

Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Academiejaar 2008 – 2009

Een Retorische Analyse van de Game Civilization IV: Colonization.
Videogames als Cultuur en Educatie.

Kristoff Meel

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting pedagogiek en onderwijskunde.

Voorwoord

Vanuit verscheidene aspecten van mijn opleiding, werd ik nieuwsgierig naar de waarde van digitale media voor educatieve doeleinden. Als speler van diverse games mondde deze nieuwsgierigheid onder meer uit in een interesse voor de educatieve mogelijkheden van videogames als vorm van digitale media. Op basis hiervan kwam ik, in de zoektocht naar een onderwerp voor mijn masterproef, terecht bij de onderzoeksgroep Cultuur en Educatie van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit van Gent. Zij vestigden mijn aandacht op de analyse van retoriek als mogelijke methode voor videogameonderzoek. Dergelijke retorische analyse kan ook aanleiding geven tot reflectie over de educatieve mogelijkheden van videogames. Vanuit die inzichten werd besloten om in deze masterproef een retorische analyse van een specifieke videogame uit te voeren.

Alvorens mijn masterproef aan te vangen, wil ik de mensen bedanken die mij bijgestaan hebben .

In de eerste plaats ben ik veel dank verschuldigd aan prof. dr. Soetaert. Bij hem kon ik, ondanks zijn drukke agenda, steeds terecht voor vragen en feedback. Hij combineert professionaliteit met een menselijke en toegankelijke houding, wat ik ten zeerste kon appreciëren. Zijn deskundigheid, humor en aandacht voor de gevoelens en gedachten van de student maakten het schrijven van deze masterproef tot een boeiende, leerrijke en aangename ervaring, waarvoor mijn oprechte dank.

Daarnaast wil ik ook Jeroen Bourgonjon bedanken. Net als prof. dr. Soetaert was hij steeds bereid om, vanuit zijn kennis van videogames en retoriek, vragen te beantwoorden, na te lezen en suggesties te doen. Gezien zijn jonge leeftijd ligt de studentenwereld nog vers in zijn geheugen. Dit liet zich voelen in de gesprekken. Zijn studentgerichte houding en zijn recente ervaring met het schrijven van een scriptie maakten dat hij, waar nodig, rust kon brengen en onzekerheden kon wegwerken.

Verder was ook de inbreng van Kris Rutten een onmisbare bijdrage aan deze masterproef. Bijgevolg wil ik ook hem ten zeerste bedanken voor zijn hulp.

Zonder deze mensen van de onderzoeksgroep Cultuur en Educatie van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit van Gent kon mijn masterproef nooit geworden zijn tot wat ze nu is. Hun openheid, vriendelijkheid en toegankelijkheid maakten het schrijven een stuk makkelijker en aangenamer.

Naast hen wil ik ook mijn ouders, Frans Meel en Patricia Van de Velde, en mijn vriendin, Leen Vijt, bedanken. In de eerste plaats voor hun steun en bezorgdheid tijdens het schrijven van mijn masterproef, maar ook voor het geregelde nalezen en verbeteren van mijn tekst.

Inhoud

Voorwoord	p. I
Inhoud	p. III
Inleiding	p. VI
1. Literatuur	p.9
1.1 Wat zijn videogames	p. 9
1.2 Games als cultuurvorm	p. 10
1.3 De studie van games	p. 11
1.3.1 Onderzoeksdomeinen	p. 11
1.3.2 Onderzoeksopvattingen: ludologie vs narratologie	p. 12
1.4 Games en educatie	p. 14
1.5 Een retorische benadering van videogames	p. 18
1.5.1 Inleiding	p. 18
1.5.2 Retoriek	p. 19
a. Omschrijving	p. 19
b. Retorische analyse	p. 19
c. Burke en 'equipment for living'	p. 20
1.5.3 Retoriek en populaire cultuur	p. 20
1.5.4 Retoriek en games	p. 22
1.6 Probleemstelling	p. 24

2. Methode_____ p. 25

2.1 De Pentad_____ p. 25

2.1.1 Vijf elementen_____ p. 25

2.1.2 Ratio's_____ p. 27

2.1.3 Attitude_____ p. 28

2.2 Circumference_____ p. 28

2.3 Terministic screen_____ p. 28

2.4 Foss_____ p. 29

2.5 Eigen werkwijze_____ p. 30

3. Sid Meier's Civilization IV: Colonization_____ p. 32

3.1 Genre_____ p. 32

3.2 Plot_____ p. 33

4. Analyse_____ p. 35

4.1 Circumference 1: Civilization IV: Colonization_____ p. 35

4.1.1 Situatie 1: Stichten van een nederzetting_____ p. 36

4.1.2 Situatie 2: Omgaan met 'natives' en concurrenten_____ p. 39

4.1.3 Situatie 3: Onafhankelijkheidsverklaring en -oorlog_____ p. 42

4.2 Circumference 2: Fora_____ p. 46

4.2.1 Forumdiscussies_____ p. 46

4.2.2 Attitudes_____ p. 59

4.3 Circumference 3: Perspectieven voor onderwijs_____	p. 61
4.3.1 Civilization IV: Colonization als leeromgeving_____	p. 62
4.3.2 Leren uit Civilization IV: Colonization_____	p. 64
a. Inhoudelijke leermogelijkheden_____	p. 64
b. Het onderwijs_____	p. 68
5. Conclusies_____	p. 73
5.1 De Pentad_____	p. 75
5.2 Het onderwijs_____	p. 76
5.3 Beperkingen en suggesties voor verder onderzoek_____	p. 77
Bibliografie_____	p. 80
Index Figuren_____	p. 88

Inleiding

Videogames kennen de laatste decennia een 'boom'. Ze zijn deel geworden van het dagelijkse leven van vele jongeren. Deze positie leidt ertoe dat games op verschillende domeinen aandacht verdienen. De aandacht voor games in onderzoek was aanvankelijk eerder negatief: men focuste op de negatieve gevolgen van het spelen van videogames. Recent groeit echter de aandacht voor de positieve gevolgen van het gamen. Daarbij wordt onder andere nagedacht over de mogelijkheden voor onderwijs. Ondanks deze aandacht blijft de toepassing van games voor educatieve doeleinden in de praktijk eerder beperkt. Leerkrachten, ouders en zelfs leerlingen zijn niet steeds overtuigd van de leermogelijkheden die videogames kunnen bieden. Met deze masterproef wil ik, vanuit de studie van een specifieke game, een theoretische inleiding bieden voor onderzoekers om meer praktijkgericht onderzoek uit te voeren naar de mogelijkheden van videogames voor onderwijs. Daarbij ga ik op zoek naar wat games jongeren kunnen leren en hoe ze dat doen. Vanuit dat perspectief bespreek ik ook de mogelijkheden voor onderwijs. Op die manier wil ik leerkrachten wijzen op deze mogelijkheden.

Ik tracht deze doelen te bereiken door vanuit een theoretische achtergrond aandacht te vragen voor de retoriek en de beeldvorming in videogames. Ik wil aantonen dat via een analyse van deze retoriek, inhoud en worden blootgelegd die waardevol kunnen zijn voor onderwijsdoeleinden.

In een eerste hoofdstuk verdiep ik mij in de literatuur rond videogames, hun relatie met cultuur en educatie en tot slot retoriek. Vanuit mogelijke definities van 'game', waaronder die van Salen en Zimmerman (2004)¹, ga ik op zoek naar de rol die videogames kunnen spelen als cultuurvorm. In dat verband ga ik nader in op onderzoek naar videogames in het algemeen. Daarbij belicht ik het debat tussen Ludologie en Narratologie dat in gameonderzoek wordt gevoerd. Naast het gameonderzoek in het algemeen, bespreek ik de relatie tussen videogames en educatie in het bijzonder, met aandacht voor de inzichten van onder andere Gee (2003) en Squire (2004) met betrekking tot de relatie tussen videogames en educatie. Deze onderzoekers hebben

¹ Voor referenties naar auteurs, citaten en bronvermeldingen in deze tekst maak ik gebruik van de normen van de APA, versie 5.0.

aangetoond dat videogames een zinvolle bijdrage kunnen leveren tot respectievelijk leren (Gee) en onderwijs (Squire). Naast de relatie tussen videogames, cultuur en educatie, ga ik in op retoriek en retorische analyse. Daarbij vertrek ik vanuit de inzichten van Burke (1969). Burke ontwikkelde een theorie, Dramatism, en een methode, de 'Pentad', voor retorische analyse van literatuur en toneel. Op basis van onderzoek van onder andere Brummett (1985) en Bogost (2008) relateer ik de inzichten van Burke aan populaire cultuurvormen en uiteindelijk videogames. Vanuit deze theoretische achtergrond formuleer ik mijn onderzoeksvragen. Allereerst stel ik de vraag of de Pentad een bruikbaar instrument is voor retorische analyse van een videogame met een minder uitgewerkte verhaallijn. Deze onderzoeksvraag sluit aan bij de suggesties die Bourgonjon (2008) in zijn scriptie maakt. Een tweede onderzoeksvraag richt zich op de mogelijkheden van zowel videogames als de Pentad voor educatie en onderwijs.

In het tweede hoofdstuk beschrijf ik mijn onderzoeksmethode. Ik belicht de Dramatistische Pentad van Burke en de gerelateerde concepten 'circumference' en 'terministic screen'. Vervolgens licht ik de handleiding van Foss (2004) toe, die ik zal gebruiken als houvast voor mijn pentadische analyse.

In het derde hoofdstuk beschrijf ik het object van mijn studie, met name de game 'Civilization IV: Colonization'(2008). Dit is een turn-based strategiespel waarin de speler de leiding neemt over een koloniserende natie tussen de 16^{de} en de 18^{de} eeuw.

Het vierde hoofdstuk omvat de retorische analyse van de game. Deze analyse wordt gevoerd op drie niveaus, gebaseerd op Salen en Zimmerman (2004) die games definiëren als bestaande uit rules, play en culture. Op het eerste niveau analyseer ik Civilization IV: Colonization op basis van de Pentad. Het doel van deze analyse is tot een aantal inzichten te komen met betrekking tot hoe het spel, via de spelregels, bepaalde thema's op een specifieke manier weergeeft. Op het tweede niveau staat de game als gespreksonderwerp tussen spelers centraal. Hierbij ga ik uit van de stelling dat spelers een specifieke houding aannemen ten aanzien van de representaties in de game. Dit ga ik na door de discussies op drie Civilization-fora te bestuderen. Hieruit wil ik mogelijke attitudes van spelers tegenover de thema's uit het eerste analyseniveau afleiden. Op het derde niveau stel ik, bij wijze van discussie, de vraag naar de rol die de beeldvorming

door de game enerzijds, en de houding van spelers tegenover die beeldvorming anderzijds, kunnen spelen binnen de context van het onderwijs en educatie. Vanuit die vraag suggereer ik inhoudelijke leermogelijkheden van Civilization IV: Colonization en mogelijke leerkrachtrollen. Deze suggesties zijn gebaseerd op de eindtermen voor geschiedenis en het beroepsprofiel voor leerkrachten.

In het vijfde hoofdstuk, ten slotte, formuleer ik een aantal concluderende bedenkingen. Daarbij geef ik antwoord op mijn onderzoeksvragen:

- Is de Pentad bruikbaar voor retorische analyse van games zonder rechtlijnig uitgewerkte verhaallijn?
- Wat kunnen de Pentad en videogames betekenen voor onderwijs en educatie?

Ter afronding bespreek ik de beperkingen van mijn onderzoek en doe ik enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

1. Literatuur

1.1 Wat zijn videogames?

Het is moeilijk om een antwoord te geven op de vraag wat videogames zijn. De voorbije jaren zijn verschillende definities van 'videogames' geformuleerd (o.a. Crawford, 1982; Salen & Zimmerman, 2004).

Salen en Zimmerman (2004) presenteren in hun boek 'Rules of Play' een overzicht van een aantal definities en gaan na in hoeverre deze overeen komen. Hieruit blijkt dat bijna alle auteurs het eens zijn over het feit dat een spel verloopt volgens regels en dat deze regels de spelers enigszins beperken. Salen en Zimmerman sluiten zich hierbij aan. Zij zien in een spel drie niveaus, namelijk 'rules', 'play' en 'culture' (figuur 1). Met het eerste niveau bedoelen ze het geheel van regels als een systeem binnen het spel. Op dit niveau ligt de focus op het spel zelf. Op het tweede niveau, play, wordt de speler betrokken. Play verwijst naar de ervaring van het spelen. Dit niveau omvat de interactie tussen het spel (rules) en de speler. Op het derde niveau, ten slotte, wordt het spel binnen een breder kader bekeken. Het gaat om de context, de cultuur waarin het spel is ingebed (Salen en Zimmerman, 2004).

rules	The essential logical and mathematical structures of a game.	Games considered as rules are closed systems. Considering games as formal systems means considering them as systems of rules prior to the actual involvement of players.
play	The players participation with the game and with other players.	Considered as play games can be either closed systems or open systems. Framed as the experience of play, it is possible to restrict our focus and look at just those play behaviors that are intrinsic to the game, ignoring all others. At the same time, players bring a great deal in from the outside world: their expectations, their likes and dislikes, social relationships, and so on.

culture	Larger cultural contexts in which games are designed and played.	Considered as culture, games are extremely open systems. In this case, the internal functioning of the game is not emphasized ; instead, as a cultural system the focus is on the way the games exchanges meaning with culture at large.
----------------	--	--

Figuur 1: De drie niveaus in videogames volgens Salen en Zimmerman (in Copier, 2007, p.135)

Crawford (1982) benadert een spel als een combinatie van drie basiselementen: representatie, interactie en conflict. Hij stelt dat een spel – en dus ook een videogame – een voorstelling is van een bepaalde werkelijkheid. Hierbij benadrukt hij dat het steeds om een deel van die werkelijkheid gaat. Een spel kan immers nooit de volledige werkelijkheid omvatten. Met interactie verwijst Crawford naar het feit dat games een dynamisch gegeven zijn. Daarbij maakt hij de vergelijking tussen een game en een verhaal. Hij stelt dat een verhaal eerder statisch is en een game eerder dynamisch. Hiermee haalt hij een belangrijk debat aan binnen het gameonderzoek, met het concept ‘interactiviteit’ als een van de centrale twistpunten (zie verder). Interactie is mogelijk tussen mens en computer of tussen mensen onderling. Het derde kenmerk is conflict, wat Crawford een onmisbare eigenschap van een goede game noemt. Conflict komt volgens hem op een natuurlijke manier voort uit interactie (Crawford, 1982).

In deze masterproef zal ik mij baseren op beide definities van het concept videogame. Ik besteed aandacht aan de centrale positie van regels binnen videogames, de interactiviteit die daaruit voortkomt en het culturele kader waarbinnen videogames gespeeld worden. In de volgende paragraaf ga ik dieper in op de betekenis van videogames vanuit een cultureel perspectief

1.2 Games als cultuurvorm

Videogames zijn niet meer weg te denken uit het leven van jongeren over de hele wereld (Fromme, 2003). Sinds de jaren 1980 hebben ze een enorme groei gekend. Rond videogames zijn websites, fora, beurzen, televisieprogramma’s en gamecrews gegroeid. McAllister (2004) gebruikt zelfs de term massacultuur. Hij verwijst daarbij naar de

populariteit en bekendheid van een aantal protagonisten uit videogames, zoals Lara Croft.

Alloway en Gilbert (1997, p. 95) spreken van een “*video game culture*”. Daarin sluiten zij aan bij Provenzo (1991), die stelt dat videogames zover doorgedrongen zijn in het leven van jongeren dat ze een deel geworden zijn van hun cultuur.

Greenfield (1996) beschrijft games als culturele artefacten. Het gaat dan om een visie op games als objecten, bijvoorbeeld van onderzoek. In dit licht is Squire (2002) het vermelden waard. Hij bekijkt games eveneens vanuit een cultureel perspectief en focust op de rol van games in diverse cultuurdomeinen. Hij bespreekt games in het kader van wetenschappelijk onderzoek en het onderwijs en stelt de vraag naar de impact van games op spelers.

Uit de ideeën van deze auteurs kunnen we dus afleiden dat games en cultuur onlosmakelijk verbonden zijn.

1.3 De studie van games

De positie die games innemen in het leven van jongeren heeft ervoor gezorgd dat games ook de interesse van onderzoekers hebben opgewekt.

1.3.1 Onderzoeksdomeinen

Videogames zijn het onderwerp van onderzoek in verschillende domeinen (Rebetz & Bétrancourt, 2007). In de psychologische en sociologische wetenschappen, bijvoorbeeld, groeide de aandacht voor games als onderzoeksobject. Studies in deze disciplines bleken aanvankelijk vooral aandacht te hebben voor de ongewenste effecten van gewelddadige games (o.a. Uhlman & Swanson, 2003; Anderson, 2003; Ferguson e.a., 2008). De laatste jaren kende het onderzoeksdomein van videogames echter een kentering, met aandacht voor games als teaching tools, betekenisgevers, etc.

Wat het onderzoek naar ‘leren van games’ betreft, focussen de onderzoekers op de waarde van games voor onderwijs en educatie. Ze gaan na wat en hoe kinderen kunnen leren uit games en wat games kunnen vertellen over het leerproces zelf. (o.a. Amory,

Naicker, Vincent & Adams, 1999; Griffiths, 2002; Gee, 2003; Squire, 2003; Squire, 2004; Bogost, 2005; Gee, 2006)

Met betrekking tot games als betekenisgevers moet vooral de 'Cultural Studies'-beweging vermeld worden. (o.a. Hall, 1997; Brummett, 1985; Soetaert, 2006; Bourgonjon, Rutten, Vanhooren & Soetaert, 2008). Volgens de Cultural Studies bestaat cultuur niet enkel uit 'hoge cultuur', zoals boeken en literatuur. Zij hebben het concept 'cultuur' verbreed, zodat het als het ware elke manier van leven kan omvatten (Hall, 1997; Soetaert, 2006). In deze onderzoekslijn worden games benaderd als een nieuwe bijdrage tot de menselijke cultuur. Net zoals boeken of toneelstukken, zijn ook videogames een vorm van cultuur en betekenisdragers.

1.3.2 Onderzoeksopvattingen: ludologie vs narratologie

Binnen het brede veld van videogameonderzoek kunnen twee benaderingen worden onderscheiden. De 'ludologen' richten zich op de game an sich en gaan stellen de vraag naar de unieke kenmerken van videogames. De focus ligt dus op de videogame als spel. Deze onderzoekslijn ontstond als een antwoord op wat zij zelf de 'narratologen' noemen. Narratologen vatten games op als een nieuwe vorm van verhalen waarin symbolen en betekenissen te vinden zijn (Jones, 2003; Frasca, 2003; Murray, 2005). Hierboven besprak ik reeds de positie van Crawford (1982) in dit debat. Hij plaatst games en verhalen tegenover elkaar. Via deze tegenstelling kan de discussie tussen de ludologen en de narratologen op een korte, binaire manier worden weergegeven.

Het debat tussen de beide visies draait in hoofdzaak om de vraag hoe games moeten bestudeerd worden. De ludologen vinden dat games enkel kunnen bekeken worden vanuit de regels van het spel. Hun klassieke voorbeeld is Tetris. Dit spel omvat een set van regels en acties van spelers. Dit patroon van regels betekent niets buiten het spel. De ludologen zijn van mening dat elk spel op deze abstracte formalistische manier moet worden bekeken. Het spel is een geheel van regels waarbinnen de speler bepaalde acties kan stellen (Frasca, 1999; Murray, 2005). Zij pleiten dus voor het ontwikkelen van een eigen theorie en methode voor gameonderzoek. Hiermee reageren zij op de visie van de narratologen. De narratologen stellen dat als een game een nieuwe vorm van verhaal is, deze ook kan bestudeerd worden door middel van technieken van verhaalanalyse

(Jenkins & Squire, 2003). Het gaat dus om onderzoekers die bestaande analysemethoden toepassen op een nieuw medium, namelijk games. De kern van de spanning tussen beide onderzoeksmethoden situeert zich rond de mate waarin de speler interactief kan handelen met het spel (Mateas & Stern, 2005). De ludologen zijn van mening dat een game 'gespeeld wordt' en niet gewoon wordt bekeken, zoals een film. De speler is dus een actieve factor. Ludologen beschuldigen de narratologen ervan dit niet te erkennen. De toeschouwer van een verhaal is volgens de ludologen een passieve observator. Zij zien in de visie van de narratologen bijgevolg geen plaats voor een actor binnen het verhaal. De speler is volgens hen immers niet passief, maar een bepalende kracht in het spel (Frasca, 2003; McManus, 2006).

Het wordt echter duidelijk dat beide opvattingen veel gelijkaardige kenmerken vertonen. Verschillende auteurs zijn van mening dat dit debat slechts een schijn debat is (Frasca, 2003; Murray, 2005; McManus, 2006). Zo beweert Murray (2005) dat beide posities in de discussie door één partij worden gedefinieerd, met name de ludologen. Die vechten volgens hem dus als het ware tegen schimmen. Er blijkt bovendien veel overlap en spraakverwarring te zijn tussen beide partijen (Murray, 2005). Zo zouden ludologen het bestaan van narratieven nooit hebben ontkend en zouden zij zich zelfs baseren op werken van vroege narratologen. Mateas en Stern (2005) bewijzen bovendien dat een narratief en een actieve rol van de speler compatibel zijn. Dit hebben zij gedaan door het ontwikkelen van een game – *Façade* – die beide kenmerken verenigt. De verschillen tussen beide meningen blijken dus minder groot dan ze aanvankelijk leken (Frasca, 2003; Mateas & Stern, 2005; McManus, 2006).

