

## Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama

OGNJEN ŽILJAK\*

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih  
Zagreb, Hrvatska

Pregledni rad

UDK: 376.1-056.36

doi: 10.3935/rsp.v20i3.1145

Primljeno: svibanj 2013.

*U članku se istražuju mogućnosti primjene ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije učenika s intelektualnim teškoćama. Inkluzivna edukacije je specifičan pristup uključivanju osoba s intelektualnim teškoćama u redovno obrazovanje, te se temelji na ljudskim pravima. Ishodi učenja posljednjih godina postaju važan instrument obrazovne politike, naročito kao kriterij evaluacije obrazovanja. Analiza mogućnosti primjene ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije pokazala je da se poteškoće javljaju zbog nesukladnosti vrijednosne argumentacije inkluzivne edukacije s jedne i argumentacije usmjerene na ishode s druge strane; zbog poteškoća oko mjerenja i usporedbe ishoda učenja učenika s intelektualnim teškoćama; te nemogućnosti ishoda učenja da obuhvate socijalne učinke inkluzivne edukacije. Kao posljedica ovih problema, uslijed primjene ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije dolazi do smanjenje resursa namijenjenih provođenju inkluzivne edukacije te se smanjuje uključivanje učenika s intelektualnim teškoćama u redovne škole.*

**Ključne riječi:** inkluzivna edukacija, ishodi učenja, evaluacija obrazovanja.

### UVOD

Unutar suvremenih obrazovnih politika inkluzivna edukacija<sup>1</sup> i ishodi učenja posljednjih godina jedni su od najčešće spominjanih pojmova (eng. *buzz words*)

(Evans i Lunt, 2005.: 41). Inkluzivna edukacija prisutna je u ključnim dokumentima obrazovne politike u Hrvatskoj (MZOS, 2012.a: 14, MZOS, 2012.b: 28, Vlada Republike Hrvatske, 2012.: 181), Europske

\* Ognjen Žiljak, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih / Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, Radnička cesta 37b, 10 000 Zagreb, Hrvatska / Croatia, ognjen.ziljak@gmail.com

<sup>1</sup> U Hrvatskoj se engleski pojam *inclusive education* različito označava, pa se govori o edukacijskom uključivanju, edukacijskoj integraciji, inkluzivnom obrazovanju, inkluzivnoj edukaciji. Kako se radi o konceptu koji obuhvaća obrazovanje i odgoj, koji se na hrvatskom jednom riječju označavaju kao edukacija (Pastuović, 1996.: 424), te kako bi se istaknula specifičnost upravo ovog, inkluzivnog pristupa, spram drugih oblika uključivanja učenika s teškoćama, ovdje se koristi pojam »inkluzivna edukacija«.

unije (The Council of the European Union, 2009.), drugih međunarodnih organizacija (World education forum, 2000.; OECD, 1999.). Također, ishodi učenja, kao instrument obrazovnih politika, prisutni su u strateškim dokumentima u Hrvatskoj (MZOS, 2012.a: 9, 11, 12, MZOS, 2012.b: 9, MZOS, 2012.c: 3,13,27, Vlada Republike Hrvatske, 2012.: 176, 178); strategijama Europske unije (The Council of the European Union, 2009.); drugih međunarodnih organizacija (IBRD, 2011.: 6; World education forum, 2000.; OECD, 2008.). Stoga, analiza njihovog međusobnog odnosa predstavlja važno istraživačko pitanje.

Iako je inkluzivna edukacija širok pojam, koji ima više, užih i širih shvaćanja (Ainscow i Cesar, 2006.: 233), ovaj tekst bavi se prije svega uključivanjem, tj. inkluzijom učenika s intelektualnim teškoćama. Intelektualne teškoće su oblik invaliditeta za koji su karakteristična ograničenja u intelektualnom funkcioniranju osobe te rezultirajuća potreba za posebnom podrškom kako bi osoba mogla sudjelovati u aktivnostima koje uključuju tipičnu razinu funkcioniranje čovjeka (Wehmeyer i Obrenski, 2010.: 1). Za razliku od drugih društvenih skupina, a za koje postoji rizik marginaliziranja ili isključenosti, pa i za razliku od učenika s invaliditetom općenito, za učenike s intelektualnim teškoćama upravo je sposobnost učenja, po definiciji, područje gdje se za njih javljaju teškoće. Naime, u sustavu gdje su ishodi učenja odlučujući, trebalo bi biti posebice važno ispitati što znači uključiti one kojima upravo ishodi učenja predstavljaju problem. To jest, potrebno je ustanoviti kakve su mogućnosti primjene instrumenta ishoda učenja u kontekstu inkluzivne edukacije učenika s intelektualnim teškoćama.

Glavno pitanje koje ovaj tekst ispituje je sljedeće: Jesu li ishodi učenja primjenjivi kao kriterij za evaluaciju inkluzivne

edukacije? Kako bi se dobio odgovor na ovo pitanje, istražuju se tri pitanja – je li moguće uskladiti vrijednosno utemeljenje inkluzivne edukacije s argumentacijom temeljenom na ishodima; mogu li se ishodi učenja učenika s intelektualnim teškoćama precizno mjeriti i uspoređivati; mogu li ishodi učenja obuhvatiti socijalne učinke inkluzivne edukacije?

Na kraju, istražuje se do kakvih posljedica dolazi ako se inkluzivna edukacija provodi u obrazovnim sustavima gdje su ishodi učenja ključni instrument evaluacije.

### **INKLUZIVNA EDUKACIJA UČENIKA S INTELKTUALNIM TEŠKOĆAMA**

Inkluzivna edukacija je koncept unutar obrazovnih politika, prije svega razvijenih zemalja, koji je s jedne strane široko prihvaćen i pozitivno vrednovan, no čije je razumijevanje, s druge strane, vrlo raznoliko tako da se ovim pojmom često obuhvaćaju vrlo različite stvari (Armstrong, Armstrong i Spandagou, 2011.: 30). Tako se ponekad govori o užem i širem shvaćanju inkluzivne edukacije – dok se prvo odnosi na oblik uključivanja učenika s teškoćama u redovno obrazovanje na temelju koncepta inkluzije, u drugom se odnosi na općenito načelo uključivanja sve djece u obrazovanje, s naglaskom na one društvene skupine za koje postoji veći rizik da će biti isključene (djeca s posebnim potrebama, manjine, siromašni, itd.) (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009.). Ainscow navodi sljedeća razumijevanja inkluzivne edukacije: uključivanja učenika s invaliditetom, tj. posebnim potrebama; uključivanja učenika s poremećajima u ponašanju; uključivanja svih skupina učenika za koje postoji rizik isključivanja; koncept »sveobuhvatnih škola«, tj. ideja da svi učenici bez obzira na društvene i druge razlike pohađaju isti tip škola; na-

stojanja u sklopu međunarodne inicijative »Obrazovanje za sve« (*Education for all / EFA*)(Ainscow i Cesar, 2006.: 233).

