

Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia

Lucia Chiappetta Cajola^a, Amalia Lavinia Rizzo^b

^a Università degli Studi di RomaTre, lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

^b Università degli Studi di RomaTre, amalia.rizzo@uniroma3.it

Abstract

Nell'ambito della dialettica sul rapporto tra gioco e disabilità, la presente ricerca si interroga sulla possibilità e sull'efficacia dell'impiego dell' "International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth" (ICF-CY) nelle procedure di osservazione sistematica nel nido e nella scuola dell'infanzia per rilevare informazioni descrittive degli aspetti del funzionamento umano propri dei/lle bambini/e con disabilità durante le attività di gioco e nell'interazione con l'ambiente circostante.

In tale quadro, lo studio fornisce, in particolare, dati quali-quantitativi su alcune tipologie di gioco da considerare per la progettazione didattica inclusiva e presenta un set di strumenti di osservazione e analisi su base ICF-CY.

Parole chiave: disabilità; gioco; progettazione inclusiva; ICF-CY.

Abstract

Reflecting on the link between play and disability, the research explores and analyses a possible use of "International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth" (ICF-CY) in children observation (0-6 age) during play activities in interaction with their environment.

In this paper, the authors introduce this perspective, discussing data about some typologies of play that can be used in inclusive teaching. Finally the presentation illustrates a set of observation instruments based on ICF-CY.

Keywords: disability; play; inclusive education; ICF-CY.

1. Introduzione

Nel modello culturale proposto dall'ICF (WHO, 2001; 2007), e fatto proprio dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), “la disabilità è definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l’individuo” (WHO, 2001, p. 21).

Coerentemente con tale definizione e il relativo significato, il presente studio discute alcune modalità di impiego efficace dell’International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth (ICF-CY)¹ (WHO, 2007) nelle procedure di osservazione sistematica nel nido e nella scuola dell’infanzia, per rilevare, nella prospettiva inclusiva, informazioni descrittive degli aspetti del funzionamento umano dei bambini/e con disabilità durante le attività di gioco e nell’interazione con l’ambiente circostante.

Come si vedrà diffusamente nel corso di queste pagine, l’ICF-CY pone, infatti, in grande rilievo sia il *coinvolgimento nel gioco* come ambito di esperienza vitale nella fascia di età 0-6 anni² sia l’*ambiente* in cui si realizza, codificandoli entrambi con categorie appositamente dedicate.

A partire da una precedente ricerca a carattere teorico-esplorativo (Chiappetta Cajola, 2013a) di cui sono stati già descritti i dati relativi al gioco solitario, codificato nell’ICF-CY (d8800) e osservato nell’interazione con i fattori ambientali, il presente lavoro fornisce informazioni e dati che riguardano due ulteriori tipologie di gioco anch’esse codificate, il gioco da spettatori (d8801) e il gioco parallelo (d8802)³, e presenta un set di strumenti per l’osservazione del bambino nel suo contesto di gioco e per l’analisi dei relativi dati. Nell’ICF-CY, le categorie del gioco sopra citate sono classificate nella parte “Attività e Partecipazione”.

La logica sottesa a questo saggio risponde anche ad una duplice esigenza: per un verso, quella di inserirsi nelle iniziative per la diffusione della dimensione culturale e operativa dell’ICF-CY, auspicata dai numerose paesi che l’hanno adottata⁴; per l’altro, di sviluppare attività di ricerca scientifica, come l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) invita vivamente a fare, per indagare modalità mirate a chiarire e ampliare l’utilizzo dell’ICF-CY, con particolare riguardo all’uso dei codici e alla loro

¹ “L’ICF-CY è stata sviluppata per rispondere all’esigenza di una versione dell’ICF che potesse essere universalmente utilizzata per bambini e adolescenti nei settori della salute, dell’istruzione e dei servizi sociali” (WHO, 2007, p. 11).

² Tra i numerosi autori, si citano qui: Vygotskij, 1933; Huizinga 1939; Piaget 1959; Winnicott 1971; Bruner, Jolly e Sylva, 1981.

³ Oltre alle tre tipologie di gioco indicate, l’ICF-CY presenta una quarta categoria “gioco cooperativo condiviso” (d8803), non considerata qui perché non osservabile diffusamente nel nido.

⁴ In Italia, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca è molto attivo in tal senso. Nel recente “Progetto ICF. Dal modello ICF dell’OMS alla progettazione per l’inclusione”, Lucia Chiappetta Cajola fa parte del Gruppo tecnico nazionale per l’applicabilità dell’ICF nelle scuole.

“quantificazione”, all’interpretazione delle categorie e allo sviluppo di “qualificatori aggiuntivi” (WHO, 2007, pp. 220 e 231).

In questo quadro, il presente studio intende inoltre contribuire, nell’ottica dell’Evidence Based Education (EBE), alla raccolta di informazioni e dati secondo procedure rigorose di ricerca che, rilevanti per la progettazione inclusiva, possano essere messi a disposizione di educatori e insegnanti quantomeno per confrontarsi con essi, traendone spunti per modificare e migliorare sia le azioni educativo-didattiche, sia i processi nel contesto (Hattie, 2012).

Come autorevolmente sostenuto da esperti del settore, è opportuno affermare che il riferimento all’EBE viene qui proposto nella piena consapevolezza della necessità di procedere con le necessarie cautele nell’ambito “educativo speciale” (Calvani, 2012), senza però rinunciare a priori ad individuare aree di connessione tra ricerca e pratiche educative in tale ambito, dal momento che talune evidenze empiriche possono costituire veri e propri punti di riferimento per suggerire e/o sollecitare piste di lavoro alternative e innovative nella didattica per l’inclusione.

2. Disabilità, gioco e ICF-CY: potenziali generatori di conoscenze evidence based?

In rapporto dialettico con l’approccio culturale dell’ICF-CY e nella prospettiva della flessibilità metodologica necessaria, la presente ricerca è orientata alla definizione di standard rigorosi e qualitativamente elevati per la rilevazione di informazioni e dati nell’ambito educativo speciale, e alla diffusione dei risultati acquisiti, previe opportune operazioni di sintesi e di collegamento tra quanto rilevato e le pratiche educative.

Ciò nasce dalla consapevolezza che, pur se la ricerca educativa nell’ambito della disabilità, e non solo, rende effettivamente problematiche rigorose comparazioni sperimentali a causa dell’ampia variabilità e complessità delle situazioni individuali che prende in considerazione, è tuttavia possibile un’applicazione meno rigida delle procedure EBE. Quest’ultime sono infatti in grado di “accogliere anche indagini quasi sperimentali o raccolte empiriche sistematiche oppure osservazioni ripetute in condizioni controllate” (Calvani, 2012, p. 26) secondo un’interpretazione diffusa e non radicale dell’EBE che assume preferibilmente “espressioni più morbide quali ‘evidence informed education’ ed ‘evidence aware education’” (Vivanet, 2013, p. 46).