Mijn positie situeert zich tussen beide opvattingen. Ik zal in deze masterproef immers aandacht hebben voor zowel ludologische als narratologische opvattingen. Ik onderzoek de manier waarop de spelregels de speler beperken en zijn/haar keuzes beïnvloeden. Deze focus op het spel aan sich sluit aan bij de visie van de ludologen. Voor dit onderzoek maak ik evenwel gebruik van een retorische analysemethode, geïnspireerd op het werk van Kenneth Burke (1969). Dit betekent dat ik een bestaande methode gebruik om een nieuw medium, videogames, te benaderen. Dit sluit dan weer aan bij de narratologische visie.

1.4 Games en educatie

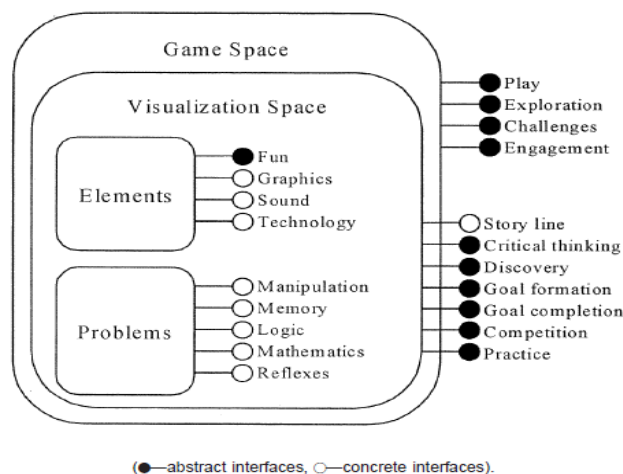
Het onderzoek naar videogames richt zich het laatste decennium, zoals gezegd, steeds vaker op de waarde van games voor educatie en onderwijs (o.a. Gee, 2003; Squire, 2004; Bourgonjon, Rutten, Vanhooren & Soetaert, 2008). Verschillende auteurs hebben daarbij de mogelijke voordelen van gaming voor educatie beschreven. Binnen het onderzoek naar games en educatie kunnen zodoende drie stromingen worden onderscheiden. Ten eerste is er de studie naar games met als doel inzichten te verwerven over educatie en leren. In deze stroming is vooral het onderzoek van Gee (2003) belangrijk. Ten tweede worden games bestudeerd vanuit praktisch oogpunt, meer bepaald vanuit de vraag hoe games kunnen worden gebruikt als tool in de klas. Squire (2004) onderzocht in deze lijn bijvoorbeeld de mogelijkheden van Civilization III voor het onderwijs. Een derde onderzoekslijn besteed aandacht aan de vraag hoe jongeren 'videogame geletterd' kunnen worden. Hierin wordt, bijvoorbeeld door Egenfeldt-Nielsen (2007), besproken hoe jongeren kunnen leren om games op een kritische manier te 'lezen' en te interpreteren.

In *'What video games have to teach us about learning and literacy'* stelt Gee (2003) dat games talrijke leerprincipes bevatten. Daarbij heeft hij het niet over de inhoud van wat wordt geleerd, maar over het feit dat de opbouw van games eigenschappen kan hebben die vaak worden toegekend aan krachtige leeromgevingen. De belangrijkste kracht van games als leeromgeving vindt Gee (2003) de combinatie tussen leren en identiteit. De speler identificeert zich met de rol die hij/zij speelt in de game en blijft op die manier betrokken bij de inhoud die erin aan bod komt. Gee (2003) bespreekt 36 leerprincipes die van toepassing zijn op videogames. Op die manier toont hij aan dat games krachtige leeromgevingen kunnen zijn. Games zijn volgens Gee (2003) immers *semiotische domeinen*. In games zitten verschillende betekenissystemen die een speler leert kennen en gebruiken. Daarbij aansluitend leren spelers *op metaniveau denken over semiotische domeinen*. Daarmee bedoelt Gee (2003) dat spelers leren om een kritische houding aan te nemen tegenover de betekenissen in de game. Binnen het kader van de game kunnen spelers bovendien experimenteren en risico's nemen waarvan de gevolgen in de realiteit te groot zouden zijn. Dit noemt Gee (2003) het *psychosociaal moratoriumprincipe*. Daarbij sluit het *ontdekkingsprincipe* aan: spelers kunnen binnen dit veilige kader zelf dingen ontdekken en uitproberen. Zo passen games ook het *actieve*

leerprincipe toe. In games zijn spelers immers actief bezig met de elementen in de spelwereld. Dat actieve leerprincipe zorgt er samen met het *identiteitsprincipe* – het principe dat spelers zich identificeren met protagonisten en aspecten uit de game – voor dat spelers betrokken zijn bij games. Deze betrokkenheid lokt volgens Gee (2003) *committed learning* uit. Ten slotte vormen zich rond games ook ‘*affinity groups*’. Dit zijn groepen met een gedeeld doel, gedeelde handelingen en gedeelde verwachtingen, namelijk de game spelen en winnen. Deze groepen kunnen worden gevormd over de grenzen van landen, rassen, klassen en geslacht heen (Gee, 2003).

Deze leerprincipes zijn de meest relevante in het licht van mijn masterproef. Gee (2003) is echter niet de enige die bepaalde leerprincipes koppelt aan videogames. Griffiths (2002) geeft een overzicht van manieren waarop videogames het leren kunnen stimuleren. Hij bekijkt deze mogelijkheden in het kader van sociale gezondheidszorg. Griffiths (2002) stelt bijvoorbeeld dat videogames jongeren kunnen helpen bij het stellen van doelen, het geven van feedback of het bijhouden van de eigen evolutie. Daarnaast verwijst hij naar het feit dat games een stimulerende activiteit zijn, waarbij ook de interactiviteit het leereffect kan bevorderen.

Amory, Naicker, Vincent en Adams (1999) presenteren een model waarin aspecten van videogames worden gekoppeld aan educatieve behoeften. Daarin maken zij het onderscheid tussen de ‘game space’ en de ‘visualisation space’. De visualisation space is een onderdeel van de game space. Aan beide spaces worden bepaalde kenmerken toegekend, die verwijzen naar aspecten van goede leerervaringen (zie figuur 2).



Figuur 2: Model van Amory et al (1999, p. 319) voor pedagogische kenmerken van videogames

Een aantal van deze kenmerken komt overeen met de principes die Gee (2003) en Griffiths (2002) aanhalen, zoals bijvoorbeeld het ontdekkingsprincipe (Gee, 2003) en het stellen van doelen (Griffiths, 2002).

Waar Gee (2003) hoofdzakelijk de manier bespreekt waarop in games wordt geleerd, benadert Squire (2004) het leerproces in games meer in het licht van de toepassingsmogelijkheden ervan voor de onderwijspraktijk. Enerzijds sluit hij aan bij de opvattingen van Gee (2003) door te stellen dat games er bij uitstek in slagen om lerenden te betrekken. Daarin is een belangrijke rol weggelegd voor motivatie: gamers zijn intern gemotiveerd om te spelen, waardoor ze meer betrokken zijn bij de game (Squire, 2004). Doordat games erin slagen om spelers op verschillende manieren te betrekken, vormen zij uitstekende dynamische leeromgevingen (Squire, 2004). Squire (2004) stelt voor om in een klascontext in te spelen op verschillen tussen soorten spelers en manieren van spelen. Anderzijds gaat Squire dieper in op de mogelijkheden om inhoud te leren. Daarmee gaat hij verder dan Gee (2003), die zijn analyse beperkt tot de leermogelijkheden van het gamen alleen. Squire (2003) gaat na hoe een videogame – Civilization III – kan gebruikt worden in de klas. Hij besluit dat veel van wat kon geleerd worden uit games afhankelijk is van de doelen die leerlingen voor zichzelf stellen (Squire, 2003). Doordat een game als Civilization zo open is, kan de leerling verschillende wegen gebruiken om tot zijn doel te komen en dus op verschillende manieren leren (Squire, 2003). Verder wijst hij erop dat leerlingen tijdens het spelen van deze game onvermijdelijk bezig zijn met inhoudelijke elementen als geografie of opeenvolging van historische periodes (Squire, 2003). Spelers moeten immers volledig zelf een wereld uitbouwen en beheren. Daarbij komen allerhande inhoudelijke thema's en vaardigheden aan bod. Dit maakt dat ook de inhoud van dergelijke games een meerwaarde kan bieden voor onderwijs (Squire, 2004).

In dezelfde lijn gaan Sandford, Ulicsak, Facer en Rudd (2006) na hoe leerkrachten commerciële games gebruiken in de klas. De belangrijkste bevinding is ook bij hen dat leerlingen gemotiveerd zijn om te leren met games (Sandford et al., 2006). Sandford en zijn collega's (2006) bestuderen het gebruik van drie games, namelijk The Sims 2, Knights of Honor en RollerCoaster Tycoon 3. Uit elk van deze games blijken leerkrachten elementen te kunnen halen die waardevol zijn voor hun onderwijsactiviteiten. Uit The

Sims – een game waarin de speler een alternatief mensenleven leidt – belichten leerkrachten bijvoorbeeld de sociale noden van de personages of de parallellen met een menselijk leven in de realiteit. Knights of Honor – een simulatie van het Middeleeuwse leven - wordt dan weer gebruikt als een aanleiding tot discussie over bijvoorbeeld klederdracht of wapens. RollerCoaster Tycoon, ten slotte, wordt hoofdzakelijk gebruikt om bepaalde fysische krachten te illustreren (Sandford et al., 2006). Het onderzoek van Sandford et al. (2006) toont dus aan dat leerkrachten uit commerciële games inhoudelijke elementen kunnen halen en deze functioneel kunnen gebruiken in hun lessen. Daarbij merken zij wel op dat de realiteitswaarde van de game en de mate waarin de inhoud aansluit bij het onderwijscurriculum een belangrijke rol spelen (Sandford et al., 2006).

Vanuit deze twee inzichten, namelijk dat games kenmerken hebben van een krachtige leeromgeving (Gee, 2003; Griffiths, 2002; Amory et al., 1999) en dat uit games bepaalde inhouden kunnen worden geleerd (Squire, 2003; Squire, 2004; Sandford et al., 2006), wordt het voor studenten een belangrijke vaardigheid om games kritisch te 'lezen'. Ze moeten 'mediageletterd' worden. Deze term verwijst naar de perspectieven die mensen gebruiken wanneer ze mediafenomenen interpreteren (Potter, 2005). Volgens Egenfeldt-Nielsen (2007) zijn videogames een geschikte weg om jongeren een kritische houding ten opzichte van media aan te leren. Hij pleit dan ook voor aandacht voor videogames in het onderwijs. Zo kunnen scholen een belangrijke rol spelen in het creëren van mediageletterdheid bij studenten (Egenfeldt-Nielsen, 2007).

Bourgonjon, Rutten, Vanhooren en Soetaert (2008) sluiten aan bij Egenfeldt-Nielsen (2007) en erkennen eveneens de nood aan kritische perspectieven op videogames. Naar de praktijk toe pleiten zij voor reflectie op videogames vanuit een perspectief van retorische analyse. Ik sluit mij aan bij een dergelijk perspectief. In wat volgt bespreek ik hoe games op een retorische manier kunnen worden benaderd en bestudeerd.

1.5 Een retorische benadering van videogames

1.5.1 Inleiding

De meerwaarde van populaire cultuurvormen, zoals videogames, wordt door steeds meer auteurs erkend. Populaire cultuur wordt dan ook niet langer minderwaardig beschouwd ten opzichte van 'hoge' cultuur. Vanuit de Cultural Studies wordt het concept 'cultuur' immers verbreed (Hall, 1997; Soetaert, 2006). Binnen deze onderzoeksrichting is Giroux een belangrijk figuur. Hij presenteert moderne media – hoofdzakelijk film – als 'teaching machines'. Hiermee bedoelt hij dat deze media specifieke rollen, waarden en idealen kunnen overbrengen. Hij pleit er dan ook voor om films kritisch te bekijken, zodat dergelijke verborgen curricula duidelijk worden (Giroux, 1995). Gee (1999) geeft aan dat een analyse van de discoursen in moderne media toelaat om onderliggende waarden en idealen bloot te leggen.

De Meyer (2006) verdedigt eveneens de meerwaarde van populaire cultuur. Hij stelt dat deze complexer is geworden dan de traditionele 'hoge cultuur'. Hij pleit ervoor om vormen van populaire cultuur, zoals videogames, op een formele manier te onderzoeken en zo de waarde ervan aan te tonen.

Daarin sluit De Meyer (2006) aan bij Johnson (2005), die de nadruk legt op de positieve effecten van games op de spelers. Doordat games een deel zijn van de hedendaagse cultuur komen zij eveneens in aanmerking voor retorische analyse. Hierbij bestudeert men de game als een vorm van 'tekst'. Met tekst doelt men hier niet noodzakelijk op geschreven of gesproken teksten. Onder 'tekst' verstaat men een geheel van tekens die onderling verbonden zijn (Brummett, 2006). Vanuit deze opvatting kan een 'tekst' dus ook verwijzen naar een film of een videogame. Games worden dan, net als andere vormen van populaire media, opgevat als dragers van betekenissen.

In de loop der jaren werd het proces van betekenisverlening vanuit verschillende perspectieven benaderd. In deze masterproef wordt de focus gelegd op retoriek, dat zowel theoretisch als methodologisch een kader kan bieden voor de analyse van videogames. Hiermee sluit ik aan bij de visie van Winebrenner (1983) en Brummett (1985, 2006), die stellen dat retoriek geschikt is voor de analyse van alle vormen van

media, alsook bij Bogost (2008) en Bourgonjon (2008), die een retorisch perspectief toepassen op videogames.

Dergelijke visie is een eerder nieuwe benadering in het gameonderzoek. Alvorens hierop verder in te gaan, geef ik een beschrijving van wat retoriek inhoudt en hoe dit kan gekoppeld worden aan populaire cultuur en videogames.

1.5.2 Retoriek

1.5.2 a. Omschrijving

'Retoriek' verwees aanvankelijk naar de kunst van het overtuigen en het spreken in het openbaar. In Van Dale (2008) wordt de term bijvoorbeeld nog steeds gekoppeld aan begrippen als 'woordenkramerij' en 'bombast'. Retoriek kent dus een negatieve bijklank (Soetaert, 2006). Vanuit de 'New Rhetoric' of 'retorische wending' (Rutten, Mottart & Soetaert, in press) groeit een beweging die een andere kant van retoriek belicht. Binnen deze visie heeft men eerder aandacht voor een retoriek van het luisteren (Booth, 2004). Daarbij gaat het niet meer louter om het overtuigen van de één door de ander. Beide partijen luisteren naar elkaar en gaan in gesprek.

1.5.2 b. Retorische analyse

Binnen de New Rhetoric kunnen we Kenneth Burke situeren. Hij vat retoriek ruimer op dan louter de kunst van het overtuigen. Volgens hem is identificatie de centrale term in retoriek (Burke, 1969). Hij vertrekt van het idee dat mensen in het leven omringd zijn en gedefinieerd worden door symbolen. Burke stelt het als volgt: "*Humans are the symbol-making, symbol-using, symbol-misusing animal*" (Burke, 1966, p. 16). Volgens hem is het belangrijk om te weten hoe deze symbolen werken. Hij stelt dat we symbolen, zoals taal, gebruiken in de vorming van onze identiteit (Burke, 1969). Het is dus belangrijk om te weten hoe taal werkt. De wetenschap en studie van de retoriek kunnen hiervoor de middelen bieden. Burke vat elke menselijke actie op als 'retoriek', aangezien menselijke handelingen steeds symbolisch zijn en verbonden zijn met motivatie (Burke, 1969).

De studie van menselijke retorische handelingen kan ons iets leren over hoe betekenis in taal wordt geconstrueerd. Een methode voor dergelijk onderzoek wordt omschreven als 'Retorische Analyse'. Een retorische analyse houdt in dat op een kritische manier

wordt gekeken naar een bepaalde betekenisvolle, symbolische situatie of tekst – in de ruime zin van het woord (Foss, 2004).

Er worden verschillende theorieën ontwikkeld voor het analyseren van het gebruik van symbolen (o.a. Burke, 1969; Feldman, Sköldbberg, Brown & Horner, 2004). Eén van deze theorieën, Dramatism, werd ontwikkeld door Kenneth Burke (1969). Hij benadrukt dat Dramatism slechts één bepaalde manier is om een situatie te bekijken. Burke's motto is immers: *"a way of seeing is always a way of not seeing."* (Burke, 1954, p. 49).

1.5.2 c. Burke en 'equipment for living'

Eén van Burke's centrale uitgangspunten is dat retorische analyse – met aandacht voor terugkerende symbolische situaties – een leerrijke ervaring kan bieden. Hij stelt dat literatuur een basis kan zijn om 'symbolic equipment' te bestuderen (Burke, 1974). Uit de ervaring die mensen opdoen door het lezen van teksten, vormen zij attitudes. Deze attitudes en ervaringen kunnen ze gebruiken wanneer ze in hun leven in gelijkaardige situaties terecht komen. De teksten 'wapenen' hen als het ware om met situaties uit hun leven om te gaan (Burke, 1974). Bij wijze van voorbeeld bespreekt hij de betekenis van spreekwoorden. Spreekwoorden kunnen mensen immers voorzien van attitudes en strategieën om bepaalde situaties aan te pakken. Door betekenisverlening nemen mensen, aldus Burke, een houding aan ten opzichte van de situatie/tekst. Dergelijke attitudes noemt Burke 'equipment for living' (Burke, 1974). Volgens hem kunnen teksten mensen strategieën, 'equipment', bieden om situaties waarmee ze in het leven geconfronteerd worden, aan te pakken. Brummett (1999, p. 479) over Burke: *"Throughout his writings runs the idea that types, components, or structures of literature recur as appropriate responses to recurring types of situations; that there are ways of speaking about war, victory, civil unrest, marital problems, etc., which will reliably equip us to live through those situations."*

1.5.3 Retoriek en populaire cultuur

De theorie van Burke is gebaseerd op de studie van literatuur en toneel (Burke, 1969). Met de opkomst van populaire media zoals televisie en film groeit echter de vraag of zijn theorie niet toepasbaar is op deze media. Verschillende auteurs leggen een link tussen populaire cultuur en retoriek. Brummett (1985; 2006) bijvoorbeeld past de visie

van Burke toe op nieuwe media, zoals film, televisie, muziek en fictieboeken. Brummett argumenteert dat mensen worden beïnvloed door alles wat zich rondom hen afspeelt. Hij bouwt voort op de inzichten van Burke en stelt dat *"films about haunted houses can serve an audience as symbolic equipment to help them confront certain real life problems"* (Brummett, 1985, p. 247). Hij is er dus ook van overtuigd dat door retorische analyse bepaalde betekenissen en strategieën kunnen worden blootgelegd, die mensen kunnen helpen in de omgang met problemen in hun eigen leven. Volgens Brummett (1985) is 'equipment for living' niet alleen te vinden in geschreven teksten, maar ook in andere media. Zo koppelt hij dit concept aan moderne media. Burke (1969) heeft het in zijn werk immers vooral over toneel, boeken en spreekwoorden. Moderne media als televisie komen niet aan bod. Brummett daarentegen bespreekt griezelfilms, the X-files en Hip Hopmuziek en gaat op zoek naar hoe deze media equipment for living kunnen zijn (Brummett, 1985; Brummett, 2006).

Brummett is echter niet de enige die populaire cultuur verbindt aan de concepten van Burke. In 1983 gebruikt Winebrenner het concept 'identificatie' van Burke om de retoriek in populaire muziek te bekijken. Hij stelt dat een lied, als uitdrukking van de emoties van een artiest, via identificatie ook een uiting van emoties van de luisteraar wordt (Winebrenner, 1983). De retoriek in muziek is volgens hem gebaseerd op het feit dat muziek die populair is bij een bepaalde groep, de waarden van die groep reflecteert. Hieraan koppelt hij dan het begrip identificatie: luisteraars voelen deze waarden aan en herkennen zich zo in een lied (Winebrenner, 1983). Ook Young (2005) bestudeerde de retorische waarde van muziek. Hij koppelt equipment for living aan de retorische analyse van muziek. Equipment for living houdt volgens hem in dat mensen de symboliek in media toepassen op hun eigen leven (Young, 2000). Meer bepaald gaat hij na of muziek, i.c. de muziek van Bob Dylan, een bron van equipment for living kan zijn (Young, 2005). Daarnaast werkt Young verder in de lijn van Brummett, aangezien hij eveneens onderzoekt hoe films equipment for living kunnen zijn.

Deze voorbeelden geven aan dat retorische analyse en equipment for living, zoals voorgesteld door Burke, ook waardevol zijn voor retorisch onderzoek van moderne media.

1.5.4 Retoriek en games

Walz (2003) legt in zijn onderzoek een link tussen retoriek en digitale games. Hij ziet overtuiging als de kern van retoriek en identificatie als een sleutelbegrip. Walz beschrijft hoe de denkwijze van Burke rond identificatie toepasbaar is op het medium videogames. Identificatie wordt opgevat als het creëren en invullen van verwachtingen op basis van symbolen. Deze symbolen komen dan bijvoorbeeld voort uit een game. Walz stelt drie mogelijke manieren van identificatie in games voor. Via de *'systemic coupling'* vormen het gamedesign en de speler een eigen systeem. Deze koppeling gebeurt in de gameplay. De *'symbolic coupling'* betekent dat de speler zich identificeert met bepaalde elementen uit de gameplay en het gamedesign. De *'structural coupling'*, ten slotte, koppelt de verwachtingen, motieven en noden van de speler aan de gameplay. Via deze koppelingen komt de overtuigende en identificerende kracht van de retoriek in videogames aan de oppervlakte (Walz, 2003).