U kontekstu učenika s intelektualnim teškoćama, ideja o njihovom uključivanju u redovnu nastavu nije nova, no inkluzivna edukacija predstavlja pristup kojim se nastoje temeljno izmijeniti svrha i značenja obrazovanja za učenike s teškoćama (CSIE, 1997.: 13). S obzirom na prethodne oblike uključivanja, posebno se ističe razlika između integracije (eng. *integration*) učenika s teškoćama u redovno obrazovanje i inkluzije (eng. *inclusion*). Politike integracije formirane su pod utjecajem koncepta normalizacije – u središtu ovog koncepta je nastojanje da se osoba s invaliditetom promjeni, da bude »kao ostali«, nasuprot snažnom valoriziranju raznolikosti kao temelja inkluzije (Florian, 2005.: 31). Integracija podrazumijeva potrebe »posebnih« učenika, dok inkluzija govori o pravima svih učenika; integracija se tiče mijenjanja ili poboljšanja učenika s posebnim potrebama, dok inkluzija govori o tome da se škola mora promijeniti; integracija je fokusirana na korist koju učenici s posebnim potrebama imaju od uključivanja, a inkluzija govori o koristi za sve učenike; kod integracije u prvom planu su specijalizirani stručnjaci i formalna podrška, a kod inkluzije je naglasak na neformalnoj podršci i stručnosti redovnih nastavnika; kod integracije se govori o tehničkim intervencijama (specijalnom obrazovanju, terapiji), a kod inkluzije o dobrom poučavanju za sve (Thomas, Walker i Webb, 2005.: 22). Upravo je odgovarajuća razina podrške i prilagodbe važna da bi se moglo govoriti o inkluzivnoj edukaciji, fizička prisutnost učenika s teškoćama u redovnoj školi samo po sebi ne predstavlja ovakav tip uključivanja (Igrić, 2004.: 161).

Armstrong, Armstrong i Spandagou navode kako je postojalo nekoliko potica-

ja za razvoj inkluzivne edukacije – kritike spram koncepta integracije, promjene doživljaja invalidnosti u društvu općenito, kritike spram tržišno usmjerenih obrazovnih reformi, nastojanja za širenje obrazovnih mogućnosti za svu djecu, posebice u sklopu aktivnosti međunarodnih organizacija (Armstrong, Armstrong i Spandagou, 2011.: 30). Određenu ulogu imali su i pokazatelji da specijalne škole nisu učinkovite koliko se to prethodno mislilo, no glavni argumenti za inkluziju ipak su bili principi-jelni i temeljili su se na ljudskim pravima (Thomas, Walker i Webb, 2005.: 18). U pogledu argumentacija to je jedna od važnijih razlika u odnosu na integraciju gdje se uključivanje u redovnu nastavu opravdava boljim obrazovnim ili terapijskim učincima. Nasuprot argumentaciji usmjerenoj na ostvarenje određenih ishoda, argument za inkluzivnu edukaciju temelji se na ljudskim pravima, dakle na vrijednostima. Daniels i Garner smatraju da je upravo utemeljenje inkluzivne edukacije na principu individualnih ljudskih prava doprinijelo tome da uključivanje učenika s teškoćama u redovnu nastavu postane jedno od važnijih društvenih pitanja posljednjih dva desetljeća (Daniels i Garner, 2000.: 3). Argument u korist uvođenja potpune inkluzivne edukacije jest da je obrazovanje ljudsko pravo sve djece, te se segregacija djece provedena iz bilo kojeg razloga doživljava kao kršenje tog ljudskog prava (Hornby, 2012.: 54). Iako su očekivanja zagovaratelja inkluzivne edukacije da ona proizvede i bolje rezultate, u krajnjem slučaju to znači da se ona shvaća kao moralno ispravan izbor, čak i ako su rezultati lošiji od alternative.

Što se tiče političkih izraza opredijeljenosti za inkluzivno obrazovanje, najznačajniji dokumenti na kojima se deklarativno temelje politike inkluzivne edukacije su Izjava s UNESCO-ove svjetske konferencije o obrazovanju učenika s posebnim po-

trebama iz Salamance (UNESCO, 1994.) koja govori o »pravu na obrazovanje, svih pojedinaca (...) bez obzira na individualne razlike«, kao i članak 24. Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom koji definira pravo osoba s invaliditetom na inkluzivnu edukaciju i cjeloživotno učenje (UN, 2006.). Također, jedan od osam ciljeva Europske strategije za osobe s invaliditetom za razdoblje 2010.-2020., odnosi se na promociju inkluzivne edukacije i cjeloživotnog učenja za učenike i studente s invaliditetom (European Commission, 2010.).

Nastojanja za uvođenjem inkluzivne edukacije praćena su i kritičkim stavovima iz stručnih krugova, odnosno skepsom spram ovakvog oblika školovanja, odnosno uključivanja učenika s intelektualnim teškoćama. Jedna od kritičkih gledišta spram inkluzivne edukacije odnosi se na stav da, iako se radi o pozitivnoj stvari, ona nije realno provediva, bar ne u potpunosti. Istraživanje stavova stručnjaka iz područja obrazovanja, zdravstva i socijalne skrbi koji rade s djecom s posebnim potrebama (u inkluzivnom, kao i u segregiranom okruženju), a koje su Evans i Lunt proveli u Velikoj Britaniji pokazalo je da većina ispitanika smatra da je potpuna inkluzija djece idealistična i nerealistična u postojećim uvjetima gdje nedostaju potrebni resursi, a i školama nedostaje potrebna razina pozitivnih stavova spram inkluzije (Evans i Lunt, 2005.: 51). Dio rasprava tiče se pitanja je li inkluzivna edukacija provediva za sve učenike s teškoćama ili bi za neke od njih, posebice one s većim teškoćama, odvojeno školovanje predstavljalo bolji izbor. Također, kritičari inkluzivne edukacije ističu da za neke skupine učenika, osim što nije moguća, ona nije ni poželjna. Hegarty tvrdi da je inkluzivna edukacija loše rješenje za učenike čije su ponašanje ili potreba za posebnom skrbi takva da bi njihova sama prisutnost u razredu stvorila specijal-

no obrazovno okruženje umjesto očekivanog inkluzivnog te u slučajevima kad su razlike u kognitivnim sposobnostima između tih i ostalih učenika takve da se pedagoško okruženje koje oni zahtijevaju ne može uklopiti u redovito pedagoško okruženje (Hegarty, 2001.: 245). Dyson upozorava na dileme koje se javljaju kod istovremenog nastojanja da se svim učenicima omogući približno isto obrazovno iskustvo unutar približno istog obrazovnog okruženja i nastojanja da se učenicima omogući donekle drugačije iskustvo unutar donekle drugačijih struktura, kako bi se zadovoljile njihove individualne potrebe, interesi i osobine (Dyson, 2000.: 94). Autori upozoravaju i na niz problema vezanih uz empirijsko istraživanje inkluzivne edukacije – nije jasno kako operacionalizirati inkluziju kao varijablu, kao ni koje aspekte inkluzivne edukacije, s obzirom na njenu vrijednosnu orijentaciju, uopće ima smisla istraživati na ovaj način (Lindsay, 2003.: 6).

