

Games als retoriek¹

Jeroen Bourgonjon

Doctoraatsstudent vakgroep Onderwijskunde UGent

Kris Rutten

Assistent vakgroep Onderwijskunde UGent

Ronald Soetaert

Prof. vakgroep Onderwijskunde UGent

INLEIDING

Over de waarde van games wordt vandaag druk gedebatteerd. De ene hype blijkt de andere hype tegen te spreken: van videogames als einde van de westerse cultuur tot videogames als het begin van een nieuwe cultuur. Onvermijdelijk worden diverse media met elkaar vergeleken: het boek versus de computer, literatuur versus games enz. In ons onderzoek gaan we uit van de gedachte dat dergelijke vergelijkingen weinig of niet verrijkend zijn. Elke medium heeft specifieke eigenschappen en mogelijkheden. De vraag die we onlangs kregen – wat is beter: een roman van Dostojewski of een game? – is een unfaire vraag voor zowel Dostojewski als de game. De roman en de game hebben beiden hun specifieke waarde. En er is nog iets unfairst, met name dat de literaire cultuur in een aantal eeuwen een rijke traditie heeft opgebouwd, terwijl games op dit moment aan het begin van een traditie staan. Kortom, de mogelijke waarde van games is inherent verbonden aan de specificiteit van het medium (RUTTEN & SOETAERT, 2006). In wat volgt gaan we specifiek in op dit aspect als basis om verder te reflecteren over mogelijke functies en effecten van games.

1. WAT ZIJN GAMES?

De studie van videogames werd lange tijd overheerst door een debat tussen twee academische disciplines. Voor de ene groep dient men games te bestuderen als een verhaal (de *narratologen* wilden videogames bestuderen vanuit inzichten uit de literatuurwetenschap). Voor de andere groep dient men games te bestuderen als “een spel” (de *ludologen*). Deze laatste groep meende dat de opkomst van een nieuw medium (videogames) best niet bestudeerd wordt vanuit inzichten uit oudere media (boeken, televisie en films). Vanuit deze redenering wordt beklemtoond dat “het spel” bijzondere aandacht verdient in onze cultuur. “De spelende mens” is immers een antropologisch verschijnsel. Hiermee sluiten de ludologen aan bij een standaardwerk van de

Nederlandse historicus Huizinga (1938): *Homo Ludens*. Naast een machtsspel tussen disciplines, gaat het ook om een fundamenteel debat over de aard van videogames. Centraal staat hierbij het interactieve karakter van games. Precies het feit dat games nieuwe vormen van interactie mogelijk maken, maakt dat er een bijzondere vorm van participatie ontstaat die duidelijk anders is dan het lezen van een verhaal. Al vlug werd duidelijk dat beide partijen een punt scoorden: videogames kunnen worden benaderd als een bijzondere vorm van verhalen, en eveneens als een bijzondere vorm van spelen. Ondertussen is het debat tussen narratologen en ludologen al wat bekoeld, maar men lijkt nog steeds op zoek naar een goede definitie van videogames. Dat laatste wordt verder geproblematiseerd door het feit dat het genre van de videogames zich ontwikkelt voor onze ogen, zodat elke definitie door een volgende generatie games geproblematiseerd wordt. Daarbij komt dat videogames voor verschillende makers en spelers een eigen betekenis hebben. Dit gebrek aan een duidelijke definitie is niet eigen aan videogames, ook binnen de literatuurwetenschap is geen consensus over een definitie van dé roman.

Deze zoektocht naar een definitie wordt ook binnen de academische wereld als een te academisch spel beschouwd. In zijn boek *Ambiguity of Play* (1997) weigert Sutton-Smith een centrale definitie te geven voor het concept “spel”: “*the search for a definition at this time is a search only for metaphors that can act as a rhetoric for what might ultimately become adequate scientific processual accounts. [...] this is only a language game*” (SUTTON-SMITH, 1997, p. 218). De sociale context bepaalt immers wat men precies met “spelen” bedoelt. Vanuit dit laatste perspectief identificeert McAllister (2004) vijf perspectieven binnen de debatten: videogames (1) als massacultuur, (2) als massamedium, (3) als psychofysiologische kracht, (4) als economische kracht en (5) als instructieve kracht. Zo wordt de gamescene beschreven als een “*site of struggle*” (2004, p. 24) waarin over de betekenis en zin van videogames wordt gedebatteerd.

1. Dit artikel is hoofdzakelijk gebaseerd op een onderzoek dat werd uitgevoerd in opdracht van het viWTA (DE PAUW et al., 2008) en de masterscriptie van Jeroen Bourgonjon (2008).

2. WAAROM AANDACHT NODIG VOOR VIDEOGAMES?

De omschrijving van videogames als “sites of struggle” impliceert naast een debat over definities, functies en effecten ook een problematisering van vaste oordelen over geletterdheid, cultuur en educatie. In wat volgt, gaan we nader in op deze drie aspecten die door de digitalisering geproblematiseerd worden.

2.1. GELETTERDHEID

Traditioneel betekent geletterdheid vooral het kunnen lezen en schrijven, eventueel uitgebreid met “culturele geletterdheid” waarmee dan verwezen wordt naar kennis van de hoge cultuur. Bij de opkomst van nieuwe media wordt men verplicht om deze traditionele visie uit te breiden: de opkomst van film en televisie impliceert bijvoorbeeld het groeiende belang van visuele geletterdheid. Het belang van nieuwe media impliceert de groeiende aandacht voor mediageletterdheid. Het zal duidelijk zijn dat de opkomst van de digitalisering een belangrijke rol speelt in de crisis van traditionele geletterdheid. Steeds meer luidt de vraag wat we precies bedoelen met geletterdheid en ongeletterdheid. Wie veel romans gelezen heeft, kan bijvoorbeeld vrij ongeletterd zijn wat computers betreft. En omgekeerd kan een enthousiast computergebruiker literair ongeletterd zijn. Er groeit een consensus dat mensen vandaag “multigeletterd” moeten zijn om goed te participeren in onze postmoderne “*netwerksamenleving*”. Geletterdheid verandert immers door globalisering, digitalisering en nieuwe economie (CASTELLS, 1996; STREET, 1999). Concreet verwachten we van een geletterd iemand dat hij/zij zowel schriftelijk/mondeling taalvaardig is als dat hij/zij ook digitale vaardigheden bezit. In elk geval, een veranderende maatschappij heeft ook invloed op hoe we precies geletterdheid omschrijven (SOETAERT, 1999).

Wij suggereren dat de *Multiliteracies* – waarnaar men ook verwijst als *Social Literacies* en *New Literacy Studies* – een interessant perspectief biedt om het concept geletterdheid te analyseren binnen de context van de netwerksamenleving (voor een overzicht zie SOETAERT, 2006). Voor Gee, één van de grondleggers van de *Multiliteracies*, is geletterdheid geen toestand van de individuele menselijke geest, maar is geletterdheid iets wat tot stand komt in de sociale, culturele en institutionele context (GEE in SELFE & HAWISHER, 2007, p. ix). Geletterdheid is verweven met de sociale praktijken van bepaalde groepen, met een bepaalde manier van praten en denken. Het volstaat niet langer om jongeren op te leiden in één geletterdheid. Dat laatste is ook al waar vanuit een traditionele cultuur: naast literaire geletterdheid bestaat ook wetenschappelijke geletterdheid. Vanuit de maatschappij wordt verwacht dat burgers verschillende geletterdheden nodig hebben om te kunnen deelnemen aan de democratie. Concreet betekent

dit dat burgers op een competente manier leren denken over en deelnemen aan de debatten over bijvoorbeeld ecologie en – om een recent voorbeeld te nemen naar aanleiding van de crisis in de bankwereld – de economie. Steeds weer wordt naar het onderwijs gekeken om aan deze problematiek iets te doen.

Die laatste redenering gaat zeker ook op voor de opkomst van de digitalisering in het algemeen en de videogames in het bijzonder. Wat hebben games met geletterdheid te maken? In zijn boek *What Video Games Have To Teach Us About Learning And Literacies* (2003) constateert Gee dat het spelen van een game bijzonder complexe vaardigheden impliceert. Een handleiding blijkt amper leesbaar. In feite moet men het spel al spelend leren, en pas daarna krijgt de handleiding betekenis.

