeg jij, dat is heel frustrerend.

26

Ja

27

En sommige woorden, zoekopdrachten kon ik ook niet vinden. Bij dat, bijvoorbeeld, wat betekent ALDI, dat kon ik echt niet vinden.

0

Nee?

27

Nee. Mja.

26

Oh, bij mij stond dat gewoon op internet.

27

Oh bij mij niet, ik weet niet. Ik kon het niet vinden.

25

Bij mij ook, alleen, ik was de naam vergeten. Toen ik, je moest, zeg maar, die opdracht hebben, en dan krijg je de naam, en dan moest je terug naar de web- terug naar Moodle app...

27

En dan was je het alweer vergeten

25

...en dan moest je die invoer- ja, dan was je die vergeten.

0

Oke, dus dat heen-en-weer switchen, wat jij eigenlijk net ook al zei, dat is een beetje vervelend?

25

Ja alleen op zich, je kan het ook opschrijven op een blaadje, gewoon de naam, en dan kan je het invoeren bij Moodle, dus... eigenlijk had ik het gewoon slimmer aan moeten pakken (zucht).

0

Oke, weten we dat voor de volgende keer.

26

En wat ik nog meer niet snap is van, soms wordt je doorverwezen naar internet of zo, en dan moet je daar een opdracht maken, maar soms waren die opdrachten echt niet duidelijk...

25

Nee

26

...dan denk je zo van huh, wat moet je nu doen...

27

Die van die Bosch snapte ik echt niet

26

...en dan stond er niet eens uitleg of zo, en dan moest je iets gaan invullen en zo. En ehm, dan denk je van wat moet je nu doen?

0

Dus het was af en toe best wel onduidelijk voor jou wat je nou eigenlijk moest doen?

26

Ja

0

En hoe heb je dat opgelost dan?

26

Of niet maken, of gewoon invullen wat je denk dat het is. Bijvoorbeeld, twee of zo, en dan "er" of zo, en hopen dat het goed is.

28

Wat ik altijd, wat ik denk dat het beste is, dat je bijvoorbeeld in het begin bijvoorbeeld een beetje Duits op begin met boeken of zo, dus dat je een start kan maken, en dan in het midden de Moodle app beter kan doen, en in het einde, ook gewoon uit het boek. Want als je dan de basis ... wij hebben eigenlijk gewoon een beetje heel veel zinnen gehad dat je eigenlijk helemaal niet wist wat het betekende, en niet eens een stukje, dat je dan een beetje een start gaat maken, dan weet je al misschien een beetje wat er staat of zo.

0

Oke, dus dat je voor jezelf ook duidelijk hebt wat nou eigenlijk van je gevraagd wordt. Begrijp ik'm zo goed? Ja? Ik zie er twee knikken. Begrijp ik goed dat ik, eh, dat in die App, dat we dus duidelijker moeten maken wát je nou eigenlijk moeten doen, en dat een voorstel van jou is van nou, doe van tevoren eerst even vanuit het boek werken.

27

Ja

0

Ja? Oke. Ehm... Zouden jullie, zou jij dit nog een keer doen?

25

Ja...

27

Nee

25

...voor in de Duitse les wel. Vond het best wel fijn, op zich.

28

Vond het wel leuk, alleen het was wel op het begin had ik er echt heel veel moeite mee. En dat merkte ik ook echt heel erg. En ja, dat merkte... ja bijvoorbeeld bij die stencils of zo, nu bij die werkwoorden, snap ik dat wel. Eerst begreep ik gewoon niets van Duits. Maar, als je het een beetje uitlegt, dan begrijp ik het wel een beetje.

25

Ik heb zoiets van, je kan denk ik beter gewoon even in boeken beginnen, zeg maar, en dan gewoon bij de tweede periode kan je dat doen. Bijvoorbeeld dan weten de kinderen al een beetje Duits en zo, wat allemaal beter, misschien maakt het dat makkelijker.

28

Ja want als je bijvoorbeeld dan die werkwoorden hebt, dat je dan herhaalt of zo. En dan, denk je van: oh dat zijn die werkwoorden, dus dan kun je dan, gewoon eigenlijk veel sneller erdoorheen, denk ik, ook, en het is ook makkelijker en dan weet je ook misschien wat er staat en zo.

0

Zou het makkelijker maken als er dus ook echt lessen aan gekoppeld zijn, begrijp ik dan hieruit?

28

Ja, dat het dan of herhaling wordt of, misschien dan, uitleg krijgt en dan denk ik van: oh ja, dat heb ik net gehad, dus dan weet ik wat ik moet doen of zo.

0

Oke

26

En als iemand bijvoorbeeld voorloopt dan heeft hij die stad al af, en kan hij verder werken, en als hij het dan niet snapt of zo, dan wordt het de volgende les of zo wél gewoon uitgelegd. Elke les. Zoals we al deden. En dan wordt het gewoon elke keer uitgelegd waar het over gaat. Bijvoorbeeld. En dan...ja...

0

Oke

26

...bijvoorbeeld dan kan hij het eerst proberen, en dan kunnen, dan kan de volgende les er beter aan werken, want dan is het uitgelegd.

0

Ja. Oke, dus ik hoor je hier eigenlijk ook zeggen van jij zou ook graag iets meer uitleg ertussendoor hebben?

26

Ja, dat kan

0

Oke.

26

Misschien snap je de opdrachten dan ook beter, waardoor er dan ook vertaald hoeft te worden. Misschien dat.

0

Dat zou ook nog kunnen, ja. Heb jij ehm, stel dat we dat zouden doen he, stel dat we in een nieuwe versie wat meer uitleg, iets ervoor of tijdens of wat dan ook, zou je het dan nog een keer spelen?

25

Ja...

27

Nee

25

...ik wel, ik zou dat best doen.

0

Jij zei ja, jij twijfelt, jij zegt duidelijk nee.

26

Ik weet niet of ik naderhand, als dit terugkomt, of ik er dan nog wel wat van leer.

0

Oke, jij twijfelt er nog steeds over of je er daadwerkelijk iets van leert. Student 28?

28

Ja, ik denk dat het wel eigenlijk, als ik er op zich van leer, dan denk maar, maar hoe ik het dan wel iets meer leert, alleen met de app is wel wat leuker, dus je hebt wel wat extra boost, zeg maar, dat je denk van ja, ik wil er vol voor gaan of zo. Want je zit op je telefoon en dan denk je van ja, ik wil er wel voor gaan. En als je aan boeken denk je van, oh ik heb echt geen zin in boeken.

0

Oke, dus dat is voor jou het grote verschil eigenlijk?

28

Ja, het is wel van je leert er denk ik iets, iets minder van. Maar als je er eigenlijk vol voor gaat ook weer iets meer. Dus eigenlijk denk ik niet dat het heel veel verschil uitmaakt of je met een App gaat of niet, als dan midden van het jaar doet of zo.

0

Maar voor jou is het dan echt duidelijk een verschil of je met een App of met een boek werkt, terwijl voor jou maakt het eigenlijk niet zoveel uit, want met een boek ga jij ook, eh, ga jij dat ook doen.

27

Ja

0

Oke, dan snap ik waarom dat jij het zeg, en dan snap ik ook waarom dat jij het zegt. Student 25, jij zegt van ja, ik zou dit nog een keer willen doen. Want?

25

Want, ja, ik vond het wel gewoon fijn, want, nu, nu snap ik het denk ik ook meer, dus nu kan ik er denk ik ook vlotter doorheen. Dan ik eerst deed, dat ik altijd heel sloom deed. Ja.

0

Oke. Student 27, jij zei heel duidelijk nee. Want?

27

Nou, ik vond het gewoon echt saai. Ik werk echt nog liever uit mijn boeken dan dat ik dat nog een keer doe.

0

Oke. Waarom.

