

Motivi in izkušnje netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.177>

Prejeto 2. 9. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 378-057.875(497.4)

KLJUČNE BESEDE: netradicionalni študenti, odrasli, terciarno izobraževanje, študij, vseživljenjsko učenje

POVZETEK – Netradicionalni odrasli študenti se pri študiju soočajo s številnimi izzivi v primerjavi s tradicionalnimi študenti, njihovo število pa vztrajno narašča. Članek predstavlja rezultate kvalitativne raziskave, ki proučuje motive in izkušnje netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji. Raziskava je pokazala, da so motivi za vključitev v terciarno izobraževanje raznoliki. Nekateri študenti so usmerjeni k učenju in osebnostnemu napredku ter imajo močno notranjo motivacijo. Drugi študenti so ciljno usmerjeni in želijo doseči karijerne cilje, pri čemer prevladujejo ekonomski motivi oziroma motivi, povezani s poklicnim razvojem. Večina intervjuvancev ima pozitivne izkušnje s pedagoškim kadrom, kar poudarja pomembnost podpore s strani pedagoškega kadra. Kljub temu izražajo nezadovoljstvo zaradi monotonoosti predavanj in pomanjkanja praktičnih vsebin, kar kaže na potrebo po prilagoditvi izobraževalnih programov potrebam odraslih študentov. Usklajevanje študijskih obveznosti z drugimi življenjskimi vlogami predstavlja velik izziv, pri čemer je pomanjkanje časa pogosto izrazita težava. Finančne ovire so prav tako velikokrat v ospredju, zlasti pri študentih, ki si študij plačujejo sami. Kljub tem oviram netradicionalni odrasli študenti kažejo visoko stopnjo prilagodljivosti in sposobnosti optimizacije časa.

Received 2. 9. 2024 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 378-057.875(497.4)

KEYWORDS: non-traditional students, adults, tertiary education, study, lifelong learning

ABSTRACT – Non-traditional adult students encounter more challenges than traditional students, and their numbers are steadily increasing. The article presents the results of a qualitative study examining the motives and experiences of non-traditional adult students in Slovenia. The research reveals diverse motives for enrolling in tertiary education. Some students are driven by strong intrinsic motivation, focusing on learning and personal development. In contrast, other students are goal-oriented, aiming to achieve career objectives, with economic motives or motives related to professional development dominating. Most interviewees report positive experiences with the teaching staff, underscoring the importance of support given by educational personnel. Nonetheless, they express dissatisfaction with the monotony of lectures and the lack of practical content, highlighting the need to adapt educational programmes to the requirements of adult students. Balancing academic obligations with other life roles poses a significant challenge, with insufficient time often being a pronounced issue. Financial barriers are often at the forefront as well, especially for students who self-finance their studies. Despite these obstacles, non-traditional adult students exhibit a high level of adaptability and time-optimisation skills.

1 Uvod

Netradicionalni študenti se soočajo z več ovirami pri študiju kot tradicionalni študenti (Choy, 2002; Pelletier, 2010; Radford idr., 2015). V številnih izobraževalnih okoljih že predstavljajo večino študentske populacije (Chen, 2017), pričakuje pa se nadaljnji porast njihovega števila (Hussar in Bailey, 2014; Rhijn idr., 2016; Hussar in Bailey, 2020; Babb, 2022). Pomembno je, da izobraževalne institucije razumejo značilnosti in potrebe netradicionalnih študentov ter jim ponudijo potrebno pomoč in podporo za

doseganje akademskih uspehov. Namen naše raziskave je raziskati, kateri motivi spodbujajo netradicionalne odrasle študente k vključevanju v visokošolski študij in kakšne so njihove izkušnje s terciarnim izobraževanjem v Sloveniji.

Uporabljena je bila kvalitativna raziskovalna paradigma, in sicer so bili izvedeni polstrukturirani intervjuji z netradicionalnimi odraslimi študenti v Sloveniji. Relevance raziskave podpirajo podatki Statističnega urada Republike Slovenije (SURS 2023) o številu vpisanih odraslih študentov v terciarno izobraževanje v Republiki Sloveniji za študijsko leto 2022/23. V tem študijskem letu je bilo vpisanih 21.400 študentov, starih 25 let ali več, kar je predstavljalo 26,75 % vseh vpisanih študentov. Število odraslih študentov potrjuje smiselnost tovrstnih raziskav, saj lahko prispevajo k povečanju vpisa odraslih oseb v terciarno izobraževanje, prilagajanju izobraževalnega procesa potrebam odraslih študentov in nasploh pripomorejo k izboljšanju terciarnega izobraževalnega sistema v Sloveniji. Izobraževanje odraslih je bilo določeno kot ključna tema evropskega izobraževalnega prostora za obdobje 2021–2030. V Resoluciji o novem evropskem programu za izobraževanje odraslih, ki jo je Svet Evropske unije (EU) sprejel 29. novembra 2021, je poudarjena potreba po znatnem povečanju udeležbe odraslih v formalnem, neformalnem in priložnostnem izobraževanju (Council of the EU, 2021). V primerjavi z drugimi EU državami je Slovenija, sodeč po podatkih raziskave AES iz leta 2016, nekoliko nad EU povprečjem po številu vključenih odraslih, starih od 25 do 64 let, tako v formalnem kot tudi neformalnem izobraževanju in usposabljanju. Na področju formalnega izobraževanja in usposabljanja po deležu odraslih, starih od 25 do 64 let, v Evropi dominirajo 4 skandinavske države (Danska, Finska, Švedska in Norveška) in Združeno kraljestvo z vključenostjo odraslih v deležu več kot 10 %, na dnu lestvice pa se nahajajo Romunija, Bosna in Hercegovina, Litva, Češka, Bolgarija in Slovaška (pod 3 %), medtem ko je v Sloveniji delež odraslih, vključenih v formalno izobraževanje in usposabljanje, 6-odstoten (Eurydice, 2021).

Obstoječe raziskave (Gianakos, 1996; Compton idr., 2006; Hashim idr., 2015; Korhonen in Portaankorva-Koivisto, 2021; Bellare idr., 2023) kažejo, da se odrasli vključujejo v nadaljnje izobraževanje iz različnih razlogov. Nekateri dajejo prednost osebni rasti in obogatitvi, drugi si prizadevajo izboljšati svoje veščine za prihodnjo zaposlitveno varnost. Nekateri se osredotočajo na pridobitev kvalifikacij za napredovanje in karierni razvoj ter raziskujejo nove karierni poti. V tretji razvojni fazi izobraževanja odraslih, ki zaznamuje obdobje od druge polovice devetdesetih let 20. stoletja dalje, se kaže, da je to področje zelo raznoliko glede na ciljne skupine, vsebino poučevanja, izvajalce, institucionalizacijo, financiranje in zakonodajo v posameznih državah (Mikulec, 2018). Kljub številnim sistemskim ukrepom, med drugim tudi sprejetju Strategije vseživljenjskega učenja, izobraževanje odraslih v Sloveniji ostaja na ravni, na kateri smo bili pred tremi ali štirimi desetletji (Jelenc, 2018).

