



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN

LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO

UNIVERSITÀ LIEDIA DE BULSAN

Brixen

Bressanone

Persenon

Fakultät für Bildungswissenschaften

Facoltà di Scienze della Formazione

Facoltà de Sciënza dla Formazion

Progetto di ricerca 2007

*L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI DISABILI
IN ITALIA DAL 1971 AL 2007:
analisi delle prassi, dei vissuti e degli esiti sulla qualità
della vita dei soggetti e delle famiglie*

Prof. Dario Ianes

in collaborazione con

Prof. Andrea Canevaro (Università di Bologna) e
Prof. Luigi D'Alonzo (Università Cattolica di Milano)

Indice

- 1. Posizionamento dell'ambito di ricerca nella comunità scientifica:**
educazione e didattica speciale (M-Ped/03), special education, full inclusion
- 2. Stato dell'arte della ricerca e della situazione nazionale e internazionale**
 - 2.1 Il primo contesto storico culturale e le prime fasi dell'inserimento degli alunni disabili nella scuola comune (primi anni 70- fine anni 80)*
 - 2.2 L'integrazione matura (anni 90- ad oggi)*
 - 2.3 La situazione europea*
 - 2.4 La ricerca sull'integrazione*
 - 2.5 Il recente dibattito internazionale sulla full inclusion*
- 3. Ipotesi di ricerca e obiettivi**
- 4. Metodologia della ricerca**
- 5. Output e ricadute applicative**
- 6. Responsabile e staff**
- 7. Partnership**
- 8. Svolgimento e piano dei lavori**
- 9. Costi**
- 10. Bibliografia**

1. Posizionamento dell'ambito di ricerca nella comunità scientifica:

educazione e didattica speciale (M-Ped/03), special education, full inclusion

2. Stato dell'arte della ricerca e della situazione nazionale e internazionale

Nel 1971, il 30 marzo, veniva definitivamente approvata dal Parlamento italiano la legge 118, che sanciva per la prima volta, all'articolo 28, comma 2, il principio secondo il quale gli allievi in situazione di handicap «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica». Da allora sono passati 35 anni e la situazione si è molto evoluta, sotto il profilo culturale, metodologico, operativo delle prassi scolastiche, normativo, ma esiste ancora poca ricerca che valuti gli esiti dell'integrazione sulla qualità della vita dei soggetti disabili, sul loro human functioning e sul benessere delle loro famiglie.

In questi 35 anni si è fatta molta ricerca-azione su singole situazioni, molta ricerca valutativa sulle realtà operative dei singoli territori, per accertare i livelli di qualità dei percorsi di integrazione, ma manca ancora una forte produzione di ricerca empirica di efficacia delle varie strategie di integrazione e anche di ricerca longitudinale sugli esiti a lungo termine dell'integrazione. La presente ricerca si colloca in quest'ultimo ambito.

2.1 Il primo contesto storico culturale e le prime fasi dell'inserimento degli alunni disabili nella scuola comune (primi anni 70- fine anni 80)

Alla fine degli anni 60 il movimento studentesco, la contestazione antiautoritaria e una forte mobilitazione politico-ideologica e sindacale crearono un clima favorevole ai processi di deistituzionalizzazione e «liberazione» dei soggetti deboli, gestiti finora in modo separato, speciale e segregante. Il clima culturale chiedeva a gran voce la tutela dei diritti di piena cittadinanza per tutti, a prescindere dalla loro situazione personale e sociale, come peraltro era scritto nella Costituzione repubblicana.

«Si vollero reinserire nel circuito sociale le persone disabili, assieme a tutte le altre categorie di persone emarginate negli istituti speciali, quali gli orfani e i malati di mente. Si fece approvare la prima legge generale per l'inserimento lavorativo obbligatorio delle persone disabili, la n. 482 del 1968» (Nocera, 2001, pag. 31).