Gee gebruikt deze redenering om verder te reflecteren op de manier waarop we onderwijs geven en organiseren. Hij wijst erop dat kinderen en jongeren op school vaak de “handleiding” (handboek) van een vak krijgen, maar nooit de kans om het “spel” te spelen. Met dit laatste bedoelt hij dat op school ook zou moeten worden geleerd wat een “expert” precies doet. Kortom: men moet leren denken en handelen als een bioloog, een historicus, een fysicus enz. om het vakgebied te leren. Precies dat laatste blijkt in een game een centraal perspectief: een gamer leert door te handelen, door rollen in te nemen. Met andere woorden: games blijken interessante leeromgevingen te zijn. Voor Gee zijn het zelfs betere leeromgevingen dan de school. Er is dus duidelijk sprake van game-geletterdheid die door Buckingham en Burn (2007) als volgt wordt samengevat:

“a theory that addresses both the representational and ludic dimensions of games; that incorporates a critical as well as a functional dimension; that addresses the textual dimensions of games, while also recognizing the social contexts and social processes through which literacy is manifested and developed; and that entails a focus on the creative writing dimensions as well as on reading or consumption” (2007, p. 334).

In deze definitie komen een aantal belangrijke aspecten aan bod. Om “videogamegeletterd” te worden, volstaat het niet om te kunnen spelen. Men moet videogames ook kritisch leren lezen. Zo kan men ook deelnemen aan het debat zowel over het spelen van games als over betekenis en zin van dat spel.

2.2. CULTUUR

Net als het concept geletterdheid blijkt het concept cultuur een ruimere betekenis gekregen te hebben. In het dagelijks taalgebruik groeide cultuur uit tot een “buzzword” (SOETAERT, 2006, p. 11). Dit is voor een groot stuk te wijten aan het verdwijnen van wat Lyotard

de “Grote Verhalen” noemde en waardoor alle betekenissen als mogelijke kleine verhalen worden benaderd. “*Zowat alles gaat op in rook*”, schrijven Elchardus en Glorieux (2002, p. 16). Mensen gaan daarom op zoek naar houvast en zingeving, en blijken die te vinden in de cultuur. Hierdoor komt cultuur hoog op de politieke agenda te staan. Alle conflicten worden vandaag immers in termen van cultuur beschreven: verschillen in godsdiensten, verschillen tussen generaties, verschillen tussen eetgewoontes, zelfs oorlogen worden in termen van cultuurconflicten geduid.

Steeds meer wetenschappers zetten zich af tegen de traditionele invulling van het concept cultuur als “*the best that has been thought and said*” (ARNOLD, 1873). Voor de grondleggers van de Cultural Studies – Hoggart (1957) en Williams (1958, 1961) – moet het concept cultuur verruimd en gedemocratiseerd worden, zodat het concept ook de beleving van de arbeidersklasse omsluit. Cultuur verwijst in de visie van de Cultural Studies niet alleen naar het artistieke, exclusieve en het elitaire, maar ook naar de specifieke manier waarop mensen hun leven leiden: “*culture is concerned with the production and the exchange of meanings – the ‘giving and taking of meaning’ – between the members of a society or group*” (HALL, 1997, p. 3). Deze antropologische visie op cultuur legt een grote nadruk op het concept betekenis: “[...] *a culture is as much forum for negotiating and renegotiating meaning and for explicating action as it is a set of rules or specifications for action*” (BRUNER, 1986, p. 123).

In elk geval is vandaag een debat gaande tussen verschillende visies op cultuur; specifiek in verband met games draait het conflict vaak rond hoge versus lage cultuur. De vernieuwde aandacht voor populaire cultuur zou ten koste gaan van de kennis van de humanistische, literaire canon en van de geschiedenis. Binnen *Cultural Studies* werd de consument van populaire cultuur niet gestigmatiseerd, maar werd het verschil met het gedrag van de consument van hoge cultuur gerelativeerd. De kritische vraag luidt dus: vinden we complexiteit en dus mogelijkheden tot zinvolle reflectie alleen in de hogere cultuur? De Nederlandse cultuurwetenschapper Gust De Meyer (2006) stelt daar een aantal kritische vragen bij. Samengevat stelt hij dat bijvoorbeeld jongeren veel leren uit populaire cultuur (van het kijken naar televisie tot het spelen van games), zowel wat inhouden als vaardigheden betreft. Johnson (2005) sluit zich bij deze redenering aan. Ook hij is optimistisch in zijn boek *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter* (2005). In een repliek op de cultuurpessimistische kritiek stelt hij: “*The sky is not falling. In many ways, the weather has never been better. It just takes a new kind of barometer to tell the difference*” (JOHNSON, 2005, p. xiv). Sterker nog, volgens hem leidt de “moral panic” rond populaire cultuur de aandacht af van het intrinsieke educatieve potentieel ervan. Het is zijn stelling dat

populaire cultuur in het algemeen en televisie en videogames in het bijzonder, een positieve invloed kunnen hebben op de intelligentie en ontwikkeling van de mens. Videogames zouden het menselijke brein immers stimuleren en de mens bijgevolg aanzetten tot “leren”.

Ook Jenkins (2000) stelt dat het videogamegenre ernstig dient te worden genomen als vorm van kunst en cultuur. Het negatieve beeld dat van videogames door een aantal conservatieve denkers wordt opgeroepen, “*tell[s] us more about our contemporary notion of art-as arid and stuffy, as the property of an educated and economic elite, as cut off from everyday experience than they tell us about games*” (2000, p. 117). Voor Jenkins (2000) is de computer niet meer dan een tool, een gereedschap, waarmee de mens creatief aan de slag kan. Dit biedt volgens hem een groot potentieel, maar hij constateert ook dat de inhoud van een groot aantal videogames voorlopig nog banaal en voorspelbaar is. Videogames bevinden zich dan ook nog in de beginfase in vergelijking met andere media als het boek en de film. Daarom is er volgens Jenkins nood aan een geïnformeerd publiek en goede critici, zodat ontwerpers van videogames gedwongen worden hoge kwaliteit na te streven (2000, p. 121). In plaats van ons af te keren van games, moeten we er dus duidelijk aandacht aan besteden.

2.3. EDUCATIE

Het is de verdienste van Gee (2003), Jenkins (2000) en Johnson (2005) dat ze de aandacht richten op videogames als een medium dat het waard is om geanalyseerd te worden. De specifieke benadering van videogames vanuit een geletterdheids- en een cultureel perspectief, richt automatisch ook de aandacht op videogames als een omgeving die ook vanuit een educatief perspectief au sérieux dient genomen te worden. Vanuit de visie dat cultuur verwijst naar het proces waarin betekenis gecreëerd en uitgewisseld wordt en vanuit de visie dat geletterdheid te maken heeft met de mogelijkheid om deel te nemen aan dat proces van betekeniscreatie en -negotiatie, kan men niet anders dan afleiden dat beide concepten bij uitstek pedagogisch zijn. Vanobbergen (2003) leest in Giroux's *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence* (1999) een aantal oproepen die dit illustreren:

“*Voorts dient geijverd voor het plaatsen van entertainment op de politieke en pedagogische agenda, waardoor het tot onderwerp van intellectueel engagement kan verworpen. [Het is ook] van belang dat ouders, leerkrachten en opvoeders inzicht verkrijgen in de wijze waarop bepaalde betekenissen m.b.t. bepaalde sociale groepen (vrouwen, zwarten, ...) tot stand komen. Hiertoe is het ten slotte van belang dat populaire cultuur gezien wordt als een plaats waar kinderen leren en dus deel moet gaan uitmaken van het curriculum op school*” (VANOBBERGEN, 2003, p. 149).

Het onderzoek naar de educatieve mogelijkheden van videogames is niet nieuw – het past in een traditie van onderzoek naar bord- en rollenspellen en simulaties. In 2006 telt Egenfeldt-Nielsen al meer dan driehonderd artikels die ingaan op het verband tussen videogames en leren. Onder andere het tijdschrift *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research* heeft daar een belangrijke rol in gespeeld, maar ook onderzoek in de medische sector draagt hier toe bij. Daar worden simulaties al veel langer ingezet, als onderdeel van bewustwordingscampagnes (ROUBIDOUX, 2005) en als trainingsinstrument (ZIV *et al.*, 2003). In verschillende andere sectoren kunnen gelijkaardige bijdragen gevonden worden, bijvoorbeeld in de management- (TÖYLI, HANSÉN & SMEDS, 2006), de luchtvaart- (SALAS, BOWERS & RHODENIZER, 1998) en de militaire sector (MOFFAT, 2000).

