
Metafora ed espressione emotiva in una comunità di apprendimento online

Marianna Iodice*, Marnicol Elettrico, Maria Beatrice Ligorio
Università di Bari

Abstract

In this paper we will discuss the role metaphors play in e-learning contexts. Metaphors are strategies to communicate emotions, to represent the self, the learning experience and the social space for interaction. The context analyzed is a course on Psychology of E-learning offered by the University of Bari during the 2009-2010 academic year, attended by 40 students. The corpus of data is formed by: a) 440 notes posted online in an informal web-forum, b) 35 answers to a questionnaire administrated at the end of the course. Two category systems have been developed through discourse and content analysis. Results show that the metaphors used refer to a positive path of the entire community, from an initial fear to a progressive satisfaction. The metaphors produced at the end of the course are classified through a few categories allows to assume a collective vision of the course and a solid virtual community.

Keywords: metaphors, emotions, blended learning, virtual community.

* Corresponding Author: Marianna Iodice – University of Bari – Palazzo Ateneo, Piazza Umberto I, 1, 70100 Bari (IT).
E-mail: marianna79iodice@gmail.com

Riassunto

In questo articolo parleremo del ruolo della metafora in contesti di e-learning in quanto strategia per comunicare le proprie emozioni, rappresentare se stessi e lo spazio sociale di interazione. Attraverso l'analisi delle metafore emerse si vede come gli studenti esprimano emozioni individuali e contemporaneamente costruiscano lo spazio simbolico di interazione. Inoltre co-costruiscono il significato della loro esperienza. Il nostro contesto di riferimento è un corso di Psicologia dell'e-learning dell'Università di Bari a.a. 2009/2010, frequentato da 40 studenti. Il corpus di dati analizzati è costituito da: a) 440 note postate online in un forum informale, b) 35 risposte ad un questionario di fine corso. In questo si sono volute confrontare metafore dinamiche e interattive, generate durante la discussione con metafore statiche ed individuali, emerse a conclusione del corso. I dati sono stati analizzati tramite l'approccio qualitativo dell'analisi del contenuto e l'analisi del discorso. Analizzando il contenuto delle metafore metacognitive e relazionali prodotte dall'inizio alla fine del corso, emerge che esse esprimono l'andamento emotivo dell'intera comunità, da un iniziale timore verso una progressiva consapevolezza e soddisfazione del proprio percorso formativo all'interno del corso. Infine, le metafore prodotte dagli studenti nel questionario finale sono molto simili fra loro e classificabili in poche metafore generali, frutto di un'immaginario collettivo condiviso.

Parola chiave: metafore, emozioni, blended learning, comunità virtuali.

Introduzione

Le esperienze universitarie di didattica online stanno ormai diventando una realtà consistente anche nel panorama italiano. Sono sempre più numerose le università che adottano sistemi computerizzati, piattaforme e metodologie di e-learning con offerta formativa completamente online oppure in modalità *blended*, dove online e faccia a faccia sono opportunamente mescolati. Di fatti, seppure con qualche ritardo rispetto a realtà di altri paesi, ormai i corsi delle nostre università che propongono attività online non si presentano più come pioneristici, i docenti che usano qualche forma di supporto tecnologico a distanza o in presenza copro-

no un ampio ventaglio di curricula e gli studenti salutano con interesse e con adeguata competenza tecnica iniziative di questo genere.

Nonostante l'ampia diffusione dell'e-learning in contesti formativi molte questioni restano ancora aperte. Oltre agli aspetti formali (Berlingieri, 2008; Commissione Europea, 2001), gestionali (Bruscaglioni, 1997; Vaughan, 2010), organizzativi (Preece, 2000), di valutazione (Philip, 2006; Vannini, 2009) quello che a nostro avviso è un interrogativo su cui occorre senz'altro indagare riguarda lo specifico di questo tipo di didattica dal punto di vista delle modalità di interazione online. Tipicamente offerte formative online riservano una grande centralità all'interazione tra pari, dimensione questa caldeggiata dall'approccio socio-costruttivista (Kreijns, Kirschner, & Jochems, 2003; Scardamalia, 2002). Inoltre, spesso l'interazione online implica una comunicazione testuale asincrona che veicola un modo di interagire del tutto innovativo per gli studenti che si ritrovano a dover scrivere (e non più parlare) rivolgendosi ai propri pari (e non più al docente). Il linguaggio testuale asincrono offre occasioni specifiche di riflessione che potrebbero veicolare l'uso di figure metaforiche. Per esempio, gli aspetti emotivi deprivati del non verbale, potrebbero trovare una nuova modalità di espressione proprio nel linguaggio metaforico grazie alle potenzialità della scrittura asincrona (Delfino & Manca, 2005). Questo articolo prende le mosse proprio dall'esigenza di esplorare se in contesti di apprendimento mediati dalla comunicazione testuale e asincrona l'espressione emotiva trovi una modalità di espressione nella generazione e uso di metafore.

