

# Kdo so netradicionalni študenti?

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i1i.219>

Prejeto 4. 8. 2025/Sprejeto 16. 2. 2026

Znanstveni članek

UDK 378-057.875

**KLJUČNE BESEDE:** netradicionalni študenti, terciarno izobraževanje, študij, odrasli, Slovenija

**POVZETEK** – Netradicionalni študenti, ki v številnih izobraževalnih sistemih predstavljajo najhitreje rastoči segment študentske populacije, se razlikujejo od tradicionalnih študentov, ki nemudoma po zaključku srednje šole nadaljujejo s študijem. Zaradi družbenih sprememb in globalizacije se koncept netradicionalnih študentov nenehno razvija, kar zahteva nov pristop k njegovemu definiranju in razumevanju. V pričujočem članku preučujemo koncept netradicionalnih študentov v okviru terciarnega izobraževanja v Sloveniji, kjer je ta termin razmeroma nov. Pri tem analiziramo obstoječe definicije netradicionalnih študentov in kritično ocenjujemo njihovo ustreznost, še posebej v kontekstu primera Slovenije, pri čemer se opiramo na značilnosti, kot so starost, delovne izkušnje, družinske obveznosti in druge specifične okoliščine, ki vplivajo na vključevanje netradicionalnih študentov v terciarno izobraževanje. Pozornost je v članku namenjena izzivom in priložnostim za njihovo vključevanje v terciarno izobraževanje ter strategijam za izboljšanje njihove izobraževalne izkušnje.

Received 4. 8. 2025/Accepted 16. 2. 2026

Scientific paper

UDC 378-057.875

**KEYWORDS:** non-traditional students, tertiary education, study, adults, Slovenia

**ABSTRACT** – Non-traditional students, representing the fastest-growing segment of the student population in many educational systems, differ from traditional students who continue their studies immediately after completing high school. Due to social changes and globalization, the concept of non-traditional students is continually evolving, necessitating a new approach to its definition and understanding. This article examines the concept of non-traditional students within the context of tertiary education in Slovenia, where this term is relatively new. This article presents a research on the existing definitions of non-traditional students and critically assesses their relevance, particularly within the Slovenian context. It considers characteristics such as age, work experience, family responsibilities, and other specific circumstances that influence the participation of non-traditional students in tertiary education. The focus is on the challenges and opportunities associated with their inclusion in higher education, as well as the strategies aimed at enhancing their educational experiences.

## 1 Uvod

Čeprav je pojem netradicionalnih študentov na ravni akademskih razprav v tujih izobraževalnih okoljih (Babb, 2022; Bye idr., 2007; Chung idr., 2014, 2017; Gulley, 2021; Tilley, 2014; Wyatt, 2011) prisoten že dalj časa, je v Sloveniji relativno nov, saj je bila ena prvih uradnih objav na to temo zabeležena šele v letu 2022 s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport. Kljub temu vsebina koncepta netradicionalnih študentov v kontekstu slovenskega izobraževalnega sistema še ni bila celostno preučena, prav tako ni jasno opredeljeno, kdo vse spada med »netradicionalne študente« v slovenskem terciarnem izobraževanju. Članek zato vključuje operacionalizacijo in kritično ovrednotenje tega koncepta ter ponuja teoretično razpravo s ciljem, da bi natančneje razumeli njegove različne vidike in pomen.

Netradicionalni študenti marsikje predstavljajo že 75 % vseh študentov (Chen, 2017). Predstavljajo nasprotje tradicionalnim študentom, ki jih opredeljujemo kot redne

študente, ki so s študijem v okviru terciarnega izobraževanja nadaljevali nemudoma po zaključku srednje šole (Babb, 2022). Izraz »netradicionalni študenti« v (tujih) izobraževalnih okoljih sicer ni nov (Horn in Harroll, 1996), a zaradi družbenih sprememb, ki smo jim priča v zadnjih dveh desetletjih, potrebujemo nov okvir za definiranje, identificiranje in razumevanje tega pojma ter značilnosti netradicionalnih študentov. Ta okvir mora upoštevati diverzitetu netradicionalnih študentov in izobraževalnih institucij. Prav tako je potrebno koncept netradicionalnih študentov preučiti glede na specifične značilnosti izobraževalnega okolja.

Raziskovalno vprašanje, ki ga ta članek naslavlja, je: »Kako naj se koncept netradicionalnih študentov prilagodi sodobnim razmeram v visokošolskem prostoru?« Članek se razlikuje od obstoječih akademskih besedil, saj bo pojem netradicionalnih študentov preučen in apliciran tudi v kontekstu Slovenije. Karakteristike izobraževalnega sistema se med državami razlikujejo in vsaka ima tudi drugačno kulturno ozadje, zato se tudi uporaba pojma »netradicionalni študenti« razlikuje. Članek predstavlja obstoječe definicije, ki opisujejo netradicionalnega študenta, ter poda kritični razmislek o ustreznosti tega koncepta in predloge v zvezi z njegovo uporabo. Poleg tega se osredotoča na preučitev različnih značilnosti, ki opredeljujejo netradicionalne študente, kot so starost, delovne izkušnje, družinske obveznosti in druge specifične okoliščine, ki vplivajo na vključevanje v terciarno izobraževanje.

Članek pozornost namenja tudi pojmu odraslih netradicionalnih študentov ter izživom, s katerimi se izobraževalni sistem sooča pri njihovem vključevanju v študijski proces. Globalizacija je namreč zahtevala od izobraževalnega sistema, da omogoči izobraževanje delovno aktivnim odraslim za nadgradnjo njihovega znanja. Ta trend se je nadaljeval v 21. stoletju z nenehnim vplivom novih tehnologij (Altbach idr., 2010). V članku so predstavljene različne ovire in priložnosti, ki se pojavljajo pri vključevanju (odraslih) netradicionalnih študentov, ter kritični razmislek o možnih strategijah za njihovo pritegnitev in vključitev v terciarno izobraževanje. Poleg analize trenutnih izzivov so nakazane tudi rešitve in metode, ki bi lahko olajšale vključevanje teh študentov ter izboljšale njihovo izobraževalno izkušnjo.

## 2 Metoda raziskovanja

Raziskava temelji na metodi integrativnega oziroma kritičnega pregleda literature, katere namen je oceniti, kritično ovrednotiti in sintetizirati obstoječo literaturo o raziskovalnem področju na način, ki omogoča oblikovanje novih teoretičnih okvirov in perspektiv (Torraco, 2005). Kot pojasnjuje Snyder (2019), je cilj integrativnega pregleda literature tudi analiza ključnih idej in odnosov, povezanih z obravnavano temo. Večina integrativnih pregledov literature je namenjena bodisi obravnavi zrelih tem bodisi prepoznavanju novih, nastajajočih. V primeru zrelih tem je namen tega pristopa podati pregled obstoječega znanja, ga kritično ovrednotiti, po možnosti rekonceptualizirati in nadgraditi teoretične temelje določenega področja. Pri novih, nastajajočih temah pa je cilj oblikovanje začetnih konceptualizacij in teoretičnih modelov, ne pa pregled že obstoječih. Ta vrsta pregleda pogosto zahteva bolj ustvarjalen pristop k zbiranju podatkov,

saj njegov namen ni zajeti vseh objavljenih člankov na določeno temo, temveč združiti perspektive in spoznanja iz različnih disciplin ali raziskovalnih tradicij (prav tam).

Koncept netradicionalnih študentov v mednarodnem kontekstu lahko označimo kot relativno zrelo raziskovalno temo, saj se naslanja na akademsko literaturo, ki obravnava značilnosti, potrebe in izzive te skupine študentov, kot je pojasnjeno v nadaljevanju članka. Vendar pa je ta koncept v nekaterih visokošolskih sistemih razmeroma nov in še ni bil sistematično obdelan. Zato se nahaja na presečišču zrele in nastajajoče teme: kot zrela tema omogoča kritično sintezo znanstvenih dognanj, vezanih na tuje visokošolske sisteme, kot nova oziroma razvijajoča se tema pa odpira prostor za (re)konceptualizacijo, ovrednotenje teoretske umestitve ter analizo specifičnih izzivov, ki so značilni za nekatere sodobne visokošolske sisteme. Poleg tega se zaradi spreminjajočih se družbenih razmer – kot so staranje prebivalstva, povečana vpetost odraslih v izobraževanje, spremembe na trgu dela in digitalizacija – ter prestrukturiranja visokega šolstva znova odpira vprašanje ustreznosti obstoječega koncepta netradicionalnih študentov. Potrebno je preveriti, ali ta koncept še ustrezno zajame heterogenost sodobne študentske populacije ali pa je morda potrebna njegova nadgradnja oziroma nadomestitev z bolj vključujočimi opisi posebnih študentskih skupin.