## OBRAZOVANJE TEMELJENO NA ISHODIMA UČENJA

Jedno od obilježja reformi obrazovnih sustava u nizu europskih zemalja, kao i drugim zemljama zapadnog svijeta, je promjena koja se obilježava kao »pomak prema ishodima« (CEDEFOP, 2009.). Štoviše, neki autori smatraju da se radi o reformi koja predstavlja »promjenu paradigme« obrazovnih sustava (Webb, 2010.: 50) s dalekosežnim učinkom na sve njegove elemente. Tako je vidljiv utjecaj te nove paradigme na sve sektore europskog obrazovanja, kao i njena središnja uloga u međunarodnim komparativnim procjenama i evaluacijama koje provodi OECD (Adam, 2008.: 5). Seddon i Bohren ističu da su u većini europskih zemalja kvalifikacije strukturirane kao ishodi učenja ključni instrumenti reforme nacionalnih obrazovnih sustava

(Seddon i Bohren, 2012.: 410). Unutar obrazovnih politika europskih zemalja, kao i u okviru politika Europske unije usmjerenih na obrazovanje (posebice unutar koncepta cjeloživotnog učenja), taj trend do izražaja dolazi time što se sve manja pozornost posvećuje unaprijed određenim oblicima i procesima učenja, a sve veća ciljanim, na temelju procjena utvrđenim, ishodima učenja. (Tuschling i Engemann, 2006.: 465). To znači da europske zemlje sve više ciljeve svojih sustava obrazovanja i osposobljavanja izražavaju kroz ishode učenja, pri čemu se fokus s čimbenika kao što su trajanje, lokacija ili sadržaj obrazovanja premješta na ono što pojedinac koji uči zna i može raditi na kraju procesa učenja – drugim riječima, pristup temeljen na *inputu* zamjenjuje se pristupom temeljenom na *outputu*, pri čemu upravo ishodi učenja igraju odlučujuću ulogu (Adam, 2008.: 5, 8). U skladu s tim je isticanje važnosti ishoda učenja od strane Europske komisije, kao i nastojanje da niz europskih instrumenata i procesa (posebice Europski kvalifikacijski okvir, te sustav transfera bodova) utemelje na ishodima učenja (European Commission, 2011.: 4).

Koncept ishoda učenja je vrlo širok i može se interpretirati na različite načine (Young i Allais, 2011.: 26). Na primjer, Europska komisija definira ishode učenja kao izjave koje govore o tome što se od osobe koja uči očekuje da zna, razumije i/ili je sposobna demonstrirati na kraju razdoblja učenja (European commission, 2011.: 12). Ishodi učenja mogu se definirati uže – npr. »jasni rezultati učenja (...) oni nisu vrijednosti, uvjerenja, stavovi ili psihološka stanja uma« (Spady, 1994.) – ili šire, pa obuhvaćati »znanja, vještine i odgovara-

juće razine odgovornosti i samostalnosti«, kako su ishodi učenja definirani u sklopu Evropskog kvalifikacijskog okvira (European Parliament and Council, 2008.: 5), pa onda i u sklopu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (gdje se izjednačavaju s pojmom kompetencija) (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN 22/2013., čl. 2). Nadalje, može se govoriti i o razlikovanju previđenih i nepreviđenih, kao i poželjnih i nepoželjnih ishoda učenja (Hussey i Smith, 2003.: 364). No, kako god definiramo ishode učenja, jasno da se ovaj pojam mora odnositi na s jedne strane proces učenja (a ne, npr. školovanja, poučavanja ili neku drugu sličnu aktivnost), te mora predstavljati rezultat, odnosno ishod tog procesa (a ne, primjerice, njegovu pretpostavku ili način izvedbe) – svako drugo shvaćanje bilo bi kontradiktorno sa samom oznakom ovog pojma.<sup>2</sup>

Dok su na razini obrazovnih politika ishodi učenja široko prihvaćen koncept, s vrlo malo protivnika, istovremeno su i predmet brojnih rasprava i različitih percepcija i različitog vrednovanja unutar akademskih i znanstvenih krugova (European commission, 2011.: 11). Jačanje važnosti i uloge ishoda učenja praćeno je raspravama o tome je li to dobro ili loše, te su ishodi učenja s jedne strane dočekani s entuzijazmom, a s druge se na njih gledalo kritički ili tvrdilo da je koncept dobar, ali da se zloupotrebljava (Hussey i Smith, 2008.: 107). Tako Young i Allais problematiziraju gubitak povjerenja u obrazovne institucije kao posljedicu pomaka s institucionalnog modela (gdje su kvalifikacije vezane uz institucije) na ishodišni model (gdje su kvalifikacije definirane putem ishoda učenja ili kompetencija) (Young i Allais, 2011.:

<sup>2</sup> To je potrebno napomenuti zato što je moguće pronaći i definicije koje izlaze iz navedenih okvira – npr. James i Brown u ishode učenja uključuju i osobne (stavovi, percepcije, motivacije potrebne za učenje) i društvene (članstvo, uključenost i osjećaj vlastite vrijednosti) pretpostavke uključivanja u učenje (James i Brown, 2005.: 11) – no, ona nisu predmet ovog teksta.

25). Hyland govori o »opsesiji ishodima učenja« i dominaciji obrazovanja i osposobljavanja temeljenog na kompetencijama (Hyland, 2012.: 213), upozorava se da su ishodi učenja svedeni na indikator razine uspješnosti nastavnika i onoga što se pokušava, birokratsko opterećenje, sredstvo koje odvlači pozornost od uistinu važnih ishoda, te važan čimbenik razvoja menadžerskog pristupa obrazovanju i komodifikacije znanja (Hussey i Smith, 2008.: 107).

Adam govori o tri razine primjene ishoda učenja: 1) poučavanje, učenje i procjena na temelju kurikuluma oblikovanog korištenjem ishoda učenja, 2) oblikovanje nacionalnog kvalifikacijskog okvira i 3) omogućavanje transparentnosti, priznavanja i usporedivosti na međunarodnoj razini (Adam, 2008.: 10). Jedno od značajnih područja primjene ishoda učenja je evaluacija obrazovnog sustava na svim ovim razinama – Kuh i Ewell ističu kako se procjena ishoda učenja sve više koristi za evaluaciju obrazovanja na razini institucije, lokalnoj, nacionalnoj ili međunarodnoj razini – što vezuju uz pojačani zahtjev za polaganjem računa (eng. *accountability*<sup>3</sup>) – te kao osnovu za poboljšanja obrazovnog sustava (Kuh i Ewell, 2010.: 11). Evaluacija obrazovanja u najširem smislu podrazumijeva prikupljanje podataka o obrazovnom sustavu, ili njegovom dijelu, procesu, akterima ili ishodima, njihovo vrednovanje s obzirom na postavljene kriterije i analizu s obzirom na svrhu evaluacije. Iako su moguća tri sustava polaganje računa u obrazovanju (na temelju usklađenosti s propisima, na temelju pridržavanja profesionalnih normi, te na temelju

rezultata), aktualni zahtjevi za polaganjem računa uglavnom se temelje na rezultatima. Računi se polažu javnosti, i to za rezultate definirane kao ishode učenja učenika (Anderson, 2005.: 2). Stoga je i kod evaluacije obrazovanja u kontekstu polaganja računa u prvom planu njena sumativna funkcija te fokusiranje na ishode (Scheerens, Glas i Thomas, 2003.: 27).