27

Ja, weet ik niet, ik vond, ja, vond het gewoon niet interessant of zo.

0

Niet interessant.

27

Nee.

0

Zou het helpen als het korter zou duren?

26

Ja

0

Ja, zeg jij al meteen?

27

Nee, dan juist eigenlijk nog, juist niet eigenlijk.

0

Juist niet? Waarom?

27

Ja dat weet ik niet. Gewoon.

0

Oke. Eh... langer, dan?

27

Gewoon eigenlijk gewoon helemaal niet.

0

Eigenlijk gewoon helemaal niet. Oke, nou heel eerlijk antwoord.

27

Ja

0

Heel goed. Hebben jullie nog opmerkingen?

27+28

Nee

25

Neu, niet echt.

0

Nee? Oké, dan mogen jullie terug naar de klas. Dank jullie wel!

Group 08

31

Gewoon in het Nederlands, toch?

0

Gewoon in het Nederlands, ja.

31

Is hij aan?

0

Want, ja hij is nou al bezig...

31

Oh, oh

0

He uhm, wij zijn voor de vakantie, voor de herfstvakantie bezig geweest met Mission Berlin, dat werken met die App, en ik wil graag weten: wat vonden jullie ervan?

30

Ik vond het heel saai

0

Heel saai

31

Ik vond het nutteloos

0

Nutteloos

29

Ik vond het niet werken

0

Niet werken. Goed zo. Vertel?

30

Ik vond eh, ik heb er eigenlijk weinig van onthouden, omdat eh, ja, nu de boeken vind ik eigenlijk ook niet zo heel fijn, ik vind het meer fijn om in zo'n hard boek of zo en dan woordjes of zo, en dat boek vind ik ook wel onduidelijk, maar, die App vond ik nog onduidelijker want, ja, ik was eigenlijk meer. hoe snel, soms hoe snel je in een stad was en dan kon je ook niet echt goed je opdrachten afmaken ook, en ehm, en ja ik vond het ook gewoon echt kapot saai.

0

Oke.

30

En mijn telefoon ging er echt supersnel van leeg

0

(lacht) Oke, dat was een, dat was duidelijk een nadeel voor jou, dat je telefoon ook snel leeg ging, maar zeg jij, je vond het saai?

30

Ja

0

Wat ehm, kun je iets noemen wat je ook, wat je gewoon echt heel saai aan vond?

30

Ehm... gewoon de opdrachten.

0

Ja?

30

Vond ik ook niet echt, had ik, kijk soms heb je wel, je hebt opdrachten en daar kan je dan zin in hebben, maar bij dat had ik dat echt niet.

29

Nee, het was eigenlijk-

0

Nee. Helemaal nooit? Gedurende zes weken helemaal nooit?

30

Nee (lacht)

29

Het was kei moeilijk uitgelegd.

31

Ja

0

Want?

29

Gewoon, in het Duits, en toen konden we Duits nog helemaal niet. En dan werd het in het Duits uitgelegd, en dan wisten we het niet.

0

Ja?

29

En om een gegeven moment zei u dat we dan eh, niet mochten zeggen 'ik snap het niet', omdat je dan, maar wij begrepen niet wat er, zeg maar, stond, dus dan wisten we nog niet wat we moesten doen.

0

Ja?

29

En dan gingen we maar zo wat doen, en dan, om verder te kunnen, en dan, ja dan gaat het fout.

30

Ja want we moesten-

0

Oke, dus omdat de opdrachten onduidelijk waren

29

En op tijd af moesten hebben, gingen we maar wat doen, om die opdrachten af te krijgen.

30

Toen gingen we heel snel proberen te werken en zo. En dan, als we dan, en op een gegeven moment zei u van, volgende week moet je bijvoorbeeld in Dortmund zijn of zo, dan ehm, ja dan ging je eigenlijk maar zo snel mogelijk proberen te werken om in Dortmund te zijn, omdat je dan niet achter wilde lopen.

29

Ja en de groepsopdrachten waren heel onhandig als je die thuis moest doen, want je...

30

Ja

29

...kan nooit elkaar allemaal met z'n drieën communiceren-

31

En als je iemand hebt...

0

Ja, student 31?

31

...die, niet goed meewerkt. Ik vind het wel fijn dat het een App is, maar niet echt die App, of zo.

0

Oke

30

Misschien moet u dan gewoon een keer, als je, als we dat nog een keer zouden gaan doen, dat we dan, het bijvoorbeeld in spelletjes verwerkt, of...

31

Ja

30

...weet ik veel, of...

0

Maar oke, hoe bedoel je dan in spelletjes verwerkt?

31

...bijvoorbeeld ehm...

29

Een woordzoeker

30

Gewoon, kruiswoordpuzzel of zo

31

Kruiswoordpuzzel

0

Kruiswoordpuzzel, woordzoeker

30

Woordzoeker, dat je dan de woordjes leert of, ehm, kijk want, we hebben toch Duits, maar nu in de boeken leren we ook niet over iets eigenlijk over Duitsland wat de hoofdstad is, Dortmund, weet ik veel, dan leer je meer gewoon de taal

29

Ja en bijvoorbeeld als je zinnestjes voor je krijgt, dan moet je zeggen wat er fout is of zo, dan leer je ook al Duits schrijven.

0

Oke

29

En die stencils zijn veel fijner dan de boeken

30

Ja, dat vind ik ook

31

Ja

0

Oke, dan heb je natuurlijk veel meer moeten lezen, want die hele App was alleen maar in het Duits, ehm, hoe is dat eigenlijk gegaan...

29

Moeilijk

31

Niet goed

0

...alleen maar Duits lezen. Niet goed, zeg jij, student 31. Waarom?

31

Ik skipte het eigenlijk gewoon.

0

Waarom?

31

Omdat ik er toch niets van snapte dus ik dacht, ik ga wel gewoon verder. Ik las, zeg maar een woord, en dat was de enigste die ik er echt snapte, dus ja, toen ging ik maar gewoon verder.

30

Ik had het, zeg maar, gescreend, zeg maar, dat ik het allemaal terug kon lezen, en dan als ik dan iets zag zo van, oh daar zal die tekst dan vast over gaan had ik eigenlijk gewoon met Google Translate, omdat ik het gewoon helemaal niet kon vertalen.

0

Oke, want die, dat woordenboek is dan voor jou niet zo'n rol geweest, begrijp ik

30

Nee want, tussen woorden die er tussen stonden, die wist ik dan ook niet het betekende, zeg maar, en dan de woordjes die dan, in het blauw, daar klikte ik dan wel op, maar ja dan wist ik niet wat de rest betekende, eromheen dus.

0

Oke. Dus je vond, als ik het samenvat, je vond het lastig om zo'n tekst te lezen...

30

Ja

0

...en dat woordenboek heeft eigenlijk maar bij een paar woordjes geholpen...

30

ja

0

...maar het meeste heb je gewoon gescreend, screenshot neem ik aan, dat je daarmee bedoeld...

30

ja

0

...eh, en dat heb je dan overgetypt in Google Translate?

30

Ja, kan je. Nee. Is gewoon met zo'n [onverstaanbaar], kan je dat markeren zo.

0

Ja oke. En op die manier heb je dat vertaald, en dan wist je in een keer wel wat er stond?

30

Ja

0

Oke. Hoe heb jij dat gedaan, student 29?

29

Ik werkte samen met student 30, dus dat was, dat hebben we samen-

0

Oke, dus dat was dezelfde manier hoe dat jullie dat gedaan hebben. Hoe heb jij dat gedaan, student 31?

31

Hm. Niet.

0

Niet? Maar hoe heb je dan die opdrachten, eh, voltooid?

31

Met hulp van anderen.

0

Ja?

31

Ja. Dat, eigenlijk.

0

Oke, en, maar die wisten wel hoe het moest?

