



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Games, gamification en sociale media

Lerend spelen en spelend leren

Nieborg, D.; Hermes, J.

Publication date

2016

Document Version

Final published version

Published in

Inleiding in de pedagogiek. - Deel 1

License

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nieborg, D., & Hermes, J. (2016). Games, gamification en sociale media: Lerend spelen en spelend leren. In P. Smeyers, S. Ramaekers, R. van Goor, & B. Vanobbergen (Eds.), *Inleiding in de pedagogiek. - Deel 1: Thema's en basisbegrippen* (pp. 221-234). Boom.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Games, gamification en sociale media

17

Lerend spelen en spelend leren

Het mediagebruik van jongeren heeft volwassenen altijd al zorgen gebaard. Hoe lang mag je een kind laten gamen? Televisiekijken moet liefst een leerdoel dienen. Boeken zijn een preferabel medium (Hermes, Van den Berg & Mol, 2013). De vragen van ouders noopten Patti Valkenburg, psycholoog, tot het schrijven van *Vierkante ogen* (Valkenburg, 1997). Zij adviseert gebruik van de keukenwekker en vooral om goed op te letten. Dat versterkt het beeld dat sociale media en games de spreekwoordelijke zeven sloten zijn waar kinderen in kunnen lopen: als ze al niet digitaal gepest worden, dan *lurken* digitale verkrachters in de virtuele bosjes om kinderen te verleiden naaktfoto's van zichzelf te maken, waarmee ze vervolgens gechanteerd worden. Je speelt een leuk spelletje, je klikt een keer door en voor je het weet zit je in een enge of bloederige toestand. Dat gebeurt ook misschien van tijd tot tijd, maar niet op de schaal die bezorgde ouders zich voorstellen. Waren stripboeken een halve eeuw geleden een grote bron van zorg omdat ze zouden aanzetten tot gewelddadig gedrag (Springhall, 1998), nu zijn het de digitale media die zich diep en onzichtbaar in de haarvaten van het leven van jongeren hebben gevestigd. Maar zijn ze inderdaad zo gevaarlijk?

De media zijn al sinds anderhalve eeuw, vanaf dat er massamedia zijn, een makkelijke 'zondebok' voor zorgen in het maatschappelijk leven die het gevolg zijn van de emancipatie van eerst arbeiders en vrouwen, en vervolgens jongeren (Hartley, 1999). Alles wat 'populair' is, is verdacht. 'Goede smaak' is een belangrijk uitsluitingsmechanisme om nieuwkomers te weren. De aanhalingstekens duiden aan dat het niet altijd duidelijk is wat deze begrippen precies moeten aanduiden. Wat de nieuwkomers *en masse* leuk vinden, getuigt in ieder geval van slechte smaak en erger. Beroemde massapsychologen als Le Bon (1905 [1895]) en Ortega y Gasset (2015 [1930]) vestigen aan het eind van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw het beeld van de geëmotioneerde, redeloze massa dat nog altijd vlak aan de oppervlakte ligt. Zo spreekt filosoof Achterhuis in een recensie van de eerste Nederlandse vertaling van *De opstand van de massamens* van 'een nog altijd relevant boek' (*Volkskrant*, 2015). Deze cultuurpessimistische blik zet zich voort in het denken over de massamedia. Mensen die je aanspreekt op straat delen enthousiasme over de mediateksten (series, spellen, liedjes, programma's) die ze mooi vinden en daarna vooral hun zorg over de media in het algemeen. Die discrimineren, maken ons ongevoelig

voor geweld en onrecht. De media worden geacht enorme macht te hebben in het beïnvloeden van kwetsbare anderen (Hermes, 2013). Het is de vraag of dat zo is. Media-inhoud is niet zo uniform, en de macht van de media is minder stuurbaar dan we graag denken (Jensen, 1990; Hermes, 2013).

Jongeren zijn aanzienlijk nuchterder over de media dan hun ouders. Dit hoofdstuk stelt voor om jongeren daarin te volgen en om als cultuuronderzoekers (in het geval van de auteurs van dit hoofdstuk) en als pedagogen (de lezers) te proberen 'gamegeletterd' te worden (voor zover de lezers dat natuurlijk nog niet zijn): wat is er zo nuttig, leerzaam en vermakelijk aan games en sociale media? Na elkaar wordt de aard van games besproken, de relatie tot de pedagogiek en wat pedagogen mogelijk tegenhoudt in het omarmen van games in leersituaties. Daarna volgen medialogica en morele paniek; het herkennen van situaties waar waakzaamheid door opvoeders wel geboden is en, tot slot, de opkomst van toegepaste of 'serious' games en gamification.

