

Tihomir Žiljak<sup>8</sup>

## INKLUZIVNA DIMENZIJA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Plenarno izlaganje / Plenary lecture  
UDK: 374.7.091-056.24  
DOI: <https://doi.org/10.59014/MFRR1912>

### Sažetak

U članku se analizira odnos cjeloživotnog učenja i inkluzivne politike za osobe s invaliditetom. U prvom se dijelu analizira koncept inkluzivnosti u cjeloživotnom učenju i primjena tog koncepta u obrazovnim politikama. Naglasak je na obrazovnim preprekama koje imaju osobe s invaliditetom i mogućnostima koje koncept cjeloživotnog učenja pruža za njihovo uključivanje u različite oblike obrazovanja i učenja. Pri tome se razlikuju dispozicijske, situacijske i institucionalne prepreke za osobe s invaliditetom i različite dimenzije inkluzivnosti. U drugom dijelu članka analizira se valjanost ovog konceptualnog okvira za opis obrazovnog uključivanja osoba s invaliditetom u Hrvatskoj. Opisane su teškoće u osiguravanju koherentnosti politike prema osoba s invaliditetom i važnost vremenske dimenzije u provedbi tih politika. Posebna se pozornost posvećuje krajnjim rezultatima inkluzivnih politika. To se odnosi na manju uključenost osoba s invaliditetom, njihovo ranije prekidanje školovanja i na slabija ukupna obrazovna postignuća u odnosu na opću populaciju. Analiza se temelji na podacima iz istraživanja o obrazovanju osoba s invaliditetom i o preprekama za uključivanje osoba s invaliditetom u proces cjeloživotnog učenja koja su provedena u sklopu Akademske mreže europskih eksperata za invaliditet i unutar tematske mreže Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, inkluzivnost, osobe s invaliditetom

---

8 Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, [tziljak@gmail.com](mailto:tziljak@gmail.com)

## Uvod: koncept inkluzivnog cjeloživotnog učenja

Analiza inkluzivnih dimenzija politika cjeloživotnog učenja u odnosu na osobe s invaliditetom ima nekoliko konceptualnih izazova. Prvi se izazov odnosi na kompleksnost politika prema osobama s invaliditetom. Osobe s invaliditetom pojavljuju se u nizu sektorskih politika – obrazovnoj, socijalnoj, zdravstvenoj, u politici zapošljavanja, prometnoj itd. Jedno od ključnih pitanja jest kako brojnost tih sektorskih politika i velika divergentnost ciljne skupine (osoba s invaliditetom) utječu na koherentnost inkluzivnih aktivnosti. U analizi sektorskih politika May, Sapotichne i Workman (2006) upozoravaju upravo na problem koherentnosti u slučaju raznovrsnih ciljnih skupina, njihovih interesa i različitih vrsta aktivnosti. Njihova analiza pokazuje da stupanj koherentnosti jedne politike ovisi o fokusiranosti na ključna pitanja, koncentraciji interesa i jasnim ciljevima politika. Stabilnost određene politike i jasne materijalne podloge za njezinu provedbu također utječu na koherentnost. Prema istim autorima, politike prema osobama s invaliditetom ubrajaju se u one manje koherentne identitetske politike koje uključuju vrlo različita pitanja i interese s ograničenim jasnim ciljevima. Jedan je od izazova i praktični dio rada na javnim politikama (implementacija, evaluacija, polaganje računa) koji može rezultirati uspješnim rezultatima ili neuspjehom (Howlett, 2019). Same deklarativne odrednice nisu dakle dovoljne da bi se razumjele različite dimenzije inkluzivnosti, a ni samo opisivanje provedbenih aktivnosti ne pokazuje dovoljno jasno smjer kojim se ide. Važna je i vremenska dimenzija provedbe politika, tj. koliko se dugo i koliko brzo događaju promjene (Howlett, 2019). Treba podsjetiti i na poznatu odrednicu Thomasa Dyea da je i neodlučivanje dio politike (Dye, 2017). Ako su ključni akteri svjesni nekog problema i o njemu čak i raspravljaju, ali ne donose odluku – i to je vrlo važno obilježje neke politike. Za politike koje se odnose na osobe s invaliditetom jako je važna i višerazinska dimenzija politika. Iako su ključne odrednice definirane na razini Ujedinjenih naroda, svakako su važne politike Europske Unije, kao i nacionalne, regionalne i lokalne odluke. Treba tomu pridodati ulogu Vijeća Europe, Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj, Svjetske banke (Waldschmidt, 2009), tj. činjenicu da se u politikama invaliditeta koristi model višerazinskog javnog upravljanja (Priestley i Grammenos, 2021; Scharpf, 2010).