Hoe kunnen de educatieve mogelijkheden van videogames verklaard worden? De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat precies het spelkarakter een belangrijke troef is. Spelers worden uitgedaagd om problemen op te lossen binnen een stimulerende omgeving waardoor ze opgaan in hun activiteiten. Kortom, al spelend worden bewust en onbewust een aantal rollen, codes en procedures geleerd.

In de praktijk worden videogames echter op heel uiteenlopende manieren geïmplementeerd in het leerproces. Naast de traditionele indeling van behaviorisme, cognitivisme en constructivisme, kan men ruwweg drie paradigma's aanduiden in het denken over de relatie tussen games en educatie: (1) een groep mensen gelooft in het potentieel van educatieve videogames, (2) een andere groep stelt dat men pas echt veel leert wanneer men zelf een videogame ontwerpt, (3) nog anderen geloven dat het mogelijk moet zijn om in het onderwijs te reflecteren op commerciële videogames en zo tot diepe leerervaringen te komen (VAN ECK, 2005).

Tot op heden kunnen echter vraagtekens worden geplaatst bij de eerste twee visies. In de eerste plaats is er het probleem van de kostprijs. Om nieuwe videogames te kunnen ontwerpen en spelen, heeft men een krachtige computer nodig. Videogames drijven de digitale technologie immers tot het uiterste. Het valt te betwijfelen of de middelen die het Vlaamse ministerie van Onderwijs en Vorming uittrekt voor het ICT-infrastructuurprogramma (2007, 23 november) voldoende zijn om dit soort computers te kunnen aankopen. Daarnaast lijkt ook de opleidingsbereidheid en -kost (op vlak van middelen, tijd en inspanning) voorlopig een factor die de inzet van gamedesign in het onderwijs negatief beïnvloedt (TÜZÜN, 2007; BOURGONJON *et al.* in DE PAUW *et al.*, 2008). Tot nu toe ontbreekt het in de wetenschappelijke literatuur ook nog aan empirische validering voor de bewering dat educatieve games

effectieve leerresultaten kunnen bewerkstelligen (met uitzondering van een aantal voorbeelden in een niet-schoolse context, bv. KATO *et al.*, 2008). Daarenboven is enige terughoudendheid aangewezen. Auteurs die berichten over de positieve effecten van *serious games* – games die speciaal ontworpen worden om ervan te leren – blijken in een aantal gevallen ook de ontwikkelaar te zijn. Voorlopig kan deze onderzoekspiste dan ook hoogstens als “beloftovol” worden omschreven.

3. REFLECTIE OP COMMERCIËLE GAMES

Naast het gebrek aan empirische validering van de leereffecten van *serious games* enerzijds en het gebrek aan *state-of-the-art* ICT-materiaal in scholen anderzijds, dient ook het debat naar de wenselijkheid van videogames in de klas nog gevoerd te worden. Voorlopig houden wij dan ook een voorzichtig pleidooi voor de introductie van videogames in het onderwijs binnen de definitie van “game literacy” van Buckingham en Burn (2007, zie hierboven). Zoals eerder gesteld in dit artikel kan men in deze definitie verschillende elementen constateren die leiden tot *game literacy*: (1) games leren spelen, (2) games kritisch leren benaderen, (3) de sociale context waarin het debat wordt gevoerd over games leren kennen, en (4) zelf leren deelnemen aan dat debat. Vooral de laatste drie elementen lijken ons belangrijk voor het onderwijs.

De kritische, reflectieve benadering van videogames lijkt ons in hoofdzaak noodzakelijk omdat games als nieuw medium bijdragen aan de constructie van zin en betekenis. In de paragraaf over retoriek zullen we dieper ingaan op het menselijk gebruik van symbolen en de impact daarvan op het (samen) leven van mensen. Een tweede reden om kritisch na te denken over videogames vinden we in de talrijke berichten over de vermeende negatieve effecten van videogames. Squire stelt dan ook terecht:

“A fundamental tension facing game studies is that if games do not promote or “teach” violence, then how can researchers claim that they might have a lasting impact on students’ cognitive development?” (Squire, 2002).

In de populaire media komen videogames voornamelijk aan bod in het kader van het debat over agressie. Games worden aangewezen als verantwoordelijk voor bepaalde gewelddadige incidenten. In de wetenschappelijke literatuur is men het er echter nog niet over eens of dit allemaal wel klopt, men is nog niet zeker “of” videogames negatieve effecten veroorzaken of faciliteren en “hoe” ze dat eventueel zouden doen. Het wetenschappelijk onderzoek is dan ook “*bijzonder moeilijk te interpreteren*” (VANOBERGEN, 2003, p. 70). Twee groepen auteurs kunnen worden onderscheiden. Browne en Hamilton-Giachrisis spreken over “media pessimists” en “media sceptics” (2005, p. 702). De *media pessimists*

geloven dat videogames inderdaad aanzetten tot agressief gedrag. De *media sceptics* plaatsen vraagtekens bij het onderzoek waarop dat geloof van de *media pessimists* is gebaseerd. Het wetenschappelijk tijdschrift *Nature* noemt de bezorgdheid van de media pessimists “reasonable” (2003, p. 355), maar voegt er echter aan toe dat het met de huidige stand van zaken eigenlijk niet wetenschappelijk verantwoord is om vergaande conclusies te trekken. Ze prijzen dan ook het initiatief van het *Harvard Center on Media and Child Health* om effectstudies te verzamelen en te standaardiseren. Zo zou men, los van de *moral panic*, in de toekomst methodologieën, uitgangspunten en conclusies met elkaar kunnen vergelijken.

Ongeacht de uitkomst van dit debat is het nog maar de vraag of men kinderen en jongeren kan “beschermen” tegen geweld door hen ervan “af te schermen”. Ten eerste is geweld een integraal onderdeel van het leven. In 1959 stelde een aantal auteurs al dat een cultuur het spel gebruikt om op een niet bedreigende manier conflicten te simuleren (ROBERTS, ARTH & BUSH in RIEBER, 1996, p. 12). Die analyse gaat echter ook op voor andere kunstvormen – een groot aantal boeken die vandaag tot het culturele erfgoed worden gerekend bevat erg gewelddadige fragmenten.

Drie opties dringen zich op. Ofwel negeert men de problematiek, ofwel pleit men voor censuur, ofwel kiest men ervoor om kinderen en jongeren te leren omgaan met en reflecteren over het geweld. Een grote groep auteurs wijst op het feit dat bepaalde videogames eigenlijk niet geschikt voor een bepaalde leeftijd. Toch slagen kinderen er vaak gemakkelijk in die games te spelen – het verbod maakt ze extra aantrekkelijk. Het lijkt dan ook naïef te geloven dat een vorm van censuur of verkoopverbod kinderen en jongeren zal kunnen afschermen van gewelddadige games (BROWNE & HAMILTON-GIACHRITSIS, 2005; GEE, 2007). Kinderen en jongeren afschermen van alles wat ongeschikt is, lijkt bijgevolg niet de aangewezen optie, net zo min als het negeren van het geweld in videogames een oplossing kan zijn. Daarom lijkt het ook vanuit het perspectief van het debat rond geweld aangewezen om op zoek te gaan naar een methode om te reflecteren over alle soorten videogames.

Men zou hiertegen kunnen opwerpen dat de roep om kritische mediageletterdheid een discours creëert dat kinderen en jongeren “nog niet in staat acht met de inhoud van populaire cultuur om te gaan” (VANOBBERGEN, 2003, p. 64). Reflectie op (populaire) cultuur is echter niet alleen een zaak van kinderen en jongeren. In een samenleving waarin media zo’n centrale rol spelen, dienen we ons allemaal te wapenen om de confrontatie met de symbolen die wij – en ons – scheppen aan te kunnen gaan.

