

UNIVERZA V LJUBLJANI
EKONOMSKA FAKULTETA

MAGISTRSKO DELO

**IZREDNI ŠTUDIJ IN USPEŠNOST PRENOSA ZNANJA V PRAKSO
MED SLOVENSKIMI IZREDNIMI ŠTUDENTI**

Ljubljana, 28. avgust 2018

JASMINA PETROVIĆ

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Jasmina Petrović, študentka Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, avtorica predloženega dela z naslovom Izredni študij in uspešnost prenosa znanja v prakso med slovenskimi izrednimi študenti, pripravljenega v sodelovanju s svetovalko doc. dr. Tamaro Pavasović Trošt.

IZJAVLJAM

1. da sem predloženo delo pripravila samostojno;
2. da je tiskana oblika predloženega dela istovetna njegovi elektronski obliki;
3. da je besedilo predloženega dela jezikovno korektno in tehnično pripravljeno v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani, kar pomeni, da sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oziroma avtoric, ki jih uporabljam oziroma navajam v besedilu, citirana oziroma povzeta v skladu z Navodili za izdelavo zaključnih nalog Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani;
4. da se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del (v pisni ali grafični obliki) kot mojih lastnih – kaznivo po Kazenskem zakoniku Republike Slovenije;
5. da se zavedam posledic, ki bi jih na osnovi predloženega dela dokazano plagiatorstvo lahko predstavljalo za moj status na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v skladu z relevantnim pravilnikom;
6. da sem pridobila vsa potrebna dovoljenja za uporabo podatkov in avtorskih del v predloženem delu in jih v njem jasno označila;
7. da sem pri pripravi predloženega dela ravnala v skladu z etičnimi načeli in, kjer je to potrebno, za raziskavo pridobila soglasje etične komisije;
8. da soglašam, da se elektronska oblika predloženega dela uporabi za preverjanje podobnosti vsebine z drugimi deli s programsko opremo za preverjanje podobnosti vsebine, ki je povezana s študijskim informacijskim sistemom članice;
9. da na Univerzo v Ljubljani neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve predloženega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico dajanja predloženega dela na voljo javnosti na svetovnem spletu preko Repozitorija Univerze v Ljubljani;
10. da hkrati z objavo predloženega dela dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v njem in v tej izjavi.

V Ljubljani, dne _____

Podpis študentke: _____

KAZALO

UVOD	1
1 O IZREDNEM ŠTUDIJU	6
1.1 Zgodovina	7
1.2 Andragogika	10
1.3. Terminologija	13
1.4 Motivacije študentov pri vpisu in pričakovanja	14
1.5 Uspešnost dokončanja študija.....	17
1.6 Izredni študij v Sloveniji	19
2 TEŽAVE IZREDNIH ŠTUDENTOV IN PRENOS ZNANJA V PRAKSO	20
2.1 Financiranje izrednega študija	21
2.2 Podpora delodajalca	23
2.3 Razlike med izrednimi in rednimi študenti	24
2.4 Kakovost študija	28
2.5 Uporabnost izrednega študija in prenos znanja v prakso.....	30
3 METODOLOGIJA.....	32
3.1 Zasnova vprašalnika in vzorčenje	32
3.2 Opis vzorca	33
3.3 Študijski status izrednih študentov	33
3.4 Formalno dokončana izobrazba izrednih študentov	34
3.5 Spol sodelujočih v anketi.....	35
3.6 Delovni status sodelujočih v anketi	35
3.7 Zakonski status sodelujočih v anketi	36
3.8 Obiskovane fakultete izrednih študentov	36
3.9 Področne regije sodelujočih v anketi	37
3.10 Dela, ki jih opravljajo anketirane osebe	38
3.11 Število otrok anketirane osebe.....	39
3.12 Višina neto plače anketiranih oseb.....	40
4 REZULTATI RAZISKAVE.....	40
4.1 Pomembnost razlogov pri odločitvi za izredni študij	41
4.2 Kritje stroškov za izredni študij	41

4.3	Soočanje z izzivi med časom izrednega študija.....	42
4.4	Razlike med rednim in izrednim študijem.....	43
4.5	Prenos znanja v prakso na delovno mesto.....	44
4.6	Uporabnost veščin pridobljenih na izrednem študiju v praksi	45
4.7	Pomoč pri obveznostih z izrednim študijem	46
4.8	Odgovornost za izbiro izrednega študija.....	47
4.9	Mnenje o stanju med izrednim študijem (zahtevnost, hitrost...).....	47
4.10	Pripadnost izrednih študentov instituciji	48
4.11	Obremenitve pri izrednem študiju.....	49
4.12	Priporočitev izrednega študija drugim študentom.....	50
4.13	Prednost izrednega študija na izbrani fakulteti.....	50
4.14	Slabosti izrednega študija na izbrani fakulteti	51
4.15	Pridobljene koristi pri izrednem študiju	53
4.16	Prenos znanja po končanem študiju v prakso	54
4.17	Posredovane izkušnje anketirancev o izrednem študiju	54
SKLEP.....		55
LITERATURA IN VIRI.....		59
PRILOGA		67

KAZALO TABEL

Tabela 1:	Sedem elementov andragoškega procesa	12
Tabela 2:	Definicije izobraževanja odraslih (različni avtorji).....	13
Tabela 3:	Cilji izobraževanja odraslih v Sloveniji	19
Tabela 4:	Načela o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji	26
Tabela 5:	Definicije kakovosti izobraževanja	29

KAZALO SLIK

Slika 1:	Študijski status izrednega študenta	33
Slika 2:	Formalno dokončana izobrazba izrednih študentov	34
Slika 3:	Spol in starost sodelujočih v anketi	35
Slika 4:	Delovni status sodelujočih v anketi	35
Slika 5:	Zakonski status sodelujočih v anketi	36

Slika 6: Področne regije sodelujočih v anketi	37
Slika 7: Dela, ki jih opravljajo anketirane osebe	39
Slika 8: Število otrok anketirane osebe	39
Slika 9: Višina neto plače anketiranih oseb	40
Slika 10: Pomembnost razlogov pri odločitvi za izredni študij	41
Slika 11: Kritje stroškov za izredni študij	42
Slika 12: Soočanje z izzivi v času izrednega študija	43
Slika 13: Razlike med rednim in izrednim študijem	44
Slika 14: Prenos znanja na delovno mesto	44
Slika 15: Uporabno znanje in veščine, pridobljene pri izrednem študiju v praksi	45
Slika 16: Pomoč pri obveznostih z izrednim študijem	46
Slika 17: Odgovornost za izbiro izrednega študija	47
Slika 18: Stanje med izrednim študijem (zahtevnost, hitrost ... predavanj, vsebine)	48
Slika 19: Pripadnost izrednih študentov instituciji	49
Slika 20: Obremenitve pri izrednem študiju	50
Slika 21: Prednost izrednega študija na izbrani fakulteti	51
Slika 22: Slabosti izrednega študija na izbrani fakulteti	52
Slika 23: Pridobljene koristi pri izrednem študiju	53
Slika 24: Prenos znanja po končanem študiju v prakso	54

UVOD

»Izobraževanje odraslih [...] obsega izobraževanje, izpopolnjevanje, usposabljanje in učenje oseb, ki so se kadarkoli po končanem začetnem izobraževanju organizirano vključile v izobraževanje z namenom pridobiti, posodobiti, razširiti in poglobiti znanje« (Bela knjiga, 2011). Skozi zgodovino je bilo opredeljenih več pojmov izrednega študija, kot so izobraževanje odraslih, izredni slušatelj, študij ob delu, študij iz dela. Vsem pojmom pa je skupno, da so posamezniki v izrednem študiju videli možnosti za napredovanje, izboljšanje življenjske ravni v hitro rastoči gospodarski rasti s pomočjo študija (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zagmajster, 1995, str. 105–107).

Veliko raziskav se je ukvarjalo z vprašanjem, zakaj se študenti vpišejo na izredni študij. Na njihovi podlagi je bilo ugotovljeno, da je uporabnost študija eden od najpomembnejših dejavnikov. Namen izrednega študija je pogosto koristnost študija za nadaljnje delo, t. i. »prenos znanja v prakso«. Vseživljenjsko učenje (angl. life-time learning) je pomemben dejavnik v današnjem času (Isopahkala-Bouret, 2017, str. 15–16), od katerega se pričakuje, da bodo posamezniki ostali družbeno aktivni in ohranjali željo po pridobivanju novega znanja. Veliko posameznikov se odloči za nadaljevanje študija zaradi spoznanja, da še niso izkoristili vsega svojega potenciala (Isopahkala-Bouret, 2017, str. 17–28). Poglavitni razlog pri izrednem študiju posameznika je povezan z njegovo željo ali potrebo po boljši zaposlitvi. Tu ni vključen samo višji dohodek, ki naj bi ga dobil z višjo izobrazbo, temveč tudi izboljšanje delovnih razmer in zadovoljstva pri delu (Isopahkala-Bouret, 2017, str. 19–31).