Uvažavajući navedene izazove, za početak bi trebalo odrediti što se podrazumijeva pod inkluzivnim politikama. Inkluzivnost se u klasičnim radovima (Qvortrup i Qvortrup, 2017; Atkinson, 1998) definira kao višedimenzionalni, višeslojni i dinamični proces koji se odnosi na stvaranje jednakih mogućnosti i pravičnosti za sve pripadnike zajednice, bez obzira na njihova specifična obilježja (nacija, vjerska pripadnost, tjelesno ili mentalno oštećenje itd.). Prema Atkinsonu (1998), socijalna isključenost povezana je uz norme i očekivanja društva koji se mijenjaju. Atkinson je to nazvao relativnošću. Na socijalnu isključenost utječu neke skupine, grupe, akteri ili sam pojedinac. Svi se oni vode određenim vrijednostima, idejama ili uvjerenjima. Atkinson to opisuje kao djelovanje pojedinaca ili skupina (*agency*). To se uklapa u tradiciju analize javnih politika u kojoj se upozorava da nije dovoljno promatrati samo strukturne dijelove politika, nego i ideje, interese, vjerovanja i načine djelovanja ključnih aktera u tim strukturama. Treća je dimenzija isključenosti dinamičnost. Isključenost nije posljedica samo trenutnih okolnosti, već se odnosi na prethodne okolnosti i izgleda da se stanje promijeni (Atkinson, 1998). Na tragu je tih analiza i definicija isključenosti Ruth Levitas i suradnika (2007). Oni isključenost određuju kao složeni i višedimenzionalni proces koji uključuje nedostatak ili uskraćivanje resursa, prava, dobra i usluge i nemogućnost sudjelovanja u normalnim odnosima i aktivnostima koji su dostupni većini ljudi u društvu. Europska Unija je u rješavanju socijalne isključenosti uvažavala sve te elemente, ali s promjenjivim naglascima i načinima provođenja europskih ciljeva. Inkluzija ulazi u središnje tijekove europskih javnih politika od Lisabonskog procesa u 2000-tima i najčešće se povezuje s uklanjanjem rizika od siromaštva ili (kompleksnije) materijalne deprivacije (Tuparevska, Santibáñez i Solabarrieta, 2020).

Koncept cjeloživotnog učenja sadrži velik potencijal odgovora na sve te izazove inkluzivnosti. Razvio se upravo kao obrazovni odgovor na sve socijalne, tehnološke i demografske izazove (Pastuović i Žiljak, 2018). Otvorenost tog koncepta uključuje sve oblike učenja (formalno, neformalno obrazovanje i informalno učenje) i pretpostavlja maksimalnu fleksibilnost i prilagodljivost ciljnim skupinama. Tako bi različiti oblici učenja trebali biti dostupni svim skupinama od najmlađih dana do starije dobi. Uvažavajući važnost cjeloživotnog učenja, ne treba čuditi da Europski stup socijalnih prava iz 2017. godine započinje upravo obrazovanjem i važnošću

cjeloživotnog učenja. Taj je dokument putokaz prema jakoj socijalnoj Europi koja bi trebala biti pravedna, uključiva i puna mogućnosti.

„Svi imaju pravo na kvalitetno i uključivo obrazovanje, osposobljavanje i cjeloživotno učenje kako bi održali i stekli vještine s pomoću kojih mogu u cijelosti sudjelovati u društvu i uspješno ući na tržište rada“ (str. 11).

U tom se dokumentu posebno navodi uključenost osoba s invaliditetom koje imaju pravo na potporu koja im omogućuje dostojan život, usluge koje im omogućuju sudjelovanje na tržištu rada i u društvu i radno okruženje prilagođeno njihovim potrebama.