3.2. HOE REFLECTEREN?

3.2.1. VIDEOGAMEANALYSE

Het domein van videogameanalyse is nog jong. Echte methodes voor de analyse van videogames zijn eerder schaars. Wel geven een aantal auteurs een eerste aanzet voor zo’n methode. Eén van de eerste modellen werd voorgesteld door Konzack (2002). Hij onderscheidt zeven lagen waaruit een videogame is opgebouwd: hardware, programmacode, functionaliteit, gameplay, betekenis, referentialiteit en sociale context. Wanneer men een videogame wil begrijpen, dient men volgens Konzack dan ook al deze lagen te onderzoeken. Het lijkt echter bijna onmogelijk om vanuit de verschillende perspectieven van waaruit videogames bestudeerd worden, steeds alle lagen te bespreken (AARSETH, 2003). Recenter ontwikkelden Consalvo en Dutton (2006) een methodologische gereedschapskist voor de kwalitatieve studie van videogames. Volgens hen verdienen vooral de “object inventory”, “interface study”, “interaction map” en “gameplay log” het om onder de loep genomen te worden (2006, *Game analysis*, p. 10). Met het opstellen van dit soort gereedschapskist willen Consalvo en Dutton een eerste aanzet geven tot een systematisering van de studie van videogames.

Beide modellen slagen er echter niet in om het proces van betekenisverlening te vatten. In het licht van de definitie van een videogame als “a site of struggle” (MCALLISTER, 2004, p. 24) blijken de modellen van Konzack (2000) en Consalvo en Dutton (2006) te statisch om de complexe realiteit van (het spelen van) videogames te beschrijven. We suggereren hier dat men in de retoriek niet alleen een meer solide theoretische onderbouw kan vinden voor de studie van videogames, men kan er ook tools in terugvinden die uitermate geschikt zijn om het proces van het spelen én de debatten errond te analyseren.

3.2.2. RETORISCHE BENADERING

Binnen de filosofische traditie blijkt retoriek vanaf de introductie van het concept een discutabel karakter te hebben. Voor Plato bijvoorbeeld wordt retoriek gelijkgesteld met misleiding door kunstig taalgebruik en dat laatste speelt vandaag nog steeds een rol in de beschrijving van de politieke spindokters die op een handige manier taal inzetten om mensen te misleiden. Retoriek heeft vandaag dus een eerder negatieve reputatie in de zin dat het begrip in het dagelijks taalgebruik en het woordenboek verwijst naar “holle woordenkramerij” (van Dale, 2002). De suggestie om een retorische benadering op games toe te passen, sluit meer aan bij een visie dat iedereen uiteindelijk retorisch is (gezien we anderen proberen te overtuigen) en dat retoriek niet alleen bestaat uit overtuigen en zelfs manipuleren maar ook uit aandachtig analyseren hoe wij en anderen via taal

betekenis creëren. Retorische benaderingen worden niet alleen toegepast op redevoeringen maar op alle taalgebruik (en ruimer, aangezien we ook bijvoorbeeld visueel retorisch kunnen zijn). Zo wordt zowel het toepassingsgebied als de conceptuele invulling van het concept retorica verruimd door wat we vandaag de “New Rhetoric” noemen. Het gaat dan niet langer alleen om “overtuigen, ongeacht de inhoud”, maar wel als “*the art of removing misunderstanding*” (RICHARDS in BOOTH, 2004, p. x), of als “*the art of discovering warrantable beliefs and improving those beliefs in shared discourse... the art of probing what we believe we ought to believe, rather than proving what is true according to abstract methods*” (BOOTH, 2004, p. 8).

Kortom, niemand ontsnapt aan retoriek. De Amerikaanse literaire theoreticus Kenneth Burke had een grote invloed op de beweging van de *New Rhetoric*. Hij definieert de mens fundamenteel als “*the symbol-using (symbol-making, symbol-misusing) animal*” (1966, p. 16). De mens gebruikt niet alleen symbolen maar kan ook reflecteren op dat gebruik. Het hanteren van symbolen is net de essentie van het bestaan, het is het mechanisme waarmee we onszelf en de wereld begrijpen en waarmee we verandering veroorzaken (HERRICK, 2004, p. 225). Retoriek kan volgens Burke gedefinieerd worden als: “*The use of words by human agents to form attitudes or induce actions in other human agents*” (1950, p. 41). Een te letterlijke interpretatie van deze definitie zou de indruk kunnen wekken dat Burke retoriek beperkt tot taal in de strikte zin van het woord. Retoriek is volgens Burke aanwezig in elke menselijke “actie”, want menselijke actie is symbolisch en is dus inherent verbonden met motivatie en zingeving: “*Wherever there is persuasion, there is rhetoric. And wherever there is ‘meaning’, there is ‘persuasion’*” (1950, p. 172).

Retoriek wijst ons op drie belangrijke elementen in het menselijke sociale en private bestaan: (1) de symbolische middelen waarmee we onszelf en onze gemeenschap definiëren, (2) de natuur van betekenis als een zaak van interpretatie van symbolen en (3) menselijke motivatie en actie (HERRICK, 2004, p. 224). Burke (1945) introduceert de term “dramatisme” om aan te duiden dat het menselijk leven best kan worden begrepen in termen van dramatische situatie. De vergelijking met de wereld als een toneel is zeker niet nieuw. Shakespeare schreef reeds: “*All the world’s a stage. And all the men and woman merely players*” (SHAKESPEARE, *As You Like It*: Act II, Scene 7). Daarbij hoort ook het belang van verhalen. Mensen creëren immers betekenis door hun leven in een verhaal te gieten. We kunnen dus spreken van een dramatisch-narratief perspectief. In ons onderzoek vonden we dit een interessant perspectief om videogames te analyseren. In videogames vinden we immers verhalen én drama. Dat laatste werd beklemtoond door Bogost (2007) in zijn boek *Persuasive Games* waarin een retorische benadering centraal staat.

3.2.3. BOGOST: PROCEDURELE RETORIEK

De centrale stelling van Bogost is dat met de komst van de computer ook een nieuwe vorm van retoriek is ontstaan: “procedurele retoriek”. Deze nieuwe vorm van retoriek begrijpen is essentieel wanneer men videogames wil onderzoeken als expressieve culturele artefacten waaruit we ook leren. Concreet wordt de vraag gesteld hoe videogames argumenten organiseren en hoe ze de speler beïnvloeden. Bogost definieert procedurele retoriek als “*the practice of using processes persuasively*” (2007, p. 28). Anders dan in een boek of een film, waar respectievelijk taal en beeldtaal centraal staan, staan in videogames ook interactieve processen centraal. Betekenis wordt in videogames opgebouwd door het selectief modelleren van bepaalde elementen van de wereld. De regels van de simulaties zijn niet arbitrair gekozen. De makers van videogames kunnen op basis van het regelsysteem een aantal stellingen pomen. Sterker nog, dat doen ze altijd, want elk perspectief op de werkelijkheid is ook onvermijdelijk een vertekend perspectief op die werkelijkheid. Volgens Bogost wordt men tijdens het spelen van een videogame dan ook beïnvloed door het regelsysteem. In die zin creëren de ontwerpers van videogames ook een perspectief:

“When we read books, watch cinema, view art, attend theater, listen to music, pore over comics – and indeed when we play videogames – these media influence and change us. They contribute to the type of person each of us becomes, each text, each film, each song, each game making a mark, a unique inspiration or aversion” (2007, p. 339).

Videogames kunnen dus in principe de spelers retorisch beïnvloeden. Via de procedurele retoriek worden scenario’s gecreëerd die kunnen worden geanalyseerd als “*claims that speak past or against the fixed worldviews of institutions like governments or corporations*” (BOGOST, 2007, p. 57). Door de spanning tussen het model van het spel en de werkelijkheid – door Bogost de “*simulation gap*” (2007, p. 43) genoemd – wordt de speler uitgedaagd om na te denken over beide. Bogosts perspectief op videogames vertoont sterke gelijkenissen met dat van Friedman (1999). Friedman stelt dat elke simulatie steeds gebaseerd is op een aantal aannames. Dit zijn fundamentele principes die kunnen geconfronteerd en bevroegd worden. Videogames zijn voor Friedman dan ook ideologische constructies, net zoals alle andere teksten. Hij wijst er verder op dat de verhalen in games het individu toelaten om op te gaan in het spel en de onderliggende logica. Een kritische benadering is dus een interessante verrijking zeker vanuit educatief perspectief.