17.1 De aard van games: een begripsbepaling

Games zijn anders dan andere populaire media. Televisie, literatuur en film zijn verhalende, lineaire media. Interacteren met een personage op een scherm of bladzijde is onmogelijk, al kun je je er volgens psychologen enorm mee verbonden voelen (Cohen, 2006; Mittell, 2015). Games daarentegen bieden die mogelijkheid wel. Als televisie een 'lean back' medium is, zijn games een 'lean forward' medium. De televisiekijker volgt het pad dat is uitgestippeld door de scriptschrijvers en ingevuld door de regisseur, de speler heeft meer handlingsvrijheid en kan een eigen pad uitstippelen binnen de door de spelmaker gestelde grenzen. Een handzame definitie van een game komt van spelontwikkelaars Katie Salen en Eric Zimmerman (2003, p. 80): 'Een game is een systeem waarin spelers een kunstmatig conflict aangaan, dat door regels bepaald is, en dat resulteert in een kwantificeerbare uitkomst.' De nadruk op regels is belangrijk, net als het *kunstmatige* conflict waar games om draaien. In zijn klassieker *Homo Ludens* (2010, p. 26) benoemt de vermaarde Nederlandse socioloog Johan Huizinga de ruimte die zo ontstaat als een 'tovercirkel', vertaald in het Engels als 'magic circle'. Daar gelden alleen de regels van het spel, niet die van de fysieke wereld daarbuiten.

Dit klinkt helderder dan het eigenlijk is. Immers, de grens van de magische cirkel is uiteindelijk behoorlijk poreus. De activiteiten die in games plaatsvinden hebben wel degelijk raakvlakken met de fysieke wereld. Spelers zijn zich bewust van hun status als individu en nemen onvermijdelijk hun bestaande identiteit mee het spel in. Het spanningsveld tussen 'echt' en 'nep' (games zijn allebei) of eigenlijk tussen 'virtueel' en 'fysiek' maakt games tot een bijzondere sociale ruimte. Ze nodigen uit tot experimenteren met gedrag, identiteiten en ideologieën in de afgebakende virtuele omgeving. Acties die in een virtuele wereld

plaatsvinden hebben over het algemeen geen gevolgen in de fysieke wereld. Jongeren beschouwen overigens sociale media vaak ook als veilige experimenteerruimten: dan kan het gaan over Teamspeak bij een online strategiespel als *League of Legends* of gewoon over Facebook of zelfs WhatsApp.

Spelmaker Sid Meier noemt een game 'een serie van interessante keuzes' (Rollings & Morris 2000, p. 38). Interessant zijn die keuzes die betekenisvol zijn in het spel. In puzzelgames kunnen spelkeuzes oppervlakkig zijn. Welk snoepje verplaatst je in *Candy Crush Saga*? Of waar plaats je die vierblokkige balk (de 'tetromino') in *Tetris*? De grotere, meer verhalende spellen bieden keuzes die betekenisvoller zijn. Neem schietspellen, een genre dat per definitie over leven en dood gaat. Het neerschieten van zombies levert misschien geen enorm moreel dilemma op. In oorlogsspellen is dat anders. Breng je onschuldige burgers in gevaar om een vermeende terrorist onschadelijk te maken? De meest betekenisvolle games confronteren spelers niet alleen met dit soort vraagstukken, maar ook met de gevolgen van hun keuzes. Dood je de burgers en de terrorist, dan schend je niet alleen het oorlogsrecht, maar creëer je een voedingsbodem voor haat en radicalisering. De les van zo'n spel zou kunnen zijn dat oorlogen geen winnaars kennen of 'juiste' keuzes. Ook in andere domeinen kan vanwege de druk om (betekenisvolle) keuzes te maken, worden geleerd hoe de wereld in elkaar zit, of het nu gaat om milieuvraagstukken, economische kwesties, historische dilemma's of de werking van het politieke bestel. Al deze vraagstukken zijn beter te begrijpen als je ze herkent als onderdeel van, en onderhevig aan omgevingen met hun eigen wetmatigheden en systeemlogica, als spel eigenlijk.

Bijzonder aan games is ten slotte dat ze een open en uitnodigend karakter hebben. Bordspellen vereisen meestal meerdere spelers. Digitale games kennen in de regel niveaus ('levels') die instappen makkelijk en aantrekkelijk maken. Sportsociologen zien in sporten (ook spellen) waarde omdat ze uitnodigen tot kwalificeren en maatschappelijke voorbeelden geven van heldenmoed, loyaliteit en teamspirit (Whannell, 2001). Ook in dat domein bestaat er zorg naast waardering: sommige topsporten worden zo beheerst door commercie dat ze gedomineerd worden door wanpraktijken: van doping in de wielersport tot match fixing in de vechtsport en algemeen competitiebederf in het voetbal, waar superrijken nationale competities misbruiken door topteams te vullen met de allerbeste, allerduurste spelers. Des te grappiger natuurlijk als een arme club geheel onverwacht een greep naar de macht doet, zoals Leicester City deed in het seizoen 2015-2016 van de Britse Premier League.

17.2 Games en pedagogiek

Wij, de auteurs van dit hoofdstuk, zijn media- en cultuuronderzoekers. Wij kennen pedagogiek of opvoedkunde als de studie van het grootbrengen van kinderen en jongeren met een bepaald doel. Onderwijs en onderwijsmethoden

zijn dan belangrijk, inclusief de doelen die worden nagestreefd en de manier waarop dat gebeurt. Spellen zijn dan in pedagogische zin bijzonder omdat leren daar anders plaatsvindt dan in andere (leer)omgevingen. Games zijn ingericht als open omgevingen waarin individuen zelf kunnen leren en waarin sprake is van een beperkt doel: winnen. Als en wanneer keuzes interessant worden, is dat niet noodzakelijkerwijs heel duidelijk voor spelers. Gaming steunt op 'per ongeluk leren', het kent geen curriculum of leerlijn en ook geen expliciet hoger doel dan 'lekker bezig zijn'. Wie games serieus durft te nemen moet dan ook eerst over de horde van de morele paniek die regelmatig over games en sociale media uitbreekt (daarover gaat de volgende paragraaf). Het is een aanrader om vervolgens zelf games te spelen om hen te kunnen begrijpen en te ontdekken waar games een leereffect hebben met sociale, culturele of economische waarde. Deze games kunnen kinderen en jongeren helpen bij het vertalen van morele dilemma's en inzicht geven in mogelijke leerprocessen vanuit 'gewoon een spelletje spelen'.