Le metafore: un breve excursus teorico

La psicologia si è interessata della metafora come costrutto cognitivo già negli anni '80 grazie all'opera di Lakoff e Johnson (1980), che lungi dal considerare la metafora un abbellimento retorico la definiscono come un processo primitivo del pensiero che permette di acquisire concetti astratti a partire dall'esperienza concreta e concetti nuovi a partire da concetti noti. La parte in comune (ground) fra i due concetti (astratto e concreto, o nuovo e noto) permette di capire l'uno nei termini dell'altro (Ortony, 1979; Richards, 1936). Black (1979) parla di "mente metafori-

ca” che non coglie somiglianze esplicitate ma piuttosto induce ex novo analogie fra domini disparati, aspetto che fa della metafora uno strumento cognitivo ermeneutico fondamentale nella vita quotidiana quanto nella scienza (Boyd, 1993). Molti autori evidenziano la relazione positiva tra l’uso della metafora e la probabilità di generare inferenze (Holyoak & Koh, 1987), costruire idee sul mondo, risolvere problemi, prendere decisioni e agire (Gentner, Holyoak, & Kokinov, 2001).

Tra i primi autori a riconoscere il ruolo della metafora nell’espressione delle emozioni si annoverano Ortony e Fainsilber (1989); successivamente il linguaggio metaforico è considerato una strategia comunicativa capace di concettualizzare la complessità emotiva, preferibile al linguaggio letterale (Fussell & Moss, 1998; Gibbs, Leggiti, & Turner, 2002). Tannen (1989) attribuisce alle metafore la capacità di instaurare un clima di intimità proprio in virtù della condivisione di emozioni personali. Questo aspetto interessa anche gli studi sull’e-learning: in ambienti online le metafore possono supportare emotivamente l’interazione e la co-costruzione di uno spazio sociale condiviso, proprio in sostituzione del potenziale emotivo che la mancanza del non verbale sembra mettere a rischio (Delfino & Manca, 2005; De Simone, Yiping, & Schmid, 2001). Inoltre, le modalità di lavoro collaborativo e l’accento posto sull’interazione tra pari tipico della didattica online creano nuove occasioni per esperire emozioni quali sentirsi parte di un gruppo produttivo o articolare nuove idee e concettualizzazioni e realizzare prodotti di gruppo all’interno di un ambiente virtuale (Ligorio, 2009).

La ricerca

Obiettivo della ricerca qui descritta è quello di analizzare il ruolo che la metafora svolge a supporto dell’espressione emotiva all’interno di un corso universitario offerto in modalità *blended*. La comunicazione mediata dal computer genera aspetti emotivi importanti, legati per esempio all’appropriazione dello spazio digitale fino alla dimensione della presenza online. Ci siamo chiesti se le specifiche emozioni generate dalle esperienze in ambienti virtuali potessero trovare nelle metafore un’adeguata modalità di espressione. Riteniamo che la salienza

del testo scritto degli ambienti online e la dimensione interattiva di contesti di apprendimento collaborativo supportato dal computer possa favorire uno spontaneo emergere di metafore co-costruite e collaborativamente rielaborate che possono essere considerate un indicatore dell'espressione ed elaborazione emotiva di studenti impegnati in una esperienza di apprendimento collaborativo in un ambiente virtuale.

Contesto e partecipanti

Il contesto di analisi è rappresentato dal corso *blended* in Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning tenutosi nell'a.a. 2009/2010 presso l'Università di Bari.

Hanno partecipato al corso 40 studenti, di cui 30 femmine e 10 maschi, di età media di 23 anni, moderati da quattro tutor e un docente. Pur riconoscendo uno sbilanciamento di genere nel nostro campione non abbiamo riscontrato differenze nell'uso delle metafore tra uomini e donne.