Posebice, izravne procjene ishoda učenja u sklopu projekata kao što su PIRLS<sup>4</sup>, PISA<sup>5</sup> i TIMSS<sup>6</sup> imaju sve važniju ulogu za evaluaciju obrazovnih sustava država (Grek, 2009.) – upravo ovi pokazatelji mogu zadovoljiti zahtjeve za potkrepljivanjem putem dokaza kao oblika polaganja računa (Berlach, 2004.: 3), što se odražava u pojačanom interesom za mjerenjem ishoda učenja prisutnim posljednjih deset godina (Douglass, Thomson i Zhao, 2012.: 318). Jedna od posljedica ovih istraživanje je i novi pristup obrazovnim politikama koji se temelji na shvaćanju da je za kvalitetu nacionalnih obrazovnih sustava važnije veće fokusiranje na ishode učenja, nego na »ulaznu« (eng. *input*) stranu obrazovnog procesa (Köller i Parchmann, 2012.: 151). Kellaghan i Greaney smatraju da su upravo promjena naglaska procjene kvalitete obrazovanja s *inputa* na ishode, tendencija provođenja vanjske procjene, te očekivanje da će rezultati procjene moći služiti kao temelj za reformu obrazovanja, glavne karakteristike reforme obrazovnih sustava u nizu zemalja posljednjih godina (Kellaghan i Greaney, 2001.: 29). S obzirom na spomenutu sve istaknutiju ulogu koncepta ishoda učenja i unutar hrvatske obrazovne politike

<sup>3</sup> U literaturi je prisutno više rješenja prevođenja na hrvatski jezik engleskog pojma *accountability*. Uz rješenje koje je ovdje odabrano – »polaganje računa« (u skladu s Perko Šeparović, 2006.: 1; Petek, 2009.: 33), moguće je naići i na drugačija rješenja, npr. »odgovornost« (Hill, 2010.: 273).

<sup>4</sup> PIRLS – Međunarodno istraživanje učeničkih postignućima na području čitanja (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2012.a).

<sup>5</sup> PISA – Program međunarodne procjene znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika (OECD, 2009.)

<sup>6</sup> TIMSS – Međunarodno istraživanje učeničkih postignuća iz matematike i prirode i društva (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2012.b).

(MZOS, 2012.a: 9, 11, 12, MZOS, 2012.b: 9, MZOS, 2012.c: 3, 13, 27; Vlada Republike Hrvatske, 2012.: 176, 178), može se očekivati da će ova tendencija sve više izazivati podijeljene reakcije i u analizama hrvatskog obrazovnog sustava.

### **Mogućnosti primjene ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije**

Ako su ishodi učenja ključni instrument obrazovne politike, pitanje koje se postavlja je jesu li ishodi učenja primjenjivi i kao kriterij evaluacije inkluzivne edukacije? Da bi dobili odgovor na ovo pitanje, razmotrit će se tri pitanja: prvo pitanje tiče se sukladnosti ova dva koncepta, tj. mogućnosti usklađivanja vrijednosnog utemeljenja inkluzivne edukacije s jedne i fokusiranja na ishodišnu stanju obrazovanja s druge strane. Drugo pitanje odnosi se na mogućnosti mjerenja i usporedbe ishoda učenja učenika s intelektualnim teškoćama. Treće pitanje odnosi se na mogućnost koncepta ishoda učenja da obuhvati socijalne učinke inkluzivne edukacije.

### **Usmjerenost na ishode nasuprot vrijednosnom utemeljenju**

Iza koncepta ishoda učenja, kao pokazatelja obrazovne politike, stoji uvjerenje da će se ostvarenje pojedinačnih ciljeva obrazovanja u konačnici odraziti u boljim ishodima učenja. Takvo je, primjerice, uvjerenje da će se neka reforma osnovnog obrazovanja pokazati dobrom ili lošom ako rezultira odgovarajućom promjenom pozicije države na PISA ljestvici. To bi značilo da je za evaluaciju pojedinih alternativa važan faktor očekivanje da će pojedina alternativa rezultirati višim razinama ishoda učenja.

No, zahtjev i argumentacija za inkluzivnom edukacijom temelji se na ljudskim pravima (Barton, 1997.: 234), u središtu ove argumentacije su vrijednosti i načela (Evans i Lunt, 2005.: 43). Inkluzivna edukacija predstavlja suštinsku promjenu jer se ona ne argumentira očekivanim (boljim) obrazovnim ili terapijskim rezultatima, već svojom moralnom ispravnosću. S tim je vezana svijest da su podaci o njenim ishodima (terapijskim, socijalnim, pa i ishodima učenja) manje važni za odluku o provođenju, širenju ili s druge strane odustanju od inkluzivne edukacije (Begeny i Martens, 2007.: 90). Izbor inkluzivne edukacije, nasuprot drugim oblicima uključivanja, odnosno odvojenog školovanja učenika s teškoćama, stoga predstavlja vrijednosni sud, zbog čega se i vrednovanje ovog izbora odvija na području vrijednosti i načela, a ne rezultata (Thomas, Walker i Webb, 2005.: 18).

Zahtjev za inkluzivnom edukacijom stoga ne uključuje očekivanje da će ona nužno rezultirati s višom razinom ishoda učenja, štoviše nije isključeno da ih i smanji. Također, podaci o boljim ili lošijim ishodima učenja (pojedince, škole, države) nakon uvođenja inkluzivne edukacije nisu relevantni za raspravu o ispravnosti njenog uvođenja, ako se ona argumentira zadovoljenjem ljudskog prava, a ne boljim rezultatima. Bilo bi kontradiktorno prihvaćati vrijednosno utemeljenje inkluzivne edukacije i istovremeno zahtijevati empirijske dokaze o njenoj učinkovitosti kao preduvjetu za njeno uvođenje (Gallagher, 2007.: 522).

To znači da su ishodi učenja i inkluzivna edukacija dva nesukladna koncepta zbog čega jedan ne može biti kriterij evaluacije drugog. Iz tog razloga, pokušaji njihovog objedinjavanja zamagljuje činjenicu da se u konačnici treba odlučiti kojem će se dati prioritet. Na to upozoravaju autori koji zagovaraju inkluzivnu edukaciju, kao

i oni koji se ovom konceptu protive. Tako s jedne strane Armstrong pokazuje kako pokušaji sagledavanja inkluzivne edukacije kroz kriterije za određene razine ishoda, s obzirom da se radi o normativnom konceptu predstavljaju njegovo iskrivljenje ili »koloniziranje« (Armstrong, 2005.: 147). Hegarty, zastupnik skeptičnog stajališta spram inkluzivne edukacije, također pokazuje da su veća uključenost i bolji ishodi učenja dva različita cilja, od kojih u konačnici treba izabrati jedan kojem će se dati prioritet – njegov stav je da bolji ishodi učenja moraju imati prednost pred uključivanjem jer »roditelji šalju djecu u školu da bi bila obrazovana, a ne uključena« (Hegarty, 2001.: 247).