In tale prospettiva scientifica, anche negli studi sulla disabilità è quindi riconosciuta come fondata e auspicabile l’ipotesi di realizzare indagini quali-quantitative in un quadro metodologico flessibile e rigoroso nello stesso tempo. Tale prospettiva è anche volta ad orientare gli sforzi della ricerca a favore di una conoscenza affidabile e spendibile anche nelle politiche e nelle prassi relative alla disabilità (Vivanet, 2013), che stenta ad affermarsi in ambito nazionale e internazionale (Chiappetta Cajola, 2014a).

Si può quindi comprendere come tali indagini trovino nel linguaggio ICF-CY, condiviso in ambito internazionale, un aiuto apprezzabile per superare i *margini di ambiguità* linguistica che spesso rappresentano la criticità principale rispetto alla condivisione delle conoscenze fondate su evidenza (Calvani, 2011, p. 82).

Anche il presente lavoro, incentrato sul rapporto disabilità/gioco, può rappresentare un contributo di indagine per “aiutare le scuole a raccogliere evidenze affidabili dei livelli correnti e di quelli desiderati e a monitorare criticamente i progressi” (Hattie, 2012, p. 168) valorizzando l’organizzazione intenzionale del contesto in senso facilitante.

3. L'interazione come fonte di sviluppo e fondamento della didattica del gioco

Attivare precocemente un approccio educativo-didattico al gioco⁵, offre agli educatori e agli insegnanti la possibilità di avviare per tutti i bambini e, in particolare per i bambini con disabilità, un “percorso di accompagnamento alla crescita personale e sociale secondo un rinnovato principio educativo che vada oltre l’affermazione sia dei tradizionali valori della tolleranza e della convivenza, sia dei nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze” (Chiappetta Cajola, 2013a, p. 56).

Il nido e la scuola dell’infanzia sono, infatti, da considerare momenti e spazi privilegiati per costruire le basi della relazione educativa e affettiva, e delle esperienze di accoglienza e di integrazione di tutte le diversità mediante l’organizzazione di contesti educativo-didattici flessibili e inclusivi, in grado di promuovere la partecipazione (UNESCO 2005; MIUR 2009; Chiappetta Cajola, 2008; 2012).

Per queste ragioni, la partecipazione al gioco è per i bambini con disabilità una preziosa opportunità di formazione e di sviluppo delle proprie potenzialità anche se, spesso, viene loro preclusa perché la didattica del gioco è intesa in senso molto riduttivo. Molto spesso, infatti, ci si concentra esclusivamente su aspetti di tipo assistenziale e il gioco viene considerato del tutto irrilevante anche perché frequentemente educatori e insegnanti pensano che i bambini con disabilità siano incapaci di giocare (Saracho, 2013).

La ricaduta positiva che invece la didattica del gioco assume all’interno di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) è direttamente proporzionale alla possibilità del bambino di interagire in una “zona di sviluppo prossimale” con l’educatore, l’insegnante o con un pari con più elevato livello di maturazione, potendo contare sul loro aiuto per raggiungere progressivamente il massimo grado possibile di autonomia. Il gioco, infatti, “è la fonte dello sviluppo e crea la zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1933, p. 665).

3.1. L’ICF-CY per l’osservazione nella didattica del gioco

Per tali ragioni, l’osservazione del bambino durante il gioco e le attività ludico-educative rappresenta quindi un’operazione di rilievo per conoscere sia il grado di sviluppo psico-affettivo, motorio, intellettuale e sociale dei bambini, sia le loro attitudini, preferenze, bisogni, paure e desideri.

Da tali presupposti, si evince l’utilità di poter disporre di strumenti di osservazione che:

- rilevino la complessità degli elementi che emergono dall’osservazione del gioco, inteso sia come attività del bambino sia come contesto didattico intenzionalmente organizzato, e anche la loro interazione;
- diano risalto alle potenzialità del contesto per favorire una programmazione educativo-didattica progressivamente inclusiva;
- diffondano una metodologia condivisa di raccolta delle informazioni all’interno dell’equipe pedagogica, in vista di un *problem posing* e di un *decision making* fondati su principi di corresponsabilità educativa e indirizzati all’inclusione;

⁵ Tra i numerosi autori, si citano qui Fröbel (1871) e Montessori (1952).

- utilizzino un linguaggio privo di ambiguità che aiuti gli interlocutori (operatori, insegnanti, neuropsichiatri, famiglie ecc.) a confrontarsi all'interno di un terreno comune;
- consentano di poter disporre di dati quali-quantitativi sulla didattica del gioco per i bambini con disabilità da 0 a 6 anni basati su standard di ricerca qualitativamente elevati che siano omogenei e confrontabili, anche secondo un approccio dell'EBE flessibile ma fortemente rigoroso, a favore di una conoscenza affidabile e spendibile nelle pratiche operative.

In questo discorso, l'ICF-CY, oltre a rappresentare una dimensione culturale, sembra essere una risorsa di grande rilievo per costruire strumenti di osservazione con le caratteristiche sopraelencate. L'ICF-CY, ritiene, infatti, che le attività del bambino e la sua partecipazione alla vita scolastica siano l'esito più elevato sia di apprendimento, sia di socializzazione, della migliore interazione vissuta. Ciò consente di rendere concreto quello che la classificazione stessa definisce il *funzionamento umano*. Quest'ultimo tratteggia il profilo del bambino, in tutti i suoi aspetti, nell'incontro con il proprio ambiente di vita che può agire da barriera/ostacolo o da facilitatore/sostegno.

4. Percorso di ricerca, metodologia e strumenti

La ricerca ha avuto dunque per oggetto d'indagine le modalità di coinvolgimento dei bambini con disabilità nel gioco solitario, nel gioco parallelo e nel gioco da spettatori in quanto ambiti di osservazione privilegiati per rilevare aspetti fondamentali del funzionamento umano⁶.

La ricerca è stata articolata in due fasi.

Durante la prima, a carattere teorico, il gruppo di lavoro e di ricerca⁷ ha delineato il quadro concettuale e operativo in grado di orientare la messa a punto e l'utilizzo di strumenti per l'osservazione del gioco solitario, parallelo e da spettatori nel nido e nella scuola dell'infanzia, mediante i quali acquisire flussi di informazioni affidabili da condividere all'interno della comunità educante, con la famiglia e con gli operatori del territorio.