Il corso si è sviluppato nell'arco temporale di tre mesi ed è stato articolato in quattro moduli i cui contenuti coprono il programma del corso. I partecipanti sono stati suddivisi in cinque gruppi formati ad inizio corso e rimescolati a metà corso, rispettando alcune indicazioni della modalità *Jigsaw* che prevede, appunto, la ricomposizione dei gruppi di lavoro in modo da consentire agli studenti di testare in un nuovo gruppo competenze e concetti appresi nel primo gruppo di lavoro (Aronson & Patnoe, 1997).

L'ambiente online utilizzato è la piattaforma denominata Synergiea (Ligorio, Veermans, 2005), d'ispirazione chiaramente socio-costruttivista. Synergiea è strutturata in modo da dare centralità ai forum di discussione sia formali, centrati sui concetti del programma del corso, sia informali pensati come aree dedicate alla socializzazione tra pari.

Le attività svolte durante il corso sono progettate e realizzate secondo il modello della Partecipazione Collaborativa e Costruttiva (PCC) (Loperfido & Ligorio, in stampa). Questo modello prevede un'alternanza di momenti di lavoro individuali, lavori in diadi e in gruppi di diverse dimensioni fino ad attività plenarie. Pertanto gli studenti svolgono

diversi compiti: discutono intorno ai temi del corso, studiano materiali didattici loro assegnati individualmente, scrivono e postano *review* critiche circa il materiale loro assegnato, scrivono sintesi di gruppo, creano mappe, mantengono *e-portfoli* individuali, ricoprono alcuni ruoli appositamente definiti e si intrattengono in spazi informali di presentazione, organizzativi e di svago.

In questo modello gli incontri in presenza rappresentano il contesto in cui il docente non solo fa lezione ma riprende anche l'esperienza online e stimola la condivisione dei prodotti, il confronto critico e la costruzione reciproca di conoscenza. Ciascun incontro svolge dunque la funzione di collante tra le attività già svolte e quelle che si svolgeranno in seguito online.

Corpus dei dati

I dati analizzati in questa ricerca consistono in:

- a) 440 note postate nel forum informale destinato all'intrattenimento, prodotte in un periodo che va da novembre 2009 a gennaio 2010. In questo corpus di dati sono state rintracciate 26 note contenenti metafore con un totale di 32 occorrenze. Sono state considerate solo le figure che Ricoeur (1975) definirebbe *vive*, ovvero quelle che consentono di ricavare e far emergere significati e aspetti nuovi della realtà grazie all'innovazione semantica, di conseguenza non sono state considerate le espressioni metaforiche convenzionali, le espressioni entrate nel vocabolario e nell'uso quotidiano della lingua o usurate e prive di originalità;
- b) 35 risposte dei partecipanti alla domanda "Ti chiediamo di completare la seguente frase con una metafora: per me questo corso è stato..." inserita nel questionario di valutazione somministrato agli studenti a fine corso.

In totale, quindi, il nostro corpus di dati è composto da 67 occorrenze metaforiche: 32 rintracciate nelle note in forum informale aperto per tutta la durata del corso e 35 riportate in un questionario somministrato a fine corso.

Metodi di analisi

Il paradigma che ha guidato le nostre analisi è quello della *Grounded Theory* (Glaser, 2002). Questa scelta teorica ci ha permesso di individuare le categorie di analisi a partire dai dati raccolti.

Sia le metafore spontanee, frutto delle interazioni nel forum informale, che le metafore individuali sollecitate dal questionario sono state analizzate attraverso l'analisi del contenuto.

Pur nella similarità del metodo, diversi sono gli obiettivi che hanno guidato le analisi. Le note del forum delle chiacchiere virtuali sono state analizzate cercando di individuare gli argomenti e le emozioni metaforizzate da parte degli studenti durante le attività svolte in un contesto discorsivo interattivo. Invece, l'analisi delle risposte al questionario avevano lo scopo di ricavare la percezione che ciascun studente aveva maturato relativamente al corso.

Pertanto, si sono ottenuti due sistemi di categorie differenziati. I due sistemi di categorie messi a punto sono stati validati attraverso il confronto di tre giudici che hanno dapprima analizzato in modo indipendente circa il 50% di ciascun corpus dei dati, ottenendo un accordo misurato con il test del K che ci ha dato come valore 0,75; i giudici si sono poi confrontati sulle categorie attribuite fino a giungere ad un accordo del 100% dei casi dopo aver discusso le attribuzioni dubbie. Successivamente due dei tre giudici hanno categorizzato il resto del corpus sempre in modo indipendente, confrontandosi a posteriori e discutendo i casi controversi raggiungendo un accordo finale sul 100% dei casi.