Het pedagogisch 'nut' van games kan zich op verschillende manieren tonen. Biesta (2009, p. 40) spreekt van drie verbonden doeldomeinen (of waarden) voor pedagogisch handelen: socialisatie, kwalificatie en subjectwording. Dit zijn normatieve categorieën. Ze drukken een bedoeling uit en moeten daarom ook onderwerp van reflectie zijn. Wezenlijk is dat alle drie de doeldomeinen een rol spelen, wil onderwijs (of een andere leersituatie) 'pedagogisch' zijn. In onderwijs word je deel van de sociale, culturele en politieke orde (socialisatie). Je leert welke codes en welke codesystemen er zijn en je leert je invoegen. Onderwijs is ook gericht op kwalificatie. Je vergaart in onderwijs kennis, competenties en begrip, je leert wat je daarmee zou kunnen doen. Dat maakt je bijvoorbeeld geschikt voor deelname aan de arbeidsmarkt, waar de regels van de sociale, culturele en politieke orde ook gelden. Als derde aspect onderscheidt Biesta subjectwording. Dat is de lastigste van de drie. Hij bedoelt daarmee dat onderwijsdeelnemers ook moet leren wie ze zijn, welke unieke mens er in hen schuilt en hoe ze respectvol omgaan met het unieke subject-zijn van anderen.

Als we games voor nu even beschouwen als autonoom leerdomein, dan kunnen we ze langs deze drie kenmerken leggen. Zeker: games socialiseren, al is het vaak in beperkte zin. Deelnemers onderwerpen zich aan spelregels. Zoals burgerschapsonderwijs ons vormt tot 'brave' burgers, zo disciplineren games ons tot regelvolgers. Overtreden van de regels leidt immers tot verlies of diskwalificatie. Als het ontdekt wordt natuurlijk: slim vals spelen bevindt zich in de marges van socialisatieprocessen. Het zou gezien kunnen worden als een manier van individualiteit vinden. Soms geeft valsspelen ook aanleiding tot innovatie, maar dat is weer een heel andere discussie.

Games kwalificeren spelers. Kinderen verbeteren al spelend hun kleine motoriek, en op de Nintendo Wii met zijn bewegingsgevoelige controllers ook hun grove motoriek. Spellen als *World of Warcraft* leren spelers omgaan met

dashboards vol informatie, een nuttige training voor de gedigitaliseerde werkweld. Al spelend hebben de magiërs en strijders ook contact met elkaar. Al spelend socialiseren deelnemers. Sportspellen als *Fifa* trainen zowel motoriek als tactische en strategische handigheid. Al spelend moeten immers slimme manoeuvres worden bedacht om te winnen (van de computer of van online tegenstanders). In het samenstellen van teams en het strategisch besteden van verworven punten en rechten kunnen de kansen van het eigen team enorm worden verbeterd. De betere schietspellen helpen spelers in het herkennen van morele keuzes en hun praktische en ethische consequenties.

Niet verwonderlijk is het dan ook dat bijvoorbeeld onderwijzers enthousiast zijn over een spel als *SimCity*. In *SimCity* ben je burgemeester van een stad. Je kunt ervoor kiezen om vrij te spelen of om een scenario op te lossen. Om daarin te slagen, moet je de regels van stedenbouw en planning begrijpen. Zo merk je bijvoorbeeld als speler al snel dat enkelbaans wegen dichtslibben als een stad groeit. Heb je je stad te dicht bebouwd, dan zijn er maar weinig opties. Ga je slopen om tweebaansnelwegen aan te kunnen leggen? Investeer je in openbaar vervoer? OV is misschien duurder, maar ontlast wegen en heeft als bijkomend voordeel dat burgers minder klagen over luchtvervuiling. In *SimCity* is spelen heel duidelijk een ander woord voor leren met een minimum aan investering voor opvoeders, behalve als leverancier (van het spel) en mogelijk als partner (in het spelen). Zo worden games niet vaak gezien: ze staan te boek als gevaarlijk en als een betrekkelijk waardeloze vorm van cultuur. Pedagogisch bezien hebben games echter wel degelijk waarde. Ze socialiseren en kwalificeren en ze subjectiveren: in het spelen ontdekken spelers veel over zichzelf. Hoe ga je om met verliezen? Ben je een doorzetter? Hoeveel ruimte gun je medespelers en tegenstanders? Wie de tijd neemt om games te leren kennen, doet ze dan ook in ieder geval niet allemaal af als pedagogisch onwenselijk. Diezelfde geïnteresseerde begrijpt dan ook dat de vraag van ouders op bijvoorbeeld MijnKindOnline of gamen kwaad kan, getuigt van onzekerheid. Het beste antwoord is: speel mee en laat je niet buiten spel zetten door vooroordelen over gamen.