Het is mogelijk te focussen op games met een specifiek educatief doel. In zijn boek beschrijft Bogost onder andere het economisch systeem in *Animal Crossing* (2004) en het electorale “spel” in *The Howard Dean for*

Iowa Game (2007), niet toevallig games met een sterk simulatiekarakter. Procedurele retoriek is immers het overtuigen door het modelleren van bepaalde regels, van een bepaald systeem. Bepaalde games zijn daar bijzonder geschikt voor, maar andere games zoals de *point-and-click adventure games* – bv. *Maniac Mansion* (1987), *The Secret of Monkey Island* (1990) en *Myst* (1993) – blijken veel minder geschikt voor een analyse vanuit het concept procedurele retoriek.

Ook is de theorie van “procedurele retoriek” hoofdzakelijk gericht op de intenties van de ontwikkelaars (hoe overtuigen zij de spelers d.m.v. bepaalde procedures), en de wijze waarop videogames de speler beïnvloeden (*simulation gap*). De theorie besteedt geen aandacht aan de interactie tussen spelers, aan de interactie tussen ontwikkelaars en spelers, enz. Daarenboven kan men vraagtekens plaatsen bij het optimisme van Bogost. Bij het beschrijven van de wijze waarop spelers de procedurele boodschappen in videogames “ervaren”, stelt hij: “*When we play these games, we interrogate those claims, we consider them, incorporate them into our lives, and carry them forward into our future experiences*” (2007, p. 229). Misschien is dit idee, samengevat in de notie van “simulation gap” iets te naïef positief. Het is inderdaad eigen aan de mens om symbolen te gebruiken. Reflectie blijkt bijgevolg noodzakelijk. Daarom ontstonden in de loop der jaren methodes voor retorische kritiek. “[*It enables us to become more sophisticated and discriminating in explaining, investigating, and understanding symbols and our responses to them*” (FOSS, 2004, p. 7). In wat volgt zoeken we naar een methode die ook bruikbaar blijkt voor andere soorten games. Games die trouwens populairder zijn bij jongeren.

3.2.4. BURKES PENTAD

Een interessant perspectief op games wordt volgens ons mogelijk door het introduceren van de dramatische Pentad van Burke (1969[1945]). Dit model biedt de mogelijkheid om de wereld van de game en de gamer vanuit meerdere perspectieven te benaderen. De methode laat toe zowel de *inner act* van het spelen als de *outer act* van de spelers te benaderen. Met dat laatste bedoelen we dat gamers niet alleen het spel spelen maar ook inspelen op intenties van makers: “*The ‘Dramatic’ method [...] fills the need for an instrument to develop both extrinsic and intrinsic criticism*” (KIMBERLING, 1982, p. 13).

De Pentad beschrijft mensen en hun leven vanuit vijf kernelementen: *act/action* (wat gebeurt er), *agent/actor* (wie handelt), *scene* (in welke context gebeurt het), *agency* (welke middelen worden gebruikt), en *purpose* (het doel van de handeling). De beschrijving van elk kernelement komt overeen met het stellen van “journalistieke vragen” (wat, wie, waar, wanneer, waarmee, waarom) – een eenvoudig maar onmisbaar stuk

gereedschap voor elke criticus. De Pentad gaat echter nog een stap verder. De kracht van de methode ligt immers niet in het benoemen van de vijf kernelementen an sich, maar in het combineren ervan in “ratio’s” en het bestuderen van deze ratio’s in verschillende “circumferences”.

Een “ratio” is de combinatie van twee kernelementen uit de Pentad. Bijvoorbeeld: de Scene-Agent-ratio beschrijft de invloed van de *scene* op de *agent*. Deze ratio verklaart waarom een advocaat in toga zich minder op zijn/haar plaats zal voelen op café dan in een rechtszaal. Dat laatste heeft te maken met relatie die de *agent* heeft met de *scene*.

Met het concept *circumference* verwijst Burke (1969) naar de focus van het onderzoek. Een bepaalde scène kan zowel op micro-, op meso- als op macroniveau geanalyseerd worden vanuit verschillende perspectieven. “*Circumference is Burke’s term for the scope of the analytic enterprise, the range of interest, the breadth of the study to be undertaken*” (FEEHAN in KIMBERLING, 1982, p. 17).

4. TOEPASSING OP BIOSHOCK

4.1. WAAROM BIOSHOCK?

In dit hoofdstuk passen we de dramatische Pentad toe op een aantal fragmenten uit *BioShock* (2007). De keuze voor *BioShock* (2007) is niet toevallig. Het spel voldoet aan een aantal criteria die Foss (2004, p. 12) vooropstelt bij het selecteren van een analyse-eenheid. Eerst en vooral blijkt *BioShock* (2007) op het eerste gezicht iets te kunnen vertellen over retorische processen. Ten tweede werd en wordt het spel gespeeld door vele andere gamers. Het spel werd wereldwijd onthaald als het beste wat de videogame als genre in 2007 te bieden had en werd overladen met prijzen. Zo won het de titel “*Game Of The Year (2007)*” op de British Academy Video Games Awards, georganiseerd door de British Academy of Film and Television Arts (BAFTA) – zowat de hoogst haalbare award in de gameswereld. Daarnaast scoort het spel ook erg goed op metacritics.com en gamerankings.com, twee websites die een synthese aanbieden van alle recensies die over het spel zijn geschreven. Deze websites zijn een dermate belangrijke graadmeter dat zelfs ontwikkelaars zich erop baseren om hun bedrijfsstrategie te bepalen (HILLIS, 2008). Een derde verklaring voor onze keuze voor *BioShock* (2007) is het karakter van het spel. *BioShock* (2007) valt onder het meest controversiële genre onder de videogames, de “first person shooter” (FPS). Andere populaire shooters als *Doom* (1993) en *Counter-Strike* (1999) worden in de pers genoemd als verantwoordelijken voor schietpartijen in respectievelijk Columbine (Verenigde Staten) en Erfurt (Duitsland). Net als *Doom* (1993) kenmerkt *BioShock* (2007) zich door het perspectief – de speler ziet als het ware wat de spelfiguur

ziet, een snelle speelstijl en grafisch expliciet geweld. Hierdoor wordt *BioShock* (2007) in België verkocht met een 18+-rating en een waarschuwing voor bloedvergieten, verwijzingen naar drugs, intens geweld, seksuele thema's en obscene taal. Met de toepassing van Burkes Pentad op dit soort videogame, willen we aantonen dat de analysemethode niet enkel geschikt is voor "pedagogisch verantwoorde videogames". Tegelijkertijd focussen we ook op ethische aspecten van het spelen van games waarbij de relatie tussen de regels van het spel en ethische regels wordt onderzocht (zie SICART, 2009).

4.2. SYNOPSIS

In *BioShock* (2007) kruipt de speler in de huid van Jack. Jack is de enige overlever van een vliegtuigcrash boven de Atlantische oceaan. "Als bij toeval" ontdekt de speler/Jack een onderzeeër die hem/haar meeneemt naar de onderwaterstad Rapture. De stad is ontworpen door Andrew Ryan (een aanhanger van het objectivisme, vandaar de persiflage op de grondlegster Ayn Rand) en biedt een forum aan de beste wetenschappers, kunstenaars en artsen om in absolute vrijheid te kunnen werken. Wanneer de speler de stad binnentkomt, wordt het echter al snel duidelijk dat er iets verschrikkelijks is misgelopen. Rapture wordt bevolkt door genetisch gemanipuleerde en compleet gek geworden mutanten. De speler/Jack krijgt echter hulp van een man die zichzelf Atlas noemt. Hij leert de speler hoe hij superkrachten kan verwerven door zich in te spuiten met een stof die de genetische code van de gastheer aanpast (Adam). Om deze superkrachten te kunnen uitbreiden, heeft de speler echter steeds meer van het genetisch manipulatieve serum nodig. Die stof kan enkel worden gevonden in 10 jaar oude meisjes, "Little Sisters". Bij de confrontatie met zo'n meisje krijgt de speler de keuze: ofwel doodt hij/zij het meisje, waardoor het kind sterft en de speler een maximum aan Adam "oogst", ofwel kiest de speler ervoor om het meisje te redden, maar dan krijgt de speler veel minder Adam. Met behulp van deze krachten en de nodige dosis vuurkracht, baant de speler zich een weg door Rapture. Rondslingerende audiodagboeken, posters, opschriften op de muren en radioboodschappen slepen de speler beetje bij beetje meer mee in het verhaal van de stad Rapture en haar trieste lot. Tot daar de korte inhoud waarmee de speler geconfronteerd wordt. In wat volgt analyseren we de game verder.