31

Ja.

29

Niet altijd.

31

Na sommige, bijvoorbeeld student 27 die wist dat heel goed.

0

Ja

29

Ja, maar ook, sommige mensen wisten dat ook omdat ze het aan u hadden gevraagd, en daardoor weten we, als we dan aan anderen vragen, die kunnen dan, wisten die het ook weer

0

Opdrachten waren dus, begrijp ik uit jullie drieën, een beetje onduidelijk? Jullie hebben daar verschillende manieren voor gevonden om dat op te lossen; anderen vragen, mij vragen, of eh via Google. Dus je hebt het uiteindelijk wel kunnen oplossen?

30

Ja

0

Ehm, zijn er dingen in deze App van nou, dat vond ik eigenlijk wel fijn, dat zouden we toch wel, stel dat ik dit volgende keer met de tweede klassers ga doen, dat moet je er toch wel inhouden.

30

Ja wel-

29

Dat het een App was

0

Dat het een App was?

30

Ja nou sowieso die woorden, zeg maar, met dat woordenboek, dat was op zich wel fijn dat je die woordjes dan, dat ook dezelfde woordjes zeg maar dat je dan wel gewoon steeds in een woordenboek kon vinden, maar dan je misschien iets meer woorden...

29

Ja

30

...in het woordenboek, woordenboek-

0

Meer woorden in het woordenboek?

30

Ja

29

En meer tijd geven voor de opdrachten

0

Meer ondersteuning?

30

Ja meer, eerder

0

Oke, en meer tijd voor de opdrachten

30

Ja

0

Oke. Andere tips, waarvan je zegt van, nou daar moet je eh

29

Ja, ik denk, ehm...

31

Dat je ze terug kan vinden

29

...makkelijker Duits of zo

0

Wat kun je terugvinden?

31

Dat het bijvoorbeeld, wij moesten nu leren voor een proefwerk van eh, dat het, die App, en eh dat je dat beter, nu gewoon terug kan vinden...

29

Als je de opdracht voltooid hebt

31

...en dat je, dat er staat als hij goed is of niet. Het antwoord.

0

Oke, dus die, de, meteen de feedback teruggeven bedoel je?

29+31

Ja

0

Oke, maar dat was nou niet het geval?

29+31

Nee

0

Helemaal niet?

31

Bij sommige, bij sommige dingen wel, maar niet met alles.

0

Oke. Andere dingen waarvan je zegt van, dat moet zo blijven, dat vonden we fijn?

29

Dat je zo'n App had op je telefoon, dat je geweest, geen boeken bij had, maar verder

30

Ja... maar

0

Oke. Dus het werken met een App vond je wel fijn?

29

Ja

30

Maar niet met die App, zeg maar

29

Nee

30

Het was gewoon puur dat we geen boeken meer hadden dat het fijn was, zeg maar, want ik vond dat ook met opslag van mijn telefoon raakte heel vlog vol...

29

Ja

30

...en hij liep heel veel vast, dat vond ik niet echt fijn, dus eigenlijk wilde ik hem ook verwijderen, maar dat had ik dan niet gedaan omdat dan steeds op internet moest, daar had ik geen zin in, maar, hij liep dus echt heel erg vast en zo, viel heel vaak uit, en mijn telefoon ging ook veel sneller leeg. Als ik daar dan op zat.

0

Zou je, als we het met een laptop hadden gedaan, bijvoorbeeld

29

Veel beter

0

Beter?

30

Ja

31

Dat weet ik niet. Maar ik wel iets beter.

0

Iets beter? Denk jij?

31

Ja

0

Oke, dus dat zou wel fijner geweest zijn.

29+30+31

Ja

0

Ehm, even kijken ik had de tips gevraagd, eh sorry, tops gevraagd. Tips, dingen waarvan je zegt van, nou dat zou je, voor de volgende keer, moeten verbeteren?

30

Ja gewoon eh, die eh, hoe heet dat, die App met spelletjes of zo, weet je wel, dat dat leuk maakt, dat je ook zin in hebt om dat weer te gaan doen. Van oh, dat zijn leuk, dan leren we ook nog wat, maar dan hebben we toch iets leuks om te doen.

29

En met de groepsopdrachten, moesten we heel veel opzoeken omdat we niet wisten, niet echt wisten uit ons eigen, maar misschien, als je in sommige groepsopdrachten al een stukje van jezelf weet, dan begrijp je er veel meer van dan dat je alles op moet zoeken.

0

Oke, ehm, hoe bedoel je dat precies?

29

Nou kijk, bijvoorbeeld over die bezienswaardigheden, in Duitsland, nou ik was nog nooit in Duitsland geweest, dus ik wist ook geen van de bezienswaardigheden, maar als je bijvoorbeeld steden had genoemd, waar de bezienswaardigheden in stonden, kon je al steden gaan bedenken, en kon je bezienswaardigheden opzoeken.

0

Oke, dus iets meer...

29

Dan wist je al een stuk

0

...ik zou, bij die opdrachten, eigenlijk jou iets meer moeten eh, informatie moeten geven zodat je weet wat je moet doen.

29

Ja, want anders denk je ook van, je bent helemaal niet goed in Duits terwijl je eigenlijk best veel al weet.

0

Ja. Oke. Andere dingen, waarvan je zegt: tips, dingen die ik zou moeten aanpassen voor komende tweede klassers?

31

Alles was ongeveer wel een beetje hetzelfde.

0

Ja, hoe bedoel je dat?

31

Dus bijvoorbeeld eh, dat je eh eh vraagt van Trier, van, bijvoorbeeld eh, wat, eh, nee, eh, ik kan dat niet zo goed uitleggen, maar het was steeds hetzelfde

29

Ik denk dat ze bedoelt, in Trier dat je daar een vraag had, bijvoorbeeld inspreken, en die had je dan in Dortmund ook weer.

31

Ja. Ja, en dan de hele tijd zo doorgaan. Dus dan leer je bekant ook weer niets.

0

Oh zo. Oke. Maar ja goed, in het boek heb je ook elke keer een opdracht schrijven schrijven schrijven schrijven? Toch? Dat zijn toch ook dezelfde soort opdrachten.

29

Ja, maar stencils zijn wel echt veel fijner.

30

Ja, daar leer je meer van

31

Nou ja, als je daarna, vind ik, gaat nakijken, dan is dat wel fijner.

29

Ja of, zeg maar, in het boek op school leren, in het boek met u, en de opdrachten in het stencil krijgen, want de opdrachten zijn heel onduidelijk, soms, in ons boek...

30

Ja maar-

29

...omdat je dan op een los blaadje of zo moet gaan schrijven

30

Of in het boek, gewoon zeg maar samen met jou, dat je dan gewoon in de klas, zeg maar, een beurt geeft aan mensen of zo, dan leer ik het veel anders. Ik snap het heel vaak de opdrachten in het boek dan niet, en op het stencil snapte ik het wel.

29

Ja

0

Oke. Dus als je een volgorde hebt, dan is het eigenlijk eh, deze App was onduidelijk omdat je niet weet wat je moet doen, maar ik hoor jullie ook zeggen, eh, omdat je niet echt meteen het goede antwoord hebt, je hebt niet meteen, ja je hebt geen feedback eigenlijk

30

Ja was ook bijvoorbeeld je moest van dan in eh, volgorde of zo zetten, en dan eh, zei die steeds van, je kan het opnieuw proberen. En dan moest je bijvoorbeeld die bij die, die bij die horen zeg maar, en dan op een gegeven moment had je echt alles geprobeerd, maar telde die dan nog fout, en dan vroeg ik het aan jou, en dan had ik eigenlijk gewoon al daarvoor hetzelfde een keer gedaan, en dan was hij gewoon goed

0

Toen deed hij het wel?

