

Gamification in de Engelse les

*Wat een RuneScape-quest mij leerde over autonomie, begeleiding en betekenisvol
leren in mavo 1*

Daoud Zaitouni
Montessoribasiscursus
Kiem Montessori



Figuur 1. Quest completion van Goblin Diplomacy.

Inleiding

In mijn mavo 1-klas, een groep van 26 leerlingen, merkte ik al snel dat de spreekvaardigheid vaak gedragen werd door dezelfde vier leerlingen. De rest deed wel mee, maar bleef vooral toeschouwer. De methode bood houvast, maar leverde weinig eigenaarschap op. Dat zette mij aan het denken: hoe kan ik mijn lessen zo vormgeven dat meer leerlingen durven spreken, zich verantwoordelijk voelen en ervaren dat taal zinvol is? Die vragen vormden de aanleiding voor mijn experiment met de RuneScape-quest 'Goblin Diplomacy'.

Ontwikkeldoelen

Vooraf formuleerde ik drie ontwikkeldoelen. Ten eerste wilde ik mijn leerlingen meer eigenaarschap en autonomie geven binnen de lessen Engels. Ten tweede wilde ik mijn eigen rol verschuiven van sturende docent naar begeleider. Ten derde wilde ik een betekenisvolle en contextrijke leeromgeving creëren waarin taal meer is dan het invullen van opdrachten. Deze doelen sloten aan bij Montessori's gedachte dat de leerkracht een gids moet zijn in plaats van een controleur van het leren. Ook Montessori's uitspraak dat het kind zowel 'een hoop als een belofte voor de mensheid' is, hielp mij om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven en vertrouwen te hebben in hun vermogen om te groeien.

Theoretische onderbouwing

De keuze voor gamification was bewust. De quest bood niet alleen een verhaal, maar ook een conflict, meerdere perspectieven en een duidelijke noodzaak om taal te gebruiken. Moderne inzichten ondersteunen deze aanpak. Volgens de motivatiepsychologie van Ryan en Deci groeit intrinsieke motivatie wanneer leerlingen autonomie ervaren. Daarnaast beschrijft Diamond hoe executieve functies geactiveerd worden wanneer leerlingen keuzes maken, redeneren en problemen oplossen. De beginsituatie in mijn klas liet zien dat dit precies de vaardigheden waren die nog weinig zichtbaar waren.

Opzet van het experiment

Het experiment bestond uit drie lessen. In de eerste les analyseerden leerlingen het goblin-conflict met behulp van een quest guide. Ze markeerden kernwoorden, verduidelijkten moeilijke passages en formuleerden zelf wat er volgens hen speelde. Dit gaf ruimte voor autonomie, terwijl ik vooral vragen stelde en observeerde. In de tweede les speelde ik de quest live op het digibord. Leerlingen moesten aanwijzingen geven, keuzes beargumenteren en op elkaar reageren. Door eerst in duo's te laten overleggen, kregen ook stillere leerlingen een kans om hun gedachten te formuleren. In deze les merkte ik hoe sterk mijn neiging is om te willen sturen; bewust wachten en doorvragen hielp mij om meer begeleitend aanwezig te zijn. De derde les bestond uit een creatieve verwerking: het naspelen van een scène en het schrijven van een alternate ending. De succescriteria gaven richting, maar binnen die kaders hadden leerlingen veel vrijheid. Ze dachten na over perspectief, emoties en oplossingen, en gebruikten daarvoor actief Engels.