La seconda fase, di carattere empirico, si è sviluppata durante il percorso triennale di qualificazione professionale sui temi dell'integrazione dei/delle bambini/e⁸, in cui sono stati coinvolti 100 educatori e 59 insegnanti, rispettivamente in servizio nei nidi e nelle

⁶ L'attuale stato dell'arte in Italia dell'integrazione dei bambini della fascia d'età 0-6 anni è stato oggetto di comparazione con quello di altri sistemi educativi europei nell'ambito di una ricerca presentata nel *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kongress* (Humboldt-Universität, Berlin 9-12 marzo 2014) (Chiappetta Cajola, 2014b).

⁷ Il gruppo di lavoro e di ricerca supervisionato da Lucia Chiappetta Cajola, è composto da Amalia Lavinia Rizzo, dottore di ricerca in Pedagogia e Marianna Traversetti, formatrice.

⁸ Il percorso dal titolo *L'integrazione del bambino diversamente abile ed il sostegno alle famiglie*, progettato e tenuto da Lucia Chiappetta Cajola, si è tenuto negli anni 2010-2013 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, e rientra nelle iniziative del Dipartimento "Servizi Educativi e Scolastici di Roma" - Piano di Aggiornamento Roma Capitale.

scuole dell'infanzia con l'obiettivo di far migliorare le pratiche educative trasferendovi l'expertise (Calvani & Menichetti, 2013) relativa all'impiego dell'ICF-CY.

Il *Case Study* attivato durante la fase empirica (Lucisano & Salerni, 2002) ha consentito di definire maggiormente gli strumenti per rilevare le informazioni. A tale definizione si è giunti dopo avere compiuto una fase preliminare di test in aula, e una fase successiva, implementativa ed estensiva, durante la quale gli strumenti sono stati anche sperimentati nelle sedi di servizio con il monitoraggio del gruppo di ricerca.

Come preannunciato in occasione della diffusione dei primi risultati relativi al gioco solitario, in questa sede si presentano: i risultati relativi alle tipologie di gioco parallelo e da spettatori mettendo in connessione il significato quali-quantitativo dell'apporto didattico di ciascuno di essi e nel confronto reciproco; gli strumenti messi a punto per l'osservazione, l'analisi e la sintesi di aspetti del funzionamento umano attraverso l'interazione bambino-ambiente⁹.

Questi dati hanno reso evidente l'influenza rilevante del fattore ambientale "Atteggiamenti individuali delle persone in posizione di autorità" (in questo caso quelli degli educatori e degli insegnanti) nell'interazione con il bambino che gioca, sottolineando l'importanza che l'ICF-CY attribuisce alla relazione bambini-caregiver-erogatori di servizi. Infatti, più che dagli atteggiamenti manifestati dai compagni, i dati mostrano che la qualità dell'esecuzione del gioco risente in modo positivo o negativo principalmente dell'influenza degli adulti.

A tale riguardo, e nella consapevolezza dell'irrinunciabile compito della formazione nella costruzione di atteggiamenti facilitanti da parte di tutti gli educatori, sono evidenti sia l'utilità dell'impiego di strumenti su base ICF-CY, sia l'apporto culturale di quest'ultima a favore della costruzione di competenze professionali indirizzate ai processi inclusivi (Chiappetta Cajola, 2013b).

L'ICF-CY, infatti, ponendo in primo piano innanzitutto la necessità di lavorare in equipe, mette in risalto la necessità imprescindibile di un sostanziale mutamento nei rapporti professionali tra insegnanti, guidato da una metodologia di base fondata sul dialogo e sul confronto in grado quindi di cogliere pienamente i molteplici aspetti del funzionamento umano nell'interazione bambino-ambiente: passaggio ineludibile per la progettazione inclusiva.

È in questo quadro che il tema dell'integrazione/inclusione nel contesto scolastico italiano è andato sviluppandosi, da tempo, per garantire a ciascun alunno il massimo risultato conseguibile nell'apprendimento e nella socializzazione, e quindi lo sviluppo integrale delle sue potenzialità, e in epoca più recente in una dialettica costruttiva che ha coinvolto anche l'ICF e l'ICF-CY tra altri paradigmi scientifico-culturali.

⁹ È previsto l'impiego di alcuni di questi strumenti, da Lucia Chiappetta Cajola, in uno specifico contesto empirico-sperimentale nell'ambito del Progetto PRIN "Successo formativo, inclusione, coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi (2011-2015)", Unità di Roma Tre.

5. Alcuni dati di ricerca relativi al gioco solitario, da spettatori e parallelo

I dati qui presentati riguardano 68 bambini con disabilità osservati durante il gioco al nido e alla scuola dell'infanzia.

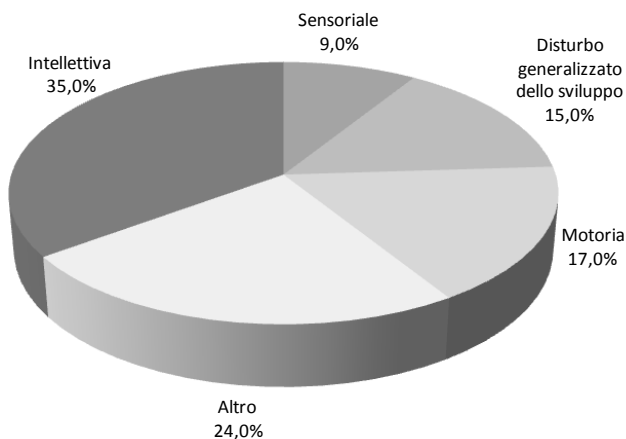


Figura 1. Tipologie di disabilità presenti nel nido.

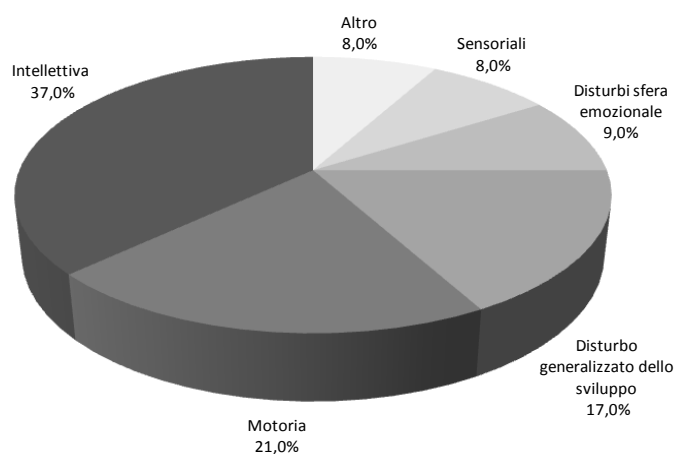


Figura 2. Tipologie di disabilità presenti nella scuola dell'infanzia.