Walz verwijst ook naar Davidson (2003), die stelt dat de retorische elementen in games – de mechanismen en de regels van het spel – de speler beïnvloeden en sturen bij het spelen. Davidson ziet retoriek in games dus meer als informatie die het spel aan de speler geeft, zodat deze weet wat hij binnen het spel kan doen. Als voorbeeld geeft hij de wijze waarop in het spel ICO kan gesaved worden. In ICO kan de speler het spel enkel opslaan door op een lichtgevende bank te gaan zitten. Het spel gebruikt de bank dus om de speler te vertellen dat hij hier het spel kan opslaan (Davidson, 2003). Waar bij Walz (2003) identificatie en overtuiging voorop staan, lijkt retoriek bij Davidson (2003) vooral te verwijzen naar datgene wat het spel de speler vertelt. In die zin sluit deze laatste meer aan bij de 'visuele retoriek' zoals geformuleerd door Bogost (2008). Retoriek in games wordt bij beide auteurs dus anders ingevuld.

Gee (2006) verbindt op zijn beurt games met *equipment for living*. Hij stelt dat *"...video games will challenge researchers to develop new analytical tools and will become a new type of "equipment for living," to use Kenneth Burke's phrase for the role of literature."* (Gee, 2006, p. 58)

In "The rhetoric of videogames" (2008) koppelt Bogost games aan een specifieke soort retoriek. Hij stelt, net als Walz (2003), dat de uitbreiding van het concept 'retoriek' die

Burke onderschrijft, uitermate zinvol is voor het zoeken naar retoriek in videogames (Bogost, 2008). Hij staat eerst stil bij de *visuele retoriek*. Bogost erkent echter dat er als gevolg van de groeiende digitalisering ook een nieuwe soort retoriek is ontstaan, namelijk de *digitale retoriek*. Daarmee verwijst hij naar de retoriek in moderne media, i.c. de computer. Via deze twee begrippen komt hij tot zijn eigen *procedurele retoriek*. Bogost: *“I suggest the name procedural rhetoric for the practice of using processes persuasively, just as verbal rhetoric is the practice of using oratory persuasively and visual rhetoric is the practice of using images persuasively. Procedural rhetoric is a general name for the practice of authoring arguments through processes.”* (Bogost, 2008, p. 125)

Het idee van procedurele retoriek is gebaseerd op de vaststelling dat beïnvloedingsprocessen in videogames steeds verlopen via procedures. Met procedures verwijst Bogost naar de algoritmen die in games worden gebruikt om de werkelijkheid voor te stellen (Bogost, 2008). Belangrijk is dat hij deze procedurele representatie opvat in termen van modellen: *“Models of all kinds can be thought of as examples of procedural rhetoric; they are devices that attempt to persuade their creators or users that a machine works in a certain way. Video games too can adopt this type of goal;...”* (Bogost, 2008, p. 125). Bij het werk van Bogost (2008) moet wel opgemerkt worden dat zijn theorie hoofdzakelijk van toepassing is op wat hij *persuasive games* noemt. Het gaat dan om videogames die ontworpen zijn om de speler van een bepaald standpunt te overtuigen. Desondanks is zijn theorie zeer interessant in het licht van mijn masterproef. Hoofdzakelijk de stelling dat in videogames modellen terug te vinden zijn die bepaalde beelden oproepen bij de spelers is een belangrijke aanname. Hij stelt dat *“Video games represent processes in the material world — war, urban planning, sports, and so forth — and create new possibility spaces for exploring those topics.”* (Bogost, 2008, p. 121). De manier waarop deze werkelijkheid wordt voorgesteld laat games toe om bepaalde aspecten ervan te accentueren. Bovendien stelt hij dat dergelijke modellen de spelers bepaalde ‘procedures’ kunnen bieden om gelijkaardige situaties in het leven aan te pakken (Bogost, 2008). Hier wordt ook meteen een link duidelijk met equipment for living.

Games en retoriek kunnen dus op verschillende manieren worden verbonden. Doordat games een symbolische voorstelling zijn van processen in de werkelijkheid, zijn zij

bruikbaar als artefact voor een retorische analyse. Bogost (2008) stelt daarbij zelf dat de ideeën van Burke een zinvolle manier zijn om naar de retoriek in videogames te kijken.

1.6 Probleemstelling

In wat voorafging werd geargumenteed dat videogames, als hedendaagse vorm van populaire cultuur, interessante artefacten voor wetenschappelijk onderzoek kunnen zijn. Daarbij werd uitvoerig aandacht besteed aan onderzoek naar de relatie tussen videogames en educatie. Er werd een retorisch standpunt ingenomen, gebaseerd op de inzichten van Burke. In navolging van o.a. Bogost (2008) en Bourgonjon (2008) wordt dit retorische perspectief in wat volgt toegepast op videogames.

Bourgonjon (2008) geeft in zijn scriptie een aanzet om games vanuit een retorisch perspectief te benaderen. Hij probeert de theorie van Burke (1969) te verfijnen en gaat na of de verfijnde theorie zinvol is om videogames retorisch te analyseren. Hij moet hierbij echter concluderen dat de sterkte van een retorische analyse volgens Burke, namelijk een veelheid aan perspectieven, tegelijk een zwakte is. Een Burkiaanse retorische analyse laat toe om een symbolische situatie vanuit meerdere invalshoeken kritisch te bekijken. Door de mate van vrijheid die deze werkwijze de onderzoeker biedt, bestaat echter het gevaar dat de hoeveelheid perspectieven onoverzichtelijk wordt. Dit is ook de conclusie van Bourgonjon (2008).

Zijn analyse focust zich hoofdzakelijk op games met een uitgewerkte verhaallijn. Hij geeft aan dat het een interessante piste voor verder onderzoek kan zijn om de inzichten van Burke te toetsen aan andere genres (Bourgonjon, 2008).

In deze masterproef probeer ik de theorie van Burke nog meer te verfijnen door rekening te houden met de handleiding van Foss (2004). Ik probeer zo de veelheid aan perspectieven enigszins te structureren. Ik ga eveneens in op het voorstel van Bourgonjon (2008) om andere genres te onderwerpen aan retorische analyse. Concreet zal ik de game Civilization IV: Colonization (Firaxis games, 2008) analyseren. Dit is een strategiegame, waarbij de verhaallijn minder rechtlijnig is uitgewerkt. De manier van spelen is open, zodat elk nieuw spel een ander verloop kent.

Op basis van de retorische analyse van Civilization IV: Colonization wil ik bovendien wijzen op de mogelijkheden van commerciële videogames voor educatie en onderwijs.

Alvorens tot deze analyse over te gaan, geef ik meer uitleg bij de methodologie. Hierbij ga ik dieper in op de methode van Burke, namelijk de 'Pentad' (Burke, 1969) en de richtlijnen van Foss (2004). Vervolgens tracht ik de Pentad toe te passen op de game 'Civilization IV: Colonization'. Meer specifiek zal ik – geïnspireerd op de definitie van videogames volgens Salen en Zimmerman (2004) – de analyse uitvoeren op drie niveau's. Op het niveau van de 'rules' zal ik de game onderwerpen aan een Burkiaanse retorische analyse. De resultaten van deze analyse relateer ik vervolgens aan de manier waarop spelers over bepaalde thema's in de game praten. Op dit niveau integreer ik 'play' – de speelervaring – en 'culture' – de jongerencultuur op fora. Op het derde niveau koppel ik beide analyses aan elkaar binnen de context van onderwijs en educatie, als bijzonder onderdeel van een ruimere menselijke 'culture'.

2. Methode

Ik stelde reeds dat videogames een interessant onderwerp kunnen zijn voor retorische analyse. Ik gaf ook aan dat Kenneth Burke, op basis van de studie van literatuur en toneel, een theorie uitwerkte voor retorische analyse. Binnen deze theorie ontwikkelde Burke een eigen methode, namelijk de 'Pentad' (Burke, 1969). In wat volgt zal ik dieper ingaan op deze methode. Daarbij licht ik de Pentad en de concepten 'ratio', 'attitude', 'circumference' en 'terministic screen' toe. Vervolgens beschrijf ik kort een specifieke manier van werken met de Pentad, geïnspireerd door Foss (2004). Tot slot ga ik dieper in op mijn eigen werkwijze in deze masterproef.

2.1 De Pentad

2.1.1 Vijf elementen

De Pentad van Burke omvat vijf aspecten – vandaar de benaming – die kenmerkend zijn voor symbolische situaties waarmee iemand kan worden geconfronteerd. Hij laat toe om elke symbolische actie in zijn geheel te beschrijven. Burke (1969, p. xv): *"You must have some word that names the act (names what took place, in thought or deed), and another*

that names the scene (the background of the act, the situation in which it occurred); also you must indicate what person or kind of person (agent) performed the act, what means or instruments he used (agency), and the purpose.” (mijn onderlijning)

Hieronder ga ik dieper in op deze items. Ik zal elk item toelichten aan de hand van een eenvoudig voorbeeld, namelijk het geven van een pas tijdens een basketbalwedstrijd.

Allereerst vermeldt Burke de term '**act**'. Hierbij gaat het om wat er gebeurt binnen de symbolische situatie of actie. Dit kan elke handeling zijn, in verschillende contexten en op verschillende manieren. Uit de omschrijving van Burke blijkt ook dat het kan gaan om zowel fysieke als mentale handelingen. Dat maakt het scala aan mogelijke situaties des te breder (Burke, 1969; Foss, 2004). In het voorbeeld is het geven van de pas de *act*.

Een tweede element dat hij belicht is de '**scene**'. De *scene* is de achtergrond van de '*act*', het bredere kader waarin alles gebeurt, de context. Geen enkele gebeurtenis doet zich voor in een vacuüm. Er is altijd sprake van een kader waarin bepaalde handelingen plaatsvinden. De omgeving kan bovendien een invloed uitoefenen op de handeling (of op de andere elementen van de Pentad die later nog aan bod komen) (Burke, 1969; Foss, 2004). In het gegeven voorbeeld is de *scene* de 'wedstrijdsituatie'. De *scene* kan ook duiden op de zaal waarin de wedstrijd zich afspeelt. Ze kan van invloed zijn doordat de zaal eerder donker is of doordat er fel licht binnenvalt zodat het geven van de pas bemoeilijkt wordt.

Het derde aspect van een situatie is de '**agent**'. Dit betreft de persoon die de handeling stelt. Het spreekt vanzelf dat ook dit aspect van grote invloed kan zijn op de besproken situatie (Burke, 1969; Foss, 2004). In het voorbeeld gaat het om de persoon die de pas geeft. Als hij niet goed kijkt, zou de pas op een verkeerde plaats kunnen terecht komen.

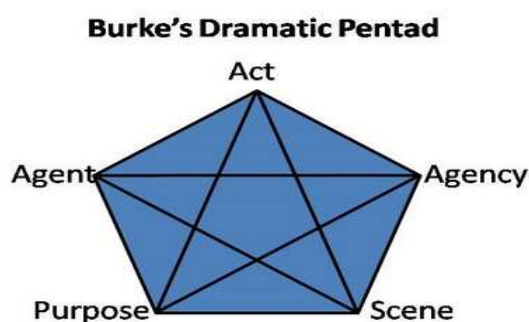
Een vierde deel van de Pentad is het middel waarmee de handeling wordt gesteld, namelijk de '**agency**'. Zoals ook in de bespreking van de vorige items bleek, kan alles wat als middel kan worden aanzien, als *agency* gelden (Burke, 1969; Foss, 2004). In het basketbalvoorbeeld gaat het uiteraard om de bal. Het hoeft echter niet om fysieke dingen te gaan. Taal kan in bepaalde situaties bijvoorbeeld ook een *agency* zijn.

Ten slotte is er nog de **'purpose'**. Dit verwijst naar het doel, de reden waarom de symbolische actie plaatsvindt. Het doel is echter niet altijd duidelijk. Het gaat dus vaak om een veronderstelling of een vermoeden van de persoon die de analyse van de situatie maakt (Burke, 1969; Foss, 2004). In het voorbeeld is het doel hoogstwaarschijnlijk om de bal bij een andere speler af te leveren.

2.1.2 Ratio's

Deze vijf elementen vormen samen een mogelijke beschrijving van een (symbolische) situatie. De sterkte van de Pentad ligt in de combinatie van de verschillende elementen. De vijf kenmerken van symbolische situaties staan immers niet los van elkaar. Ze hangen samen en beïnvloeden elkaar. Burke noemt dit "ratio's" (Burke, 1969). Dit betekent dat elke term uit de Pentad gekoppeld kan worden aan een andere term (Burke, 1969). Deze ratio's worden geïnterpreteerd als de invloed van de eerste term op de tweede term. Wanneer we bijvoorbeeld spreken van de scene-act ratio verwijst dit naar de invloed van de 'scene' op de 'agent'. Het gaat dan om de impact van de omgeving op de handeling die wordt gesteld.

De mogelijke verbanden tussen de vijf termen maken dat de Pentad als volgt kan worden voorgesteld:



Figuur 3: De Pentad van Kenneth Burke (Bron: <http://www.nisleerskov.com/labels/Rhetorical%20war.html>)

Door middel van de ratio's kan men de invloed van ieder item op elk van de andere items nagaan. Op die manier ontstaan twintig mogelijke ratio's. Afhankelijk van de

situatie die wordt geanalyseerd zal de ene ratio al relevanter en rijker aan inhoud zijn dan de andere. Het is dan aan de analist om uit te maken welke ratio's relevant zijn en welke hij dus wil bespreken (Foss, 2004). Dit betekent dat de Pentad een zeer subjectief instrument kan zijn. Dit kan een voordeel zijn, maar heeft ook nadelige kanten. Bourgonjon concludeerde dat de Pentad de onderzoeker enerzijds dwingt om een aantal standpunten in te nemen. Anderzijds is het gevaar evenwel dat de onderzoeker door de uitgebreide mogelijkheden van de Pentad, temidden van een overload aan perspectieven komt te staan (Bourgonjon, 2008). De sterkte van de Pentad is dus, zoals reeds aangehaald, tegelijk ook zijn zwakte.

2.1.3 Attitude

In een later werk (1978) voegt Burke nog een zesde term toe aan zijn Pentad: *attitude*. Hiermee verwijst hij naar de manier waarop bepaalde middelen worden gebruikt. *Attitude* staat dus voor de houding die iemand aanneemt en van waaruit die persoon de *act* stelt (Burke, 1978; Rutten et al., in press).

2.2 Circumference

Burke beschrijft ook het begrip 'circumference'. Dit begrip doelt op de focus die bij de analyse wordt gelegd. Circumference is dus "... *the scope of the analytic enterprise, the range of interest, the breadth of the study to be undertaken*" (Kimberling, 1982, p. 17).

De kracht van het concept circumference is dat het kan verbreden en versmallen. Het is vergelijkbaar met een fotoestel waarmee je in- of uitzoomt op een bepaald onderwerp. Het kader van de analyse kan aldus verschuiven en vergroten (Rutten et al., in press). Op die manier krijgen de verschillende elementen van de Pentad een nieuwe invulling naargelang het analyseniveau. Toegepast op een game kan de *agent* bijvoorbeeld de protagonist in de game zijn, de gamer zelf of zelfs de maker van de game (Bourgonjon, 2008). Het verruimen van de circumference laat toe om een onderwerp op verschillende niveaus te bekijken.

2.3 Terministic Screen

Een andere belangrijke term is 'terministic screen'. Burke gebruikt deze term in de context van het menselijke taalgebruik. Hij omschrijft een terministic screen als een 'scherm' dat de focus legt op een selectie uit de realiteit (Rutten et al., in press). Taal is

volgens hem een voorbeeld van een terministic screen. We zijn in onze uiting van symbolen beperkt door de taal die we gebruiken. Op dezelfde manier kan een videogame worden gezien als een terministic screen. Een game is, net als elke vorm van media en elke vorm van gebruik van symbolen, steeds zowel een selectie als een deflectie van de werkelijkheid: een game geeft een voorstelling van de werkelijkheid, maar doet dit vanuit een bepaald perspectief – en dus niet vanuit een ander (Rutten et al., in press). In het geval van Civilization IV: Colonization gaat het bijvoorbeeld om de kolonisatie. Bovendien werkt het medium van de game zelf als terministic screen. De speler wordt immers beperkt door de regels die in het spel verwerkt zitten. Net zoals taal ons volgens Burke ‘beperkt’ tot een deel van de werkelijkheid, zo ook beperkt de ‘taal’ van de game (regels, procedures, sequenties van codes) ons handelen binnen die game (Bogost, 2008). Bogost stelt: *“This is really what we do when we play video games: we explore the possibility space its rules afford by manipulating the symbolic systems the game provides. The rules do not merely create the experience of play—they also construct the meaning of the game. That is to say, the gestures, experiences, and interactions a game’s rules allow (and disallow) make up the game’s significance.”* (Bogost, 2008, p. 121).

2.4 Foss

Foss (2004) presenteert de Pentad van Burke als een bruikbare methode om verschillende soorten artefacten retorisch te analyseren. Zij beschrijft op een heldere manier hoe de Pentad kan ingezet worden voor retorische kritiek.

Het voorstel van Foss (2004) houdt een viertal stappen in. In de eerste stap kiest de onderzoeker welk artefact hij of zij zal analyseren. Foss benadrukt dat quasi elk artefact kan geanalyseerd worden met de Pentad. De tweede stap omvat de eigenlijke analyse met de Pentad van Burke. Hierbij wordt eerst gezocht naar de dominante term – de term die het meeste invloed heeft op de andere termen. Vanuit deze term wordt dan de verdere analyse opgebouwd. De derde stap koppelt deze analyse aan een de onderzoeksvraag. In de vierde en laatste stap wordt het geheel verwerkt in een verslag. (Foss, 2004)

2.5 Eigen werkwijze

Voor deze masterproef baseer ik mij op de methode van Burke en de richtlijnen van Foss (2004). Daarbij hou ik mij aan de definitie van games zoals geformuleerd door Salen en Zimmerman (2004, zie hoger). Ik zal de discussie structureren naar analogie met het onderzoek van Rutten, Mottart en Soetaert (in press) naar een stuk van theatercollectief Wunderbaum.

Concreet zal mijn masterproef bestaan uit drie analyseniveaus die ik, naar Burke (1969), zal benoemen met de term 'circumference'. Ik zal immers per analyseniveau de focus van mijn onderzoek verruimen. Daarvoor volg ik de drie niveaus die Salen en Zimmerman (2004) aan games toekennen, namelijk rules, play en culture. Ik verfijn echter de invulling van deze niveaus.

In een *eerste* circumference analyseer ik de game op microniveau. Dit komt overeen met het niveau 'rules' van Salen en Zimmerman (2004). Ik zal drie situaties uit de game bespreken, met aandacht voor de centrale rol van de regels in het spel. Ik ga na welke keuzes het spel de speler biedt en hoe de regels de speler beïnvloeden. Hieruit tracht ik een aantal thema's af te leiden. Deze thema's beschrijf ik als terministic screen, aangezien de game een scherm biedt van waaruit naar deze thema's kan worden gekeken.

In een *tweede* circumference ga ik na hoe deze thema's aan bod komen op een aantal gamefora. Deze circumference kan zowel op het niveau 'play' als op het niveau 'culture' worden gesitueerd (Salen & Zimmerman, 2004). Op de fora bespreken spelers immers hun speelervaring, maar tegelijk zijn deze gesprekken een deel van de gamecultuur. Door de fora te bestuderen, ga ik na hoe de spelers de regels in het spel ervaren en hoe zij ermee omgaan. Analoog met Rutten, Mottart en Soetaert (in press) beschrijf ik hoe forumgebruikers de game gebruiken als 'Cultural tool' voor 'Mediated action' (Rutten et al., in press). Dit houdt in dat ik bestudeer hoe de forumgebruikers (*agents*) de narratieven in de game gebruiken als een middel (*agency*) om over bepaalde thema's te discussiëren. Ik benader deze analyse dus vanuit een agent – agency ratio. Binnen deze ratio heb ik aandacht voor 'attitude', de term die later door Burke aan de Pentad werd toegevoegd.

Het beschrijven van forumdiscussies sluit aan bij onderzoek van Myers (2005). Hij ging eveneens op zoek naar discussies op fora en onderzocht hoe deze gevoerd werden en waarover werd gepraat. Zijn onderwerp was een van de eerdere Civilization games. Hij vond dat ervaren spelers op fora zelden een link leggen tussen de 'in-game variabelen' en deze fenomenen in de realiteit. Zij focussen zich vooral op de regels en de processen in het spel: *"... most frequently discussed aspects of the game within dedicated player forums (e.g. Apolyton.net) are the relationships among in-game signifieds – without reference to or really any concern about their significance (or signification) outside the game context"* (Myers, 2005, p. 7-8). Minder ervaren spelers leggen deze links sneller. Zij zijn meer bezig met de betekenissen en representaties in het spel: *"it is only during initial and novice play – which is most compatible with a linear reading of the game as text – that Civilization game signs and symbols (i.e. game signifiers) might be reasonably associated with those pre-existing – often normative – values corresponding to the use (or misuse) of real-world factories, fossil fuels, and nuclear energies (i.e., real-world signifieds)."* (Myers, 2005, p. 7).

Het is geenszins mijn doel om een exhaustief overzicht van alle mogelijke forumgesprekken over deze game te geven. Ik beperk mij tot een bespreking van de fora op drie Civilization-websites, namelijk www.civfanatics.com, www.colonizationfans.com – beide websites opgericht door fans van de Civilization games – en www.2kgames.com – de homepage van de ontwikkelaar van Civilization IV: Colonization. Uit de discussies op deze websites zal ik een aantal uittreksels bespreken waaruit, naar mijn mening, een *attitude* kan worden afgeleid.

In de *derde* circumference, tot slot, ga ik de betekenis van deze game na voor onderwijs en educatie. Ik vat onderwijs op als een specifieke *scene* binnen een ruimere 'culture', in de betekenis van maatschappij (Salen & Zimmerman, 2004). Op dit analyiseniveau integreer ik, bij wijze van discussie, de theoretische inzichten en de inzichten uit circumferences één en twee binnen het kader van onderwijs.