Mogućnosti sudjelovanja u cjeloživotnom učenju može otežati niz prepreka. Za analizu prepreka može se koristiti Rubensonova tipologija prepreka za sudjelovanje u obrazovanju odraslih. On navodi situacijske, institucijske i dispozicijske prepreke (Rubenson, 2011). Europska je komisija 2012. godine slično podijelila prepreke na strukturne, situacijske i psihološke (European Commission, 2012; Rubenson, 2011). U opsežnoj znanstvenoj literaturi o uključivanju u obrazovanje kao najčešće prepreke navode se upravo spomenute situacijske, dispozicijske i institucijske prepreke (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2018). Situacijske se prepreke odnose na životne okolnosti potencijalnih sudionika u obrazovanju, njihove poslovne obveze, obiteljske uloge. Dispozicijske se prepreke često poistovjećuju sa psihološkim, s unutarnjim osobnim preprekama. Mogu se odnositi na njihove stavove i vrijednosti osoba, njihova uvjerenja, ali i na njihov odnos prema učenju i koristima od učenja. Te se prepreke odnose i na nedostatak samopouzdanja ili izbjegavanje neugodnih situacija koje osobe pamte iz prijašnjeg školovanja. Institucijske se prepreke odnose na strukturne elemente obrazovanja – vrstu programa, formalne uvjete za sudjelovanje, otvorenost ili prepreke za upise i sl. Te tri vrste prepreka samo uvjetno možemo shvatiti kao odvojene, nepovezane prepreke. Njihov je međusobni utjecaj izrazit (UNESCO/UIIL, 2019). Situacija u kojoj pojedinac živi (obiteljsko okruženje, očekivanja koje od pojedinca ima obitelj i zajednica) ili institucionalno odbacivanje mogu utjecati na dispozicijske prepreke. Obrazovanje može biti put do stvaranja svijesti i prevladavanja dispozicijskih, a onda i institucijskih prepreka. Odgovarajući financijski mehanizmi podrške za ranjive skupine smanjuju institucionalne i situacijske prepreke. Radno

iskustvo može utjecati na sve tri kategorije prepreka. Prikladnijim se ponudama (provedbom) smanjuju situacijske i institucionalne prepreke.

## **Izazovi uključivanja osoba s invaliditetom u cjeloživotno učenje u Hrvatskoj**

Hrvatski strateški planovi za osobe s invaliditetom temelje se na Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom iz 2007. godine i europskim strategijama za osobe s invaliditetom. Inkluzivni odgoj i obrazovanje, kao i zapošljavanje osoba s invaliditetom, prvi je prioritet u Nacionalnom planu izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje od 2021. do 2027. Isti su ciljevi bili i u prethodnoj Nacionalnoj strategiji izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. U poglavlju o obrazovanju (str. 25) osiguravanje uvjeta (programskih, profesionalnih, prostornih i sl.) za inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju navedeno je kao važan cilj. Odrasle su osobe s invaliditetom u toj Strategiji izostale iz središnjeg obrazovnog fokusa i zadržavaju se na programima osposobljavanja i usavršavanja za tržište rada (mjera 5 u poglavlju 7. Profesionalna rehabilitacija, zapošljavanje, rad i mirovinsko osiguranje). Novi plan iz 2021. bliži je ideji cjeloživotnog učenja jer u poglavlju o obrazovanju uključuje i odrasle.

„Javna politika u području obrazovanja mora biti usmjerena na sprječavanje diskriminacije djece s teškoćama u razvoju, mladih ljudi i odraslih osoba s invaliditetom u pristupu svim fazama njihova obrazovanja kako bismo imali sretne i uspješne učenike sa znanjima koja će osigurati da postanu odrasle osobe svjesne svojih vrijednosti i mogućnosti s izgrađenom lepezom vrijednosnih stavova kao suvremenih europskih građanina.“ (str. 16).

Na koherentnost politika prema osobama s invaliditetom utječu različiti pristupi, različiti načini reguliranja prava i različita dostupnost socijalnih usluga. Razlike su utvrđene i na temelju različitih mjesta i vremena nastanka oštećenja. U tome se razlikuju prava branitelja s invaliditetom od većine ostalih osoba s invaliditetom. Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom u svojem izvješću za 2020. godinu to naziva sustavnom diskriminacijom osoba koje ne ostvaruju jednaka prava (POSI, 2021). Razlike postoje i u odnosu na vrste oštećenja i usluge koje su im potrebne i dostupne

(od osobnih pomoćnika, komunikacijskih posrednika do rehabilitacijskih postupaka). Upravo raznovrsnost oštećenja i različitih potreba različitih skupina osoba s invaliditetom otežava ujednačeno pružanje usluga i ostvarivanje prava, kao i koherentnost politika prema osobama s invaliditetom.