4.3. ANALYSE

4.3.1. DOMINANTE DENKBEELDEN

De confrontatie met de "Little Sisters" wordt in de besprekingen van *BioShock* (2007) stelselmatig naar voren geschoven als een indrukwekkende ervaring. Daarom lijkt een analyse van deze confrontatie vanuit

de Pentad aangewezen. De speler is hier de *agent/actor*. Wanneer het de *purpose* is van de speler om het spel uit te spelen, dan zal hij/zij voldoende Adam moeten verzamelen. De vijandige personages in Rapture worden immers steeds krachtiger, waardoor eerder in het spel verworven krachten vaak niet volstaan om deze te verslaan. De enige dragers van Adam zijn echter kleine meisjes. In die zin vormen zij de *agency* van de speler, het middel waarmee de speler verder komt in het spel. In deze analyse willen wij nagaan hoe de *scene* de beslissing van de speler over het al dan niet oogsten van de Little Sisters (*act*) beïnvloedt.

De speler bevindt zich immers in een unieke *scene*, in een unieke situatie. Enerzijds speelt hij/zij de hoofdrol in het epische verhaal van *BioShock* (2007). Anderzijds is de speler uiteraard ook nog steeds zichzelf, zittend achter de computer, op zoek naar wat ontspanning, een uitdaging, enz. Geheel volgens de geest van het concept *circumference* kunnen deze verschillende scenes onderzocht worden. We kunnen immers interpretaties en evaluaties vanuit diverse perspectieven beschrijven en vergelijken.

Binnen de *scene* van de spelwereld wordt de speler beïnvloed door een aantal elementen in de *scene*. Wanneer de speler voor het eerst wordt geconfronteerd met de keuze tussen redden of oogsten, wordt er een dialoog opgevoerd tussen twee personages, Tenenbaum en Atlas. Tenenbaum verschijnt op een balkon en smeekt de speler om het kleine meisje in leven te laten. Ze doet een beroep op de medemenselijkheid van de speler en belooft deze daarenboven een beloning wanneer het meisje blijft leven. Atlas reageert op haar redevooring via de radio. Hij wijst erop dat schijn bedriegt: deze meisjes zijn niet wat ze lijken. De speler zal alle Adam nodig hebben die hij/zij kan vinden, dus moet hij/zij de Little Sisters oogsten.

Door de wijze waarop beide personages in de *scene* worden voorgesteld, in combinatie met de argumentatie, wordt Tenenbaum impliciet als morele overwinnaar van de discussie aangewezen. Eerst en vooral is Tenenbaum fysiek in de buurt van de speler. Men kan haar gelaatsuitdrukking zien, haar non-verbaal gedrag, enz. Dit maakt haar verhaal veel persoonlijker dan dat van Atlas, die de speler enkel toespreekt via een radio. Tenenbaum verwoordt daarenboven een aantal dominante beliefs. Als de speler het meisje redt, zal Tenenbaum hem/haar hiervoor belonen. De idee van de belofte sluit aan bij het dominante (religieuze) discours van een uitgestelde, onzekere beloning: wie in het aardse leven goed doet, zal toegang krijgen tot de hemel. De meeste religies vragen offers – inspanningen of onthoudingen – van hun gelovigen, met de belofte dat ze ervoor beloond zullen worden. Kortetermijndenken wordt veroordeeld, een langetermijnvisie gelouwerd. Verder verwoordt Tenenbaum het idee van het

“onschuldige kind”, ook een dominant discours. De mythe van het onschuldige kind volgens Vanobbergen (2003) nadat kinderen verdwenen uit het arbeidsproces. De kindertijd kreeg vanaf dat moment sentimentele waarde. Het onschuldige kindbeeld bleek ook interessant vanuit marketingoverwegingen, daar het volwassenen herinnert aan een geïdealiseerd verleden. De combinatie van al de marketingaandacht met de toename van de interesse vanuit de wetenschappelijke wereld, zorgde ervoor dat het beeld ingeburgerd raakte. Vanobbergen stelt nog: “Volgens Giroux (2000) geldt de onschuldretoriek en de daaruit voortvloeiende waarborg op ondersteuning en bescherming enkel voor blanke middenklassekinderen” (VANOBERGEN, 2003, p. 72). En inderdaad, alle meisjes in *BioShock* (2007) zijn blank...

Daar waar Tenenbaum impliciet wordt aangewezen als goed, wordt Atlas gerepresenteerd als de slechte tegenpool – al zorgden de ontwikkelaars voor enige nuance: doordat Atlas zichzelf voorstelt als een familieman wiens familie ontvoerd is, klinkt zijn pleidooi voor het oogsten van het meisje aannemelijker, want zou een familieman opdracht geven om een écht meisje te doden? Desondanks zijn er echter een aantal elementen die Atlas’ standpunt impliciet veroordelen. Zo vraagt Atlas de speler te kiezen voor onmiddellijke bevrediging, voor zekerheid. Daarenboven is hij fysiek afwezig en hanteert hij een harde kritische taal. Atlas krijgt hierdoor een veel negatiever imago dan Tenenbaum.

Dit voorbeeld illustreert hoe een bepaalde vorm van representatie nooit neutraal is. Het draagt bij tot het in stand houden van bepaalde dominante discourses (het onschuldige kind, langetermijndenken, ...). Met behulp van de Pentad kan men deze denkbeelden, patronen en scripts blootleggen en tot onderwerp van discussie maken. Dat laatste kan interessant zijn voor het onderwijs. Het bewust bespreken van deze scripts kan leiden tot een verandering in attitude. Inzichten worden tijdens het analyseren immers opgeslagen in het werkgeheugen, en onder bepaalde voorwaarden zelfs in het langetermijngeheugen. Uiteraard leidt dit niet noodzakelijk tot uiterlijke gedragsveranderingen. Maar daarom kan het nog wel iemands leven beïnvloeden. De elementen in het geheugen richten immers ook de aandacht van het individu. Het geheugen fungeert als een filter op de zintuigen. Het bespreken van patronen en algoritmes in videogames kan er op die manier toe leiden dat iemand op een andere manier naar de sociale werkelijkheid kijkt. Of een andere attitude krijgt.

Het bewust bespreken van dit soort ervaringen lijkt echter om nog een andere reden noodzakelijk. Een speler bevindt zich immers niet alleen in de virtuele, maar ook in de “echte” wereld. Vanuit die *circumference* lijkt de keuze voor oogsten of redden veel minder ernstig. Er

sterft natuurlijk niet echt een kind, telkens wanneer de speler op “oogsten” klikt. In die zin kan Atlas’ uitspraak: “Ze is niet wat ze lijkt” dan ook als een knap staaltje intertextualiteit worden gelezen. De relatieve eenvoud van het kiezen (een druk op de knop) zal zeker een rol spelen in het beslissingsproces. Kritische reflectie zou de intensiteit van de spelervaring op deze manier zelfs nog kunnen vergroten.