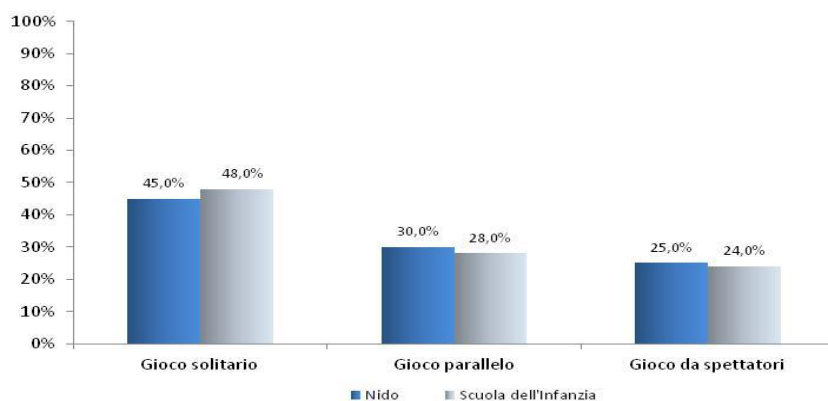


Figura 3. Tipologie di gioco rilevate nel nido e nella scuola dell'infanzia.

Nei tre grafici sono rappresentate rispettivamente le tipologie di disabilità presenti nel nido (Figura 1), nella scuola dell'infanzia (Figura 2) e la tipologia di gioco più diffusa (Figura 3).

È opportuno sottolineare che il gioco solitario, risultato la tipologia più diffusa sia nel nido (45,0%) sia nella scuola dell'infanzia (48,0%), rappresenta un importante indicatore di sviluppo per i bambini con disabilità. Infatti, questa prima fase di coinvolgimento nel gioco vero e proprio non è mai scontata o naturale, e, come rilevato nell'ambito di questa ricerca, ha inizio grazie al ruolo fondamentale delle persone adulte presenti nel contesto¹⁰. La capacità di giocare in modo solitario va valorizzata nell'ambito del PEI che, com'è noto, per essere efficace deve sempre ancorarsi alle capacità/abilità pregresse nonché alle potenzialità che lasciano intravedere per promuoverne lo sviluppo e perché agiscano come forza trainante per la crescita. Lungi dal superamento tout court del gioco solitario, il suo consolidamento e potenziamento rientra, infatti, tra gli obiettivi della didattica individualizzata/personalizzata soprattutto perché in questa attività si rivela la capacità del bambino di impegnarsi nel mantenimento del focus della propria attenzione esclusivamente su ciò che sta facendo in un determinato momento e senza distrazioni. Continuare a impegnarsi nel gioco solitario nel corso dell'infanzia è infatti considerato utile allo sviluppo e alla crescita perché comporta l'attivazione di un processo di percezione, individuazione e scelta di alcune mete da perseguire (la sperimentazione di oggetti, di parti del proprio corpo, etc.) che si traduce in un impegno intenzionale e prolungato in attività finalizzate al raggiungimento di tali mete specifiche. Dal punto di vista dell'accrescimento integrale del bambino, apprendere, ad esempio, l'uso di nuovi oggetti e giocattoli, di giochi ritmici e musicali basati sulla reiterazione e sul piacere dell'attività senso-motoria, permette lo sviluppo di motivazioni legate a processi di auto-conoscenza, auto-riflessione, auto-regolamentazione e auto-compiacimento che possono richiedere però tempi più estesi per poter essere acquisiti pienamente. A tale riguardo, il comportamento che si attua nel gioco solitario non sempre va inteso come immaturo o dannoso ma può essere invece interpretato in un'ottica di indipendenza del soggetto di cui rivelerebbe, ad esempio, la capacità di auto-orientamento alla risoluzione dei problemi (Moore, Everston & Brophy, 1974).

Da quanto fin qui argomentato consegue che nella didattica del gioco vada considerato il passaggio graduale dal gioco solitario al gioco da spettatori e al gioco parallelo per lo sviluppo graduale delle capacità sociali di cui uno degli indicatori è proprio la scelta dei compagni con cui condividere lo stesso ambiente di gioco (Rubin, Watson & Jambor, 1978).

Il gioco parallelo (nido 30,0%, scuola dell'infanzia 28%) è maggiormente diffuso rispetto al gioco da spettatori (nido 25,0%, scuola dell'infanzia 24,0%) considerato talvolta una tipologia di gioco non sociale, rappresenta in realtà un'attività altamente positiva in quanto delinea il percorso di maturazione da parte dei bambini con disabilità che condividono lo spazio del gioco e la dimensione del giocare.

Il gioco da spettatori ha anch'esso una grande rilevanza perché, in alcuni casi, è l'unico possibile per quei bambini la cui disabilità impedisce loro, ad esempio, di prendere e manipolare oggetti o giocattoli, di riconoscere le regole, di concentrarsi nella realtà densa del gioco o anche di reggerne la tensione (Huizinga, 1939). Infatti, quando si è in

¹⁰ Per un'analisi dettagliata del ruolo degli adulti presenti nel contesto e il gioco solitario nella dimensione ICF-CY, si veda Chiappetta Cajola (2013a).

presenza di disabilità in età evolutiva è necessario tenere presente che ci sono bambini che hanno un'unica possibilità, quella di guardare i compagni che giocano.

All'interno di un PEI realmente inclusivo è fondamentale quindi che gli insegnanti e gli educatori prevedano attività didattiche con giochi che, in ogni specifica situazione, permettono il più delle volte di abbattere gli ostacoli alla partecipazione del bambino con disabilità mettendolo nelle condizioni di poter manipolare via via più agevolmente e dominare sia l'oggetto che utilizza nel giocare, sia il tempo e lo spazio necessari, nonché di agire in libertà riducendo al massimo, progressivamente, interventi da parte dell'adulto durante il gioco stesso.

Per quanto riguarda l'osservazione relativa al coinvolgimento dei bambini nel gioco da spettatori (Figura 4) e nel gioco parallelo (Figura 5) sono state considerate quattro modalità diverse di esecuzione: i) in autonomia, ii) su sollecitazione, iii) con l'aiuto dell'adulto o di un compagno, iv) su imitazione¹¹.

