

Publicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Cyber School for Grandparents.
An intergenerational Media Education path
Cyber Scuola per Nonni.
Un percorso di Media Education intergenerazionale¹**

di

Simona Ferrari

Simona.ferrari@unicatt.it

Università Cattolica del Sacro Cuore

Eleonora Mazzotti

Mazzotti.eleonora@gmail.com

Università eCampus

Elena Rolandi

e.rolandi@golgicenci.it

Fondazione Golgi Cenci

Abstract:

This contribution aims to describe a good practice of digital literacy for the elderly population by insisting on an intergenerational educational logic. The Cyber School for Grandparents project aimed to train students attending the High School of Human Sciences to become warm experts of their grandparents by providing in-class training on both the contents and the transversal skills necessary to enable adolescents to meet the educational media independently in extracurricular hours. Working on developing the elderly's digital skills means circumscribing and designing the ethical dimension

¹ Le autrici condividono la ricerca condotta, la struttura e l'idea del Contributo. Nello specifico, Simona Ferrari ha materialmente steso il paragrafo 2, Eleonora Mazzotti i sottoparagrafi 3.2 e 4.2 ed Elena Rolandi il paragrafo 1 e i sottoparagrafi 3.1 e 4.1. Congiuntamente hanno redatto il paragrafo 5 dedicato alle conclusioni.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15178

of Media Education that does not forget responsibility and resistance, but considers digital citizenship as a goal to be pursued also for the elderly population.

Keywords: Intergenerational intervention; Media Education; Intergenerational digital divide.

Abstract:

Il presente contributo intende descrivere una buona pratica di alfabetizzazione digitale per la popolazione anziana insistendo su una logica educativo intergenerazionale. Il progetto Cyber Scuola per Nonni ha avuto lo scopo di formare studenti frequentanti il liceo delle Scienze Umane per diventare warm expert dei propri nonni prevedendo una formazione in classe che avesse come oggetto sia i contenuti che le competenze trasversali necessarie per permettere agli adolescenti l'incontro media educativo in autonomia in orario extrascolastico. Lavorare sviluppando le competenze dell'anziano sul digitale, significa circoscrivere e progettare la dimensione etica della Media Education che non dimentica la responsabilità e la resistenza, ma considera la cittadinanza digitale come un obiettivo da perseguire anche per la popolazione anziana.

Parole chiave: Intervento intergenerazionale; Media Education; Divario digitale intergenerazionale.

1. Anziani e divario digitale: urgenza educativa

In Italia è ancora molto marcato il divario intergenerazionale nell'utilizzo dei mezzi di informazione e comunicazione. Nel 2019, la percentuale di famiglie con accesso a Internet era del 74.7%, ma scendeva al 34% se si consideravano le famiglie composte solo da persone di 65 anni e più (ISTAT, 2019). La maggior parte di loro dichiarava di non aver accesso a Internet per mancanza di capacità (ISTAT, 2019). Anche all'interno della popolazione anziana stessa, il divario digitale riflette generalmente un divario socio-culturale: i non utilizzatori sono relativamente più anziani, meno scolarizzati, meno ricchi e con maggiori problemi di salute (Sala & Gaia, 2019). Le dimensioni di questo fenomeno vanno considerate anche alla luce della composizione demografica italiana, in cui si registra un progressivo invecchiamento della popolazione: gli ultra 65enni rappresentano il 23.2% della popolazione e l'età media è di 45 anni, 2 in più rispetto alla precedente rilevazione riferita al 2011 (ISTAT, 2020). La pandemia da COVID-19 ha reso ancora più urgente la necessità di avvicinare gli anziani al digitale, come unica modalità per mantenere i contatti sociali nei periodi di lockdown e come potenziale mezzo per accedere a servizi sanitari e di pubblica utilità senza doversi esporre al rischio di contagio. Un recente studio condotto presso la Fondazione Golgi Cenci, ha messo in luce come grandi anziani (età compresa tra i 79 e gli 84 anni) allenati all'uso dei Social Network tramite un breve corso in gruppo, mostravano a distanza di un anno dalla conclusione dello stesso effetti positivi sul mantenimento della rete sociale e ridotti sentimenti di solitudine, dato ancora più rilevante considerato che la rivalutazione è stata effettuata telefonicamente a maggio 2020 durante il lockdown nazionale che si è reso necessario in Italia per contenere la prima ondata di contagi da COVID-19 (Rolandi et al., 2020). Questo studio evidenzia come a qualsiasi età sia possibile apprendere cose nuove, sebbene in alcuni casi le persone anziane possano mantenere una certa diffidenza o difficoltà nell'apprendere l'utilizzo delle tecnologie ma richiede un supporto continuativo e personalizzato. È quindi importante progettare iniziative di alfabetizzazione digitale che tengano conto dei bisogni e