Quindi, in sintesi si è proceduto nel seguente modo:

1. Individuazione delle occorrenze metaforiche all'interno dei dati;
2. Categorizzazione delle metafore usando il sistema di categorie adeguato;
3. Analisi e interpretazione delle frequenze di ciascuna categoria.

Risultati

Le metafore emerse dall'interazione nel forum informale

Nelle 440 note postate nel forum “Chiacchiere virtuali” è stato possibile individuare 26 note contenenti in totale 32 metafore categorizzate secondo un sistema categoriale che denominiamo *evolutivo* in quanto ha lo scopo di indagare l'evoluzione delle metafore. Piuttosto che considerare la segmentazione temporale della discussione, si è preferito far riferimento alla temporalità soggettiva di ciascun studente. Ovvero il carattere informale del forum permetteva, infatti, agli studenti di scegliere i tempi di intervento. Per cui è possibile che un autore aggiunga un contributo al filo di discussione in momento molto successivo rispetto alle note precedentemente postate, mentre nel frattempo altri partecipanti sono andati avanti nel discutere. Si è pertanto ricorso ad una ripartizione della discussione individuando *topic* distinti e seguendo il filo dell'evoluzione delle note, indipendentemente dal tempo in cui sono state postate. I *topic* individuati sono: a) *auto-presentazioni*, b) *esplorazione degli strumenti*, c) *costruzione delle relazioni* e d) *immersione*.

Il primo *topic*, ritrovato nel 23% delle note, è fortemente caratterizzato dall'*auto-presentarsi* e dai tentativi di fronteggiare la novità di questo corso. Gli studenti attraverso queste metafore esprimono speranze, timori, preoccupazioni, affermazioni legate al chiedersi se si è nel “posto” giusto, oltre a timide richieste di accoglienza. Un esempio di questo tipo di note è il seguente:

Io so non ho detto molto di me... però visto che dobbiamo camminare insieme qui... ci “scopriremo a vicenda”.

L'espressione “Camminare insieme” rivela la dimensione relazionale del corso, considerata non solo sulla base delle attività di studio, dei compiti da svolgere e delle scadenze da rispettare, ma anche come spazio in cui conoscersi, scoprirsi “a vicenda” ed instaurare relazioni che potrebbero alimentare supporto e sostegno reciproco.

Il secondo *topic*, rintracciato nel 27% delle note, è relativo all'*esplorazione degli strumenti* ed è costituito da messaggi che lasciano traspari-

re emozioni come smarrimento, dovute all'incertezza rispetto alle conoscenze e competenze necessarie per partecipare al meglio al corso, alle difficoltà di gestione delle diverse attività e alle difficoltà di ambientarsi ed orientarsi nella piattaforma. Ad esempio, una studentessa per spiegare la propria lentezza nell'introdursi nella discussione sul forum spiega di essere restia e "prevenuta" nei confronti dei mezzi informatici:

scusate se ci ho messo tanto a raggiungervi, ma ho dovuto prima prendermi a schiaffi per superare questa mia pigrizia dovuta al partire prevenuta [...].

Prendersi a schiaffi è un modo metaforico per riportare il forzarsi rispetto all'entrare nel corso online ed offrire una partecipazione attiva. Questa nota sembra denunciare perplessità rispetto all'efficacia di un corso di questo tipo. Successivamente, in concomitanza del terzo *topic*, che abbiamo denominato *costruzione delle relazioni*, la diffidenza verso l'innovazione introdotta dal corso lascia il posto alla dimensione collaborativa e relazionale presente nel 23% delle note. I partecipanti sono ora impegnati ad instaurare legami con la comunità virtuale improntati a migliorare l'apprendimento ora considerato come creazione di prodotti di gruppo e come elaborazione e rielaborazione di idee. In questo stadio appaiono emozioni in stretto riferimento ai propri pari, in particolare in riferimento al:

- i) sollievo per l'aiuto ed il sostegno ricevuto: "Grazie Federica, x aver teso la mano! [...]";
- ii) desiderio di essere di aiuto agli altri: "Sarà uno dei miei obiettivi primari 'tendere la mano' e allacciare al più presto nuovi rapporti [...]";
- iii) sentimento di aiuto, sostegno e conforto reciproco: "prendi fiato però non è facile raggiungerci";

Il quarto ed ultimo *topic*, quello dell'*immersione*, presente nel 27% di note, si caratterizza per l'emergere di un crescente coinvolgimento e per un'assidua partecipazione al forum: le metafore esprimono emozioni come interesse, entusiasmo, apprezzamento e soddisfazione. I partecipanti sono diventati ormai membri attivi nella comunità e si incitano l'un l'altro nel sostegno ad una partecipazione attiva e costruttiva (Lave, Wenger, 1991). Riportiamo una nota esemplificativa:

Marco spero non prenda anche te!:) Io sto provando a disintossicarmi!!!);

Qui la sensazione di difficoltà iniziale sembra ormai lontana. In questa fase, inoltre, la socializzazione pare consolidata, si percepisce il senso di comunità e si tende ad identificarsi con il gruppo, come si evince ad esempio da questo messaggio:

ciao, scusa ho visto solo adesso la tua nota:) sì, avevo notato che eravamo fra i più nottambuli... mi sono trovato collegato da solo un'unica volta (un sabato o una domenica alle 7 di mattina)... la sensazione nel vedere il mio nick da solo in grassetto era di 'freddo intenso' brrr.

Gli studenti si sono ormai abituati ad entrare nell'ambiente online e "sentire" la presenza di altri, anche se dedotta solo dalla segnalazione in grassetto del nome di chi è collegato.

In generale la distribuzione di questi quattro *topic* è abbastanza omogenea come si può evincere dalla tabella qui di seguito riportata.

Tabella 1. Distribuzione dei quattro *topic* descrittivi dell'evoluzione delle metafore nel forum informale

Topic	Frequenze	%
Topic 1 <i>Auto-presentazioni</i>	7	22
Topic 2 <i>Esplorazione degli strumenti</i>	8	25
Topic 3 <i>Costruzione delle relazioni</i>	9	28
Topic 4 <i>Costruzione delle relazioni – Immersione</i>	8	25
Tot. Occorrenze	32	100

L'equa distribuzione dei *topic* ci fa pensare ad una evoluzione di questi nella discussione *in toto* e non necessariamente nel discorso individuale degli studenti. Infatti, ciascun studente contribuisce ad uno o al massimo due di questi *topic*, così che la loro evoluzione va considerata piuttosto come caratteristica del discorso stesso all'interno del forum e non come pensiero o argomentazione individuale. In concreto, accade che uno studente introduce un *topic* a cui gli altri poi contribuiscono. Allo stesso modo il passaggio da un *topic* all'altro è dapprima avviato da un certo studente ed è ripreso e rielaborato da qualcun altro.

La lettura delle rimanenti 414 note del forum prive di metafore rivela un susseguirsi dei *topic* simile a quello osservato nelle note con metafore. Anche in questo caso non si riscontra una segmentazione temporale ma piuttosto una temporalità soggettiva. Questo dato può essere considerato come in grado di confermare la funzione di espressione emotiva che le metafore svolgono in questo contesto.

Analisi delle risposte al questionario

Per analizzare le metafore con le quali gli studenti hanno rappresentato l'esperienza del corso rispondendo al questionario finale è stato messo a punto un sistema di classi che ha permesso di raggruppare le metafore in domini di significato generali, immagini convenzionalmente accettate dalla cultura di riferimento dei partecipanti, come ad esempio quella del "viaggio" (Moser, 2007).

Delle 35 risposte fornite dagli studenti alla domanda del questionario, le metafore individuate sono in tutto 32, poiché 3 risposte non contenevano metafore e quindi non sono state incluse nell'analisi.

Analizzando il contenuto delle metaforiche si è palesato immediatamente un immaginario condiviso dai partecipanti che, seppure con declinazioni personalizzate, hanno alla fine raffigurato il proprio percorso personale di formazione in modo molto simile mostrando una convergenza di interpretazione dell'esperienza tipica dei contesti ad alta socialità e condivisione, come ad esempio i contesti di gruppi di mutuo aiuto o i gruppi di lavoro (Gherardi, 2000). Le immagini condivise sono state quelle del viaggio, del cammino dell'inesperto, dell'attività ginnica, della costruzione, del puzzle, del trampolino di lancio.

La distribuzione delle categorie di metafore emerse dall'analisi del questionario sono riportate nella Tabella 2 riportata alla pag. successiva.