Navedene strateške odrednice unapređuju stanje osoba s invaliditetom, ali proizvode tek djelomično uspješne krajnje rezultate. Uključivanje u procese cjeloživotnog učenja odnosi se na redovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Hrvatska, u odnosu na ostale europske države i prosjek Europske Unije, ima slabiju uključenost djece u rani (predškolski) odgoj i obrazovanje i manju uključenost odraslih u obrazovanje. U obrazovanju odraslih 2019. godine u Hrvatskoj je sudjelovalo 3,5% odraslih osoba, dok je prosjek Europske Unije bio 10,9% (European Commission, 2020). U ranom je obrazovanju sudjelovalo 81% osoba, dok je u Europskoj Uniji prosjek bio 94,8%. I dok se situacija s ranim obrazovanjem popravlja u posljednjih desetak godina, odrasli i dalje vrlo malo sudjeluju u obrazovanju.

Tablica 1. Uključivanje djece i odraslih u obrazovanje

2009.		HRVATSKA		EU-27	
		2019.	2009.	2019.	
Obrazovanje u ranoj dobi (od 4 godine do osnovne škole)		69.2%	81.0%	90.3%	94.8%
Udio odraslih osoba u učanju (25 – 64 godine)	ISCED 0-8 (total) <sup>9</sup>	3.0%	3.5%	7.9%	10.8%

Izvor: EC, *Education and Training Monitor*, 2020, str. 43

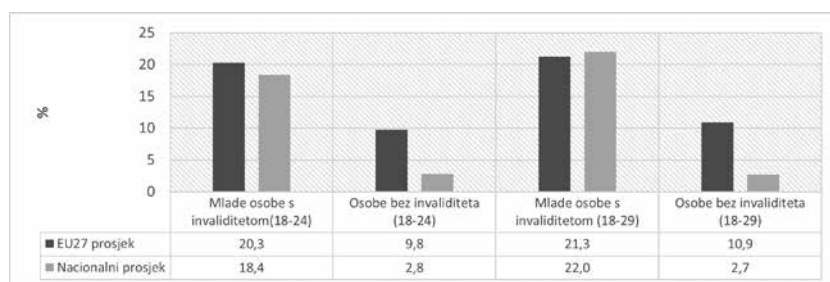
Obrazovna situacija osoba s invaliditetom još je gora od prosjeka opće populacije jer, prema izvješću Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo iz 2019. godine, čak 66% osoba s invaliditetom ima samo osnovnu školu (HZJZ, 2019).

Analize koje se provode u okviru europske Akademske mreže europskih eksperata za invaliditet (*The Academic Network of European Disability*

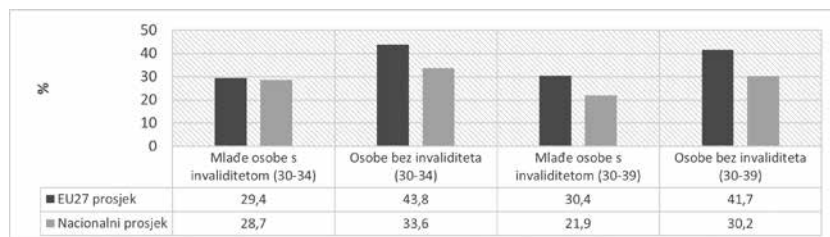
<sup>9</sup> Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED) statistički je okvir Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) za organiziranje informacija o obrazovanju država.

*Experts* (ANED)) redovito uključuju obrazovanje. Dostupne su na stranicama Europske komisije (European Commission, 2021) kao dio analitičke podloge za politike za osobe s invaliditetom. Analize se provode na temelju statističkih podataka prikupljenih u Eurostatu, podataka Državnog zavoda za statistiku i istraživanja EU-SILC-a<sup>10</sup> i na temelju dokumenata i službenih podataka iz Europske Unije i Hrvatske. Prema komparativnim istraživanjima, Hrvatska jedino u pogledu ranog napuštanja školovanja opće populacije pozitivno odskoče od prosjeka EU-a (malo je ranog napuštanja). Ta konstatacija, međutim, ne vrijedi za osobe s invaliditetom.