### **Mjerenje i usporedba ishoda učenja učenika s intelektualnim teškoćama**

Sljedeće pitanje odnosi se na mogućnosti mjerenja i usporedbe ishoda učenja učenika s intelektualnim teškoćama. Ako su ishodi učenja važan kriterij za evaluaciju obrazovanja, potrebno je ustanoviti odražavaju li podaci o ishodima učenja uistinu stvarnu razinu naučenoga. U kontekstu inkluzivne edukacije, pitanje se odnosi na to mogu li podaci o ishodima učenja, dobiveni na temelju izravne procjene ili testiranja, pokazati stvarnu razinu stečenih znanja i vještina učenika s intelektualnim teškoćama. Osim toga, pitanje je može li sam postupak utvrđivanja ishoda učenja učenika u inkluzivnoj edukaciji dovesti i do određenih negativnih posljedica.

S jedne strane može se tvrditi da bi pripadnici marginaliziranih društvenih skupina ili skupina za koje postoji rizik isključivanja trebali postizati iste rezultate uz potrebnu prilagodbu (npr. građevinska prilagodba u kontekstu učenika s otežanom mobilnosti, prilagodba kurikuluma u kontekstu učenika pripadnika manjinskih kultura, itd.), te

da se kod evaluacije inkluzivne edukacije treba fokusirati upravo na ishode učenja, a njihova eventualna niža razina tada će upućivati na nedostatke u provedbi prilagodbe obrazovnog okruženja, to jest na lošu provedbu inkluzivne edukacije (Nunan, George i McCausland, 2000.: 258). No, za učenike s intelektualnim teškoćama treba prihvatiti da su niži rezultati u pogledu učenja u samoj definiciji ove populacije, te je za očekivati da će ishodi njihovog učenja uvijek biti ispod prosjeka ostatka učeničke populacije.

Moguće rješenje bilo bi da se njihovi rezultati ponderiraju sukladno razini teškoća, kako bi bili usporedivi s rezultatima učenika koji te teškoće nemaju. No, inicijalna procjena teškoća učenika, koja bi trebala biti osnova za utvrđivanje ovog »faktora«, problematična je iz nekoliko razloga.

Prvo, ovaj »faktor« je teško precizno utvrditi. Veći broj različitih varijabli određuju inkluzivnu edukaciju učenika s teškoćama te je kod ovakve procjene teško izdvojiti utjecaj teškoća učenika od drugih utjecaja kao što su dosadašnje obrazovno iskustvo (u pogledu kvalitete poučavanja, pristupačnosti zgrada, dostupnosti dodatne podrške) (NESSE, 2012.: 41) ili njegovo ili njezino životno, obiteljsko okruženje (Igrić, 2004.: 159).

Drugo, ako su ishodi učenja ključni pokazatelj uspješnosti škola, Lindsay pokazuje, analizirajući ovakvu praksu u Velikoj Britaniji, kako postoji opasnost da će se ova inicijalna procjena provesti na temelju vrlo reduciranog shvaćanja, i fokusirati se isključivo na ostvarenje osnove za veći »faktor«, dok će njeni ostali elementi – čimbenici da teškoće učenju mogu obuhvaćati različita područja, multidimenzionalna priroda teškoća, promjene koje se događaju s vremenom, formativna funkcija procjene – pasti u drugi plan (Lindsay, 2000.: 131, 134.).



Treći problem odnosi se na neugodnosti koje ovakav pristup proizvodi za učenike s teškoćama, prije svega u pogledu etiketiranja. Norwich pokazuje kako se kod precizne identifikacije teškoća, odnosno kategorizacije učenika javlja dilema između njenih pozitivnih i negativnih aspekata. S jedne strane kategorizacija može dovesti do stigmatizacije i etiketiranja učenika s teškoćama, dok je s druge strane precizna identifikacija teškoća nužna kako bi učenici ostvarili odgovarajuću podršku (Norwich, 2008.: 70). Ako se kategorizacija prvenstveno provodi u svrhu ostvarenja povoljnijeg »faktora« ishoda učenja, kako bi se ostvarili točniji (bolji) pokazatelji uspješnosti škole ili obrazovnog sustava u cjelini, postoji opasnost da će izravan učinak identifikacije za učenika s teškoćama biti sveden na njen negativni aspekt, to jest etiketiranje.

Sljedeći problem izravne procjene ishoda učenja učenika s teškoćama odnosi se na ispitnu anksioznost. Cvitković i Wagner Jakab pokazuju kako je ispitna anksioznost, prisutna kod svih učenika, kod učenika s intelektualnim teškoćama nadprosječno izražena. Među posljedicama anksioznosti one navode manje uspješnosti izvedbe, to jest lošiji školski uspjeh, emocionalnu patnju, smanjenje samopoštovanja, negativne stavove prema školi, ovisnosti i pasivnosti, agresivnost, nepovoljni status među vršnjacima i lošiji odnos s učiteljima (Cvitković i Wagner Jakab, 2006.: 114). Time će izravno procijenjeni ishodi učenja učenika s intelektualnim teškoćama s jedne strane slabije odražavati stvarnu razinu naučenog, a s druge strane prouzročiti više negativnih učinaka za učenike s teškoćama u odnosu na ostale učenike.

Alternativa uključivanju (ponderiranih) rezultata učenika s teškoćama u ukupne procjene ishoda učenja je isključivanje učenika s intelektualnim teškoćama iz ovakvih

procjena. Tako su iskustva međunarodnih istraživanja ishoda učenja učenika, kao što je PISA, pokazala da je dio država, dijelom zbog nejasnih uputa za provedbu procjene, a dijelom zbog namjerne neiskrenosti, isključivao učenike s teškoćama iz ovih istraživanja, istovremeno tvrdeći da su i oni obuhvaćeni procjenom, a kako bi država postigla čim bolji ukupni rezultat (NESSE, 2012.: 42). No, neobuhvaćanje učenika s teškoćama znači da pokazatelji temeljeni na ovim procjenama nemaju relevantnost za inkluzivnu edukaciju, a s druge strane predstavljaju i daljnje isključivanje učenika s intelektualnim teškoćama.

Mjerenje i usporedba ishoda učenja učenika s intelektualnim teškoćama, kao preduvjet primjene ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije, pokazuje se stoga kao znatan problem.

### **Socijalni učinci inkluzivne edukacije**

Treće pitanje je mogu li ishodi učenja, kao kriterij evaluacije obrazovanja, obuhvatiti sve učinke inkluzivne edukacije, posebice njene socijalne učinke ili će ovakav pristup značiti njihovo zanemarivanje.