delle preferenze di questa fascia di popolazione e che riescano a coinvolgere anche coloro che non hanno alcuna competenza e accesso al digitale, per prevenire una ulteriore riduzione della loro partecipazione sociale in un mondo in rapido cambiamento. Le ricerche qualitative che hanno indagato l'attitudine e l'esperienza degli anziani nell'utilizzo dei social network hanno evidenziato che la spinta principale è il desiderio di rimanere in contatto con familiari e amici ed entrare in una comunicazione intergenerazionale, mentre i principali ostacoli riportati erano le preoccupazioni relative alla privacy, la scarsa utilità percepita e le difficoltà tecniche (Casanova et al., 2021; Nef, Ganea, Müri, & Mosimann, 2013; Newman, Stoner, & Spector, 2019). L'attitudine negativa verso le nuove tecnologie viene però generalmente mitigata a seguito di interventi educativi mirati e il supporto da parte della propria rete sociale risulta essere il contesto di apprendimento preferito dalle persone anziane che si rivolgono spontaneamente ai familiari più giovani, soprattutto i nipoti, in funzione di *warm expert*, una guida nell'avvicinamento alla tecnologia in un contesto familiare a rassicurante (Freeman et al., 2020; Hänninen, Taipale, & Luostari, 2021). I pochi studi su programmi intergenerazionali media-educativi condotti con il supporto di studenti (scuola secondaria superiore o in percorsi universitari con indirizzo umanistico-sociale), hanno mostrato risultati preliminari incoraggianti rispetto alla partecipazione e alla soddisfazione di entrambe le generazioni coinvolte (LoBuono, Leedahl, & Maiocco, 2020; López Seguí, de San Pedro, Verges, Algado, & Cuyàs, 2019). Un recente studio con un disegno sperimentale solido ha rilevato un miglioramento statisticamente significativo nell'attitudine verso la tecnologia, una riduzione dell'ansia (tecnofobia) e dell'isolamento sociale percepito negli anziani (O. E.-K. Lee & Kim, 2018), unitamente a benefici per gli studenti nell'apprendimento di competenze trasversali, nelle aree dell'auto-consapevolezza, dell'empatia, dell'empowerment e dell'elaborazione di nuove prospettive rispetto agli stereotipi sull'invecchiamento (O. E. K. Lee & Kim, 2017). Da queste precedenti esperienze di ricerca e riflessioni nasce il progetto Cyber Scuola per Nonni (Cyber-nonni), un intervento educativo intergenerazionale innovativo che ha lo scopo di formare gli studenti della scuola secondaria superiore affinché diventino tutor digitali per i propri nonni. L'idea progettuale è stata selezionata durante la terza call del bando Bicocca Università del Crowdfunding (BiUniCrowd), per partecipare ad una campagna di raccolta fondi con il supporto di Università degli Studi di Milano-Bicocca, che si è svolta tra aprile e giugno 2020 e ha permesso di raccogliere le risorse esterne necessarie all'implementazione del progetto. Rispetto agli interventi intergenerazionali riportati ad oggi in letteratura il nostro progetto ha quindi alcune caratteristiche distintive: l'iniziativa ha coinvolto preferenzialmente diadi familiari (nonni e nipoti), le attività sono state proposte come parte del programma scolastico invece che essere condotte su base volontaria, l'allenamento e la valutazione dei progressi dei nonni sono stati affidati ai ragazzi. È stato inoltre progettato uno studio di ricerca con disegno misto quanti-qualitativo per rilevare i cambiamenti pre-post intervento riferiti dai partecipanti di entrambe le generazioni coinvolte (Rolandi, Sala, Colombo, Vaccaro, & Guaita, 2022).

2. Le scelte di metodo

Possiamo individuare due elementi chiave che hanno guidato l'equipe nell'impostazione del progetto: sul piano didattico, il ricorso all'Episodio di Apprendimento Situato (EAS), sul piano educativo la Media Literacy Education. Per progettare le lezioni, si è ricorsi all'EAS (Rivoltella, 2013) un dispositivo basato sul microlearning che risulta coerente con quanto proposto dalle "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" (MIUR, 2018). L'EAS prevede un'organizzazione ternaria del lavoro:

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15178

- la prima fase preparatoria, in cui viene predisposta per lo studente una situazione stimolo basata su logica di problem setting per consentire di focalizzare la questione di lavoro e di entrare in contatto con informazioni già codificate o con le personali rappresentazioni sul tema. Attraverso la predisposizione di una situazione d'uso, dell'esplicitazione degli indicatori di apprendimento e della richiesta di performance (Rivoltella, 2016) si deve attivare "anticipazione cognitiva" nello studente per situare l'apprendimento e avviare il processo di previsione (Rivoltella, 2014);
- la seconda fase operativa dove, a partire da un breve framework teorico viene organizzata una sessione di lavoro in piccolo gruppo basata sul learning by doing. Lo studente, in modalità collaborativa, è chiamato ad analizzare i concetti proposti e rielaborarli passando dall'esperienza. Grazie alla co-progettazione e realizzazione di artefatti che vengono presentati e discussi in classe, si attiva sia la componente emotiva che cognitiva;
- l'ultima fase ristrutturativa: la condivisione degli artefatti consente di attivare il debriefing. Gli studenti sono guidati in un'azione di riflessione su quanto accaduto nelle due fasi precedenti, valutando gli apprendimenti raggiunti, ricomponendo il sapere e orientando il processo di decisione. L'obiettivo di questa fase è "attraverso la riflessione metacognitiva promuovere la comprensione senza chiudere il senso" (Rivoltella, 2016, p.112).