Na ravni Slovenije obstajajo akademska in strokovna dela ter raziskave, ki opisujejo motive in izkušnje odraslih študentov v izobraževanju. Pri tem so le-ta večinoma kvantitativne narave (na primer Macuh in Stegne, 2024) in na ravni pregleda literature ali analize standardov kakovosti, nacionalnih politik, strategij, zakonodaje in podobno (na primer Čelebič idr., 2011; Možina idr., 2013; Mihalj, 2018; Mikulec, 2019). Zaznati pa gre pomanjkanje kvalitativnih raziskav v zvezi z netradicionalnimi odraslimi študenti na področju formalnega (terciarnega) izobraževanja v Sloveniji. Kvalitativne raziskave na področju izobraževanja odraslih so nujne, na kar nakazuje tudi obstoječa

literatura (Radovan, 2002), ker omogočajo poglobljen vpogled v izkušnje, potrebe in ovire, s katerimi se soočajo odrasli študenti. Kvantitativne metode sicer omogočajo zbiranje podatkov na širokem vzorcu, vendar pogosto ne zajamejo kompleksnosti in raznolikosti individualnih izkušenj. Pričujoči članek zapolnjuje to vrzel in pri tem pojem “odraslega” študenta povezuje s pojmom “netradicionalnosti” ter s tem ponuja nov, svež pristop do preučevanega področja.

V tujini se izraz “netradicionalni študenti” pojavlja že dlje časa (Rendón idr., 2000; Witkowsky idr., 2016; MacDonald, 2018; Remenick, 2019). Mnogokrat se ga uporablja predvsem v raziskavah visokega šolstva, vendar definicije med seboj variirajo. Chung idr. (2014) so na podlagi pregleda obstoječih definicij navedli kategorije lastnosti netradicionalnih študentov, razvrščene od najpogosteje do najmanj pogosto uporabljenih: starost študenta; prisotnost več življenjskih vlog; način študija; časovna vrzel med študijskim procesom; status “vozačev”; demografska “drugačnost” od ustaljenih norm; spol; način (pot) do vpisa na fakulteto; udeležba v netradicionalnih študijskih programih; prikrajšanost (osebnostna); etnična pripadnost; invalidnost, travme; študenti, ki so v preteklosti že diplomirali. Netradicionalni študenti se soočajo z vrsto izzivov, vključno s kulturnimi ovirami, finančnimi omejitvami, uporabo sodobne IKT-tehnologije ter usklajevanjem družinskih, delovnih in študijskih obveznosti. Ellis (2019) ugotavlja, da več netradicionalnih karakteristik, ki jih ima študent, vodi k več oviram, s katerimi se študent srečuje v študijskem procesu.

V Sloveniji je pojem netradicionalnega študenta relativno nov izraz. Skladno s trenutno razširjeno definicijo v Sloveniji so – za razliko od tradicionalnih študentov, ki se neposredno po zaključenem srednjem šolanju vključijo v procese visokošolskega študija – netradicionalni študenti vsi tisti študenti, ki so na trgu dela že prisotni. Netradicionalni odrasli študentje imajo pogosto že svoje družine, skrbijo za svoje starše in podobno. Naštete obveznosti predstavljajo netradicionalnim študentom potrebo po dodatnem usklajevanju med študijskimi obveznostmi in zasebnim življenjem (Uradni list Republike Slovenije, 2022).

Posebno skupino v široki paleti netradicionalnih študentov predstavljajo odrasli študentje. Označevanje, kdo in kdaj je oseba odrasla, je relativno. Statistični urad Evropske unije določa starostni okvir za odrasle osebe od 25 do 64 let, in sicer v kontekstu sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju/učenju odraslih (Eurostat, 2023). Herzog (2020) pojasnjuje, da je za odraslo osebo današnjega časa značilna določena količina obveznosti in prevzemanje odgovornosti. Razumevanje koncepta odraslosti se spreminja. Teorije, ki so zagovarjale odraslost kot linearno in stabilno obdobje, so sčasoma zamenjale teorije, ki odraslost obravnavajo kot obdobje preoblikovanja in spreminjanja. Pod vplivom različnih dogodkov se odrasli ljudje učijo in izobražujejo za potrebe novonastalih situacij (Ličen, 2009). Med andragogi v Sloveniji je najbolj razširjena definicija, po kateri so odrasle osebe tiste, ki so prekinile redno (formalno) šolanje in prevzele nove družbene vloge (Krajnc, 1979). Z andragoškega vidika je “odrasel študent” oseba, ki se ob izvajanju drugih družbenih vlog ponovno vključuje v organizirano izobraževanje. Izobražuje se lahko samostojno ali organizirano. Odrasli osebi ponovna vključitev v terciarno izobraževanje večinoma ne predstavlja glavnega vira potrjevanja, temveč je izobraževanje obravnavano kot dopolnilna, vzporedna dejavnost, ki prinaša koristi na kariernem področju, v zasebnosti in prostem času. Vključitev v proces terciarnega izobraževanja odrasli osebi lahko predstavlja del poti vseživljenjskega učenja (Ličen,

2009). Dubaseniuk idr. (2020, str. 132) poudarjajo nujnost organiziranja izobraževalnih storitev skladno s potrebami po vseživljenjskem učenju v 21. stoletju. Po mnenju Jelenca (2016) je v Sloveniji, tako kot drugod po Evropi, izobraževanje odraslih postalo ključni dejavnik za razvoj in uresničitev koncepta vseživljenjskega učenja.

