

“Nativi digitali” e apprendimento con le ICT. La ricerca “GenY @ work” in Ticino, Svizzera

Emanuele Rapetti, Lorenzo Cantoni
New Media in Education Laboratory
Università della Svizzera italiana, Lugano (Svizzera)
www.newmine.org | emanuele.rapetti.@usi.ch

Keywords: e-learning; digital natives; generation Y; knowledge society

Abstract

L'articolo presenta le radici storiche e il percorso dell'espressione “nativi digitali”, introducendo anche il dibattito critico che è nato recentemente a mostrarne limiti e assunti non dimostrati. Presenta poi una ricerca, condotta in Canton Ticino (Svizzera), intesa a studiare le pratiche di uso delle ICT (Information and Communication Technologies) da parte di giovani impiegati in generazione Y, nati cioè dopo il 1980.

Oltre a una migliore comprensione della popolazione studiata, la ricerca ha permesso di osservare come alcuni assunti diffusi a proposito della generazione Y e dei nativi digitali siano frutto di ipergeneralizzazioni, e richiedano quindi di essere fortemente limitati e ri-valutati in ricerche locali.

1. Introduzione alla problematica

La definizione di *knowledge society*, da un punto di vista formativo-pedagogico, lascia molti interrogativi aperti, poiché rischia di spostare l'attenzione dalle capacità educative dell'uomo alle possibilità offerte dalle *Information and Communication Technologies* (d'ora in poi, nel testo, ICT).

In particolare, questo contributo verterà sul rapporto tra la società della conoscenza e le esperienze formative dei giovani che entrano oggi nel mondo del lavoro.

Essere nati nella *k-society* implica incontrare quotidianamente le ICT in ogni ambito di vita, quello formativo non escluso. Le declinazioni dell'integrazione delle ICT nella formazione sono però molto varie, in funzione della prospettiva assunta [Cantoni et al., 2007]. Non solo, la descrizione del rapporto persone/strategie/contenuti formativi (cfr. Figura 1) può essere di natura più o meno deterministica, considerandolo ora nei termini di impatto diretto o influenza sistemica, ora nei termini di meccanismi di adozione o accettazione di tecnologie, ora nei termini di pratiche d'uso e processi culturali, o ancora di relazione tra *learners' attitudes* e *learning cultures*. Va altresì sottolineato che la più parte degli studi su questa tematica – tanto empirici quanto teorici – ha origine negli

Stati Uniti, fatto che rende piuttosto impropria una trasposizione *talis qualis* ad altri contesti culturali.

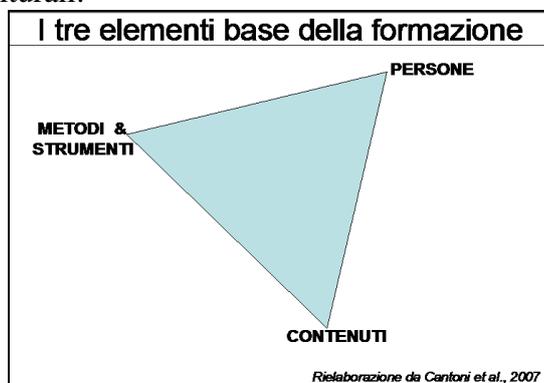


Figura 1: i tre elementi base della formazione

Due riferimenti hanno particolarmente influenzato il dibattito:

- l'espressione nativi digitali, conosciuta da Marc Prensky (2001), il quale afferma che essi abbiano sviluppato nuove connessioni neurali, usando le ICT fin dall'infanzia, e che questo li renda diversi nel modo di pensare e imparare;
- il concetto di *generation Y* (o millennials, o GenY), frutto delle analisi storico-sociologiche proposte in "Generations, the history of America's future, 1584 to 2069" di William Strauss e Neil Howe (1991). Il testo è particolarmente rilevante perché fissa la data del 1980 come anno d'inizio per l'esistenza di questa generazione.

Entrambe le definizioni fanno leva sul fatto che mai prima nella storia intere fasce di popolazione fossero state tanto interessate dalla pervasività delle tecnologie.