Tale struttura consente di attivare la classe (Terrenghi, 2019) attraverso la problematizzazione e analisi delle situazioni di apprendimento e ruolo della tecnologia (fase preoperatoria), la progettazione di strumenti e attività da sperimentare in contesto extrascolastico (fase operativa), la riflessione sulle pratiche agite (fase ristrutturativa) e di mobilitare le competenze degli studenti sia in classe che in contesti esperienziali informali. Per quanto riguarda le competenze obiettivo della formazione con i ragazzi, ci si è concentrati su 2 aree di competenze quelle pedagogiche e psicologiche previste dalle Indicazioni Nazionali per il Liceo delle Scienze Umane (Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 2010, articolo 9 comma 1). A queste si è aggiunta la competenza digitale. Tale competenza viene concettualizzata non come semplice alfabetizzazione tecnica (saper utilizzare strumenti) ma in senso culturale, sviluppando una proposta che promuova comportamenti digitali adeguati grazie alla promozione di senso critico e di responsabilità. Questo significa portare gli studenti a comprendere che una corretta formazione al digitale non significa fare prevenzione su un singolo aspetto problematico (il gambling, le frodi online, l'hate speech, ecc.), semplificando la questione del significato che assume il digitale nelle nostre vite (Rivoltella, 2020). Significa invece comprendere come l'educazione digitale sia strumento di Cittadinanza, così come messo in evidenza dal Framework di Generazioni Connesse del 2018 e dalla legge 92/2019 sull'introduzione dell'Educazione Civica a scuola (Pasta & Rivoltella, 2022). Lavorare sul digitale in chiave culturale richiede quindi di riflettere su tre dimensioni della competenza: critica, etica ed estetica. All'interno della dimensione critica ritrovano luogo non solo le istanze che si servono degli usuali approcci semiotici-analitici ma anche tutto quanto si riferisce "all'accesso e alla comprensione delle forme culturali" (Rivoltella, 2020, p. 195) che il digitale propone. La dimensione etica richiama il soggetto prosumer (non più solo consumatore ma grazie all'autorialità che il digitale consente diventa produttore) alla resistenza e alla responsabilità personali. La chiave è formare un pensiero capace di direzionare la consapevolezza nella produzione e nel consumo mediale. Infine, la dimensione estetica, riguarda soprattutto la creatività come bellezza e impegno sociale verso di essa: non come mero

piacere o like, ma come vincolo e “impegno a una responsabilità” (Rivoltella, 2020, p. 194). Per un’alfabetizzazione di questo tipo, diventano centrali i metodi della Media Literacy Education: l’analisi e lo studio del consumo, le tecniche di animazione, il lavoro di gruppo, la peer education, le tecniche di produzione mediale. Tali metodi sono stati introdotti nelle lezioni. Tra le diverse possibilità, lo strumento centrale del percorso è l’“intervista intergenerazionale calda”, un dispositivo pedagogico (Carenzio, Ferrari & Rasi, 2021) basato sull’attivazione dell’interazione intergenerazionale per promuovere un processo mediaeducativo sia negli intervistati più anziani che nei giovani intervistatori grazie all’apprendimento reciproco (Strom & Strom, 2011). Per attivarne le potenzialità è necessario che lo strumento sia integrato in un processo di apprendimento riflessivo e collaborativo in classe sia nella fase di presentazione e discussione degli item con gli studenti, sia nell’analisi dei dati raccolti. L’“intervista intergenerazionale calda” diventa un atto pedagogico in quanto occasione di lavoro che aiuta lo studente ad attribuire significato ai propri consumi mediali, a problematizzarli, a individuare opportunità e rischi. Lo studente è sollecitato a pensare criticamente alle proprie pratiche, grazie al confronto con l’intervistato che funziona da confronto, soprattutto quando si attiva un divario generazionale. Durante l’intervista, grazie alla familiarità e il clima disteso, si attiva un processo narrativo che consente l’emersione di storie e abitudini personali e incoraggia lo scambio attraverso la condivisione dei ricordi. L’approccio del racconto di vita è fondamentale (Langellier - Peterson, 2004), soprattutto per gli anziani, per esprimere e dare senso al mondo digitale ricorrendo ad un linguaggio colloquiale fatto di parole non tecniche, di quotidianità e di serenità nell’esprimere la propria non conoscenza. Infine, grazie proprio al ruolo di warm expert giocato dal giovane, attiva una passerella all’anziano per accedere al “mondo digitale” ricorrendo ad attività ludiche, narrative e creative per:

- far emergere i media repertoire dei nonni (Carenzio, Ferrari, & Rasi, 2021);
- delineare una corretta “dieta mediale” (Menduni, 1996), dispositivo che consente la riflessione sui propri consumi mediali attivando forme di autoregolazione nei tempi e negli spazi (Tisseron, 2016);
- attivare la riflessione del giovane grazie al ricorso di un diario di bordo per monitorare l’azione media educativa con i nonni.

3. La proposta formativa al warm expert

La formazione dei ragazzi in qualità di warm expert si è sviluppata a partire da due obiettivi: renderli capaci di attivare una passerella intergenerazionale e incrementare la competenza digitale. Tali obiettivi hanno orientato la microprogettazione del percorso formativo.

3.1 Attivare la passerella intergenerazionale

L’intervento è stato proposto come attività curricolare a 3 classi del Liceo delle Scienze Umane dell’Istituto d’Istruzione Superiore (IIS) Bachelet di Abbiategrasso durante l’anno scolastico 2021/2022 e ha visto partecipi 57 studenti. A ciascuno studente è stato chiesto di coinvolgere almeno un nonno interessato ad apprendere nuovi usi del digitale oppure, se nessun nonno era disponibile, una persona anziana nella propria rete sociale (parenti, amici, vicini di casa). Nei casi in cui questo non è stato possibile, la Fondazione Golgi Cenci ha organizzato l’incontro tra gli studenti e alcuni

volontari del centro di ricerca. In totale sono stati coinvolti 63 anziani di età compresa tra i 58 e i 91 anni: 38 nonni degli studenti, 6 parenti/conoscenti, 13 volontari. L'intervento formativo ha integrato due approcci: psicologico-geriatrico sulle peculiarità dell'anziano che apprende e media educativo sulle funzioni assolate dal digitale in tale fascia d'età. Le lezioni sono state suddivise in 3 moduli: teoria (1), metodo (2) e pratica (3). La prima lezione, intitolata "Teoria per diventare Cyber Tutor per Nonni", ha toccato i seguenti temi: come cambiano le funzioni cognitive con l'invecchiamento, il rapporto degli anziani con le nuove tecnologie, come funziona l'apprendimento di nuove abilità e quali strategie possono facilitarlo. Particolare attenzione è stata posta alle modalità di insegnamento adatte per avvicinare i nonni alle nuove tecnologie, focalizzandosi su 4 concetti chiave che sono stati poi ripresi durante tutto il percorso:

- personalizzazione: partire da interessi, motivazioni intrinseche, compiti pratici che hanno utilità e rilevanza nella vita quotidiana;
- gradualità: definire obiettivi raggiungibili in base alle competenze di partenza e aggiornarli in base ai progressi per supportare il senso di autoefficacia;
- supporto e "calore": ambiente relazionale accogliente e rassicurante che favorisca la libera espressione di dubbi e la riduzione dell'eventuale ansia rispetto ai compiti proposti. Indicazione di fornire rimandi espliciti positivi per i risultati ottenuti e/o l'impegno;
- il giusto passo: non anticipare e non sostituirsi, proporre attività pratiche e compiti.

Queste buone pratiche dell'insegnamento, adatte a qualsiasi tipo di età, sono esplicitamente riportate negli studi di riferimento sull'apprendimento in tarda età (Dozza & Frabboni, 2010; Iori, 2012) e sul rapporto dell'anziano con le nuove tecnologie (Broady, Chan, & Caputi, 2010; Czaja et al., 2006; Hänninen, Taipale, & Luostari, 2021; Knowles, 1990). Durante le lezioni di metodo, focus del secondo modulo, sono stati introdotti i concetti chiave della metodologia di ricerca in ambito psicologico e sociale. Questo ha permesso di raccontare l'importanza dell'iniziativa proposta anche dal punto di vista scientifico, responsabilizzando gli studenti sul loro ruolo di "ricercatori" per la raccolta dei dati. Sono stati presentati i questionari da sottoporre al nonno tramite Google Moduli come azione da svolgere entro la lezione successiva. Anche in questo caso, l'accento è stato posto sulla postura da mantenere: essere rassicuranti e specificare che non ci sono risposte giuste o sbagliate, mediare e supportare se necessario ma senza influenzare le risposte e impegnarsi nel rispetto delle tempistiche per l'esecuzione del compito. Nella seconda lezione di metodo gli studenti sono stati coinvolti nello scoring dei questionari compilati dai nonni, invitandoli a riflettere sulle caratteristiche di partenza dei loro allievi rispetto alle dimensioni di interesse, di competenze digitali, di attitudine verso Internet. Alla fine della lezione è stata proposta e presentata la traccia di intervista intergenerazionale come occasione di scambio con il nonno sul tema del digitale e di sperimentazione dello studente come ricercatore "caldo". Con l'avvio del modulo pratico, dedicato alle competenze media-educative, agli studenti è stato richiesto di incontrare autonomamente il nonno in orario extrascolastico organizzando "cyber sessioni". Ciascuna delle lezioni in classe era dedicata ad una o due funzioni assolate dal digitale ed era strutturata in tre fasi:

1. fase di avvio dedicata alla condivisione e racconto delle cyber sessioni partendo dai diari di bordo compilati dagli studenti. È stato favorito il confronto tra pari su criticità e potenzialità sperimentate svolgendo il ruolo di warm expert;

2. fase di ideazione con una introduzione teorica sulla funzione oggetto della lezione e lavori in piccolo-gruppo di sviluppo;
3. fase di progettazione con la definizione di obiettivo personalizzato di apprendimento per il proprio nonno e di impostazione della cyber sessione e condivisione su una bacheca digitale condivisa con il gruppo classe.

3.2 Incrementare la competenza digitale

Le lezioni sono state condotte con l'obiettivo di formare l'adolescente a vestire i panni del warm expert nelle sessioni di lavoro con l'anziano, convinti che tale postura possa essere adottata post esperienza in altri momenti di incontro intergenerazionale. Nello specifico si è chiesto di essere colui che media tra la tecnologia, la situazione contingente e i bisogni dell'anziano: tre aspetti che vedono richiamate e integrate le competenze formative sviluppate nei 3 moduli. La competenza digitale, oggetto specifico del terzo modulo, ha preso in considerazione le diverse funzioni della tecnologia. Attraverso stimoli teorici, attività di sperimentazione, lavori di gruppo e momenti di riflessione guidata, sono state analizzate sette funzioni che la tecnologia assolve nella vita dell'anziano (Ferrari & Rivoltella, 2020):

- funzione relazionale nel mantenere e allargare i legami;
- funzione informativa per consentire di recuperare notizie sul mondo circostante o sulla propria vita personale;
- funzione espressiva lavorando su immagini, storie e racconti digitali per la narrazione di sé e come strumento di memoria;
- funzione cognitiva grazie alle attività ed esercizi di allontanamento del declino cognitivo;
- funzione clinica per il monitoraggio dei parametri vitali e l'organizzazione delle cure sanitarie;
- funzione ludica a sostegno del tempo libero, del gioco e del divertimento;
- funzione di cittadinanza come dispositivo che aiuta ad organizzare il proprio agire e interagire con il mondo e a consentire la partecipazione attiva.