La percentuale più alta (46,87%) di categorie riscontrate nel questionario fa riferimento al viaggio come percorso di acquisizione di nuove competenze, crescita personale e condivisione di esperienze. Un esempio tipico di questa metafora è la seguente risposta:

Per me questo corso è stato... un viaggio di studio assieme ai miei colleghi, una sorta di ciber-gita alla scoperta di territori sconosciuti e alla scoperta delle

Tabella 2. Distribuzione delle frequenze delle metafore emerse dalle risposte al questionario

Categorie	Frequenze	%
Viaggio	15	46,8
Puzzle-Costruzione	5	15,6
Attività ginnica	4	12,5
Cammino dell'inesperto	3	9,37
Tuffo	2	6,25
Altro	3	9,37
TOT	32	100

proprie abilità (anche nascoste). Un'avventura impegnativa con mille imprevisti da fronteggiare, tante tappe da raggiungere giorno per giorno, tante persone da mettere d'accordo e con l'obiettivo di realizzare un prodotto unico ed utile per tutti.

L'immagine del viaggio formativo attinge direttamente dal patrimonio culturale collettivo dei partecipanti, che lo scelgono per esprimere un sentimento comune e un'idea collettiva di apprendimento partecipativo. Il viaggio evoca la scoperta, lo spostamento nello spazio e nel tempo, dunque il cambiamento ed esprime la sensazione da parte dei partecipanti di essersi discostati dalla routine di studio che caratterizza il loro percorso universitario per provare qualcosa di nuovo. In tal senso un buon esempio è la seguente risposta:

Per me questo corso è stato... intraprendere un viaggio alla scoperta di mete poco esplorate.

La categoria puzzle-costruzione è stata utilizzata dal 15,62% degli studenti. In entrambi i casi si tratta di metafore attinte dal patrimonio di conoscenze comuni degli studenti, essendo immagini più volte citate nei materiali didattici del corso. L'adozione di metafore prese dalla letteratura di studio ci fa pensare che vi sia una grande attenzione verso i con-

cetti studiati e discussi durante il corso. Riportiamo qui di seguito una risposta esemplificativa.

Per me questo corso è stato... costruire un puzzle... giorno dopo giorno aggiungevo un tassello per costruire la mia conoscenza.

La metafora del puzzle è quella utilizzata da una delle strategie didattiche – quella del Jigsaw (Aronson, Patnoe, 1997) – studiate durante il corso. La trasposizione di questa metafora al corso stesso fa intravedere proprio un tentativo di appropriazione dei contenuti didattici studiati. Le risposte contenenti queste metafore sono a volte connotate da emozioni di entusiasmo e soddisfazione, in riferimento in particolare alla sensazione che le conoscenze apprese man mano compongono un sistema organizzato ed armonico.

L'attività ginnica è una metafora che fa riferimento all'impegno richiesto nel raggiungimento di un obiettivo. Questo tipo di metafora è emerso nel 12,5% delle risposte.

Per me questo corso è stato... una corsa dei 1500m di atletica: si parte ciascuno nella sua corsia, poi si corre l'uno accanto all'altro, alla fine ognuno compie il proprio arrivo.

Abbiamo tenuto distinto la metafora del cammino dell'inesperto (9,37%) rispetto a quello più generico del viaggio perché sottolinea il ruolo guida della comunità che orienta le attività individuali e collettive attraverso relazioni cooperative. In questa metafora è possibile anche riscontrare il complesso lavoro di riconoscimento simbolico dei compiti svolti da ciascuno che costituisce il punto di partenza per diventare autonomo nelle pratiche di apprendimento e generando fiducia nelle proprie capacità. Una risposta emblematica in tal senso è la seguente:

Per me questo corso è stato... essere presi per mano, accompagnati ed instradati nel percorso formativo, di costrutti e di conoscenza, tanto da poter in seguito camminare da soli.

La metafora del tuffo-immersione (6,25%) descrive la sensazione di essere catapultato in un mondo nuovo, nel quale ci si ritrova immersi totalmente. Abbiamo ritrovato queste metafore nelle seguenti risposte:

Per me questo corso è stato... un tuffo in un mondo sconosciuto ma che mi è servito per imparare tanto.

Per me questo corso è stato... un'immersione in un mondo universitario diverso.

Nella categoria “Altro” ritroviamo tre diverse metafore. Uno studente immagina il corso come una “finestra sul mondo della tecnologia” che abbiamo considerato di sapore retorico; un altro come l'attività dello “scavare nella roccia per trovare l'acqua”, che sembra evocare emozioni positive di gratificazione, soddisfazione a seguito di fatica e sforzo; infine, la metafora del “parto” che anch'essa evoca il raggiungimento di un risultato ottenuto con fatica e ansia.