Questo filone interpretativo ha originato tre fenomeni rilevanti in ambito pedagogico: una ricca produzione di *instructional design books* mirante a descrivere la Gen Y e a indicare le migliori strategie didattiche possibili; un forte interesse del mondo aziendale e la conseguente adozione di pratiche e-learning da parte degli uffici di HR&Training; numerosi progetti di ricerca, tra cui si segnala il New Millennium Learners' Project, ricerca promossa dall'OECD, in risposta alla visione US-centred degli studi precedenti.

2. Vivere nella *digital era* significa essere *digital learners*?

Lo sguardo macro-sociologico cui si è accennato rischia però di diventare un criterio ermeneutico d'interpretazione dell'uomo in cui il focus è sbilanciato sulla tecnologia.

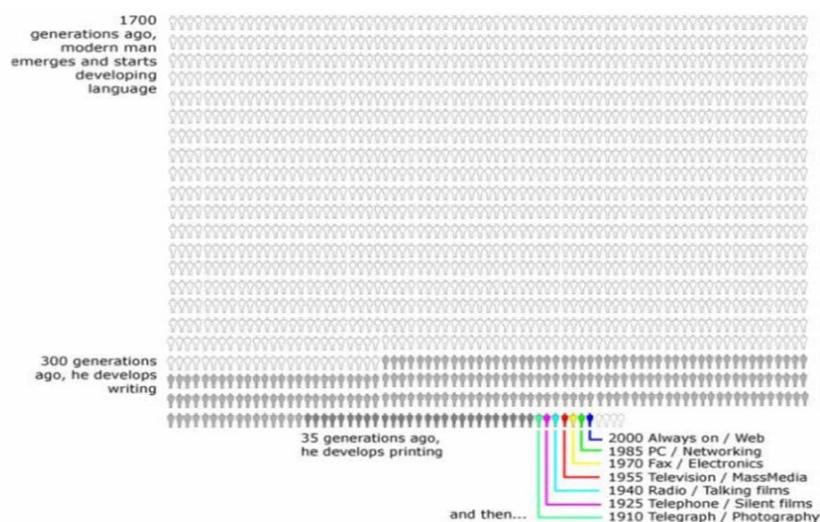


Figura 2: le generazioni del mondo e lo sviluppo delle tecnologie

La figura 2 [deKerckhove D. 2003] mostra come questo approccio possa essere riduttivo. Naturalmente, non è possibile contare con esattezza il numero di generazioni trascorso dalla comparsa dell'uomo sulla terra, in ogni caso, si può affermare con certezza che rispetto alla storia dell'uomo e delle tecnologie che ha impiegato per comunicare, lo sviluppo delle strategie di apprendimento connesse con l' e-learning è un processo recentissimo; se la diffusione di uno strumento comunicativo può compiersi in pochissimi anni, non si può attribuire la stessa rapidità al generarsi di modelli pedagogici che siano capaci di integrare bisogni educativi e solide consapevolezze didattiche.

Non a caso, una crescente attenzione critica sta maturando su questo tema, al fine di ridimensionare l'idea che esista una generazione mondiale complessivamente descrivibile come *digitale* nel suo modo di imparare [Schulmeister R., 2008].

3. La ricerca “gen Y @ work”

In questo contesto, e osservati i limiti e i rischi di alcune ipotesi e generalizzazioni – intuitive ma non per questo meno bisognose di essere dimostrate – ha preso il via la ricerca presentata in queste pagine. L'obiettivo era portare la riflessione dal livello *worldwide* a quello locale, per rispondere alla domanda: che ruolo hanno le ICT nelle esperienze di apprendimento dei giovani impiegati ticinesi?

Due attenzioni hanno guidato il disegno di ricerca

- scoprire se esista un “potenziale tecnologico” di competenze trasversali tra vita privata e mondo del lavoro e, nel caso, osservare come esso venga messo in gioco;

- indagare le pratiche d'uso effettive che le persone fanno delle ICT, considerandole autori/attori dell'azione di apprendimento.

Lo studio mirava a offrire ai responsabili HR delle aziende coinvolte una rappresentazione delle reali competenze tecnologiche dei loro dipendenti GenY, al fine di poter predisporre un design formativo più congruente con i loro bisogni formativi e cognitivi.