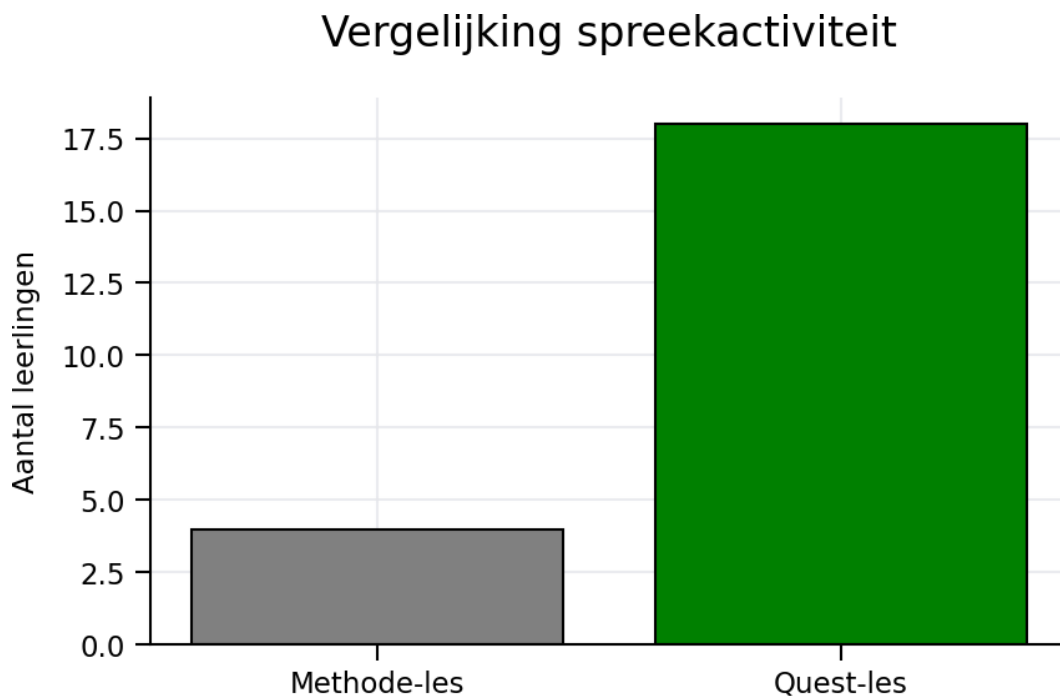
Resultaten

Wat mij opviel, was de toegenomen betrokkenheid. Tijdens een gemiddelde methode-les spraken slechts vier leerlingen actief. Tijdens de quest-lessen waren dat er achttien. Leerlingen wilden meedoen, discussieerden inhoudelijk en reageerden spontaan in het Engels. De betekenisvolle context zorgde ervoor dat taalgebruik vanzelfsprekender werd. Ik zag meer durf, meer initiatief en meer samenwerking. Ook hielp het acteren van de scene's voor een hogere participatie graad. De leerlingen vonden het leuk om uit karakter te stappen.

Drama als tool voor taalverwerving

Dramatische werkvormen zijn een krachtige manier om leerlingen actief Engels te laten gebruiken. Door scènes na te spelen, rollen te verdelen en situaties te verkennen, ontstaat een natuurlijke noodzaak om te spreken. Leerlingen denken minder na over "het juiste antwoord" en richten zich meer op betekenis, intentie en communicatie. Dat verlaagt de drempel, zeker voor leerlingen die normaal gesproken terughoudend zijn tijdens klassikale gesprekken. Dat sluit goed aan bij Montessori's nadruk op een veilige, voorbereide

omgeving waarin leerlingen durven experimenteren zonder angst om fouten te maken. Het spelen van een rol biedt bovendien een vorm van afstand: leerlingen spreken niet “als zichzelf”, maar vanuit een personage. Hierdoor durven veel leerlingen meer taal te produceren dan in traditionele spreekopdrachten.



Figuur 2. Aantal actieve sprekers in methode-les (4) en quest-les (18).

Reflectie gekoppeld aan mijn ontwikkeldoelen

Als ik terugkijk op mijn drie ontwikkeldoelen, dan zie ik duidelijk vooruitgang op alle drie, al in verschillende mate.