Večina izrednih študentov je zaposlena ter na tak ali drugačen način že gradi svojo kariero. Spodbuda za izredni študij pri posameznikih se skriva v željah po novih poklicnih ciljih, napredovanju, sprejemanju večje odgovornosti ter ne nazadnje v iskanju večjega zadovoljstva pri delu. Callender in Feldman (2009) navajata, da so v raziskavah prav to tisti pozitivni razlogi za odločitev za izredni študij pri delu. Bodoči študenti se odločajo za izredni študij tudi zaradi zahtev delodajalcev ali na primer menjave poklicne smeri. V organizacijah se pojavlja več oblik vedenja oziroma pričakovanj o pridobitvi dodatnega znanja. Tako delodajalec lahko od zaposlenega zahteva, da se dodatno izobražuje neodvisno od organizacije. Poznamo pa tudi organizacije, ki svoje zaposlene same napotijo na nadaljnji študij ter v tem primeru tudi krijejo stroške njihovega izobraževanja. Delodajalci, ki financirajo svoje zaposlene, jim navadno po dokončanem študiju in pridobitvi višje izobrazbe nudijo tudi večje možnosti za napredovanje (Callender & Feldman, 2009).

Pridobitev višje izobrazbe je ena od ključnih motivacij izrednih študentov. Prizadevanja za pridobitev višje izobrazbe so povezana z iskanjem priložnosti na novih delovnih področjih, povečanjem svoje konkurenčne prednosti na trgu dela in napredovanjem na trenutnem

delovnem mestu. Še vedno pa posamezniki po pridobitvi višje izobrazbe pričakujejo, da se bodo povzpeli na višji položaj in prejeli višje dohodke (Ho, Kember & Hong, 2012, str. 326–327). Številne raziskave so se ukvarjale z vprašanjem, ali je za izredne študente večja motivacija denar ali napredovanje. Odgovor na to vprašanje je bil odvisen od vrste izobrazbe (Ho, Kember & Hong, 2012, str. 324–325).

Posamezniki se odločajo za pridobitev višje izobrazbe tudi zato, ker so se zahteve delodajalca glede izobrazbe v času trajanja njegove zaposlitve povečale ali spremenile. Posameznikova dotedanja izobrazba, ki jo je potreboval ob zaposlitvi, ne zadostuje več, saj ne dosega novih potrebnih znanj in veščin ter zahtev delovnega mesta. Posamezniki z višjo pridobljeno izobrazbo lahko pričakujejo nove odgovornosti (Isopahkala-Bouret, 2017, str. 15–24). Zaposleni v organizaciji, ki z delodajalcem še nimajo sklenjene pogodbe za nedoločen čas, jo zaradi pridobitve višje izobrazbe lahko pričakujejo in jo s tem tudi opravičijo. Stalno zaposleni s pridobitvijo višje izobrazbe pridobijo neprimerno več možnosti za vodstvene položaje v organizaciji. Tako lahko rečemo, da pridobitev višje izobrazbe okrepi posamezniku položaj na trgu dela ter mu ponudi več priložnosti in vrednosti (Isopahkala-Bouret, 2017, str. 25–27). Višja izobrazba posamezniku omogoča stabilnost zaposlitve in več možnosti pri izbiri dela, okrepi strokovno znanje in spoštovanje, ki ga pridobi z dodatno izobrazbo. Gre za spoštovanje, ki ga priznavajo delovne skupnosti, družbe, kolegi, sodelavci, vodje, kupci in stranke. S pridobitvijo višje izobrazbe posameznik tudi oblikuje svojo identiteto, npr. drugače se sliši, ko rečemo »imam končano srednjo šolo«, kot pa »imam višjo izobrazbo«. Višja izobrazba omogoča večjo odgovornost znotraj in zunaj organizacije ter poveča zaupanje na strokovnem področju (Isopahkala-Bouret, 2017, str. 28–31).

Razen same motivacije izrednih študentov oz. razloga, zakaj se izredni študenti odločijo za vpis na izredni študij, se je znanstvena literatura veliko ukvarjala tudi s težavami, s katerimi se srečujejo izredni študenti. Največ je napisanega o tem, zakaj tako malo izrednih študentov tudi dejansko zaključi študij (angl. attrition, retention). Prvi izziv se skriva v njih samih, v njihovem notranjem občutku dojemanja dolžnosti in pričakovanega dela pri študiju (Kember, Lee & Li, 2010, str. 328–329). Ker je struktura izrednih študentov starostno zelo raznolika, se pri posameznikih lahko razvije občutek manjvrednosti ali izoliranosti od rednih ali mlajših študentov, saj se ti z njimi ne poistovetijo vedno, ampak je od notranje motivacije in samozavesti odvisna uspešnost dokončanja izrednega študija (Kember, Lee & Li, 2010, str. 330).

Drugi izziv je čas, saj je težko uskladiti čas med družino, kariero in študijem. Nekatere raziskave so sicer pokazale, da so izredni študenti zaradi kombinacije svojih prejšnjih izkušenj, sočasnega dela, družinskih in družabnih obveznosti bolj motivirani kot redni študenti (Ho, Kember & Hong, 2012, str. 324), vendar je izpolnjevanje študijskih obveznosti, kamor spadajo obiskovanje predavanj, študij literature in drugo, ki je pogosto

izziv za starejše družinsko in službeno obremenjene osebe, nedvomno pomembno za uspešen zaključek študija (Ho, Kember & Hong, 2012, str. 325).

Tretji izziv je povezan s financami, saj izredni študenti sami plačujejo izredni študij in po potrebi tudi nekatera dodatna gradiva. Šolnine so zelo visoke, poleg tega je skoraj povsod ustaljena praksa, da mora izredni študent na začetku semestra poravnati precejšnji znesek obroka. Veliko literature se je ukvarjalo tudi s problematiko težav izrednih študentov pri samem študiju, pridobivanju podpore na svojem delovnem mestu zaposlitve (Baharudin Murad & Hj Mat, 2013, str. 774–780).

Izredni študenti pa se poleg z že omenjenimi težavami srečujejo tudi z občutkom neenakovrednosti s študenti pri rednem študiju oz. z dilemami o nižji kakovosti predavanj na izrednem študiju. Na izrednem študiju na Univerzi v Ljubljani sicer obstajajo pravilniki, ki naj bi zagotavljali enakovrednost ter enako kakovost med izrednim in rednim študijem. Na primer, na univerzi je vsaka članica dolžna organizirati pedagoško delo v skladu z veljavnim študijskim programom, ki mora obsegati najmanj 30 % obsega pedagoškega dela za študente na rednem študijskem programu, kateremu mora biti enak po vsebini in zahtevnosti (Uradni list RS, 2018). Po 69. členu Zakona o visokem šolstvu ima izredni študent enake pravice kot redni in tako so pravila za redne študente, ki določajo vpis, prijavo, prepis ali izpis študentov, veljavna tudi za izredne študente (na primer postopek vpisa, roki za prijavo na vpis ipd.). Kljub temu je vprašanje kakovosti izrednega študija in zaznavanja manjše vrednosti izrednega študija zelo razširjena (Statistični urad Republike Slovenije, 2018).

Ne glede na težave, s katerim se srečujejo izredni študenti, v svetu narašča število posameznikov, ki se odločijo za izredni študij, in so univerze v zadnjih dveh desetletjih bistveno spremenile pogled na znanstvena spoznanja in njihov prenos v gospodarstvo (Hočevar & Istenič, 2014, str. 104–105). Evropske raziskave o inovativnih izobraževalnih dejavnostih so pokazale, da je le 5,7 % slovenskih podjetij mnenja, da so bile informacije, ki so jih pridobili od univerz, pomembne za njihovo inovativno dejavnost, 2,4 % podjetij pa je mnenja, da so informacije, pridobljene z univerz, zelo pomembne za njihovo dejavnost (Hočevar & Istenič, 2014, str. 110–111). Podatki poudarjajo pomembnost vprašanja uspešnosti študija pri prenosu znanja v prakso, kjer univerze igrajo pomembno vlogo. Prilagoditi se morajo zahtevam globalnega trga s pomočjo znanja, ki izhaja iz trenutnih razmer v gospodarstvu. Od univerz se pričakuje, da se osredotočijo na povezavo med osnovnimi in uporabnimi znanji. Znanje in njegov prenos v prakso sta ključna razvojna gonilnika povečane produktivnosti dela in konkurenčnosti gospodarstva (Hočevar & Istenič, 2014, str. 112–113).

Pri iskanju potrebne literature in virov s področja izrednega študija in njegove uspešnosti prenosa znanja v prakso smo ugotovili, da je na območju Slovenije o tej tematiki

napisanega zelo malo. Z mnogo več podatki razpolagajo Zahodna Evropa in Združene države Amerike. Zato je namen magistrskega dela prispevati dodatna spoznanja o uspešnosti pri izrednem študiju in njegovem prenosu znanja v prakso.

Cilji magistrskega dela so:

- proučiti problematiko izrednega študija in njegove uspešnosti pri prenosu znanja v prakso s pomočjo strokovne literature domačih in tujih avtorjev, člankov, spletnih strani, analize statističnih podatkov in poročil;
- ugotoviti dejavnike motivacije slovenskih izrednih študentov, razloge za izredni študij in v kolikšni meri jim je izredni študij izpolnil pričakovanja;
- določiti najpogostejše težave, s katerimi se srečujejo slovenski izredni študenti, s poudarkom na tem, koliko se dejansko znanje, pridobljeno pri študiju, prenaša v prakso;
- oblikovati sklepe, predloge in priporočila o glavnih ugotovitvah in možnih rešitvah za izboljšanje izrednega študija.