Tablica 2. *Rano napuštanje školovanja prema tome jesu li osobe s invaliditetom (18 – 24 godine i 18 – 29 godina)*



Tablica 3. *Završetak tercijarnog obrazovanja (osobe 30 – 34 godine i 30 – 39 godina)*



*Izvor: EU-SILC11 2019 Release 2021 version 1 (European Commission Country fiche on disability equality, 2021, str. 36)*

10 EU-SILC (*Statistics on Income and Living Conditions*). Istraživanje SILC-a na razini EU-a obvezno je istraživanje i referentni izvor podataka za praćenje statistike dohotka, siromaštva i socijalne isključenosti.

11 EU-SILC (*Statistics on Income and Living Conditions*). Istraživanje SILC-a na razini EU-a obvezno je istraživanje i referentni izvor podataka za praćenje statistike dohotka, siromaštva i socijalne isključenosti.

Osobe s invaliditetom imaju značajno lošije pokazatelje nego osobe bez invaliditeta. Ranije napuštaju školovanje, a skupina mladih osoba s invaliditetom (18 – 29 godina) ima lošije rezultate od prosjeka EU-a, za razliku od osoba bez invaliditeta koje imaju znatno bolje rezultate od prosjeka EU-a. Mlađe osobe s invaliditetom u znatno manjem postotku završavaju fakultete od prosjeka EU-a i u usporedbi s mladim osobama bez invaliditeta u Hrvatskoj. Ti podaci o visokom obrazovanju temelje se na malom uzorku, ali ih podupiru podaci o svega 3% osoba s invaliditetom sa završenim visokim ili višim obrazovanjem (HZJZ, 2019, str. 6).

Jesu li ove teškoće s uključivanjem povezane s navedenim preprekama za uključivanje osoba u procese cjeloživotnog učenja? U sklopu projekta Tematska mreža – Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima provodi se istraživanje o dostupnosti obrazovanja odraslih (Žiljak i Matković, 2022). Istraživanje se bavi obrazovnim nejednakostima u Hrvatskoj i analizom izazova i potreba iz perspektive dionika sustava obrazovanja. Unutar projekta se za prvu analizu koristila metoda fokus grupe (Chioncel, Van Der Veen, Wildemeersch i Jarvis, 2003).

U raspravi je potvrđeno da postoje socijalne, institucionalne i dispozicijske prepreke. Sudionici su uzroke nejednakosti u sudjelovanju u obrazovanju pripisali nedostatku prikladnog vremena u socijalnom okruženju u kojem žive polaznici, nedostatku financijskih sredstava, samoograničavanju sudionika koji zbog socijalnog okruženja, nedovoljnog znanja ili osobnih prepreka manje sudjeluje u obrazovanju odraslih. Druga je prepreka identificirana u načinu pripreme i provođenja programa (strukтури, metodi i mjestu provođenja). Treći je uzrok sustavni, tj. institucionalna osnova provođenja obrazovanja odraslih koja stvara poteškoće i nejednake ulaze za polaznice i polaznike. Osobne prepreke navedene u odgovorima odnose se na financijsko stanje osoba (nedovoljni prihodi), nižu obrazovnu razinu, slabiju motivaciju i loša dosadašnja obrazovna iskustva. Kao uzroci su navedeni strah, teško suočavanje sa stigmatizacijom i nedovoljno samopouzdanje.

Programski razlozi za manje ili otežano sudjelovanje odraslih mogu se naći i u samim obrazovnim programima. Oni su problem ako nisu dovoljno fleksibilni niti prilagođeni odraslim osobama. Problem je ako kod niže obrazovanih nije uključeno jačanje temeljnih znanja i vještina. Mjesto održavanja programa također može biti problem. To se odnosi na



udaljenost i nepristupačnost, kao i na neprilagođenost mjesta obrazovanja. Kao posebno važan razlog navedeno je neuvažavanje prethodnog iskustva i znanja polaznika. Institucionalni problemi uočeni su na makro, srednjoj i mikro razini. Odnose se na sustavna rješenja i organizaciju na nacionalnoj razini, potpore i organiziranje na regionalnoj i lokalnoj razini, kao i na okolnosti provedbe unutar samih organizacija za obrazovanje odraslih (Žiljak i Matković, 2022).