### 3 Rezultati in diskusija

#### *Kritično ovrednotenje koncepta netradicionalnih študentov*

V tujini je izraz »netradicionalni študenti« termin, ki se ga uporablja že dlje časa. Mnogokrat se ga uporablja v raziskavah na področju visokega šolstva, vendar so tudi v teh primerih definicije različne in nejasne. Chung idr. (2014) so raziskali obstoječe definicije termina »netradicionalni študent«. Avtorji študije so sistematično pregledali 45 definicij termina »netradicionalni študent« različnih avtorjev. Omenjenih petinštirideset definicij izhaja iz raziskav različnih avtorjev, ki so bile izvedene od leta 1983 do leta 2012. Tako dobimo pregled, kako so različni raziskovalci definirali, kdo so netradicionalni študentje. V navedenih definicijah termina »netradicionalni študenti« avtorji prikazujejo trinajst kategorij lastnosti netradicionalnih študentov. Večina definicij je vključevala le eno kategorijo (19 od 45), dve kategoriji zasledimo v 14-ih od 45-ih definicij, vse ostale pa so vključevale tri ali več kategorij (prav tam). Po številu od največkrat do najmanjkrat navedenih si kategorije sledijo:

- starost študenta;
- prisotnost več življenjskih vlog;
- način študija;
- časovna vrzel med študijskim procesom;
- status »vozačev«;
- demografska »drugačnost« od ustaljenih norm;
- način (pot) do vpisa na fakulteto;
- udeležba v netradicionalnih študijskih programih;
- prikrajšanost (osebnostna);
- etnična pripadnost;

- invalidnost, travme;
- študentje, ki so v preteklosti že diplomirali;
- spol.

Poleg že navedenih definicij, ki se najpogosteje pojavljajo v različnih člankih in opisujejo lastnosti netradicionalnega študenta, navajamo še nekaj posebnih definicij, ki nam dodatno potrjujejo kompleksnost omenjenega termina. Najpogosteje so opredeljeni kot študentje, starejši od 25 let. Prav tako v ZDA in tudi marsikje drugje po svetu narašča število netradicionalnih univerz oziroma izobraževalnih institucij, ki svoje študijske programe ponujajo pretežno preko spletnega omrežja. Prav zato se v zadnjem času na tem mestu poraja vprašanje, ali veljajo razlike med deklariranimi »netradicionalnimi« in »tradicionalnimi« študenti tudi na tako imenovanih »netradicionalnih« univerzah. Raziskava avtorja Tilley (2014), v katero je bilo vključenih 151 študentov, vpisanih na spletno netradicionalno univerzo, med njimi 128 starejših od 25 let, ni pokazala bistvenih razlik med obema skupinama. Podobnosti kljub starostnim razlikam med študenti kažejo na to, da je treba vse študente, ki se izobražujejo po spletu ali na netradicionalnih univerzah, šteti za netradicionalne študente. V nasprotnem primeru, kot ugotavlja Tilley (prav tam), zgolj starostno merilo ni dovolj za delitev na »tradicionalne/netradicionalne« študente.

V ZDA so leta 2012 odločevalci dotedanje opredelitve netradicionalnega študenta močno poenostavili in za netradicionalne študente določili vse študente, ki ne ustrezajo lastnostim rednih študentov, starih med 18 in 24 let (Goncalves in Trunk, 2014). Witkowsky idr. (2016, str. 30) pa so v svoji študiji netradicionalne študente v ZDA razvrstili v skupine, ki so premalo zastopane v procesih terciarnega izobraževanja. Te skupine so: dodiplomski študenti, ki so starejši od 25 let, izredni študenti, študenti z družinami, zaposleni študenti, študenti, ki prihajajo iz drugih krajev, ter vojni veterani. Rendón idr. (2000) med skupine netradicionalnih študentov prištevajo še skupine študentov, ki se razlikujejo zaradi nizke socioekonomske ravni, so predstavniki prve generacije v svojih družinah, ki imajo dostop do terciarnega izobraževanja, ali pa izhajajo iz družin, v katerih se materni jezik razlikuje od jezika poučevanja na fakulteti. Holzer in Xu (2021) v netradicionalno klasifikacijo med drugim vključujeta študente, ki so pripadniki manjšin. Meuleman idr. (2015) med netradicionalne študente uvrščajo tudi študente, ki se preselijo v druge države, kjer naj bi študirali, in tiste, ki prihajajo iz ruralnih okolij v okolja, kjer se morajo prilagoditi univerzitetni kulturi, ki je v osnovi urbana. Kljub različnim opredelitvam netradicionalnih študentov raziskave (MacDonald, 2018; Remenick, 2019) kažejo, da jim je skupna široka paleta izzivov, s katerimi se netradicionalni študentje srečujejo, npr. kulturne ovire, finančne omejitve, uporaba sodobne IKT tehnologije, usklajevanje časa za opravljanje družinskih, delovnih in študijskih obveznosti ipd. Še posebej slednji problem je pri netradicionalnih študentih pogosto izrazit. 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 se termin »tradicionalni/netradicionalni« študenti pojavlja šele v zadnjem času in je razmeroma nov izraz. Trenutno je razširjena definicija, da so, za razliko od tradicionalnih študentov, ki se neposredno po zaključenem srednjem šolanju vključujejo v procese terciarnega izobraževanja, netradicionalni študenti vsi tisti študenti,

ki so na trgu dela že prisotni. Netradicionalni odrasli študenti imajo pogosto že svoje družine, skrbijo za svoje starše in podobno (Uradni list Republike Slovenije, 2022). V javnem razpisu ministrstva, pristojnega za izobraževanje, objavljenem 25. 7. 2022, z naslovom Krepitev vloge kariernih centrov v celostni obravnavi študentov, so kot ciljna skupina označene tako imenovane »posebne« skupine študentov. Mednje je omenjeno ministrstvo uvrstilo študente s posebnim statusom, študente s posebnimi potrebami, študente, ki so se znašli v različnih stiskah (nasilje v družini, spolno nadlegovanje, razne oblike trpinčenja in nadlegovanja itd.), študente, ki skrbijo za svojce, študente z drugimi osebnimi okoliščinami ter druge netradicionalne skupine študentov (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2022).

Glede na prej omenjeni obravnavani zapis v Uradnem listu (Uradni list Republike Slovenije, 2022, str. 1831) sklepamo, da deklarirano »tradicionalnost« študentu določa zgolj neposredni vpis na visokošolsko institucijo takoj po zaključku srednje šole in odsotnost vseh parametrov prej naštetih »posebnosti« oziroma »netradicionalnosti« ter obenem še odsotnost družbenih vlog odraslega človeka (starševstvo, zakonska zveza, nega družinskih članov ipd.). Tovrstno opredelitev ocenjujemo kot neustrezno, saj so mnogi, ki so neposredno po končanem srednješolskem izobraževanju vključeni v proces terciarnega izobraževanja, obremenjeni s katero od lastnosti netradicionalnih študentov. Z drugimi besedami to pomeni, da je študent z rednim (neposrednim po srednji šoli) vpisom na fakulteto po enem merilu označen kot »tradicionalni« študent, s še dodatno prisotnostjo ene od drugih osebnih okoliščin pa hkrati spada med populacijo netradicionalnih študentov. Hkratnost teh lastnosti nas napeljuje k razmisleku o smotrnosti delitve celotne populacije študentov na tradicionalne in netradicionalne.

Navajamo nekaj osnutkov razmišljanj, ki bodo morda v prihodnosti različne strokovnjake in odločevalce vodili k razmisleku o ustreznosti uporabe termina »netradicionalni študenti«.