Pitanja o važnosti socijalnih funkcija školovanja nisu vezana samo za inkluzivnu edukaciju. Tako, David Carr smatra da je jedna od ključnih tema moderne filozofije obrazovanja pitanje u kojoj mjeri isključivo fokusiranje na racionalne i kognitivne aspekte negativno utječe na ostale ključne aspekte ljudskog razvoja (društveni, emocionalni, fizički) (Carr, 2003.: 120). Champan i Aspin tvrde da smanjenjem uloge koju škole imaju u stjecanju znanja i vještina, raste njihova uloga u socijalizaciji i enkulturaciji, preuzimanju građanske odgovornosti i jačanju aktivne uključenosti u zajednicu (Chapman i Aspin, 2012.: 524). Takve funkcije su (ovisno o kojem segmentu obrazovanja se radi) čuvanje i osnovna zdravstvena skrb djece (Carr, 2003.: 149),

zabava (kao sredstvo za učenje ili zabava kao ishod učenja, npr. poznavanje pravila neke igre, ovdje je posebno važna zabava koja je sama sebi svrha) (Schuller i Desjardins, 2011.: 294), izgradnja samopouzdanja, izgradnja društvenih mreža i stvaranje vlastitog identiteta kao učenika/studenta (Brennan, Osborne i Shah, 2009.: 5), itd. Istovremeno, Hornby upozorava da obrazovne politike europskih zemalja naglasak sve više stavljaju na akademska postignuća, čime ostale funkcije školovanja padaju u drugi plan (Hornby, 2012.: 55).

Upravo su socijalni učinci vrlo važni u kontekstu inkluzivne edukacije (NESSE, 2012.: 39). Tako Koster, Nakken, Pijl i van Houten govore o društvenoj participaciji učenika s posebnim potrebama kao jednim od važnih učinaka inkluzivne edukacije, pri čemu društvenu participaciju razrađuju kao prisutnost pozitivnih društvenih kontakata/interakcije između djece s posebnim potrebama i njihovih razrednih kolega; prihvaćenost ove djece od strane njihovih razrednih kolega; društveni odnosi/prijateljstva između ove djece i njihovih razrednih kolega i percepcija ove djece o njihovoj prihvaćenosti (Koster, Nakken, Pijl i van Houten, 2009.: 135). Od inkluzivne edukacije očekuje se da rezultira i unapređenjem sudjelovanja djece s invaliditetom u životu zajednice (UNESCO, 2001.: 10). Želi se spriječiti da djeca koja ne pohađaju (redovnu) školu zbog toga budu »nevidljiva« u svojim zajednicama (Save the children, 2002.: 28). Uz stjecanje znanja i vještina, inkluzivna edukacija daje priliku djeci i odraslima s invaliditetom da pobiju predrasude, postanu vidljivi i steknu pouzdanje (Save the children, 2002.: 18). Očekivane koristi odnose se i na učenike bez teškoća, to jest očekivani pozitivan učinak na spremnost djece da prihvate kolege s teškoćama (Kemple, 2004.: 9). Istraživanja koje su proveli Cesar i Santos pokazalo

je kako upravo socijalna interakcija unutar inkluzivne nastave proizvodi znatne učinke u pogledu promjene osjećaja identiteta učenika, životnih planova, očekivanja od budućnosti, ali i stavova o samoj inkluzivnoj edukaciji (Cesar i Santos, 2006.: 343).

Ove učinke vrlo je teško izraziti u formi ishoda učenja, a za one za koje bi to načelno bilo i moguće, teško bi ih bilo precizno izmjeriti (npr. socijalne vještine). Stoga postoji velika opasnost da će u okviru evaluacije obrazovanja temeljene na ishodima učenja ovi socijalni učinci inkluzivne edukacije biti zanemareni.

### **POSljedICE PRIMJENE ISHODA UČENJA KAO KRITERIJA ZA EVALUACIJU INKLUZIVNE EDUKACIJE**

Navedeni problemi primjene ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije (utemeljenje na ljudskim pravima nasuprot usmjerenju na rezultate; poteškoće s mjerenjem i usporedbom; zanemarivanje socijalnih učinaka) proizvode niz negativnih posljedica. S obzirom na različite razine na kojima se inkluzivna edukacija može provoditi (predškolski odgoj, osnovno obrazovanje, srednjoškolsko obrazovanje, itd.), kao i različite skupine učenika koji mogu biti obuhvaćeni, ovi problemi neće uvijek biti relevantni na jednak način, pa tako i posljedice koji oni proizvode mogu, ovisno u pojedinoj situaciji i okruženju, biti više ili manje izražene. No, glavna područja na kojima su te posljedice vidljive su smanjenje resursa za provođenje inkluzivne edukacije i izbjegavanje škola da upisuju učenike s teškoćama.

Iskustva inkluzivne edukacije u obrazovnim sustavima gdje su ishodi učenja ključni instrument evaluacije pokazuju da do ovih posljedica najčešće dolazi kod povezivanja ishoda učenja s polaganjem raču-

na (eng. *accountability*), odnosno učinkovitosti. Jačanje zahtjeva za polaganjem računa u obrazovnim politikama predstavlja pomak sa stavljanja naglasaka na pravila na stavljanje naglasaka na rezultate (Cobb, 2002.: 4). Iako se ovi rezultati ne moraju nužno odnositi samo na ishode učenja, ishodi učenja pokazali su se kao ključni instrument (Lindle, 2009.: 319). Uz zahtjev za polaganjem računa, često se vezuje i zahtjev za učinkovitosti. No, odnos učinkovitosti i inkluzivnosti neke škole, obrazovnog sustava ili obrazovne politike ovisi o tome kako se definira učinkovitost (Norwich, 2000.: 16). Napetosti između veće učinkovitosti i inkluzivnosti obrazovanja bit će veće ako se učinkovitost mjeri isključivo kroz ishode učenja (Gibson, 2009.: 18).

Dvije su glavne posljedice ovih napetosti. Prvo, smanjuju se resursi za osiguranje podrške učenicima s teškoćama i prilagodbu nastave posebnim potrebama, a prioritet postaju oni elementi nastave, kao i oni učenici, za koje postoji najveće šansa da će ostvariti veći školski uspjeh. Roulstone i Prideaux analiziraju obrazovnu politiku laburističke vlade u Velikoj Britaniji od kraja devedesetih do kraja 2000-ih, kako bi ustanovili zbog čega je snažan rast inkluzivnih obrazovnih politika proizveo vrlo ograničen učinak. Zaključuju da je osnovna značajka ove obrazovne politike davanje prioriteta jačanju učinkovitosti škola, izraženom kroz razine obrazovnog postignuća učenika, pred uključivanjem djece s posebnim potrebama, što je ponekad dovelo čak i do povećanog isključivanja u odnosu na prethodno razdoblje (Roulstone i Prideaux, 2008.: 15). Judy Kugelmass je na primjeru tri škole u SAD-u, Ujedinjenom Kraljevstvu i Portugalu pokazala kakve probleme za škole usmjerene na postizanje ciljeva inkluzivne edukacije, stvaraju pomaci k uniformiranju kurikulumu i standardiziranom testiranju kao obliku odgovornosti

(Kugelmass, 2006.: 287). Drudy i Kinsella upozorili su da definiranje obrazovanja isključivo u okvirima ishoda učenja potiče škole i ustanove da prioritet daju uspješnosti ispred inkluzivnosti čak i kad se uspjeh, tj. ishodi učenja ni ne mjere izravno, nego, primjerice, procjenom kvalitete škole na temelju uspješnosti učenika da upišu fakultete (Drudy i Kinsella, 2009.: 656).