Te nalaze potvrđuju i analize statističkih podataka iz europskog istraživanja o obrazovanju odraslih (Adult Education Survey, 2016) i istraživanja koje je provela Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Prema Anketi o obrazovanju odraslih iz 2016. godine, u Hrvatskoj se ponavljaju dispozicijske, situacijske i institucionalne prepreke. Moguće su i razlike između polaznica i polaznika, a prepreke su u Hrvatskoj prije svega dispozicijske. Čak 53,9% osoba od 25 do 64 godina nema naime potrebu za daljnjim obrazovanjem i osposobljavanjem. Situacijske prepreke češće su kod žena. Čak 2/3 žena navodi da se ne uključuju u obrazovanje zbog nedostatka vremena zbog obiteljskih obveza (Eurostat, 2016). Muški potencijalni polaznici puno češće (61,8%) navode kao razlog nesudjelovanja neprikladne obrazovne programe (DZS, 2017).

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) provela je istraživanje o obrazovanju odraslih u Hrvatskoj u 2017. godini. Uočene su prepreke u sudjelovanju u formalnim programima koje uključuju visoke cijene programa obrazovanja odraslih (30,2%), druge osobne prioritete (27,8%), profesionalne (26,4%) i obiteljske (21,8%) obveze, nedovoljno informacija o dostupnim programima (14,8%), udaljenost lokacije pružatelja obrazovanja (14,3%), zdravstvene probleme (11,7%) ili nepravovremenu prijavu (9,9%) (Vučić i sur, 2017, str. 30).

Ako se osobama s invaliditetom pridodaju još neka obilježja, njihova je situacija još teža. Postoje naime rizici višestrukog isključivanja. To znači da osobama s invaliditetom dodatnu teškoću donose druga obilježja koja otežavaju inkluzivnost: dob, niže obrazovanje, izolirana područja, pripadnost manjinskoj zajednici (Romi), socio-ekonomsko stanje (Eurostat, 2016). Starije osobe sudjeluju manje od mlađih i često se preklapaju dva problema i stereotipa: *ableism* i *ageism*. Treba spomenuti da je u ukupnoj populaciji osoba s invaliditetom u Hrvatskoj 28,7% starijih osoba. Stopa rizika od siromaštva ili socijalne isključenosti za osobe starije od 65 godina

u Hrvatskoj mnogo je veća od prosjeka EU-a (32,8% u odnosu na 18,2%), stopa rizika od siromaštva i socijalne isključenosti više je nego dvostruko veća kod osoba s invaliditetom u odnosu na ostatak populacije (37,4% u odnosu na 17% u 2019.).

U Hrvatskoj je na djelu poznati obrazovni fenomen da će bolje obrazovani više profitirati od obrazovne ponude nego manje obrazovani (Žiljak i Matković, 2022). U obrazovanju odraslih to znači da manje obrazovani i osobe lošijeg socio-ekonomskog stanja manje sudjeluju u obrazovanju. U obrazovanju odraslih sudjeluje primjerice samo 7,4% iz skupine osoba bez osnovne škole. Za razliku od njih, uključuje se čak 61,3% iz skupine visokoobrazovanih osoba (*Adult Education Survey* / Eurostat, 2021). Oni će imati sve koristi i dobrobit koju donosi obrazovanje. Romi značajno manje sudjeluju od ostalih osoba. Prosječni odrasli Rom (25 – 64 godine) ima 6 godina manje obrazovanja od prosjeka. Uz to se događa da su romska djeca zbog teškoća u uključivanje u redovnu nastavu zastupljena u programima za djecu s teškoćama dvostruko više nego opća populacija (Potočnik, Maslić Serš i Karajić, 2020).

## Zaključak

Hrvatski je strateški cilj izjednačavanje obrazovnih mogućnosti osoba s invaliditetom s obrazovnim mogućnostima osobama bez invaliditeta. Usprikos strateškim naporima i stalnim naporima za poboljšanje stanja, postignuti su tek polovični krajnji rezultati. Uspjeh politika ne mjeri se samo po uložnim resursima, nego po krajnjim rezultatima. Ukupna obrazovanost osoba s invaliditetom značajno je niža od obrazovnog postignuća opće populacije. Posebno zaostaje sudjelovanje osoba s invaliditetom u obrazovanju odraslih, mlađe osobe ranije napuštaju školovanje i ukupno imaju niže obrazovanje od opće populacije. Osnovne prepreke zbog kojih se to događa institucionalne su, dispozicijske i situacijske. To znači da se relativno sporo stvaraju programski uvjeti za uključivanje osoba s invaliditetom u obrazovni sustav, a kad se stvaraju, najčešće su dio projektnih aktivnosti, a ne (još uvijek) stabilnog sustava. Situacijske su prepreke prisutnije u ruralnim i izoliranim područjima gdje je, u kombinaciji s institucionalnom neprilagođenošću, otežan prijevoz do obrazovne ustanove, prikladan termin za obrazovanje i sl. Najveći izazov predstavljaju dispozicijske