Raziskovalna vprašanja magistrskega dela so naslednja:

1. S kakšnimi težavami se srečujejo izredni študenti v Sloveniji? Koliko se njihove težave razlikujejo od težav izrednih študentov na tujih univerzah, opredeljenih v tuji literaturi?
2. Koliko je dejansko znanje, pridobljeno pri izrednem študiju, koristno pri delu izrednih študentov v Sloveniji?
3. Kakšna so stališča izrednih študentov o kakovosti izobraževanja, zaznavanju enakovrednosti z rednim študijem in na kakšen način se vtisi med študijem in po njem razlikujejo od pričakovanj pred njim?
4. Kaj vidijo izredni študenti kot možne rešitve oz. načine za izboljšanje kakovosti in večjo uporabnost izrednega študija?

Za pisanje teoretičnega dela magistrskega dela sta bili podlagi sistematično iskanje in kritično proučevanje domače in tuje strokovne literature z obravnavanega področja. Sekundarni viri so bili pridobljeni iz poročil, knjig in člankov, s katerimi je bil oblikovan teoretični del magistrskega dela. Povzeta so bila opazovanja, stališča, ugotovitve, rezultati in sklepi študentov in drugih avtorjev. Uporabljena je bila tako slovenska kot tudi tuja literatura z angleško govorečega območja, objavljena v knjigah, člankih in prispevkih s področja izrednega študija.

V okviru magistrskega dela je bila opravljena empirična analiza, ki je temeljila na zbiranju primarnih podatkov z uporabo vprašalnika, v njej pa so sodelovali študenti, ki so že zaključili izredni študij v Sloveniji ali pa so trenutno na izrednem študiju. Vprašalnik je bil sestavljen s pomočjo Likertovih lestvic ter vprašanj zaprtega in odprtega tipa. Za

anketiranje je bila uporabljena spletna anketa 1KA (EnKlikAnketa, 2002). Aplikacija je brezplačna in je na voljo na spletu. Anketa je vsebovala 28 vprašanj. Na podlagi zbranih podatkov so bila oblikovana priporočila za izboljšanje kakovosti izrednega študija v Sloveniji s poudarkom na boljši uspešnosti prenosa znanja v prakso.

V prvem poglavju magistrskega dela smo pisali o izrednem študiju, njegovi raznolikosti, populaciji izrednih študentov in o zgodovini izrednega študija, tako v Sloveniji kot v svetu. Nadalje v tem poglavju razlagamo pojem andragogike in terminologijo definicij izobraževanja odraslih. Zanimali so nas tudi motivacija izrednih študentov pri vpisu na izredni študij in njihova pričakovanja. Predstavljenih je nekaj raziskav na temo uspešno dokončanega izrednega študija. V zadnjem delu prvega poglavja je predstavljen izredni študij v Sloveniji.

V drugem poglavju magistrskega dela predstavljamo težave izrednih študentov in prenos znanja v prakso. V nadaljevanju razlagamo zakonsko ureditev financiranja izobraževanja odraslih v Sloveniji ter financiranja izrednega študija kot takega. Sledita obravnava podpore delodajalcev izrednim študentom v obliki priporočil in predlogov ter prikaz izkušenj izrednih študentov na tem področju. V nadaljevanju obravnavamo razlike med izrednimi in rednimi študenti, kakovost študija na področju izobraževanja odraslih ter uporabnost izrednega študija in prenosa znanja v prakso.

Metodologijo magistrskega dela smo predstavili v tretjem poglavju, kjer sta predstavljena zasnova vprašalnika in vzorčenja ter vzorec sodelujočih anektiranih oseb. V nadaljevanju so prikazani demografski podatki anketirancev (študijski status, izobrazba, spol in starost ter delovni in zakonski status). Predstavljene so tudi fakultete, ki so jih anektirane osebe obiskovale. V tem delu prikazujemo tudi področne regije, iz katerih prihajajo sodelujoči v anketi, ter kakšno delo opravljajo. Podani so tudi podatki o višini neto plače.

Rezultati raziskave magistrskega dela so predstavljeni v četrtem delu, kjer je analizirana preiskava, ki je sledila teoretičnemu delu magistrskega dela, s področja pričakovanj izrednih študentov pred začetkom študija, izzivov, s katerimi so se srečevali med izrednim študijem, in drugih vidikov.

V sklepu smo predstavili dosežene cilje magistrskega dela ter odgovorili na raziskovalna vprašanja, zastavljena na začetku.

1 O IZREDNEM ŠTUDIJU

Izredne študente raznih oblik visokošolskega programa oziroma izobraževanja tvori zelo raznolika populacija. Pri rednih študentih je skupina bolj homogena, saj se giblje neke med 18. in 27. letom. Raznolikost znamenj med rednimi in izrednimi študenti je velika (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 42). Pri odraslih »izrednih študentih« se razlike delijo po spolu, starosti, regionalnem in socialnem izvoru, družbenem položaju, dosedanjih pridobljenih izkušnjah (tako izobraževalnih kot tistih, ki izhajajo iz delovnih procesov), prejšnji pridobljeni formalni izobrazbi, družinskem statusu, trenutni in prejšnji zaposlitvi, pridobljenih delovnih in učnih navadah, »vpisanosti« v razne programe, včlanjenosti v razna združenja in ne nazadnje po neformalnem položaju v trenutni skupini študirajočih. Rečemo torej lahko, da »izredni« niso samo tisti študenti, ki uživajo status »izrednega študenta« (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 43).

Pri izobraževanju odraslih govorimo o vseh tistih situacijah, ki so posledica namerno vpeljanih sprememb v smeri procesa učenja, tako javnega kot zasebnega. Ne pozabimo, da je učenje proces, na katerega naletimo v različnih okoliščinah v različnem času in prostoru, ko se je nekaj spreminjalo (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 43). Prav v času sprememb prihaja do nenačrtnega učenja, ne nazadnje lahko tudi, da bi vladali, se upirali ali upravljali. Tako avtor ugotavlja, da so spremembe povzročili različni vzroki, venomer pa jih je spremljalo učenje (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 44).

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (angl. Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) pojmuje izredni študij kot osrednji pomen vseživljenjskega učenja in nacionalne politike spretnosti (Callender, 2015, str. 80). S tem se preoblikuje življenje in spodbudi gospodarstvo, saj se na ta način zagotavlja pridobivanje visoko kakovostnega znanja. Posledično se izboljšuje konkurenčnost same države in njene gospodarske moči (Callender, 2015, str. 81). Tudi politika visokega šolstva z izvajanjem izrednega študija na ta način prispeva k prožnejšemu in raznolikemu visokošolskemu sektorju. S tem pripomore oziroma odpre dostop do visokošolskega izobraževanja in socialne mobilnosti ter krepi socialno pravičnost (Callender, 2015, str. 82). Čeprav se opredelitve izrednega študija razlikujejo med državami, so Avstralija, Kanada, Nova Zelandija in Združene države Amerike izredno dodelale sisteme visokošolskega izobraževanja izrednih oziroma odraslih študentov (Callender, 2015, str. 82).

Iz britanske raziskave, ki so jo izvedli v letih 2007 in 2008, je razvidno, da je bilo približno 70 % izrednih študentov zaposlenih za polni delovni čas, 16 % jih je delalo skrajšani delovni čas, 14 % je bilo brezposelnih ali niso bili zaposljivi. Ugotovljeno je bilo še, da

57 % redno zaposlenih izrednih študentov dela v javnem sektorju (tj. v javni upravi, šolstvu, zdravstvu ali socialnem delu) (Mason, 2010, str. 24–25).

1.1 Zgodovina

Med prvimi avtorji, ki opisujejo šolo za odrasle, je bil angleški zdravnik Thomas Pole, ki je v svoji knjigi *A History of the Origin and Progress of Adult Schools* (Zgodovina izvora in napredka šolanja odraslih), izdani leta 1814, opisal izobraževanje odraslih (angl. adult education). Pristop šolanja, ki je bil tedaj v veljavi, je pokazal, da odrasli pri izobraževanju potrebujejo drugačen način izobraževanja, in takrat se je začela razvijati drugačna praksa, torej je prišla sprememba iz potrebe (Ličen, 2006, str. 25). Ena od prvih je začela Francija s tečajji za nepismene odrasle, med tem so na Danskem začeli ustanavljati visoke ljudske šole, ki so bile namenjene kmečkemu prebivalstvu. Te pa so bile tesno povezane z religijo in kulturo. Sočasno so nastajale tudi ljudske univerze (Ličen, 2006, str. 25). Visoke ljudske šole so se ukvarjale z izobraževanjem odraslih rezidenčnega tipa, medtem ko so se ljudske univerze ukvarjale z univerzitetnimi ekstenzijami (obširno izčrpno). Glede na industrijsko gospodarstvo v tem času so zaradi potreb na Švedskem, Finskem in v Nemčiji ustanovili visoke ljudske šole za industrijske delavce (Ličen, 2006, str. 26). Za potrebe univerzitetnih predavanj med odraslimi je nastala berlinska URANIA kot model univerzitetne ekstenze (Ličen, 2006, str. 26).