17.3 Culturele hiërarchie

Er bestaan veel vooroordelen en misconcepties over games. Zo zijn we volgens de onderwijskundige David Buckingham (2006) geneigd games te zien als iets van kinderen of jonge mensen, terwijl de gemiddelde leeftijd van gamers boven de dertig is. De plek van spellen en van spelen is in de culturele hiërarchie nooit hoog geweest. Eerst komen literatuur en de kunsten, dan film, dan stripboeken en games. De meest zichtbare groep volwassen gebruikers van games heeft geen beste reputatie. Gamers, zo luidt het vooroordeel, zijn eigenlijk allemaal kneuzen. Ze zijn 'nerds', of 'sociaal gestoord,' eventueel 'verslaafd' en mogelijk 'agressief'. Het beeld van de eenzame, op zijn zolderkamertje spelende gamer wordt breed gedeeld. Gee (2005) bepleit daartegenover dat games bijzondere

kwaliteiten hebben. Goede spellen zijn 'leermachines', zegt hij. Ze zijn zo ingericht dat ze zichzelf geleerd krijgen, terwijl dat in grote spellen enorm veel tijd kost. Spelers vinden dat fijn en willen absoluut niet dat spellen worden versimpeld. Gee (2005, p. 5) merkt op dat spelontwikkelaars niet alleen de kunst verstaan om jonge mensen te verleiden tot intense, lange en moeilijke leerprocessen, maar dat ze er nog voor betalen ook. Doe dat maar eens na, als school of als werkomgeving.

Games en sociale media delen een lage plek in de culturele hiërarchie en worden vaak in één adem genoemd. Toch zijn ze totaal verschillend, al biedt de een soms toegang tot de ander (zoals een paar jaar terug *Farmville* spelen via Facebook, of kletsen met medespelers in *World of Warcraft*). Sociale media zijn geen games. De regels in een game zijn per definitie expliciet. Spelregels maken virtuele spelwerelden interactief en geven de grenzen aan. In games kun je falen of fouten maken zonder dat dat veel gevolgen heeft. Games hebben een 'emergent' karakter, ze gaan over het combineren en ontrafelen van de wisselwerking tussen spelregels en spelers. Sociale netwerken hebben ook regels, maar die zijn veelal impliciet. Dit maakt falen en fouten maken pijnlijker en leerprocessen moeilijker. De grens tussen fysieke ('echte') en digitale interactie ligt minder scherp. Handelen in de ene wereld kan direct consequenties hebben in de andere wereld. Voor games en voor sociale media geldt wel allebei dat ze er in de media bekaaid vanaf komen.

17.4 Medialogica en morele paniek

Krantenlezers zal opgevallen zijn dat de game-industrie constant groeit. Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw blijft de wereldwijde jaaromzet van de gamesindustrie toenemen. Volgens het Nederlandse onderzoeksbureau Newzoo zal de wereldwijde omzet in 2016 de magische grens van 100 miljard dollar bereiken. Belangrijker nog, gamesmedia trekken tientallen miljoenen gebruikers, de populaire Zweedse 'Youtuber' PewDiePie, die onder meer publiekelijk gamet, heeft maar liefst 43,4 miljoen abonnees en zijn clips over games zijn in vijf jaar (2010-2015) tijd meer dan 11 miljard keer bekeken. Of wat te denken van een spel als *Fifa*: in Nederland is het voetbalspel de best verkochte game. Jaarlijks komt een nieuwe versie uit, waarin het spelersbestand weer up-to-date is gemaakt. Gaming is 'big business', reden genoeg om het serieus te nemen.

Dat doen de media dan ook. Regelmatig wordt onderzoek gepubliceerd met nieuwe cijfers. Wie de onderzoeksrapporten bekijkt waarop berichtgeving is gebaseerd, ziet dat gamen voor kinderen en jongeren een belangrijke activiteit is maar dat het niet het enige is wat ze doen. Zo blijkt uit onderzoek onder het *EenVandaag*-jongerenpanel (2014), waaraan 6000 jongeren tussen de 16 en de 24 jaar meedoen, dat twee derde van de jongeren tussen de 0 en 10 uur per week speelt. Uit eerder onderzoek weten we dat vrijwel iedereen van 8 jaar en

ouder speelt. Kinderen komen gemiddeld op een iets lager aantal uren per week uit. Onderzoekers zoals die van het *EenVandaag*-jongerenpanel geven meestal ook cijfers voor de extreme gamers (zelden meer dan een heel klein percentage van de onderzoekspopulatie). Dan loopt het aantal uren hoog op. Een enkeling komt tot een volledige werkweek achter het computerscherm. Zulke voorbeelden worden meer dan gemiddeld aangehaald in de pers.