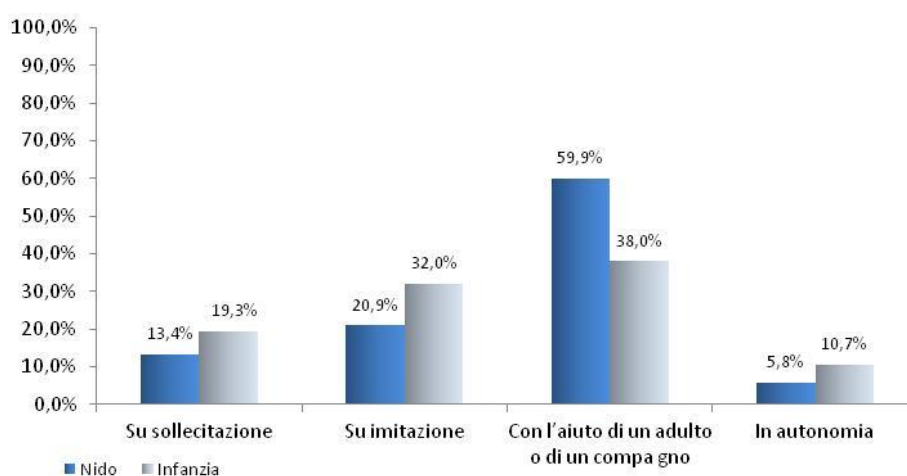


Figura 4. Modalità utilizzate nel gioco da spettatori nel nido e nella scuola dell'infanzia.

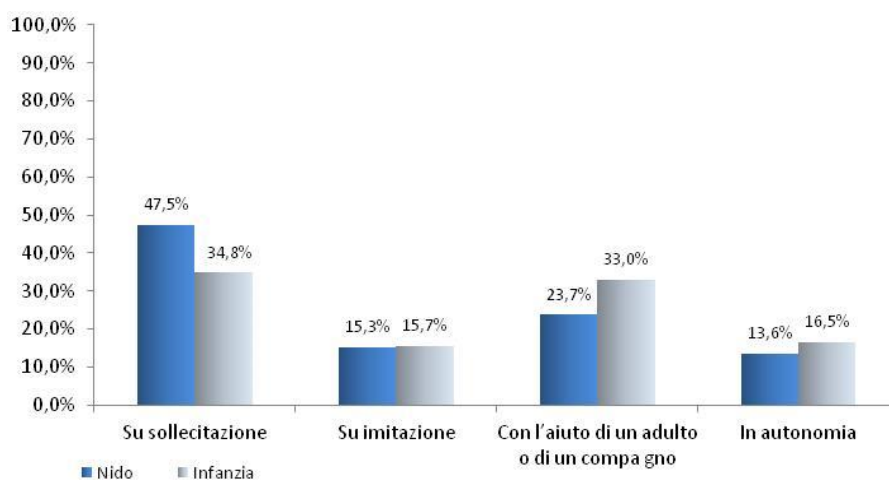


Figura 5. Modalità utilizzate nel gioco parallelo nel nido e nella scuola dell'infanzia.

¹¹ Per l'analisi dei dati, rilevati anche per il gioco solitario, si veda Chiappetta Cajola (2013a).

Come si evince dalle Figure 4 e 5, l'analisi dei dati rivela valori molto modesti, anche se in leggera crescita nel passaggio dal nido all'infanzia, relativi all'esecuzione *in autonomia* sia del gioco da spettatori (nido 5,8%; scuola dell'infanzia 10,7%), sia del gioco parallelo (nido 13,6%; scuola dell'infanzia 16,5%). Questi valori esigui sono comprensibili alla luce delle problematiche specifiche connesse alle disabilità dei bambini che possono rendere difficile l'attivazione libera e spontanea di modalità di gioco in modo autonomo, oppure sulla spinta della curiosità e volontà proprie, o ancora secondo il piacere o la necessità personali. L'esecuzione *su sollecitazione* è ampiamente rilevata nel gioco parallelo (nido 47,5%; scuola dell'infanzia 34,8%), mentre si riduce notevolmente nel gioco da spettatori (nido 13,4%; scuola dell'infanzia 19,3%). Invece nel gioco da spettatori, l'*aiuto dell'adulto o di un compagno* è stata rilevata quale modalità utilizzata nel nido per il 59,9% e nella scuola dell'infanzia per il 38,0%. La necessità di supporto, talvolta anche fisico, conferma le difficoltà che i bambini con disabilità si trovano ad affrontare anche in occasione del coinvolgimento solo da spettatori nei giochi. La modalità *su imitazione* è presente nel gioco parallelo per il 15,3% nel nido e per 15,7% nella scuola dell'infanzia. Si tratta di valori piuttosto bassi che crescono per il gioco da spettatori (nido 20,9%; scuola dell'infanzia 32,0%).

6. Dati di ricerca relativi all'impatto di alcuni Fattori ambientali sulle attività di gioco

Gli strumenti di osservazione su base ICF-CY sono stati impiegati per la rilevazione dell'impatto dei Fattori ambientali¹² sull'attività e la partecipazione e in relazione alle tipologie di giochi considerati.

Le categorie prese in considerazione sono state in particolare:

- e11520 Prodotti e tecnologia generali per il gioco;
- e11521 Prodotti e tecnologia adattati per il gioco;
- e420 Atteggiamenti individuali degli amici;
- e430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità¹³.

Dal confronto in aula basato sullo studio delle descrizioni fornite dall'ICF-CY delle suddette categorie è emerso che nella categoria e420 sono stati individuati gli atteggiamenti dei compagni e nella categoria e430 gli atteggiamenti degli educatori o degli insegnanti.

In generale, i dati relativi all'influenza di tali atteggiamenti mostrano che questi ultimi agiscono da facilitatori nel 76,0% dei casi osservati nell'ambito delle modalità *su sollecitazione*, *su imitazione*, *con l'aiuto dell'adulto o di un compagno*.

¹² I Fattori ambientali dell'ICF-CY sono complessivamente: Prodotti e tecnologia, Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo, Relazioni e sostegno sociale, Atteggiamenti, Servizi, sistemi e politiche.

¹³ In relazione al gioco da spettatori e al gioco parallelo e alla compilazione delle tabelle (Figure 7 e 9) il confronto ha riguardato le categorie relative agli "Atteggiamenti" ritenute essenziali per queste due tipologie di giochi. Nel corso dell'osservazione del bambino durante il gioco solitario (Chiappetta Cajola, 2013a) sono state utilizzate anche le altre due categorie relative a "Prodotti e tecnologia".