1. Lastnosti (vloge), ki opisujejo posameznika v realnem življenju in so relativno v času in kraju običajne, se s posameznikovo vključitvijo v procese terciarnega izobraževanja pretvorijo v lastnosti, ki študenta določijo za »netradicionalnega«.
2. Ali je naslavljanje študentov s terminom »netradicionalni študenti« diskriminatorno? Termin »netradicionalni študenti« implicira obstoj »tradicionalne« norme, ki je ti študenti ne izpolnjujejo. To lahko vodi v občutek izključenosti ali manjvrednosti med tistimi, ki ne spadajo v »tradicionalno« kategorijo. Takšna stereotipizacija lahko negativno vpliva na samozavest in motivacijo študentov ter jih stigmatizira. Če se izraz uporablja z namenom poudarjanja raznolikosti in posebnih potreb določene skupine študentov ter zagotavljanja podpore tem študentom, morda ni nujno diskriminatorno. Pomembno je, da se v takih primerih izraz uporablja spoštljivo in premišljeno, brez negativnih konotacij. Namesto izraza »netradicionalni študenti« bi bilo bolje uporabljati bolj specifične in nevtralne izraze, ki ne implicirajo odstopanja od norme, ampak poudarjajo raznolikost.
3. Izobraževalne institucije v zadnjih letih za distribucijo učnih vsebin intenzivneje uporabljajo IKT orodja, ki so sama po sebi glede na pretekla desetletja netradicionalna, s tem pa se tudi vsi uporabniki le-teh lahko transformirajo v netradicionalne študente (prav tako pedagoški kader). Tehnološki napredek, ki vključuje razširitev spletnega izobraževanja in uporabo novih IKT orodij v študijskem procesu, lahko

vpliva na percepcijo tradicionalnosti v izobraževanju. Razširitev pojavnosti študija na daljavo ali online študija lahko vodi do razprave o tem, ali so ti pristopi enakovredni tradicionalnemu izobraževanju, ki poteka fizično v prostorih visokošolskih institucij.

4. V odnosu do koga ali česa je nekdo netradicionalen? Nekdo je označen kot netradicionalen v odnosu do ustaljenih norm in pričakovanj, ki definirajo tipičnega ali tradicionalnega študenta. Tovrstne norme in pričakovanja določajo različni deležniki, vključno z izobraževalnimi institucijami, vladnimi politikami, družbenimi standardi ter zgodovinskimi in kulturnimi dejavniki.
5. Ali vsaka novost oziroma sprememba v prihodnosti (družbena, tehnološka ipd.) vodi k vprašanju tradicionalnosti/netradicionalnosti? Vse te spremembe lahko sprožijo vprašanja o tradicionalnosti, vendar niso vse spremembe nujno povezane s tem vprašanjem. Družbene spremembe, kot so povečana raznolikost študentske populacije, večja dostopnost izobraževanja za različne družbene skupine in spremembe v družinskih strukturah, lahko privedejo do vprašanj o tradicionalnosti. Na primer, ko se več starejših študentov ali študentov s poklicnimi obveznostmi vpiše v visokošolske programe, se pojavi potreba po redefiniciji, kaj pomeni biti tradicionalni študent. Včasih tovrstne spremembe postanejo sprejeti del norme, ne da bi bile označene kot netradicionalne. V drugih primerih pa lahko privedejo do ponovnega premisleka o tem, kaj je tradicionalno in kaj ni, s čimer se prilagaja razumevanje in definicijo tradicionalnosti v izobraževalnem kontekstu.
6. Pomisleki, kdo je bolj/manj tradicionalen. Za zmanjšanje negativnih posledic teh pomislov je pomembno, da se izobraževalne ustanove in družba kot celota zavedajo raznolikosti študentske populacije in ustvarijo inkluzivno okolje, ki podpira vse študente ne glede na njihovo ozadje ali okoliščine.

Glede na številne definicije netradicionalnih študentov se strinjamo s Chung idr. (2014), ki menijo, da se pojma »tradicionalni« in »netradicionalni študenti« uporabljata odvisno od tega, ali posamezne značilnosti ustrezajo merilom avtorjev raziskav, različnim odločevalcem, piscem strokovnih člankov ipd. Menimo, da bi bilo v prihodnosti treba natančneje definirati omenjena termina ali pa ju opustiti in nadomestiti z ustrežnejšimi izrazi. Zavedamo se, da današnji čas zaznamujejo nenehne spremembe. Spremembe v izobraževalnem sistemu so posledica (tudi) sprememb na trgu dela oziroma spremenjenih in/ali drugačnih delovnih mest. Trg dela narekuje potrebo po novih spretnostih in drugačnih veščinah zaposlenih ljudi. Po drugi strani smo v Sloveniji (in v Evropi) priča pojavu staranja prebivalstva in rezultat omenjenega je potreba po dodatnem izobraževanju ljudi in sprejemanju koncepta vseživljenjskega učenja. Slednjemu je potrebno prilagajati tudi organizacijo izobraževalnih storitev (Dubaseniuk idr., 2020, str. 132). Vedno več ljudi se odloča za ponovni vstop v procese terciarnega izobraževanja. Prav ta množičnost oziroma porast vstopov v procese terciarnega izobraževanja najrazličnejših (skupin) študentov kaže na potrebo po razmisleku o primernosti/neprimernosti ohranjanja dosedanjega stanja pri delitvi na tradicionalne in netradicionalne študente. Številni izzivi, s katerimi se netradicionalni študenti soočajo po vstopu v terciarno izobraževanje, se pri netradicionalnih študentih pogosteje odražajo v višjih stopnjah stresa, anksioznosti in depresije kot pri tradicionalnih študentih (Trenz idr., 2015). Kljub temu raziskave kažejo (Crone idr., 2020), da netradicionalni študenti

z več netradicionalnimi karakteristikami manj verjetno izkazujejo občutek, da so upravičeni do določenih akademskih rezultatov ali ugodnosti brez ustrezno vloženga truda ali ne glede na svoje dejanske dosežke, na primer zgolj zato, ker so plačali šolnino (t. i. akademska upravičenja, glej Schaefer idr., 2013). Profesorji netradicionalne študente opisujejo kot prizadevne in prijetne študente, ki v primerjavi s tradicionalnimi študenti v predavalnico prinesejo marsikaj novega: življenjske izkušnje, zrelost, raznolikost in širše poglede ter perspektive glede različnih tematik (Brinthaup in Eady, 2014; Crone idr., 2020; Jauhar, 2008).

### *Značilnosti (odraslih) netradicionalnih študentov*

Pogosto opazimo uporabo obeh izrazov, »netradicionalni študenti« in »odrasli študentje«, v kontekstu enega primera. Compton idr. (2006, str. 73) trdijo, da imajo odrasli študentje lastnosti, ki jih ločujejo od ostalih netradicionalnih študentov. Odrasle študente se s strani različnih odločevalcev, institucij in raziskovalcev pogosto označuje kot netradicionalne študente, po drugi strani pa vsi netradicionalni študenti (še) niso odrasli študenti. Zaradi te predpostavke Compton idr. (2006) odrasle študente označujejo kot »posebno« skupino netradicionalnih študentov. Številne države poročajo o naraščajočem trendu vpisa (odraslih) netradicionalnih študentov v terciarno izobraževanje (Baptista, 2011). Zato je nujno potrebna jasna opredelitev pojma odraslih (netradicionalnih) študentov, a hkrati tudi identificiranje lastnosti tega tipa študentov v primerjavi z drugimi netradicionalnimi in tradicionalnimi študenti ter prepoznavanje prednosti njihovega vključevanja v terciarno izobraževanje, pa tudi tveganj, ki jih to prinaša. Na ta način bo mogoče poiskati načine za boljšo integracijo teh študentov v študijski proces, maksimiziranje njihovih akademskih potencialov ter iskanje priložnosti za izboljšanje kakovosti študijskega procesa tako za tradicionalne kot netradicionalne študente. Kot je pokazala raziskava med netradicionalnimi odraslimi študenti v Sloveniji (Goljar in Kleindienst, 2025), je pomembno tudi razvijanje podpornih storitev in fleksibilnih učnih poti, ki bodo omogočale lažjo integracijo netradicionalnih študentov in njihovo uspešno zaključevanje študija. Pri tem je potrebno upoštevati, da študijski proces ni samo proces pridobivanja znanja, ampak proces celovitega razvoja vsakega študenta, zato jih je treba že v izhodišču upoštevati kot subjekte tega procesa (Blažič, 2021, str. 94).