Kinderen zelf zijn positief over gamen. Ze antwoorden in enquêtes dat ze vinden dat ze er slimmer van worden en dat ze er vrienden mee maken (zie bijvoorbeeld onderzoek van Kijkwijzer voor het *Jeugdjournaal*). Recent lieten de Amerikaanse onderzoekers Lawrence Kutner en Cheryl Olson (2008) in *Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do* zien dat veel 'effectonderzoek' naar games slecht is opgezet en uitgevoerd. Voor toegenomen agressie na het spelen van games lijkt nauwelijks bewijs te zijn. Kijk je naar een van de vele meta-onderzoeken over de relatie tussen games en geweld, dan valt op hoe lastig het is om een causaal verband aan te tonen tussen agressief gedrag en games. Langetermijnstudies zijn duur om op te zetten en de langetermijnstudies die er zijn, laten slechts zeer zwakke effecten zien. Bewijs dat gaming alle spelers agressief maakt, is er niet. Bewijs dat gaming zware spelers agressief maakt, is niet sterk (Kutner & Olson, 2008). Ter overweging: het aanbod en de consumptie van culturele producten met een gewelddadig karakter zoals games blijven toenemen in de westerse wereld, terwijl jeugdcriminaliteit al vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw continu daalt. Daarbij: in landen als de VS, waar vuurwapens vrij voorhanden zijn en schietpartijen op scholen te vaak voorkomen (en waar het overgrote deel van het effectonderzoek naar gamen wordt gedaan), is de aandacht voor gewelddaden door kinderen en jongeren goed te begrijpen. Games zijn daar een makkelijker zondebok dan de politiek heel sterke wapenlobby. Oftewel, de berichtgeving over games heeft haar eigen medialogica.

Vieira (2014) wijst erop dat journalisten bij jeugdgewelddelicten graag de vraag stellen of de dader van gewelddadige spellen hield. In Nederland gebeurde dat ook in 2011, toen een jonge man met onder meer een vuurwapen verschillende mensen vermoordde in een winkelcentrum in Alphen aan den Rijn. Dat estafettestukje ('dader speelde zeer gewelddadige games') wordt dan overgenomen door allerlei experts die opiniestukken schrijven die in publieke paniek resulteert en in de roep om meer overheidsonderzoek en regulering (Vieira 2014, p. 893). Pas op, zegt Vieira daarom: ook onderzoekers zijn niet immuun voor stemmingmakerij.

'Relativeren', zo zegt Vieira, 'is belangrijk als het over gameverslaving gaat. Alleen voor een kleine groep jongeren is te veel spelen een groot probleem. Niet zelden gaat het dan om een secundaire verslaving, het gevolg van drugs- of alcoholmisbruik of onderdeel van mentale problematiek. Het is onterecht om het gedrag en de problemen van deze kleine groep te zien als exemplarisch. Het

is de zaken omdraaien om te denken dat het met gamen begint en dat het in ellende eindigt. Dat is natuurlijk wel hoe “moral panic” werkt’ (ibid.).

De term morele paniek komt van Stanley Cohen (1972), die liet zien dat gemeenschappen van tijd tot tijd ten prooi vallen aan collectieve angsten. Die escaleren via de media naar overheden en leiden niet zelden tot politieke maatregelen. Als het gaat om games, is een enorme mediareel rond overspelige (virtuele) seks en vermogensdelicten rond virtueel goud in 2007 illustratief. Het nekte *Second Life*. In een paar weken werd een applicatie met veel potentie de das om gedaan. Terwijl in Nederland tegenwoordig wordt geschamperd als je *Second Life* noemt, wordt het nog steeds gebruikt door bijvoorbeeld universiteiten. Meer nog dan dat was *Second Life* een wegbereider. Terwijl het nu normaal is om bankzaken via een app te regelen, om online onderwijs te volgen, of zoals in het geval van *Minecraft*, kinderen onderwijs te geven door middel van games en virtuele werelden, was dat tien jaar terug veel minder het geval. *Second Life* maakte duidelijk dat de fysieke en de virtuele wereld ook weer niet zo heel veel van elkaar verschillen. Criminelen kunnen inderdaad virtueel goud roven en slechte mensen zullen anderen proberen te misbruiken. Daartegenover staan zinnige, mooie en leerzame toepassingen: van virtuele kunst tot virtueel onderwijs, en van virtueel onderzoek tot virtueel vermaak.

Als de combinatie van negatieve media-aandacht en morele paniek over meiden gaat, richt de publieke discussie zich niet zozeer op veel gamen of agressief gedrag maar vooral op sociale media, seksualiteit en slachtofferschap. Sinds kort is ‘sexting’ in de aandacht. Sexting is het via sociale media verspreiden van seksueel getinte beelden. In 2008 hoorden Amerikanen dat 20% van de tieners hun mobiele telefoons en webcams voor dat doel gebruikten. Een van de leden van het congres sprak onmiddellijk over ‘nieuwe jachtgronden voor pedoseksuelen’. Nationale campagnes kwamen van de grond om tieners en vooral meisjes te waarschuwen hun sekse en leeftijd online geheim te houden en nooit maar dan ook nooit blootfoto’s te verspreiden (Hasinoff, 2012, p. 451). Sexting door tieners is in Amerika tegen de wet. In sommige gevallen werd wetgeving voor de vervolging van kinderpornografie ingezet om experimenterende tieners buitensporig hard aan te pakken. Zij raken hun strafblad als ‘sex offender’ niet meer kwijt.

17.5 Waar waakzaamheid wel geboden is

Overtrokken reacties – of ze nu gaan over kinderen die asociale nerds worden, over agressie door gamen of je uitleveren aan levenslange chantage of de porno-industrie als je met ‘vreemden’ chat – zijn contraproductief in de pedagogische praktijk. Ze bevorderen het gesprek met jongeren niet. Dat gesprek is wel belangrijk, want de gamecultuur heeft scherpe kanten en online (net zoals offline) kunnen jongeren in (relatie)problemen komen waarbij ze hulp goed

kunnen gebruiken. Over wat er mis is met een deel van de gamecultuur en waar die zich bevindt, gaat deze paragraaf.