3. Sid Meier's Civilization IV: Colonization

3.1 Genre

Het onderwerp van mijn studie is de game 'Civilization IV: Colonization (2008)'. Deze game werd ontwikkeld door 2K Games en is de meest recente telg uit een lange traditie van Civilization-games sinds 1991.

Civilization-games zijn zogenaamde 'Turn-based-strategygames', maar kunnen omwille van de thematiek – geschiedenis en kolonisatie – ook gezien worden als simulatiegames. 'Turn-based' betekent dat het spel geen doorlopend verloop kent, maar in beurten gespeeld wordt. Het is vergelijkbaar met een bordspel. Iedere speler komt aan beurt en doet wat hij of zij nodig acht om het spel te winnen. Een turn-based videogame verloopt op dezelfde manier. De speler komt aan beurt en geeft de orders die nodig zijn om het doel te bereiken. Vervolgens komen de andere spelers of de computer (afhankelijk van het soort spel) aan de beurt.

Civilization is een strategiegame aangezien de speler de juiste strategische beslissingen moet nemen om vooruitgang te boeken. De speler moet dus tactisch denken en rekening houden met de 'zetten' van de andere spelers of de computer. Ook op dit punt is het spel dus vergelijkbaar met een gezelschapsspel.

Het spel kan alleen (single player) of met een aantal mensen tegelijk (multiplayer) gespeeld worden.

Het doel van de Civilization-games bestaat er traditioneel in om met een beschaving vanaf het prille begin te evolueren doorheen de tijd. Het 'verhaal' begint in de eerste game bijvoorbeeld in 4000 voor Christus en kan doorgroeien tot wat voor ons nu nog de toekomst is.

Het spelconcept van Civilization IV: Colonization is enigszins anders. Het is nog steeds de bedoeling om de leiding te nemen over een bepaalde beschaving en die te doen groeien. Het spel begint echter in de periode van de kolonisatie en loopt slechts over 300 jaar. De speler kan bovendien enkel spelen met de grote koloniserende naties, namelijk Spanje, Frankrijk, de Nederlanden en Engeland.

3.2 Plot

Bij het begin van het spel kiest de speler het land waarmee hij of zij wil spelen. Binnen dat land moet hij/zij vervolgens kiezen tussen twee bekende kolonisten.

Eens de speler deze keuze heeft gemaakt, begint het spel. De game vangt aan met een schip met enkele kolonisten (burgers) aan boord. De speler is kapitein van het schip en leider van de kolonisten. Hij/zij beslist over hun lot en hun toekomst vanuit een soort godenperspectief. Het speelveld is ingedeeld in vakjes. Die zijn in principe onzichtbaar, maar kunnen eventueel onthuld worden. Men noemt deze vakjes 'tiles' of landtegels. Elk van deze tegels heeft een aantal kenmerken (figuur 4). Deze kenmerken – grondstoffen, ligging, geografie – zorgen ervoor dat elke landtegel bepaalde voor- en nadelen heeft.



Figuur 4: Landtegels en hun kenmerken in Civilization IV: Colonization

De speler gaat met een schip in de nieuwe wereld op zoek naar een landtegel die volgens hem/haar geschikt is om een succesvolle kolonie te starten. De speler moet dus een zeer bewuste keuze maken. Eens de nederzetting is opgericht, dient de speler ervoor te zorgen dat ze groeit. Doorheen het spel zal de kolonie steeds meer op eigen benen moeten staan en minder afhankelijk worden van ruil en giften van het thuisfront. De speler kan hiertoe vriendschappen sluiten met de lokale bevolking. Hij/zij kan die echter net zo goed uitroeien.

De speler is niet de enige koloniserende natie. Ook de andere (al dan niet computergestuurde) landen zoeken de beste locaties, bakenen hun territorium af en proberen de rijkdommen van de nieuwe wereld te bemachtigen. De speler moet ervoor zorgen dat hij/zij echter de machtigste kolonisator wordt. Hij/zij heeft de mogelijkheid om relaties aan te knopen met de andere kolonistoren en met de autochtone bevolking van de Nieuwe Wereld. Deze onderlinge relaties kunnen een belangrijke factor zijn in het succes van de kolonie.

De speler kan meer dan één nederzetting oprichten. Dit vraagt uiteraard meer verantwoordelijkheid, aangezien elke nederzetting voldoende grondstoffen nodig heeft om te bloeien. De keuzes die de speler maakt, de vriendschappen die worden gesloten en de politiek die wordt gehanteerd, zullen bepalen of de kolonie een succes of een mislukking wordt.

Wanneer de speler voldoende sterk staat en voldoende burgers achter zich heeft kunnen scharen, kan hij/zij de revolutie starten en de onafhankelijkheid van de kolonie uitroepen. De koning van het moederland zal dit echter niet zomaar laten begaan. Gedurende het spel bouwt hij immers een leger uit dat groeit naarmate de speler meer burgers warm maakt voor de revolutie. Enkele beurten na de onafhankelijkheidsverklaring zal dit Koninklijke leger de kolonie van de speler aanvallen.

De speler wint wanneer hij vóór de laatste spelbeurt de revolutie kan uitroepen én het Koninklijke leger kan verslaan. De speler kan daarna besluiten om door te spelen, maar uiteindelijk worden de jaartallen volledig onrealistisch. Zo kan men bijvoorbeeld in het jaar 2000 nog steeds in het koloniale tijdperk leven. Men maakt dus geen echte vooruitgang in de tijd meer. Het enige wat men nog kan doen, is het territorium verder uitbreiden en zo uiteindelijk de hele Nieuwe Wereld bezetten.

Afgezien daarvan probeert het spel toch enigszins waarheidsgetrouw te blijven. Zo wordt aan elk land een aantal voordelen toegekend op basis van historische realiteit van dat land. Spanje heeft bijvoorbeeld aanzienlijke voordelen voor scheepvaart (cf. de Armada). Aangezien getracht wordt trouw te blijven aan de geschiedenis, kan dit spel ook als simulatie worden beschreven. Het spel simuleert immers de groei en de evolutie

van de koloniale nederzettingen en probeert daarbij zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de historische realiteit.

Civilization IV: Colonization presenteert geschiedenis dus op een specifieke manier. In mijn analyse wordt de Pentad van Burke gebruikt om de beeldvorming van geschiedenis in de game bloot te leggen (circumference 1). Vervolgens wordt deze beeldvorming gekoppeld aan de houding van spelers op fora (circumference 2). Tot slot worden deze resultaten besproken in het kader van onderwijs en educatie (circumference 3).

4. Analyse

4.1 Circumference 1: Civilization IV: Colonization

In dit deel leg ik de focus op de game Civilization IV: colonization zelf. Ik beschrijf drie 'kritische incidenten' uit het spelverloop en analyseer deze op basis van de Pentad. Daarbij laat ik mij inspireren door de richtlijnen van Foss (2004). Ik zal in mijn bespreking van de situaties uitgaan van de term '*agency*'. Meer bepaald vertrek ik vanuit de *agency* - *scene* ratio, namelijk de relatie tussen de *agency* en de *scene* van de game. Ik bespreek hoe de opbouw van de game de keuzes en speelwijze van spelers stuurt en beïnvloedt.

Naar analogie met de opbouw van een verhaal heb ik gekozen voor een situatie uit het begin, een situatie uit het midden en een situatie uit het slot van het spel. Het gaat hier om 'scripted events' - kritische incidenten die onafhankelijk zijn van mijn eigen speelstijl en dus verwerkt zijn in het 'script' van de game. Eerst bespreek ik de situatie waarin de speler een eerste nederzetting moet stichten. De tweede situatie omvat de contacten en relaties met de oorspronkelijke bewoners van het gekoloniseerde land. Ten derde analyseer ik de onafhankelijkheidsverklaring en de oorlog met het thuisland.

Voor deze retorische analyse heb ik mij gebaseerd op het single player spel van Civilization IV: Colonization. Aan de instellingen voor snelheid en moeilijkheidsgraad werd niets veranderd.

4.1.1 Situatie 1: Stichten van een nederzetting.

4.1.1 a. Beschrijving

Deze situatie doet zich voor bij het begin van het spel. De speler ziet een schip in een grotendeels zwart vlak, de onverkende wereldkaart. Hij/zij moet deze onontdekte wereld verkennen en zoeken naar een geschikte plaats om een nieuwe nederzetting te stichten. Tijdens de exploratietocht worden steeds meer delen van de wereldkaart zichtbaar. Het speelveld is, zoals gezegd, ingedeeld in landtegels. Elk van deze vakken heeft bepaalde kenmerken en bepaalde grondstoffen ter beschikking. Op basis daarvan moet de speler een keuze maken. De speler wordt geholpen bij het kiezen van een geschikte locatie voor zijn/haar nederzetting door middel van blauwe cirkels (figuur 5). Die geven de plaatsen in de naaste omgeving aan waar een kolonie kan gesticht worden.



Figuur 5: Blauwe cirkels helpen de speler bij zijn/haar keuze voor een geschikte landtegel.

4.1.1 b. Agency

Uit deze situatie bespreek ik drie mogelijke *agencies*: ten eerste de keuze voor een goede landtegel om te starten. Deze keuze bepaalt de middelen (*agency*) waarmee de speler verder moet. Ten tweede bespreek ik de blauwe cirkels. Die beperken de keuze van de speler wat betreft de landtegels. Ze zijn dus een *agency* van het spel, bedoeld om de speler te sturen. Ten derde zijn ook de burgers van de nederzetting een *agency* voor de speler (*agent*).

Agency wordt in dit fragment dus ingevuld als middelen voor de speler en als manier van het spel om de speler verder te leiden.

Allereerst is er dus de keuze voor een geschikte landtegel (*agency*) als startlocatie, onder invloed van de blauwe cirkels. De uiteindelijke keuze wordt bepaald door verschillende kenmerken van de spelomgeving (*scene*). Door middel van deze kenmerken lijkt het spel ervoor te zorgen dat de speler een aantal dwingende keuzes moet maken: ligt de focus op de verdediging van de nederzetting of niet, welke grondstoffen moet de kolonie zelf kunnen produceren, is de nederzetting best gelegen aan de kust of in het binnenland en welke stammen wonen al dan niet in de buurt. Het stuk land (*scene*) dat de speler kiest, zal van invloed zijn op keuzes verderop in het spel. Zo heeft een nederzetting aan zee bijvoorbeeld voordelen wat betreft verdediging. Daarnaast laat ze ook sneller handel over zee toe. Verder bepaalt de beschikbaarheid van bepaalde grondstoffen ook welke grondstoffen de speler elders zal moeten bekomen, via handel. Vanuit deze overwegingen neemt de speler dus een beslissing die zijn of haar toekomst in het spel beïnvloedt. Bij deze keuze wordt de speler geholpen door blauwe cirkels. Die geven een indicatie van de meest voordelige plaatsen in de nabije omgeving. Een aantal landtegels is immers niet bebouwbaar. De speler krijgt van het spel de mogelijkheid om een nederzetting te stichten op plaatsen waar het zinvol is. De plaatsen die niet geschikt zijn worden automatisch uitgesloten. Het spel (*scene*) beperkt dus de keuzemogelijkheden (*agency*) van de speler en behoedt hem zo voor verkeerde of zinloze keuzes. Tegelijk zijn de spelregels een *agency* om de speler (*agent*) te beïnvloeden.

Ook de burgers in de nederzetting kunnen als *agency* beschouwd worden. Zij zijn tenslotte een middel in handen van de speler, die in het spel een bijna 'goddelijke' positie inneemt. Dit is een kenmerk van dit genre games: de speler is een soort 'puppet master' over het volk dat hij/zij bestuurt. Hij/zij beschikt over hun leven, hun welzijn en zelfs over hun dood. Tegen deze houding komt af en toe reactie vanuit het volk. Wanneer er bijvoorbeeld een tekort is aan voedsel in de nederzetting, zullen de burgers de nederzetting ontvluchten. Een ander voorbeeld van respons doet zich voor wanneer de koning van het thuisland vraagt om belastingen. Als de speler hiermee niet akkoord gaat en bijvoorbeeld de 'New Amsterdam Fur Party' opricht, wordt de hele voorraad aan 'Fur' (bont) in de nederzetting vernietigd. De burgers reageren dus tegen de houding van de speler/leider en wijzen hem op hun ontevredenheid. Deze reacties van burgers moeten echter gerelativeerd worden. Wanneer ze de nederzetting verlaten omwille van het voedseltekort, verdwijnen ze niet of gaan ze niet naar een ander dorp. Ze blijven gewoon

staan op de landtegel van de nederzetting. De speler kan dus meteen besluiten om de burger terug aan het werk te zetten in de nederzetting en ervoor zorgen dat er wel genoeg voedsel is. De speler kan bijgevolg nog steeds over deze burgers beschikken. Gedurende het grootste deel van het spel blijft hij/zij in een machtige positie staan. Leiding geven blijkt dus te worden voorgesteld als een soort dictatuur van de speler.

4.1.1 c. Terministic screens

Uit de analyse van *agency* in deze spelsituatie blijkt dat het spel een aantal thema's aanraakt die de speler kunnen doen nadenken over de realiteit (cf. hoger: Persuasive games bij Bogost, 2008).

Het spel schetst allereerst een bepaald beeld van geschiedenis. Geschiedenis wordt immers voorgesteld als een geheel van omstandigheden, waarin individuen het verschil maken door de keuzes die zij maken. In Civilization wordt deze visie heel persoonlijk gemaakt door de speler zelf de keuzes te laten maken. Een aansluitende discussie kan gaan over hoe vrij iemand in die keuzes is. De speler ervaart in het spel immers ook een aantal beperkingen.

Ten tweede geeft het spel een beeld van leiderschap als quasi absolute beslissingsbevoegdheid. De speler kan, als leider van een kolonie, alle beslissingen zelfstandig nemen, zonder enig overleg met anderen. Men kan zich de vraag stellen hoe de speler deze machtspositie invult: neemt hij/zij de beslissingen louter vanuit strategisch oogpunt? Of spelen ook persoonlijke waarden en normen mee?

Het spel geeft ook een beeld van de verhouding tussen mens (cultuur) en omgeving (natuur). Een groot deel van het spel gaat over de manier waarop een mens (of een groep mensen) omgaat met zijn omgeving. Het vormt zo een beeld van de mens als een factor die zijn brede omgeving zoveel mogelijk naar zijn hand zet. Civilization symboliseert op die manier de realiteit. De mens komt ergens terecht, past zijn omgeving aan, bakent zijn territorium af. Op die manier raakt het spel het levendige milieudebat aan: hoe gebruikt en verandert de mens zijn eigen milieu?

4.1.2 Situatie 2: omgang met 'natives' en concurrenten

4.1.2 a. Beschrijving

De 'natives' zijn de oorspronkelijke bevolking van het gekoloniseerde land, i.c. Zuid-Amerika of het Caribische gebied. De concrete omgang met deze volkeren verloopt via contacten met hun leiders. Elk volk is verspreid over verschillende nederzettingen.

De omgang met 'natives' en concurrenten omvat meerdere spelmomenten. Het betreft hier elke interactie tussen de speler en de autochtone bevolking of tussen de speler en de concurrerende koloniserende machten.

Zo is er het moment dat de speler de eerste keer in contact komt met een Indiaanse leider. Die spreekt de speler aan en stelt voor om in vrede samen te leven. Op dit moment heeft de speler slechts één keuze, namelijk akkoord gaan met vrede.

Pas wanneer de speler de vrede aanvaard heeft, worden meer keuzemogelijkheden beschikbaar. Vanaf dan kan hij de oorlog verklaren, ruilvoorstellen doen of een defensief pact sluiten.

Een andere vorm van interactie met 'natives' is dat de speler in een Indiaanse nederzetting gaat leven om een vaardigheid te leren. Daarnaast kan de speler ook een missionaris naar de Indianen zenden om hen te bekeren. Dit levert de speler dan op geregelde tijdstippen een 'converted native', een bekeerde autochtoon op. Die kan dan worden ingezet als een gewone burger in de nederzetting.

Ook de concurrenten knopen onderhandelingen aan met de speler en met elkaar. Zij proberen met de speler hoofdzakelijk tot een overeenkomst rond open grenzen te komen. Zo kunnen zij vrij bewegen doorheen het gebied van de speler. Dit brengt natuurlijk het gevaar mee van een eventuele aanval, maar laat tegelijk ook handel toe met de andere partij.

4.1.2 b. Agency

In deze situatie bekijk ik in de eerste plaats de keuzes die het spel aan de speler biedt bij de contacten met andere partijen. Ten tweede beschrijf ik de mogelijkheid om een missionaris uit te sturen tegenover de optie om te leren van de stammen. Ten derde zal

ik *agency* benaderen als de mate waarin bepaalde middelen, i.c. de grondstoffen, rechtstreeks beschikbaar zijn of door handel moeten worden verworven.

In de contacten met andere partijen, biedt het spel de speler een aantal interactiemogelijkheden. Op deze manier beperkt het spel de *agency* van de speler. Bij de eerste ontmoeting met een Indiaans volk benadert de leider de speler op een vreedzame manier. De speler heeft hier enkel de mogelijkheid om op het vredesvoorstel in te gaan. Pas daarna worden de andere interactievormen beschikbaar.

De speler heeft dan de keuze tussen handel drijven of “iets anders bespreken”. Binnen de eerste optie kan onderhandeld worden over defensieve pacts, goud, grondstoffen en oorlog met een derde partij. De speler kan in deze optie dus onderhandelen over *agencies*. De optie “iets anders bespreken” omvat twee mogelijkheden. Enerzijds kan de speler aan de Indiaanse leider vragen wat hij vindt van een aantal andere leiders. Anderzijds kan hij de oorlog verklaren aan het betrokken volk. De interactie met de andere kolonistoren verloopt op dezelfde wijze.

De mogelijkheden tot interactie worden dus door het spel beperkt. De relaties bestaan uit oorlog, vrede en handel.

Eens de speler vrede gesloten heeft met een Indiaanse leider kan hij/zij een missionaris naar één van de dorpen zenden. Deze missionarissen zijn een interessante *agency* voor de speler om extra burgers te bekomen. Deze zogenaamde ‘converted natives’ zijn op hun beurt ook een extra ‘middel’ voor de speler. Aan de andere kant kan de speler ook burgers naar de Indiaanse nederzettingen sturen om er samen te leven en een vaardigheid van hen te leren. Deze burgers keren dan met een meerwaarde terug naar de nederzetting. Zo kan een ‘free colonist’ bijvoorbeeld de vaardigheid ‘expert farmer’ leren van een naburig volk.

De grondstoffen (*agency*) die een speler ter beschikking heeft beïnvloeden ook de manier van spelen. De zaken die de burgers zelf niet of onvoldoende kunnen produceren moeten immers bij andere partijen gekocht of geruild worden. Doordat het spel per locatie (*scene*) slechts een drietal grondstoffen voorziet, wordt de speler verplicht om de andere grondstoffen aan te kopen of om verscheidene nederzettingen te stichten op landtegels met verschillende kenmerken. De speler kan handel drijven met naburige

nederzettingen, met concurrerende koloniserende machten (als er een overeenkomst is van 'open grenzen') of met het eigen thuisland. De Indiaanse dorpen geven geregeld aan welk product zij op dat moment wensen te kopen. De speler kan hierop inspelen om producten met winst te trachten te verkopen. Doordat het niet evident is om als speler zelf in alle grondstoffen te voorzien, worden handel en economie belangrijk als *agency*, hetzij om rechtstreeks grondstoffen te kopen, hetzij om goud te verzamelen.

4.1.2 c. Terministic screens

Uit deze vormen van *agency* komen enkele interessante onderwerpen naar voor. Allereerst is de interactie zeer beperkt voorgesteld. Verder krijgen economie en het kapitalisme een belangrijke plaats. Ten slotte is er uiteraard de relatie met en de houding tegenover minderheden.

De interactiemogelijkheden in het spel zijn beperkt. Communicatie wordt hier voorgesteld als bestaande uit enkele fundamentele basishoudingen, namelijk oorlog en vrede/handel. Interactie wordt dus teruggebracht tot enkele minimale mogelijkheden.

Het hoofddoel van handel en economie in dit spel lijkt zoveel mogelijk winst maken. Daardoor geeft het spel blijk van een nogal kapitalistische visie. De rol die economie in het spel lijkt te krijgen, geeft de speler wel een indruk van een aantal economische basisbeginselen. Er zijn bijvoorbeeld verschillende prijsschommelingen naargelang vraag en aanbod. Spelers leren dat ze producten op het juiste moment moeten aankopen of verkopen om zoveel mogelijk winst te maken. In de handel met Indiaanse stammen leren ze onderhandelen over een correcte vergoeding voor wat ze aanbieden. Bovendien leren ze inspelen op de vraag van de omgeving door aandacht te hebben voor de producten die de natives wensen te kopen.

Bovendien lijken handel en vrede enigszins te worden gelijkgeschakeld. Wanneer de speler immers de vrede aanvaard heeft, heeft hij de keuze tussen vijandige interacties (oorlog verklaren) of vreedevolle interacties (handel). Deze verbinding tussen handel en vrede roept enige bedenkingen op. Het is immers niet noodzakelijk zo dat handel tussen twee partijen gebaseerd is op vrede. Economische overwegingen spelen hierin immers een grote, zonet de grootste rol. Evenmin is het zo dat handel met andere partijen

zekerheid van vrede biedt. Men kan zich dus afvragen of de koppeling tussen vrede en handel in het spel niet te kort door de bocht is.