prepreke koje se nalaze u samim osobama koje ne vjeruju da će se njihovim obrazovanjem značajno poboljšati kvaliteta njihova života, mogućnosti za pošljavanja i većeg uključivanja u društvo. U općoj su populaciji to najprisutnije prepreke. One su jako povezane s institucijskim i situacijskim preprekama. Nedovoljno razvijena prikladna ponuda, nedovoljno stabilne potpore, loše iskustvo iz prethodnog obrazovanja, nepoticajno okruženje i slične okolnosti utječu i na osobnu nezainteresiranost. Dodatni problem za uključivanje osoba s invaliditetom predstavlja kombinacija tjelesnog ili mentalnog oštećenja s nekim drugim isključujućim obilježjima (starost, pripadnost manjinskoj populaciji, život u ruralnom području). Određeni su problemi i u samoj strukturi politika prema osobama s invaliditetom. Zbog uključivanja različitih politika s kojima je povezana i obrazovna politika pojavljuju se različiti ciljevi. Uključene su osobe s vrlo različitim vrstama i stupnjem oštećenja, različitim pravima i osobe koje trebaju različite vrste usluga i potpora. To utječe na samu koherentnost, a onda i provedbu tih politika.

Rezultati ukupno pokazuju da se slika uključivanja osoba s invaliditetom u obrazovanje poklapa sa strukturom interesa i podacima o preprekama na međunarodnoj razini. Rezultati u većini slučajeva još uvijek zaostaju za prosjekom Europske Unije. Situacija se popravlja, ali nedovoljno brzo. Dinamičnost procesa znači da trebamo provjeravati kako se brzo stvari mijenjaju, koliko su promjene značajne u odnosu na proteklo stanje, ali i u odnosu na druge države koje rješavaju iste probleme. Ubrzana promjena politika za ovu je populaciju uvijek nedovoljno brza u odnosu na brzi protok godina života svake osobe, stoga bi o toj činjenici svakako trebalo voditi računa.

## Literatura

- Adult education Survey / Eurostat (2021) *Participation rate in education and training by educational attainment level*, 2016. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG\\_AES\\_102\\_\\_custom\\_3092501/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_102__custom_3092501/default/table?lang=en) (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Atkinson, A. B. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. U: A. B. Atkinson i J. Hills, ur. (1998). *Exclusion, employment and opportunity, CASE paper 4* (str. 1-20). London: London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- Chioncel, N. E., Van Der Veen, R. G. W., Wildemeersch, D. i Jarvis, P. (2003). The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 495-517.
- Dye, T. R. (2017). *Understanding public policy*. Edition: 15th ed. Boston; Pearson.
- DZS / Državni zavod za statistiku (2017). *Anketa o obrazovanju odraslih u 2016*. Priopćenja 54 (8.1.13.)
- European Commission (2012). *European Guide – Strategies for improving participation in and awareness of adult learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2019*. <https://www.sipotra.it/wp-content/uploads/2020/11/Education-and-Training-Monitor-2020-Country-analysis.pdf> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- European Commission (2021). *European Semester 2020-2021 Country fiche on disability equality. Croatia*. <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/1fbcd9ac-a704-11eb-9585-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Europski parlament, Vijeće i Komisija (2017). *Europski stup socijalnih prava*. [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_hr.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_hr.pdf) (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Eurostat (2016). *Obstacles to participation in education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Howlett, M. (2019). Procedural Policy Tools and the Temporal Dimensions of Policy Design, *International Review of Public Policy [Online]*, 1(1). <http://journals.openedition.org/irpp/310> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- HZJZ / Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2019). *Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: HZJZ. [https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe\\_s\\_invaliditetom\\_2019.pdf](https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe_s_invaliditetom_2019.pdf) (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2018). Odrasli u visokoškolskom obrazovanju. U N. Pastuović i T. Žiljak *Obrazovanje odraslih-teorijske osnove i prakse* (str.