In merito a tali dati, è interessante in particolare evidenziare che, nella modalità *su sollecitazione* il facilitatore che ha agito in modo prevalente nel gioco da spettatori e parallelo è stato rappresentato dagli adulti (nido 74,0%; scuola dell'infanzia 67,0%), mentre nella modalità *su imitazione* il facilitatore che ha agito maggiormente è stato rappresentato dai compagni (nido 53,0%; scuola dell'infanzia 81,0%).

In riferimento alla modalità *con l'aiuto dell'adulto o di un compagno*, il facilitatore più diffuso è quello rappresentato dagli adulti per il 78,0% nel nido e dai compagni per il 69,0% nella scuola dell'infanzia. L'incidenza degli adulti nel nido indica la necessità di giocare, nel rapporto adulto-bambino, condividendo l'intero mondo creativo, simbolico ed emozionale di quest'ultimo. L'incidenza dei compagni nella scuola dell'infanzia rende invece evidente, come fin da questo momento, la progettazione educativa ponga attenzione allo sviluppo del clima di fiducia reciproca e di solidarietà in cui crescono anche sentimenti di amicizia.

In conclusione di questo paragrafo è necessario puntualizzare che accanto ai Fattori ambientali l'ICF-CY pone anche i Fattori personali. Entrambi fanno parte della componente Fattori contestuali. L'ICF-CY non codifica i Fattori personali, ovvero non attribuisce loro categorie e codici, ma ne sottolinea l'importanza nel concorrere a determinare il *funzionamento umano*, invitando gli utilizzatori a rilevarli su propria iniziativa. In questa ricerca, il cui intento è rilevare dati con strumenti che presentano categorie ICF-CY, è stato quindi escluso l'impiego in fase sperimentale della tabella relativa ai Fattori personali di cui uno stralcio è presente nel paragrafo successivo (Figura 8).

7. Set di strumenti su base ICF-CY per l'osservazione, l'analisi e l'attribuzione dei qualificatori.

Nel corso della ricerca è stato costruito un set di strumenti di osservazione e analisi basato su ICF-CY, a partire dalle tre già citate tipologie di gioco.

Gli strumenti, dei quali si presentano alcuni stralci, possono costituire un suggerimento verso la modellizzazione concettuale e organizzativa anche per altre categorie ICF-CY (ad esempio, guardare, ascoltare, copiare, leggere ecc.) ottemperando a quanto indicato a livello metodologico dall'OMS in merito agli "usi", ai passi da seguire per la "classificazione e la codifica delle dimensioni della disabilità", alle "norme di utilizzo" e all'impiego dei qualificatori (WHO, 2007, pp. 22-24).

Tali indicazioni hanno guidato sia la costruzione degli strumenti, sia la definizione della loro utilizzazione nella procedura osservativa (Figure 6-9), sia l'analisi delle informazioni rilevate, nonché l'attribuzione dei qualificatori, ovvero l'attribuzione di un valore numerico che misura la *performance* del bambino (Figura 6) e l'impatto del fattore ambientale sulla *performance* stessa (Figura 7).

Nel costruire tali strumenti, è stata anche ravvisata l'opportunità di tenere conto del "giudizio professionale" dei caregiver (WHO, 2007, p. 24). Tutto ciò fornisce, complessivamente, secondo l'ICF-CY, "le basi empiriche per la codifica", per la definizione del profilo di funzionamento del bambino con disabilità fondato su "dati attendibili e validi" (WHO, 2007, pp. 23-24).

Il set di strumenti comprende

- una tabella (Figura 6) relativa a “Attività e Partecipazione” (di cui fanno parte le tipologie di gioco considerate) con l’elenco delle categorie di gioco, declinate in descrittori e alle quali attribuire il *qualificatore performance*¹⁴ (valore che misura la modalità con cui il bambino/a esegue complessivamente il gioco);
- una tabella (Figura 7) relativa ai “Fattori Ambientali” con l’elenco di alcune categorie selezionate e declinate in descrittori e alle quali attribuire il qualificatore *barriera* oppure il qualificatore *facilitatore*¹⁵ (valore che misura l’impatto dei fattori ambientali sulla *performance*). Le informazioni che ne derivano, rendono evidente quanto consolidare o modificare il fattore ambientale per migliorare la *performance*;
- una tabella (Figura 8) di rilevazione di elementi conoscitivi relativi ai Fattori personali¹⁶ molto importanti per gli effetti/conseguenze che possono determinare sulla *performance*. Nella tabella gli elementi conoscitivi sono elencati e descritti singolarmente e aggregati in blocco, affinché l’utente possa elaborare un giudizio complessivo sui loro effetti/conseguenze;
- una tabella di sintesi (Figura 9) che consente di rappresentare tutti i dati raccolti con i sopraelencati strumenti “senza sovrapposizioni o ripetizioni” (WHO, 2007, p. 41), restituendo con immediatezza informazioni essenziali di natura multidimensionale. Ciò consente di cogliere ed analizzare la situazione del bambino in quella fase di vita, offrendo nel contempo indicazioni relative per gli interventi anche educativo-didattici da intraprendere sinergicamente¹⁷. L’efficacia di questi ultimi modificherà progressivamente la situazione e avvierà ulteriori osservazioni.

14 La performance è uno dei due qualificatori per “Attività e Partecipazione”, che descrive ciò che “l’individuo fa nel suo ambiente attuale” (WHO, 2007, p. 41). L’altro qualificatore è la capacità.

15 I facilitatori “migliorano il funzionamento e riducono la disabilità”; le barriere “limitano il funzionamento e creano disabilità” (WHO, 2007, p. 231). Per i descrittori sul gioco citato in ogni parte dell’ICF-CY, si veda Chiappetta Cajola, 2012

16 I Fattori Personali compongono “il background personale della vita e dell’esistenza di un individuo e rappresentano quelle caratteristiche dell’individuo che non fanno parte della condizione di salute” (WHO, 2007, p. 43).

17 Il GLHO (Gruppo di lavoro per l’handicap), previsto all’interno del GLI (Gruppo di Lavoro per l’Inclusione) della scuola, è la sede più opportuna per confrontarsi sul valore sia del qualificatore performance sia del qualificatore barriera/facilitatore.