Bij mijn eerste doel **autonomie en eigenaarschap vergroten** merkte ik dat leerlingen meer verantwoordelijkheid namen zodra daar ruimte voor werd gemaakt. Vooral tijdens het live spelen van de quest en tijdens de dramatische verwerking werd zichtbaar dat leerlingen niet langer afwachtten, maar zelf initiatief namen. Ze kozen oplossingen, verdeelden rollen, bedachten argumenten en zorgden ervoor dat hun groep verder kon. Wat mij daarbij opviel, was dat juist de leerlingen die normaal weinig zeggen, in deze context

wél een stem vonden. Niet omdat ik ze aanwees, maar omdat de opdracht hen uitnodigde om mee te denken en mee te doen. Deze verschuiving liet mij zien dat eigenaarschap niet ontstaat door het 'geven van vrijheid', maar door het ontwerpen van een taak waarin leerlingen zichzelf nodig hebben om verder te komen.

Bij mijn tweede doel **minder sturen en meer begeleiden** heb ik vooral geleerd hoe sterk de gewoonte is om snel te willen helpen. Tijdens de quest betrapte ik mezelf er regelmatig op dat ik al een antwoord wilde geven terwijl de leerlingen nog niet klaar waren met redeneren. Door bewust te vertragen, stiltes te laten vallen en te vragen "*Waarom denk je dat?*" of "*Hoe weet je dat zeker?*", gebeurde er iets interessants: leerlingen begonnen elkaar aan te vullen, door te vragen en tegenargumenten te geven. Dat proces was veel waardevoller dan wanneer ik zelf de stapjes had uitgelegd. Tegelijkertijd blijft dit een ontwikkelpunt. Ik merk dat ik soms bang ben dat het te lang duurt of dat leerlingen vastlopen, waardoor ik toch geneigd ben om bij te sturen. Het experiment heeft mij geleerd dat loslaten niet betekent dat je afwezig bent, maar dat je op een andere manier aanwezig bent: observerend, structurerend en vragen stellend, in plaats van oplossend.

Bij mijn derde doel **het creëren van een contextrijke, vakoverstijgende Engelse les** zag ik het meest overtuigende resultaat. Door de quest werd taal iets dat ergens over ging: een conflict, een onderhandeling, een verhaal met meerdere perspectieven. Leerlingen gebruikten taal functioneel, omdat ze wilden begrijpen hoe het verhaal verder ging of hoe zij hun personage het beste konden laten reageren. Dit maakte de lessen levendig en concreet, en ik merkte dat leerlingen verbanden legden met burgerschap en maatschappijleer zonder dat ik dat expliciet hoefde te benoemen. Ze dachten na over leiderschap, conflict en samenwerking, en deden dat in het Engels. Het was precies de aansluiting die ik zocht. Taal als middel om vakoverstijgende thema's die direct in hun leefwereld spelen te begrijpen.

Samenvattend kan ik zeggen dat dit experiment mij bewuster heeft gemaakt van mijn rol en van de kracht van een betekenisvolle context. Ik zie nu dat leerlingen veel meer kunnen dan ik soms denk, zolang de taak uitnodigend en helder genoeg is. Ook heb ik opnieuw geleerd dat goede begeleiding draait om luisteren, observeren en vragen stellen niet om het dichttimmeren van een les.

Als vervolgstap wil ik deze aanpak verder uitbreiden én systematischer meten. Een nulmeting van spreekdurf of participatie zou goed helpen om de groei van leerlingen beter in kaart te brengen. Maar het belangrijkste inzicht dat ik meeneem, is dat taalonderwijs pas echt gaat leven wanneer leerlingen zich verbonden voelen met de wereld die ze in de les verkennen.

Bronnen

- Diamond, A. (2013). Executive Functions.
- Montessori, M. (1912). The Montessori Method.
- Montessori, M. (1949). The Absorbent Mind.
- Rubinstein, B. (z.j.). Karakteristieken van scholen voor voortgezet Montessori-onderwijs. Nederlandse Montessori Vereniging.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.