- 225-245). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- Levitas, RA., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E. i Patsios, D. (2007). *The Multi-dimensional Analysis of Social Exclusion*. Department for Communities and Local Government. (DCLG).
- [http://www.cabinetoffice.gov.uk/social\\_exclusion\\_task\\_force/publications/multidimensional.aspx](http://www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force/publications/multidimensional.aspx) (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- May, P. J., Sapotichne, J. i Workman, S. (2006). Policy Coherence and Policy Domains, *Policy Studies Journal*, 34(3), 381-403.
- Pastuović, N. i Žiljak, T. (2018). *Obrazovanje odraslih-teorijske osnove i prakse*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- POSI / Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom (2021). *Izješće o radu Pravobraniteljice za osobe s invaliditetom u 2020. godini*. <https://posi.hr/wp-content/uploads/2021/04/Izvesce-o-radu-Pravobraniteljica-za-osobe-s-invaliditetom-za-2020.-godinu.pdf> (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Potočnik, D., Maslić Seršić, D. i Karajić, N. (2020). Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: obrazovanje i zapošljavanje. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske.
- Priestley, M. i Grammenos, S. (2021). How useful are equality indicators? The expressive function of 'stat imperfecta' in disability rights advocacy. *Evidence & Policy*, 17(2), 209-226.
- Qvortrup A. i Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(11),1-15.
- Rubenson, K. (2011). Barriers to Participation in Adult Education (str. 216-223). U: K. Rubenson, ur. (2011). *Adult learning and education*. Oxford: Elsevier.
- Scharpf, Fritz W. (2010). *Community and autonomy: Institutions, policies and legitimacy in multilevel Europe*. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, No. 68. Frankfurt a. M: Campus Verlag.
- Tuparevska, E., Santibáñez, R. i Solabarrieta, J. (2020). Social exclusion in EU lifelong learning policies: prevalence and definitions, *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 1-12.
- UN General Assembly (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities : resolution / adopted by the General Assembly*, 24 January 2007, A/RES/61/106
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education*. [https://uil.unesco.org/system/files/grale\\_4\\_final.pdf](https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf) (pristupljeno 16. 7. 2022.)
- Vlada Republike Hrvatske (2021). *Nacionalni plan izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom za razdoblje 2021.-2027*. Narodne novine 143/2021.

- Vlada Republike Hrvatske (2017). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*. Narodne novine 42/2017.
- Vučić, M., Piljek Žiljak, O. i Vučić, N. (2017). *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017. Rezultati istraživanja*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Waldschmidt, A. (2009). Disability policy of the European Union: The supranational level. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 3(1), 8-23.
- Žiljak, T. i Matković, T. (2022). Obrazovanje odraslih (str. 60-74). U: T. Farnell (ur.) (2022). *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: izazovi i potrebe iz perspektive dionika sustava obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja. [https://iro.hr/wp-content/uploads/2022/05/Obrazovne-nejednakosti\\_online.hr-F.pdf](https://iro.hr/wp-content/uploads/2022/05/Obrazovne-nejednakosti_online.hr-F.pdf) (pristupljeno 16. 7. 2022.)

## INCLUSIVE DIMENSION OF LIFELONG LEARNING

### Abstract

The article analyses the relationship between lifelong learning and inclusive policies for persons with disabilities. The first part analyses the concept of inclusiveness in lifelong learning and the application of this concept in educational policies. The emphasis is on the educational obstacles faced by persons with disabilities and the opportunities that the concept of lifelong learning provides for their inclusion in various forms of education and learning. In doing so, dispositional, situational and institutional obstacles for persons with disabilities and different dimensions of inclusivity are distinguished. The second part of the article analyses the validity of this conceptual framework for describing the educational inclusion of persons with disabilities in Croatia. The difficulties in ensuring the coherence of the policy towards persons with disabilities and the importance of the time dimension in the implementation of these policies are described. Special attention is paid to the final results of inclusive policies. This refers to the lower inclusion of persons with disabilities, their earlier school leaving, and lower overall educational achievements compared to the general population. The analysis is based on data from research on the education of persons with disabilities on obstacles to the inclusion of persons with disabilities in the process of lifelong learning, which were conducted as part of the Academic Network of European Disability Experts and within the thematic network Lifelong education available to all.

**Keywords:** inclusivity, lifelong learning, persons with disabilities