V ZDA in Avstraliji so leta 1884 začeli vzpostavljati stalna središča, ki so jih poimenovali skupnostni centri (angl. community centers). V njih so se odrasli izobraževali na različnih področjih. Izobraževalni centri so organizirali univerzitetne ekstenze, prirejali so tako imenovana vikend izobraževanja (Ličen, 2006, str. 26). Amerika ima na področju izobraževanja odraslih dolgo tradicijo, saj je že leta 1661 odprla vrata prve večerne šole v New Amsterdamu (zdaj New York). Benjamin Franklin je leta 1727 vpeljal diskusijske krožke, kar Američani štejejo za začetke na področju izobraževanja odraslih (Ličen, 2006, str. 26). Philadelphijska univerza je leta 1892 imela 1900 slušateljev na različnih tečajih. Boston se je v letu 1920 ponašal s 105 večernimi šolami. Začetnik univerzitetnih ekstenz je bil Sillman z Yale Collegea, ki je vodil prva predavanja. To je bil tečaj naravoslovja za ženske in moške leta 1830 (Ličen, 2006, str. 27). Nekje v tem času so se tudi dokaj hitro razširile visoke ljudske šole na Danskem. Te so se od ameriških ekstenz razlikovale v tem, da so ameriške omogočale pridobitev kvalifikacije in diplome (Ličen, 2006, str. 27).

V začetnem obdobju je izraz »izredni študij« le redko omenjen, omenja pa se v pomenu »izredni slušatelj«. Najden pa je bil zapis, ki je temeljil kot poskus preobrazbe takratne funkcije univerze pri izobraževanju odraslih in je v Veliki Britaniji znan kot »university extension« (univerzitetna ekstenza) (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zagmajster, 1995, str. 105). Iz vpisnih pogojev za »tehnično-visokošolski tečaj« ni jasno razvidno, kaj

naj bi v prvem obdobju izraz »izredni slušatelj« pomenil. Iz zapisa je razvidno, da v nobenem primeru ni šlo za označevanje odraslih študentov, temveč bolj v pomenu posebnih možnosti študija, in sicer se zapis glasi: »Kot izredni slušatelji se morajo sprejeti državljani, ki so dovršili 17. leto in se izkažejo s primerno izobrazbo« (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 106).

V prvih povojnih letih so bila v Sloveniji opažena nihanja pri številu izrednih študentov, na kar so v največji meri vplivale velike potrebe po nekaterih profilih delavcev in učiteljev (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 110). Zato je bilo obdobje med letoma 1945 in 1990 v slovenskem visokem šolstvu zaznamovano s hitrim, občasno tudi nihajočim porastom števila odraslih oseb, ki so se vključile v »izredni študij«. Pozneje je ta izraz zamenjal izraz »izobraževanje ob delu in iz dela« (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 111).

Vojna je tudi pri visokošolskem izobraževanju odraslih povzročila zaostanke. Zato je bilo obdobje po drugi svetovni vojni čas, da se popravijo krivice in slabosti predvojnega sistema (BLAHA, 1972). Čeprav se je takoj po vojni število izrednih študentov v visokem šolstvu sicer precej povečalo, je delež v celotnem številu študentov kljub temu ostal enak (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 113–114). »Partizanska generacija« je v velikem številu po drugi svetovni vojni končala izredni študij. Nekateri od teh posameznikov so pozneje prevzeli učiteljska mesta na univerzah in tako pomembno vplivali na uveljavljanje študija zaposlenih »ob delu« (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 115).

Sledilo je obdobje 1976–1990, ki ga je zaznamoval Centralni komite Zveze komunistov Slovenije (CK ZKS). S svojimi usmeritvami in ugotovitvami je glede visokošolskega izobraževanja v Sloveniji na način »študija ob redni zaposlitvi« poudaril, »da so vse visokošolske organizacije dolžne ustrezno organizirati študij ob delu, prilagoditi učne načrte, razviti ustrezne oblike in metode študija, mrežo centrov, dislocirane oddelke«, upoštevati »predznanje, delovne izkušnje in pogoje študija ob delu (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 122). Delovne organizacije so morale tem študentom prilagoditi delo na delovnem mestu, omogočiti študijske dopuste in predvideti druge stimulacije. V samoupravnem sporazumevanju o kadrovske politiki so morale zagotoviti pogoje za tak študij. Sistem financiranja naj bi zagotovil enakost izrednega študija (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 123).

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je izredni študij dosegel velik razmah, vrh pa je dosegel sredi sedemdesetih let (obdobje 1961–1975). Tak razvoj je bil posledica izboljšanja življenjske ravni, hitre gospodarske rasti in razvijanja družbenih služb. Ob teh pogojih so mnogi posamezniki videli in imeli možnost napredovati v službi s pomočjo izrednega študija (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 115). Čeprav

ni zaslediti podatka, da bi v primerjavi z današnjimi organizacijami sama podjetja kaj dosti pomagala zaposlenim pri izrednem študiju, pa je bila po drugi strani ustvarjena široka ponudba na področju izobraževanja odraslih. To so bili skrajšani programi, ki so bili prav posebej oblikovani in zato primernejši za izredne študente (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 116).

Skozi zgodovino so se opredelitve izobraževanja odraslih spreminjale. Če povzamemo Unesco iz leta 1976 je opredelitev izobraževanja odraslih naslednja: »Izobraževanje odraslih označuje celoto organiziranih izobraževalnih procesov katere koli vsebine, stopnje, uporabljenih metod, formalno ali drugačno, ki bodisi nadaljujejo ali nadomeščajo začetno izobraževanje v šolah« (Ličen, 2006, str. 16–17). Avtor razlaga, da v teh procesih sodelujejo osebe, ki se v družbi označuje za odrasle. Sposobnosti, obogatitev znanja, izboljševanje ali spreminjanje poklicnega usposabljanja so lastnosti, ki jih izobraževanje odraslih nudi. S tem se odrasli z izobraževanjem izoblikujejo v polnovredne osebnosti, ki sodelujejo pri oblikovanju socialnega, družbenega, kulturnega in gospodarskega razvoja (Ličen, 2006, str. 16). Navedeno je bilo leta 1997 sprejeto s Hamburško deklaracijo pod okriljem Unesca. V tej deklaraciji je opredelitev izobraževanja odraslih skupek procesov učenja, tako formalnega ali katerega drugega tipa, ki označuje pridobljeno izobrazbo odraslih (Ličen, 2006, str. 17).

V 19. stoletju se je izobraževanje odraslih institucionaliziralo. Sledilo je 20. stoletje, v katerem se je oblikovala mreža institucij za izobraževanje, proti koncu tega stoletja pa se kaže razpršitev nosilcev izobraževanja odraslih (Ličen, 2006, str. 214). Po drugi svetovni vojni so se na Slovenskem oblikovale tri pomembne mrežne institucije: izobraževalni centri v podjetjih, ljudske univerze in tako imenovani oddelki izobraževanja odraslih v šolah za mladino. V devetdesetih letih preteklega stoletja se je pojavilo enormno število novih organizacij, med katerimi sta bili posebej vidni mreža zasebnih izobraževalnih organizacij ter vloga visokošolskih ustanov in univerz (Ličen, 2006, str. 215).

V Sloveniji je imel izredni študij skozi leta različne opredelitve in s tem tudi pomen. V prvem obdobju razvoja visokošolskega izobraževanja odraslih v Sloveniji, do druge svetovne vojne, izredni študij v Sloveniji ni bil velikokrat omenjen (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 105). V 20. stoletju je bilo za Slovenijo zelo pomembno neformalno, t. i. »izobraževanje odraslih«, ki je bilo namenjeno starejšim osebam, da bi pridobile določeno strokovno znanje, napredovale v svoji karieri ali enostavno razširile svoje obzorje (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 106–107). Pozneje, v socialističnem obdobju, se je izredni študij v Sloveniji začel hitro razvijati in se je v tem obdobju že imenoval »izredni študij«. V tem obdobju sta se pojavila tudi izraza »izobraževanje ob delu« in »študent iz dela«, ki se nanašata na izobraževanje oseb, ki so zaposlene in so jih v izobraževanje napotile organizacije (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 110–113).

Univerze v ZDA od sredine sedemdesetih let prejšnjega stoletja aktivno privabljajo študente starejše populacije, zato je njihovo število enako številu rednih študentov. Enako velja tudi za Avstralijo in Veliko Britanijo. V slednji je do tega prišlo zaradi sprememb v vladni politiki in financiranju (Richardson, & King, 1998, str. 65). V istem obdobju so nastali tečaji, namenjeni javnemu sektorju v Veliki Britaniji, ki so v povprečju trajali pet let. Ker je šlo za študij ob delu, so si študenti lahko vzeli več časa za uspešen zaključek zadnjih dveh let. Sprva diploma ob zaključku ni bila predvidena, a so si zaradi spoštovanja do izrednih študentov, ki so dosegali visoko raven znanja, premislili in jih začeli podeljevati. Še vedno velja, da morajo biti za vpis na tak program študenti stari vsaj 21 let, pri čemer se sklepa, da imajo že nekaj delovnih izkušenj (Bourner, 1982, str. 77).

1.2 Andragogika

Didaktika se je iz »vede o poučevanju« razvila v »vedo o uspešnih poteh in oblikah izobraževanja« (Kranjc, 1979, str. 14). »Aktivnost izobraževanja odraslih predstavlja posebno področje; nujno in opravičeno je govoriti o obstajanju posebne teorije izobraževanja odraslih andragoška didaktika ali obče metodike izobraževanja odraslih« (Krajnc, 1979, str. 20).