La competenza digitale necessaria per sviluppare tali funzioni è stata analizzata nelle tre dimensioni critica, etica ed estetica e ricondotta al repertorio mediale sia del giovane tutor, sia dell'anziano.

Per introdurre la funzione cognitiva sono state analizzate alcune applicazioni di base (sveglia, calendario, rubrica) secondo utilità e funzione. Gli studenti a classe riunita sono stati guidati e accompagnati verso una riflessione che ha insistito sulla declinazione nella vita dell'anziano delle App incoraggiandoli a pensare come, perché e quando possano essere utili per l'anziano. Per la funzione espressiva, il discorso si è concentrato sulla fotocamera e la gallery, sottolineando l'importanza della memoria e del racconto di sé in età avanzata. La seconda lezione era incentrata sulla funzione relazionale: attraverso esempi e analisi di caso si è potuto osservare come l'adolescente possa gestire e moderare i gruppi WhatsApp di famiglia per coinvolgere il nonno dandogli alcuni stimoli. Per quanto riguarda la funzione ludica è stata condotta una riflessione rispetto alla possibilità di personalizzare, a seconda degli interessi, quale App proporre. Successivamente, è stata introdotta la funzione clinica grazie ad un compito di analisi a gruppi con griglia strutturata di alcune app cliniche (reminder assunzione farmaci, registrazione valori, promemoria scorta medicine). La funzione informativa ha visto concentrarsi sul tema delle fonti, ricerche e motori di ricerca, con una

particolare attenzione alle fake news e alle frodi. L'ultima lezione si è concentrata sulla possibilità di permettere all'anziano di agire sul mondo grazie alla rete: usare i servizi (banca, posta); essere consumatore (comprare online); partecipare (discutere, sostenere). Si è poi proposta un'attività in gruppo sull'uso dei tutorial come mezzo per trasmettere competenze digitali più complesse, suggerendo la costruzione di tutorial prodotti da studenti o sfruttando quelli già presenti in rete.

4. Esiti del percorso

Alla fine del percorso è stato richiesto ai partecipanti di compilare un questionario di soddisfazione semi-strutturato: uno pensato per gli studenti e uno per i nonni. Agli studenti è stato chiesto di compilare un adattamento della scheda di valutazione del Percorso per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) contenuta all'interno delle linee guida ministeriali². Per i nonni sono state invece create delle domande ad-hoc per indagare il gradimento dell'iniziativa e delle sessioni svolte con il tutor e il grado di apprendimento e padronanza sviluppati rispetto all'uso degli strumenti digitali. A tutti i partecipanti è stato inoltre richiesto di esprimere con domande aperte quali fossero secondo loro i punti di debolezza e di forza del progetto e di fornire eventuali suggerimenti per migliorare la proposta. Accanto a questo strumento quantitativo di raccolta della customer satisfaction della proposta e di autovalutazione in termini di apprendimento, è stato implementato un diario di bordo al fine di monitorare l'azione media educativa degli adolescenti con i nonni. Grazie a questo strumento qualitativo è possibile ricavare elementi di valutazione in termini di processi e dei relativi apprendimenti attivati.

4.1 Valutazioni dei partecipanti

La valutazione post-intervento è stata completata da 36 studenti su 57 (63%) e da 27 nonni su 63 (43%). Per la maggior parte degli studenti che hanno risposto al questionario post intervento, il clima relazionale in classe è risultato positivo (69%) e le attività realizzate sono sembrate in linea con il percorso formativo intrapreso (29 "A volte", 7 "Sempre", 1 "Mai"). La quasi totalità degli studenti ritiene che l'iniziativa proposta ha permesso di avere spazi di autonomia e di iniziativa personale (3 "sempre richiesto", 20 "sempre consentito" e 12 "a volte"). Inoltre il tempo dedicato all'esperienza è stato considerato complessivamente adeguato (81%). In Figura 1 è riportata l'autovalutazione degli studenti rispetto alle competenze trasversali sviluppate grazie all'esperienza. Per tutte le competenze indagate, si osserva una tendenza centrale delle risposte ma con maggior spostamento verso la polarità positiva. Le competenze in cui si registra un maggior numero di giudizi positivi ("Molto" e "Moltissimo") sono la capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva (69%), la capacità di motivare gli altri e valorizzare le loro idee e provare empatia (72%), la capacità di prendere l'iniziativa (61%) e la capacità di accettare le responsabilità (67%).