Conclusioni

L'uso delle metafore nei contesti online è un filone di studi che già ha una certa consistenza, in particolare come supporto alla partecipazione degli studenti (Araque, Roldan, & Salguero, 2009; Delfino, 2006; Delfino & Manca, 2005; 2007; Manca & Vanin, 2010), per indagare come i docenti si rappresentano il corso e la loro azione didattica (May & Short, 2003), ma anche per comprendere come si costruisce collaborativamente lo spazio virtuale entro cui si interagisce e agisce (Delfino, 2006). Questi studi, al di là delle varie specificità, concordano nel sostenere che la metafora costituisce una potente risorsa che sfrutta la dimensione testuale della comunicazione online.

Nel solco di questa riflessione, questo studio si propone di indagare l'uso del linguaggio metaforico da parte degli studenti per condividere e negoziare la rappresentazione emotiva di un corso online impostato su presupposti socio-costruttivisti che implicano per gli studenti un grosso impegno in termini di partecipazione e interazione. La dimensione online e le varie richieste che il corso impone suscitano emozioni innovative, che gli studenti non hanno occasione di esperire nei corsi tradizionali, legate alla dimensione di lavoro sia individuale che di gruppo entro uno spazio virtuale.

Abbiamo indagato queste emozioni analizzando due set diversi di dati: le note di un forum informale a cui gli studenti hanno partecipato

per tutta la durata del corso e le risposte fornite in un questionario a conclusione del corso. In questo modo è stato possibile confrontare metafore dinamiche emerse durante le interazioni con le metafore statiche, raccolte a corso concluso e fornite individualmente.

Nel complesso emerge come gli studenti abbiano prodotto metafore i cui temi si modificano nel corso del tempo, dapprima legate all'auto-presentazione, all'esplorazione degli strumenti, la costruzione delle relazioni fino al senso di immersione. Dalle metafore di fine corso, invece, si deduce la tendenza a rappresentare il corso come un viaggio collettivo durante il quale non solo poter apprendere nuovi concetti, ma anche sperimentare nuove relazioni ed esplorare modi di apprendere innovativi. In generale le metafore qui analizzate ci restituiscono l'immagine di studenti emotivamente impegnati in questa esperienza, che hanno accettato una sfida intellettuale attraverso cui esplorare aspetti di novità inizialmente temuti e poi invece apprezzati. Ci sembra di poter sostenere questa affermazione seppure il filo dell'evolversi di queste emozioni è rintracciato solo in 26 note. Di fatti anche le altre 414 note, come già detto, ripercorrono i *topic* delle metafore: inizialmente gli studenti si presentano, poi parlano delle difficoltà nell'usare la piattaforma, successivamente emerge la nascita dei primi rapporti d'amicizia, aiuto e sostegno, infine si evince la totale immersione. Dall'analisi di queste note si evince il cambiamento della tematica nelle discussioni, mentre le note che contengono metafore permettono di cogliere le emozioni provate dagli studenti che accompagnano il susseguirsi di questi temi. Quindi oltre agli aspetti organizzativi, gli studenti trattano le stesse tematiche dei *topic* da cui trapelano poco le emozioni che invece emergono con più forza nelle 26 note con messaggi metaforici.

Anche se l'esiguità del nostro campione non ci permette di effettuare generalizzazioni, crediamo che i risultati qui riportati siano in grado di confermare la valenza ontologica dell'analisi metaforica. Infatti, rintracciare e comprendere le metafore usate dagli studenti significa non solo comprendere le loro emozioni e come tali emozioni evolvono, ma significa anche ottenere informazioni sul senso stesso che l'esperienza metaforizzata acquista per i partecipanti. Da queste riflessioni si possono ricavare indicazioni utili per docenti e progettisti circa le strategie di

conduzione di corsi di questo tipo, per esempio differenziandole a seconda delle fasi temporali del corso stesso, inizialmente più centrati sulla dimensione individuale (invitando a parlare di sé e auto-descriversi), successivamente sulla familiarizzazione con gli strumenti del corso e infine puntando alla dimensione del gruppo e della comunità.

Le indicazioni che emergono dai risultati qui ottenuti possono fungere da stimoli per progettare interventi del tutor anche in relazione agli aspetti emotivi. Nella discussione qui analizzata il tutor ha avuto un ruolo molto marginale, che ha piuttosto dispiegato il suo ruolo altrove, nei numerosi forum di discussione intorno ai materiali didattici. Alla luce dei risultati qui ottenuti, riteniamo che il tutor possa guidare e monitorare anche la discussione informale, offrendo un contenimento rispetto alle iniziali paure, sostenendo e velocizzando il crearsi di relazioni tra i pari e del senso di comunità.