De gamecultuur heeft een kleine harde kern die zich heeft ontwikkeld buiten het zicht van beleidsmakers en journalisten. Die harde kern is verworpen tot een monocultuur waar vrouwenhaat en racisme aan de orde van de dag zijn, een extreme uitvergroting van populaire games waarin personages ook overwegend blank en man zijn, en verhaallijnen en thema’s weinig inclusief of progressief zijn. De harde kern haat zogenaamde ‘social justice warriors’ (morele kruisridders) en vindt dat vrouwen zwakke wezens zijn en geen plek verdienen in de gamecultuur. Het past bij de demografie van spelmakers. Het overgrote deel van programmeurs en gamedesigners is relatief jong en man. Deze ontwikkelaars zijn niet zozeer het probleem, maar de radicale online subcultuur die onder de oppervlakte schuilt wel. Over de enkele vrouw die games ontwerpt, gaat het voorbeeld hieronder, dat werd opgetekend door Torill Mortensen (2016).

Zomer 2014 beticht een boze Amerikaan zijn voormalige vriendin, een spelontwikkelaar, van overspel. Ze zou seks hebben gehad met journalisten in ruil voor positieve recensies. Het is niet waar, maar het raakt een gevoelige snaar onder gamers die het zien als een typisch geval van corruptie in de gamejournalistiek. Op Twitter worden onder de hashtag #Gamergate acties gestart om de vrouw in diskrediet te brengen. Wie haar steunt, wordt ook belaagd. Na doodsbedreigingen moeten enkele vriendinnen onderduiken. Het wordt een zaak voor de FBI.

Gamergate gaat over de heilige overtuiging van een kleine groep die denkt dat er sprake is van een groot wereldwijd complot tegen mannen en tegen gamers. Online anonimiteit maakt het lastig te zeggen wie er precies deel van uitmaakt. Gamergate-aanhangers geloven dat leraren, docenten en politici onder het mom van ‘politieke correctheid’ hun leefwereld willen ‘vernietigen’. Termen als ‘einde van de beschaving’ en ‘strijd’ komen regelmatig voor. Mortensen vergelijkt de Gamergaters met hooligans. Net als bij fanatieke voetbalaanhangers is hun haat en drang tot vernietiging voor buitenstaanders niet te begrijpen.

De zogenoemde ‘imageboards’ waar de Gamergaters (en anderen) elkaar vinden zijn niet de fijnste plekken van het internet. Dit zijn geen gewone sociale media, maar plekken waar gelijkgestemden volstrekt anoniem virulent racisme, vrouwenhaat en homohaar verweven in begroetingen. Er worden schofferende en beledigende afbeeldingen gedeeld. In theorie zou de anonimiteit van deze plekken juist garant moeten staan voor een meritocratische gedachte-uitwisseling waarin de kwaliteit van argumenten telt en nu eens niet het aanzien van een persoon. In de praktijk zijn deze virtuele ontmoetingsplekken buitengewoon giftig. Het heet allemaal voor de ‘lulz’ (de grap) te zijn. Het lijkt meer op virtueel hooliganisme.

Gamergate en online hooliganism hebben weinig meer met games te maken, en ook niet met sociale media zoals kinderen en jongeren die in het algemeen gebruiken. Ze laten de tegenkant zien van genetwerkte communicatie. Enerzijds is er het utopisch-democratisch ideaal, dat de nadruk legt op 'sharing', het samenbrengen van mensen en het delen van ideeën (en dat ook gepromoot wordt door bedrijven in Silicon Valley die eraan verdienen) (Van Dijk & Nieborg, 2009). Anderzijds kan een internetverbinding mensen in contact brengen met gelijkgestemden die denkbeelden en acties ontwikkelen en delen die in de fysieke wereld niet toelaatbaar zijn. Zij bezorgen uiteindelijk politiediensten als de FBI werk. De vormen van radicalisering waar het hier over gaat, zijn voor familie en vrienden vaak wel zichtbaar. Hier is het van belang dat professionele opvoeders en docenten alarm slaan en radicaliserende jongeren bevragen over hun ideeën, hun houding en hun netwerken. Makkelijk is dat niet, noodzakelijk wel. Als opvoeder moet je hopen dat je met een aanstaande spijtoptant te maken hebt. Meer zit er niet op.

Hetzelfde geldt voor meiden die verwilderen. Dat gaat zelden over gamen of socialmediagebruik. Duits en De Bruyckere geven een voorbeeld van een leraar die enorme moeite doet om een leerling uit een 'multiprobleemgezin' te helpen. Het lukt niet, 'Priscilla', die steeds meer absent is en uiteindelijk van school gaat, die vecht en overgeseksualiseerd gekleed gaat, beschouwt hij als het grootste falen in zijn carrière (2013, p. 58). De problemen van Priscilla contrasteren sterk met de meer doorsnee ervaringen van meiden voor wie games en sociale media veilige experimenteerruimtes zijn: met het poppetje waarmee je een spel speelt, of op sociale netwerksites waar je afkijkt 'hoe het hoort' en wat wel en niet 'normaal' is (2012, p. 86). Zie de voordelen van sociale media, zeggen zij, zonder de nadelen te ontkennen: online om hulp vragen gaat beter, digitaal samenwerken in een Facebookgroepje voor school bevordert het eindresultaat. Daarbij: de meeste jongeren zijn zich van mogelijke gevaren bewust (idem; p. 87-88).