Laznik (2020, str. 126) navaja, da so za odločitev za nadaljevanje izobraževanja potrebni motiv, ki ga opredeljujemo kot želeni cilj, ter motivacijski faktorji, ki nam pomagajo do cilja. Houle (1961) je identificiral tri tipe motivov odraslih za vključitev v izobraževanje: usmerjenost k cilju, usmerjenost k dejavnosti in usmerjenost k učenju/vsebini. Ciljno usmerjeni odrasli v izobraževanju sodelujejo zaradi zunanjih koristi, kot so iskanje boljšega dela, napredovanje ali pridobitev diplome, reševanje družinskih težav ipd. Vsebinsko (v učenje) usmerjeni odrasli sodelujejo zaradi notranjega zanimanja za predmet izobraževanja, lastnega razvoja in osebnostne rasti. Dejavnostno usmerjeni odrasli sodelujejo zaradi socialnih in medosebnih vidikov učenja (npr. želijo spoznati nove ljudi ali se želijo umakniti iz domačega okolja). Deci in Ryan (1985) identificirata dve glavni obliki motivacije za izobraževanje. Notranja motivacija se nanaša na izvajanje dejavnosti zaradi nje same, na primer učenje o nekem predmetu, ker ga smatramo kot zanimivega. To je najbolj optimalno stanje motivacije, saj je popolnoma avtonomno in samodeterminirano. Zelo pogosto pa so posameznikova dejanja in cilji zunanje pogojeni, kar označujemo kot zunanjo motivacijo. Z izobraževalnega vidika so vsebinsko usmerjeni udeleženci izobraževanja idealni, saj notranja motivacija običajno povečuje uspešnost učenja (Radovan, 2008). Brez motivacije ni učenja, saj le-ta vpliva na čas učenja, na učni pristop oziroma strategije učenja (Hmelak idr., 2020, str. 151; Juriševič idr., 2017, str. 102). V obstoječi literaturi lahko zasledimo široko paleto klasifikacij motivov odraslih za vključitev v izobraževanje s strani različnih avtorjev (Cross, 1981; Krajnc, 1982; Skaalvik in Finbak, 2001; Titmus, 1989; Winter, 2006). Pri ugotavljanju motivov pa ne gre prezreti ovir za vključevanje odraslih v izobraževanje. Enega izmed najbolj uveljavljenih načinov delitve ovir je oblikovala Crossova (1981), ki je ovire razdelila na situacijske, institucionalne in dispozicijske.

2 Metodologija

Pričujoča raziskava se osredotoča na dve glavni raziskovalni vprašanji:

- Kateri so motivi netradicionalnih odraslih študentov za vključitev v terciarno izobraževanje v Republiki Sloveniji?
- Kakšne so izkušnje netradicionalnih odraslih študentov s terciarnim izobraževanjem v Republiki Sloveniji?

Populacijo raziskave predstavljajo netradicionalni odrasli študentje v Republiki Sloveniji, ki so bili v terciarno izobraževanje vpisani v študijskem letu 2023/24 ali pa so procese terciarnega izobraževanja zaključili v študijskem letu 2022/23. Vzorec je zajemal dvanajst oseb, ki so bile izbrane z namenskim vzorčenjem. Ker je pojem "netradicionalni študentje" v Sloveniji prisoten šele kratek čas (ena prvih uradnih objav je bila 25. 7. 2022 s strani ministrstva, pristojnega za izobraževanje, glej Uradni list, 2022) in natančno vsebina tega pojma še ni razdelana, prav tako pa tudi ni nesporno jasno, kdo vse spada med "netradicionalne študente", v pričujočem članku kot netradicionalne

odrasle študente določamo vpisane študente, stare najmanj 25 let, s prisotno vsaj eno od družbenih vlog, značilnih za odrasle osebe (npr.: delovno aktivni prebivalci v RS, aktivni iskalci zaposlitve, življenje v zakonski zvezi, življenje v izvenzakonski zvezi, skrb za otroke do njihovega 18. leta, nega svojcev ipd.). Zgornje starostne meje zaradi sprejemanja koncepta vseživljenjskega učenja in/ali izobraževanja ne določamo.

V raziskavi je sodelovalo osem žensk in štirje moški. Povprečna starost oseb, zajetih v raziskovalni vzorec, je 43,4 leta, v razponu od 25 do 59 let. Osem jih je poročenih, od njih pa imajo vsi vsaj enega otroka. Enajst od dvanajstih oseb, vključenih v raziskavo, je že imelo izkušnje s procesi terciarnega izobraževanja, preden so se vključili v trenutno terciarno izobraževanje. Deset oseb je redno zaposlenih, dva sta iskalca zaposlitve. Osebe namenskega vzorca, vključene v raziskavo, so bile ali so še vpisane v procese terciarnega izobraževanja na različnih fakultetah v Republiki Sloveniji (zasebne in javne). Od skupno preučevanih dvanajstih oseb se njihovo izobraževanje v osmih primerih nanaša na magistrski študij, trikrat na dodiplomski in enkrat na doktorski študij. Od dvanajstih vključenih študentov si štirje šolnino plačujejo sami, osem pa jih je vpisanih v redne koncesionirane študijske programe. Za potrebe kvalitativne raziskave smo v obdobju od 19. oktobra 2023 do 23. novembra 2023 opravili dvanajst individualnih polstrukturiranih intervjujev (šest neposredno “v živo” in šest s pomočjo IKT preko video ZOOM platforme), ki so trajali od 45 do 60 minut. Vsi intervjuji so bili s predhodnim soglasjem intervjuvancev zvočno posneti in kasneje prepisani.

3 Rezultati in interpretacija

Motivi netradicionalnih odraslih študentov za vključitev v terciarno izobraževanje

Eno skupino intervjuvanih oseb (polovica intervjuvancev) lahko označimo kot netradicionalne odrasle študente, usmerjene v učenje (Houle, 1961), katerih motivacija za izobraževanje je pretežno notranja (Deci in Ryan, 1985). Skladno z Winterjevo (2006) klasifikacijo motivov za izobraževanje pri tej skupini prevladujejo kognitivni motivi. Ta skupina intervjuvancev je motiv za vključitev v proces terciarnega izobraževanja opisala kot željo po izobraževanju, nadgrajevanju znanja in osebnostnem napredku. Eden izmed intervjuvancev je na primer povedal: “*Na magisterij sem prišel po znanje in da dobiš izobrazbo. Na faks me je prinesla lastna vedoželjnost, lastna želja.*” Izjave omenjenih šestih intervjuvancev potrjujejo navedbe Krajncve (1982), ki trdi, da imajo ljudje tudi potrebo po napredovanju in osebnem razvoju, vključitev v procese izobraževanja pa jim omogoča pridobivanje znanj ter veščin, kar jim predstavlja način za doseganje tega cilja. Enajst intervjuvancev ima lastno predhodno izkušnjo s terciarnim izobraževanjem, zato njihove želje temeljijo tudi na preteklih študijskih izkušnjah. Pretekle pozitivne izkušnje z izobraževanjem lahko povečajo verjetnost, da se bo posameznik vključil v izobraževanje, kot opozarja tudi obstoječa literatura (Feinstein in Sabates, 2008).