Edino razvito področje šolanja posplošenih oblik šolskega pouka v osnovni šoli se je razvijal kot odraz didaktike. Šele v tem obdobju je začela šola pridobivati na pomenu posebne institucije kot take, iz tega časa izhaja opredelitev, da je didaktika teorija o poučevanju. Dosedanje izobraževanje samo v obliki pouka so prerasle potrebe po znanju (Kranjc, 1979, str. 19). Didaktika kot veda o poučevanju ne bi bila popolna, če se ne bi naslanjala tudi na neformalno izobraževanje. Prav pri izobraževanju odraslih je izrednega pomena, da se je didaktika opredelila širše, saj so v navedeno izobraževanje vključeni programirano učenje, dopisno izobraževanje, izobraževanje na daljavo, vodeno samoizobraževanje in druge oblike neformalnega izobraževanja. Prav te oblike izobraževanja so porušile meje oziroma okvirje izven izobraževanja šol (Kranjc, 1979, str. 19).

Vprašanje, ki si ga andragoška didaktika zastavlja, je usmerjeno v to: kako se uspešno učiti. Le-ta proučuje splošne zakonitosti, načela, principe, metode in oblike vzgoje ter tudi izobraževanje odraslih. Med subjekte izobraževanja odraslih štejemo tiste osebe, ki so se že nekoč redno izobraževale, vendar so iz nekega razloga študij prekinile ali opustile (Kranjc, 1979, str. 25). Izobraževanje odraslih se pretvarja v samoizobraževanje oziroma v vodeno samoizobraževanje, saj je že doseglo pričakovano kakovost. Izobraževanje odraslih poteka vzporedno z njihovimi dejavnostmi in vlogami, ki jih zasedajo na družbenem in socialnem področju. Odrasli so v tem času že uspeli ustvariti svojo materialno, socialno in psihično samostojnost ter ne nazadnje so si uspeli o sebi ustvariti določeno predstavo v

socialnem okolju, ki jih obdaja (Kranjc, 1979, str. 26). Andragoška didaktika s svojim specifičnim predmetom poučevanja apelira na psihična, socialna, ekonomska in pravna obeležja odraslih ljudi, ki so povezana z njihovim učenjem in jih je pri proučevanju metod in oblik dela tudi treba upoštevati (Kranjc, 1979, str. 27–28).

Literatura večkrat omenja Malcoma Sheparda Knowlesa (1913–1997) kot enega od prvih, ki je uporabil andragogiko kot sinonim za izobraževanje odraslih. Po njegovem mnenju je andragogika umetnost in znanost za učenje odraslih, saj se nanaša na vse oblike, ki jih zajema izobraževanje odraslih (v Pappas, 2013). Domnevno lahko izraz andragogika enačimo z izrazom pedagogika, čeprav ima andragogika vodilno vlogo v primerjavi s pedagogiko. Pedagogika v grščini pomeni otroka, in na tej točki je treba poudariti, da se izraz pedagogika uporablja že od starega grškega časa. Prvič uporabljen izraz andragogika zasledimo pri nemškem vzgojitelju Alexandru Kappu. Če povzamemo Knowlesova načela pri učenju odraslih iz leta 1884, si sledijo takole:

- odrasli naj bi sodelovali pri načrtovanju in ocenjevanju podanih navodil;
- izkušnje z vključenimi napakami so osnova za učne dejavnosti;
- za najzanimivejše učne predmete pri odraslih se izkažejo tisti, ki imajo takojšnjo pomembnost ter vpliv na njihovo delo in osebno življenje;
- učenje odraslih se usmerja na problematiko in ne toliko na vsebino (v Pappas, 2013).

Malcom Knowles je leta 1968 začel uporabljati izraz andragogika kot »umetnosti in znanosti kot pomoč odraslim«. Avtor se je od leta 1935 ukvarjal z visokošolskim izobraževanjem in tudi z drugimi oblikami izobraževanja, med njimi tudi z izobraževanjem odraslih. Priznanje v njegovi knjigi, izdani leta 1984, se glasi: »Bil sem prvi, ki sem uporabil andragoški model v izobraževalni literaturi za odrasle v ZDA, ki pa ga nisem izdal sam, temveč sem ga ukradel iz Evrope (v Tough, 1985). Tudi drugi raziskovalci, teoretiki in praktiki so prispevali k temu.« Kljub priznanju Knowlesa se avtor nedvomno priznava kot vodilna oseba na področju razvijanja konceptov in sestavin andragogike na območju severne Amerike. Njegovo delo vsebuje glavne ideje andragogike, ki izhajajo iz različnih okolij. Njegovo zbirno delo je sestavljeno iz 11 enot, v katerih opisuje prijave na visokih šolah in univerzah, izobraževanjih za poklice, izobraževanjih za pomočnike, izobraževanjih v podjetjih in vladi, nekaj pa tudi v verskem izobraževanju, tako osnovnošolskem kot visokošolskem. V tabeli 1 Knowles opisuje sedem elementov andragogike v različnih okoljih (v Tough, 1985).

Navedenih sedem elementov iz tabele 1 je bilo splošno sprejetih in prilagojenih v izobraževanju odraslih in visokošolskem izobraževanju. Knowles pa je bil tudi vizionar, saj je tudi predpostavljal, da se bo obseg raziskav v naslednjem desetletju podvojil. Poudaril je, da bo andragogika zelo koristna tako za inštruktorje kot načrtovalce kurikulov na visokih šolah in univerzah. Ne nazadnje bo andragogika v ospredju tudi tam, kjer se izvaja izobraževanje odraslih v različnih okoljih (Tough, 1985).

Tabela 1: Sedem elementov andragoškega procesa

Sedem elementov andragoškega procesa
Okolje, tako fizično kot psihološko ozračje, ki se zrcali v medsebojnem spoštovanju, sodelovanju, vzajemnem zaupanju, nadpovprečnosti, odprtosti, avtentičnosti, užitku v učenju in človečnosti.
Vključevanje učencev v medsebojno načrtovanje.
Vključevanje v ugotavljanje lastnih potreb po učenju.
Vključevanje učencev v oblikovanje učnih ciljev.
Vključevanje učencev v oblikovanje učnih načrtov.
Pomoč pri izvajanju učnih načrtov.
Vključevanje učencev pri vrednotenju njihovega učenja in njegovem ocenjevanju.

Vir: Prirejeno po Tough (1985).

»Andragogika kot veda nima dolge tradicije, a splet pojavov in procesov, ki jih proučuje, je na različne načine prisoten med ljudmi. V dvajsetem stoletju se izobraževanje odraslih jasno oblikuje kot dejavnost in andragogika kot akademska disciplina in predmet v okviru univerzitetnega študija« (Ličen, 20016, str. 18). Izraz »andragogika« je prvi zapisal nemški srednješolski učitelj Alexander Kapp, a se dolgo ni uporabljal, saj ga je šele po prvi svetovni vojni obudil njegov rojak Rosenstock-Huessy, ki je razvil metodo poučevanja Nemcev, ki so takrat postavljali nove temelje sebi in svoji državi (Ličen, 20016, str. 18).

Sodobni strokovnjaki pogosto kritizirajo Knowlesov koncept pedagogike. Sandlin, na primer, predlaga, da bi temu konceptu morali dodati še tri perspektive: afrocentrično, feministično in kritično (v Henschke 2011, str. 34). Merriam dodaja, da je andragogika sicer steber poučevanja odraslih, a je to področje treba nadgraditi, dvigniti nad andragogiko samo (v Henschke 2011, str. 35). Henschke in Cooper sta analizirala številna objavljena besedila na temo andragogike in prišla do naslednjih šestih tem, ki jo opredeljujejo: razvoj termina andragogika; predhodniki, ki so oblikovali koncept andragogike; primerjava ameriškega in evropskega dojetanja andragogike; posploševanje in vzdrževanje ameriškega in svetovnega koncepta andragogike; praktična uporaba andragogike ter teorija, raziskave in definicija andragogike (Henschke 2011, str. 35). Preboj iz okvirja je naredila Isenberg, ko je združila andragogiko z učenjem preko spleta. Osredotočila se je na šest stebrov vseživljenjskega učenja: učenje za znanje, učenje za delo, učenje za življenje, učenje za bivanje, učenje za spremembo in učenje za vzdrževanje (v Henschke 2011, str. 36). Andragogika bo tudi v prihodnje veliko prispevala k izobraževanju in učenju odraslih, čeprav bo potrebnih še veliko diskusij, združevanja že obstoječih študij ter nadaljnjih raziskav (Henschke, 2011, str. 36).

Kurikularne teorije, ki proučujejo načrtovanje in izpeljavo izobraževanja odraslih ter razvijajo znanstvene pristope k načrtovanju (angl. scientific curriculum makers), so se začele razvijati v 20. stoletju v smeri na področju učenja in izobraževanja odraslih. Izraz andragogika se ne uporablja v vseh državah, lahko pa se z besedo andragogika označuje

posamezni koncept v izobraževanju odraslih. Raziskovanja v izobraževanju odraslih najdemo pod različnimi imeni, saj so le-ta zelo raznolika. V angleški literaturi s terminom andragogika poimenujejo Knowlesov koncept izobraževanja odraslih (Merriam, Caffarella, 1999 v Ličen 2006, str. 19–20).

1.3. Terminologija

Definicije izobraževanja za odrasle se nahajajo v tabeli 2. V devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je pojavil termin vseživljenjsko izobraževanje in učenje (angl. lifelong and lifewide education and learning). Pojavljati se je začela dvojnost izobraževanja, ki ju avtorji povezujejo v celoto in poudarjajo prehajanje med njima (glej tabelo 2). Ličen (2006, str. 16–18) razlaga dve razsežnosti besedne zveze izobraževanja odraslih (angl. adult education) kot:

- »proces izobraževanja ter razmerja v izobraževalnih dejavnostih, mreža in vrste organizacij, ki opravljajo dejavnosti, cilji dejavnosti, kar označijo kot intencionalno in organizirano dejavnost«;
- učenje v odraslosti, ki se dogaja v vsakdanjem življenju ob spremembah, označuje naravne učne procese, ki so prepoznavni«.