Overkoepelend in deze *scene* geeft het spel ten slotte blijk van mogelijke houdingen ten opzichte van minderheden. Multiculturaliteit is immers een constante in het spel. De verhoudingen tussen deze partijen kunnen echter in vraag gesteld worden. Er zijn immers minder kolonisten binnen een natie dan er Indianen zijn binnen eenzelfde stam. Toch lijken de kolonisten in een eerder dominante positie te staan. Desondanks zijn de Indiaanse nederzettingen een beïnvloedende factor. Die rol verwijst enigszins naar de invloed van de aanwezigheid van andere culturen in een maatschappij. Het uitzenden van missionarissen om de natives te bekeren lijkt eveneens te getuigen van een specifieke visie op multiculturaliteit. In die tijd was het opzetten van missies immers niet ongewoon. Men kan evenwel de vraag stellen of de achterliggende visie vandaag wel anders is. De Verenigde Staten sturen ook nu nog regeringsleden uit om andere landen te 'overtuigen' hun politiek te aanvaarden. Tot slot wordt multiculturaliteit ook voorgesteld als een situatie waarbij men van elkaar kan leren. Burgers uit de meerderheidsgroep kunnen immers ook vaardigheden leren van de minderheden.

4.1.3 Situatie 3: Onafhankelijkheidsverklaring en -oorlog

4.1.3 a. Beschrijving

Wanneer de speler in zijn nederzetting(en) een voldoende grote achterban – dit betekent meer dan 50% van de hele bevolking – voor de revolutie heeft kunnen verzamelen, kan hij/zij de kolonie onafhankelijk verklaren van het moederland. Dit gebeurt door in het revolutiescherm te klikken op de optie 'Start Revolution!'. Na een animatiefilmpje wordt de speler voor een aantal keuzes geplaatst: welke staatsvorm zal de onafhankelijke natie aannemen (monarchie of democratie), is er slavernij of vrij burgerschap, wordt het wapenbezit bij burgers gecontroleerd of niet en hoe staat men tegenover de lokale bevolking. Hij moet beslissen of het wapenbezit bij burgers wordt gecontroleerd of niet en hij moet een houding aannemen tegenover de lokale bevolking. Het gaat steeds om keuzes tussen twee mogelijkheden. Elk van de beslissingen heeft gevolgen die al of niet voordelig kunnen zijn.

Onafhankelijk worden betekent ook dat alle handel met Europa onmogelijk wordt. De speler is dus voor de rest van het spel aangewezen op zijn eigen grondstoffen, tenzij hij/zij bij de revolutie kiest voor monarchie als staatsvorm. Deze mogelijkheid heeft immers tot gevolg dat er toch handel kan blijven bestaan tussen de kolonie en Europa.

De koning laat de revolutie natuurlijk niet zomaar gebeuren. Gedurende heel het spel heeft hij troepen toegevoegd aan zijn 'Royal Expeditionary Force'. De grootte van de troepen is afhankelijk van de acties die de speler doorheen het spel heeft gesteld. Het Koninklijke leger valt de nederzetting(en) van de speler aan, enkele beurten nadat deze de revolutie heeft ingezet. De speler moet dit leger kunnen verslaan om te winnen.

4.1.3 b. Agency

Agency komt ook bij de revolutie in meerdere vormen aan bod. Ten eerste moet de speler een aantal beslissingen nemen die het verdere spelverloop beïnvloeden. Ten tweede blijkt de onafhankelijkheid een invloed te hebben op de mogelijkheden van de speler. Ten slotte moet de speler ook zijn grondstoffen anders beheren. Handel met Europa is door de revolutie immers niet altijd meer mogelijk.

Aan de revolutie zijn een aantal belangrijke beslissingen gekoppeld. Het spel stelt de speler voor een aantal keuzes met betrekking tot de staatsvorm en andere beleidskenmerken van de onafhankelijke nederzetting. Deze keuzes bepalen de voordelen die een speler al dan niet heeft in het verdere verloop van het spel. Die voordelen omvatten bijvoorbeeld de mogelijkheid om, ondanks de vijandige relatie tussen de speler en de koning, toch handel te kunnen drijven met het moederland. De keuzes omvatten telkens beslissingen tussen twee mogelijkheden: slavernij of niet, monarchie of democratie, wapenbezit of niet. Op die manier beperkt het spel de mogelijkheden. Vijf keuzes, optie a of b. Door te kiezen voor a, sluit de speler automatisch de voordelen van b uit. De draagwijdte van de keuzes is bovendien niet altijd even groot. De keuze voor slavernij betekent bijvoorbeeld slechts dat de speler eenmalig twee extra 'indentured servants', slaven dus, krijgt. De gevolgen van een keuze voor monarchie als staatsvorm zijn echter verstrekkender, aangezien dit betekent dat de speler ondanks de oorlog nog steeds handel kan drijven met Europa. Ook gezien het eerder late moment waarop deze keuzes meestal worden gemaakt, is de invloed van sommige beslissingen niet altijd even groot. Hoe vroeger de revolutie wordt gestart, hoe

meer voordeel de speler uit de beslissingen kan halen. De revolutie komt echter veelal naar het einde van het spel toe. Er is immers tijd nodig om een voldoende uitgebreid leger uit te bouwen dat aan een aanval van de koning kan weerstaan.

De onafhankelijkheid heeft ook op andere manieren invloed op het spel. De verschillende banden die met de andere kolonistoren werden aangeknoopt (open grenzen, elkaars ontdekte delen van de wereldkaart zichtbaar maken, etc.) worden verbroken. De andere kolonies willen niets meer met de kolonie(s) van de speler te maken hebben. Anderzijds verklaren de bevriende Indiaanse volkeren de oorlog aan de koning en vechten ze aan de zijde van de speler. Een mogelijke strategie is dus om een nederzetting te stichten in de buurt van een aantal Indiaanse nederzettingen. Wanneer de koning dan de nederzetting wil binnenvallen, zullen zij mee de verdediging opnemen. Zo worden de Indianen een *agency* in de oorlog tussen de speler en de koning. De beslissing om over te gaan van economie en handel als *agency* naar onafhankelijkheid en oorlog kan bijgevolg niet te licht genomen worden. De spelwereld (*scene*) verandert hierdoor in verschillende opzichten. De *agency* beïnvloedt dus de *scene* (*agency* – *scene* ratio).

Wanneer de oorlog met het thuisland nadert, wordt het dus steeds belangrijker om militair voldoende sterk te staan. Daarom is het een goede strategie (*agency*) om kort voor de aanval zoveel mogelijk burgers om te vormen tot (burger)soldaten. In het spel is dit een beslissing waar, wat mij betreft althans, niet bijzonder wordt bij nagedacht. Toch betekent het voor een heel aantal van die burgers de dood. De speler krijgt dus de keuze om burgersoldaten te vormen of om de burgers te laten vluchten uit de nederzetting. Als hij/zij hen gewoon achterlaat in het dorp zijn ze bij een overwinning van de koning verloren. Deze optie lijkt dus niet bruikbaar.

Ook in deze situatie is het managen van de verschillende bronnen een belangrijke opdracht. De speler moet bijvoorbeeld zorgen dat grondstoffen waarin de eigen nederzetting(en) zelf niet kan voorzien, worden ingevoerd. In oorlogstijd ligt, zoals gezegd, de handel met het thuisland stil, tenzij men kiest voor monarchie als staatsvorm. Men moet er dus voor zorgen dat de nederzetting de nodige bronnen (voedsel, tools, wapens...) ter beschikking heeft zonder handel te moeten drijven met Europa. Dit

betekent ofwel zelf voldoende materiaal produceren, ofwel voldoende kunnen ruilen met andere partijen. Het goed managen van de middelen die voorhanden zijn, wordt dus een belangrijke vaardigheid. Zeker naar het einde van het spel toe moet de speler zorgen dat de nodige grondstoffen voor de verdediging van de kolonie beschikbaar zijn. Anders raakt de speler te veel achterop in de wapenwedloop met de koning en is de revolutie gedoemd om te mislukken. De speler wordt dus gedwongen tot een wapenwedloop.

4.1.3 c. Terministic screen

De onafhankelijkheidsverklaring in dit spel heeft een aantal kenmerken die interessant zijn om bij stil te staan.

Het spel vult de rol van verschillende staatsvormen en beleidsbeslissingen op een specifieke manier in. Er worden een aantal beslissingen genomen die ook in de geschiedenis een rol gespeeld hebben. Slavernij speelde in de kolonisatie bijvoorbeeld een belangrijke rol en wordt op deze manier ook in het spel aangehaald. Het relatieve belang van deze beslissing in het spel is echter vrij klein ten opzichte van de draagwijdte ervan in de geschiedenis (Harper, 2003). Ook de binaire voorstelling van de keuzes roept vragen op. Dergelijke beslissingen zijn immers niet altijd keuzes tussen a of b.

De speler kan eigen opvattingen laten doorwerken in het spel. De vraag is echter of een 'speler', dus de *agent in* het spel, dezelfde persoon is als de *agent buiten* het spel.

De manier waarop de onafhankelijkheid wordt voorgesteld kan ook worden geproblematiseerd. Men kan zich afvragen of een oorlog wel de enige manier is om onafhankelijk te worden. In het spel volgt op de revolutie een oorlog. Pas wanneer deze wordt gewonnen, wint de speler het spel en is de revolutie dus geslaagd. Is het echter niet te eenzijdig om onafhankelijkheid onlosmakelijk te verbinden met oorlog? Op dezelfde manier kan de groeiende focus op het produceren van wapens in vraag gesteld worden. Dit wijst enerzijds wel op de draagwijdte van oorlog en de invloed ervan op een gemeenschap. Maar anderzijds verbindt ook deze wapenwedloop het groeien naar een onafhankelijk bestaan met gewapend conflict.

4.2 Circumference 2: Fora

In dit deel wordt beschreven hoe jongeren Civilization IV: Colonization als aanleiding gebruiken om met elkaar in gesprek te gaan. Dit gebeurt, zoals gezegd, vanuit een agent – agency ratio. Binnen het kader van deze ratio ligt de focus op de *attitude* die uit forumposts naar voren komt.

In de bespreking wordt vertrokken vanuit zeven grote thema's: cultuur, multiculturaliteit, interactie, politiek, economie, mens versus omgeving en conflict. Die zijn afgeleid uit de terministic screens die in de voorgaande circumference geformuleerd werden.

Bij elk thema wordt beschreven hoe de discussie wordt benaderd. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de manier waarop de spelers omgaan met de spelregels in functie van hun eigen strategie. Uit deze beschrijving komen *attitudes* van spelers naar voor. Deze worden op het einde van dit deel toegelicht.

4.2.1 Forumdiscussies

4.2.1 a. Cultuur

Cultuur komt in het spel in een drietal vormen aan bod. In de eerste plaats is de spelomgeving intercultureel. De nederzetting van de speler bevindt zich immers temidden talrijke Indiaanse stammen. Daarop wordt bij het volgende thema dieper ingegaan. Ten tweede representeren de grenzen van elke nederzetting de culturele invloedssfeer. De uitbreiding van de grenzen levert meer grondgebied op en heeft invloed op de relatie met andere partijen. Een derde cultuurvorm is educatie en onderwijs. Onderwijs komt in het spel aan bod in de vorm van kranten en scholen. Die vormen een middel (*agency*) om burgers ervan te overtuigen om aan de revolutie deel te nemen.

Op de fora is de discussie over cultuur in het spel eerder beperkt. De meeste topics die betrekking hebben op dit thema omvatten vragen aan andere spelers of meldingen van 'bugs', vermeende fouten in het spel. Enkele voorbeelden:

"... Culture is one of my favorite powers in Civ, but I can't use it here with the stupid REF buildup. The AI never intends to declare independence so it can rack up political points and land while my hands are tied. I feel this is a HUGE cheat for the AI, and it makes the game seemingly unplayable at this level. If I military up and kick its stupid butt, the land stays the same color because my hands are still tied to undo it. Am I missing something?"

(Wayneb64, 18 november 2008, www.civfanatics.com)

Deze speler gebruikt 'cultuur' dus als een manier (agency) om zijn doel te bereiken.

"I've read the rule book, and the "Civpedia", but I can't find how education works exactly. I've put un-expert people in the schools; I then get an option later to train them to something else, but does Education points do anything else? Do you have to have the person you want trained in the school? Is there a progression bar somewhere? Does it help to build more than one education building in all your colonies? Is there ANY reason to have experts in the school to keep your education points high? 🤔"

I need to be educated on education. . ."

(ColPaladin, 24 september 2008, www.civfanatics.com)

"First apparent bug: The number of turns until graduation from different types of educational institutions appears to be backwards. In Marathon mode placing a Free Colonist in a Schoolhouse needed 15 to 20 turns to graduate. After building a College, Free Colonists took 30 to 40 turns to graduate. After building a University, the last Free Colonist enrolled will take over 100 turns to graduate. Huh?? Isn't this backwards? According to the Civpedia, Universities will educate colonists at 'breakneck' speeds. Sorry, 100 turns at a University is well below slug pace compared to the 20 turns needed at a Schoolhouse!"

(Phileas Fogg, 12 november 2008, www.civfanatics.com)

In een aantal posts kijkt men verder dan de gameplay. Er worden discussies gevoerd over geschiedenis en kolonisatie:

"Hi,

idea of this thread is to collect a list of interesting books and Movies which are settled in the same historical background as Colonization ...

I will start with some of my favourites (probably Col1 influenced me a lot) :

Books :

1. * Barbara Tuchman : The first Salute

(Very interesting book I found by accident : How the French paid and won the US Independence War and how British navy failed ...)

2. Frank Adam : Hornblower, Bolitho & Co. - Krieg unter Segeln in Roman und Geschichte (Seawarfare in the age of sailing ships in novel and history)

(A small german book about the history of seawarfare in 18th and 19th century with a lot of background details ... I think there is no translation ... I added it for the German visitors of this forum)

Movies

3. LAST OF THE MOHICANS

A great movie about the French-and-Indian-War ... Shows some nice fighting of europeans against indians and siege-warfare (french against british fort) ... Soundtrack is also great ...

4. Mel Gibson - The Patriot

If you saw this movie you know why soldiers in Civ4Col now can get Swamp-Promotions

I-III.



Note : I added links to amazon so the books/movies are easier to identify"

(historix69, 4 oktober 2008, www.civfanatics.com)

Deze post is het begin van een conversatie over goede boeken en films die aansluiten bij de thematiek van Civilization IV: Colonization. De cultuur rond het onderwerp van de game wordt hier dus een afzonderlijk gespreksthema.

4.2.1 b. Inter- en Multiculturaliteit

Dit thema is een constante doorheen het spel. De speler begeeft zich voortdurend in een multiculturele situatie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er op de fora talrijke topics verschijnen met het woord 'natives' in de titel. De Indianen zijn immers een factor die invloed kan uitoefenen op de manier van spelen. Hun rol maakt dat zij voor de spelers een strategische waarde (*agency*) kunnen hebben:

"I always try to have good relations with my neighboring natives and sooner or later the natives adjacent to my borders will try to give their villages to me.

I've always just accepted their proposal without thinking much about it until now. Is it really a good thing?

...

So what are the pro's of taking over the villages, exactly? You get a converted native, but what else?"

(desmo, 1 oktober 2008, www.2kgames.com)

"Selling guns to the Indians surrounding the colonies of the others is a fun thing to do too. No risk at all and lots of money."

(fugazi, 5 april 2009, www.civfanatics.com)

Slechts één forumgebruiker gaat verder en stelt de representatie van de natives in het spel in vraag:

"However it's important to note that views of Native Americans have always been either black or white. Once they were portrayed as sub-human and all of their good qualities ignored. Today they are portrayed in an equally unrealistic manner; that of the simple and good noble savage who lived in harmony with nature. The reality is that some tribes also massacred defenseless white settlers and intentionally started forest fires. Additionally, not all tribes and settlers hated each other. I'm

partially descended from the Ojibwe tribe which got on reasonably well with the white settlers, and were actually protected by the settlers against government betrayal of a treaty at one point."

(Molybdeus, 5 april 2009, www.civfanatics.com).

Deze speler bekijkt de game dus op een meer kritische manier. Hij denkt niet louter in termen van strategie maar kijkt naar wat de game de spelers vertelt over de Indiaanse volkeren.

De multiculturele situatie lijkt echter hoofdzakelijk benaderd te worden vanuit strategische overwegingen.

Ook de aanwezigheid van vrouwen in het spel komt in deze context aan bod. Dit werd reeds in vraag gesteld in de vorige circumferentie. Een forumgebruiker brengt het ontbreken van vrouwen in deze game onder de aandacht:

"No female playable leaders, fair enough. There weren't exactly too many female leading off into the new world.

But at least one of the monarchs in Europe could've been female. England? Queen Anne? Spain? Queen Isabella II?

I'm probably not going to get this game."

(Bast, 28 oktober 2008, www.civfanatics.com)

Uit de reacties blijkt echter dat de meeste andere spelers deze opmerking onbelangrijk vinden. Toch wijst deze post erop dat sommige spelers verder kijken dan het pure spelplezier. Daarvan is ook de volgende reactie, waarin een forumgebruiker de kritiek weerlegt vanuit de geschiedkundige situatie, een bewijs:

"The fact is that women's role in colonial America was very limited. Especially early on, men outnumbered women by a considerable amount, much the same way as they did in the Old West. It was the nature of newly colonized areas that young, single men tended to go first to try and make their fortunes. Later, simply due to the culture of the time, women had very few options. The vast majority were

homemakers, plain and simple. About the only profession outside the home a women could support herself with was a seamstress. I can see an argument that the weaver could be a woman, but beyond that, I think its pretty weak.

In Colonization, we only see people in professions and as leaders, and during the time period it was rare to find a woman in one of those roles. Women weren't fur trappers or carpenters or soldiers or distillers back then. The creators could have pretended that women were considered equals of men and put them in those roles, but glossing over the things about history we don't like doesn't really fix or change anything, it just makes it seem contrived. Its better for us to recognize the problems with the past than to pretend they didn't happen."

(Thundercracker, 31 oktober 2008, www.civfanatics.com)

De scene van de game leidt dus tot een analyse van en een discussie over geschiedenis. Deze discussie blijft echter zeer beperkt.

4.2.1 c. Interactie en relaties

Dit onderwerp sluit nauw aan bij het voorgaande thema. De relaties en interactie met de Indiaanse stamhoofden kunnen, zoals gezegd, een belangrijke *agency* zijn voor de speler. In de vorige circumferentie werd reeds de beperkte voorstelling van interactie aangehaald. De speler heeft immers slechts enkele interactiemogelijkheden: handel, vrede en oorlog. Deze opties geven desondanks wel aanleiding tot een aantal strategische keuzes (*agency*). Dat maakt dat de optie 'vrede' op een functionele manier kan worden ingevuld. Ze staat dan in functie van een eventuele strategie van de speler, zoals uit de forumdiscussies ook blijkt. In het deel over multiculturaliteit werd reeds verwezen naar een speler die aangaf dat hij/zij steeds probeert om vrede te bewaren met de stammen. De meeste spelers lijken deze strategie te delen:

"... Btw., I never attack the natives on my own, and very seldomly have to fight them off. ..."

(Arralen, 10 april 2009, www.civfanatics.com)

"Never attack them when I play vs AI, but I trade with them a lot. ..."

(PrinzMyschkin, 11 april 2009, www.civfanatics.com)

De afweging tussen oorlog en vrede komt geregeld terug in het spel. De speler maakt een keuze tussen beide manieren van spelen (*agency*). Hij/zij heeft steeds de mogelijkheid om alle Indiaanse stammen uit te roeien. Het spel lijkt deze optie echter af te raden door meer voordelen te koppelen aan het alternatief, namelijk in vrede samenleven. Wanneer de speler de oorlog verklaart aan een Indiaanse leider en een nederzetting vernietigt, bestaan de voordelen uit een relatief kleine som geld en ervaring voor de overlevende troepen. Bovendien vallen de vijandige Indianen en hun eventuele bondgenoten de nederzettingen van de speler geregeld aan. Wanneer hij of zij echter de vrede bewaart, geven de Indianen hem extra grondstoffen of schatten. De speler kan daarnaast ook handel drijven met de Indianen, leren van hen en missionarissen naar hun dorpen zenden. Ten slotte zullen de natives de speler steunen in de onafhankelijkheidsstrijd. De *scene* (het spel) beïnvloedt hier dus de *act* en de *agency* door middel van deze voordelen. Dit maakt ook dat bij spelers een bepaalde *attitude* ten opzichte van de Indianen wordt uitgelokt. Verschillende topics op de fora tonen aan dat de spelers verkiezen om in vrede samen te leven met de naburige stammen, net omwille van deze voordelen.

Over interactie met andere kolonisatoren wordt minder gesproken. Zij worden vooral aanzien als concurrenten, waardoor handel met hen minder interessant lijkt. De relatie met de koning wordt dan weer wel uitgebreid besproken. Dit gebeurt vooral vanuit strategisch oogpunt, namelijk zo weinig mogelijk belastingen betalen en tegelijk het Koninklijke leger zo beperkt mogelijk houden:

Is there any cost to angering the king by refusing to kiss his ring? Does it have any effect on the REF? Might he declare war before you are able to declare independence if you anger him too much?

(chibiabos, 17 februari 2009, www.civfanatics.com)

"Satisfying the King's demands delays increasing his expeditionary force"

This may promote more interaction with the King. Does the size of the demand make any difference. eg if you can keep your cash reserves low so he is only asking for 40 or 50 gold instead of 4 or 5 hundred (or thousand)?"

(Dalgo, 15 maart 2009, www.civfanatics.com)

Het Koninklijke leger op zich is ook een veelbesproken onderwerp. De meeste spelers vinden immers dat het leger van de koning te snel groeit en uiteindelijk te groot is voor een eerlijke confrontatie. Op deze manier worden in de forumdiscussies dus de regels van het spel in vraag gesteld.

4.2.1 d. Economie

Uit de terministic screens in het vorige analysedeel kon reeds afgeleid worden dat economie een belangrijke – en misschien wel de belangrijkste – strategie (agency) kan zijn in Civilization. Dit blijkt ook de ervaring van de spelers te zijn:

“... This game is more about managing a successful economy than it is about destroying everything in your path. 😊...”