Drugo skupino intervjuvancev smo identificirali kot netradicionalne odrasle študente, ki so ciljno usmerjeni (Houle, 1961). Tovrstno ciljnost poudari intervjuvanec z besedami: “*Moj cilj je bil, da se izobrazim, da magistriram /.../, rabil sem formalno izobrazbo. Nisem želel biti samouk, ampak postati bolj “prof”*”, kot se reče.” Pri tej skupini

so intervjuvanci primarno usmerjeni k doseganju kariernih ciljev, kar smo prepoznali pri petih intervjuvancih. Njihova motivacija za izobraževanje je pretežno zunanja (Deci in Ryan, 1985). Skladno z Winterjevo (2006) klasifikacijo motivov za izobraževanje pri tej skupini prevladujejo ekonomski motivi oziroma motivi, povezani s poklicnim razvojem (Skaalvik in Finbak, 2001). Da je potreba po vključitvi v procese izobraževanja povezana s posameznikovim osebnostnim razvojem, z željo po kariernem napredku, spoznavanju drugih ljudi ali podobno, trdi tudi Čelebič (2010), vendar tako kot pet sodelujočih v pričujoči raziskavi na prvo mesto postavlja motive, povezane predvsem s kariernim napredkom. Karierna pričakovanja kot glavni motiv za vključitev v procese terciarnega izobraževanja so med drugim navedli vsi štirje intervjuvanci, ki si šolnino plačujejo sami. *“Ja, študij je usmerjen v pridobitev službe. Študij naj bi mi omogočil kariero, za pridobitev delovnega mesta,”* poudari intervjuvanec, ki si študij plačuje sam.

V odgovorih petih intervjuvancev zasledimo t. i. instrumentalno razmišljanje, ki nakazuje, da si netradicionalni odrasli študentje želijo učinkovito izobraževalno izkušnjo, ki bo prinesla čimprejšnje rezultate, saj vedo, k čemu stremijo. To ponazarja naslednja izjava intervjuvanke: *“Imam že specializacijo od prej. Sem si želela v isti smeri nadaljevati, a na drugačen način. Povedali so mi, da bom dobila strukturiran študij. Točno vem, kaj delam, kje sem, kaj rabim, kaj mi še manjka. Ko sem prej na drugih šolah delala /.../, je vedno nekaj manjkalo.”* Tudi Radovan (2002) ugotavlja, da so motivi odraslih za izobraževanje bolj instrumentalne kot ekspresivne narave, saj je njihova udeležba v izobraževanju večinoma povezana z doseganjem nekega cilja, npr. poklicnega cilja (Kim in Merriam, 2004), pri čemer pa je motivacija lahko notranja ali zunanja. Sklepamo, da je prav zaradi instrumentalnega načina razmišljanja, v kombinaciji z različnimi življenjskimi in poklicnimi izkušnjami, pristop in odnos netradicionalnih odraslih študentov do samega študija drugačen kot pri tradicionalnih študentih. Drugačnost se kaže predvsem v občutku večje odgovornosti in angažiranosti za opravljanje študijskih obveznosti, kar je razvidno iz sledeče izjave intervjuvanke: *“Kar delam, delam stoprocentno. Med študijem je bil študij prioriteta številka ena. Ne tako, da bi vse totalno podredila faksu, ampak ko je bil na urniku predmet, je bil na urniku predmet! Imam izkušnje iz službe, posla, življenja /.../ znam usklajevat moje obveznosti.”*

Želja po izobrazbi in pridobivanju znanja v določenih primerih izhaja tudi iz globljih notranjih razlogov, kot sta izboljšanje samospoštovanja in samopodobe (Taylor in House, 2010). Omenjeno nizko samopodobo kot motiv za vpis na fakulteto je izpostavila intervjuvanka z besedami: *“Bilo mi je zoprno, ko sem komu povedala, da imam končano le srednjo šolo. Drug motiv pa je bil, ker sem si želela tudi z možgani nekaj početi.”* V raziskavi lahko prepoznamo tudi motiv samopotrjevanja, krepitev samozavesti in dokazovanja sebi in drugim. Slednje je pri netradicionalnih odraslih študentih pogosto povezano z družinsko dinamiko, kar je razvidno iz sledeče izjave intervjuvanca: *“Glavni motiv je bilo sebi in tudi drugim pokazati, da zmorem in da nisem samo za tehnične stvari. In da bom prvi v primarni družini, ki bo doštudiral. Tudi kljubovanje je bilo prisotno. Kljubovanje staršem, četudi sta že oba pokojna.”* Motivacijo za vstop v izobraževanje pri netradicionalnih odraslih študentih lahko sprožijo tudi družinski člani. Intervjuvana oseba je na primer povedala sledeče: *“Ko je bil karierni sejem, Informativa /.../, je prišel sin domov z literaturo, z letaki /.../. Ves vesel mi je dal tisto gradivo in rekel: “Mami, pojdi še ti na faks.””*

Raziskava kaže, da se netradicionalni odrasli kandidati predhodno temeljito informirajo o študijskih programih, procesih in zahtevnosti učnih vsebin preko različnih

kanalov. Na podlagi teh informacij si lahko izberejo najugodnejšo izobraževalno institucijo. Ugodni atributi posamezne fakultete lahko predstavljajo dodatne motivacijske dejavnike za posameznikovo razmišljanje o (ponovni ali prvi) vključitvi v proces terciarnega izobraževanja. To kažejo tudi rezultati raziskave, v kateri se je možnost koncesioniranega študija izkazala kot dodaten motivacijski dejavnik za vstop v izobraževalni proces. V nasprotju z našimi pričakovanji nobena od oseb kot motiv za vpis na določen študijski program ni navedla, da bi na odločitev za vpis na fakulteto vplivala katera od študijskih izkušenj njihovih znancev ali prijateljev.

Izkušnje netradicionalnih odraslih študentov s terciarnim izobraževanjem

Netradicionalni odrasli študenti, ki so sodelovali v raziskavi, so svojo splošno izkušnjo s terciarnim izobraževanjem ocenili kot pozitivno. V nadaljevanju izkušnje netradicionalnih odraslih študentov s terciarnim izobraževanjem predstavljamo s pomočjo kategorizacije štirih tem.

Izkušnje s storitvami izobraževalne institucije in osebjem

Positivne izkušnje s pedagoškim kadrom je potrdilo deset od dvanajstih intervjuvancev. Svoje izkušnje opisujejo z besedami, kot so razumevanje s strani predavateljev, podpora predavateljev, enak odnos do vseh, spoštljivost predavateljev in podobno. Razloge za visok odstotek pozitivnih izkušenj v odnosih odraslih netradicionalnih študentov do pedagoškega kadra lahko najdemo tudi v ugotovitvah Donaldsona in Grahama (1999), ki trdita, da so netradicionalni študentje bolj vestni ter študijske obveznosti opravljajo bolj sproti in odgovorno kot njihovi tradicionalni kolegi. V naši raziskavi smo prav tako ugotovili, da se sodelujoči zavedajo vrednosti časa, veliko pozornosti namenjajo optimalnemu razporejanju dnevnih opravil, natančnosti in sprotnosti. Vse omenjene lastnosti intervjuvancev močno zmanjšujejo verjetnost prisotnosti konfliktov med študenti in pedagoškim kadrom.