Izredni študent (angl. part-time student) je netradicionalni študent (angl. non-traditional student), kar pomeni, da se izredni študent razlikuje od rednega študenta po vzrokih, načinih, času in oblikah študija (Bourner, Reynolds & Barnett, 1991, str. 30).

Tabela 2: Definicije izobraževanja odraslih (različni avtorji)

Avtor	Definicije izobraževanja odraslih
Lengrad (1975)	Izobraževanje odraslih je učenje, s katerim se človek moralno, intelektualno in čustveno dopolni.
Draper (1998)	Izobraževanje odraslih zajema vse dejavnosti, ki omogočajo učenje odraslih. Temelji na posameznikovih potrebah in je povezano s socialnim, političnim, kulturnim kontekstom, v katerem poteka.
Demetrio (2003)	Dvojnost izobraževanja odraslih kot metafora o dvojni duši, ki se delita na izobraževanje odraslih (<i>educazione degli adult</i>) in izobraževanje v odraslosti (<i>educazione in eta adulta</i>).
Reischman (2004)	Izobraževanje odraslih se deli na učenje odraslih v namerno in nenamerno učenje, slednji se imenuje » <i>learning en passant</i> «.
Kranjc (1979)	Izobraževanje odraslih se imenuje spontano izobraževanje.

Vir: Ličen, 2006, str. 16–18

1.4 Motivacije študentov pri vpisu in pričakovanja

Motivacija je za izredne študente zelo pomemben dejavnik pri učinkovitem učenju, kjer so se tudi razvile različne motivacije pri učenju. Le-te motivacijske teorije v izobraževanju tako povezujejo s kognitivnim poudarkom, kot so teorije pričakovanja, teorija atribucije, družbena kognitivna teorija, cilji in ciljna usmerjenost, notranja in zunanja motivacija, vpliv učiteljev in vpliv šole (Hubackova & Semradova, 2014). Motivacija je eden od pglavitnih elementov, na podlagi katerih se odrasla oseba odloči za izobraževanje. Ne smemo pa pozabiti, da ti motivi niso konstantni, torej se ves čas spreminjajo. Obstaja namreč sklop motenj, ki delujejo na splošno motivacijo. Ti motivi pa imajo pri odraslem posamezniku najpogostejše svojo socialno ozadje, tako lahko rečemo tudi, da motivacija posameznikov iz različnih socialnih razredov nikakor ni enaka (Hubackova & Semradova, 2014). Koncept motivacije je širok, saj jo spremljajo napor, volja, želja, pričakovanja, zanimanja in ne nazadnje cilji. Praktičnost v motivih izhaja iz potrebe ali želje izboljšati materialni položaj odraslega, izboljšati poklicno izobraževanje ali na primer izpolniti potrebo po pridobitvi certifikata, diplome ali licence, ki dokazuje dosežnost formalne izobrazbe. Motivi pa izhajajo tudi iz družbene zavesti posameznika, saj se zaradi napredka znanosti in tehnologije ter sprememb v družbi sooča s pomanjkljivo ali nedokončano izobrazbo. Življenjske razmere danes povečujejo nujnost učenja in nenehnega izobraževanja. Položaj trga dela je vedno bolj surov in od iskalcev zaposlitve zahteva vedno več (Možina, 2003, str. 28).

Izredni študenti se od rednih razlikujejo v svojih motivacijah, potrebah, pričakovanjih in izkušnjah v izobraževanju. Večina izrednih študentov je stara od 25 do 34 let. Pri študiju so uspešni predvsem zaradi izkušenj, in ne zaradi zrelosti. Raziskave so pokazale celo, da so študenti, ki so že presegli starost 60 let, najbolj motivirani in predani (Richardson & King, 1998, str. 76). Ko govorimo o motivaciji odraslih, posredno govorimo tudi o njihovih značilnostih. Brookfield (v Možina, 2003, str. 27–29) klasificira značilnosti izobraževanja na naslednji način:

- Odrasli udeleženci se v večini vključijo v izobraževanje po svoji izbiri. Imajo jasne specifične cilje, ki so povezani z njihovimi potrebami, bodisi z zadovoljitvijo intelektualne radovednosti ali s pridobitvijo novih poklicnih spretnosti in znanja, od izobraževanja pričakujejo zadovoljitev svojih interesov in pričakovanj. Avtorica še posebej poudarja, da odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, izhajajo iz lastne motiviranosti.
- Večina odraslih ima zelo konkretne in kratkoročne cilje. Iščejo natančno določene spretnosti in znanja, da si bodo lahko odgovorili na določena vprašanja.

- Odrasli bi radi čim prej dosegli svoje izobraževalne cilje in nadaljevali svoje življenje. Kadar naletijo na položaj, ki ni dovolj jasn in v njem ne ustrejo takojšnje uporabnosti za delo in življenje, se lahko zelo hitro uprejo.
- Odrasli se vračajo znova v izobraževanje z različnimi življenjskimi in delovnimi izkušnjami. Na tem mestu velja opozoriti, da odrasli študenti v skupino prinesejo obširno raznolikost ter se zato posledično poveča zahtevnost dela za izobraževalca odraslih. Predvidene težave lahko omilimo tako, da se izobraževanje poveže z življenjskimi in delovnimi izkušnjami odraslih študentov.
- Upoštevanje preteklih izkušenj odraslih pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja za odrasle postane še posebno pomembno z naraščanjem starosti udeležencev. Če ponudnik izobraževanja ne zmore ali ne uspe ustvariti kakovostnih interakcij med izkušnjami in novim znanjem, ki ga prenaša na odrasle študente, jih dokaj hitro odvrne od študija in občuti njihov odpor.
- Odraslim s pozitivno samopodobo po navadi ponovno vključevanje v izobraževanje in udeležba v učnem procesu ne povzročata velikih težav. Vendar pa se v izobraževanje vključujejo tudi odrasli s precej negativno samopodobo. Samo izobraževalno okolje lahko deluje zastrašujoče, še posebej, kadar je prisotna nekajletna prekinitev študija, zato je pomembno, da ponudnik izobraževanja za odrasle ustvari pozitivno naravnano okolje.
- Odrasli se velikokrat zaznavajo kot samostojni udeleženci v izobraževanju in jim ni vseč, če jih izobraževalci obravnavajo kot otroke. Zato od izobraževanja odraslih pričakujejo, da bodo do določene mere imeli možnost sami izbrati načine in metode ali oblike dela, ki se bodo smiselno nadaljevale kot nadgradnja prejšnjim znanjem in ciljem.
- Upoštevati pa je treba, da vsi odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, ne dosegajo tovrstne stopnje neodvisnosti in samostojnosti. Razumljivo in pričakovano je, da tisti odrasli študenti, pri katerih je minilo več časa od zadnjega izobraževanja, potrebujejo določen čas, da se aktivno in suvereno vključijo v delovni proces. Izobraževalec v teh primerih ne more pričakovati, da bi taki izredni študenti osvojili metode samostojnega učenja in njim še nepoznane učne položaje. Zato je na mestu nasvet avtorice, da izobraževalci odraslih postopoma vodijo in usmerjajo udeležence v večjo neodvisnost.
- Bolj kot pridobivanje novega znanja pomeni izobraževanje odraslih težnjo po transformiranju znanja, ki ga odrasli že imajo.
- Odrasli se po navadi uprejo, če želi nekdo od zunaj spreminjati njihova stališča, vrednote in delovanje. To je povsem pričakovano, saj imamo opraviti z osebami, ki so že izoblikovane in imajo določene življenjske izkušnje za sabo. Pri rednih študentih, ki so mlade neizoblikovane osebnosti, pa je vpliv izobraževalne ustanove neprimerno večji.
- Starejši udeleženci izobraževanja imajo svojevrstne fizične zahteve. Med temi potrebami, ki jih moramo pri odraslih upoštevati, sta uporaba intenzivnejše svetlobe in

večjih črk v gradivih ter mogoče tudi večja glasnost. Odrasli študenti zaradi redne službe in starosti potrebujejo tudi več odmorov (Možina, 2003, str. 27–29).

Sodobne raziskave s področja izobraževanja odraslih so odkrile strukturo potreb posameznikov, vključenih v izobraževanje odraslih, in obseg njihovih motivov na naslednji način:

- najmočnejši motivacijski dejavnik za odrasle je nagrajevalne narave (podelitev diplome),
- pridobivanje nove kvalifikacije,
- povpraševanje delodajalca,
- osebni razvoj,
- višji dohodek (Hubackova & Semradova, 2014).