La scuola era attraversata da molti fermenti innovativi e democratici: le sperimentazioni del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), le esperienze di educazione attiva, gli scritti di Don Milani dalla Scuola di Barbiana. In questo

contesto scolastico, molto coinvolto nella tensione rinnovatrice, inizia l'inserimento degli alunni disabili nelle classi normali, spesso con molto entusiasmo e spinte valoriali, ma con scarsa competenza tecnica e progettazione specifica.

Un altro passo importante nella storia dell'integrazione scolastica fu la pubblicazione, nel 1984, del testo *Handicap e scuola, manuale per l'integrazione scolastica* (Canevaro et al., 1984),* che proponeva in modo sistematico varie strategie originali di pedagogia speciale, su cui fondare il modello italiano di integrazione scolastica.

Ma anche il mondo dell'amministrazione scolastica e della politica non era inattivo e produsse nel 1975 il celebre Documento Falucci, che traccia gli elementi fondamentali della filosofia dell'integrazione e i suoi principi: «La scuola, proprio perché deve rapportare l'azione educativa alle potenzialità individuali di ogni allievo, appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione in cui altrimenti sarebbero condannati i bambini handicappati, anche se deve considerarsi coesistente una organizzazione dei servizi sanitari e sociali finalizzati all'identico obiettivo. Questo impegno convergente si pone preliminarmente sotto il profilo della prevenzione.» (Documento Falucci, premessa, 1975).

Nel 1977 viene approvata la legge 517, che generalizza il processo di integrazione e lo norma in modo specifico per i vari livelli di scolarità. La scuola superiore viene coinvolta successivamente dalla sentenza della Corte costituzionale del 1987 e da una Circolare Ministeriale del 1988, che affermano il diritto dell'alunno disabile ad una piena integrazione anche in questo livello di scuola.

2.2 L'integrazione matura (anni 90- ad oggi)

All'inizio degli anni 90 esistevano ormai tutte le condizioni per elaborare una vera e propria Legge Quadro sui diritti delle persone disabili: tale legge, la n. 104 del 5 febbraio 1992, definisce le prassi di integrazione scolastica negli articoli da 12 a 16 e nel 43.

Nel 1994, il DPR del 24 febbraio definisce il ruolo di supporto tecnico specialistico che i servizi sanitari devono avere nei confronti delle scuole impegnate nei processi di integrazione. Questi due atti normativi regolano a tutt'oggi le prassi quotidiane di integrazione scolastica: da allora, in questi ultimi 12 anni non è apparso alcun testo normativo specifico, tranne un Decreto della Presidenza del Consiglio dell'agosto 2006, che ridefinisce molto parzialmente le procedure di certificazione sanitaria degli alunni disabili.

Una tappa importante della storia istituzionale dell'integrazione in Italia è rappresentata dall'indagine conoscitiva della Camera del 1998, per mezzo della

Commissione Cultura, presieduta dall'Onorevole Sbarbati. Fu un'occasione importante, perché riaprì il dibattito, anche acceso, sullo stato dell'arte dell'integrazione in Italia. La relazione Sbarbati solleva alcuni nodi critici ancora irrisolti, o almeno affrontati con grande disparità di efficacia nelle diverse zone del nostro Paese: i rapporti difficili con i Servizi sanitari, le difficoltà nello stabilire e rispettare Accordi di programma con gli Enti Locali e la Sanità, la scarsa formazione degli insegnanti curricolari e la loro propensione alla delega all'insegnante di sostegno, la grande differenza di qualità dell'integrazione tra le scuole del Nord rispetto a quelle del Sud. La relazione scatenò anche ampie polemiche perché proponeva di realizzare scuole «particolarmente attrezzate» per l'integrazione di alunni disabili in situazione di forte gravità o con patologie specifiche: a molti sembrò un passo indietro rispetto ai principi delle norme precedenti e del Documento Falcucci.