30

Ja

0

Oke. Ja, dat is ook wel frustrerend, denk ik dan.

30

Ja

31

Ja, dat had ik ook!

0

Oke, dus die App eigenlijk als laagste, omdat je daar geen feedback krijgt. Dan het boek, omdat het eigenlijk onduidelijk is. En die stencil omdat we dat juist bespreken, en je dan precies weet wat je goed en fout gedaan hebt.

29+30+31

Ja

0

Dat is ook de reden dat je de stencils fijner vindt, het is gewoon duidelijker?

29+30+31

Ja, uhum

0

Oke. Nou was dit spel natuurlijk volledig in het Duits. En daar heb ik jullie, dat weet ik, aan het begin van het jaar behoorlijk mee overvallen. Toch heb ik dat wel gedaan omdat ik denk van, jullie kunnen dit aan, omdat Duits namelijk vrij veel op het Nederlands lijkt. Hoe hebben jullie dat zelf ervaren?

31

Dat dacht ik eerst ook, maar toen ik het las, toen dacht ik van, dat gaat hem niet worden.

30

Ik vind heel vaak zeg maar, je, bijvoorbeeld, in het Duits zeg maar, dat is ook, vind ik ook bij Engels, dan leer je bijvoorbeeld woordjes, die je eigenlijk nooit hoeft te weten, want Engels hoef je alleen maar als je bijvoorbeeld in een ander land bent, en dan meestal alleen bij een hotel of als je uit bent eten, of op het strand voor een bedje, maar voor de rest hebben wij het niet veel nodig of zo. Ja, of je moet iets met je werk willen gaan doen, daarmee, zeg maar. En bij Duits, had ik dat eigenlijk ook, want dan las ik die tekst, en dan dacht ik echt van waarom, ja, ik weet hier echt helemaal niets van en als jij dan iets vertelt over de opdrachten van ehm, weet ik veel, hoe oud ben je, dit dat, dat kan ik dan nog wel verstaan, dat lijkt wel heel veel op het Nederlands.

29

Het verstaan was fijner dan het lezen en schrijven, denk ik.

0

Verstaan fijner dan het lezen en schrijven

31

Ja, als jij, bijvoorbeeld ik zag hier, ik zag hier iets in het boek staan, en dan als jij het toen hardop zei, toen snapte ik het wel, maar als ik het zo zelf las, dan snapte ik het niet

0

Een van de eerste steden, heb ik ook nog alles voorgelezen. Kun je dat herinneren?

29+30

Ja

31

Nee

0

Was dat fijn of niet?

31

Wat?

30

Ja, wel fijner

29

Ja

30

Want dan hoor je-

0

Je weet waar ik het over heb, he?

31

Ja

0

Oke

30

Dan hoor je het hardop

29

Ja, waarschijnlijk, je kan ook bijvoorbeeld bij die App, als je er een verhaaltje bij hebt, zo'n speakertje bijzetten, dat ze daarop kunnen drukken als ze het niet begrijpen, en dan wordt het voorgelezen...

30

Ja

29

...dan snappen ze het waarschijnlijk al beter dan gewoon lezen

0

Oke, dat is een hele duidelijke tip

30

Zijn we klaar?

0

Nee

29+31

(lachen)

0

Ik heb nog een paar, paar vraagjes

30

Oke

0

Jullie zijn ook muntjes aan het zoeken geweest.

31

Ja

30

Oh dat vond ik wel heel leuk

29

Ik echt niet, niet handig

0

Saaai, niet handig?

31

Ik snapte niet eens wanneer ik een muntje kreeg

30

Ik ook niet (lacht)

0

Oke, dus jullie zijn niet echt duidelijk bezig geweest van oke, nou gaan we echt zo voor een muntje

29

Nee maar kijk, als we nou bijvoorbeeld gewoon die opdrachten hadden, en die opdracht af, ga je naar de volgende stad.

0

Ja

30

En dan zou je daar twee muntjes voor krijgen, kreeg je maar een of zo. Had ik.

0

Oke.

29

En dan kon je gewoon de hele tijd naar de volgende stad. Maar nou moest je elke keer wachten op die muntjes, om naar de volgende stad te gaan.

0

Ja

29

En dat was niet echt fijn

0

Oke, dus dat wachten was vervelend.

31

Het was zo chaotisch

29+30

Ja

31

Alles door elkaar en zo

0

Oke, en dat maakte het ook niet leuk?

31

Nee, maakte het moeilijker

0

Zou het makkelijker zijn geweest als het wel gewoon, als je wel meteen naar de volgende stad was gegaan, als de vragen misschien in het Nederlands waren geweest

30+31

Ja

0

Dan zou het makkelijker geweest zijn?

29+30+31

Ja

0

Oke. Stel nou dat ik dat, dat ik die tips zou doorvoeren. Zou je zo'n spel dan nog een keer willen spelen?

31

Ja

29

Als het voorgelezen werd, en zo

0

Met voorgel-, gewoon waar we het net over gehad hebben

31

Ja gewoon alle tips

29+30

Ja

0

Als het voorgelezen wordt, ehm

29+30

Ja, dan wel

0

Dan wel. Dan halen we al die frustratiepunten, halen we er dan uit. Dan zou het beter zijn

29+30+31

Ja

0

Ook in deze App?

29+30+31

Ja

0

Oke. Ehm. Hebben jullie nog verder vragen of opmerkingen over deze App?

29+30+31

Nee

29

Gaan we daar-

0

Van jou had ik het ook niet verwacht

0+30

(lachen)

29

Gaan we dat in de derde of vierde ook nog doen?

0

Dat weet ik niet

29

Of in de rest van het jaar?

0

Ik wil eerst eens weten wat iedereen er van vond, het is namelijk een hele nieuwe manier om Duits te leren en eh, ik vind zelf ook dat een aantal dingen heel goed aan gegaan zijn, maar een aantal dingen is inderdaad ook best frustrerend en ik vind het sowieso heel knap dat jullie zoveel doorzettingsvermogen hebben gehad, om dat toch wel te doen, om toch wel die stap te zetten...

31

Ja, want je moet wel-

0

Dat zegt ook veel over jullie als karakter

31

Wel, zeg maar, ook in Berlijn komen, eigenlijk, omdat iedereen dat dan is, maar dus dan ga je toch wel proberen, maar ernaartoe is wel echt heel moeilijk

0

Ja, maar ondanks dus dat het zoveel frustratie en ondanks dus dat er zoveel tegenslagen zijn geweest, technisch, WiFi die niet werkte, weet ik veel wat, hebben jullie het wel voor elkaar gekregen om dat te doen.

29+30+31

Ja

0

En dat zegt ook wel iets, vind ik

Group 09

0

Ik ga het met jullie natuurlijk hebben over wat we die zes weken gedaan hebben, namelijk Mission Berlin, wat we met de App gedaan hebben, en de eerste vraag die ik aan jullie wil stellen is, hoe vonden jullie het?

35

Ik vond het niet echt echt fijn om mee te werken.

34

Nee ik ook niet

33

Ik vond het ook niet fijn om mee te werken, maar fijner dan, zeg maar...

36

in de boeken

36

...ja, in de boeken.

34

Ik ook, ik had precies hetzelfde

0

Oke

33

Want je had soms wel problemen dat je, eh...

36

dat er niet in kwam of zo

34

WiFi!

33

...dat je er niet inkwam

35

En dan moest je wachten

34

Ja

36

Of ehm, bijvoorbeeld toe was een keer thuis mijn WiFi kapot en toen kon ik niet maken, weet je wel, en dan loop je achter.

35

En ook vooral met die groepsopdrachten, dat je niet altijd wat kon doen na school, omdat we zover van elkaar...