Pogosto se odrasli študenti opisujejo kot starejši od običajnih tradicionalnih študentov in najpogosteje izbirajo študijske programe, ki omogočajo študij na daljavo, različne hibridne oblike študija, izredni študij in podobno (Eurydice, 2011). Razlika med tradicionalnimi in odraslimi netradicionalnimi študenti se jasno kaže v dejstvu, da odrasli študenti niso homogena skupina, saj se med seboj razlikujejo glede kariernih izkušenj, izobrazbe, življenjskih nazorov, vrednot, zasebnega življenja in podobno (O'Donnell in Tobbell, 2007). Tradicionalni in netradicionalni študenti se razlikujejo po pogledih in pričakovanjih glede družabnega dogajanja na fakulteti. Tradicionalni študenti se pogosteje udeležujejo športnih, kulturnih in družabnih dogodkov, odrasli netradicionalni študenti pa ta čas izkoristijo za potrebe študija. Same osnovne značilnosti netradicionalnih študentov, kot so na primer navade, pridobljene na poklicni poti, netradicionalnega študenta usmerjajo bolj k samemu študijskemu procesu in manj k različnim oblikam družjenja (Bean in Metzner, 1985). Po drugi strani pa netradicionalni študenti izražajo

potrebo po vključitvi v klube ali organizacije, ki so usmerjene v potrebe netradicionalnih študentov (Goncalves in Trunk, 2014).

Najpogostejši kriterij, ki opisuje netradicionalne študente, je starost, in sicer 25 let ali več (Chung idr., 2014). Statistični urad Evropske unije določa v kontekstu sodelovanja v izobraževanju in usposabljanju/učenju odraslih kot odrasle osebe osebe v starosti od 25 do 64 let (Eurostat, 2023). V Sloveniji številni študenti študija ne zaključijo brez prekinitve ali odloženega prehoda (tj. najmanj dveletni prehod med zaključkom prejšnjega izobraževanja in začetkom novega študija). To je še posebej očitno pri visokošolskem strokovnem študiju in magistrskem študiju 2. bolonjske stopnje, kjer je po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2024) povprečna starost diplomantov bistveno višja kot pri diplomantih visokošolskega univerzitetnega študija. Povprečna starost vseh diplomantov je leta 2023 znašala 27,2 leta, medtem ko so bili diplomanti visokošolskega univerzitetnega študija najmlajši (24 let); kar 81 % jih je imelo ob zaključku študija manj kot 25 let. Nasprotno pa je bila povprečna starost diplomantov visokošolskega strokovnega študija 27,8 leta, polovica teh diplomantov pa je bila ob zaključku študija starejša od 25 let. Še izrazitejši je ta trend pri magistrskem študiju, kjer je bila povprečna starost diplomantov 29,2 leta (prav tam). Študenti z odloženim prehodom imajo torej praviloma bistveno višjo starostno strukturo. Analiza EUROSTUDENT VII ugotavlja, da je v Sloveniji delež študentov, starejših od 30 let, med tistimi z odloženim prehodom kar desetkrat večji kot med študenti z direktno tranzicijo iz ene na drugo stopnjo izobraževanja (Mandl in Unger, 2024). Obenem je odloženi prehod pogosto povezan s pridobivanjem delovnih izkušenj pred vstopom v nadaljnje izobraževanje (Mishra, 2016). Raziskava EUROSTUDENT VII kaže, da je v Sloveniji skoraj 90 % študentov z odloženim prehodom pred začetkom študija že delalo (Mandl in Unger, 2024). Ti podatki s tem potrjujejo prisotnost pomembnega deleža netradicionalnih študentov v slovenskem visokošolskem prostoru ter nakazujejo potrebo po fleksibilnih oblikah študija, ki bodo tem študentom omogočale uspešno nadaljevanja študija in dokončanje študijske poti.

Levine (1993) opisuje netradicionalne študente kot osebe, ki imajo poslovno obliko miselnosti. Zaradi želje po doseganju poklicnih in zasebnih ciljev netradicionalni študenti pričakujejo učinkovito izobraževalno izkušnjo, ki bo prinašala takojšnje rezultate. Z instrumentalnim načinom razmišljanja netradicionalni študenti iščejo najprimernejšo obliko terciarnega izobraževanja s ciljem pridobitve »najugodnejše izobraževalne ponudbe« (prav tam). Po trditvah nekaterih avtorjev (Donaldson in Graham, 1999) so vestnejši, študijske obveznosti pa opravljajo bolj sprotno kot njihovi tradicionalni študijski kolegi, kar je pokazala tudi raziskava netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji (Goljar in Kleindienst, 2025). Veliko pozornosti posvečajo urniku dnevnih opravil, zavedajo se vrednosti časa, z natančno časovno razporeditvijo aktivnosti pa se izogibajo konfliktom, ki jih neuskklajenost časovnice prinaša. Odrasli netradicionalni študenti pogosto izražajo tudi kritike na račun izobraževalnih institucij, velikokrat izpostavljajo tudi nezrelost tradicionalne študentske populacije (Samuels idr., 2011).

Ena ključnih omejitev netradicionalnih študentov je razpoložljivost časa, saj jim zaradi usklajevanja delovnih in drugih obveznosti ostane manj časa za študij. Podobno kot v nekaterih drugih evropskih državah je tudi v Sloveniji delež študentov z odlože-

nim prehodom v nadaljnje izobraževanje, ki študirajo z nizko intenzivnostjo (do 20 ur tedensko, vključno s predavanji in samostojnim učenjem), občutno višji kot med tistimi, ki so v (nadaljnje) terciarno izobraževanje vstopili neposredno (Mandl in Unger, 2024). Gorges in Kandler (2012) pa v zvezi s tem poudarjata, da se odrasli netradicionalni študentje učijo drugače od tradicionalnih študentov.

Razlogi so v drugačnem povezovanju s samimi učnimi vsebinami in drugačnem dojetanju pridobljenih učnih vsebin. Omenjeno je odvisno od ciljev odraslih študentov, ki so si jih postavili pred vključitvijo v procese terciarnega izobraževanja (Wigfield in Eccles, 2000). Poleg že naštetega Harmer (2007) poudarja, da imajo odrasli netradicionalni študenti bistveno večje kognitivne sposobnosti ter boljšo konceptualno kompleksnost kakor njihovi mlajši kolegi. Ti dve značilnosti odraslim netradicionalnim študentom omogočata daljši časovni razpon pozornosti in večjo sposobnost abstraktnega razmišljanja (prav tam). Ena od lastnosti odraslih študentov je discipliniranost in posvečanje pozornosti predmetu poučevanja. Kljub morebitnemu dolgočasju med samim učnim procesom so se odrasli študenti pripravljene bolj truditi kot mlajši. Harmer še ugotavlja, da so odrasli študenti običajno močno motivirani že od samega začetka procesa izobraževanja. Veliko število odraslih študentov vzdržuje visoko raven motivacije s trdnimi in vnaprej določenimi cilji (prav tam). Carney-Crompton in Tan (2002) sta ocenjevala tudi akademsko uspešnost netradicionalnih študentov. Študenti v starosti od 35 do 44 let so dosegali boljše študijske rezultate kot tradicionalni študenti, stari od 18 do 22 let. Višja starost nakazuje višjo raven motivacije, boljše obvladovanje čustev in uspešno doseganje ciljev (Bye idr., 2007). Sodobni avtorji se strinjajo, da brez motivacije ni učenja (Juriševič idr., 2017, str. 102; Hmelak idr., 2020, str. 151).

Odrasli osebi vključitev v terciarno izobraževanje večinoma ne predstavlja glavne vira potrjevanja. Izobraževanje je 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), pri izobraževanju pa išče predvsem znanje (Laznik, 2020, str. 127). Obstoječe raziskave pripisujejo izobraževanju odraslih visok pomen, tako na ravni formalnega kot neformalnega izobraževanja (Možina idr., 2021; Muršak in Radovan, 2017). Še posebej za študente z odloženim prehodom v nadaljnje izobraževanje raziskave kažejo, da zaradi že obstoječe vpetosti v poklicno življenje pogosteje izbirajo karierno usmerjene izobraževalne programe (Mandl in Unger, 2024).