Scholler (2001) razlaga, da odrasli študenti med glavne dejavnike motivacije uvrščajo potrebo po novih kvalifikacijah pri obstoječem delu in iskanje novega potenciala v karieri. Zaradi izrednega tehnološkega razvoja in korenitih družbenih razmer je vseživljenjsko učenje postalo sredstvo za zadovoljevanje potreb na individualni ravni in rasti posameznika. Zato se je vse več programov za izobraževanje odraslih specializiralo na pridobitev naprednega znanja in spretnosti strokovnosti znotraj nekega poklica (v Ho, Kember, & Hong, 2012). Kot motivacija je na prvo mesto pri izrednih študentih postavljena pridobitev višje kvalifikacije, za kar je več razlogov. Ti razlogi so namenjeni izpolnjevanju zahtev poklica za napredovanje v karieri v trenutnih zaposlitvah, na drugi strani pa iskanju novih priložnosti na drugih področjih. Posledično jih motivira zvečanje svoje vrednosti na konkurenčnem trgu dela. Med drugim pa izredne študente motivira pričakovanje, ki bi s pridobljeno izobrazbo zagotavljalo stabilnost zaposlitve (Ho, Kember, & Hong, 2012).

Vseživljenjsko učenje v kontekstu izrednega študija odraslih se obravnava kot rešitev za pereče težave pri povečani brezposelnosti, ne nazadnje med nekvalificiranimi delavci. Vlade se zavedajo potreb po več kvalificiranih in izobraženih odraslih, saj kot kaže, se trg za nekvalificirano populacijo preusmerja na nizkocenovne države, kar ima za posledico visoko stopnjo brezposelnosti v razvitejših državah. Politika namreč meni, da je izobraževanje rešitev za težave, ki se pojavljajo v demokraciji (Ahl, 2006).

Številne študije poudarjajo, da je glavna motivacija polovične zaposlitve rednih študentov praksa oziroma seznanjanje z delom, okoliščinami, sodelavci in gradnjo kariere (Evans, & Richardson, 2016, str. 254).

Pregled 22 raziskav je pokazal, da so glavni vidiki motivacije za izredni študij tako ekonomske kot osebne koristi. Večina izrednih študentov je izpostavila osebne koristi, čeprav so priznali, da večina znanj doda vrednost tudi družabnim koristim. Med osebne

ekonomske koristi štejejo večji osebni dohodek, napredovanje in druge koristi, ki jih težje merimo. To sta zadovoljstvo pri delu in možnost napredovanja (Callender & Little, 2015, str. 255). Študenti so najpogosteje navedli, da sta razloga za izredni študij razvoj in osebna rast. To velja predvsem za tiste, ki so jih na študij napotili delodajalci. Številni izredni študenti, ki so se za ta korak odločili povsem samostojno, pa so se odločili, da je razlog zadovoljstvo. Zanimivo je, da je bila motivacija slednjih prispevati znanje na obstoječe delovno mesto in ne zamenjava delodajalca (Callender & Little, 2015, str. 256).

Britanska študija je pokazala, da se največ izrednih študentov odloči za študij zaradi možnosti napredovanja v službi (39 %), veliko jih želi dokazati, da so sposobni dokončati študij (12 %), precej vprašanih je potrdilo, da je razlog večja plača (9 %), ali pa so želeli o neki temi vedeti več (9 %). Sledijo tisti, ki želijo imeti več možnosti za zamenjavo službe (8 %), ter tisti, ki želijo razvijati svoj um (5 %). V manjšem številu so se vprašani odločili za odgovore, kot so boljša učinkovitost na delovnem mestu, širjenje obzorja in podobno (Bourner, Reynolds, & Barnett, 1991, str. 54).

Izredni študenti so ponosni na dejstvo, da študirajo in da bodo po koncu študija dosegli višjo izobrazbo. Zaradi izkušenj in drugačnega pogleda na svet se izobraževanja številni od njih veselijo (Leathwood & O'Connell, 2003, str. 604–607).

1.5 Uspešnost dokončanja študija

Veliko raziskav se je ukvarjalo z vprašanjem dejavnikov visoke stopnje upada (angl. attrition) oz. dejavnikov, ki vplivajo na večjo stopnjo uspešnosti dokončanja izrednega študija (angl. retention).

Pri raziskavah o izzivih, s katerim se srečujejo izredni študenti in vplivajo na njihov upad, Bean in Metzner (1985) pišeta o treh odločilnih spremenljivkah izrednih študentov:

- starost: ta dejavnik najmanj vpliva na upad izrednih študentov, čeprav imajo ti tudi družinske obveznosti in zaposlitev, res pa je, da ravno slednje vpliva na neredno obiskovanje predavanj;
- kreditne točke: status izrednega študenta v ZDA imajo le tisti, ki se vpišejo na omejeno število predavanj;
- bivanje: izredni študenti ne bivajo v univerzitetnem naselju kot številni redni študenti, posledično so izločeni iz dogajanja, ki poteka vzporedno ob študiju (Bean & Metzner, 1985).

Na upad študentov med drugim vplivajo tudi začetni zastavljeni cilji, pričakovanja in obveze, ki jih študij od njih zahteva. Ti razlogi neposredno vplivajo na vztrajanje v tem

okolju. Začetni zastavljeni cilji vplivajo na akademsko in družbeno integracijo na univerzi. Poznamo pa tudi primere, ko se odrasli vpišejo na izredni študij tudi samo zato, da na primer na delovnem mestu zadovoljijo zahteve delodajalca, čeprav resničnega cilja za študij nimajo. Vendar si na ta način tako delovno mesto za nekaj časa ohranijo (Moriarty, Manthorpe & Hussein, 2014, str. 105). V določeni fazi pa nekateri odrasli študenti izobraževanje preprosto prekinejo, saj na primer ugotovijo, da je prezahtevno ali da ga preprosto ne zmorejo ali ne želijo. Manjši upad pa je opaziti pri tistih, ki so bili v preteklosti pri izobraževanju uspešnejši. Pretekli uspehi pri šolanju so kot dejavnik za vpis na prvem mestu (Moriarty, Manthorpe & Hussein, 2014, str. 106). Razloge za upad je zlahka prepoznati pri tistih, ki v preteklosti niso uspeli razviti primernih delovnih navad in sposobnosti. Mnenja so deljena tudi o vplivu izostankov pri predavanjih in vajah. Težko je namreč razložiti oziroma natančno opredeliti, zakaj nekdo potrebuje za uspešen študij obiskovanje vseh predavanj, spet drugi pa je lahko uspešen tudi, če obiskuje samo tista predavanja, ki so obvezna. Greer (v Moriarty, Manthorpe & Hussein, 2014, str. 106) je ocenila, da so izredni študenti pogosto začeli opuščati predavanja in se pozneje izpisali zaradi službenih ali družinskih obveznosti.

Tudi finančne težave vplivajo na izpis iz študija. Starejši kot so izredni študenti, bolj jih skrbi finančni vidik študija. Manjši upad so zasledili pri študentih, pri katerih je delo zahtevalo manj kot 20 ur na teden. Pri tistih, ki so delali več, je bil upad občutno številčnejši. Maloštevilne empirične študije pripisujejo pomen za uspešen zaključek študija še podpori domačih, staršev ali partnerja, bližnjih prijateljev in delodajalca. Same družinske obveznosti so pogosto ključne za izpis izrednih študentov med semestrom. Stres doživljamo različno, na nekatere vpliva bolj, na druge manj. Tisti, ki mu podležejo, pogosto predčasno končajo študij. V raziskavah je bilo ugotovljeno, da so uspešnejši in vztrajnejši tisti izredni študenti, ki jih je na študij napotil delodajalec in jih je delodajalec finančno podprl (Moriarty, Manthorpe & Hussein, 2014, str. 107).

Nekateri študenti pa ne dokončajo študija, ker njihovi akademski dosežki ne dosežejo standardov politike univerze. Komunikacija med študentom in ostalimi študenti ter akademikom in osebjem na univerzi je torej pomembna za uspešno izobraževanje, vendar brez opore v primarnem okolju tudi ta ni dovolj (Bean & Metzner, 1985, str. 493–501).

Za uspešen študij je zelo pomemben občutek pripadnosti. Izredni študenti občutijo večji pritisk okolja kot redni študenti, saj se ne morejo toliko zanašati na sovrstnike, s sošolci se manj družijo, posebej ob prostem času. Izključeni so tudi iz skupin, ki jih redni študenti med seboj ustvarjajo. Čeprav vedno ne gre samo za zabavo, si te skupine med seboj tudi pomagajo in organizirajo pri študiju. To so v svoji študiji potrdili Kember in sodelavci (2010), saj so zapisali, da prav ta občutek lahko vpliva na to, ali izredni študent zaključi šolanje ali že prej odneha (Kember, Lee & Li, 2010, str. 339). Sklepamo torej lahko, da morajo zaposleni na univerzi spodbujati izredne študente, naj ta občutek razvijajo. Zato so

potrebni osebni odnosi, kar je sicer težko, saj se izredni študenti drug drugemu časovno težko prilagajajo. Preproste rešitve ni, najboljši so kompromisi (Kembe, Lee & Li, 2010, str. 340).

Izredni študenti potrebujejo fleksibilnost oziroma možnost prilagajanja časovnih okvirjev in tudi drugih vidikov. Zagovorniki te ideje iščejo možnosti za spremembe znotraj institucij, vendar še ni jasno, do kolikšne mere lahko te spremembe ustrezajo vsem izrednim študentom (Butcher & Rose Adams, 2015, str. 132). Ne nazadnje Cramp in sodelavci (2011) pišejo o tem, kako pomembna so čustva izrednih študentov, in poudarjajo potrebo po pedagogiki kot instrumentu socializacije. Izrednim študentom je treba prisluhniti in njihova čustva upoštevati. Veliko je govora o čustveni pismenosti, a za zdaj je na to temo še premalo raziskav (Cramp, Lamonda, Coleyshaw & Beck, 2011, str. 509).