36

af wonen

35

Ja, en je kan moeilijk hier na school nog even blijven als je veel huiswerk de volgende dag hebt

0

Oke. Dus ik hoor je zeggen, het was niet fijn eigenlijk om de reden dat het technisch, WiFi, een probleem was...

33+34+36

Ja

0

...maar ook dat het soms niet gewoon niet praktisch was.

35

Nee

0

Oke. Stel ik haal die twee dingen weg. We doen even geen groepsopdrachten en de WiFi werkt altijd. Zou het dan nog steeds een probleem zijn?

33+34+36

Nee

35

Nee, het zou het wel beter zijn

Ja dan zou...

34

Maar ik vind het ook niet fijn, want ik onthoud het dan veel minder

0

Hoe komt dat?

Ik onthoud het juist meer

Oh ik juist minder

35

Ik vind die stencils vind ik veel makkelijker

Die stencils zijn wel fijner!

Ja ik ook

Stencils zijn het fijnst

0

En waarom, hoe komt dat?

35

Omdat je dan zelf echt gewoon aan het schrijven bent, en daar moet je alleen maar dingen aandrukken en schrijven leer je ook beter van

Omdat het duidelijker is

Het is het overzichtelijkst

Ja

0

Oke. Overzichtelijk hoor ik jou zeggen. Jullie knikken? Overzichtelijk. Wat is dan het voordeel van zo'n stencil boven zo'n App?

35

Dat je er zelf mee bezig bent, je kan het altijd nog terugkijken als je nog...

Ja kan het altijd maken want...

34

Ja en je kan het terugkijken wat op die App dus niet met elke opdracht kon

33

En je kan het altijd, zeg maar, maken want als een keer de WiFi het niet doet, dan heb je er geen last van met zo'n blaadje.

0

Oke. Dus het is betrouwbaarder, daardoor. Jij zegt; je bent zelf aan het schrijven, dan oefen je toch andere dingen, en jij zegt van nou, het is overzichtelijker.

33+34+35+36

Ja

33

En in de App duurde alles veel langer, vooral bij mij, dan moest je bijvoorbeeld heel zo'n kaart maken of dan moest je inspreken en zo, en dat duurt gewoon veel langer dan gewoon zo'n stencil invullen.

35

Want dan moest je dat ook in het Duits maken en als we nog nooit Duits hebben gehad, dan weet je niet alle woorden

33

Dus dan ben je maar een beetje aan het 'translaten' en zo

0

Oke, want dat is het natuurlijk wel. Ik heb jullie in het begin best wel in het diepe gegooid door te zeggen van zo, jullie hebben nog nooit Duits gehad, kloenk, nu heb je een hele App alleen maar in het Duits. Toch ben ik er wel van overtuigd dat jullie dat wel moesten kunnen, anders zou ik het niet gedaan hebben. Hoe hebben jullie dat uiteindelijk ervaren? Konden jullie het? Konden jullie het lezen?

33+34+35+36

Sommige, soms!

35

Soms, en anders vraag ik het gewoon aan andere leerlingen, als ze het konden uitleggen, wat je moest doen, omdat ik het dan niet kon lezen

34

Dan was het een moeilijk woord die je niet wist of zo

36

Maar ik had op een gegeven moment ook een App gedownload dat je een screenshot kon maken en dan moest je dat selecteren met je vinger, en dan vertaalde die dat. Want als je dan van die lange teksten had, dan begreep ik er niets van.

0

Dus je hebt eigenlijk een oplossing gezocht voor het probleem dat je die teksten niet kon begrijpen. Heb jij dat ook gedaan?

33

Nee

0

Nee. Dus jij bent met die Duitse teksten aan de slag gegaan. Maar hoe wist je dan wat er stond?

33

Omdat ik echt, ja, ik vind het best makkelijk lezen en ik heb ook broers die Duits hebben gehad, en leerlingen, en-

34

Je wordt helemaal rood

33

Ik heb het warm

0

Dus je had al een klein beetje achtergrond, wat dat betreft. Voorkennis

33

Ja

35

Ik ook van ons pap, die tien jaar in Duitsland heeft gewoon.

34

Ik kom elk jaar in Duitsland

0

En jij komt elk vaak in Duitsland

33

Ik kom ook vaak in Duitsland, maar...

35

Papa heeft daar gewerkt

33

...het is niet dat ik zeg maar echt van die lange teksten helemaal begrijp maar gewoon de helft begrijp ik wel maar.

35

Met die Berlijnse muur, dat die daar stond, daar heeft mijn vader aan meegeholpen. Te bewaken en, eigenlijk meer dat open te maken.

0

Oh echt? Cool. Ehm. Tips en tops. Als ik dit volgend jaar nog een keer zou willen gaan doen, met de tweede klassen. Wat moet ik veranderen. Wat is de tip van jullie?

34

De groepsopdrachten.

0

De groepsopdrachten. Wat moet ik daaraan veranderen?

34

Dat je daar alleen, dat het gewoon voor de hele les is

33

En meer tijd krijgt.

35

Dat je in de les meer aan de groepsopdrachten werkt, en thuis-

34

thuis de individuele opdrachten

35

Ja de individuele opdrachten

33

Ja want nu moet je altijd eerst de individuele doen, en daarna kan je pas de groepsopdrachten doen, misschien de volgende keer andersom doen

0

Oke, dus ik had ze eigenlijk allebei kunnen openzetten, dat je ze allebei aan kan werken...

33

Ja, meteen alles open zetten

0

...en dan kon iedereen in de klas aan de groepsopdrachten werken

35

Ja

0

Oke. En waarom is dat een handig tip? Waarom is dat fijn

33+34+36

Omdat...

34

...anders als je het eerst de individuele opdracht gaat maken, kan je, als de les daarna afgelopen is, kan je hem niet meer maken omdat iedereen ergens anders woont, of je hebt heel veel huiswerk, of die andere moet ergens naar toe

36

Ja het is ook zo, je moet met een groepje afspreken, dat je allemaal de groepsopdracht ging maken, want ik had toen met Student 20 en met Student 5 afgesproken dat ik de groepsopdracht zou maken, en toen Student 20 ineens de individuele, dus toen waren wij bezig, en toen zei Student 20 van "ik ben nou bezig met de individuele" dus dan moet je wel goed afspreken dat je de groepsopdrachten maakt, het makkelijkste vind ik, denk ik, dat je gewoon als eerste de groepsopdrachten open zet, dat je verplicht bent om dat eerst met z'n allen te doen.

0

Oke, als beginopdracht in plaats van als eindopdracht

36

Ja

0

Andere tips, waarvan je zegt van, dat moeten we de volgende keer echt anders gaan aanpakken

33

Misschien...

35

Ik zou niet alle vragen in het Duits zetten. Een beetje ook soms in het Nederlands.

0

Oke.

33

Ja, maar ik vond het wel goed dat, zeg maar, die moeilijke woorden had, dat je daar op kon klikken en dat je dan een translate had. Dat was wel fijn.

0

En jij zegt, de vragen niet in het Duits?

35

Ja want, ik vind, dan zou ik eerder de antwoorden in het Duits doen, en de tekst in het Duits, en dan de vraag in het Nederlands

0

En waarom zou jij dat willen? Wat verandert dat voor jou?

35

Dat vind ik bijvoorbeeld fijner omdat we dat ook bij Engels hebben, en dan kan ik het veel makkelijker vinden.

0

Overzicht, is dan het woord waar ik aan denk.

35

Ja

0

Oke, wat zou voor jou een goede tip zijn. Van jou een goede tip zijn?

34

Uhm. Ik heb echt geen flauw idee.

0

Andere tips misschien nog?

36

Ja. Zeg maar, die teksten, zeg maar, sommige kon ik wel lezen maar Berlijn, dat je op een gegeven moment die groepsopdracht, volgens mij was dat of zo, dat je echt een hele lange tekst moest lezen, en die zou ik dan wel in het Nederlands zetten...