Na podlagi analize zgoraj navedenih podatkov o slovenskem visokošolskem sistemu v izogib diskriminaciji in prekrivanju opisovanja skupin študentske populacije s terminoma »posebne skupine študentov« in »tradicionalni/netradicionalni študenti« predlagamo razmislek o primernosti uporabe terminov »tradicionalen/netradicionalen« in morebitno uvedbo uporabe enotnega termina »posebne skupine študentov«. Z njim bi lahko opisovali različne skupine študentov: študente s posebnimi potrebami, študente s posebnimi statusi, odrasle študente (starost 25 let ali več), študente z drugimi osebnimi okoliščinami in podobno. Alternativno predlagamo, da se termin »netradicionalni študent« uporablja le za vpisane študente, stare 25 let ali več, z vsaj eno od družbenih vlog, ki so značilne za odrasle osebe (delovno aktivni prebivalci, aktivni iskalci zaposlitve, življenje v zakonski/izvenzakonski zvezi, skrb za otroke do njihovega 18. leta, nega

svojcev ipd.). Vse ostale »posebne skupine« (študenti s posebnimi potrebami, študenti s posebnimi statusi, študenti z drugimi osebnimi okoliščinami in podobno) ne moremo/smemo prištevati med »netradicionalne« študente. Terminov »posebne skupine« in »tradicionalni/netradicionalni študenti« naj ne bi uporabljali v istem kontekstu.

### *Izzivi izobraževanja netradicionalnih študentov*

Ovire, s katerimi se soočajo netradicionalni študenti, se v osnovi delijo na podlagi izvora ovir. Te so lahko notranje, kamor spadajo subjektivne in dispozicijske ovire, ali zunanje, kamor spadajo ovire objektivne in socialne narave. Patricia Cross (v Radovan, 2002) jih je razdelila na tri skupine, kar je v andragoški literaturi najbolj uveljavljen model delitve ovir:

- situacijske ovire, ki se nanašajo na posameznikov trenutni položaj (pomanjkanje časa za študij, pomanjkanje finančnih sredstev, prevelika oddaljenost izobraževalne institucije ipd.);
- institucionalne ovire (oblike pogojev vpisa na fakulteto, neustrezne izobraževalne vsebine, neustrezna organizacija, neugodni urniki študija, slaba odzivnost služb pri pomoči netradicionalnim študentom, pomanjkanje pomoči pri izobraževanju samem itd.);
- dispozicijske ovire (motivacija, samopodoba, osebna stališča, sposobnosti in podobne psihosocialne značilnosti).

Populacija netradicionalnih študentov ni homogena. Na eni strani srečujemo tovrstne študente, ki so samozavestni, vedo, kaj hočejo, in imajo jasno začrtane osebne cilje. Kljub jasnim ciljem in namenu izobraževanja se tudi ti študenti pogosto znajdejo pred »običajnimi« izzivi. Po navadi se kažejo kot občutki dvomov v lastno sposobnost. Prav tako so soočeni z ovirami, ki jih povzročajo pomanjkanje časa, ter občasnimi ovirami oziroma napor, ki jih prinašajo nekatere zahtevnejše učne vsebine. Poseben problem pa na drugi strani predstavljajo izzivi, s katerimi se soočajo netradicionalni študenti, ki so negotovi in imajo nizko stopnjo samopodobe, ne glede na to, ali vstopajo na fakulteto prvič ali pa se v študijske procese vključujejo po krajši ali daljši časovni prekinitvi. Razlogi za vpis v procese terciarnega izobraževanja so pogosto tudi različne osebne življenjske krize (ločitev, smrt v družini, sindrom praznega gnezda, izguba delovnega mesta in podobno). Omenjeni študenti so na ta način po eni strani lahko močno obremenjeni z nerazrešenimi življenjskimi vprašanji in dvomi v lastne sposobnosti, po drugi strani pa še z vsemi »običajnimi« izzivi, ki jih prinaša študijski proces. Na tem mestu velja dodati še pogostost prisotnosti finančnih težav in šibke podpore s strani svojcev in prijateljev (Kasworm, 2008). Raziskave kažejo, da netradicionalni študenti, kljub specifičnim značilnostim te skupine, v posameznih evropskih državah v splošnem pogosteje poročajo o finančnih težavah kot tradicionalni študenti, zlasti ko gre za študente z odloženim prehodom v nadaljnje izobraževanje (Mandl in Unger, 2024).

Raziskava, ki jo je opravil Deggs (2011), je predstavila različne pristope k reševanju izzivov, ki jih netradicionalnim študentom prinaša vključitev v procese študija na terciarni ravni. Metoda zmanjševanja ovir, ki je s strani odraslih študentov najpogosteje uporabljena, je optimalno izkoriščanje časa. Sledi pomen vztrajnosti pri študiju, sprotno komuniciranje s pedagogi, iskanje podpore v družini ter iskanje pomoči usposobljenih oseb v okviru izobraževalne institucije. V raziskavi sta bili omenjeni še dve metodi:

zaupanje svojim notranjim glasovom in dovoliti si vzeti dovolj prostega časa zase. Deggs (prav tam) ugotavlja, da obstajajo različne ovire, ki obremenjujejo in otežujejo študij, le-te pa so medsebojno povezane ali pa se prekrivajo.

Ne glede na njihove specifične akademske interese imajo netradicionalni študenti drugačne potrebe kot tradicionalni študenti (Kenner in Weirnerman, 2011). Pogosto naletijo na težave in ovire, ki so značilne za njihove trenutne okoliščine in življenjske izkušnje. Prepoznavanje teh razlik in občutljivost na značilnosti ter situacije netradicionalnih študentov je pomembno za vodstvo, razvijalce študijskih programov, akademsko in strokovno osebje izobraževalnih ustanov. Podpora, predvsem odraslim netradicionalnim študentom, mora biti drugačna od pomoči, ki je namenjena tradicionalnim študentom, ki so po večini stari od 18 do 24 let in na fakulteto vstopajo neposredno po zaključku srednje šole. Tam (2014) priporoča, da se načrti akademskih podpornih storitev prilagodijo (odraslim) netradicionalnim študentom, temeljijo na njihovi kolektivni raznolikosti ter upoštevajo njihove različne interese in sposobnosti. Strokovne službe pomoči, podpore in svetovanja študentom zagotavljajo varnost, skrbijo, da se z njimi dobro ravna in da so s procesi terciarnega izobraževanja zadovoljni (Long, 2012).

Strokovnjakom, ki delujejo na področju izobraževanja, so v veliko pomoč različne raziskave, ki pripomorejo k razumevanju in analiziranju podatkov, ki se nanašajo na potrebe netradicionalnih študentov. Z omenjenim raziskovanjem lahko akterji v izobraževanju ugotovijo, ali je njihova izobraževalna institucija »prijazna« netradicionalnim študentom (Iloh, 2017). Merjenje zadovoljstva (odraslih) netradicionalnih študentov s procesi terciarnega izobraževanja sodi med dejavnosti, ki jih izobraževalne institucije uporabljajo za razvoj lastne organizacije ali/in za promocijo svojega delovanja. Elliott in Healy (2001) sta zadovoljstvo študentov opredelila kot kratkoročno naravnost, ki izhaja iz ocenjevanja njihovih izobraževalnih izkušenj. Gre za multidimenzionalen proces, na katerega vpliva vrsta dejavnikov. Kot kažejo raziskave (Mandl in Unger, 2024), netradicionalni študenti z izkušnjo odloženega prehoda v primerjavi s študenti, ki so v visokošolsko izobraževanje vstopili neposredno, bistveno višje ocenjujejo usposobljenost svojih učiteljev ter kakovost interakcije med učiteljem in študentom. Domnevamo lahko, da imajo zaradi višje starosti drugačno izhodišče za vzpostavljanje komunikacije s pedagogi ter več izkušenj z učenjem na samostojen in samostrukturiran način. Skladno z obstoječimi raziskavami (Syahmer idr., 2022) dejavniki, ki vplivajo na zadovoljstvo študentov – tako tradicionalnih kot netradicionalnih –, vključujejo: 1) usposobljenost pedagogov za podajanje učnih vsebin, 2) stanje stavb in predavalnic, 3) način izvajanja pedagoškega procesa, 4) razpoložljivost ustrezne opreme, 5) prisotnost in dostopnost pedagogov ter 6) način ocenjevanja s strani pedagogov. Na občutek zadovoljstva lahko vplivajo pretekla terciarna izobraževalna izkušnja, v preteklosti pridobljena formalna in neformalna znanja in podobno (Možina idr., 2013). Pomemben vidik pri ocenjevanju zadovoljstva je tudi vidik trajnosti in doslednosti. Čas vključenosti v študijski proces, kopičenje znanja in osebna rast so vzroki, da se percepcija zadovoljstva skozi obdobje šolanja spreminja. Zahtevnejši študijski programi pogosto posamezniku na začetku študija predstavljajo oviro. Posledica je izraženo nezadovoljstvo s pedagogi, z učnim programom, urnikom in podobno. V kasnejšem obdobju osebne rasti (transformacije) in pridobljene »zaloge« znanj ter študijskih izkušenj se lahko pojavi novo vrednotenje zadovoljstva z istim študijskim segmentom, ki je bil v preteklosti vir nezadovoljstva

(prav tam). Novejše študije kažejo, da pomemben dejavnik pri vrednotenju celotnega izobraževalnega procesa s strani netradicionalnih študentov predstavlja njihovo zadovoljstvo z različnimi zasnovami in oblikami podajanja učnih vsebin ter preverjanj znanja (Topalá, 2014).