(GodBen, 25 september 2008, www.civfanatics.com)

Uit de analyse kwam naar voren dat het spel leek uit te gaan van een kapitalistische visie op economie. Handel drijven staat immers in functie van winst maken. In de forumdiscussies valt op dat de spelers deze visie snel overnemen wanneer ze spelen:

“Basically you try to get cotton, then make them into jackets, then sell them to england....

So we keep doing this , until we pile up the doe, then we buy guns?”

(Kobe2clutch, 25 september 2008, www.civfanatics.com)

“You do that early to get money to buy stuff from the homeland mainly.

In the end you work on ore to build tools to build guns to make soldiers.

Eventually you become self sufficient like that.”

(hellman109, 25 september 2008, www.civfanatics.com)

Deze post geeft ook aan dat de forumgebruikers eveneens een evolutie naar een wapenwedloop ervaren. Dit vermeldde ik reeds bij de terministic screens uit het voorgaande deel. De kapitalistische inslag van het spel wordt echter niet in vraag gesteld.

Verder wordt economie besproken op verschillende niveaus. Er is bijvoorbeeld een speler die geprobeerd heeft de logica – dus de ‘rules’ (Salen en Zimmerman, 2004) –

achter de prijsschommelingen in kaart te brengen (Misterslack, 27 september 2008, www.civfanatics.com).

De meeste topics gaan echter uit van economie als strategie (agency). Zo verschijnen topics met titels als: *“Playing or (losing) in the European Market”* (johnman, www.civfanatics.com), *“How does overstock automatically sell?”* (bontchimuz, www.colonizationfans.com) of *“Trade routes and import/export”* (gilfan, www.civfanatics.com).

De discussies die betrekking hebben op economie gaan echter zelden verder dan strategie en spelregels.

4.2.1 e. Politiek

Naast economie zijn politiek en diplomatie een belangrijk onderdeel van Civilization IV: Colonization. Een belangrijk aspect van de game is het contact tussen de speler, de natives, de concurrerende machten en de koning. In die zin overlapt dit thema enigszins met de eerder besproken discussie over interactie en relaties. Bijgevolg wordt dit aspect in dit deel niet meer verder belicht.

Het spel bevat echter ook andere politieke elementen. Zo handelen veel topics over het ‘rebel sentiment’ – de mate waarin burgers de revolutie steunen. Het grootste deel van deze topics heeft betrekking op vragen over het stijgen en dalen van het revolutiepercentage. Daarbij wordt ook de opbouw van het spel in vraag gesteld:

“Fair enough, I have no problem with the fact that rebel sentiment decreases when you add fresh colonists to a settlement, but what if it's a colonist born in a 100% rebel settlement?”

(Desmo, 30 september 2008, www.2kforums.com)

Deze speler bekritiseert dus de logica van het spel. Tegelijk geeft hij een aanzet tot verdere discussie over opgroeien binnen de context van een bepaalde politieke ideologie. De discussie blijft echter beperkt tot het spel zelf:

"It all raised ok turn by turn until I got close to 50% sentiment when I was building my armies as fast as possible (which was still only 1/3 of what the King had), but my rebel sentiment slowed down so much it was funny. At about 44% it needed a few turns for only 1 %. So in the end I only got to 50% at about 20 turns until the end.

I must say this sucks big time. And I was playing on Easiest difficulty 🤔"
(-Archangel-, 1 oktober 2008, www.2kforums.com)

Dit probleem komt op de drie fora meermaals terug. Verschillende spelers formuleren een gelijkaardige oplossing:

"... So, the answer is, of course, to reduce the amount of citizens you have. The servants, criminals and natives who didn't fit into your army, walk them out of your colonies and Disband them. ..."
(juriel, 26 september 2008, www.civfanatics.com)

Deze citaten illustreren de quasi goddelijke positie van de speler, waarover ik het eerder reeds had. Posts als deze kunnen aanleiding zijn voor discussie over de mate waarin een speler eigen waarden laat doorwegen bij het spelen van een game. De discussies lijken hier echter niet dieper op in te gaan. Toch stelt iemand in dit licht de gameplay en de rol van de speler in vraag:

"What is so ironic, is that suddenly when I kill 80% of my own population, effectively making me the absolute worst Tyrant that the world has ever known, instead of being punished, my people suddenly feel to favour ME! Yes, they feel devote to me with the bottom of their hearts because I am such a (good/terrible) tyrant? And suddenly the other Tyrant, who should be in huge favour right now, is in fact considered the REAL tyrant???"

I can not make sense of these mechanics. Can you?"
(Obsolete, 30 september 2008, www.civfanatics.com)

Deze speler is zich dus terdege bewust van de mogelijke rol die een speler als leider kan innemen in het spel. Een post als deze zou dan ook aanleiding kunnen zijn om de

representatie van leiderschap in het spel de bespreken. Opnieuw gaat de discussie echter niet die richting uit.

De beslissingen die het meest verbonden zijn met politiek zijn de beleidskeuzes bij de onafhankelijkheidsverklaring. In de vorige circumferentie merkte ik reeds op dat de rol van deze keuzes niet zo groot is in vergelijking met hun betekenis in de realiteit. Deze eerder kleine rol wordt bevestigd door de beperkte hoeveelheid topics die gewijd zijn aan dit onderwerp. Wanneer ze toch besproken worden, gebeurt dit vooral binnen het kader van een ruimere strategie.

4.2.1 f. mens versus natuur

Door de keuzes die de speler (*agent*) maakt en door de strategie die hij/zij gebruikt om tot zijn doel te komen (*agency*), verandert de spelomgeving (*scene*). Er gebeurt een voortdurende wisselwerking tussen de speler en de spelomgeving. Deze wisselwerking draait in een groot gedeelte van het spel om het verzamelen en beheren van middelen. De speler gebruikt en verandert zijn omgeving om vooruit te komen in het spel. Zo wordt de spelomgeving naast een *scene* ook een middel (*agency*).

In de vorige circumferentie werd deze verhouding in vraag gesteld en aan het milieudebat gelinkt. Op de fora lijkt de relatie mens – omgeving echter niet op deze manier aan bod te komen. Het merendeel van de topics binnen dit thema hebben betrekking op strategisch omgaan met goederen en omgeving:

"a banana with jungle and expert farmer is 10 food. Hence it will be 11 next to a river. Still, way more than its farmed correspondant terrain (farmed plains = 7 food)."

(Ondedreamer, 13 januari 2009, www.civfanatics.com)

"hi everyone, new to these forums but I was wondering what people thought about what to build first? i seem to always lack firepower towards the end of the game and can't take on the british king!"

(pjdonovan, 15 oktober 2008, www.civfanatics.com)

"Personally, when I colonize the new world, I want to eventually colonize the entire new world, not just a small portion of it."

(BenLarsson, 18 oktober 2008, www.colonizationfans.com)

De topics over grondstoffen en omgeving zijn grotendeels van deze aard. Toch benadert een aantal forumgebruikers de spelomgeving ook vanuit een andere hoek. Zij stellen zich vragen bij de historische accuraatheid:

"This may not seem as an important fact, but it really annoys me. The demography in the colonies are just impossible. They are way too few.

Each point of the city equals to a hundred colonists. so a 10 grown colony has 1 000 of population. The problem is that when reaching the end of the game around 1790 A.D., the biggest cities I've seen so far were 13 or 15 max. which equals to 1500 colonists!

At this same time, Philadelphia actually had around 250 000 people!!

In 1760 the population of the british colonies was about 1,2 million people and only 70 000 for the french ones.

In this game, someone who has about 5 cities of 12 as a pop. calculator would have only 6 000 people which is absolutely insignificant, considering that the colonies have been growing for 3 hundred years.

6 000 people in 300 years?? WOW. Even the native americans were approximately 6 000 (max) in their tribes when the europeans came on the soil of North America.

Thank you"

(Brubar, 29 september 2008, www.civfanatics.com)

Voor deze speler is het dus belangrijk dat de game de geschiedenis op een historisch correcte manier voorstelt. De reacties op deze post zijn verdeeld: sommigen gaan akkoord, terwijl anderen hieraan weinig belang hechten.

4.2.1 g. Conflict

Onder het thema relaties en interactie kwam reeds de rol van oorlog en vrede ter sprake. Hoewel vrede doorheen het spel de betere optie lijkt, is conflict toch een belangrijk thema. Naast de vraag of men de Indiaanse nederzettingen moet aanvallen dan wel te vriend houden, is er de onafhankelijkheidsoorlog met Europa. Deze oorlog is een essentieel deel van het spelverloop. Die belangrijke positie zorgt ervoor dat hieraan een aantal topics gewijd zijn:

"Just want to verify that Soldiers are better than Dragoons for defending cities.

I wouldn't think it much of an issue but in my last game, the REF was attacking with marines, directly off the boat without hitting land! My dragoons in the city were getting squashed and the city defenses didn't seem to be doing much of anything.

REF forces on land get chewed up by dragoons pretty quickly.

What do you defend your coastal cities with?"

(TrevorB, 28 september 2008, www.civfanatics.com)

"Please help me, why i dont have option in diplomacy to contact king of england. I need declare war to him, but i cannot and i cannot attack him because of it. I played Dutch. Maybe there is problem that england destroyed their self colonies (i think John blabla). Please how can i attack him? i can normaly go to his cities. thanks for help"

(Magua, 2 oktober 2008, www.colonizationfans.com)

In het kader van conflictsituaties is het niet verwonderlijk dat het eerder gaat om strategische discussies. Er worden tactieken besproken om zich te verdedigen tegen het Koninklijke leger en problemen met oorlogsvoering worden besproken.

Toch stelt ook hier een forumgebruiker de historische waarde ter discussie. Een fragment uit zijn betoog:

“... The British troops as a traditional SeaPower were rather small around 1775 ... around 50.000 men ... and only a part of them was used in New England, since New England was only a minor part of British Empire with other colonies in Canada, Caribbean, India, etc. which also needed protection. British troops in New England were enforced by 20-30.000 mercenaries (hessians) and also by loyal militias. At the end of war there were around 60.000 troops stationed in North America, including Canada and Caribbean. -> The ratio of British troops to New England Population was 60 : 2.400 or 1:40. (In the game above it is 4:3). ...”
(Historix69, 5 oktober2008, www.civfanatics.com)

Het gaat hier om dezelfde forumgebruiker die ook de aanzet gaf tot een discussie over de films en boeken met betrekking tot de koloniale periode.

4.2.2 Attitudes

Uit de studie van deze drie fora kunnen bepaalde attitudes bij de spelers worden afgeleid. Deze deel ik op in *attitudes* ten opzichte van de regels en concrete inhouden van het spel en algemene *attitudes* die worden uitgelokt naar aanleiding van het spel.

Attitudes ten opzichte van de regels en concrete inhouden

Een eerste *attitude* lijkt de kennis van het spel en van de regels van het spel. Jongeren kunnen immers niet deelnemen aan de discussie op de fora zonder het spel gespeeld te hebben. Vanuit deze kennis gaan de spelers ook op een bepaalde manier om met de regels: ze gebruiken ze voor hun eigen manier van spelen en proberen ze in de mate van het mogelijke te manipuleren. Spelers blijken in hun forumbijdragen de game immers hoofdzakelijk vanuit strategisch oogpunt te benaderen. Een groot deel van de topics gaat bijvoorbeeld over hoe het Koninklijke leger kan worden verslaan, welke houding men best aanneemt ten opzichte van de natives of welke grondstoffen men het beste produceert en verkoopt.

In de manier waarop spelers op deze fora discussiëren valt, ten tweede, op dat zij bepaalde houdingen die in de game worden aangemoedigd overnemen. Zo geven forumgebruikers in hun bijdragen de indruk uit te gaan van een kapitalistische visie op economie of van een functionele invulling van vrede. Het spel lijkt de spelers dus te sturen in de richting van bepaalde *attitudes*.

Ten derde blijkt uit de fora een kritische houding ten opzichte van de game. Dit zowel op het niveau van de spelregels als op het niveau van het narratief. Zo kwamen bijvoorbeeld discussies aan bod over het feit dat het Koninklijke leger te groot is in verhouding tot het eigen leger. Dit is dus een kritiek ten opzichte van de codes in het spel. Daarnaast verschijnen ook meerdere kritische 'reviews' van het spel. De meningen zijn soms positief, maar vaak ook negatief. Verder wordt, weliswaar in mindere mate, ook kritiek gegeven op het narratief van de game. Hier kan verwezen worden naar de discussies over de historische accuraatheid van het verhaal. De game wordt slechts door enkele spelers op deze manier belicht. Hun posts geven wel aanleiding tot discussie. Zo zijn er enerzijds spelers die van mening zijn dat een spel over geschiedenis ook historisch juist moet zijn. Anderzijds zijn er spelers die vinden dat een game slechts een game is en dat geschiedkundige accuraatheid dus ondergeschikt is aan het spelplezier. Deze laatste groep blijkt de grootste.

Algemene attitudes naar aanleiding van het spel

Een vierde *attitude* die uit de posts naar voren komt, is samenwerking. Veel topics bevatten hulpvragen van spelers die het spel nog niet goed beheersen of die niet verder geraken. De post van pjdovan onder het thema mens versus omgeving (zie hoger) is hiervan een voorbeeld. Deze spelers gaan op dat ogenblik dus te rade bij andere, meer ervaren gamers. Het valt op dat de forumgebruikers onder elkaar zeer hulpvaardig zijn. Op veel van de vragen en problemen komt snel een reactie. Wanneer dit niet het geval is, merken we solidariteit tussen spelers. Forumgebruikers die gelijkaardige problemen ervaren brengen die samen en proberen in overleg tot een mogelijke oorzaak of oplossing te komen.

De game lijkt, ten vijfde, ook een strategische houding te stimuleren. Verschillende discussies gaan over manieren waarop het spel kan worden aangepakt. Spelers lijken dus, vanuit het spelconcept, een specifieke denkwijze te hanteren. Als voorbeeld kunnen onder andere de citaten gelden die geformuleerd werden onder het thema mens en omgeving: daarin valt duidelijk op dat spelers op een strategische manier omgaan met hun omgeving. De spelers blijken echter quasi elk aspect van het spel op deze manier te benaderen.

Een laatste *attitude* kan worden afgeleid uit de bespreking van het thema cultuur. Hier haalde ik een post aan waarin de game aanleiding bleek voor een ruimere cultuurbeleving. In deze gesprekken gaat het niet langer om de game zelf, maar om de thematiek van het spel. De forumgebruikers gaan dus op zoek naar nieuwe kennis door andere cultuurartefacten met een gelijkaardige thematiek te bespreken. Daaruit blijkt een spontane interesse voor cultuur. Vanuit de context van het spel lijken spelers aangemoedigd te worden om dieper in te gaan op bepaalde thematieken, i.c. geschiedenis van de kolonisatie. Het gaat hier echter om een miniem aandeel binnen de forumtopics.

Deze *attitudes* van gamers tegenover de inhoudelijke thema's van Civilization kunnen interessante perspectieven bieden voor educatie en onderwijs. In de volgende circumference worden de inzichten uit de voorgaande analyse samengebracht binnen het kader van onderwijs. Daarbij worden mogelijke inhoudelijke aanknopingspunten en leerkrachtrollen gesuggereerd.

4.3 Circumference 3: Perspectieven voor het onderwijs

Vanuit de theoretische inzichten rond games, onderzoek, cultuur en educatie, werd de analyse van retoriek voorgesteld als methode om games kritisch te bestuderen. Meer specifiek werd de Dramatistische Pentad van Burke (1969) als uitgangspunt genomen. De bruikbaarheid van dit instrument werd getoetst door het toe te passen op Civilization IV: Colonization, een strategiegame waarin geen strikt uitgewerkte verhaallijn aanwezig is.

In een eerste circumference werd Civilization IV: Colonization retorisch geanalyseerd op basis van de Pentad. Deze analyse toonde de specifieke voorstelling van een aantal thema's aan.

In de tweede circumference werden deze thema's gekoppeld aan de *attitudes* van jongeren op fora. Er werd nagegaan hoe deze jongeren (de representatie van) de thema's ervaren en bespreken. Uit de studie van drie Civilization-fora kwamen specifieke attitudes van forumgebruikers naar voor.

In deze derde circumference, ten slotte, worden de inzichten uit deze analyses samengebracht en besproken in de context van onderwijs en educatie. Meer bepaald suggereer ik een aantal perspectieven die deze resultaten kunnen bieden op het gebruik van games in het onderwijs. Hierbij wordt het onderwijs opgevat als een bijzondere *scene* binnen de menselijke cultuur. Het onderwijs is immers een specifieke institutie binnen de maatschappij, met specifieke kenmerken. Onderwijs is er bovendien op gericht om bij leerlingen een doel (*purpose*) te bereiken, namelijk een zo groot mogelijk leereffect. Wanneer in deze onderwijscontext een bij uitstek vrijetijdsbezigheid als videogames wordt binnengebracht, dringt de vraag naar een eventueel veranderende rol van deze *scene* en *purpose* zich op. Bijgevolg wordt in dit deel uitgegaan van een scene – purpose ratio, met aandacht voor videogames als *agency*. Er wordt gezocht naar hoe de bijzondere *scene* en de *purpose* van onderwijs kunnen rijmen met videogames als *agency*. Games worden ook opgevat als een *scene*. Vanuit dat perspectief wordt de verhouding tussen games en het onderwijs als specifieke *scenes* bestudeerd.

In de eerste plaats wordt de theorie over games en educatie gekoppeld aan de analyseresultaten. In een tweede deel worden de inhoudelijke leermogelijkheden in Civilization IV: Colonization samengevat en wordt een mogelijk gebruik daarvan voor het onderwijs voorgesteld vanuit de eindtermen en de mogelijke rol van de leerkracht.

4.3.1. Civilization IV: Colonization als leeromgeving

In de theoretische inleiding werden videogames reeds benaderd vanuit een educatief perspectief. In dit deel worden deze inzichten toegepast op Civilization IV: Colonization. Deze game kan immers eveneens gezien worden als een leeromgeving. De besproken leerprincipes (zie hoger) die Gee (2003) toekent aan games zijn ook aanwezig in Civilization:

- De game kan worden opgevat als een *semiotisch domein* - een geheel van betekenissen. De game omvat immers een geheel van specifieke betekenissen die gamers moeten begrijpen om de game te kunnen spelen. Het kan dan gaan om bepaalde termen of afkortingen, zoals 'REF' – Royal Expeditionary Force, het Koninklijke leger – maar ook om de werking van regels in het spel. De reactie van Europa op de aankoop of verkoop van bepaalde goederen is een voorbeeld: de

prijzen zullen schommelen en naarmate het spel vordert zal de koning meer belasting eisen op deze goederen.

- Het principe *Denken over semiotische domeinen op metaniveau* komt bijgevolg eveneens tot uiting. Dit principe verwijst naar het idee dat videogames actief en kritisch doen nadenken over de relatie van het eigen betekenisdomein met andere domeinen. Uit de circumferences bleek bijvoorbeeld dat de game kan aanzetten tot denken over economie of over de relatie tussen verschillende culturen.
- *Ontdekkingsprincipe*: Deze game laat de speler toe om zelf te experimenteren met strategieën en tactieken. De speler is immers vrij om te kiezen op welke manier hij zich voorbereidt op de onafhankelijkheidsoorlog. Zo kan de speler kiezen tussen een vredelievende of oorlogszuchtige houding ten opzichte van de andere partijen, of kan opteren voor eigen productie in plaats van handel. Elk van deze keuzes zal bepaalde gevolgen hebben. Door trial and error kan de speler de beste strategie ontdekken.
- *Psychosociaal moratoriumprincipe*: De mogelijkheid van trial and error verwijst naar dit principe: Civilization laat immers toe om bepaalde keuzes te maken waarvan de gevolgen in de realiteit veel groter zouden zijn dan in de game. Daarbij kan bijvoorbeeld worden verwezen naar de keuzes bij het onafhankelijk verklaren of naar de beslissing tussen oorlog of vrede met een Indiaanse leider.
- *Identiteitsprincipe*: dit komt terug door de identificatie van de speler met aspecten in de game. Zo kunnen spelers zich identificeren met bepaalde actoren in het spel, zoals de kolonisator, de koloniserende natie of zelfs de Indiaanse volkeren. Als Belg voelde ikzelf bijvoorbeeld enige affiniteit met de Nederlanden, aangezien deze natie deel uitmaakt van de Belgische ontstaansgeschiedenis.
- *Actieve leerprincipe*: de spelers moeten actief omgaan met diverse elementen, zoals grondstoffen, stammen en andere kolonistoren. Ze moeten zorgen dat er voldoende grondstoffen zijn voor de burgers van de nederzetting. Daarvoor moeten ze handel drijven met andere partijen in het spel. Uit dergelijke handelingen kunnen spelers bepaalde kennis en vaardigheden leren (zie verder).
- Het *Affinity Groups-principe* verwijst ten slotte naar het idee dat rond een game groepen worden gevormd op basis van gedeelde doelen en handelingen. Deze groepen worden gevormd over de grenzen van nationaliteit, ras of cultuur heen.

Specifiek voor Civilization is er de mogelijkheid om multiplayer te spelen. Ook de samenwerking op de fora kan als voorbeeld gelden. Op deze fora komen spelers immers samen om te discussiëren over gemeenschappelijke doelen, handelingen en problemen.

Naast deze principes van Gee (2003), die betrekking hebben op de algemene leermogelijkheden van games, toonde Squire (2004) aan dat Civilization III ook inhoudelijk een meerwaarde kan zijn voor onderwijs. Veel van zijn bevindingen, die reeds eerder werden toegelicht, zijn toepasbaar op Civilization IV: Colonization, gezien de parallellen tussen beide games. Zo komen in deze versie van Civilization bijvoorbeeld ook geografische kenmerken en relaties tussen partijen aan bod.