33

Of gewoon kortere teksten

36

Ja. Kleinere. Of kortere.

0

Ja, oke.

33

Gewoon een samenvatting van zo'n tekstje, zeg maar, erin.

34

Waar dan het belangrijkste in staat wat je nodig hebt.

0

In het Nederlands of in het Duits?

34

Nederlands

33

Duits dan

36

Ja of dat iemand eerst die hele tekst moet lezen en dat je dan, als ze heel die tekst hebben gelezen, dat je dan ergens op moet klikken...

34

Dat je dan het Nederlands hebt

36

...en dat je dan een Nederlandse samenvatting krijgt

0

Zouden dan mensen niet, want daar ben ik dan bang voor-

33

Meteen naar de samenvatting gaan?

0

Precies! Jij snapt'm!

33

Ja ik was ook al aan het denken, misschien, ja

34

Maar dat, als dat niet kan...

36

Nee ik zou, als eerste zeg maar, als je zo'n tekst hebt, dan moet je bijvoorbeeld verderklikken, moet je die eerst helemaal lezen, en moet je bijvoorbeeld vijf minuten bij blijven want binnen een minuut heb je dat niet gelezen, en dan kan je verderklik-

33

Maar je hebt ook mensen die dat zo vijf minuten dan zo laten liggen

36

Ja na vijf minuten kan je dan pas verder. En dan kan je verderklikken en dan heb je de samenvatting in het Nederlands. Zoiets kan ook.

0

Oke. Neem ik mee. Dingen die je er wél fijn aan vond?

34

Geen boeken!

33+35+36

Ja

36

Geen boeken, dus je kan ook geen boeken vergeten en je hebt altijd, bijna altijd je telefoon wel bij. En... ja. Dat is ook fijn want meestal als ik thuiskom dan ga ik gewoon op de bank zitten en dan kon ik het even snel maken, zeg maar

35

Ja want anders moet je aan tafel gaan zitten, om te maken, en dan kan je bijvoorbeeld als je gewoon wil chillen, dan kan je, en je zit op je telefoon, dan kan je het gewoon gaan maken.

0

Oke

34

Je zit op je telefoon dan [onverstaanbaar]

35

Je zit op de bank met telefoon in je hand

0

Ik denk dat Student 34 het wel snapt, gok ik. Maar goed, dan zou je, de drempel, zeg maar, om eraan te beginnen is lager. Dus je gaat sneller gewoon beginnen aan deze opdrachten dan aan de opdrachten uit een boek

33+34+35+36

Ja

0

Ja? Dat wel?

33

En je had geen toetsen

0

En je hebt geen toetsen inderdaad. Dat vind jij een voordeel?

33

Ja

0

Waarom?

33

Omdat ik bij toetsen altijd ga stressen

0

Oke. Jij zegt; ik vind het geen voordeel. Want?

35

Nou hoe heet het uhm, ik vind het juist fijn om echt goed voor ergens iets te leren, want, hoe heet het, ik vind dan fijn om een toets te weten want als je daar gewoon goed voor leert en je maakt de toets en je krijgt je punt ervoor, dan weet je ook hoe goed je erin bent. En, als je dan geen toets maakt, dan weet je dat niet echt al te goed over jezelf.

0

Oke. Maar jij kunt nou niet zeggen, op basis van wat je gedaan hebt, van-

35

Nee, als ik het goed bijvoorbeeld heb gedaan, dat weet ik niet

0

Oke, dus je mist eigenlijk een beetje de feedback

34+35

Ja

0

Oke. Jij zegt ook ja, jij mist ook de feedback?

33

Ik snap allebei de kanten

34

Ja ik ook

0

Wat zou jouw voorkeur zijn, Student 34?

34

Eh, dat je gewoon een keer in de zoveel tijd gewoon ook een toets krijgt.

0

Tijdens dat we die App aan het spelen zijn?

34+35

Ja

0

En wat zou voor jou een goede optie zijn? Of maakt het niet zoveel uit?

33

Nee

0

Oke. We hebben heel veel verschillende soorten opdrachten gedaan. Inspreekopdrachten, meerkeuze, weet ik veel wat. Wat vind je fijne opdrachten?

33+36

Meerkeuze

34

Ja

35

Meerkeuze

0

Meerkeuze, meerkeuze, meerkeuze. Iemand een argument waarom?

36

Dan heb je de antwoorden, zeg maar, al bij je, want ik had toen op internet had ik opgezocht wat het antwoord was, en toen had ik dat precies gekopieerd en geplakt zodat ik het niet verkeerd kan schrijven, en toen was het fout. Iedere keer fout, alles wat ik invulde was fout.

0

Oke, dus eigenlijk vooral omdat elke keer als je iets invult dat het fout is-

33+34+36

Ja

36

Heel vaak dat je bijvoorbeeld een woordje verkeerd, een woordje vergeet bijvoorbeeld of, ja, zo'n heel klein woordje, of net iets verkeerd schrijft of zo, en dan rekent hij hem fout

0

Oke. Duidelijk. Als ik nu al jullie eh, oh nee ik heb nog een vraag trouwens. Zes weken. Te lang? Te kort? Precies goed?

33

Ik vond het te kort

35

Goed

36

Ik vond het goed

0

Te kort? Goed. Goed.

36

Ik vond het ook wel prima

0

Wel prima. Jij vond het te kort? Waarom?

33

Omdat, ja, volgens mij waren er ook een paar lessen uitgevallen, toch?

0

Er zijn er twee, zijn er uitgevallen

33

Ja dat scheelt ook, want ik had, zeg maar, ik was net in Berlijn.

36

Ik net, ik niet.

34

Ik had Berlijn af. Allang

33

Ja ik had een paar opdrachten gemaakt, dus, ja als de lessen niet waren uitgevallen

34

Maar jij liep heel ver achter

36

Ja op het begin wel maar uiteindelijk [onverstaanbaar]

35

[onverstaanbaar] eigenlijk doen als je thuis bent

0

Oke, maar is het, we zijn hier nou zes weken mee bezig geweest, is dat, ja sorry Student 34 ik kan er weinig aan doen (**rumoer op de gang*), is het in zes weken, is dat eh, ook voldoende tijd geweest dat je aan de App hebt kunnen wennen?

36

Ja

0

Is het eh, ben je op een gegeven moment dat je op het einde zoiets had van; ik heb het wel gezien of zeg je van nou, eigenlijk als het een week langer was geweest had ik het ook niet erg gevonden

36

Als het eh, klein beetje maar als het langer was geweest dan had ik het ook niet erg gevonden want nou als ik naar die boeken kijk, zeg maar, dan denk ik van; had ik maar langer die App gehad. Want die boeken vind ik echt, echt niet fijn

33

Ja. Niet fijn.

35

Als je wat meer stencils krijgt, dat zou ik wel fijn vinden

33

Ja!

36

Stencils vind ik gewoon écht fijn

33

Gewoon een boek vol met allemaal stencils die je dan moet maken

34+35+36

Ja

0

(lacht) Wacht even tot je in de vierde zit, dan hebben we precies dat.

34

Echt?

36

Krijgen we in de derde ook nog dat boek?

0

Ehm, anders boek maar, ja. Soort van. Laatste vraag. Als ik jullie tips meeneem, in mijn gedachten, en eh, we maken er een tweede versie van, zeg maar. Zou je het spelen?

33+34+35+36

Ja!

0

Ja, ja, ja. Ja. Waarom?

33

Dan zijn gewoon alle problemen opgelost en...

35

ja

36

...dan is het gewoon...

33

Ja, wat wij problemen vinden, misschien vinden anderen kinderen anders

36

...precies, want dat boek dat wil ik echt niet.

35

Dat boek vind ik heel verwarrend.