4.3.2. GEOORLOOFD GEWELD

Reflectie lijkt ook nodig om stil te staan bij het doden van de “Big Daddies” in het spel. Om de Little Sisters te beschermen, wordt elk meisje geflankeerd door een tot op de tand bewapende Big Daddie. Als de speler Adam wil puren uit een Little Sister, zal hij/zij bijgevolg eerst zo’n Big Daddie moeten doden. Opvallend is dat niemand de oefening maakt om *BioShock* (2007) te analyseren vanuit het perspectief van de Big Daddies. Zelfs een priester, die op zijn blog (MILLER, 2007) schrijft over zijn moreel dilemma bij het kiezen tussen oogsten of redden bij de Little Sisters, rept met geen woord over de Big Daddie die hij daarvoor eerst heeft moeten doden. Nochtans zijn deze kolossen *an sich* niet boosaardig. De Big Daddies vertonen erg menselijk gedrag ten aanzien van de Little Sisters. Ze lopen hand in hand met de kleine meisjes en helpen ze om hoger gelegen vluchtroutes te bereiken. De Big Daddies zijn daarenboven de enige wezens in het spel die niet zonder aanleiding geweld gebruiken. Maar ze hebben hun uiterlijk niet mee. Ze zijn groot en log. Daarenboven dragen ze wapens. Dit alles draagt blijkbaar bij tot de “licence to kill” ten opzichte van de Big Daddies. De speler lijkt dan ook weinig moeite te hebben met het doden van deze vriendelijke kolossen. Dat stemt tot nadenken. Hier kan een structuralistische analyse met behulp van binaire opposities een verklaring bieden. Een Big Daddy is groot, volwassen, onmenselijk, gewapend, zwijgzaam, onherkenbaar en moet worden gedood uit noodzaak. Een Little Sister is een kind, klein, menselijk, ongewapend, praatgraag, herkenbaar, en haar dood is de keuze van de speler. Deze clusters lijken te verwijzen naar de dominante discourse in de samenleving over de legitimatie van geweld en over de onschuld en onaanastbare status van kinderen.

Van Looy gaat in een artikel in *De Morgen* in op de controverse rond de “geloofwaardige vijand” in de film- en gamesindustrie. Volgens hem heeft de Hollywood-industrie maar een drietal geloofwaardige vijanden meer over: buitenaardse wezens, op hol geslagen machines en internationale terroristen. Achterliggend idee is dat de vijand irrationeel moet lijken, en niet mag aanleunen bij “aardse” motieven. Big Daddies belichamen dit idee volledig. Ze lijken een representatie van alles wat onmenselijk is en dus makkelijker kan uitgeschakeld worden (VAN LOOY in MEEUS, 2008).

4.3.3. DE PARADOX VAN VRIJHEID IN VIDEOGAMES

De Pentad is echter niet alleen geschikt voor een analyse van de scènes in het spel, via het concept van de *circumference*, kan men er ook de ontwikkeling van het spel als *act* mee beschrijven. De *agent/actor* is dan het bedrijf 2K Irrational Games (met hoofdzetel in Boston en Australië), geleid door Ken Levine. Dit bedrijf opereert binnen de *scene* van de videogamesindustrie – een belangrijke sector in het mondiaal economisch systeem. In deze analyse willen we ingaan op het doel (*purpose*) van de ontwikkelaars om de speler maximaal een gevoel van vrijheid te bieden in Rapture. Daarom gaan we specifiek in op de verschillende *agencies* waarmee dat gebeurt.

In videogames rijst steeds het probleem van vrijheid. Het is voor ontwikkelaars bijna onmogelijk om een wereld te creëren zonder grenzen. In het spel *Tony Hawk's Pro Skater 2* (2000) is het voor de speler bijvoorbeeld mogelijk om “uit de scène” te skateboarden. Op dat moment verschijnt er een boodschap op het scherm en wordt de speler gewoon terug in het midden van de scène geplaatst. De dominantie van de *scene* over de mogelijkheden van de speler wekken bijgevolg heel wat frustraties op. De makers van *BioShock* (2007) hebben dit echter erg handig opgelost. Doordat Rapture een onderwaterstad is, lijkt het logisch dat de speler niet elke deur kan openen, dat hij/zij niet voorbij ondergelopen kamers kan, enz. Het is opmerkelijk hoe een logische beperking van de scène een groter gevoel van vrijheid kan creëren.

Een andere voorwaarde opdat spelers een gevoel van vrijheid kunnen ervaren, is volgens hoofdontwikkelaar Levine de afwezigheid van dialogen. Met de huidige kennis op vlak van *Artificial Intelligence* (AI) kan men enkel dialogen op het scherm toveren op basis van vooraf geprogrammeerde algoritmes. Het is dan ook voorlopig nog niet mogelijk om eerder welke dialoog aan te gaan met computergestuurde personages in videogames. Dit gaat radicaal in tegen het gevoel van vrijheid dat de meeste games willen bieden (LEVINE in MOLLOY, 2006, p. 18). Onder andere daarom wordt de focus van games verlegd naar andere activiteiten. Impliciet betekent dit dat wanneer de technologie vooruitgang zou boeken op vlak van AI, het aandeel van gewelddadige handelingen in videogames sterk zou kunnen dalen, ten voordele van dialogen (*Agency-Act-ratio*). Of om het met de woorden van een personage uit *BioShock* (2007) te illustreren: “*As your tools improve, so do your standards*”.

De Pentad richt de aandacht hier op iets interessants. Bekeken vanuit het perspectief van de ontwikkelaars is de speler niet langer een *agent/actor* in de eigen ervaring, maar eerder een *agency*, een noodzakelijke voorwaarde in het verhaal van het spel. De ontwikkelaars

hebben de spelers nodig, want zonder de speler ontwikkelt het verhaal zich niet. Daarom hebben videogames iets deterministisch over zich. Levine stelt in een interview: “*Games are strangely about fate. You can argue about fate in real life, but there's fate in games*” (LEVINE in REMO, 2007, page 3, p. 24). Als de speler een bepaalde handeling weigert uit te voeren, kan hij/zij ook niet verder in het spel. Het gevoel de touwtjes in handen te hebben en alles onder controle te hebben, dat door veel gamers en wetenschappers (o.a. VALKENBURG, 2000, p. 183) wordt aangedragen als motief om videogames te spelen, blijkt opnieuw een paradox. De analyse van *BioShock* (2007) toont aan dat dit soort controle relatief is, en dat men het slechts kan ervaren binnen duidelijk afgeleide grenzen.

5. CONCLUSIE

In dit artikel hebben we – aansluitend bij vorig werk van de onderzoeksgroep (SOETAERT, 2006; RUTTEN & SOETAERT, 2006; SOETAERT, 2007a) – de cultuur van de videogames als een belangrijk onderdeel van de hedendaagse cultuur benaderd. Vanuit onze eigen onderwijsopdracht binnen de vakgroep Onderwijskunde (gericht op pedagogen en leraren in opleiding) pleiten we dan ook voor het belang van een kritische blik op videogames. Zowel vanuit een theoretisch als praktisch perspectief pleiten we ervoor om deze analyse te laten inspireren door inzichten uit de retorica in het algemeen, en specifiek door het werk van Burke voor een meer concrete methodologie. Zo plaatsen we de ontwikkeling van games binnen een oude traditie waarin aandacht voor verhalen en drama centraal staat, zonder de eigenheid van het medium te ontkennen. Centraal staat de gedachte dat mensen sinds het begin van de geschiedenis betekenis en zin zoeken in verhalen, drama en spel. In games vinden we deze drie perspectieven terug. Het gaat niet langer om voor of tegen games, het gaat steeds meer om een kritische evaluatie van vele soorten games.

6. BRONNENLIJST

- A calm view of video violence. Editorial, (2003), *Nature*, 424(6947), 355.
- AARSETH, E., (2003), “Playing research: methodological approaches to game analysis”, Papers van de *spilforskning.dk Conference*. Bezocht op 19 oktober, 2008, from <http://spilforskning.dk/gameapproaches/GameApproaches2.pdf>.
- ARNOLD, M., (1873 [1970]), *Literature and Dogma*, New York, The Macmillan Company.
- BEAVIS, C., (1998), “Computer games, culture and curriculum”, in I. SNYDER (ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era* (p. 234-255), Sydney, Allan and Unwin.
- BOGOST, I., (2007), *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- BOOTH, W.C., (2004), *The Rhetoric of Rhetoric: The Quest for Effective Communication*, Oxford, Blackwell.