ATTIVITA' E PARTECIPAZIONE								
Codice e categoria	Descrittori	Osservazione sistematica				Il/la bambino/a esegue il gioco		
		In autonomia	Su sollecitazione	Su imitazione	Con l'aiuto di un adulto o di un compagno	SI (0-1)	IN PARTE (2-3)	NO (4)
8800 Gioco solitario	Costruisce forme e figure con cubi di legno							
	Gioca con la piramide ad anelli							
							
8801 Gioco da spettatori	Guarda persone che cantano, ballano, recitano							
	Ammira le magie fatte da un mago nel corso di uno spettacolo							
							
8802 Gioco parallelo	Regge un nastro come se si trattasse di un serpente per far sì che i suoi amici possano divertirsi a catturarlo							
	Contribuisce ad addobbare il teatro per la rappresentazione di una recita scolastica							
							

Per l'utilizzo della tabella. Dopo aver svolto l'osservazione sistematica, indicare con una X le modalità con cui complessivamente il/la bambino/a esegue le diverse tipologie di gioco. Poi indicare con una X se il bambino esegue/non esegue totalmente o parzialmente il gioco (*performance*) aggiungendo anche il relativo qualificatore (numerico) secondo la seguente scala ICF-CY: 0 nessuna difficoltà, 1 difficoltà lieve, 2 difficoltà media, 3 difficoltà grave, 4 difficoltà completa.

Figura 6. Osservazione sistematica da svolgere per il tempo stabilito, e attribuzione del qualificatore *performance* (stralcio).

FATTORI AMBIENTALI						
Codice e categoria	Descrittori	Osservazione sistematica			L'atteggiamento degli insegnanti è	
		Sempre	Mai	A volte	<input type="checkbox"/> UNA BARRIERA	<input type="checkbox"/> UN FACILITATORE
e430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità	Incoraggia				<input type="radio"/> SI (4)	<input type="radio"/> SI (4)
	Gratifica con i gesti				<input type="radio"/> IN PARTE (2-3)	<input type="radio"/> IN PARTE (2-3)
	Mantiene il contatto oculare				<input type="radio"/> NO (0-1)	<input type="radio"/> NO (0-1)
	Rassicura con il linguaggio verbale e non verbale					
	Promuove il senso di responsabilità ed equità tra i compagni					
	Facilita l'apprendimento					
	Promuove la comprensione di quanto accade in classe					
	Promuove la comprensione tra compagni					
	E' disponibile a procedere con flessibilità					
	Considera l'errore un'esperienza "proattiva"					
	E' disponibile alla mediazione e alla costruzione di reti					
	Si tiene aggiornato/a					
	E' disponibile al lavoro collettivo					
	E' disponibile all'ascolto, al dialogo e al confronto					

Per l'utilizzo della tabella. Dopo aver svolto l'osservazione sistematica, indicare con una X quante volte l'insegnante assume determinati atteggiamenti. Poi indicare con una X se l'atteggiamento è una barriera o un facilitatore, specificando, sempre con una X, se l'insegnante assume totalmente o parzialmente l'atteggiamento, e aggiungendo anche il relativo qualificatore (numerico) secondo la seguente scala ICF-CY: 0 nessuna barriera, 1 barriera lieve, 2 barriera media, 3 barriera grave, 4 barriera completa; 0 nessun facilitatore, 1 facilitatore lieve, 2 facilitatore medio, 3 facilitatore grave, 4 facilitatore completo.

Figura 7. Osservazione sistematica da svolgere per il tempo stabilito, e attribuzione del qualificatore *barriera o facilitatore* (stralcio).

FATTORI PERSONALI					
Elementi conoscitivi individuali		Spunti per la descrizione	Descrizione narrativa e note	Effetti/conseguenze degli elementi individuali sulla <i>performance</i>	Giudizio complessivo
Blocco 1	i.1 Sesso	Maschio/femmina			
	i.2 Cultura di appartenenza	Italiana Altra			
	i.3 Età	0-3 3-6			
	i.4 Educazione ricevuta	Scolarizzazione precedente, classe frequentata, educazione ricevuta in famiglia ecc.			
Blocco 2	i.5 Stile di vita	Autonomia personale e sociale ecc.			
	i.6 Forma fisica	Equilibrio peso/altezza, sviluppo psicomotorio ecc.			
	i.7 Abitudini di vita	Gioco, sport, musica, hobby ecc			
	i.8 Back-ground sociale	Consuetudini alla socializzazione (frequentazione di parenti, amici ecc.) partecipazione ad eventi sportivi, sociali e religiosi organizzati ecc.			
Blocco 3	i.9 Capacità di adattamento	Adattarsi alle necessità temporali, adattarsi alle necessità del contesto, conciliare le proprie esigenze con quelle degli altri, controllare i propri impulsi ecc.			
	i.10 Comportamento generale e stili caratteriali	Reazioni emotive, stili attributivi, autoefficacia, autostima, socievolezza/timidezza, disponibilità/oppositività, giovialità, disponibilità alla cooperazione, assertività, fiducia/sfiducia, ottimismo/pessimismo, ansietà/tranquillità, motivazione intrinseca/estrinseca al compito ecc.			
Blocco 4	i.11 Attenzione e memoria	Mantenimento/spostamento dell'attenzione, memoria a breve/lungo termine ecc.			
			
<p>Per l'utilizzo della tabella. Gli spunti per la descrizione indicati nella seconda colonna sono da prendere in considerazione per compilare la terza colonna relativa alla descrizione degli elementi conoscitivi individuali. In realtà la tabella che gli utilizzatori compileranno, non conterrà la seconda colonna, qui inserita solo per fornire alcuni esempi. Nella quarta colonna indicare l'impatto di tali elementi sulla <i>performance</i> del/la bambino/a secondo i seguenti giudizi proposti come esempi: A positivo, B in parte negativo/in parte positivo, C negativo. Nella quinta colonna indicare il giudizio complessivo per ogni blocco: A positivo, B in parte negativo/in parte positivo, C negativo.</p>					

Figura 8. Rilevazione di elementi conoscitivi relativi ai Fattori personali (stralcio).

Attività e partecipazione						Fattori ambientali										Fattori personali (elementi conoscitivi)																						
Codice e categoria		e11520 Prodotti e tecnologia generali per il gioco					e11521 Prodotti e tecnologia adattati per il gioco					e420 Atteggiamenti individuali degli amici					e 430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità					Effetti/conseguenze																
		Qualificatore: performance					Qualificatore: barriera/facilitatore					Qualificatore: barriera/facilitatore					Qualificatore: barriera/facilitatore					Qualificatore: barriera/facilitatore					Giudizio su: blocco 1			Giudizio su: blocco 2			Giudizio su: blocco 3			Giudizio su: blocco 4		
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
8800 Gioco solitario																																						
8801 Gioco da spettatori																																						
8802 Gioco parallelo																																						
Per l'utilizzo della tabella di sintesi. Nella colonna del qualificatore performance, riportare con una X il valore numerico del qualificatore per ciascuna categoria di gioco. Nella colonna qualificatore barriera/facilitatore inserire la lettera B (Barriera) o la lettera F (Facilitatore) in corrispondenza del valore numerico del qualificatore. Nelle colonne relative agli elementi conoscitivi, indicare con una X il giudizio complessivo sugli effetti/conseguenze in corrispondenza di ciascun blocco.																																						

Figura 9. Sintesi per la rilevazione di aspetti del *funzionamento* in interazione tra di loro (stralcio).