36

Mijn vader snapte sommige opdrachten zelfs niet eens, en zo.

35

Ons pap ook niet

36

En die snapte niet eens waarom we die moesten maken en zo.

0

Ik ben trouwens nog een vraag vergeten te stellen, bedacht ik. Vonden jullie dit een spel?

34+35

Nee

33+36

Beetje

35

Want je weet nooit waar je bent, eigenlijk, als je de kaart, want je kon geen kaart kijken. En dan weet je ook niet echt precies waar je bent.

33

Oh, dat kon je wel

0

Dus, om het een spel te maken, moet je op de kaart kijken.

35

Ja. Zou ik, zou ik doen.

0

Ja het kan wel, er was wel een kaart inderdaad.

35

Nou, ik kon hem niet vinden.

36

Maar misschien dat je, zeg maar, als je eentje hebt afgerond, dat je dan echt zo'n virtueel treintje of zo naar de volgende stad ziet rijden, dat je echt weet dat je in die stad bent, zo'n lijntje naar de volgende stad.

0

Oke. Dat zou het meer een spel maken?

33+34+35+36

Ja!

0

Nog mee dingen die het echt een spel zouden maken?

36

Ja, en dat, als je dan een muntje krijgt, dat je dan via de zijkant of zo zo'n muntje in beeld komt

34

Zo van; ik heb gewonnen!

36

Dat je op het muntje kan tikken

0

Oke, dus dat je echt ziet dat je dingen-

33+34+35+36

Ja!

35

Dat je het gewoon hebt.

36

Dat je dingen ziet dat je dingen krijgt

0

Oke. Zijn er ook al dingen waarvan je zegt van ja, dat herken ik wel, dat zit ook echt in een spel?

34

Dobbelstenen

0

Nee maar ik bedoel, wat er nu in de App zit

36

Ik kan het zo snel niet verzinnen

35

Nee ik zou zo niet even iets kunnen verzinnen

33+34

Nee

0

Oke, dus jullie-

34

Dat je ook, bijvoorbeeld, dat je ook kunt zien waar andere mensen zijn of zo. Want dat zie je ook in een spel, als je dan een spelbord hebt, dat je dan kan zien dat, bijvoorbeeld, ik, eh, Student 35 daar is, jij bent daar, Student 33 is daar en Student 36 is daar.

33+36

Ja of je heel erg achterloopt

35

Dan weet je als je harder moet doorwerken

36

Of als je iets niet snapt, dan kan je bijvoorbeeld even die appen, oh nee, die is daar nog niet, weet je wel.

0

Oke. Dus ook meer overzicht, in dat geval ook, maar duidelijk ook wel meer een spelletje dat er ook uitziet als een spelletje, zeg maar

33+34+35+36

Ja!

0

Oke. Hebben jullie nog vragen of opmerkingen die ik kan meenemen?

33+34+35+36

Nee

0

Nee? Dan mogen jullie weer terug naar de aula, dank jullie wel!

Group 10

0

We hebben het, voor de vakantie zijn wij zes weken bezig geweest met Mission Berlin, en mijn vraag is vooral: hoe vonden jullie het?

40

Ik vond het wel ehm, leuk, want eh ja... vond het wel een leuke manier om te beginnen met Duits, ik vond het leuker als les krijgen, en ja, het was wel leuker om met een groepje te werken.

0

Oke. Student 37?

37

Ik vond het sowieso beter dan normaal les, en ook dat je thuis kon doen, en dat het op telefoon was. Ik vond het eh, wel leuk.

39

Ik vond het ook wel leuk dat je samen kon werken, en zo

38

Ik vond het ook leuk, en ik vond het ook heel leuk bedacht

0

Leuk, en ook leuk bedacht. Oke. Zijn er dingen die echt heel erg goed gegaan waren, tijdens dat jullie die zes weken, waar jullie die zes weken mee bezig waren?

40

Bij ons ging het samenwerken minder goed, we waren een beetje druk en zo, maar af en toe ging het wel goed, en ja, student 37 had vorig jaar al Duits dus dat was wel handig. Dat hij Duits kon. Kon hij ons helpen. Dus ja, dat ging dan wel weer goed.

0

Oke. Hoe ging het bij jullie?

39

Ook wel goed

0

Ook wel goed. Wat ging er goed aan?

39

Ja samenwerken ging wel goed.

0

Samenwerken?

39

Ja

0

Oke. Jij, student 37?

37

Mja. Op het begin ging eigenlijk niets goed, maar op het laatst ging het met andere steden wel goed.

0

Met andere steden wel goed. Oke. Nu zijn jullie natuurlijk de hele tijd bezig geweest om muntjes te verzamelen. Hebben jullie ook van tevoren bedacht van; oh wacht, ik moet nou negen muntjes hebben, ik heb er maar zeven, dus ik ga snel die en die opdracht doen. Of hebben jullie gewoon opdrachten gedaan en gekeken van; nou oke, dan zie ik wel hoeveel muntjes ik te kort kom?

40

Ik had niet echt in de gaten dat we voor muntjes moesten spelen. Dat had ik niet echt door. Maar, op een gegeven moment wel en toen ging ik strijden voor die muntjes.

0

Ja, echt waar, heb je ook echt gekeken van oke, ik heb ik echt nodig dus ik ga ervoor?

40

Op het laatst wel ja.

0

Op het laatst wel. Op het begin niet. Hoe is dat bij jou gegaan, student 37?

40

Nou ik keek af en toe naar die reisprogramma, en niets anders

0

Reisprogramma? Oh eh ja je bedoelt eh je koffer, eh, je atlas

40

Ja

0

Oke, en hoe hebben jullie de muntjes, wat hebben jullie met de muntjes gedaan?

38

Ja ik er wel in het begin naar gekeken, maar aan het einde had ik er eigenlijk best wel veel, dus hoefde ik er niet echt meer naar te kijken

0

Oke

39

Ja ik wist ook niet echt dat ze er waren

0

Jij wist niet dat ze er waren. Je had ze gewoon binnengekrepen en voor de rest maakte het eigenlijk niet zoveel uit.

39

Ja

0

Oke. Nou hebben jullie het spel natuurlijk de hele tijd volledig in het Duits gespeeld. En ik weet dat ik jullie daarmee een beetje overvallen heb, want ja, goh, op jou [student 37] na, hebben jullie nooit Duits gehad. Dus om dan meteen het hele spel in het Duits te gaan doen... is best heftig. Toch hebben jullie dat hartstikke goed gedaan. Hoe komt dat? Hoe krijg je dit- ja?

40

Ja, ik vind dat Duits, ik vind het niet zo'n hele moeilijke taal om te lezen en zo, want ja, het is wel een beetje als je denkt aan het Nederlands; oh ja, dat klopt wel een beetje en overeenkomsten, weet je, kan je wel makkelijker ontcijferen hoe het is in het Nederlands, vind ik.

0

Oke, dus jij vindt het heel erg op het Nederlands lijken, en daardoor was het voor jou niet moeilijk om dat te lezen?

40

Ja

0

Oke. Hoe was het met jou?

39

Ja ik vond het wel fijn dat bij sommige woorden, daar stond zeg maar zo'n betekenis bij was.

0

Oke, zo'n linkje naar het woordenboek bedoel je?

39

Ja, dat

0

Oke.

38

Ja in het begin was het wel moeilijk, maar je leert, zeg maar, best wel snel omdat je het heel veel ziet, dus dan wordt het automatisch ook makkelijker.

0

Oke. Jij had vorig al Duits gehad natuurlijk en dus kun jij ook vergelijken met hoe we het vorig jaar gedaan hebben. Geef eens een reactie daarop?

37

Ja, ik vond het vooral slim want dan wen je er uiteindelijk ook aan, uit eh, aan al dat lezen. Wel slim ja.