Negli anni immediatamente successivi ci furono tre grandi appuntamenti istituzionali e di elaborazione delle strategie per dare qualità ai processi di integrazione: la prima Conferenza nazionale sull'integrazione scolastica, la prima Conferenza nazionale sullo stato di attuazione della Legge 104/92, il Convegno di Modena del 2001. In queste occasioni l'elaborazione normativa, culturale, organizzativa e pedagogica affrontò la tematica dell'integrazione attraverso i grandi cambiamenti che il mondo della scuola stava attraversando: l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il superamento di un'organizzazione scolastica nazionale fortemente gerarchica in favore di un sistema territoriale decentrato e integrato con gli Enti Locali, la formazione iniziale universitaria degli insegnanti con la relativa specializzazione nel sostegno, l'innalzamento dell'obbligo scolastico e l'obbligo formativo, con le varie esperienze di alternanza scuola-lavoro.

Questi temi vengono affrontati anche nel Documento del Ministro Berlinguer «Orientamenti generali per una nuova politica dell'integrazione», che origina alcuni atti normativi (DM 22 marzo 1999) a tutela del minor numero di alunni che le classi dove frequenta un alunno disabile devono avere.

Dal 2001 all'estate 2006, i temi dell'integrazione scolastica degli alunni disabili, e più in generale dell'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sembra sparire dagli interessi primari del legislatore e dell'amministrazione scolastica, impegnati nell'elaborazione e nella discussione della riforma generale del sistema di istruzione. Con l'avvio della nuova legislatura e con il cambio di orientamento politico del Governo, i temi dell'integrazione scolastica e dell'attenzione agli alunni con difficoltà tornano sul tappeto con decisione, iniziando un percorso tecnico e politico di rilancio della qualità dei processi di integrazione e di garanzia del diritto allo studio e all'educazione di tutti gli alunni.

2.3 La situazione europea

Negli anni sessanta l'Italia comincia con decisione il suo processo di deistituzionalizzazione, che negli anni seguenti coinvolgerà tutti gli alunni e tutte le scuole, ma anche altri Paesi iniziano a percorrere questa strada, sia in Europa che negli Stati Uniti e in Canada, ma con maggiore lentezza, cautela, sperimentazione e comunque non per tutti gli alunni con disabilità. Le istituzioni europee affermano in varie occasioni (OCSE, 1994;1995; Carta di Lussemburgo del 1996, *Carta europea dei diritti di Nizza del 2000*, European Disability Forum del 1999) il valore delle pari opportunità per tutti gli alunni, la necessità dell'educazione nelle scuole normali, dell'individualizzazione, anche se, nel contesto europeo, sembra prevalere la tendenza a realizzare scuole speciali all'interno delle normali istituzioni scolastiche. In Spagna e Portogallo, invece, la tendenza all'integrazione totale diventa, alla fine degli anni ottanta, maggioritaria, ponendo questi paesi molto vicino al modello italiano. Con modalità molto diverse e differenti velocità e convinzioni, il dibattito europeo sull'integrazione, sulla full inclusion e sugli Special Educational Needs è attuale e vivo, come si vedrà più avanti (Topping e Maloney, 2005).

2.4 La ricerca sull'integrazione

In Italia, la ricerca sull'integrazione scolastica degli alunni disabili si è articolata su alcune diverse direttrici:

1. Ricerche descrittive e valutative delle prassi di integrazione.

In queste ricerche, solitamente effettuate tramite questionari rivolti agli insegnanti, dirigenti e famiglie, si intende descrivere e valutare i livelli di qualità dell'integrazione scolastica in un momento dato: ciò che si sta facendo, come lo si fa, con quali risorse e con quali vincoli strutturali. In genere non viene data la priorità all'analisi dei risultati prodotti dai processi di integrazione. Esempi di questo tipo di ricerche si possono trovare in CDH Bologna e CDH Modena (a cura di) *Bambini, imparate a fare le cose difficili* (2003), Canevaro e Ianes *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna* (2003), Onger *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia* (2002).

2. Ricerche-azione su buone prassi di integrazione.

In questo caso vengono analizzate esperienze singole, di classi o scuole, e da queste situazioni ne vengono dedotti aspetti generali sugli aspetti strutturali, processuali e di esito dell'integrazione. Nel volume *Buone prassi di integrazione scolastica* (Canevaro e Ianes, 2002) vengono documentate e analizzate nelle loro dimensioni comuni di efficacia 20 esperienze di integrazione realizzate in

vari ordini di scuola. Negli ultimi 10 anni, varie altre buone prassi sono state documentate e pubblicate sulle riviste «Difficoltà di apprendimento», «Handicap e scuola» e «Integrazione scolastica e sociale».