Raziskava razkriva prisotnost institucionalnih ovir (Kim in Merriam, 2004), kot je nezadovoljstvo z načinom podajanja učnih vsebin (monotonost pedagogov). Zaznali smo tudi želje po uvedbi (praktičnih) učnih vsebin, ki bi bile bližje potrebam in lastnostim odraslih študentov. Rezultati raziskave so skladni s teorijo, da se odrasli učijo drugače in tudi drugače percipirajo študijske procese kot "tradicionalno" stari študentje (Brečko, 2018). Pomanjkanje dinamičnosti in funkcionalnosti v pričujoči raziskavi (v obliki monotonosti in pomanjkanja praktičnih učnih vsebin) omenja šestnajst odstotkov intervjuvancev. Omeniti velja še občasne neugodne razporede urnikov. Tovrstna institucionalna ovira je povezana s situacijskimi ovirami, predvsem s pomanjkanjem časa. Veliko oviro netradicionalnim odraslim študentom (predvsem študentom, ki prihajajo iz t. i. tretjih držav) predstavljajo rigidni plačilni pogoji, ki onemogočajo plačilo šolnine v več obrokih. Ta ovira je še večja v primeru pomanjkljivih informacij pred vpisom v procese terciarnega izobraževanja. Tak preplet institucionalnih in situacijskih ovir v raziskavi omenja le ena oseba, kar pa nikakor ne zmanjšuje obsega problema.

Izkušnje s tradicionalnimi študenti

Polovica intervjuvancev navaja pozitivne izkušnje s "tradicionalno" starimi sošolci. Trije med njimi so omenili medsebojno pomoč in sodelovanje med samim študijskim procesom. Štirje intervjuvanci so povedali, da so se dobri odnosi razvili v nova prijateljstva. Ena od intervjuvanih oseb je povedala: "*Imela sem dober odnos s sošolci. S tremi sem tudi sedaj v kontaktu. Pomagali so oni meni in jaz njim, ni bilo čutiti tiste starostne razlike, včasih si ob njih pozabil, da si star toliko in toliko /.../. Tudi moj odnos s tistimi, ki so bili starejši od mene, je bil dober.*" Ena od izkušenj intervjuvancev je bilo zaznavanje in sprejemanje različnosti med študenti. Trije intervjuvanci pa so v začetnih obdobjih študijskega procesa občutili rahlo neugodje. Ena oseba je povedala: "*Še danes se spomnim prvega dne, bila je čisto polna predavalnica. No, in sem videla, da so mladi, še mlajši kot moj starejši sin. Mene je bilo takrat malo sram.*"

Usklajevanje študija z drugimi obveznostmi

Deset od dvanajstih intervjuvancev je kot največji izziv med študijem izpostavilo pomanjkanje časa. Pomanjkanje časa je privedlo do omejevanja prostega časa, kar so omenili štirje intervjuvanci. Eden od vprašanih je stanje opisal z besedami: "*Tudi dela, ki sem jih opravljal za hobi, branje, filmi /.../ tega je bilo zelo malo /.../.*" Večje težave z usklajevanjem študijskih in službenih obveznosti je navedel en intervjuvanec: "*Delo sem moral s predavanji usklajevati, sem moral v službi povedati, kdaj ne morem delati. Jaz sem delal vsak dan in je bilo naporno.*" Iz tega izhaja, da raziskava kaže na prisotnost situacijskih ovir (Cross, 1981), med katerimi še posebej prevladuje pomanjkanje časa. Med tovrstne ovire uvrščamo tudi pomanjkanje finančnih sredstev, kar je zaznano pri treh od štirih oseb, ki si študij plačujejo sami.

Netradicionalni odrasli študentje se s situacijskimi ovirami, ki so prisotne med študijskim procesom, spopadajo različno. Zaradi pomanjkanja časa se najpogosteje (60%) prilagajajo z omejevanjem vsakodnevnih rutin. Večina intervjuvancev (osem) je povedala, da je bilo prilagajanje potrebno v odnosu do domačih, prilagoditi pa so morali tudi vsakodnevna opravila. Strategije minimiziranja ovir se po eni strani kažejo v obliki optimizacije časa, kar ugotavljata tudi Donaldson in Graham (1999). Intervjuvanci poudarjajo nujnost optimiziranja časa z uvedbo urnikov, s sprotnim opravljanjem del, z odgovornostjo in uporabo dobrih delovnih navad. Po drugi strani pa veliko pomoč odraslim netradicionalnim študentom predstavljajo družinski člani in prijatelji. V obdobju študijskega procesa pomoč družinskih članov in prijateljev potrjuje četrtnina intervjuvancev. Ena od njih je povedala: "*Na srečo je tudi mož dvakrat na teden delal od doma in to mi je zelo pomagalo. Veliko je on prevzel gospodinjskega dela, sesanja, pospravljanja. Nekaj dela je prevzela tudi najstarejša hči, tako da je bilo veliko tudi na njej.*"

Koristnost predhodnih izkušenj v obliki odgovornosti do dela, sprotne in dobrih delovnih navad sta navedli dve intervjuvani osebi. Deggs (2011) v svoji raziskavi trdi, da so poleg optimalnega izkoriščanja časa za zmanjševanje ovir zelo pomembni sledeči dejavniki: vztrajnost, delovne navade, sprotno komuniciranje s predavatelji in iskanje pomoči usposobljenih oseb v okviru izobraževalne institucije.

Priporočanje študija drugim netradicionalnim odraslim kandidatom za študij

V intervjujih smo poskušali ugotoviti, ali bi intervjuvanci študij v odrasli dobi priporočali drugim in na kakšen način. Vseh dvanajst intervjuvancev bi odraslim osebam priporočilo vključitev v procese terciarnega izobraževanja. Ta podatek je še posebej spodbuden, če upoštevamo, da osem od dvanajstih intervjuvanih oseb študija še ni dokončalo. Možina idr. (2013) namreč trdijo, da so ljudje z določeno izkušnjo (v našem primeru študijsko) bolj zadovoljni, ko se izkušnja zaključí, kot pa med samim procesom doživljanja.