² In Internet, URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>

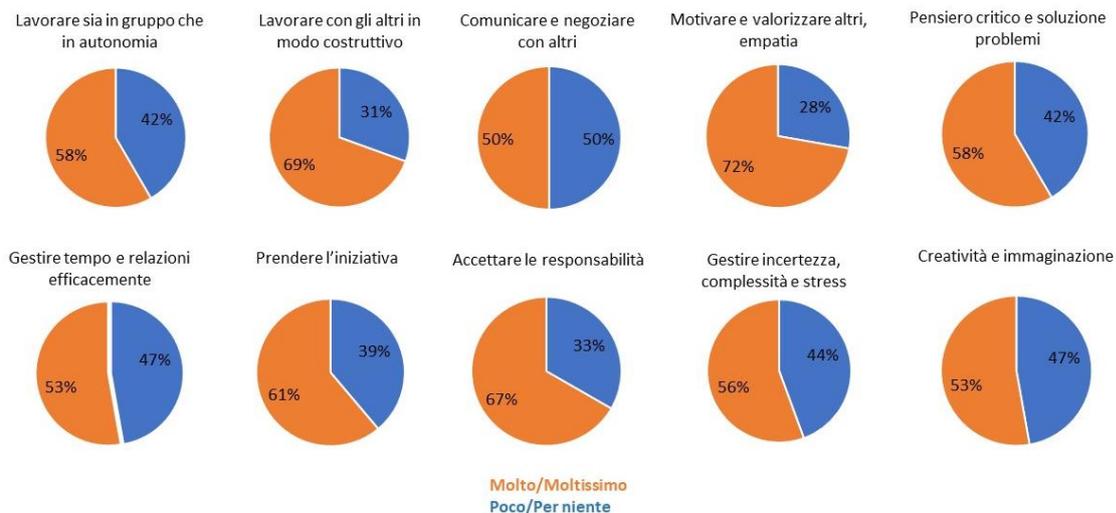


Figura 1: Autovalutazione degli studenti sulle competenze trasversali acquisite durante l'esperienza formativa

In Figura 2 sono invece riportate le risposte alle domande strutturate poste sull'esperienza ai nonni partecipanti. In questo caso, i livelli di soddisfazione risultano molto alti, con una netta prevalenza complessiva delle risposte positive per tutte le affermazioni (83% medio considerando le risposte “Completamente d'accordo” e “Abbastanza d'accordo”). Il maggior accordo si registra per la piacevolezza delle sessioni con il tutor (96%) e sulla percezione dell'utilità di quanto appreso per il proprio futuro (93%). Un dato di interesse è la risposta all'affermazione: “Mi sento più attivo e partecipe nella società”, con cui è d'accordo il 74% degli intervistati. Questa domanda è l'unica non strettamente collegata all'uso del digitale e all'esperienza durante le cyber sessioni, pertanto colpisce che effettivamente il fatto di partecipare al progetto abbia portato la maggioranza dei partecipanti anziani a sentirsi maggiormente parte della società, una dimensione particolarmente importante per il benessere individuale ma spesso trascurata o ostacolata in tarda età.



Figura 2: Soddisfazione dei nonni partecipanti

Infine, per quanto riguarda le risposte alle domande aperte, i temi principali che ricorrono tra i punti di forza dell'iniziativa secondo i nonni sono l'opportunità di scambio comunicativo e relazione con il tutor o nipote ("Il contatto con mia nipote" - G.2³) e la possibilità di apprendere cose nuove ("Poter trascorrere del tempo con il proprio nipote imparando cose nuove" - V.3). "I punti di forza sono la mia disponibilità ad apprendere e la disponibilità del tutor di comunicarmi le cose per apprendere" (B.1). Altre osservazioni riguardano la possibilità di ricevere aiuto presso il domicilio ("Fare l'esperienza con mia nipote e in casa mia mi ha aiutato" (M.3)) e in una risposta emerge anche un senso di gratitudine per l'attenzione rivolta agli anziani ("Il fatto che ancora qualcuno si ricordi che nella società esistono i più anziani e altri che hanno dato vita a questo progetto" (C.2)). Tra i punti di debolezza vengono riportati la mancanza di tempo ("Poco numerose le sessioni" -K.3) e le difficoltà a incontrarsi con il tutor a causa di impegni ("Non sempre riuscivamo a vederci per un lungo periodo per gli impegni di entrambi" (M.3)). Alcuni segnalano inoltre difficoltà di apprendimento con la tecnologia o con il tablet ("Non riuscire sempre a mettere in pratica le cose imparate" (C.3)). Talvolta anche il contesto pandemico non ha favorito l'incontro tra tutor e nonni ("Poco tempo a disposizione, inconvenienti del covid che hanno portato a non vedere il mio tutor in presenza" (A.2)). In alcuni casi è stata segnalata come critica la richiesta di compilare i questionari online ("I quiz erano ripetitivi, poco interessanti e inconcludenti" -E.3; "Gli argomenti a volte complessi e l'impostazione del tablet confusa" - G.2).

4.2 La centralità della riflessione

L'analisi dei diari di bordo ha consentito di recuperare elementi di valutazione sia sul progetto che sui processi attivati. Nel 62% dei casi, l'incontro con il nonno durava mediamente mezz'ora di tempo, mentre per un terzo degli studenti (26%) fino ad un'ora. L'11% degli studenti riportava una durata superiore all'ora. Nell'80% dei casi, la sessione di tutoraggio non ha avuto una prosecuzione a distanza, il restante gruppo di studenti ha effettuato anche attività aggiuntive all'incontro presenziale. In questi casi, gli studenti hanno utilizzato videochiamate su WhatsApp. Per verificare l'impatto dell'esperienza sull'apprendimento degli studenti partecipanti, sono quindi state condotte analisi sui verbatim. In particolare, l'attenzione si è orientata su categorie tematiche che sono emerse nella domanda "Cosa hai imparato da queste esperienze di tutoring con il/la nonno/a?". Questa domanda è risultata di interesse perché ha permesso allo studente di registrare il suo pensiero liberamente recuperando elementi da tutto il percorso svolto. Inoltre, la domanda richiedeva allo studente di ripensarsi nel suo ruolo di tutor caldo, interrogandosi rispetto alle azioni agite in situazione. Questo ha permesso allo studente di avviare una fase metariflessiva portandolo ad evidenziare le competenze sviluppate. L'analisi è stata condotta utilizzando il metodo della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) che ha permesso di individuare quattro macro categorie in cui inscrivere le competenze riportate dagli studenti: nel procedere con la codifica e la registrazione delle risposte le categorie emerse hanno permesso di rileggere gli apprendimenti degli studenti.