Rastoči del celotne študentske populacije, katere predstavniki so netradicionalni študenti, vodi k nujnosti razmisleka vseh deležnikov terciarnega izobraževanja. Predstavniki izobraževalnih institucij, akademsko in strokovno osebje ter oblikovalci politik bi se morali zavedati kompleksnosti izzivov, s katerimi se vsakodnevno srečujejo netradicionalni študenti, in jih natančno raziskati v kontekstu specifičnega izobraževalnega sistema. Večina izobraževalnih ustanov ima namreč sisteme, ki so zasnovani za tradicionalne študente, kar povzroča pomanjkanje pozornosti in storitev za netradicionalne študente (Fincher, 2010; Gilardi in Guglielmetti, 2011). Zavedati se je treba, da vse ovire in izzivi močno vplivajo na odločitev za vpis na določeno izobraževalno institucijo, na število prihodnjih vpisov v programe terciarnega izobraževanja in na uspešno dokončanje študija vsakega posameznega študenta. V omenjenem razmisleku bi morale biti vključene teme, kot so: študijski programi, načini podajanja učnih vsebin in dejavnost podpornih služb, ki se ukvarjajo s specifičnimi potrebami netradicionalnih študentov (Deggs, 2011).

## 4 Sklep

V današnjem konkurenčnem akademskem okolju se institucije terciarnega izobraževanja soočajo z izzivom, kako pritegniti in obdržati študente. To je posledica napovedi, da bodo bodoči študenti kot prejemniki akademskih storitev pri izbiri izobraževalne institucije bolj selektivni (Hasan idr., 2009). Posledično morajo institucije terciarnega izobraževanja zagotavljati visoko kakovost svojih storitev in pri tem upoštevati potrebe svojih študentov. Kakovost igra ključno vlogo pri ohranjanju zadovoljstva študentov v kontekstu izvajanja izobraževalnih storitev (Ramovš in Milfelner, 2023) in ohranjanju konkurenčnosti izobraževalnih organizacij.

Za učinkovito privabljanje netradicionalnih študentov sta nujna skrbna analiza njihovih karakteristik in potreb ter načrtovanje marketinških strategij, ki se lahko razlikujejo glede na specifične ciljne skupine. Naslavljanje preferenc in potreb študentov različnih generacij predstavlja pomemben izziv. Marketinška strategija mora vključevati premišljen izbor različnih komunikacijskih kanalov, tako tradicionalnih kot novih medijev, da doseže raznoliko demografsko skupino netradicionalnih študentov. Rast digitalnega oglaševanja je omogočila tržnikom učinkovitejše mikrociljanje ciljnih skupin. Platforme družbenih medijev, kot so na primer Facebook, Instagram, LinkedIn in TikTok, igrajo pomembno vlogo pri doseganju določenih ciljnih skupin. Prilagojene komunikacijske strategije so ključnega pomena za učinkovito vključevanje netradicionalnih študentov ter za občutek vključenosti in cenjenosti v izobraževalni ustanovi. Osebni pristop in angažiranost visokošolske institucije imata pomembno vlogo pri vplivanju na odločitev o vpisu in zadovoljstvo netradicionalnih študentov. Kombinacija teh pristopov omogoča izobraževalnim ustanovam učinkovito privabljanje in zadržanje

netradicionalnih študentov, kar prispeva k večji vključenosti in uspešnosti celotne študentske populacije ter izobraževalnih organizacij.

Pregled in kritično ovrednotenje obstoječe literature kaže, da pojem netradicionalni študent v obstoječi obliki postaja analitično in praktično vse manj uporaben. Njegova široka raba, ki pogosto temelji zgolj na starostnem merilu ali prisotnosti ene izmed osebnih okoliščin, vodi v konceptualno nejasnost ter v nevarnost neželene stigmatizacije. Hkrati pa raznolike življenjske poti študentov zahtevajo bolj prilagodljive in vključujoče koncepte, ki ustrezneje zajamejo kompleksnost sodobne študentske populacije. Zato predlagamo rekonceptualizacijo obstoječega pojma v smeri večdimenzionalnega modela, ki bi namesto binarne delitve na »tradicionalne« in »netradicionalne« študente raje uvedel spekter značilnosti oziroma indikatorjev, s katerimi bi opisovali raznolike študentske profile. Namesto obstoječe prakse, kjer se netradicionalnost pogosto določa izključno na podlagi odsotnosti »tradicionalnih« značilnosti, bi bilo smiselno razviti model kategorizacije na osnovi kumulativnega učinka več značilnosti, ki vplivajo na študijsko izkušnjo in potrebe posameznika. S tem bi se izognili normativni logiki izključevanja in prešli na opisni, podporni okvir, ki bi lahko služil tako raziskovalnim kot tudi institucionalnim in političnim namenom. Tak pristop ne bi le izboljšal analitično vrednost pojma, temveč bi prispeval tudi k oblikovanju bolj vključujočih politik v visokošolskem prostoru.

Na podlagi ugotovitev tega članka je za nadaljnje raziskave priporočljivo uporabiti kvantitativne metode ter vključiti širši in raznolik vzorec netradicionalnih študentov iz različnih regij Slovenije in drugih držav, vključno s primerjalnimi študijami, da se pridobi celovitejše podatke o lastnostih, izkušnjah in potrebah netradicionalnih študentov. Priporočamo tudi poglobljene kvalitativne študije, s katerimi bi raziskali osebne zgodbe in izkušnje netradicionalnih študentov, kar bi omogočilo boljše razumevanje njihovih specifičnih potreb in izzivov. Dobrodošle bi bile tudi dolgoročne raziskave, ki bi spremljale netradicionalne študente skozi celoten študijski proces in po zaključku študija, da bi ugotovili dolgoročne učinke in izzive, s katerimi se soočajo. Ena izmed prednostnih nalog nadaljnjih raziskav je tudi oblikovanje ustrežnejših konceptualnih modelov, ki bodo bolj odražali kompleksne identitete, vloge in okoliščine sodobnih študentov. Zlasti pomembno pri tem je, da prihodnje raziskave prispevajo k nadaljnji rekonceptualizaciji pojma netradicionalni študent.

*Janko Goljar, Petra Kleindienst, PhD*

## **Who are Non-Traditional Students?**

*Although the concept of non-traditional students has long been present in academic discourse in foreign educational environments (Babb, 2022; Bye et al., 2007; Chung et al., 2014, 2017; Gulley, 2021; Tilley, 2014; Wyatt, 2011), it is relatively new in Slovenia. One of the first official publications on this topic in Slovenia was issued only in 2022 by the Ministry of Education, Science and Sport. However, the concept of non-traditional students in the context of the Slovenian education system has not*

yet been thoroughly examined, nor has it been clearly defined who exactly qualifies as a “non-traditional student” within the Slovenian tertiary education. Accordingly, the article includes an operationalisation and critical evaluation of this concept, as well as a theoretical discussion aimed at understanding its different aspects and significance. While the term “non-traditional students” is hardly new internationally (Horn & Harroll, 1996), recent societal changes require a new framework for defining, identifying and understanding this group and its characteristics. Such a framework must consider the diversity of both non-traditional students and educational institutions. Yet, it is also important to analyse the concept given the education system’s specific features.