In navolging van Squire (2004) en vanuit mijn bevindingen in de eerste en tweede circumference, belicht ik in wat volgt mijn visie op de inhoudelijke mogelijkheden van deze game voor het geschiedenisonderwijs. Daarbij wil ik benadrukken dat het gaat om een persoonlijke interpretatie van deze mogelijkheden, gebaseerd op de drie peilers uit het leerplan, namelijk kennis, vaardigheden en attitudes (website onderwijs Vlaanderen).

4.3.2. Leren uit Civilization IV: Colonization:

4.3.2 a. Inhoudelijke leermogelijkheden

Uit het voorgaande kan worden besloten dat Civilization als leeromgeving kan opgevat worden. Games als deze kunnen ook inhoudelijk zinvol zijn voor reflectie. Vanuit de analyses in de voorgaande circumferences, zal ik de inhoudelijke leermogelijkheden van Civilization IV: Colonization duiden. Ik zal deze discussie structureren aan de hand van de inhoud die vanuit de eindtermen aan onderwijs worden toegekend, namelijk kennis, vaardigheden en attitudes (website onderwijs Vlaanderen). Meer bepaald zal ik kennis en vaardigheden bespreken en daaraan relevante attitudes koppelen. Binnen het onderdeel 'Kennis' wordt aandacht besteed aan kennis over feiten en beeldvorming over geschiedenis. Het deel 'vaardigheden' verwijst naar vaardigheden die zinvol kunnen zijn in een context waarin geleerd wordt.

Kennis

In de eerste plaats komen in de game historische feiten aan bod. De periode waarin de game zich afspeelt, situeert de kolonisatie bijvoorbeeld tussen 1492 – de datum waarop Christoffel Columbus Amerika ontdekte – en 1792. Het hele spel omvat deze 300 jaar. Binnen dit tijds kader kan de speler kiezen tussen vier mogelijke naties. Deze naties zijn gebaseerd op landen die een prominente rol hebben gespeeld in de kolonisatie van Zuid-Amerika en de Caribische eilanden, namelijk Engeland, de Nederlanden, Spanje en Frankrijk (website Caribbean Guide; Microsoft Encarta Online Encyclopedia 2009). De leiders die in het spel aan deze landen worden verbonden, zijn bovendien historische figuren die een belangrijke rol hebben gespeeld in de kolonisatie tot het einde van de 18^e eeuw (Microsoft Encarta Online Encyclopedia 2009). Aan deze figuren en naties worden, zoals ook eerder werd aangegeven, een aantal kenmerken gekoppeld die gebaseerd zijn op de koloniale geschiedenis van die landen.

De kolonisatie wordt gesitueerd in de ruimte door de manier waarop de wereldkaart is opgebouwd. Aan bepaalde streken op de kaart worden immers bepaalde kenmerken en grondstoffen toegekend die in andere streken niet te vinden zijn.

Het is belangrijk dat dergelijke ‘feiten’ in de game op een kritische manier worden benaderd: deze informatie mag immers niet zonder meer als historisch correct worden beschouwd.

Naast deze historische feiten kan, ten tweede, ook worden gereflecteerd op specifieke kennisdomeinen, zoals beeldvorming van geschiedenis en economie. In het spel worden bepaalde geschiedkundige thema’s aangehaald en op een eigen manier ingevuld. Uit de pentadische analyse konden terministic screens worden afgeleid, die blijk geven van een bepaalde manier van spreken over geschiedenis en geschiedkundige onderwerpen. Het gaat om onderwerpen zoals oorlog en vrede, kolonialisme, onafhankelijkheid, relaties tussen volkeren, etc. Deze thema’s kunnen leerlingen een beeld geven van belangrijke thema’s bij geschiedschrijving. In het onderwijs kunnen deze onderwerpen worden besproken en uitgediept. De manier waarop de thema’s worden voorgesteld kan eveneens een uitgangspunt vormen voor kritische discussie. Vanuit het thema ‘kolonisatie van Zuid-Amerika door Europa’ kan bijvoorbeeld worden uitgeweid over de voorstelling ervan in de game en de realiteit. Zoals in de eerste circumference reeds

werd aangegeven, lijkt het spel uit te gaan van een vredelievende relatie tussen de verschillende partijen. Hoewel de speler steeds de mogelijkheid heeft om de oorlog te verklaren, lijkt vrede toch aangemoedigd te worden. De voorstelling van kolonisatie in deze game bleef echter niet zonder kritiek. Ben Fritz (2008) bekritiseert in zijn weblog bijvoorbeeld het feit dat een game wordt gemaakt over wat hij opvat als een periode van massamoord. Daarbij hekelt hij ook de eenzijdige kijk van de game: de game bekijkt kolonisatie immers enkel vanuit het Europese perspectief. De speler kan immers niet met een Indiaans volk spelen (Fritz, 2008). Het verschil tussen zijn opvatting van deze periode en de voorstelling die vanuit de game is af te leiden, wijst erop dat eenzelfde fenomeen voor interpretatie vatbaar is. Ook hier is het dus aangewezen om vanuit een kritische attitude verder te kijken dan deze interpretaties. De tweede circumference toonde reeds aan dat spelers dit slechts in beperkte mate doen. Dit wijst erop dat de inbreng van een derde, bijvoorbeeld een leerkracht, een meerwaarde kan zijn.

Uit de pentadische analyse in de eerste circumference valt ook op dat economie en handel een belangrijke rol spelen in de game. Er werd gesuggereerd dat spelers daardoor kennis maken met een aantal economische principes en ze leren gebruiken. Hetzelfde geldt voor managementvaardigheden. Doordat de gamers voortdurend moeten omgaan met grondstoffen, maken spelers kennis met management en beheer van goederen. De manier waarop deze aspecten van de game worden voorgesteld, lokt bij spelers een specifieke houding uit: uit de tweede circumference bleek immers reeds dat gamers de kapitalistische voorstelling van economie in het spel overnemen in hun speelattitude. Vanuit de inhoud van deze game kunnen dus ook minder positieve attitudes naar voren komen.

Vaardigheden

Naast kennisinhouden komen in de game ook vaardigheden aan bod. Colonization stimuleert immers een aantal vaardigheden die zinvol kunnen zijn bij het leren.

Uit de bespreking van forumdiscussies blijkt bijvoorbeeld dat spelers gebruik maken van de "Civpedia". Dit is een in-game encyclopedie, specifiek voor Civilization IV: Colonization, waarin spelers informatie kunnen opzoeken wanneer ze in het spel problemen ervaren. De spelers gaan dus zelfstandig op zoek naar informatie en hulp

voor hun probleem. Wanneer ze bijvoorbeeld de rol van bepaalde gebouwen willen kennen vooraleer ze te bouwen, kunnen ze in de Civpedia meer uitleg vinden. De spelers moeten dan de juiste categorie selecteren of de zoekfunctie gebruiken. Op deze manier scherpen zij dus enigszins hun zoekvaardigheden aan en leren ze zelfstandig tot een oplossing voor een probleem te komen.

Het zelfstandig werken kan ook gelinkt worden aan een leergierige houding. Sommige spelers blijken immers op zelfstandige basis op zoek te gaan naar aanvullende informatie bij onderwerpen uit de game. Dit werd duidelijk uit de forumstudie in de tweede circumference. Spelers voerden naar aanleiding van de thematiek in de game bijvoorbeeld discussie over andere cultuurvormen, namelijk films en boeken.

Naast dit zelfstandig werken komt ook samenwerken sterk naar voor. Uit de analyse van de fora blijkt dat de game de spelers aanzet om samen op zoek te gaan naar oplossingen voor problemen. Zo komen meerdere topics aan bod waarin spelers hulp vragen aan elkaar. De vaardigheid om in overleg met anderen te streven naar een bepaald doel, vereist bij de spelers een hulpvaardige attitude met respect voor de ander. Spelers moeten open staan voor de mening van anderen en hiermee kunnen omgaan.

Verder wordt van spelers verwacht dat zij strategisch en analytisch denken en handelen. Het concept van deze game is erop gericht om de spelers strategisch te laten reageren op de gegeven situaties. Uit de analyse van de forumdiscussies in de tweede circumference wordt duidelijk dat de makers in dit opzet geslaagd zijn: een zeer groot deel van de topics op de fora omvat immers discussie over mogelijke strategieën. Strategisch denken kan zowel een vaardigheid als een attitude zijn. De lijn tussen beide is zeer dun.

De aanwezigheid van mogelijke kennis en vaardigheden in Civilization IV: Colonization, gekoppeld aan attitudes, zet aan tot nadenken over de mogelijkheden van deze game in het onderwijs. In wat volgt worden de inhouds gekoppeld aan de eindtermen voor lager en secundair onderwijs en worden manieren gesuggereerd waarop leerkrachten een rol kunnen spelen in het gebruik van Civilization in geschiedenislessen.

4.3.2 b. Het onderwijs

Eindtermen

In het voorgaande werd reeds aangetoond dat Civilization IV: Colonization leerkanalen biedt. Dit laat ook toe dat deze game wordt ingezet in het onderwijs. Wanneer de thema's en feiten die in de game naar voren komen, getoetst worden aan de eindtermen voor lager en secundair onderwijs, valt op dat Civilization IV: Colonization hier goed kan bij aansluiten. Voor leerlingen in het basisonderwijs worden in het onderdeel Wereldoriëntatie onder andere volgende eindtermen geformuleerd:

5. Wereldoriëntatie - Tijd

Historische tijd

De leerlingen

5.5 kunnen belangrijke gebeurtenissen of ervaringen uit eigen leven chronologisch ordenen en indelen in periodes.

*5.7 kennen de **grote periodes uit de geschiedenis** en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en **belangrijke historische figuren** en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdband.*

5.9 tonen **belangstelling voor het verleden**, heden en de toekomst, hier en elders.*

Algemene vaardigheden tijd

De leerlingen

5.10 beseffen dat er een onderscheid is tussen een mening over een historisch feit en het feit zelf.*

7 Brongebruik

7 De leerlingen kunnen op hun niveau verschillende informatiebronnen raadplegen.

(Bron: website onderwijs Vlaanderen)

Wanneer deze eindtermen worden getoetst aan de benadering van geschiedenis in Civilization, komen een aantal parallellen naar voor. De game behandelt bijvoorbeeld een bepaalde historische periode, namelijk de kolonisatie van Zuid-Amerika en de Caraïben. Bovendien relateert de game deze periode aan een aantal belangrijke naties en grote figuren. In die zin kan de game gezien worden als een mogelijke bron van informatie, die weliswaar niet zonder meer als correct mag worden beschouwd.

Uiteraard kan het gebruik van deze game in het onderwijs ook aansluiten bij de eindtermen ICT.

In de eindtermen voor het secundair onderwijs vallen parallellen op met enkele thema's die gevonden werden in de eerste circumference. In het secundair onderwijs wordt eveneens uitgegaan van de concepten tijd en ruimte:

1.1.2 Tijds kader

3 Het tijds kader bevat de geschiedenis van prehistorie tot heden.

4 Het wordt opgebouwd met de klemtoon op opeenvolging en verandering.

*5 De periodisering gebeurt aan de hand van de **grote fasen** in de evolutie van mens en maatschappij.*

6 Er wordt aan ten minste één andere jaartelling dan de christelijke aandacht besteed.

1.1.3 Ruimtelijk kader

*7 In het ruimtelijk kader is duidelijk een mondiale dimensie aanwezig, ingevuld op het niveau van imperia, grootschalige regio's en **invloedssferen**.*

*8 Er wordt aandacht besteed aan **de relaties tussen en binnen deze grote entiteiten**.*

(Bron: website onderwijs Vlaanderen)

Ook hier zijn dus parallellen te vinden met Civilization: de invloedssfeer van de kolonie groeit naarmate er meer burgers wonen en de speler gaat relaties aan met andere volkeren.

Binnen dit kader van tijd en ruimte verwacht men echter dat leerkrachten uitgaan van bepaalde thema's en 'fundamentele problemen':

13 Essentieel is dat voor elke ontwikkelingsfase fundamentele problemen in verband met mens en maatschappij voor de leerlingen concreet en herkenbaar zijn.

"Fundamentele problemen" zijn problemen die in verschillende samenlevingen voorkomen en die een belangrijke weerslag hebben gehad op hun ontwikkeling. Zij kunnen worden gegroepeerd onder rubrieken als:

- *verhouding mens en produktie,*
- *mens en groep / groepsverhoudingen,*
- *verhouding mens, waarden en waardenoverdracht,*
- *verhouding mens en omgeving.*

(Bron: website onderwijs Vlaanderen)

Hier vallen eveneens gelijkenissen op met Civilization. In de eerste circumferentie bleek immers dat thema's als mens – omgeving of de productie van goederen aan bod komen.

Binnen dergelijke thema's kunnen dan bepaalde probleemstellingen worden belicht. Hieronder enkele voorbeelden uit de eindtermen die ook relevant zijn voor Civilization:

Het probleem van de verhouding tussen politiek mondigen en onmondigen en van de verhouding tussen vrijen en onvrijen.

Het probleem van de confrontatie tussen verschillende culturen.

Het probleem van de relatie tussen volkeren bij imperiumvorming.

(Bron: website onderwijs Vlaanderen)

De thema's die aan bod komen in Civilization kunnen dus aansluiten bij de Vlaamse eindtermen voor geschiedenisonderwijs. Daaruit kan men besluiten dat Civilization een aangrijpingspunt kan zijn voor (geschiedenis)onderwijs.

In wat volgt belicht ik de mogelijke rol die de leerkracht daarin kan spelen.

De rol van de leerkracht

De rol van de leerkracht bij het inzetten van videogames in het onderwijs is zeer belangrijk (Squire, 2002; Tüzün, 2007). Deze rol kan gekaderd worden vanuit de basiscompetenties die van een leerkracht verwacht worden (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer & Verkens, 2008). Daarbij zijn vooral de eerste drie leerkrachtrollen belangrijk, met name begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen, opvoeder en inhoudelijk expert (Aelterman et al., 2008).

In de rol van begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen wordt van de leerkracht verwacht dat hij of zij de beginsituatie van leerlingen kan inschatten en daarop kan aansluiten bij het creëren van krachtige leeromgevingen. Daarbij wordt ook het gebruik van ICT aangemoedigd (Aelterman et al., 2008). Met betrekking tot het gebruik van Civilization IV: Colonization kan deze rol ingevuld worden door het inspelen van de leerkracht op de spontane analyses en bedenkingen van leerlingen. Uit de analyse in circumference 2 bleek immers dat spelers over een aantal thema's spontaan in discussie gaan. Gamers blijken zich bijvoorbeeld spontaan vragen te stellen bij de historische correctheid van de game. De leerkracht kan dan bijvoorbeeld vragen aan de spelers om te legitimeren waarom zij bepaalde aspecten, zoals de demografie in de game (cf. circumference 2), historisch onjuist vinden. Aanvullend kan hij/zij aanmoedigen om de game inhoudelijk te verbeteren. De mogelijkheid om te 'modden' – het verhaal van de

game aan te passen – laat eventueel toe om deze suggesties in de praktijk te brengen (Moshirnia, 2007). Daarop aansluitend kan de leerkracht bepaalde elementen in de game gebruiken om de leerlingen extra informatie te laten opzoeken. Hij of zij kan bijvoorbeeld vragen om specifieke aspecten te behandelen, zoals de kolonisatie door Spanje.

Vanuit de tweede rol, namelijk opvoeder, worden leerkrachten geacht een bijdrage te leveren tot de emancipatorische ontwikkeling van jongeren en hen de attitudes bij te brengen die nodig zijn om deel te kunnen nemen aan het hedendaagse maatschappelijke leven (Aelterman et al, 2008). In een digitale maatschappij is het belangrijk voor jongeren om voldoende ‘mediageletterd’ te zijn (zie hoger). Dit impliceert ook een kritische houding tegenover videogames. De leerkracht kan op basis van Civilization een dergelijke kritische houding aanmoedigen. Niet alleen tegenover games in het algemeen maar ook tegenover de representatie van geschiedenis in Civilization. Men kan immers niet zonder meer aannemen dat de informatie en de voorstelling van geschiedenis in een game als Civilization correct is. Het is de taak van de leerkracht om spelers/leerlingen hierop te wijzen. Bovendien kan het onderwijs in deze tijden van kritiek op gewelddadige games een belangrijke rol spelen in de manier waarop jongeren naar de inhoud van games kijken. Op die manier draagt het onderwijs bij tot een kritisch perspectief op de boodschap die videogames zouden uitzenden.

De rol van inhoudelijk expert, ten slotte, verwijst naar de taak van de leerkracht om over voldoende relevante kennis en vaardigheden te beschikken en deze aan te wenden waar nodig. In relatie tot Civilization als onderwijstool betekent deze taak bijvoorbeeld dat de leerkracht de aandacht dient te vestigen op de thema’s en informatie die spelers niet spontaan bespreken. Het valt immers op dat veel van de terministic screens die uit de pentadische analyse van Civilization IV: Colonization voortkomen, niet of enkel vanuit strategisch oogpunt benaderd worden. Deze thema’s kunnen door de leerkracht worden gebruikt als uitgangspunt voor een uitgebreide thematische bespreking van geschiedenis. Binnen dergelijke bespreking kan hij of zij feiten in de game tegenover de historische realiteit plaatsen. In de game wordt bijvoorbeeld een relatie tussen verschillende culturen voorgesteld. De relatie tussen de Indianen en de kolonistoren

kan vergeleken worden met de manier waarop de relaties tussen deze partijen historisch verlopen zijn.

Uit dit alles blijkt dat videogames het potentieel hebben om als krachtige leeromgevingen in de klas te worden ingezet. Dit vraagt uiteraard inspanningen vanwege de leerkracht. Men kan en mag niet van videogames verwachten dat ze als behavioristisch geïnspireerde leermachines fungeren. De analyse van de forumdiscussies toont immers aan dat spelers veelal op het strategische niveau blijven steken en slechts enkele onderwerpen die in de game aan bod komen spontaan benaderen. De rol van de leerkracht is bijgevolg ontzettend belangrijk. Door een aantal rollen in het lesgeven met Civilization te suggereren en deze te spiegelen aan de beroepsprofielen, heb ik aangetoond dat de gevraagde inspanningen niet onoverkomelijk zijn. Ze blijken immers volledig in lijn te liggen met de maatschappelijke visie op het lerarenberoep.

5. Conclusies

In deze masterproef werd vertrokken van een onderzoek naar een omschrijving van het genre van de videogame. Op basis van de opvatting van Salen en Zimmerman (2004), die stellen dat games kunnen benaderd worden op drie niveaus: rules, play en culture, werd het spelen van games opgevat als een nieuwe vorm van cultuurparticipatie. Om de groeiende aandacht voor games te duiden, werd enerzijds een stand van zaken in het onderzoek naar videogames gegeven, met aandacht voor het debat narratologie – ludologie. Anderzijds werd de rol van videogames voor educatie en onderwijs besproken. Daarbij werd, op basis van het werk van Egenfeldt-Nielsen (2007) en Bourgonjon et al. (2008), gepleit voor een retorisch perspectief op videogames. Om dit perspectief te verduidelijken werd de theorie van Kenneth Burke (1969) uiteengezet. Vanuit zijn theorie werd retoriek omschreven als de studie van de menselijke betekenisgeving. Deze theorie vormde de basis voor een bespreking van de rol van retoriek en retorische analyse voor populaire cultuur en meer specifiek voor videogames. Op basis van dit theoretisch kader werd de game Civilization IV: Colonization geanalyseerd vanuit een retorisch perspectief, met behulp van de Pentad, een instrument voor retorische analyse ontwikkeld door Burke (1969).

Het doel van deze masterproef bestond enerzijds in om aan te tonen dat de Pentad een bruikbare methode kan zijn om een game met een open verhaallijn kritisch te bestuderen. Anderzijds werd beoogd om, aan de hand van de case Civilization en in navolging van de inzichten van Bourgonjon (2008), een theoretische inleiding te bieden die de praktijk kan wijzen op de concrete mogelijkheden van videogames en de Pentad voor onderwijs en educatie. Mijn onderzoek hiertoe was opgebouwd uit drie niveaus die, naar Burke (1969), 'circumferences' genoemd werden.

Binnen de eerste circumference, het niveau van het spel zelf, geoperationaliseerd als de spelregels, werd met behulp van de Pentad de aandacht gevestigd op een aantal terministic screens. Die kwamen naar voren uit de analyse van drie kritische fasen in de game.

In de tweede circumference, het niveau van de speelervaring en de game-cultuur, werd via de studie van drie Civilization-fora nagegaan hoe de spelers over de terministic screens uit de eerste circumference spreken. Daarbij werd uitgegaan van de stelling dat spelers bepaalde *attitudes* aannemen ten opzichte van de thema's uit de eerste circumference. Deze stelling werd bevestigd op basis van citaten van gamers op de fora: uit deze citaten konden immers enerzijds *attitudes* worden afgeleid ten opzichte van de specifieke inhoud in de game, maar anderzijds werden naar aanleiding van de game ook bredere *attitudes* uitgelokt, zoals samenwerkend leren.

In een derde circumference werden de inzichten uit de voorgaande analyses geïnterpreteerd vanuit hun mogelijke betekenis voor onderwijs als een bijzondere *scene* binnen de ruime maatschappelijke context. In dat verband werd gewezen op de mogelijkheid om uit Civilization zowel kennis als vaardigheden te leren. Deze leermogelijkheden werden getoetst aan de eindtermen voor geschiedenisonderwijs. Tot slot werden suggesties gedaan met betrekking tot de rol van de leerkracht bij het leren met games in het algemeen en bij het leren met Civilization IV: Colonization in het bijzonder.