3.1 Il disegno di ricerca

Il disegno prevedeva una fase quantitativa e una qualitativa quasi-etnografica attraverso una metodologia sviluppata *ad hoc* tramite l'utilizzo dei mattoncini Lego™. Il progetto ha coinvolto sei aziende ticinesi: tre banche, una società di consulenza del settore bancario, una casa editrice di quotidiano e un'impresa di turbine industriali.

Nella fase di ricerca quantitativa sono stati coinvolti 236 impiegati, di cui 234 in fascia GenY, ovvero nati dopo il 1980. Tra essi, 109 erano femmine (46%) e 127 maschi (53%); la media della loro età era poco più di 23 anni. Alla fase qualitativa della ricerca hanno preso parte 35 persone.

3.2 La fase quantitativa

Un questionario è stato elaborato per indagare: le ICT possedute; l'utilizzo effettivo che di esse viene fatto; la rappresentazione di sé rispetto a queste; il ruolo delle ICT nelle esperienze formative; un confronto tra l'uso delle ICT al lavoro e a casa.

3.3 La fase qualitativa

La fase quasi-etnografica è stata concepita *ad hoc* per scoprire se esista un "potenziale tecnologico" e come esso si attui, a cavallo tra vita privata e mondo del lavoro. I concetti-chiave sono stati quello di essere autore/attore in un sistema [Crozier e Friedberg, 2004] e quello di gioco metaforico [Gauntlett, 2007].

La metodologia sviluppata sfruttava il gioco per meglio comprendere la relazione tra *learning culture* e *learner's attitude*, considerata come reciproca influenza tra soggetto e miti, riti e modelli organizzativi [Cantoni et al., 2007, pp. 45-46].

4. Risultati della ricerca

In termini generali, questo studio ha messo in luce una realtà complessa in cui una sorta di "potenziale tecnologico" o "media skill" [Schulmeister, 2008] è stato confermato, ma in misura molto meno marcata rispetto a quanto acclamato da alcuni ricercatori per descrivere la "generazione digitale". Sembrerebbe più corretto definirla nei termini di *attitude*, ovvero una disposizione più marcata (rispetto ai colleghi più anziani) a relazionarsi

alle altre persone e alla conoscenza. Infatti, è emerso che vi è sicuramente una frequentazione quotidiana con le nuove tecnologie, sia per svolgere i compiti del lavoro, sia – e soprattutto – per comunicare e avere esperienze di svago; però, per quanto riguarda l’apprendimento, il bisogno di esperienze digitali non risalta particolarmente: le nuove tecnologie sono percepite come utile aiuto, ma non come passaggio obbligato.

La richiesta di *digital learning* emerge più come dato di opportunità contestuale («se si può usare un videoproiettore durante le lezioni, perché non farlo?» ha detto un partecipante alla ricerca), che come bisogno di apprendimento; inoltre, la parte qualitativa ha messo in chiaro che, comunque, le ICT sono apprezzate nella formazione solo e se affiancate a strumenti e modalità “tradizionali”, quali la lezione in aula, il colloquio interpersonale, il libro, i faldoni di fotocopie, gli appunti ecc.