Le dimensioni che questo percorso ha permesso di portare alla luce sono le seguenti:

1. relazione intergenerazionale;

³ I verbatim presentati sono associati ad un codice identificativo creato con iniziale del nome dello studente e classe di appartenenza del Liceo di Scienze Umane dove 1= seconda A; 2= terza A; 3=terza B.

2. competenza digitale;
3. competenze di gestione dell'attività;
4. scoperte sul mondo dell'altro.

In tabella 1 sono riportate le frequenze di occorrenza di ciascuna categoria negli scritti degli studenti.

Tabella 1: Categorie di apprendimento individuate dalle analisi dei diari di bordo e la loro frequenza

| <i>Categoria di apprendimento</i> | <i>Frequenza</i> |
|--------------------------------------|------------------|
| Scoperte sul mondo dell'altro | 41% |
| Relazione intergenerazionale | 27% |
| Competenze di gestione dell'attività | 18% |
| Competenza digitale | 13% |

Gli adolescenti portano alla luce un'area legata alle scoperte sul mondo dell'altro. Il progetto pare essere stato utile per l'incontro intergenerazionale e la reciproca conoscenza grazie al digitale, diventato occasione di legame. Quest'area ci permette di notare come grazie all'incontro avvenuto, è stato possibile sradicare pregiudizi permettendo un dialogo autentico: "E' molto più curiosa di quanto pensassi" (C.2); "La cosa principale che ho imparato è che tutti dovrebbero avere la possibilità di entrare nel mondo di Internet" (A.3). All'interno delle scoperte sul mondo dell'altro, ampio spazio è dedicato all'attesa dei tempi dell'altro. Un terzo degli studenti (il 26%) si sono scoperti pazienti e con la volontà di sviluppare tale atteggiamento. Leggiamo tra le espressioni degli studenti: "Si è creato un bel rapporto ed entrambe abbiamo avuto molta pazienza" (L.2); "Ho imparato ad avere pazienza e a mettermi nei panni dell'altro" (S.1). La dimensione Relazione intergenerazionale conferma l'importanza che in letteratura viene esplicitata. Leggiamo nei diari: "Ho instaurato un rapporto migliore grazie a questo progetto" (L.1); "È possibile rapportarsi tra fasce d'età differenti" (E.3). In terzo luogo è emersa la Competenze di gestione dell'attività; qualcuno specifica che: "Ho imparato a concentrarmi sui bisogni e le difficoltà del nonno" (A.1); "Da questa esperienza sto imparando tanto come ad esempio a trovare modi alternativi di spiegare le cose se mia nonna non ha capito" (C.2). I verbatim che si riferiscono al digitale, rimandano a una competenza appresa: "Ho imparato di più per esempio dei rischi che corri navigando su Internet" (S. 2). In altri casi si può rilevare la funzione del digitale in chiave di tecnologia di comunità (Rivoltella, 2017), per cui la tecnologia diventa uno strumento per ritrovare legami comunitari e relazionali e un'occasione per l'incontro in presenza. Leggiamo nei diari: "Ho imparato che per coinvolgere mio nonno devo mostrargli applicazioni digitali che gli interessano" (R. 1). Vediamo come l'incontro ha permesso anche all'adolescente di

scoprirsi e metariflettere sull'essere portatore di valore, il percorso di tutoraggio è stata un'occasione per sviluppare empowerment negli adolescenti capaci di vedere all'anziano in ottica di cura.

5. Conclusioni

La ricerca azione Cyber Scuola per Nonni è nata con l'intento di essere un'esperienza educativa per entrambe le generazioni partecipanti, creando un percorso comune con elementi utili per la formazione specifica dei giovani e offrendo allo stesso tempo un'esperienza di apprendimento personalizzata ai nonni coinvolti. Innovativa la modalità di coinvolgimento dell'anziano che passa sempre attraverso la mediazione e l'azione dello studente nel ruolo di esperto caldo. Questo la rende una proposta semplice da applicare in diversi contesti scolastici con un dispendio contenuto di tempo e risorse. Inoltre, in epoca pandemica, ha permesso di portare a termine il programma nonostante tra fine 2021 e inizio 2022 si sia verificato un nuovo picco di contagi, avvalendosi della Didattica Digitale Integrata. Allo stesso tempo, per gli studenti l'incontro con l'anziano può diventare un'occasione per sviluppare un processo riflessivo sulle proprie pratiche digitali. Inoltre, la richiesta agli studenti di organizzare obiettivi di apprendimento e cyber sessioni, permette di favorire ed esercitare il senso di responsabilità e l'autonomia. In conclusione, possiamo ritenere che la passerella intergenerazionale abbia funzionato come un terzo spazio "in which meanings are made and shared, some of which may relate to encountering new knowledge, learning or developing new skills and dispositions" (Potter & McDougall, 2017, p. 17). Possiamo fare tale affermazione in quanto si sono realizzati gli elementi tipici di una pedagogia del terzo spazio (Rivoltella 2020b; Ferrari, Triacca & Braga, 2021): motivazione, orientamento esperienziale, peering, piacere di fare insieme, assenza di valutazione formalizzata e sociomaterialità. Terzo spazio, in questo contesto, si identifica con le logiche capaci di generare apprendimento in forma attiva. Si è situato in contesti formali con gli studenti (primo spazio) e in contesti informali con gli anziani (secondo spazio) che hanno favorito scambi di competenze e dialogo marcando sulla cultura partecipativa e intergenerazionale. Si è attrezzato, inoltre, di narrazioni che hanno facilitato la costruzione del processo identitario del gruppo classe e del gruppo formato da warm expert. Ha sviluppato e sostenuto una competenza diffusa che ha permesso di stimolare ulteriori capacità creative e co-creative con uno sguardo ampio sui destinatari. In una battuta, quando il progetto ha funzionato come un terzo spazio in quanto non si sono configurati apprendimenti precostituiti o saperi "insegnati", ma la volontà e la motivazione dei partecipanti di creare i propri, collaborando