3. *Ricerche sulla definizione di indicatori di qualità dell'integrazione*

Alcune ricerche si sono orientate alla definizione del concetto di «Qualità» dell'integrazione, elaborando varie ipotesi di indicatori osservabili ed eventualmente misurabili di aspetti strutturali, processuali e di esito, da rilevare nelle varie situazioni scolastiche. Alcune delle prime ricerche in questa direzione sono quelle di Canevaro (1999) e di Tortello (1999), che riprende le proposte di Stainback e Stainback (1993) e di Cottoni (1995). Riferita alla situazione dell'integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down è importante la ricerca di Gherardini e Nocera (2000), che analizza la situazione di 385 alunni, in diverse zone d'Italia e a diversi livelli di scolarità, proponendo una griglia di indicatori strutturali, di processo e di risultato, utili per il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'integrazione. Questo filone di ricerca è strettamente legato al primo: la definizione di buoni indicatori di qualità è essenziale per una valutazione a largo spettro delle prassi istituzionali e per l'evoluzione di criteri di funzionamento accettabile (obiettivi o Livelli Essenziali di Qualità, esigibili dall'utenza).

4. *Ricerche sugli effetti delle prassi di integrazione scolastica.*

I tre livelli precedenti di ricerca affrontavano anch'essi il tema degli effetti, positivi o negativi, dell'integrazione scolastica, ma in modo non principale e prioritario, anche se informazioni sugli esiti erano comunque raccolte. La metodologia, inoltre, non era quella empirica classica, in cui si vuole scoprire se un intervento funziona e perché, osservandone gli esiti e confrontandoli con altri esiti non influenzati dalle stesse variabili sperimentali.

In questo quarto filone di ricerche ci si avvicina alle ricerche empiriche, dato che l'obiettivo principale riguarda il dimostrare la positività dei processi di integrazione, gli esiti positivi documentati negli alunni disabili stessi (a livello cognitivo, affettivo, interpersonale, ecc.), nei compagni di classe, nelle famiglie e negli insegnanti.

Alcuni dati positivi si trovano in Vianello (1999), e in Canevaro (1999), per quanto riguarda i vissuti dei compagni di classe. Altri dati positivi sugli esiti nella sfera dei rapporti interpersonali e delle relazioni sono riportati da Ianes (1999), da Janney e Snell (1999), Salisbury et al. (1999) e Peck, Donaldson e Pezzoli (1999). Piazza (1999) documenta vari effetti positivi a livello cognitivo, culturale ed emotivo degli alunni non disabili, grazie all'integrazione scolastica e Rollero (1999) descrive alcune ricerche italiane che dimostrano la positività

dell'integrazione scolastica di bambini autistici (Fava Vizziello, Bet e Sandonà, 1990) e di bambini con Sindrome di Down (Ferri e Gherardini, 1994).

In questo ambito di ricerca, sugli effetti dell'integrazione, manca ancora una tradizione di ricerca empirica specifica sulle strategie che si sono dimostrate più efficaci e che caratterizzano il «modello italiano» di integrazione piena: la didattica mediata dai pari e cooperativa, la didattica metacognitiva, la relazione psicoeducativa di aiuto, l'adattamento individualizzato degli obiettivi e dei materiali, lo sfondo integratore, la gestione della classe, ecc; integrate sinergicamente in un approccio che potremmo definire di «speciale normalità»: la normalità del fare scuola resa più efficace dalla presenza dialogica di aspetti tecnici che la modificano, essendo essi stessi dalla normalità modificati (Ianes, 2006).

La presente ricerca si colloca invece in una dimensione longitudinale, analizzando le situazioni di vita delle persone disabili che hanno avuto un'esperienza di scolarità speciale, e che ora hanno circa cinquant'anni e le generazioni successive, che hanno beneficiato di percorsi di scolarità integrata. Accanto alle storie di scolarità si confronteranno anche le situazioni di integrazione sociale, lavorativa e del benessere personale e familiare.