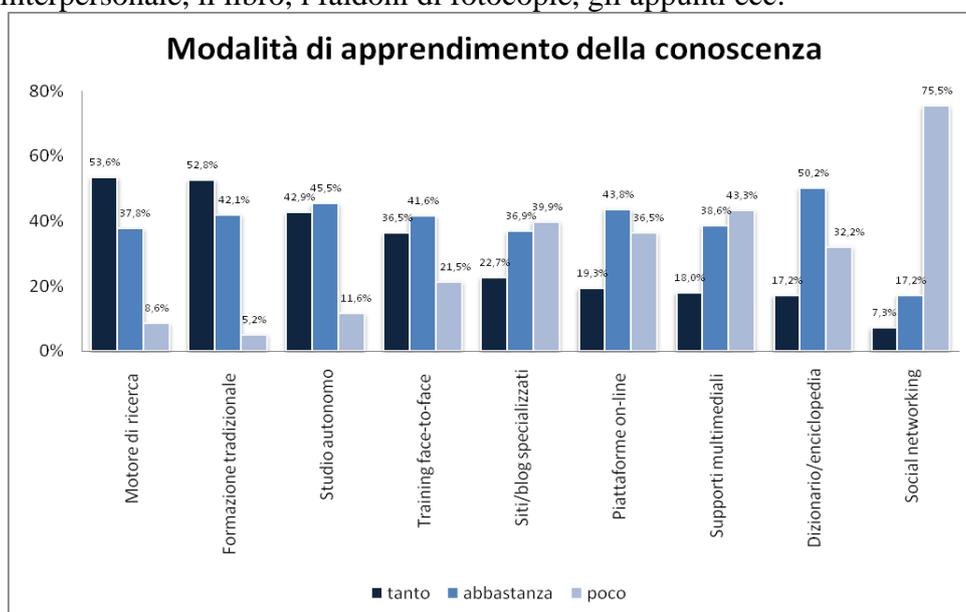


Grafico 1: La modalità preferita per l’apprendimento della conoscenza (%)

Un esito interessante della ricerca riguarda il modo in cui sono combinate le tecnologie per l’apprendimento: il motore di ricerca viene indicato dalla maggioranza dei dipendenti in fascia generation Y (il 53,6% lo usa “tanto”), ma è importante notare che al secondo e al terzo posto si collocano la formazione in aula e lo studio autonomo; interrogati su questo aspetto, nella parte qualitativa, alcuni rispondenti hanno indicato la ricerca di informazioni online come “prontuario della conoscenza”, una risposta immediata ad una domanda precisa (in questo caso preferendo lo strumento per la sua velocità) o una traccia da seguire per individuare canali di apprendimento più approfonditi (mentre in questo caso il motore di ricerca è descritto come premessa di una ricerca bibliografica).

Risaltano due evidenze: la prima, di carattere empirico, riguarda la capacità degli intervistati di organizzarsi un ambiente di apprendimento personalizzato, multimediale in senso proprio; la seconda, di natura teorica, concerne l'emergere di un'idea dell'apprendimento strutturata in tre gradi consecutivi (l'informazione, la conoscenza e l'apprendimento), differenziati per livello di permanenza. È importante sottolineare che per gli apprendimenti duraturi vengono favorite le tecnologie abituali (principalmente il libro e gli appunti); questa scelta è facilmente interpretabile se si riflette su quale esperienza di apprendimento formale abbiano avuto gli studenti – benché “nativi digitali” – a scuola; inoltre i loro formatori sul posto di lavoro sono normalmente dei *digital immigrants*, anche se fanno un uso esteso delle nuove tecnologie.

Le potenzialità offerte dal web 2.0 trovano, come è intuibile, un ampio bacino d'utenza tra i nativi digitali, soprattutto le attività più legate alla socializzazione e alla condivisione (vedi grafico 2), anche se va comunque messo in rilievo come il microblogging (es: Twitter) non riceva l'apprezzamento che ci si potrebbe aspettare (solo lo 0,4% lo usa).