Polovica intervjuvancev bi priporočila študij vsem, preostala polovica pa le tistim, ki imajo voljo, željo po spremembi in so pripravljeni na odrekanje ter na spremenjen življenjski ritem. Eden izmed intervjuvancev, ki študija ne bi priporočal čisto vsakemu, je dejal: *“Bližnjim bi tak študij vsekakor priporočal. Če bi le začutil, da imajo kanček te želje. Oziroma, če bi videl, vedel, da si želijo spremembe v življenju in da so za to spremembo pripravljeni delati in se tudi čemu odpovedati.”* Intervjuvanci priporočanje študija za odrasle podkrepijo s prikazovanjem različnih koristi, ki jih izobraževanje ponuja. Materialne koristi vključitve v študijske procese omenjajo trije intervjuvanci. Polovica intervjuvanih oseb pa poudarja nematerialne koristi, kot je izboljšanje osebnega življenja in razširitev obzorij. Nematerialne koristi študija intervjuvanec opiše z besedami: *“/.../ in to ne glede na to, ali ti bo to pomagalo kasneje v službi, pri profesionalnem življenju /.../, v privatnem ti bo sigurno prav prišlo.”* Intervjuvane osebe navajajo nujnost vseživljenjskega učenja, zavedanje dinamike modernega časa, prilagodljivost študijskih programov, koristnost izobraževanja za širšo družbo in podobno.

Šedem intervjuvancev meni, da je najučinkovitejši način promocije, da se terciarno izobraževanje odraslim priporoči ob predstavitvi lastne študijske izkušnje. Tako meni tudi intervjuvanka, ki pravi: *“Povedala bi mu svojo izkušnjo, kakšni so plusi, kaj ti vse prinese študij, kaj vse lahko pridobiš.”* Drugi učinkoviti načini priporočanja terciarnega izobraževanja za odrasle, zaznani v intervjujih, so predstavitev subvencioniranih študijskih programov, nujnost vseživljenjskega učenja in predstavitev različnih študijskih programov.

4 Sklep

Naši rezultati so v skladu z obstoječimi ugotovitvami, da so značilnosti izobraževalnih programov pomemben dejavnik udeležbe odraslih v izobraževanju. Pomembno je, da izobraževalne institucije prepoznajo te značilnosti in potrebe ter netradicionalnim odraslim študentom nudijo ustrezno podporo. Ponudba izobraževanja se vse bolj odziva predvsem na potrebe trga in je namenjena odraslim z jasnimi željami (Kump in Jelenc-Krašovec, 2009). Prihodnje raziskave bi morale nadalje preučiti specifične potrebe netradicionalnih odraslih študentov v različnih izobraževalnih kontekstih in razviti strategije za zmanjšanje ovir, s katerimi se soočajo. Kvalitativne raziskave lahko ponudijo poglobljen vpogled v izkušnje teh študentov in pomagajo oblikovati boljše izobraževalne institucionalne politike in prakse. Kot navaja Blažič (2021, str. 97), so ob

globalizacijskih procesih in vseh spremembah, ki izhajajo iz tega, pričakovanja družbe po spremembah v visokem šolstvu visoka.

Za izboljšanje izkušenj netradicionalnih odraslih študentov priporočamo naslednje ukrepe:

- *prilagoditev izobraževalnih programov*: izobraževalne institucije naj razvijejo programe, ki vključujejo več praktičnih vsebin in inovativne metode poučevanja in učenja, prilagojene odraslim študentom;
- *podpora pedagoškega kadra*: usposabljanje pedagoškega kadra za delo z netradicionalnimi študenti, da se izboljša njihova sposobnost razumevanja in podpore specifičnim potrebam teh študentov;
- *finančna podpora*: zagotavljanje možnosti plačila šolnine na obroke in drugih oblik finančnih ugodnosti, ki bi zmanjšale finančne ovire za študij;
- *fleksibilnost*: nudenje fleksibilnih študijskih urnikov in drugih storitev, ki bi omogočale lažje usklajevanje študija z delovnimi in družinskimi obveznostmi.

Izobraževalne institucije morajo razviti ciljno usmerjene marketinške strategije, ki bodo učinkovito nagovarjale netradicionalne odrasle študente. Poudariti je treba prednosti, kot so fleksibilni urniki, možnost študija na daljavo/online študija/hibridnega študija, finančne ugodnosti ter praktična naravnost programov. Pomembno je, da so sporočila jasna in specifična, da odrasli študenti prepoznajo, kako lahko izobraževalni programi neposredno koristijo njihovem osebnemu in poklicnemu življenju. Priporoča se predstavitev zgodb uspešnih netradicionalnih odraslih študentov, ki so uspeli uskladiti študijske obveznosti z drugimi življenjskimi vlogami in dosegli svoje akademske cilje. Te zgodbe lahko navdihnejo potencialne netradicionalne odrasle študente in jim pokažejo, da je uspeh mogoč tudi v njihovih okoliščinah.

Janko Goljar, Petra Kleindienst, PhD

Motivations and Experiences of Non-Traditional Adult Students in Slovenia

Non-traditional students face more obstacles in their studies than traditional students. In many educational settings, they already constitute the majority of the student population, and their numbers are expected to continue rising. It is essential that educational institutions understand the characteristics and needs of non-traditional students and provide the support they need to help them achieve academic success. This research aims to investigate the motivations driving non-traditional adult students to pursue higher education and explore their experiences with tertiary education in Slovenia.

The article fills a gap in the literature by connecting the concept of “adult” student with “non-traditionality”, offering a fresh perspective on the field. Internationally, the term “non-traditional students” has long been associated with various definitions. Non-traditional students face challenges like cultural barriers, financial constraints, the use of modern technology, and balancing family, work and study obligations. These students often manage multiple roles, such as employment and caregiving, which call for edu-

educational adjustments to accommodate their complex lives. In Slovenia, the concept of non-traditional students is relatively new. Unlike traditional students who enrol in higher education immediately after completing secondary school, non-traditional students are already participating in the labour market. They often have families or must care for their parents, requiring a further balancing of study obligations and private life.

A specific group within the broad spectrum of non-traditional students is adult students. The designation of who is considered an adult is relative. The Statistical Office of the European Union defines adults as those aged 25–64 in the context of participation in adult education and training. Adulthood is today characterised by a certain level of obligations and responsibilities. Understanding of the concept of adulthood is changing. Theories that viewed adulthood as a linear and stable period have been replaced by theories that treat adulthood as a period of transformation and change. Under the influence of various events, adults learn and educate themselves to meet the needs of new situations. Among Slovenian andragogists, the most widespread definition is that adults are individuals who have interrupted regular (formal) schooling and assumed new social roles. From an andragogical perspective, an “adult student” is a person who re-engages in organised education while performing other social roles. They can educate themselves independently or in an organised manner. For an adult, re-entering tertiary education is mostly not the primary source of validation; instead, education is seen as a supplementary, parallel activity that brings benefits for career development, personal life, and leisure. Participation in tertiary education can form part of a lifelong learning path. Like elsewhere in Europe, adult education in Slovenia, has become a key factor for the developing and realising the concept of lifelong learning.