5. Riferimenti bibliografici:

- Casanova, G., Abbondanza, S., Rolandi, E., Vaccaro, R., Pettinato, L., Colombo, M., & Guaita, A. (2021). New older users' attitudes toward social networking sites and loneliness: the case of the oldest-old residents in a small Italian city. *Social Media+ Society*, 7(4). 20563051211052905.
- Carenzio, A., Ferrari, S. & Rasi, P. (2021). Older people's media repertoires, digital competences and media literacies: A case study from Italy. In *Education Sciences*, 11, p. 584.
- Guaita, A. (2021). New Older Users' Attitudes Toward Social Networking Sites and Loneliness: The Case of the Oldest-Old Residents in a Small Italian City. *Social Media + Society*, 7(4), 205630512110529.

- Dozza, L., & Frabboni, F. (2010). *Pianeta anziani - Immagini, dimensioni e condizioni esistenziali*, Milano: FrancoAngeli, p. 128.
- Ferrari, S., & Rivoltella, P. C. (2020). Il digitale per la qualità della vita dell'anziano. In P. G. Rossi, A. Garavaglia, & L. Petti (Eds.), *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS, Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*. (pp. 29–39). Lecce - Rovato (BS): Pensa Multimedia Editore S.r.l.
- Ferrari, S., Triacca, S., & Braga, G. (2021). Design for learning in the third space: opportunities and challenges. *Research on Education and Media*, 13(2), 1-10.
- Freeman, S., Marston, H. R., Olynick, J., Musselwhite, C., Kulczycki, C., Genoe, R., & Xiong, B. (2020). Intergenerational effects on the impacts of technology use in later life: Insights from an international, multi-site study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 1–14.
- Hänninen, R., Taipale, S., & Luostari, R. (2021). Exploring heterogeneous ICT use among older adults: The warm experts' perspective. *New Media and Society*, 23(6), 1584–1601.
- Iori, V. (2012). Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere. *Pedagogia dell'invecchiamento e Identità Di Genere*, 75–86.
- ISTAT. (2019). *Cittadini e ICT*. Retrieved December 17, 2020, from <https://www.istat.it/it/archivio/236920>
- ISTAT. (2020). *Il Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni*. Retrieved December 17, 2020, from <https://www.istat.it/it/archivio/251687>
- Langellier, K. & Peterson, E. (2004). *Storytelling In Daily Life: Performing Narrative*. Philadelphia: Temple University Press, U.S..
- Lee, O. E.-K., & Kim, D.-H. (2018). *Bridging the Digital Divide for Older Adults* via Intergenerational Mentor-Up.
- Lee, O. E. K., & Kim, D. H. (2017). Intergenerational Forum to Enhance Students' Engagement and Learning Outcomes: A Community-Based Participatory Research Study. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 241–257.
- LoBuono, D. L., Leedahl, S. N., & Maiocco, E. (2020). Teaching technology to older adults. *Journal of Gerontological Nursing*. Slack Incorporated.
- López Seguí, F., de San Pedro, M., Verges, E. A., Algado, S. S., & Cuyàs, F. G. (2019). An Intergenerational Information and Communications Technology Learning Project to Improve Digital Skills: User Satisfaction Evaluation. *JMIR Aging*, 2(2), e13939.
- Menduni, E. (1996). Un esperimento di riduzione contrattata del consumo televisivo infantile: la “dieta di Abbadia”. *Problemi dell'informazione*, XXI, 3, Settembre, pp.337-353.
- Nef, T., Ganea, R. L., Müri, R. M., & Mosimann, U. P. (2013). Social networking sites and older users - A systematic review. *International Psychogeriatrics*, pp. 1041–1053.
- Newman, L., Stoner, C., & Spector, A. (2019). Social networking sites and the experience of older adult users: A systematic review. *Ageing and Society*. Cambridge University Press.
- Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). *Crescere Onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Potter J., McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situati*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2016). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti: educazione e culture nella società post-mediatale*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2020 b). New Literacies. *Essere a Scuola*, 6(2), pp. 1-2.
- Rolandi, E., Sala, E., Colombo, M., Vaccaro, R., & Guaita, A. (2022). Designing an Innovative Intergenerational Educational Program to Bridge the Digital Divide: The Cyber School for Grandparents Initiative. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 13331 LNCS, 398–412.
- Rolandi, E., Vaccaro, R., Abbondanza, S., Casanova, G., Pettinato, L., Colombo, M., & Guaita, A. (2020). Loneliness and social engagement in older adults based in lombardy during the covid-19 lockdown: The long-term effects of a course on social networking sites use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), pp. 1–12.
- Sala, E., & Gaia, A. (2019). Older People's Use of «Information and Communication Technology» in Europe. The Italian Case. *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, XLII(2), 163–183.
- Strom, R. & Strom, P. (2011), *A paradigm for intergenerational learning*, in M. London (ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 133-147.
- Terrenghi, I. (2019). La didattica EAS come proposta metodologica coinvolgente. Risultati preliminari di una ricerca multi-metodo nella scuola secondaria di secondo grado. In *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), pp. 245-267.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12. Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.