The key research question addressed in the article is: “How should the concept of non-traditional students be adapted to contemporary conditions in higher education?” The article stands apart from other literature by not only examining the concept but also applying it to the case of Slovenia. Since each country has its own education system and cultural background, in the literature, the use of the term “non-traditional students” varies. The existing definitions of non-traditional students are presented in the article, along with a critical consideration of the concept’s adequacy and the implications for its use. Also explored are the various characteristics that define non-traditional students, such as age, work experience, family responsibilities and other circumstances, that impact the access to tertiary education.

As mentioned, “non-traditional students” is a term long used in foreign academic contexts, notably in higher education research. Nevertheless, even here definitions are often inconsistent and unclear. Chung et al. (2014) systematically reviewed 45 different definitions of the term published between 1983 and 2012. They identified 13 characteristic categories used to describe non-traditional students. Most definitions included just one category (19 of 45), while others incorporated two (14 of 45), or three or more. The most frequently cited categories were: student age; presence of multiple life roles; mode of study; gap between formal education periods; commuting status; demographic deviations from norms; non-standard admission paths; enrolment in non-traditional programmes; personal disadvantage; ethnicity; disability; trauma; prior degree attainment; and gender.

Alongside the most common definitions, a few specific ones reaffirm the term’s complexity. Often, non-traditional students are simply defined as those over 25 years of age. At the same time, there is a growing number of non-traditional universities, which primarily offer programmes online. Tilley (2014) investigated 151 students enrolled at an online university, including 128 over age 25, and found no significant differences between traditional and non-traditional students, suggesting that online learners may all be considered non-traditional. Therefore, age alone is insufficient for distinguishing between the two.

In the USA, in 2012, policymakers simplified the definition by labelling all students who do not meet the characteristics of regular students aged 18-24 as non-traditional (Goncalves & Trunk, 2014). Other scholars defined these students as underrepresented in tertiary education, including adult learners, part-time students, working

students, caregivers, and veterans (Witkowsky et al., 2016). Further dimensions include socioeconomic status, first-generation-to-go college status, language background, minority affiliation, international status, and rural origin (Rendón et al., 2000; Holzer & Xu, 2021; Meuleman et al., 2015).

Despite the diverse definitions, research consistently shows that non-traditional students face multiple challenges: cultural barriers, financial strain, digital literacy, and time management. Ellis (2019) finds that students with more non-traditional characteristics encounter several obstacles on their academic journeys.

In Slovenia, the term “non-traditional students” has only recently come into use. The prevailing definition classifies traditional students as those who enter higher education directly after secondary school and non-traditional students as those already active in the labour market, often with family obligations (Official Gazette of the Republic of Slovenia, 2022). A 2022 Ministry call to strengthen career centres, referred to “special student groups”, such as students with special status, disabilities, those facing hardship, caregivers, and others falling outside the conventional student profile. The Slovenian definitions thus seem to rely heavily on age and the presence of adult roles, overlooking the diversity of students who might otherwise be classified as traditional. The result is an increasingly blurred distinction between traditional and non-traditional students, triggering the question of whether this division remains useful.

The article highlights several key aspects:

- Everyday adult roles – like parenthood or caregiving – are becoming indicators of “non-traditional” status in academia.
- The term “non-traditional” might be stigmatising or discriminatory, implying a deviation from the norm.
- The widespread use of ICT and online learning is transforming many students (and universities) into non-traditional participants.
- “Non-traditional” is always relative – defined in opposition to a constructed norm.
- Societal and technological changes are constantly reshaping educational norms, making fixed classifications outdated.
- Institutions must be aware of student diversity and provide inclusive learning environments.

Given these challenges and evolving contexts, the authors agree with Chung et al. (2014) that there is a need to either further refine or abandon the traditional/non-traditional binary in favour of a more inclusive terminology. Labour market changes, demographic shifts and the rise of lifelong learning demand a more comprehensive understanding of today’s students. While non-traditional students may face higher levels of stress, anxiety and depression (Trenz et al., 2015), they are also often described by professors as mature, dedicated learners who enrich the classroom with their diverse perspectives and life experience (Brinthaup & Eady, 2014; Crone et al., 2020; Jauhar, 2008).

Attention has also been paid in the literature to adult non-traditional students and the challenges the education system may face in integrating them into the study processes. Globalisation and technological development mean that education systems are

required to enable working adults to upgrade their knowledge. This trend continues in the 21st century with the ongoing impact of new technologies (Altbach et al., 2010). Adult students are typically older than traditional students and often choose flexible study formats such as distance learning, hybrid courses, or part-time programmes (Eurydice, 2011). They are not a homogeneous group; their diversity is evident in their career trajectories, educational backgrounds, personal values, and life situations (O'Donnell & Tobbell, 2007). Traditional students tend to participate more in extracurricular activities, whereas adult students are usually focused on academic commitments. Non-traditional students often prefer academic clubs or organisations tailored to their specific needs (Goncalves & Trunk, 2014).

In Slovenia, many students do not transition directly from one level of education to another. The average age of graduates from professional and master's programmes is significantly higher than for traditional university graduates (Statistical Office of the Republic of Slovenia, 2024). For instance, in 2023, the average age of all graduates was 27.2 years, with professional programme graduates averaging 27.8 years and master's graduates 29.2 years. Direct transition students averaged 24.0 years, with 81% completing their studies before the age of 25. According to EUROSTUDENT VII, delayed transition students in Slovenia are ten times more likely to be over 30 years old and are more likely to hold work experience prior to study (Mandl & Unger, 2024).

Levine (1993) characterises non-traditional students as individuals with a business-oriented mindset who seek immediate returns on their educational investment. These students often manage their time efficiently and complete their academic tasks consistently (Donaldson & Graham, 1999). A Slovenian study by Goljar and Kleindienst (2025) presented similar findings, showing high levels of time management and self-discipline among adult non-traditional students. Nonetheless, they also frequently voice criticisms about educational institutions and the immaturity of traditional students (Samuels et al., 2011).

For adult learners, tertiary education is often a supplementary activity rather than a primary identity source. It contributes to career development, personal fulfilment, and lifelong learning (Ličen, 2009; Laznik, 2020). Adult learners frequently choose career-oriented programmes (Mandl & Unger, 2024). Given the complex realities of these students, the authors suggest rethinking the use of "non-traditional" and instead propose the term "special student groups" to describe students with distinct characteristics, such as age (25+), employment status, caregiving responsibilities, or health needs. This approach avoids conflating various unique student categories with the use of one label.

In the conclusion, the article highlights that the "non-traditional student" concept is becoming analytically and practically obsolete because of its overgeneralisation and stigmatising potential. The traditional/non-traditional dichotomy fails to capture the complexity of contemporary student identities. Therefore, the authors propose reconceptualising this binary as a multidimensional model based on cumulative characteristics affecting academic experience and needs. Such a descriptive and inclusive framework would better serve research, policy, and institutional practice.

## Izjava o dostopnosti podatkov

Članek temelji na raziskovalnih podatkih iz že obstoječih in javno dostopnih virov (besedilni viri, podatkovne baze), ki so navedeni v razdelku »Literatura«.