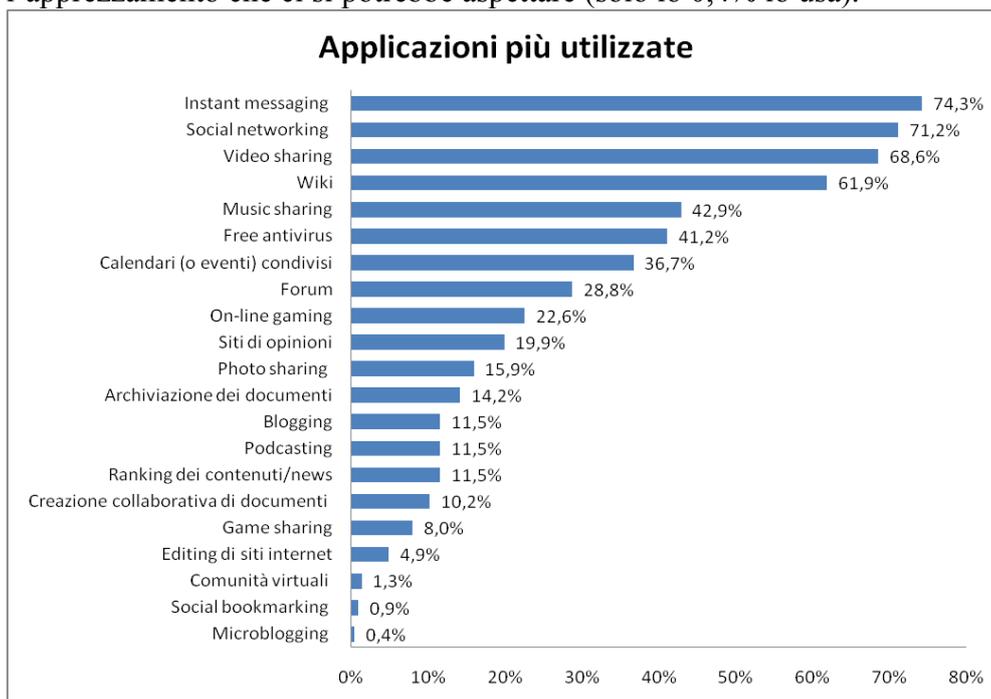


Grafico 2: Le applicazioni online di *social networking* e *sharing* più utilizzate (%)

Ma questa realtà è sostanzialmente relativa alla vita privata: sul posto di lavoro gli apprendimenti preferiti sono quelli formalizzati e non vi è una spontaneità creativa nello sfruttare i mezzi del web per le esigenze professionali; se c'è bisogno di *sharing knowledge* i giovani impiegati ticinesi preferiscono contattare direttamente i loro pari e solo di rado si servono di forum, wiki, blog o dei siti specializzati per i loro problemi

professionali. Prendendo come riferimento Spectrum Knowledge (2008), i ricercatori hanno proposto ai partecipanti di creare gruppi online per la condivisione di informazioni e conoscenze, ed essi si sono detti interessati; resta comunque un fatto che il 39,9% degli intervistati abbia dichiarato di apprezzare “poco” siti e blog specializzati per l’apprendimento.

Gli impiegati in fascia GenY si percepiscono differenti rispetto ai loro colleghi più anziani nel modo di padroneggiare le nuove tecnologie in ambito di apprendimento, aspetto che sembra confermare il fenomeno (o perlomeno il pre-giudizio) del *digital divide*. Osservando le risposte più approfonditamente si nota però quanto affermato dalle voci più critiche rispetto al concetto di nativo digitale [Schulmeister 2008]: ciò che si può affermare con certezza sui nativi digitali è che la loro *media competence* «consists solely of being able in locating information»; e infatti, l’unico caso in cui una significativa maggioranza ritiene che vi siano *gap* generazionali è la risposta “cercare informazioni e conoscenze”. Come suggerito di recente [Bennett et alii, 2008], l’idea di una generazione digitale deve essere indagata ancora molto approfonditamente, fugando sia i timori catastrofisti di non riuscire più a comunicare ed educare i “digitali”, ma anche le troppo facili suggestioni che basti una didattica “tecnologicamente colorata” per coinvolgerli.

Nei due sottoparagrafi a seguire sono presentati i concetti-chiave con cui è possibile riassumere i risultati di questa ricerca.

4.1 Le ICT più diffuse non mettono in luce una differenza generazionale

La prima caratteristica che accomuna gli studenti e i lavoratori *nativi digitali* è che – se escludiamo Ipod e lettore mp3 – essi posseggono le stesse ICT dei loro genitori o insegnanti. Inoltre gli strumenti più recenti (es: Netbook e palmare) sono ancora poco diffusi.

Ciò che colpisce è che le ICT meglio padroneggiate sono sostanzialmente quelle già diffuse alla fine degli anni ’90.

Quanto evidenziato poco sopra diventa ancor più interessante se si osserva quali sono le applicazioni più utilizzate: il pacchetto di programmi per l’ufficio, quindi (ma solo per poco più di un terzo della popolazione) *editor* di immagini, audio e video. Solo a seguire, le *utilities* sviluppate più di recente, in alcuni casi con percentuali davvero molto basse (es: 8,5% per le mappe mentali).