2.5 Il recente dibattito internazionale sulla full inclusion

L'ambito culturale e scientifico in cui il dibattito sulla full inclusion e sugli alunni con Special Educational Needs sembra essere più ricco è il Regno Unito, ma anche la Francia discute molto di integrazione (Gardou, 2006). Recentemente si è assistito ad un movimento di allontanamento da un modello medico di disabilità per dirigersi verso un modello sociale ed educativo di disabilità e di difficoltà (Special Educational Needs, bisogni educativi speciali), in cui le difficoltà del bambino non vengono viste soltanto come appartenenti al bambino stesso e alla sua disfunzionalità, ma vengono ricondotte anche all'interazione con i suoi ecosistemi di vita (Mittler, 2000). In questo modo si riconoscono varie difficoltà dei bambini, allargando lo spettro di chi dovrebbe beneficiare di interventi di educazione speciale individualizzata: questo approccio diventa norma scolastica con il Special Educational Needs and Disability Act del 2001. Nel Regno Unito si stima oggi un 20% di alunni con Special Educational Needs, di cui un 2% con disabilità.

A fianco di questo trend positivo di riconoscimento dei bisogni e di conseguenti prassi inclusive si assiste però al crescere di altre politiche scolastiche che vanno in senso opposto e mettono in seria difficoltà l'inclusione: l'enfasi governativa sul raggiungimento di standard negli obiettivi di apprendimento, la libera scelta

dei genitori sulle scuole da frequentare (normali o speciali), la pubblicazione delle graduatorie di merito delle scuole (league tables). Queste politiche spingono le scuole ad opporsi all'inclusione per non abbassare il livello del loro rating.

La situazione è dunque controversa e confusa, contraddittoria, con spinte inclusive, sostenute anche dalle azioni legali dei genitori e spinte regressive, verso una nuova segregazione nelle scuole speciali. Norwich (2003) riporta un progresso estremamente lento verso l'inclusione, a fianco di una situazione in cui, tra il 1997 e il 2001, ben 41 autorità locali scolastiche hanno incrementato il numero di bambini in scuole speciali separate.

Il dibattito oscilla tra posizioni ideologiche, pragmatiche e sperimentali: «Molta della discussione sull'inclusione dà per scontato che l'inclusione sia una cosa buona, come la mamma o la torta di mele. Ma questa posizione deriva dall'affermazione dei diritti umani. Naturalmente, la questione dei diritti umani si può vedere anche da un'altra angolazione: se un genitore o un bambino preferiscono una scuola speciale separata (come alcuni realmente fanno) essi dovrebbero avere il diritto umano di poterci andare? Altri seguono una visione più pragmatica, e vorrebbero dimostrare l'efficacia reale dei due sistemi, inclusivo e speciale, di educazione e di istruzione.» (Topping e Maloney, 2005, pag. 7)

Le ricerche empiriche si stanno accumulando, e complessivamente sembrano indicare che, in realtà, le differenze siano lievi, con vantaggio dell'integrazione, sia in termini di competenze acquisite dai bambini, sia in termini di integrazione sociale e di soddisfazione del frequentare ambienti normali (Madden e Slavin, 1983; Baker et al. 1994; Staub e Peck, 1994; Manset e Semmel, 1997; Salend e Garrick Duhaney, 1999; Peetsma et al. 2001). Le ricerche sui costi relativi delle due situazioni educative, speciali e normali, sono sorprendentemente poche: una di queste (Crowther et al. 1998) dimostra che l'educazione speciale in contesti separati costa molto di più dell'educazione integrata. Il progresso verso una scolarità inclusiva generalizzata è dunque lento e controverso, e il modello italiano, se ben documentato e sostenuto da dati empirici, anche di tipo longitudinale, vista la lunga storia italiana dell'integrazione, contribuirebbe in modo molto prezioso al dibattito scientifico e culturale europeo.