Conclusioni

Complessivamente, i risultati dello studio evidenziano che l'utilizzo di strumenti su base ICF-CY per osservare il gioco dei bambini con disabilità offre la possibilità di rilevare, analizzare, qualificare/valutare e condividere, grazie all'utilizzo di un linguaggio standard e di una procedura coerente con l'ottica inclusiva, le potenzialità e le criticità presenti nel contesto nella loro interazione con le potenzialità e le caratteristiche di ciascun bambino.

Da tali risultati si intravede anche l'ulteriore possibilità sia di mettere in relazione i dati di ricerca acquisiti con le pratiche didattiche nel nido e nella scuola dell'infanzia, sia di trasferire queste ultime in ordini scolastici successivi, con gli opportuni adattamenti in una prospettiva di continuità metodologica e didattica.

A tale riguardo, è possibile in questa sede affermare che la conoscenza del bambino attraverso l'osservazione delle tipologie di gioco in cui è coinvolto, permette di tenere conto degli elementi significativi che ne scaturiscono per la progettazione del Piano educativo individualizzato (PEI), e in particolare per l'individuazione e definizione di obiettivi adeguati, relativi alle aree di esperienza e finalizzati in particolare all'arricchimento comunicativo, alla interazione positiva con l'ambiente, al riconoscimento della propria e altrui corporeità e identità, e alla logica.

In una dimensione inclusiva, tali obiettivi sono da condividere significativamente con l'insieme dei bambini della sezione, del nido o della scuola dell'infanzia, dal momento che il PEI scaturisce direttamente dalla progettazione di sezione, in cui un ruolo fondamentale è notoriamente svolto dall'articolazione dei vari momenti e attività di gioco che scandiscono le routine: dall'entrata-accoglienza, al cambio, al pasto, al riposo, all'uscita-commiato.

L'attenzione e l'azione degli educatori e degli insegnanti si spostano, in questo modo, dai bisogni individuali del bambino con disabilità all'insieme dei bambini della sezione, e quindi all'insieme delle differenze che la compongono, indirizzandole sia verso la rimozione degli ostacoli che si frappongono allo sviluppo dei potenziali di ciascuno, sia verso l'introduzione di facilitatori didattici quali-quantitativamente finalizzati a tale sviluppo.

I dati rilevati permettono sostanzialmente di orientare una efficace "regia pedagogica" (MIUR, 2012), caratterizzata da flessibilità e dinamicità, delle varie attività che si

articolano nella routine quotidiana, permettendo di valutarne la durata e l'alternanza, e anche di individuare ruoli tutoriali tra i bambini stessi, quali mediatori tra il compagno con disabilità e il gruppo. Regia che può altresì creare le condizioni affinché ciascun bambino possa scegliere il tipo di gioco preferito – motorio, manipolativo, euristico, espressivo – e anche i compagni con i quali giocare o con i quali condividere lo spazio fisico in cui il gioco stesso si realizza.

Il rallentamento dell'interazione affettiva e comunicativa tra il bambino con disabilità e gli altri, che emerge dai dati di ricerca relativi al gioco solitario, indica alle educatrici e agli insegnanti la necessità di predisporre adeguati interventi finalizzati allo sviluppo delle capacità comunicative e relazionali, indicando nello stesso tempo la necessità di evolvere e quindi di potenziare le tipologie di gioco da spettatori e di gioco parallelo.

La contemporaneità dello svolgimento di quest'ultime nello stesso spazio educativo, pone in rilievo il valore che essa assume nel favorire la percezione del senso di appartenenza. Il gioco da spettatori, in particolare, consente anche a bambini con disabilità complessa di creare un legame forte con l'ambiente circostante, tale da permettergli di partecipare alla dimensione ludica sperimentando la curiosità, il piacere, il divertimento e la condivisione con i compagni, attraverso una propria lettura e interpretazione dei messaggi provenienti dal corpo altrui e dall'ambiente, e facendo esperienza della rappresentazione di una molteplicità di storie e situazioni.

Alla luce di tali considerazioni, trasferire, adattandole, le modalità ludiche nelle pratiche didattiche degli ordini scolastici successivi, significa soprattutto consolidare una continuità metodologica in grado di sostenere la motivazione e la disponibilità emotivo-affettiva del soggetto disabile al confronto con l'acquisizione di nuove conoscenze, abilità e competenze, facendo leva soprattutto sulla straordinaria potenzialità inclusiva propria del gioco.

Bibliografia

- Bruner, J.S., Jolly, A., & Sylva, K. (1981). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando.
- Calvani, A. (2011). Decision making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal*, 3, 77–99.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). Didattica per la special needs education. Un ambiente per la condivisione di expertise. *TD Tecnologie Didattiche*, 21(2), 75–82.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2013a). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *ECPS Journal*, 8, 53–85.

- Chiappetta Cajola, L., (2013b). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A. M. Ciraci. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 9–124). Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (2014a). Indagini quantitative negli studi della disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *ECPS Journal*, 9, 311–346.
- Chiappetta Cajola, L. (2014b). The “Italian mode” of full inclusion in kindergarten. In T. Gadow, M. Seckinger (Eds.), *Inclusion of children with disabilities in daily childcare services: Reviewing the situation in European countries*. Munich: German Youth Institute (in press).
- Fröbel, F. (1967). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. originale 1826).
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London-Ney York: Routledge.
- Huizinga, J. (1939). *Homo ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MIUR. Ministero Istruzione Università Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR. Ministero Istruzione Università Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moore, N., Everston, C., & Brophy, J. (1974). Solitary play: Some functional reconsiderations. *Developmental Psychology*, 10, 830–834.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Piaget, J. (1959). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behavior in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 48, 534–536.
- Saracho, O. N., (2013). *An Integrated Play-Based Curriculum For Young Children*. New York: Routledge.
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re, Open Journal per la Formazione in rete*, 13(2), 41–51.
- Vygotskij, L., S. (1933). Play and its role in the natural development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (1976) (a cura di). *Play. Its role in development and evolution* (pp. 537–554). Harmondworth: Penguin.

- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- WHO. World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva.
- WHO. World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth*. Geneva.