4.2 Il potenziale tecnologico non supera la separazione tra vita privata e mondo del lavoro

Negli obiettivi della ricerca vi era come ipotesi da verificare quella che i *digital natives* fossero portatori di un peculiare potenziale, relativo all’uso delle ICT, che implica un’attitudine nel relazionarsi con le nuove

tecnologie, e che esso avesse una connessione – diretta o indiretta – con l'apprendimento. Poiché in letteratura non vi è unanime accordo se si tratti di una caratteristica da ascrivere all'ambito delle conoscenze, delle competenze e/o delle abilità, si è strategicamente stabilito di chiamarlo unicamente “potenziale tecnologico”, indicando con esso un riconoscibile comportamento *ICT-oriented* nelle attività quotidiane.

Alla luce dei risultati è possibile affermare che il “potenziale tecnologico” esiste, se con esso intendiamo una predilezione e una maggiore abitudine (anche indotta dalle condizioni contestuali) nell'uso delle nuove tecnologie per svolgere azioni e compiti relativi alla comunicazione, alla condivisione e all'elaborazione di contenuti. Inoltre, è un dato di fatto che molte competenze oggi ritenute indispensabili e ordinarie sono patrimonio delle esperienze digitali (come mandare un sms), sia professionali, sia private, ed è evidente che chi ha maneggiato ICT fin dall'infanzia sia più agevolato nell'uso delle stesse, rispetto a un *digital immigrant*. Va altresì riconosciuto che molte *skills* che hanno a che fare con l'ambito del digitale siano trasversali a tutte le esperienze di vita (dal manovrare il *controller* di una console di videogame al saper gestire uno *scanner* di codici a barre) ed è logico che ciò che si apprende nella vita privata non si dimentica mentre si è sul lavoro.

Ma un punto molto interessante messo in luce dalla ricerca in esame riguarda la debole trasferibilità tra queste due sfere: il passaggio non è abituale. Anzi, emerge che sul posto di lavoro le ICT sono percepite come strumenti professionali, che richiedono apprendimenti formali e istituzionalizzati, rispetto ai quali gli usi creativi sono ridotti e non c'è spazio per il *trial-and-error*, e la condivisione libera di conoscenze tramite il “web 2.0” è auspicata, ma non realizzata; mentre a casa, le ICT sono considerate oggetti di svago, approcciati tramite il *self-learning*. Ovvero, ciò che risulta particolarmente problematico non è il fatto di trasporre una competenza in sé, ma il modo di acquisirla; aspetto messo in luce dalla dichiarazione di uno dei partecipanti: «La Wii posso imparare ad usarla come voglio, ma l'applicativo della banca no!». Un'interpretazione possibile di questi risultati è che il “potenziale tecnologico” sia quindi il frutto di un'esperienza continuativa e pervasiva con le ICT, ma che non incida sul modo in cui i *digital natives* preferiscono imparare, quando l'apprendimento che li coinvolge è di natura formale o istituzionale.

Mentre non vi sono quasi differenze tra l'uso delle ICT al lavoro e a casa quando si tratta di cercare informazioni (in entrambi i contesti vengono usate “tanto” dal 54,5%) o di comunicare, vi è una piccola prevalenza del loro uso al lavoro quando si tratta di imparare (sono usate “tanto” o “abbastanza” dall'82,9% sul lavoro e dal 73,8% a casa).

I risultati più interessanti arrivano però dalla parte qualitativa della ricerca. In tutte le sessioni avute con le aziende coinvolte nello studio, la

quantità di tecnologie scelte come importanti nelle esperienze dei partecipanti che riguardano la vita privata è di gran lunga superiore a quelle relative alle esperienze professionali (in totale, su 96 tecnologie scelte e rappresentate coi modellini Lego, 49 sono state collocate nella “vita privata”, 36 *crossing* e solo 14 nel mondo del lavoro).