References

- Araque, F., Roldan, C., Salguero, R. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53 (3), 563-574.
- Aronson, E., Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom* (2nd ed.). New York: Longman.
- Berlingieri, E. (2008). *Legge 2.0. Il Web tra legislazione e giurisprudenza*. Milano: Apogeo.
- Black, M. (1979). *More about Metaphor*, in A. Ortony (ed.), *Metaphor & Thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993
- Boyd, R. (1993) *Metaphor and theory change: What is "metaphor" a metaphor for?*, in A. Ortony (ed.), *Metaphor & Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruscaglioni, M. (1997). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea (2001). *Piano d'azione eLearning. Pensare all'istruzione di domani*. Consultato il 10 dicembre 2010 su eur-lex.europa.eu.
- Delfino, M. (2006). Spazio, luoghi e movimento in un ambiente di apprendimento online – *Espaces, lieux et mouvement dans un environnement d'apprentissage sur le web*. *ISDM – Informations, Savoirs, Décisions & Méditations – International Journal of Information Sciences for Decision Making*, 25, 382.

- Delfino, M., Manca, S. (2005). Tra balere e barchette di carta: linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria. *TD – Tecnologie Didattiche*, 35, 28-41.
- Delfino, M., Manca, S. (2007). The expression of social presence through the use of figurative language in a web-based learning environment. *Computers in Human Behavior*, 23 (5), 2190-2211.
- De Simone, C., Yiping, L., Schmid, R.F. (2001). Significant and interactive distance learning supported by the use of metaphor and synthesizing activities. *Journal of distance education*, 16 (1), 85-101.
- Fussell, S.R., Moss, M.M. (1998). Figurative Language in Descriptions of Emotional States, in Fussell, S.R., Kreuz, R.J. (eds.), *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gentner, D., Holyoak, K.J., Kokinov, B. (eds.) (2001). *The Analogical Mind: Perspectives from Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT press.
- Gherardi, S. (2000). Where learning is: Metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, 53, 1057-1080.
- Gibbs, R.W., Leggiti, J.S., Turner, E.A. (2002). What's Special About Figurative Language in Emotional Communication? in Fussell, S.R. (ed.), *The Verbal Communication of Emotions. Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 125-149.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Consultato online il 26 Dicembre 2010 <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4605/3757>
- Holyoak, K., Koh, K. (1987). Surface and structural similarity in analogical transfer. *Memory and Cognition*, 15 (4), 332-340.
- Kreijns, K., Kirschner, P., Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19 (3), 335-353.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligorio, M.B. (2009). Identity as a product of knowledge building: The role of mediated dialogue. *Qwerty*, 1, 33-46.
- Ligorio, M.B., Veermans, M. (2005). Perspectives and patterns in developing and implementing international web-based Collaborative Learning Environments. *Computers & Education*, 45 (3), 271-275.
- Loperfido, F.F., Ligorio, M.B. (in stampa). Una proposta per formare formatori E-Learning: alternare e combinare varie modalità di lavoro. In Ligorio,

- M.B., Mazzoni, E., Simone, A., Schaerf, M. (eds.), *Didattica universitaria online*. Napoli: Scriptaweb.
- May, G., Short, D. (2003). Gardening in cyberspace: A metaphor to enhance online teaching and learning. *Journal of Management Education*, 27, 673-693.
- Manca, S., Vanin, L. (2010). Models and Strategies to Support Students' Initial Socialization in Web-based Learning Environments. In Pozzi, F., Persico, D. (eds.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*. Hershey (PA), USA: IGI Global.
- Moser, K.S. (2007). Metaphors as symbolic environment of the self: how self-knowledge is expressed verbally. *Current Research in Social Psychology*, 12 (11).
- Ortony, A. (ed.) (1979). *Metaphor & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A., Fainsilber, L. (1989). The Role of Metaphors in Descriptions of Emotions. In Wilks, Y. (ed), *Theoretical Issues in Natural Language Processing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 178-182.
- Philip, D.N. (2006). Online learning and the evaluation of group processes. *Qwerty*, 1, 17-27.
- Preece, J. (2000). *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. New York: Wiley.
- Richards, I. A. (1936). *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1981). *La metafora viva*. Milano: Jaca Book (ed. or. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975).
- Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In Smith, B. (ed.), *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago: Open Court, 76-98.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Vaughan, N.D. (2010). A blended community of inquiry approach: Linking student engagement and course redesign. *Internet and Higher Education*, 13, 60-65.