A qualitative research paradigm was employed, involving semi-structured interviews with non-traditional adult students in Slovenia. The relevance of this research is shown by the data from the Statistical Office of the Republic of Slovenia concerning the number of adult students enrolled in tertiary education for the 2022/23 academic year. In that year, 21,400 students aged 25 or older were enrolled, representing 26.75% of all students. The number of adult students confirms the importance of such research as it can contribute to increasing adult enrolment in tertiary education, adapting the educational process to the needs of adult students, and improving the education system in Slovenia. Adult education is a key focus in the European educational area for the period 2021–2030. Slovenia exceeds the EU average in terms of the number of adults involved in both formal and non-formal education.

The research focuses on two main questions: *What motivates non-traditional adult students to enrol in tertiary education in Slovenia? How do non-traditional adult students experience tertiary education in Slovenia?* The study population consists of non-traditional adult students enrolled in the 2023/24 academic year or those who completed their studies in 2022/23. The sample includes 12 individuals selected through purposive sampling. The participants were at least 25 years old, with at least one of the social roles that characterise adults. The average age of the sample was 43.4 years.

The research identified two main groups of students based on their motivations for education: *students oriented to learning and goal-oriented students.* Half the interviewees were identified as learning-oriented, driven by intrinsic motivations such as a desire for knowledge and personal development. These students view education as a path to personal growth and intellectual enrichment. They are motivated by a need to advance

and develop personally, which education facilitates by providing new knowledge and skills. Past educational experiences also play a considerable role in motivating these students. Positive prior experiences with tertiary education can add to the likelihood of re-enrolling. The desire for continuous personal and intellectual growth is a key driver for these individuals.

The remaining interviewees are goal-oriented, chiefly concentrating on achieving career-related objectives. These students seek formal qualifications to advance their careers, driven by economic motives or with motives related to professional development dominating. They value education for its potential to bring about tangible results, such as better job prospects. This pragmatic approach is reflected in their expectations for structured, practical education that meets their specific career goals. Instrumental thinking is evident among these students, who have a clear vision of their career path and demonstrate a mature and responsible approach to their studies. This is often coupled with extrinsic motivation to improve their professional status and achieve their career ambitions.

Beyond cognitive and economic motives, some students are driven by a desire to improve their self-esteem and self-worth, as well as to prove themselves to others. This is often linked to family dynamics and the need to meet personal and familial expectations. Family support can also act as a motivating factor, encouraging students to pursue further education.

Research shows that non-traditional adult candidates for study thoroughly inform themselves about possible study programmes, processes, and the demands of educational content through various channels. Additional motivation can arise when individual faculties have favourable attributes.

Most interviewees report positive experiences with the teaching staff, describing them as understanding, supportive and respectful. These positive interactions are crucial given that non-traditional students tend to be more conscientious and responsible in managing their study obligations, reducing potential conflicts with educators. However, some institutional barriers persist, such as dissatisfaction with the teaching methods and the monotony of lectures. A clear need is to introduce a more dynamic and practical content that aligns with the needs and characteristics of adult students. Occasional unfavourable scheduling and rigid payment conditions for tuition also pose significant challenges.

One half of the interviewees report positive experiences with their younger classmates, noting mutual assistance and cooperation during the study process. Good relationships with traditional students often develop into friendships, fostering a supportive learning environment. Still, some non-traditional students initially experience discomfort caused by the age difference.

The most significant challenge, identified by 10 of the 12 interviewees, is a lack of time, which leads to limiting their leisure activities and difficulties in balancing study with work obligations. Financial constraints are a further notable barrier, particularly for those self-financing their studies. Non-traditional adult students adopt various strategies to cope with situational barriers, such as optimising their time, implementing schedules, and relying on family support. Previous work experience and good work habits also help them manage their study responsibilities effectively.

Based on the research findings, several recommendations are proposed to enhance the experiences of non-traditional students:

- *Adapting Educational Programmes: Develop programmes with more practical content and innovative teaching methods tailored to adult students;*
- *Supporting Teaching Staff: Train educators to understand and support the specific needs of non-traditional students;*
- *Providing Financial Support: Offer options to pay in instalments along with other financial aid to reduce the financial barriers to education; and*
- *Ensuring Flexibility: Provide flexible study schedules and additional services to help students balance their studies with their other obligations.*

Educational institutions should also develop targeted marketing strategies to effectively reach non-traditional adult students. Emphasising the benefits of flexible schedules, online and hybrid study options, financial aid, and the practical orientation of programmes can attract more adult learners. Clear and specific messaging is vital to show how educational programmes can directly benefit their personal and professional lives.

The study concludes that non-traditional adult students in Slovenia generally have positive experiences with tertiary education despite the numerous challenges they face. Their high level of motivation and adaptability underlines the importance of understanding and supporting their unique needs. Future research should continue to explore the specific needs of non-traditional students in various educational contexts and develop strategies to lower the barriers they encounter, contributing to better educational policies and practices.

LITERATURA

1. Babb, S. (2022). Meeting the needs of nontraditional undergraduate students. Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8323-4>
2. Bellare, Y., Smith, A., Cochran, K. in Lopez, S. G. (2023). Motivations and barriers for adult learner achievement: Recommendations for institutions of higher education. *Adult Learning*, 34(1), 30–39. <https://doi.org/10.1177/10451595211059574>
3. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113.
4. Brečko, D. (2018). Motivacija odraslih za pridobivanje in nadgradnjo znanja. Andragoški center Slovenije. <https://isio.acs.si/doc/N-575-1.pdf>
5. Chen, J. C. (2017). Nontraditional adult learners: The neglected diversity in postsecondary education. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697161>
6. Choy, S. (2002). Nontraditional graduates. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf>
7. Chung, E., Turnbull, D. in Chur-Hansen, A. (2014). Who are “non-traditional students”? *Educational Research and Reviews*, 9(22), 1224–1238.
8. Compton, J. I., Cox, E. in Laanan, F. S. (2006). Adult learners in transition. *New Directions for Student Services*, 114, 73–80. <https://doi.org/10.1002/ss.208>
9. Council of the EU. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). 2021/C 66/01. *Official Journal*, C66, 1–21.
10. Čelebič, T. (2010). Izbrani vidiki izobraževanja odraslih v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU-27 (letn. 19, št. 8). Urad RS za makroekonomske analize in razvoj. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WCYEGKSZ>