3. Ipotesi di ricerca e obiettivi

La ricerca si pone gli obiettivi di verificare o falsificare le seguenti ipotesi:

1. Il percorso di scolarità, formazione e integrazione lavorativa e sociale è significativamente diverso nei 7 gruppi d'età considerati.

2. Esiste una tendenza negli anni al miglioramento delle prassi di integrazione, leggibile dalla soddisfazione della famiglia, dall'evoluzione del quadro delle professioni coinvolte e dalle prassi concrete di lavoro.
3. Gli esiti dei percorsi scolastici e post scolastici sono positivamente correlati al grado di integrazione piena: più alta è l'integrazione, più alta si risconterà la Qualità della vita percepita, la soddisfazione e la forza delle famiglie, l'integrazione sociale e lo stato attuale di salute secondo l'approccio dello human functioning dell'OMS, che comprende anche il grado di attività personali apprese, di partecipazione sociale e di azioni mediatrici dei vari contesti di vita del soggetto.

4. Metodologia della ricerca

La ricerca analizza sette gruppi di soggetti disabili, di varia diagnosi e gravità, distribuiti su tutto il territorio nazionale, appartenenti alle seguenti fasce d'età:

nati dal 1955 al 1959

nati dal 1970 al 1974

nati dal 1975 al 1979

nati dal 1980 al 1984

nati dal 1985 al 1989

nati dal 1990 al 1994

nati dal 1995 al 1999.

Alla famiglia, e se possibile anche al soggetto disabile, viene somministrata un'intervista-questionario, a risposte chiuse, e gestita da un software di raccolta dei dati. L'analisi dei dati sarà fatta attraverso confronti di significatività statistica tra gruppi di età, diagnosi e gravità, residenza, ed altre variabili del questionario. Si stima di poter applicare l'intervista-questionario a circa 1000 soggetti disabili, attraverso la collaborazione di vari colleghi universitari di pedagogia speciale.

5. Output e ricadute applicative

Oltre alla verifica o falsificazione delle ipotesi, l'output atteso è anche quello di portare un contributo originale italiano al dibattito internazionale sulla full inclusion e di stimolare l'avvio di ulteriori ricerche sugli esiti a medio e lungo termine dell'integrazione scolastica in Italia.

6. Responsabile e staff

Per la Facoltà di Scienze della Formazione- Libera Università di Bolzano:
prof. Dario Ianes

Staff: un ricercatore a tempo parziale per il coordinamento della raccolta dei dati

7. Partnership

Prof. Andrea Canevaro (Università di Bologna)

Prof. Luigi D'Alonzo (Università Cattolica di Milano)

Altri docenti di Pedagogia Speciale di altre Università

Enti e Associazioni di persone disabili e famiglie

Università di Padova per l'analisi statistica dei dati

8. Svolgimento e piano dei lavori

Nel periodo fine 2006:	costruzione dell'intervista -questionario
Nel periodo gennaio-febbraio 2007:	costruzione della rete di collaboratori sul territorio nazionale
Nel periodo marzo-aprile-maggio-giugno 2007:	somministrazione delle interviste
Nel periodo luglio-agosto 2007:	analisi statistica dei dati
Nel periodo settembre-ottobre 2007:	commento ed elaborazione delle conclusioni
Novembre 2007:	presentazione dati e conclusioni al pubblico durante il 7 Convegno Internazionale di Rimini sulla Qualità dell'Integrazione scolastica.

9. Costi

Costruzione software di gestione dell'intervista	
Ricercatore per il coordinamento degli intervistatori e la raccolta dei dati	
Consulenza per l'analisi statistica dei dati	
Elaborazione di una pubblicazione finale	Totale € 30.000