In wat volgt bespreek ik mijn belangrijkste bevindingen met betrekking tot de Pentad als methode voor retorische analyse en met betrekking tot de mogelijke rol van de Pentad en van videogames voor het onderwijs.

5.1 De Pentad

Ik daagde de Pentad van Burke uit door hem in te zetten voor een retorische analyse van de videogame *Civilization IV: Colonization*, vanuit een *agency – scene ratio*. Deze oefening leidde tot interessante inzichten met betrekking tot de bruikbaarheid van de Pentad.

In de eerste plaats blijkt de focus op één term – in mijn onderzoek *agency* – een oplossing te kunnen bieden voor een knelpunt van de Pentad: Bourgonjon (2008) wijst in zijn scriptie immers op het gevaar dat de onderzoeker overladen wordt met mogelijke perspectieven en bijgevolg het overzicht dreigt te verliezen. De veelheid aan mogelijke perspectieven is echter tegelijk de sterkte van de Pentad: hij dwingt de onderzoeker om eenzelfde symbolische situatie vanuit verschillende invalshoeken te interpreteren. De Pentad tracht de complexiteit van een symbolische situatie dus niet uit de weg te gaan. Dit is de kracht van de Pentad: hij vermijdt dat onderzoekers situaties vanuit een te eenzijdig perspectief bekijken. Door één term als uitgangspunt te nemen, blijft deze sterkte behouden en wordt tegelijk de stroom aan perspectieven enigszins gestructureerd. Bijgevolg dreigt minder verwarring bij de onderzoeker, zodat deze zijn analyse gerichter en grondiger kan uitvoeren.

De sterkte van de Pentad blijkt ook uit de vergelijking tussen mijn eigen retorische analyse en de perspectieven en attitudes van *Civilization*-spelers op fora. Wanneer spelers spontaan discussiëren over *Civilization*, blijken zij het spel eerder eenzijdig te benaderen. Hoewel sommige spelers wel degelijk kritisch en reflectief over de game nadenken, bespreken de meeste gamers de thema's in *Civilization* louter vanuit strategisch opzicht. De Pentad kan bijgevolg een instrument bieden om spelers te stimuleren bepaalde perspectieven op een game in te nemen, die op spontane wijze niet aan bod komen. Zo worden zij uitgedaagd om dieper en op een meer kritische manier aandacht te besteden aan de thematiek en de beeldvorming in videogames. In de context van het nog steeds actuele media-effectendebaat, kan de Pentad spelers aanzetten om

bewust stil te staan bij de inhoud van videogames en dus een bijdrage leveren tot de ontwikkeling van 'mediageletterdheid' ten opzichte van videogames bij spelers.

De retorische analyse van *Civilization IV: Colonization* in deze masterproef kan ook worden opgevat als een case die de aandacht vestigt op de waarde van retorische reflectie voor andere domeinen. Reflectie met de Pentad kan immers het retorische bewustzijn van leerlingen ten opzichte van andere symbolische situaties stimuleren. Dit kan ertoe leiden dat zij bewuster nadenken over de beeldvorming van thema's in andere communicatievormen, zoals boeken, toespraken, films, televisie of muziek.

Ondanks deze sterktes, ondervond ik ook een knelpunt bij het werken met de Pentad. De Pentad biedt de onderzoeker, zoals gezegd, een veelheid aan invalshoeken. Die situeren zich echter niet altijd op hetzelfde niveau: in mijn analyse kwamen zowel perspectieven aan bod die betrekking hadden op de spelregels als perspectieven die betrekking hadden op de speelervaring. Ik heb ervaren dat het onderscheid tussen deze perspectieven niet steeds eenduidig is, met als gevolg dat perspectieven op verschillende niveaus door elkaar aan bod dreigen te komen. Aangezien dit zou kunnen leiden tot onduidelijkheid en verwarring, moet de onderzoeker waakzaam blijven en zorgen dat de perspectieven die hij of zij binnen een discussie aanhaalt, ook op eenzelfde niveau worden ingevuld.

5.2 Het onderwijs

Door binnen het kader van onderwijs de bevindingen uit de retorische analyse te koppelen aan de attitudes van spelers op de fora, toonde ik de meerwaarde aan van een pentadische analyse van videogames voor educatie. Ik onderzocht de leermogelijkheden van *Civilization IV: Colonization* en structureerde die op basis van 'kennis', 'vaardigheden' en 'attitudes'. De retorische analyse met de Pentad bracht in de game immers onderwerpen onder de aandacht die, naar mijn mening, zinvol kunnen zijn voor het geschiedenisonderwijs. De combinatie van deze onderwerpen met de forumdiscussies, bracht bovendien een aantal *attitudes* van spelers aan het licht. Hieruit kon ik vaardigheden afleiden die waardevol zijn in een context waarin geleerd wordt. Ik trachtte deze kennis en vaardigheden te linken aan de eindtermen voor geschiedenis in het lager en secundair onderwijs.

Uit de vergelijking tussen de inhoud van Civilization IV: Colonization en de eindtermen valt op dat de pentadische analyse van deze game, thema's blootlegt die aansluiten bij de inhoud die de Vlaamse overheid vooropstelt voor geschiedenisonderwijs. Bijgevolg kan men besluiten dat de analysemethode van Burke een interessante bijdrage kan leveren tot het onderwijs. De kritische positie die de Pentad stimuleert, zou ertoe kunnen leiden dat spelers/leerlingen bewuster reflecteren over de inhoud van games en dus meer kunnen leren.

Bovendien kunnen de rollen die de instructieverantwoordelijke kan innemen bij het leren met games gerelateerd worden aan het beroepsprofiel van de leerkracht, zoals opgesteld door het Vlaams departement onderwijs. Het inzetten van games in het onderwijs lijkt dus geen afbreuk te doen aan de rol die de maatschappij toekent aan leerkrachten.

Het binnenbrengen van videogames in een onderwijscontext doet echter vragen rijzen over de plaats die zij innemen. Gamen is voor jongeren immers hoofdzakelijk een vrijetijdsbesteding. Zij spelen videogames omwille van het plezier. In de leefwereld van jongeren staat deze vrije tijd vaak tegenover schooltijd. Door games in te zetten in het onderwijs, raken beide 'werelden' (*scenes*) tot op zekere hoogte vermengd. Het plezier en de vrijheid van het gamen komt dan in contrast te staan met de structuur en de gebondenheid van de onderwijscontext. Bovendien is het niet steeds eenvoudig om jongeren in de klas te laten gamen. In het huidige systeem ontbreekt daarvoor de tijd. Deze bedenkingen geven aanleiding tot volgende vraag: moeten games ontwikkeld worden die specifiek gericht zijn op onderwijs of moet het onderwijs zich aanpassen aan de bestaande games?

5.3 Beperkingen en suggesties voor verder onderzoek

Hoewel mijn onderzoek gewezen heeft op de waarde van de Pentad en de mogelijkheden van retorische analyse en games voor het onderwijs, vertoont deze studie onvermijdelijk beperkingen.

Een eerste bedenking houdt in dat de conclusies in deze masterproef niet verder gestaafd werden op basis van kwantitatief empirisch onderzoek. Dit is echter een

bewuste keuze, die te verantwoorden is vanuit het opzet van mijn masterproef. Het is immers hoofdzakelijk mijn bedoeling om, vanuit de case van een retorische analyse *Civilization IV: Colonization*, een theoretische inleiding te bieden op de mogelijkheden van de Pentad en videogames voor leren en onderwijs. Dit met als doel zowel de onderwijspraktijk als onderzoekers aan te zetten om na te denken over deze mogelijkheden.

Een tweede opmerking heeft betrekking op de forumstudie in circumference twee. Hier werd een keuze gemaakt voor drie welbepaalde fora die handelen over *Civilization-games*. Het is echter zo dat "*a way of seeing is always a way of not seeing.*" (Burke, 1954, p. 49): de keuze voor het bestuderen van deze fora betekent onvermijdelijk dat andere fora niet aan bod zijn gekomen. Bijgevolg bestaat de kans dat de gekozen fora niet de meest representatieve voor alle *Civilization*-fora zijn. Er werd echter specifiek voor deze fora gekozen, aangezien de communities op deze websites naar mijn mening de meest actieve waren en zodoende het meest adequate beeld konden verschaffen van de *attitudes* van *Civilization*-spelers.

Naar vervolgonderzoek toe, zou een eerste studie de toepassingsmogelijkheden van de Pentad in de klas kunnen nagaan. In mijn masterproef wordt gesteld dat de pentadische analyse een meerwaarde kan zijn voor het onderwijs. Om deze bevinding empirisch te toetsen, behoort een comparatief onderzoek met een experimentele groep – een klas die gebruik maakt van de Pentad – en een controlegroep – een klas die aan retorische analyse doet zonder de Pentad – tot de mogelijkheden. Het is echter betwifelbaar of een kwantitatieve methode de meest zinvolle is voor het meten van leerwinst bij een constructivistische activiteit als leren met videogames. Daarom dient er, naar mijn mening, in dergelijk vervolgonderzoek ook voldoende aandacht uit te gaan naar het kwalitatieve aspect, bijvoorbeeld door middel van interviews met leerlingen.

Een tweede vervolgonderzoek zou de focus kunnen leggen op het gebruik van games in het onderwijs. Dergelijk onderzoek zou dan in de eerste plaats een huidige stand van zaken moeten bieden met betrekking tot het gebruik van videogames in het Vlaamse onderwijs. Dit kan een beeld schetsen van de mate waarin leerkrachten in Vlaanderen reeds gebruik maken van videogames in de klas. Aansluitend kan de manier waarop

deze games worden ingezet, bestudeerd worden. Op basis van veldonderzoek in die richting kan ook een antwoord geboden worden op de nood aan onderzoek naar de veranderende rollen van leerlingen en instructieverantwoordelijken in het leren met games. De bestaande rolverdeling wordt immers uitgedaagd door het inzetten van games als constructivistisch leermiddel. De kans is bijvoorbeeld reëel dat leerlingen meer expertise hebben op het gebied van games dan de leerkracht. Het kan interessant zijn om na te gaan hoe beide partijen hiermee omgaan.

In dit opzicht kan, tot slot, ook aandacht besteed worden aan de plaats die videogames in de klas moeten krijgen. Zoals eerder werd gesteld, zijn zowel games als het onderwijs bijzondere *scenes* met specifieke en zeer verschillende kenmerken. Deze relatie leidt tot discussie over welke van deze *scenes* zou moeten veranderen: moeten specifieke games gemaakt worden voor educatie of moet het onderwijs zich aanpassen en gebruik maken van de games die op de markt komen? In deze masterproef werd aangetoond dat het op inhoudelijk vlak mogelijk is om bestaande videogames in te zetten voor onderwijsdoeleinden, aangezien zij kunnen aansluiten bij de eisen die door de maatschappij aan leerlingen en leerkrachten worden gesteld. Aanvullend onderzoek naar de plaats van games in de klas zou dan duidelijkheid moeten scheppen omtrent de praktische haalbaarheid van deze werkvorm.

Onderzoek naar deze aspecten van retorische analyse en videogames in de klas kan helpen om de toepassing ervan in het onderwijs op punt te stellen.

Bibliografie

Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O. & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs: Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren.* Vlaams Departement Onderwijs en Vorming.

Alloway, N. & Gilbert, P. (1998). Video game culture: Playing with masculinity, violence and pleasure. In S. Howard (Ed.), *Wired-up: Young People and the Electronic Media* (pp. 95-114). New York, NY: Routledge.

Anderson, C.A. (2003). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27(1), 113-122

Amory, A., Naicker, K., Vincent, J. & Adams, C. (1999). The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311-321

Bogost, I. (2005). Videogames and the future of education. *On the Horizon*, 13(2), 119-125

Bogost, I. (2008). The Rhetoric of Video Games. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 117-140.

Booth, W. (2004). *The Rhetoric of Rhetoric. The Quest for Effective Communication.* Malden: Blackwell Publishing.

Bourgonjon, J., Rutten, K., Vanhooren, S. & Soetaert, R. (2008). Games als & in educatie. In E. De Pauw, S. Pleysier, J. Van Looy & R. Soetaert (Eds.), *Jongeren en Gaming. Over de effecten van games, nieuwe sociale netwerken en educatieve kansen.* Leuven: Acco.

Bourgonjon, J. (2008). *Een retorische analyse van videogames*. Unpublished thesis, Universiteit Gent.

Brummett, B. (1985). Electric Literature As Equipment For Living: Haunted House Films. *Critical Studies in Mass Communication*, 2, 247-261.

Brummett, B. (1999). Burke's Representative Anecdote as a Method in Media Criticism. In J.L. Lucaites, C.M. Condit & S. Caudill (Eds.), *Contemporary Rhetorical Theory: a reader* (pp. 479-493). New York, NY: Guilford Press.

Brummett, B. (2006). *Rhetoric in Popular Culture. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Burke, K. (1954). *Permanence and change: An anatomy of purpose*. Los Altos: Hermes Publication

Burke, K. (1966). *Language as symbolic action: Essays on life, literature, and method*. Berkeley: University of California Press.

Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*, 2nd edition. Los Angeles: University of California Press.

Burke, K. (1969). *A Rhetoric of Motives*. Berkeley: University of California Press

Burke, K. (1974). Literature as equipment for living. In K. Burke (ed.), *The philosophy of literary form: studies in symbolic action, third edition*. Berkeley: University of California Press

Burke, K. (1978). Questions and Answers about the Pentad. *College Composition and Communication*, 29(4) (Dec., 1978), pp. 330-335.

Civilization IV: Colonization. (2008). Firaxis Games, 2KGames.

Copier, M (2007). *Beyond The Magic Circle: a network perspective on role-play in online games*, Phd. Thesis, Utrecht.

Crawford, C. (1982). *The Art of Computer Game Design*. Geraadpleegd op 13 mei 2009, op <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Chapter1.html#COMPUTER>

Davidson, D. (2003). Games and Rhetoric: a rhetorical look at gameplay. *Digital Games Research Association (DiGRA)*, geraadpleegd op de website van de International Game Developers Association: http://www.igda.org/columns/ivorytower/ivory_Aug03.php

De Meyer, G. (2006). *De beste smaak is de slechte smaak – Populaire cultuur en complexiteit*. Leuven: Acco.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). *Educational Potential of Computer Games*. New York: Continuum International Publishing Group.

Feldman, M.S., Sköldbberg, K., Brown, R.N. & Horner, D. (2004). Making Sense of Stories: A Rhetorical Approach to Narrative Analysis. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14, 147-170.

Ferguson, C.J., Rueda, S.M., Cruz, A.M., Ferguson, D.E., Fritz, S. & Smith, S.M. (2008). Violent Video Games and Aggression: Causal Relationship or Byproduct of Family Violence and Intrinsic Violence Motivation? *Criminal Justice and Behavior*, 35, 311-332

Foss, S.K. (2004). *Rhetorical Criticism. Exploration and Practice, Third Edition*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Frasca, G. (2003). *Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place*. In M. Copier & J. Raessens (Eds.), *Level Up: Digital Games Research Conference*. Utrecht: University of Utrecht Press. Geraadpleegd op http://www.ludology.org/articles/Frasca_LevelUp2003.pdf

Frasca, G. (2003). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. In M.J.P Wolf en B. Perron, *Video/Game/Theory*. New York: Routledge. Geraadpleegd op http://www.ludology.org/articles/VGT_final.pdf

Fritz, B. (2008, 25 juni). *Civilization IV: Colonization... Wow that looks offensive*. Geraadpleegd op 13 mei 2009 op de website van Variety: http://weblogs.variety.com/the_cut_scene/2008/06/civilization-iv.html

From High Seas to High Life. (n.d.). Geraadpleegd op 13 mei 2009 op de Caribbean-Guide.info.-website: <http://caribbean-guide.info/past.and.present/history/>

Fromme, J. (2003). Computer Games as a Part of Children's Culture. *The international journal of computer game research*, 3(1), geraadpleegd op 13 mei 2009, op <http://gamestudies.org/0301/fromme/>

Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.

Gee, J.P. (2003). *What Video Games Have To Teach Us About Learning And Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J.P. (2006). Why Game Studies Now? Video Games: A New Art Form. *Games and Culture*, 1, 58-61

Giroux, H.A. (1995). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York: Routledge.

Greenfield, P.M. (1996). Video Games as Cultural Artifacts. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Interacting with Video* (pp. 85-94). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51

Hall, S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.

Harper, D. (2003). *Slavery in the North*. Geraadpleegd op 13 mei, 2009 op <http://www.slavenorth.com/index.html>

History of Colonial America. (n.d.). Geraadpleegd op 13 mei 2009 in de Microsoft Encarta Online Encyclopedia 2009: http://encarta.msn.com/encyclopedia_1741502191_6/History_of_Colonial_America.html

Jenkins, H. & Squire, K. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*. Geraadpleegd op 13 mei 2009, op <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/manuscripts/insight.pdf>

Johnson, S. (2005). *Everything Bad Is Good For You. Why popular culture is making us smarter*. New York: Riverhead.

Jones, S. (2003). *Let the games begin. Gaming technology and entertainment among college students*. Pew Internet & American Life Project.

Kimberling, C.R. (1982). *Kenneth Burke's Dramatism and the Study of the Popular Arts*. Bowling Green, OH: Bowling Green University Popular Press.

Mateas, M., & Stern, A. (2005). Build it to understand it: ludology meets narratology. Proceedings of DiGRA 2005: *Game Design Space*. Vancouver, Canada. Geraadpleegd op 13 mei 2009 op <http://www.lcc.gatech.edu/~mateas/publications/MateasSternDIGRA05.pdf>

Matthiesen, N.L. (2007, 17 juli). *Narratives of war, victory and defeat*. Geraadpleegd op 13 mei 2009 op <http://www.nisleerskov.com/labels/Rhetorical%20war.html>

McAllister, K. (2004). *Game Work. Language, Power, and Computer Game Culture*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

- McManus, A. & Fernstein, A.H.** (2006). Narratology and Ludology: Competing Paradigms or Complementary Theories in Simulation. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 33, 363-372
- Moshirnia, A.** (2007). The Educational Potential of Modified Video Games. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 4, 511-521
- Murray, J.H.** (2005). The Last Word on Ludology v Narratology in Game Studies. *Preface to keynote talk at DiGRA 2005, Vancouver, Canada, 17 juni*. Geraadpleegd op <http://www.lcc.gatech.edu/~murray/digra05/lastword.pdf>
- Myers, D.** (2005). Bombs, barbarians, and backstories: Meaning-making within Sid Meier's Civilization. In M. Bittanti (Ed.), *Civilization. Virtual history, real fantasies*. Milan, Italy: Costa & Nolan.
- Potter, W.J.** (2005). *Media Literacy*. Londen: SAGE
- Provenzo, E.F., Jr.** (1991). *Video kids: Making sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rebetez, C. & Betrancourt, M.** (2007). Video game research in cognitive and educational sciences. *Cognition, Brain & Behaviour*, IX(1) (Maart), 131-142
- Rutten, K., Mottart, A. & Soetaert, R.** (in press). *Narrative and Rhetoric in Social Work Education*. Unpublished manuscript, Universiteit Gent.
- Salen, K. & Zimmerman, E.** (2004). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K. & Rudd, T.** (2006). *Teaching with Games. Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Bristol: Futurelab.
- Soetaert, R.** (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Squire, K. (2002). Cultural Framing of Computer/Videogames. *The International Journal of Computer Game Research*, 2 (1). Geraadpleegd op 13 mei 2009, op <http://gamestudies.org/0102/squire/>

Squire, K. (2004). *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III*. Unpublished dissertation. Indiana: Indiana University – Instructional Systems Technology Department.

Tüzün, H. (2007). Blending video games with learning: Issues and challenges with classroom implementations in the Turkish context. *British Journal of Educational Technology* 38(3), 465-477.

Uhlman, E. & Swanson, J. (2004). Exposure to violent video game increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence*, 27, 41-52.

Walz, S.P. (2003). Delightful Identification & Persuasion: Towards an Analytical and Applied Rhetoric of Digital Games. In M. Copier and J. Raessens (eds.), *Level Up. Proceedings of the 1st International Digital Games Research Conference*. Utrecht: University of Utrecht Press. (pp. 194-207). Geraadpleegd op http://www.playbe.com/stuff/games_rhetoric.htm

Winebrenner, T.C. (1983). *The Rhetorical Dimensions of Popular Song*. Paper gepresenteerd op de 'Annual Meeting of the Speech Communication Association' (69th, Washington, DC, 10-13 november 1983).

Young, S.D. (2000). Movies as equipment for living: A developmental analysis of the importance of film in everyday life. *Critical Studies in Media Communication*, 17(4), 447-468.

Young, S.D. (2005). Bob Dylan, popular music and life stories. *Impuls*, 59(2), 87-90.

Websites

Website Civfanatics, geraadpleegd op 13 mei 2009 op
<http://forums.civfanatics.com/forumdisplay.php?f=213>

Website Colonizationfans, geraadpleegd op 13 mei 2009 op
<http://forums.colonizationfans.com/viewforum.php?f=6>

Website 2KGames, geraadpleegd op 13 mei 2009 op
<http://forums.2kgames.com/forums/forumdisplay.php?s=0e5bba2b0fa6cd7183e4404f3825bdd3&f=52>

Website Vlaams departement onderwijs, geraadpleegd op 13 mei 2009 op
<http://www.ond.vlaanderen.be>

Index Figuren

Figuur 1: De drie niveaus in videogames volgens Salen en Zimmerman	p. 9-10
Figuur 2: Model van Amory et al (1999, p. 319) voor pedagogische kenmerken van videogames	p. 15
Figuur 3: De Pentad van Kenneth Burke	p. 27
Figuur 4: Landtegels en hun kenmerken in Civilization IV: Colonization	p. 33
Figuur 5: Blauwe cirkels helpen de speler bij zijn/haar keuze voor een geschikte landtegel.	p. 36