0

Oke. Is dat een betere manier voor jou? Dan vorig jaar?

37

Ja

0

Jawel? Oke. Nu zijn we weer bezig met boeken en stencils en zo... ehm, geef eens een reactie. Hadden we dit spel moeten voortzetten? Als het had gekund? Of zeg je van; nou nee het is mooi dat het afgelopen is, fijn dat we weer met de boeken bezig zijn. Of iets anders?

40

Ja ik vind wel, leek me wel leuk als we verder gingen, als we bijvoorbeeld, als je in Berlijn was dan, dat we dan weer helemaal naar eh, Brussel konden gaan of zo, naar een ander land. Dat leek me misschien wel vet.

0

Oke.

39

Weet ik niet

38

Ik denk wel dat het leuker was geweest als we door waren gegaan.

0

Als we door waren gegaan. Student 37?

37

Nou het was misschien beter gegaan als, eh, met die Moodle verder en dan de boeken ook. Allebei.

0

Oke, allebei tegelijk gebruiken?

37

Ja

0

Oke. Was het een spel?

40

Mja, denk het wel

0

Ja? Student 39 knikt ja, student 38 knikt ... aarzelend ja.

37

Soort van ja

0

Soort van. Oke, maar wat maakt het een spel?

40

Dat je opdrachten moet doen. En op internet dingen moet opzoeken of zo, en ja, was wel leuk dat je allemaal opdrachtjes moet doen, en dan in het Duits, dan leer je Duitsland ook een beetje kennen. Mja je leert er ook wel van. Goed voor de wetenschappelijke informatie

0+37+38+39

(lachen)

0

Ja natuurlijk, student 40! Wel goed voor algemene kennis, dat ben ik met je eens, maar wetenschappelijke informatie is misschien wat te ver

40

Ja

0

Oke. Maar wat maakt het dan een spel? Want je bent niet voor de muntjes gegaan, ja jij misschien wel. Levels, oke.

40

Ik wou proberen zo ver mogelijk te komen, ik wil gewoon er een race van maken, soort van. Zo snel mogelijk te doen. Maar ja, dat lukte niet.

0

En bij jullie?

38

Ja, ik denk dat, omdat je ook in een groepje zit, er dan ook een soort teamverband is

0

Bij jou? Wat maakt het een spel?

39

Levels en zo

0

Levels. Hebben jullie ook gekeken naar de voorwerpen die je hebt gekregen?

40

Voorwerpen?

38

Oh ja, die koekjes en zo

37

Nee maar wel die badges

0

Koekjes en zo, en badges

40

Ja

0

Ja? Badges heb je gekeken, levels heb je gekeken. Of niet?

37

Ja, ik wel

39

Nee

0

Ja. Niet? Maakt het voor jou nog uit, student 40, als jij, weet ik veel, als jij level 7 was, dat je dacht van; oke ik wil snel level 8 worden, of dacht je van; nou oke, ik zie wel hoe het dan gaat

40

Ja meestal in verband met spellen zo snel mogelijk een level worden, want ja dat vind ik dan wel, dan zie je er wel wat beter uit, zeg maar, als je een hoger level bent dan level 0 of zo

0

Maar hier was dat niet, want hier zag je, ja, hier had je eigenlijk niet echt veel plaatjes

40

Ja

0

Maar wilde je toch een hoger level?

40

Ja. Maar ik had misschien een hoger level geweest als ik misschien serieuzer had gewerkt.

0

Oke. En jij?

37

Weet ik niet (lacht)

0

Je weet niet of je levels, of je dat fijn vond

37

Ja ik vind dat wel fijn, maar ik dacht er is misschien prestige en al

40

(lacht)

37

Maar dat was er niet

0

Student 40, jij lacht, vertel, waarom?

40

Ja het is met zo'n spel, Call of Duty, dan, als je een bepaald level bent, kan je gaan prestige en dan ben je prestige 1 en begin je weer opnieuw met levelen

0

Wat is prestige?

40

Ja, dat weet ik niet zo goed

0

Maar je kunt wel zeggen als je prestige 1 hebt, dan ben je wel gewoon beter dan prestige 0?

40

Ja!

0

Oke, dus dat zegt iets over hoe goed je ergens in bent

37

Je hebt vijfenvijftig, dan heb je vijfenvijftig levels gehaald

0

Oke, dat is behoorlijk veel. Maar goed, jullie zeggen het levelen; ja ach, het heeft voor ons weinig effect gehad.

38+39

Ja

0

Muntjes heeft bij jou geen effect gehad, bij jou wel, jij hebt daar wel naar gekeken. Ehm, badges die je hebt gekregen? Nee? Jij hebt er helemaal niet naar gekeken, jij hebt gewoon die opdrachten gedaan?

39

Ja

0

Oke. Dat kan ook. Wat voor soort opdrachten vonden jullie hier fijn?

40

Dat je de opdrachten kan kiezen uit antwoorden, meerkeuzevragen

0

Meerkeuze. Oke.

37

Vond de groepsopdrachten wel leuk

0

Groepsopdrachten.

38

Mja ik denk ook de groepsopdrachten

0

Groepsopdrachten

39

Ik vond de groepsopdrachten een beetje stressend, soms

0

Stressend?

39

Ja.

0

Vanwege de tijdsdruk?

39

Nee, want dan had, ja dan, ik weet niet.

0

Hoe zouden ze minder stressvol kunnen zijn?

39

(stilte) Weet ik niet

0

Wat zou, hoe, nee laat ik het algemeen vragen. Geef eens een tip hoe dat ik dit, hoe dat ik dit beter kan maken voor de toekomstige tweede klassers.

40

Ehm. (stilte) Ik denk dat dit ook wel gewoon, ik denk dat dit misschien wel goed is gewoon. Ik denk niet dat je het echt veel meer verbeteren, als dat het nu is

37

Misschien die spraakopdrachten, dat je dat ook gewoon alleen kon doen in plaats van het hele groepje.

0

Oke. Dus gewoon inspreken, zelf?

37

Ja

0

Oke.

38

Ja misschien ook dat zeg maar meerdere antwoorden goed zijn, omdat ze dan op elkaar lijken, want soms moet je zeg maar precies dat invullen, voordat het goed was

0

Oke, dat is ook frustrerend natuurlijk, want dan wordt het elke keer fout gerekend

38

Ja

39

Maar als je soms iets moest luisteren, bijvoorbeeld van eh, en dan hoor je het soms niet, en dan is het best irritant

0

Oke. Dus je moest ook, je moest er ook echt goed naar luisteren zeg jij. Heel in het begin heb ik een stukje voorgelezen. De eerste stad was dat, volgens mij. Is dat fijn of juist niet?

40

Het was misschien wel fijn als je, de eerste les ging je al heel veel Duits praten en al, ik denk dat het handiger is als je dat dan Nederlands en Duits gaat combineren, denk ik. Want de eerste les was alleen maar Duits, en ja, dat was de eerste keer dat ik Duits had, les had, dus dan is dat misschien wel moeilijk om dat bij te houden.

0

Oke, kon je me wel verstaan toen?

40

Mwa een beetje maar.

0

Een beetje? Oke. Ehm, zou je het nog een keer zoiets- nog zo'n keer zoiets willen doen?

37

Jo

40

Ja hoor

0

Ja? Twee zie ik knikken?

37

Misschien als je van het begin Nederlands begon te praten en dan steeds verder bijvoorbeeld in het midden in een keer helemaal Duitsland verder, Duits.

0

Oke, dus dat iedereen er even goed inkomt, bedoel je?

37+40

Ja

0

Ja? Dingen die ik nog vergeten ben te vragen, opmerkingen over het spel?

40

Nee

0

Dingen die goed gingen, dingen die niet goed gingen? Nee? Oke, mogen jullie weer teruggaan naar de klas.