- BOURGONJON, J. (2008). *Een retorische analyse van videogames*, Ongepubliceerde masterscriptie, Universiteit Gent, Gent.
- BROWNE, K.D. en HAMILTON-GIACHRITSIS, C., (2005), "The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach", *The Lancet*, 365(9460), 702-710.
- BRUMMETT, B., (2006), *Rhetoric in popular culture*, London/New Delhi, Sage Publications.
- BRUNER, J., (1986), *Actual Minds, Possible World*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BUCKINGHAM, D. en BURN, A., (2007), "Game literacy in theory and practice", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 323-349.
- BURKE, K., (1969), *A Grammar of Motives*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BURKE, K., (1950 [1969]), *A Rhetoric of Motives*, Berkeley, University of California Press.
- BURKE, K. (1966), *Language as symbolic action: Essays on life, literature, and method*, Berkeley, University of California Press.
- CASTELLS, M., (1996), *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell.
- CONSALVO, M. en DUTTON, N., (2006), "Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games [Online Exclusive]", *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, 6(1), Bezocht op 19 oktober 2008, op http://gamestudies.org/0601/articles/consalvo_dutton.
- COPIER, M., (2004), *Games en Educatie. Games en Educatie* [PowerPoint Slides], Bezocht op 19 oktober 2008, op http://www.den.nl/bestanden/conferentie2004/03A_MCopier.ppt.
- DE PAUW, E., PLEYSIER, S., VAN LOOY, J. en SOETAERT, R., (2008), *Jongeren & Gaming. Over de effecten van games, nieuwe sociale netwerken en educatieve kansen*, Leuven/Voorburg, Acco.
- DE MEYER, G., (2006), *De beste smaak is de slechte smaak – Populaire cultuur en complexiteit*, Leuven, Acco.
- DESILET, G., (1986), "Symbolic action, drama, and conflict. With commentary on the film Merry Christmas, Mr. Lawrence", *Convention paper presented at the Speech Communication Association Conference*. Chicago, Bezocht op 19 oktober 2008, op http://www.gregorydesilet.com/code/Gregory_Desilet_Symbolic_Action_Drama_and_Conflict.html.
- EDWARDS, R., NICOLL, K., SOLOMON, N. en USHER, R., (2004), *Rhetoric and educational discourse. Persuasive texts?*, London/New York, Routledge Falmer.
- ELCHARDUS, M. en GLORIEUX, I., (2002), *De symbolische samenleving*, Tielt, Lannoo.
- FISKE, J., (1989), *Reading the Popular*, Boston, Unwin Hyman.
- FOSS, S.K., (2004), *Rhetorical Criticism: Exploration and Practice*, Long Grove, Illinois, Waveland Press.
- FRIEDMAN, T., (1999, April 5), "The semiotics of Sim City", *First Monday*, 4(4), Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/660/575>.
- GEE, J.P., (1996), *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. Second Edition*, London/Philadelphia, Routledge/Falmer.
- GEE, J.P., (2003), *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave Macmillan.
- GEE, J.P., (2007), *Good Video Games + Good Learning. Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, New York, Peter Lang.
- HALL, S., (1997), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London, Sage Publications.
- HERRICK, J.A., (2004), *The history and theory of rhetoric. An introduction*, London, Allyn and Bacon.
- HIGGINS, F.C., (2006), "Gorgias (483-375 B.C.E)", in J. FIESER en B. DOWDEN (eds.), *The Internet encyclopedia of philosophy*, Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.iep.utm.edu/g/gorgias.htm>.
- HOGGART, R., (1957), *The Uses of Literacy*, Hammondsworth, Penguin.
- HUIZINGA, J., (1938), *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*, London, Routledge.
- JENKINS, H., (2000), "Art from the digital age – Video games shape our culture. It's time we took them seriously", *Technology Review*, 103(5), 117-121, Bezocht op 19 oktober 2008, op http://www.stanford.edu/class/sts145/Library/jenkins_artform.pdf.
- JOHNSON, S., (2005), *Everything Bad Is Good For You. Why popular culture is making us smarter*, New York, Riverhead.
- KATO, P.M., COLE, S.W., BRADLYN, A.S. en POLLOCK, B.H., (2008), "A video game improves behavioral outcomes in adolescents and young adults with cancer: A randomized trial", *Pediatrics*, 122(2), E305-E317.
- KONZACK, L., (2002), "Computer game criticism: a method for computer game analysis", *Proceedings of the Computer Games and Digital Cultures Conference*, Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.vrmedialab.dk/~konzack/tampere2002.pdf>.
- KIMBERLING, R.C., (1982), *Kenneth Burke's Dramatism and Popular Arts*, Bowling Green, OH, Bowling Green University Press.
- MCALLISTER, K.S., (2004), *Game Work: Language, Power, and Computer Game Culture*, Tuscaloosa, AL, University of Alabama Press.
- MEEUS, R., (2008, 15 april), "Controverse over 'racistisch' game groeit", *De Morgen*, p. 22.
- MILLER, J., (2007, 31 augustus), "BioShock: little sisters, Ayn Rand, & impressions. [Msg 31 augustus]", Bericht geplaatst op <http://fiat.cybercatholics.com>.
- MOFFAT, J., (2000), "Representing the command and control process in simulation models of conflict", *The Journal of the Operational Research Society*, 51(4), 431-439.
- MOLLOY, S., (2006, 1 september), "Ken Levine. The CGW interview", *Computer Gaming World*, 266, Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.1up.com/do/feature?cid=3153215>.
- MOTTART, A., SOETAERT, R. en VERDOODT, I., (2003), "Digitalisering & Cultuur: Onderwijs als Contact Zone", *Spiegel der Letteren*, XLV(4), p. 429-448.
- REMO, C., (2007), "Ken Levine on BioShock: The spoiler interview", Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.shacknews.com/featuredarticle.x?id=539&page=1>.
- RIEBER, L.P., (1996), "Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games", *Educational Technology Research & Development*, 44(2), 43-58.
- ROUBIDOUX, M.A., (2005), "Breast cancer detective: A computer game to teach breast cancer screening to Native American patients", *Journal of Cancer Education*, 20(1), 87-91.
- RUTTEN, K. en SOETAERT, R., (2006), "Epiloog. Het lezen van de subcultuur", in LADDA VZW (red.), *Talkie Walkie* (p. 144-157), Gent, Acco.

- SALAS, E., BOWERS, C.A., RHODENIZER, L., (1998), "It is not how much you have but how you use it: Towards a rational use of simulation to support aviation training", *International Journal of Aviation Psychology*, 8(3), 197-208.
- SELFE, C.L. en HAWISHER, G.E., (2007), *Gaming Lives in the twenty-first century: literate connections*, New York, Palgrave McMillan.
- SICART, M., (In press), *The Ethics of Computer Games*, MIT.
- SOETAERT, R., (1999), "Information and Communications Technology, Language and Teacher Training", *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(2), p. 6-9.
- SOETAERT, R., (2006), *De Cultuur van het Lezen*, Den Haag, Nederlandse Taalunie. Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.taalunieversum.org/taalunie/publicaties/>.
- SOETAERT, R., (2007a), *Het belang van Verhalen*, Amsterdam, University Press.
- SOETAERT, R., (2007b), "Taal & verhaal in/als onderwijs. De retoriek van het geheugen", Paper presented at *Studium Generale*, Gent.
- SQUIRE, K., (2002), "Cultural framing of computer/video games [Online Exclusive]", *Game Studies: The International Journal of Computer Game Research*, 2(1), Bezocht op 19 oktober 2008, op <http://www.gamestudies.org/0102/squire/>.
- STREET, B., (1999), "New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education?", *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.
- SUTTON-SMITH, B., (1997), *The Ambiguity of Play*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- TÖYLİ, J., HANSÉN, S.O. en SMEDS, R., (2006), "Plan for profit and achieve profit: lessons learnt from a business management simulation", *Production Planning & Control*, 17(6), 584-595.
- 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.
- VALKENBURG, P.M., (2002), *Beeldschermkinderen. Theorieën over kind en media*, Boom/Amsterdam.
- VAN ECK, R., (2006), "Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless", *EDUCAUSE Review*, 41(2), 16-30.
- VANOBBERGEN, B., (2003), *Geen kinderspel. Een pedagogische analyse van de vertogen over de commercialisering van de leefwereld van kinderen*, Gent, Academia Press.
- WILLIAMS, R., (1958), "Culture is Ordinary", in A. GRAY en J. MCGUIGAN (eds.) (1993), *Studying Culture. An Introductory Reader* (p.5-14), London, Edward Arnold.
- WILLIAMS, R., (1961), *The Long Revolution*, Hammondsworth, Penguin.
- ZIV, A., WHOLPE, P.R., SMALL, S.D. en GLICK, S., (2003), "Simulation-based medical education: An ethical imperative Source", *Academic medicine*, 78(8), 783-788.