17.6 Serious games en gamification

Na spelend leren en radicaliseren en de relativering dat het met zowel gaming als socialmediagevaren misschien wel meevalt, zijn er dan nog de 'serious games', waarin je al spelend leert. De toevoeging 'serious' is eigenlijk misplaatst. Spelers nemen alle games die ze spelen serieus, ook simpele puzzelspelen; je wilt immers winnen. Games met een ander doel dan vermaak worden daarom ook wel toegepaste games genoemd. In feite bestaan ze al veel langer dan digitale games die vooral willen vermaken. Denk bijvoorbeeld aan 'war games' waarbij soldaten in live 're-enactments' of op grote kaarten oorlogen naspelen. Ook het commerciële schietspel *America's Army* werd door het Amerikaanse leger ontwikkeld voor trainingsdoeleinden.

Bij toegepaste games draait alles om expliciete instructies vooraf en om een uitgebreide nabeschouwing. Op die manier worden kennis en 'lessons learned' geborgd. De toegepaste tak van de game-industrie is klein in vergelijking met de veel grotere entertainmenttak, maar zeker in Nederland vindt er veel innovatie plaats. Prijswinnende studios zoals IJsfontein, &ranj, Little Chicken en Grendel Games richten zich op games voor de gezondheidszorg, voor transport, gedragsverandering en management en het onderwijs.

De laatste ontwikkeling waar games en educatie samenkomen, is gamification. Gamification is het toepassen van gamedenken en -design in producten en diensten waarbij het verhogen van betrokkenheid het doel is. Denk hierbij aan het implementeren van spelelementen in een mobiele app om mensen die app vaker te laten gebruiken of een toepassing waarbij vrachtwagenchauffeurs door middel van allerlei metertjes inzicht krijgen in hun rijgedrag, zodat ze zuiniger gaan rijden. Het gaat niet om volledige games, maar toepassingen met een speels karakter die gebruikmaken van gamedesign om competitief gedrag uit te lokken.

Op dit moment is gamification een containerbegrip, dat maakt discussie over zinnige toepassingen lastig. Het Engelse onderscheid tussen play (spelen) en game (spel) is misschien behulpzaam om onderscheid te maken tussen verschillende vormen van gamification. Je kunt dan 'playful design' en 'gameful design' onderscheiden (Deterding, 2015). Playful design is de speelse vorm van het inzetten van spelelementen met als doel gedragsverandering op korte termijn door het faciliteren van speels gedrag. Een beroemd voorbeeld van deze invulling van gamification is de pianotrap. Van één van de trappen op het Stockholmse metrostation Odenplan zijn de treden zwart en wit geschilderd, net als bij een piano. Wanneer je op een trede staat, hoor je de bijbehorende pianoklank. Dit is speels of 'playful' omdat het geen hoger doel heeft. Er zijn geen expliciete spelregels: er staat bijvoorbeeld geen bordje naast met de tekst: 'Speel Vader Jacob na.' Mensen staat het vrij de trap te negeren en de roltrap te nemen. Er kan niets gewonnen worden bij het oplopen van de trap. De hoop is wel dat mensen zo geattendeerd worden op gezonder leven en bewegen. De trap nemen (en niet de lift of de roltrap) is leuker gemaakt.

Gameful design is gericht op langetermijnoplossingen. Anders dan speelse oplossingen lijkt gameful design meer op entertainmentgames. Ze hebben explicietere (spel)regels en doelen die gekoppeld kunnen zijn aan extrinsieke beloningselementen zoals virtuele medailles. Een bekend voorbeeld van gamification is de oude versie van de locatieapp Foursquare. Gebruikers kunnen een stad beter leren kennen door op bepaalde plekken 'in te checken'. Hiervoor krijgen de gebruikers punten, en wie het meeste bij een specifieke plek op bezoek kwam, kon daar virtueel 'burgemeester' worden. De app geeft betekenisvolle informatie (over de locaties waar je kunt inloggen) en expliciete terugkoppeling

(door punten te geven voor elke check-in) om daarmee gedrag te sturen (burgemeesters worden beloond door extra status en medailles).

Het onderwijs is uitermate geschikt voor gamificationtoepassingen. Er wordt al beloond, er zijn duidelijke doelen en (spel)regels en expliciete beloningen (cijfers). Op kleine schaal zijn er dan ook mooie voorbeelden van docenten die hun cursus of klas 'gamificeren' door raamwerken op te tuigen die leerlingen meer handelingsvrijheid geven en ruimte om binnen de leercontext 'fouten' te maken, oftewel om te spelen. Controle houden over spelende leerlingen en hun leerproces is lastiger. Speelse oplossingen en toepassingen zijn geen heilige graal of wondermiddel. Als er bij leerlingen geen intrinsieke motivatie is om aan de slag te gaan met een speelse of een toegepaste game, werkt het niet. Is er een beetje ambitie, dan kan gamification – mits goed ontworpen en toegepast – buitengewoon effectief en zinnig zijn voor het verhogen van de langetermijnbetrokkenheid bij het leerproces.