11. Čelebič, T., Drofenik, O., Ivančič, A., Jelenc-Krašovec, S., Mohorčič Špolar, V. A. in Zver, E. (2011). Izobraževanje odraslih v Sloveniji: stanje in izzivi. Pedagoški inštitut.
12. Deci, E. L. in Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum Press*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
13. Deggs, D. (2011). Contextualizing the perceived barriers of adult learners in an accelerated undergraduate degree program. *The Qualitative Report*, 16(6).
14. Donaldson, J. F. in Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/074171369905000103>
15. Dubaseniuk, A., Voznyuk, A. in Samoilenko, O. (2020). Kakovost izobraževanja – ukrajinske izkušnje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 132–144.
16. Ellis, H. (2019). A nontraditional conundrum: The dilemma of nontraditional student attrition in higher education. *College Student Journal*, 53(1), 24–32.
17. Eurostat. (2023). Adult learning statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics
18. Eurydice. (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535>
19. Feinstein, L. in Sabates, R. (2008). Skills and social productivity. V C. Flint in C. Hughes (ur.), *Not just the economy: The public value of adult learning*. NIACE.
20. Gianakos, I. (1996). Career development differences between adult and traditional-aged learners. *Journal of Career Development*, 22(3), 211–223. <https://doi.org/10.1177/089484539602200304>
21. Hashim, K. F., Tan, F. B. in Rashid, A. (2015). Adult learners' intention to adopt mobile learning: A motivational perspective. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 381–390. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12148>
22. Herzog, M. (2020). How to define the adult in 2020? *International Journal of Business and Social Science Research*, 1–5. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v1n3p1>
23. Hmelak, M., Rudaš, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2020). Vključevanje študentov v razvoj inovativnih izobraževalnih modelov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 147–163.
24. Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
25. Hussar, W. J. in Bailey, T. M. (2014). Projections of Education Statistics to 2022. Forty-First Edition NCES 2014-051. <https://eric.ed.gov/?id=ED544761>
26. Hussar, W. J. in Bailey, T. M. (2020). Projections of education statistics to 2028. Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020024.pdf>
27. Jelenc, Z. (2016). Vseživljenjskost učenja in izobraževanje odraslih. *Educa*.
28. Jelenc, Z. (2018). Izobraževanje odraslih v Sloveniji pred tranzicijo in po njej. Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/as.24.4.69-88>
29. Juriševič, M., Šorgo, A. in Boh Podgornik, B. (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 101–116.
30. Kim, A. in Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30(6), 441–455. <https://doi.org/10.1080/03601270490445069>
31. Korhonen, V. in Portaankorva-Koivisto, P. (2021). Adult learners' career paths – from IT profession to education within two-year study programme in Finnish university context. *International Journal of Lifelong Education*, 40(2), 142–154. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1900939>
32. Krajnc, A. (1979). Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika. *Delavska enotnost*.
33. Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. *Delavska enotnost*.
34. Kump, S. in Jelenc-Krašovec, S. (2009). Vseživljenjsko učenje: izobraževanje starejših odraslih. *Pedagoški inštitut*.
35. Laznik, G. (2020). Motivacijski faktorji odraslih za izobraževanje na področju zdravstvene nege. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 126–142.
36. Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
37. MacDonald, K. (2018). A review of the literature: the needs of nontraditional students in post-secondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159–164. <https://doi.org/10.1002/sem3.20115>

38. Macuh, B. in Stegne, M. (2024). Pomen izobraževanja odraslih. *Sociološka spoznanja*, 1(1), 6–13.
39. Mihalj, I. (2018). Experience of individual EU member states in education of adults. *Izzivi prihodnosti*, 3(3), 116–129.
40. Mikulec, B. (2018). Some trends in the development of adult education – Adult education at the crossroads of science, politics and practice. *Andragoška spoznanja*, 24(2), 3–18. <https://doi.org/10.4312/as.24.2.3-18>
41. Mikulec, B. (2019). Evropeizacija izobraževanja: izobraževanje odraslih med teorijo, evropsko in nacionalnimi politikami ter prakso. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
42. Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorič, M., Jurič, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.
43. Pelletier, S. G. (2010). Success for adult students. *Public Purpose*, 12, 2–6.
44. Radford, A. W., Cominole, M. in Skomsvold, P. (2015). Demographic and Enrollment Characteristics of Nontraditional Undergraduates: 2011-12. Web Tables. NCES 2015-025. National Center for Education Statistics. <https://eric.ed.gov/?id=ED581707>
45. Radovan, M. (2002). Ovire odraslih pri vključevanju v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 8(1), 24–31. <https://doi.org/10.4312/as.8.1.24-31>
46. Radovan, M. (2008). Motivacijski profili odraslih v formalnem izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 14(1–2), 77–85. <https://doi.org/10.4312/as.14.1-2.77-85>
47. Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1477971419842880>
48. Rendón, L. I., Jalomo, R. E. in Amaury, N. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. V *Reworking the student departure puzzle* (str. 127–156). Vanderbilt University. <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4.10>
49. Rhijn, T., Donna, L., Bridge, K. in Fritz, V. (2016). Unmet needs: Challenges to success from the perspectives of mature university students. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 29(1), 29–47. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v28i1.4704>
50. Skaalvik, E. M. in Finbak, L. (2001). *Adult education in Great Britain, Norway and Spain*. Tapir Academic Press.
51. SURS. (2023). V terciarno izobraževanje vpisanih manj študentov kot leto prej. Statistični urad Republike Slovenije.
52. Taylor, J. in House, B. (2010). An exploration of identity, motivations and concerns of non-traditional students at different stages of higher education. *Psychology Teaching Review*, 16(1), 46–57. <https://doi.org/10.53841/bpspr.2010.16.1.46>
53. Titmus, C. J. (ur.). (1989). *Lifelong education for adults: An international handbook*. Pergamon.
54. Uradni list Republike Slovenije. (2022). Javni razpisi. https://www.uradni-list.si/_pdf/2022/Ra/r2022099.pdf
55. Winter, K. (2006). Case study: Motivation of lower educated people for adult basic education in Belgium (str. 86–96). The Fifth ERDI Expert Seminar.
56. Witkowsky, P., Mendez, S., Ogunbowo, O., Clayton, G. in Hernandez, N. (2016). Nontraditional student perceptions of collegiate inclusion. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581>



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Janko Goljar, Fakulteta za uporabne družbene študije, Nova Gorica.

E-mail: jankogoljar@gmail.com

Dr. Petra Kleindienst, izredna profesorica na Fakulteti za uporabne družbene študije v Novi Gorici.

E-mail: petra.kleindienst@fuds.si