Alla luce dei dialoghi avuti con i partecipanti, questa sproporzione è stata spiegata nei termini di una diversa rappresentazione del ruolo delle ICT nelle loro esperienze: sul posto di lavoro essi sono oggetti professionali, mentre nella vita privata sono strumenti di svago, e sono percepiti con un maggior senso di libertà d’uso.

Per concludere questo punto, è importante rilevare che alcune tecnologie sono state spesso poste *crossing* tra la vita privata e professionale e si tratta dei *device* portatili: il cellulare, il palmare, il laptop; essi permettono la personalizzazione – anche se offerti dall’azienda – e questo li rende gli strumenti su cui puntare per elaborare una nuova didattica, che sappia sfruttare il “potenziale tecnologico”.

5. Conclusioni

Muovendo dall’espressione “nativi digitali”, la ricerca qui presentata ne ha indagato alcune caratteristiche, mostrando come alcuni assunti che li riguardano siano piuttosto ipotesi da dimostrare che solide conclusioni. In particolare, l’attribuzione di caratteristiche per sola “virtù” generazionale appare poco fondata.

L’indagine dovrà dunque allargarsi a considerare contesti e situazioni molto diversi e peculiari, indagando e limitando gli ambiti di una legittima generalizzazione.

Di più: il successo e la diffusione dell’espressione stessa “nativi digitali” meriterebbero di essere studiati, per indagare le ragioni di un successo così esteso e insieme solo parzialmente giustificato. Un’ipotesi si fa avanti sommessamente, se riandiamo allo schema triangolare proposto in Figura 1. Potrebbe trattarsi di una scorciatoia – un mito consolatorio? – rispetto a profonde difficoltà educative. Quel che non si capisce nelle nuove generazioni di apprendenti è il loro essere “digitali”, un aspetto che dunque si potrà risolvere (automaticamente?) attraverso l’adozione di nuove strategie “digitali”. Si tratterebbe – secondo questa ipotesi – di un ritorno pendolare del mito riduzionista del “metodo perfetto”, capace di risolvere tutti i problemi educativi, un ritorno questa volta più sofisticato, che riconosce a parole l’importanza e la centralità dell’apprendente, ma che in realtà rinuncia a una sua profonda comprensione, delegando alla sola strategia tecnologica il compito di risolvere il problema.

Ma si tratta, naturalmente, solo di *un’ipotesi* da verificare.

Bibliografia

- Bennet, S., Maton, K., Kervin, L. (2008), "The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence" in *British Journal of Educational Technology*, volume 39, issue 5, pp. 775-786
- Cantoni, L., Botturi, L., Succi, C. & New MinE Lab (2007), *E-learning. Capire, progettare, comunicare*, FrancoAngeli, Milano
- Crozier M. & Friedberg E. (2004), *L'acteur e le système: les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, Paris
- De Kerchove D. (2003), *La conquista del tempo*, Editori Riuniti, Roma
- Gauntlett D. (2007), *Creative explorations : new approaches to identities and audiences*, Routledge, London
- Howe, N. & Strauss, W. (2000), *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
- Junco, R. & Mastrodicasa, J., (2007), *Connecting to the net.generation : what higher education professionals need to know about today's students*, NASPA, Washington, DC
- Pedrò, F. (2006), *The New Millennium Learners. Challenging our views on ICT and learning*, OECD-CERI background paper
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?* *On the Horizon*, 9(6), 15-24
- Prensky, M. (2006), *"Don't bother me Mom, I'm learning!" : how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help*, Paragon House, St. Paul, Minn.
- Rapetti, E., Cantoni, L. & Misic, S. (2009), *New cultural spaces for learning: the learners' voices*, URL: <http://webasculture.de/index.php?id=75> (verificato:14-10-09)
- Schulmeister R. (2008b), "Is There a Net Gener in the House? Dispelling a Mystification", in *Elead* (E-learning and Education Online Journal), n. 5.
- Pham, V.H., Miyake, L., Case, J., Gil, S. (2008), *The gen Y perceptions study*, URL: www.spectrumknowledge.com/img/Gen_Y_Perception_Study_CREW_Final.pdf75 (verificato:14-10-09)
- Strauss, W. & Howe, N. (1991), *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*, Quill, New York