## LITERATURA

1. Altbach, P. G., Reisberg, L. in Rumbley, L. E. (2010). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO Publishing, Sense Publishers.
2. Babb, S. (2022). Meeting the needs of nontraditional undergraduate students. Information Science Reference.
3. Baptista, A. V. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 752–756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.147>
4. Bean, J. P. in Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485. <https://www.jstor.org/stable/1170245>
5. Blažič, M. (2021). Prispevek visokošolskega učnega okolja h kariernemu razvoju študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 93–113. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/67>
6. Brinthaupt, T. M. in Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their nontraditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 131–140. <https://doi.org/10.1080/07377363.2014.956027>
7. Bye, D., Pushkar, D. in Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
8. Carney-Crompton, S. in Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/0741713602052002005>
9. Chen, J. C. (2017). Nontraditional adult learners: The neglected diversity in postsecondary education. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697161>
10. Chung, E., Turnbull, D. in Chur-Hansen, A. (2014). Who are 'non-traditional students'? *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1224–1238. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/FE9A0F748686>
11. Chung, E., Turnbull, D. in Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>
12. 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>
13. Crone, T. S., Babb, S. in Torres, F. (2020). Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 277–294. <https://doi.org/10.1177/0741713620905270>
14. Deggs, D. (2011). Contextualizing the perceived barriers of adult learners in an accelerated undergraduate degree program. *The Qualitative Report*, 16.
15. 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>
16. Dubaseniuk, A., Voznyuk, A. in Samoilenko, O. (2020). Quality of education – Ukrainian experience. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 132–144. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/17>
17. Elliott, K. M. in Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11. [https://doi.org/10.1300/J050v10n04\\_01](https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01)

18. Ellis, H. (2019). A nontraditional conundrum: The dilemma of nontraditional student attrition in higher education. *College Student Journal*, 53(1), 24–32.
19. Eurydice. (2011). Odrasli v formalnem izobraževanju: politike in praksa v Evropi. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/69906>
20. Fincher, M. (2010). Adult student retention: A practical approach to retention improvement through learning enhancement. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(1), 12–18. <http://dx.doi.org/10.1080/07377360903552154>
21. Gilardi, S. in Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
22. Goljar, J. in Kleindienst, P. (2025). Motivi in izkušnje netradicionalnih odraslih študentov v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 40(2), 126–140. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.177>
23. Goncalves, S. A. in Trunk, D. (2014). Obstacles to success for the nontraditional student in higher education. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 164–172. <http://dx.doi.org/10.24839/2164-8204.JN19.4.164>
24. Gorges, J. in Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610–617. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.016>
25. Gulley, N. Y. (2021). Challenging assumptions: 'Contemporary Students,' 'Nontraditional Students,' 'Adult Learners,' 'Post-Traditional,' 'New Traditional'. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 36(1–2), 4–10. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1760747>
26. Harmer, J. (2007). *The practice of English language teacher*. Longman.
27. Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A. in Razak, M. Z. A. (2009). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1(3), 163–175. <https://doi.org/10.5539/ibr.v1n3p163>
28. 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. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/36>
29. Holzer, H. J. in Xu, Z. (2021). Community college pathways for disadvantaged students. *Community College Review*, 49(4), 351–388. <https://doi.org/10.1177/00915521211002908>
30. Horn, L. J. in Harroll, D. C. (1996). Nontraditional undergraduates, trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989–90 beginning postsecondary students (NCES 97-578). U. S. Department of Education, National Center for Education. <https://nces.ed.gov/pubs/97578.pdf>
31. Iloh, C. (2017). Not non-traditional, the new normal: Adult learners and the role of student affairs in supporting older college students. *Journal of Student Affairs*, XXVII, 25–30. <https://retractionwatch.com/wp-content/uploads/2020/08/JSA-Iloh.pdf>
32. Jauhar, S. (2008). From all walks of life – nontraditional medical students and the future of medicine. *The New-England Medical Review and Journal*, 359(3), 224–227. <https://doi.org/10.1056/nejmp0802264>
33. Juriševič, M., Šorgo, A. in Boh Podgornik, B. (2017). Motivacija, učenje in informacijska pismenost dodiplomskih študentov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 23(2), 101–116.
34. Kasworm, C. E. (2008). Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 27–34. <https://doi.org/10.1002/acc.313>
35. Kenner, C. in Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 87–96. <http://dx.doi.org/10.1080/10790195.2011.10850344>
36. Laznik, G. (2020). Motivacijski faktorji odraslih za izobraževanje na področju zdravstvene nege. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(2), 126–142. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/26>

37. Levine, A. (1993). Student expectations of college. *Philadelphia*, 25(5), 1. <https://doi.org/10.1080/00091383.1993.9939896>
38. Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
39. Long, D. (2012). Theories and models of student development. V L. J. Hinchliffe in M. A. Wong (ur.), *Environments for student growth and development: Librarians and student affairs in collaboration* (str. 41–55). Association of College & Research Libraries.
40. MacDonald, K. (2018). A review of the literature: The needs of nontraditional students in postsecondary education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159–164. <https://doi.org/10.1002/sem3.20115>
41. Mandl, S. in Unger, M. (2024). Students with delayed transition to higher education: An often overlooked group. V A. Curaj, C. M. Háj in R. Pricopie (ur.), *European higher education area 2030: Bridging realities for tomorrow's higher education* (335–352). Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-75140-0\\_19#citeas](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-75140-0_19#citeas)
42. Meuleman, A.-M., Garrett, R., Wrench, A. in King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but...': Non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503–517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
43. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2022). Objavljen javni razpis za krepitev vloge kariernih centrov v celostni obravnavi študentov. <https://www.gov.si/novice/2022-07-25-objavljen-javni-razpis-za-krepitev-vloge-kariernih-centrov-v-celostni-obravnavi-studentov>
44. Mishra, S. (2016). Intelligence brief: delayed entry into higher education, no. 5. Eurostudent.eu. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/IB\\_delayed\\_transition.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_delayed_transition.pdf)
45. Možina, T., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Zorič, M., Jurič, A. in Orešnik Cunja, J. (2013). Kazalniki kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoški center Slovenije.
46. Možina, T., Klemenčič, S. in Radovan, M. 2021. Izobraževanje odraslih v času covida-19 – izkušnje za pot naprej. *Sodobna pedagogika* 72(138), 70–88.
47. Muršak, J. in Radovan, M. 2017. Dejavniki razvoja spretnosti in kompetenc odraslih – rezultati raziskave PIAAC. *Sodobna pedagogika* 68(134), 34–55.
48. O'Donnell, V. L. in Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education: legitimate peripheral participation in a community of practice? *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312–328. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713607302686>
49. Radovan, M. (2002). Ovire odraslih pri vključevanju v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 8(1), 24–31.
50. Ramovš, M. in Milfelner, B. (2023). The importance of educational service quality for customer satisfaction and organizational reputation. *Naše Gospodarstvo/Our Economy*, 69(2), 29–40.
51. 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. <http://dx.doi.org/10.1177/1477971419842880>
52. Rendón, L. I., Jalomo, R. E. in Amaury, N. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. V J. M. Braxton (ur.), *Reworking the student departure puzzle* (str. 127–156). Vanderbilt University.
53. Samuels, W., Beach, A. L. in Palmer, L. B. (2011). Persistence of adult undergraduates on a traditionally-oriented University campus: does Donaldson and Graham's model of college outcomes for adult students still apply? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(3), 351–371. <https://doi.org/10.2190/CS.13.3.e>
54. Schaefer, T., Barta, M., Whitley, W. in Stogsdill, M. (2013). The 'You Owe Me!' mentality: a student entitlement perception paradox. *Journal of Learning in Higher Education*, 9(1), 79–91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144111>
55. Statistični urad Republike Slovenije. (2024). Diplomantov terciarnega izobraževanja več kot leto prej. <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/12873>
56. Syahmer, V., Nurcahyo, R., Gabriel, D. S. in Kristiningrum, E. (2022). Student satisfaction measurement in higher education. *Communications in Humanities and Social Sciences*, 2(1), 14–21. <https://doi.org/10.21924/chss.2.1.2022.28>

57. Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
58. Tam, M. (2014). A distinctive theory of teaching and learning for older learners: Why and why not? *International Journal of Lifelong Education*, 33(6), 811–820. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2014.972998>
59. Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, 13(2), 95–106. <http://dx.doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95>
60. Topalã, I. (2014). Attitudes towards academic learning and learning satisfaction in adult students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 227–234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.583>
61. Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4, 356–367. <http://dx.doi.org/10.1177/1534484305278283>
62. Trenz, R. C., Ecklund-Flores, L. in Rapoza, K. (2015). A comparison of mental health and alcohol use between traditional and nontraditional students. *Journal of American College Health*, 63(8), 584–588. <https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1040409>
63. Uradni list Republike Slovenije. (2022). Javni razpisi. [https://www.uradni-list.si/\\_pdf/2022/Ra/r2022099.pdf](https://www.uradni-list.si/_pdf/2022/Ra/r2022099.pdf)
64. Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
65. 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. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2016.1130581>
66. Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10–20. <http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>



Besedilo/Text © 2026 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, mag. medk. menedž., Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici.

E-mail: [jankogoljar@gmail.com](mailto:jankogoljar@gmail.com)

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

E-mail: [petra.kleindienst@fuds.si](mailto:petra.kleindienst@fuds.si)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7485-3677>