10. Bibliografia

- Baker E.T., Wang M.C. e Walberg H.J. (1994), *The effects of inclusion on learning*, «Educational Leadership», vol. 52, n. 4, pp. 36-40.
- Canevaro A. et al. (1984), *Handicap e scuola: Manuale per l'integrazione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Canevaro A. (1999), *Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 21-29.
- Canevaro A. e Ianes D. (2002), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2003), *La qualità dell'integrazione in provincia di Ravenna*, Manoscritto non pubblicato.
- Carta di Lussemburgo (1996) «Handicap e Scuola», nn. 7-8, p. 14.
- CDH Bologna e CDH Modena (a cura di) (2003), *Bambini, imparate a fare le cose difficili*, Trento, Erickson.
- Cottoni G. (1995), *Proposta per la qualità dell'integrazione realizzata finora nella scuola*, Parma, ANMIC.
- Crowther D., Dyson A. e Millward A. (1998), *Costs and outcomes for pupils with moderate learning difficulties in special and mainstream schools* (research report RR89), London, Department for Education and Employment.
- Fava Vizziello G., Bet M. e Sandonà G. (1990), *Il bambino che regalò un arcobaleno: Fiabe per un compagno con autismo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ferri R. e Gherardini P. (1994), *L'integrazione scolastica degli alunni Down*, «Sindrome Down Notizie», n. 2.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap*, Trento, Erickson.
- Gherardini P., Nocera S. e AIPD (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down: Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (1999), *Relazioni inclusive: I benefici e le strategie per migliorarle*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 131-140.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Janney R.E. e Snell M.E. (1999), *Le interazioni con i compagni: Strategie per facilitare l'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 186-199.

- Madden N.A. e Slavin R.E. (1983), *Mainstreaming student with mild handicaps: Academic and social outcomes*, «Review of Educational Research», vol. 52, n. 4, pp. 519-569.
- Manset G. e Semmel M.I. (1997), *Are inclusive programs for students with mild disabilities effective?*, «Journal of Special Education», vol. 31, n. 2, pp. 155-180.
- Mittler P. (2000), *Working towards inclusive education*, London, David Fulton Publishers.
- Nocera S. (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Trento, Erickson.
- Norwich B. (2003), *LEA inclusion trends in England 1997-2001*, Bristol, Centre for Studies in Inclusive Education.
- OCSE (1994), *L'integration scolaire des élèves a besoins particulieres*, Paris.
- OCSE (1995), *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés: Ambition, théories et pratiques*, Paris.
- Onger (2002), *La qualità dell'integrazione in provincia di Brescia*, Manoscritto non pubblicato.
- Peck C.A. Donaldson J. e Pezzoli M. (1999), *Dalla parte dei compagni: I benefici dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 222-234.
- Peetsma T. et al. (2001), *Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education*, «Educational Review», vol. 53, n. 2, pp. 125-135.
- Piazza V. (1999), *Riflessioni sulla complessità dell'integrazione e sui molti vantaggi (per tutti) che porta con sé*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento, Erickson, pp. 82-89.
- Rollero P. (1999), *L'integrazione scolastica come essenziale e insostituibile fattore di sviluppo dei soggetti in situazione di handicap*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 185-194.
- Salend S.J. e Garrick Duhaney L.M. (1999), *The impact of inclusion on students with or without disabilities and their educators*, «Remedial and Special Education», vol. 20, n. 2, pp. 114-126.
- Salisbury C.L., Gallucci C., Palombaro M.M. e Peck C.A. (1999), *Lo sviluppo di relazioni in contesti educativi integrati*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 210-221.
- Stainback W.C. e Stainback S.B. (a cura di) (1993), *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica: Nuove reti organizzative per il sostegno*, Trento, Erickson.
- Staub D. e Peck C.A. (1994), *What are the outcomes for non-disabled students?*, «Educational Leadership», vol. 52, n. 4.
- Topping K. e Maloney S. (a cura di) (2005), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education*, Abingdon e New York, RoutledgeFalmer.
- Tortello M. (1999), *Schede per la valutazione della qualità dell'integrazione*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 58-66.
- Vianello R. (1999a), *Fare scuola nelle classi integrate*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *La qualità dell'integrazione scolastica*, Trento, Erickson, pp. 51-57.
- Vianello R. (1999b), *Integrazione in Italia: esperienze, documentazione, ricerca*. In D. Ianes e M. Tortello (a cura di), *Handicap e risorse per l'integrazione*, Trento,