Drugo, škole izbjegavaju uopće upisivati učenike s teškoćama, kako im svojim slabijim rezultatima ne bi smanjili uspješnost. Evans pokazuje da ako su za ocjenu ukupne uspješnosti škola presudni ishodi učenja (provjereni putem testiranja), bez obzira na načelnu opredijeljenost za inkluzivnu edukaciju, škole će biti potaknute da ne uzimaju učenike koji će ovdje pokazati loše rezultate, odnosno da postojeće učenike s lošim rezultatima isključuje iz škole (Evans, 2000.: 74). Na sličnu pojavu u SAD-u upozoravaju Thomas, Walker i Webb, gdje je pojačano temeljenje obrazovne politike na rezultatima standardiziranih testova dovelo do toga da su škole često nevoljne primati učenike koji će, zbog slabijeg obrazovnog rezultata, smanjiti ukupnu ocjenu škole (Thomas, Walker i Webb, 2005.: 22). Clarke ističe da je kvaliteta ishoda učenja u sklopu pomaka fokusa s pitanja pristupa obrazovanju na postignuća temeljno pitanje Svjetske banke i njenih klijenata (Clarke, 2008.: x), pa tako Svjetska banka upozorava da države trebaju »odoljeti iskušenju da prvo prošire pristup obrazovanju, a zatim poboljšaju ishode učenja« (Independent Evaluation Group, 2006: xvi). Meijer govori kako s povećanom pozornosti koja se pridaje ishodima obrazovnog procesa, jača napetost između nastojanja za boljim ishodima učenja i uključivanja učenika s posebnim potrebama. Ako se uz to odabir učenika (od strane škola) i škola (od strane učenika, to jest roditelja) temelji na načelu »slobodnog

izbora«, u okviru tržišnog pristupa, posljedica će biti tendencija roditelja da djecu bez posebnih potreba upisuju u školu gdje ima manje djece s teškoćama (jer će škole s većim udjelom djece s teškoćama, zbog njihovih nižih razina postignuća, i ukupno imati nižu razinu ishoda, i time biti manje privlačan izbor), te tendenciju škola da ne upisuju djecu s teškoćama (jer će ona, svojom nižom razinom postignuća, negativno utjecati na ukupnu ocjenu uspješnosti ili učinkovitosti škole) (Meijer, 2010.).

Iako se navedeni rezultati istraživanja i analiza ne mogu generalizirati s obzirom da uključuju različite skupine učenika, kao i različite obrazovne sustave, oni upućuju na povećanu opasnost za pojavu negativnih posljedica u uvjetima gdje se ishodi učenja primjenjuju kao kriterij evaluacije inkluzivne edukacije.

## ZAKLJUČAK

Analiza mogućnosti primjene ishoda učenja kao kriterija za evaluaciju inkluzivne edukacije ukazala je na tri glavna problema. Prvo, kod koncepta ishoda učenja fokus je na rezultatima obrazovnog procesa, kod inkluzivne edukacije fokus je na uključivanju u obrazovanje, shvaćenom kao ljudsko pravo. Iz toga proizlazi da se radi o dva nesukladna koncepta te nije moguće jedan (ishodi učenja) primjenjivati kao kriterij evaluacije drugog (inkluzivne edukacije). Drugo, teško je precizno utvrditi i uspoređivati ishode učenja učenika s intelektualnim teškoćama, a sam proces mjerenja i testiranje može uzrokovati i niz neugodnosti za učenike. Treće, primjenom ishoda učenja kao kriterija za evaluaciju obrazovanja zanemaruju se socijalni učinci inkluzivne edukacije – društvena participacija učenika, izgradnja identiteta, jačanje samopouzdanja, itd.

Kao posljedica ovih problema, a posebice zbog povezivanja zahtjeva za polaga-

njem računa i učinkovitosti s ishodima učenja, smanjuju se resursi škola namijenjeni stvaranju uvjeta za provođenje inkluzivne edukacije, te se smanjuje uključivanje učenika s intelektualnim teškoćama u redovne škole.

Inkluzivna edukacija pristup je koji ima brojne zagovaratelje, ali i pristup prema kojem mnogi izražavaju skepsu ili oprez. Jednako tako, ishodi učenja, široko prihvaćeni na razini javnih politika, izazivaju velike prijepore u akademskoj zajednici. Identificirani problemi u primjeni ishoda učenja kao kriterija evaluacije inkluzivne edukacije te značajna prisutnost oba koncepta u strateškim dokumentima iz područja obrazovanja, kako u Hrvatskoj, tako i dokumentima drugih zemalja i međunarodnih organizacija, upućuju na potrebu daljnje analize (uključujući i kvantitativna i kvalitativna empirijska istraživanja) i vrednovanja ovih koncepta, kao i njihovog međusobnog odnosa.

## LITERATURA

- Adam, S. (2008). *Learning outcomes current developments in europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process*. Report presented at Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience. Herriot-Watt University, Edinburgh.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231-238. doi: 10.1007/BF03173412
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. Paris: The International Institute for Educational Planning.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education, 31*(1), 135-151. doi: 10.1080/0305498042000337237

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spangdougou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39. doi: 10.1080/13603116.2010.496192
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?. *International journal of inclusive education*, 1(3), 231-242. doi: 10.1080/1360311970010301
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., & Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti - Izvješće za Hrvatsku*. Bologna: European training foundation.
- Begeny, J., & Martens, B. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and special education*, 28(2), 80-94. doi: 10.1177/07419325070280020701
- Berlach, R. (2004). *Outcomes-based education and the death of knowledge*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. The University of Melbourne, Melbourne.
- Brennan, J., Osborne, M., & Shah, T. (2009). What is learned at university? The social and organisational mediation of university learning (The SOMUL project): Key findings. In *The Social and Organisational Mediation of University Learning – Working paper 5* (pp. 3-13). Heslington: The Higher Education Academy. Available at <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/WorkingPaper5.pdf>
- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. London: Routledge Falmer.
- Centre for Studies on Inclusive Education. (1997). *Inclusive education - a framework for change: National and international perspectives*. Bristol: CSIE.
- Cesar, M., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work - contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 333-346. doi: 10.1007/BF03173420
- Chapman, J., & Aspin, D. (2012). Schools and lifelong learning: The importance of schools as core centres for learning in the community. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 521-538). Dordrecht: Springer.
- Clarke, M. (2008). Preface. In V. Greaney & T. Kellaghan (Eds.), *Assessing National Achievement Levels in Education* (pp. ix-x). Washington, DC: World Bank.
- Cobb, C. D. (2002). *Performance-based accountability systems for public education*. Concord, NH: The New Hampshire Center for Public Policy Studies.
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*. Brussels: Council.
- Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 113-120. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/file/27276>
- Daniels, H., & Garner, P. (2000). *Inclusive education*. London: Kogan Page.
- Douglass, J. A., Thomson, G., & Zhao, C.-M. (2012). The learning outcomes race: The value of self-reported gains in large research universities. *Higher education*, 64(3), 317-335. doi: 10.1007/s10734-011-9496-x
- Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an inclusive system in a rapidly changing European society. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 647-663. doi: 10.1080/13603110802106170
- Dyson, A. (2000). Questioning, understanding and supporting the inclusive school. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric?* (pp. 85-100). London: Falmer Press.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *The shift to learning outcomes*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- European Commission (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2011). *Using learning outcomes – European Qualifications Framework Series: Note 4*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Parliament & Council of the European Union (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*.
- Evans, J., & Lunt, I. (2005). Inclusive education - Are there limits?. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 41-54). London: Routledge Falmer.
- Evans, P. (2000). Evidence-based practice: How will we know what works? An international perspective. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric?* (pp. 69-84). London: Falmer Press.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice - What, why and how. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 29-40). London: Routledge Falmer.
- Gallagher, D. (2007). Challenging orthodoxy in special education: On longstanding debates and philosophical divides. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 516-529). London: SAGE Publications.
- Gibson, S. (2009). Inclusion versus neo-liberalism: Empowering the 'Other'. In S. Gibson & J. Haynes (Eds.), *Perspectives on Participation and Inclusion-Engaging education* (pp. 11-27). London: Continuum.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. doi: 10.1080/02680930802412669
- Hegarty, S. (2001). Inclusive education - A case to answer. *Journal of moral education*, 30(3), 244-249. doi: 10.1080/03057240120077246
- Hill, M. (2010). *Proces stvaranja javnih politika*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 52-60.
- Hussey, T., & Smith, P. (2003). The uses of learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 357-368. doi: 10.1080/13562510309399
- Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115. doi: 10.1080/13562510701794159
- Hyland, T. (2012.) Lifelong learning, mindfulness and the affective domain of education. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 209-226). Dordrecht: Springer.
- International Bank for Reconstruction and Development & The World Bank (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, DC: World Bank.
- Igrić, Lj. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40(2), 151-164. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/file/17699>
- Independent Evaluation Group (2006). *From schooling access to learning outcomes, An unfinished agenda : An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, DC: World Bank.
- James, M., & Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: Preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 16(1), 7-30. doi: 10.1080/0958517042000336782
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve quality of education*. Paris: International Institute for educational planning.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Köller, O., & Parchmann, I. (2012). Competencies: German notion of learning outcomes. In S. Bernholt, K. Neumann & P. Nentwig (Eds.), *Making it Tangible: Learning Outcomes in Science Education* (pp. 151-172). Münster: Waxmann Verlag.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension

- of inclusion in education. *International Journal of Inclusive education*, 13(2), 117-140. doi: 10.1080/13603110701284680
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 279-292. doi: 10.1007/BF03173416
- Kuh, G. D., & Ewell, P. T. (2010). The state of learning outcomes assessment in the United States. *Higher education management and policy*, 22(1), 1-20. doi: 10.1787/hemp-22-5k-s5dlhqbfr1
- Lindle, J. (2009). Assessment policy and politics of information. In G. Sykes, B. Schneider, D. Plank & T. Ford (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 319-332). New York: Routledge.
- Lindsay, G. (2000). Baseline assessment: How can it help?. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric?* (pp. 123-137). London: Falmer Press.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12. doi: 10.1111/1467-8527.00275
- Meijer, C. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2). Preuzeto s <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2012a). *Strateški plan Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta za razdoblje 2012.-2014*. Zagreb: MZOS.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2012b). *Strateški plan Ministarstva znanosti obrazovanja i sporta za razdoblje 2013.-2015*. Zagreb: MZOS.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2012c). *Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: MZOS.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012a). *PIRLS 2011. - Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. Zagreb: NCVVO.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012b). *TIMSS 2011. - Izvješće o postignutim rezultatima iz prirodoslovlja*. Zagreb: NCVVO.
- Network of experts in Social Sciences of Education and training (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU - An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts*. Available at <http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/disability-special-needs-1.pdf>
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric?* (pp. 5-30). London: Falmer Press.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability - International perspectives and future directions*. Abingdon: Routledge.
- Nunan, T., George, R., & McCausland, H. (2000). Inclusive education in universities: Why it is important and how it might be achieved. *International Journal of inclusive education*, 4(1), 63-88. doi: 10.1080/136031100284920
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1999). *Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices. *OECD education working paper 15*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421-441. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/file/35299>
- Perko Šeparović, I. (2006). Uvod – pojam dobrog upravljanja i razvoja. U I. Perko Šeparović (ur.), *Priručnik za dobro upravljanje* (str. 1-10). Zagreb: Hrvatski pravni centar.

- Petek, A. (2009). *Policy mreže i regulatorna reforma RH*. (Magistarski rad). Zagreb: Fakultet političkih znanosti.
- Roulstone, A., & Prideaux, S. (2008). More policies, greater inclusion? Exploring the contradictions of New Labour inclusive education policy. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 15-29. doi: 10.1080/09620210802195939
- Save the Children. (2002). *Schools for all - Including disabled children in education*. London: Save the children. Available at [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools\\_for\\_all.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all.pdf)
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring – A systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schuller, T., & Desjardins, R. (2011). Wider benefits of adult education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 294-298). Oxford: Elsevier.
- Seddon, T., & Bohren, A. (2012). Lifelong learning and the teaching occupation: Tracking policy effects of governing ideas on occupational (re)ordering. In D. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 399-421). Dordrecht: Springer.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome based education – Critical issues and answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2005). Inclusive education - The ideals and the practice. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (pp. 17-28). London: Routledge Falmer.
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x
- United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*. Paris: UNESCO.
- Vlada Republike Hrvatske. (2012). *Strategija Vladinih programa za razdoblje 2012.-2014*. Zagreb: Vlada RH.
- Webb, E. (2010). Towards a culture of learning: a European policy perspective. *Compass: The Journal of Learning and Teaching at the University of Greenwich*, 1(1), 47-52. Available at <https://journals.gre.ac.uk/index.php/compass/article/view/16/35>
- Wehmeyer, M., & Obremski, S. (2010). Intellectual disability. In J. Stone & M. Blouin (Eds.), *International Encyclopedia of Rehabilitation* (pp. 1-11). Buffalo, NY: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange.
- World Education Forum (2000). *The Dakar framework for action: Education for all - Meeting our collective commitments*.
- Young, M., & Allais, S. M. (2011). The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (14), 23-32. Available at <http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>
- Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. *Narodne novine*, br. 22/2013.



### *Summary*

## **LEARNING OUTCOMES AND INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Ognjen Žiljak**

*Agency for Vocational Education and Training and Adult Education  
Zagreb, Croatia*

*The paper investigates the possibilities of the application of learning as a criterion for the evaluation of inclusive education of students with intellectual disabilities. Inclusive education is a specific approach to the inclusion of persons with intellectual disabilities in formal education, and is thus based on human rights. Learning outcomes are recently becoming an important instrument of educational policy, especially as a criterion for education evaluation. The analysis of the possibility to apply learning outcomes as a criterion for the evaluation of inclusive education has shown that difficulties arise as a result of the inconsistency between the value argumentation of inclusive education on one hand, and the argumentation directed towards the outcomes on the other; the difficulties connected with the measurement and comparison of learning outcomes of students with intellectual disabilities; and the infeasibility of learning outcomes to include social effects of inclusive education. Due to these problems, the application of learning outcomes as a criterion of inclusive education leads to the downsizing of resources intended to the implementation of inclusive education, and reduces the inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools.*

**Key words:** inclusive education, learning outcomes, education evaluation.