Gamification veronderstelt herdenken van de inrichting van onderwijs. Zo hangt in een traditionele leeromgeving overdoen of herkansen samen met een suboptimaal leerproces: de eerste poging is mislukt. In een speelse toepassing heeft een herkansing juist een positieve connotatie. Het is de mogelijkheid om opnieuw hetzelfde proces te doorlopen en dat te optimaliseren. Door simpelweg te spelen, dus door te kijken waar punten zijn voor verbetering en door kritisch naar de regels te kijken, kun je beter worden. We kennen dit systeem van examentrainers (dus voor kennisverwerving), maar het is ook prima toepasbaar als het gaat om competenties, skills en creatief toepassen. Het is als kaartspelers die 'nakaarten' en met het grootst mogelijke genoegen elke slag of ronde uit het afgelopen potje analyseren.

17.7 Besluit

Dit hoofdstuk schetst in grove streken hoe gaming en sociale media bijdragen aan kwalificatie, socialisatie en subjectwording. In eerste instantie ging het over entertainmentgames die beter begrepen zouden kunnen worden. In de wereld van het onderwijs is er nog veel ruimte voor games en voor gamification. Dat vereist wel dat ouders en leraren meer 'gamegeletterd' en 'game-minded' worden. Het is belangrijk om hypes en panieken te onderscheiden van waardevolle kritiek op en waardering voor games. Als het gaat om de werkelijk donkere kant van de gamewereld, waar vrouwvijandigheid, homohaar en racisme hoogtij vieren, is het zaak om te herkennen wanneer jongeren radicaliseren en zich tot zulke subculturen gaan rekenen. Dat is echter niet alleen of heel specifiek de opdracht als het gaat om gaming. Dat geldt net zo goed voor andere vormen van radicalisering (of het nu gaat om extreem rechts of links activisme, om jihadisme, of om semiprofessionele vormen van seksindustrie zoals de *grooming* door loverboys van vatbare meiden).

Literatuur

- Achterhuis, H. (2015). Wij allemaal zijn de massamens. Denkbeelden uit 1930 nog altijd actueel. *De Volkskrant* (recensie), 30 mei 2015, www.volkskrant.nl/recensies/wij-allemaal-zijn-de-massamens-a4042155. Geraadpleegd juli 2016.
- Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 33-46.
- Bon, G. le (1905) *Psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan (oorspronkelijk gepubliceerd in 1895).
- Buckingham, D. (2006). 'Is there a digital generation?' In: D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: children, young people and new media*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. In: J. Bryant & P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-197). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. London: MacGibbon & Kee.
- Deterding, S. (2015). 'The ambiguity of games: Histories and discourses of a gameful world.' In: S.P. Walz & S. Deterding (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications* (pp. 23-64). Cambridge, MA: MIT Press.
- Duits, L. & Bruyckere, P. de (2013). *Meisjes kijken of meisjescultuur in de spiegel*. Leuven/Culemborg: Lannoo en Van Duuren.
- Gee, J.P. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Hartley, J. (1999). *Uses of Television*. London: Routledge.
- Hasinoff, A. (2012). Sexting as media production: Rethinking social media and sexuality. *New Media & Society* 15(4) 449-465.
- Hermes, J. (2013). Caught. Critical versus everyday perspectives on television. In: J. Teurlings & M. de Valck (Eds.), *After the break* (pp. 35-49). Amsterdam: AUP Press.
- Hermes, J., Berg, A. v.d. & Mol, M. (2013). Sleeping with the enemy. Audience studies and critical literacy. *International Journal of Cultural Studies*, 16(5), 457-473.
- Huizinga, J. (2010). *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Jensen, J. (1990). *Redeeming modernity: contradictions in media criticism*. Newbury Park: Sage.
- Koops, O., et al. (2016). *Games Monitor The Netherlands 2015*. www.dutchgamegarden.nl/news/nieuwsdetail/the-games-monitor-2015-the-full-report-284.
- Kutner, L. & Olson, C.K. (2008). *Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do*. New York: Simon & Schuster.
- Mittell, J. (2015). *Complex TV: the poetics of contemporary television storytelling*. New York: NYU Press.
- Mortensen, T.E. (2016). Anger, fear, and games: the long event of #GamerGate. *Games and Culture*, April, 1-20. DOI:10.1177/1555412016640408.
- Ortega y Gasset, J. (2015). *De opstand van de massamens*. Rotterdam: Lemniscaat (oorspronkelijk verschenen in 1930).
- Rollings, A. & Morris, D. (2000). *Game architecture and design*. Scottsdale: Coriolis.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: game design fundamentals*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Springhall, J. (1998). *Youth, popular culture and moral panics: penny gaffs to gangsta-rap, 1830-1996*. London: Palgrave Macmillan.
- Valkenburg, P. (1997). *Vierkante ogen: opgroeien met tv en pc*. Amsterdam: Balans.
- Van Dijck, J. & Nieborg, D. (2009). Wikinomics and its discontents: a critical analysis of web 2.0. *Business Manifestos*, 11(5), 855-874.

- Van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: a critical history of social media*. Oxford: Oxford University Press.
- Vieira, E. (2014). The relationships among girls' prosocial video gaming, perspective-taking, sympathy, and thoughts about violence. *Communication Research*, 41(7), 892-912.
- Whannell, G. (2001). *Media sport stars: masculinities and moralities*. London: Routledge.