1.6 Izredni študij v Sloveniji

Statistični urad Republike Slovenije je zabeležil, da je v šolskem letu 1997/1998 delovalo na območju Slovenije 370 organizacij, ki so izvajale izobraževanje odraslih, v šolskem letu 2007/2008 pa 336 organizacij. Na tem mestu velja zabeležiti, da prevladujejo zasebne izobraževalne organizacije za izobraževanje odraslih, medtem ko jih je bilo v opazovanem letu le 32. Organizacijske izvajalke izobraževanja odraslih so bile regionalno zelo neenakomerno razporejene. Na to je vplivala gospodarska razvitost določene regije (Bela knjiga, 2011, str. 382) (glej tabelo 3).

Tabela 3: Cilji izobraževanja odraslih v Sloveniji

Cilji izobraževanja odraslih v Sloveniji
Sistemsko urediti izobraževanje odraslih v skladu s konceptom in strategijo vseživljenjskosti učenja.
Zagotoviti dostop vsem do kakovostnih izobraževalnih in učnih možnosti.
Zagotoviti pogoje za doseganje standardov znanj.
Vzpostaviti pravičnejši koncept javnega financiranja v izobraževanju odraslih.
Vzpostaviti koncept financiranja, ki bo temeljil na večji soodvisnosti in povezanosti države, gospodarstva, civilne družbe in posameznika.
Zmanjšati strukture in individualne ovire pri vključevanju odraslih v izobraževanje in učenje.

Vir: Bela knjiga (2011), str. 376–377.

Po podatkih Statističnega urada RS je bilo v letu 2012 skupaj 7.301 izredni študent (Statistični urad Republike Slovenije, 2018). V letu 2013 jih je bilo 5.462, v letu 2014 5.172, v letu 2015 4.736. Nadalje v letu 2016 opazimo nenadno skokovito povečanje, saj je bilo izrednih študentov skupaj 9.829, leta 2017 pa je spet zaznati padajoči trend s skupaj 3.493 izrednimi študenti. Povprečna starost moških izrednih študentov je v letu 2015 znašala 34,4 leta, leta 2016 je 38,5 leta, v letu 2017 pa 35 let. Povprečna starost ženskih izrednih študentk je bila v letu 2015 35 let, v letu 2016 37,6 leta in v letu 2017 33,3 leta. V

letih med 2012 do 2017 je bila razlika med spoloma naslednja: od skupaj 35.993 izrednih študentov, ki so obiskovali izredni študij na različnih fakultetah, je bilo 21.415 žensk in 14.578 moških. Po podatkih je razvidno, da se vse več žensk odloča za izredni študij. Povprečna starost žensk, ki so obiskovale izredni študij, je bila 35 let, povprečna starost moških pa 36 let (Statistični urad Republike Slovenije, 2018). V Sloveniji je bilo objavljenih izredno malo raziskav s področja izrednega študija v smislu motivacije, izzivov in težav pri izrednem študiju, s katerimi se srečujejo izredni študenti.

Flere (v Černetič, 2006, str. 24) podaja zanimivo trditev, ki se v svoji definiciji razhaja, če zavzamemo položaj med teorijo in prakso, in sicer: »Razlikovanje med rednim in izrednim študijem ima pri nas dokaj dolgo zgodovino, čeprav ga statistično ni zaznati pred drugo svetovno vojno. Osnovna ideja izrednega študija je vedno bila omogočiti še en način doseganja visokošolske (višješolske) izobrazbe in sicer bolj fleksibilno, brez obvezne stalne prisotnosti pri vseh oblikah pouka, s fleksibilnejšim oblikovanjem 'učnih obrokov', predvsem pa omogočiti tudi zaposlenim, da nadaljujejo šolanje na visokošolski stopnji. Bil naj bi neka oblika uresničevanja ideje o vseživljenjskem izobraževanju. S tem visokošolski študij torej ni rezerviran samo za mladino, ki je neposredno opravila maturo.«

Ta zamisel nikoli ni bila uresničena. V praksi je izredni študij postal vse kaj drugega, kot je bila ustvarjena definicija. Danes je izredni študij vzporedna oblika študija za mladino (za tiste, ki so na primer imeli premalo točk za redni vpis) (Flere v Černetič, 2006, str. 24).

2 TEŽAVE IZREDNIH ŠTUDENTOV IN PRENOS ZNANJA V PRAKSO

Izredni odrasli študenti imajo drugačne potrebe in pričakovanja kot redni študenti. Na vsakem koraku poskušajo iz predane vsebine izluščiti tisto, kar bi lahko povezali s prakso oziroma s svojim delom. Zato na predavanjih tudi aktivneje sodelujejo, saj želijo čim več praktičnih zgledov, ki jih bodo pozneje lahko uporabili v svojem delovnem okolju. Ker imajo večjo samozavest kot mladi, od mentorjev pričakujejo upoštevanje njihovih zahtev ter priznanje oziroma spoštovanje njihovih delovnih izkušenj (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zagmajster, 1995, str. 340).

Predavatelji pri študiju odraslih se zavedajo, da je za študenti naporen delovni dan, da so utrujeni ter da imajo zmanjšano koncentracijo. Te težave mentor oziroma predavatelj lahko poskuša reševati z aktivnim vključevanjem študentov v učni proces, uporablja zgleds iz prakse, ki jo študenti poznajo, opazi vsak individualni ali skupinski napredek ter na koncu predavanj povzame obravnavano (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zagmajster, 1995, str. 341).

2.1 Financiranje izrednega študija

Visokošolski zavodi pridobivajo sredstva za študij ob delu iz šolnin. Šolnine v večini primerov plačajo študenti sami, delno organizacije ali podjetja, le nekaj financiranja pa prihaja tudi iz državnega proračuna. Nekaterim nezaposlenim poravnava šolnino Ministrstvo za delo ali na primer Ministrstvo za šolstvo in šport. Spet drugim skupinam nezaposlenih v nekaterih primerih poravnava stroške za šolnino Zavod za zaposlovanje. Šolnine po posameznih visokošolskih zavodih je težje primerjati, saj morajo izredni študenti ob delu poravnati posebej še prispevek za diplomsko delo (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 249–251).

Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) ugotavlja, da je na voljo zelo malo podatkov o financiranju izobraževanja odraslih. Razlogi naj bi bili naslednji:

- »programi za izobraževanje odraslih potekajo pogosto na institucijah, za katere je izobraževanje odraslih sekundarnega pomena (npr. kurzi nadaljevalnega izobraževanja na univerzi);
- delež izdatkov za izobraževanje odraslih je lahko zelo majhen glede na celotne izdatke za izobraževanje in zato ni vredno voditi posebne postavke;
- težko je ločevati centralne in lokalne prispevke za javne programe izobraževanja odraslih;
- za administracijo izobraževalnih programov za odrasle so pogosto odgovorni posamezniki, za katere je izobraževanje odraslih le obrobna zadeva;
- obstaja nevarnost dvojnega štetja istih izdatkov, ko npr. javne oblasti dajo dotacije izobraževalnim organizacijam, na to pa oboji štejejo ta sredstva med izdatke;
- veliko institucij podpira izobraževanje odraslih posredno, npr. knjižnice, katerih izdatke je težko ločevati od drugih;
- ni podatka o tem koliko odrasli porabijo za izobraževanje, npr. za knjige, še manj pa, kolikšni so njihovi izgubljeni zaslužki« (Woodhall, 1989 v Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster, 1995, str. 223–224).

Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgajmajster (1995, str. 226) razlagajo, da so javni viri ali sredstva tista, ki jih dobi vlada iz splošnih davkov ali posebej določenih davkov, ki jih nato na različne načine porazdeljuje za izobraževanje, in sicer:

- »Sredstva se dajo na voljo študentom v obliki dotacij, posojil, garancij za posojilo ..., da jih bodo uporabili za izobraževalne storitve.
- Sredstva se dajo na voljo posebnim kategorijam prebivalstva ali institucijam za posebne izobraževalne namene.
- Sredstva se dajo institucijam, in to jim omogoča, da ponujajo izobraževalne storitve ceneje ali zastonj (študentovi stroški so nižji ali jih ni).

- Davčni sistem se uporabi tako, da se dajo davčne olajšave neposredno udeležencem izobraževanja ali njihovim zaposlovalcem za stroške izobraževanja« (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zagmajster, 1995, str. 226).

Černetič (2006, str. 28–30) razlaga zakonsko ureditev financiranja visokošolskega izobraževanja odraslih v Sloveniji na podlagi dveh zakonov. Prvi je Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje izobraževanja ter drugi Sklep o normativih in standardih za opravljanje izobraževalne dejavnosti v višjem in visokem šolstvu. Kot zanimivost pa avtor navaja, da je v Sloveniji financiranje študija ob delu skoraj v celoti prepuščeno trgu, vzrok se skriva v tem, da šolnine v večini primerov posamezniki plačujejo sami. Na mestu je priporočilo Evropske unije, da tudi Slovenija prispeva k uresničevanju Lizbonskega cilja, ki pravi, da bi morala Evropa postati »najbolj konkurenčno in dinamično, na znanju zasnovano gospodarstvo na sveto, sposobno trajnostne gospodarske rasti za več in boljšimi delovnimi mesti ter večjo socialno kohezijo« (Černetič, 2006, str. 31–33).

Doslej v Sloveniji ni bila izvedena temeljita analiza (Bela knjiga, 2011, str. 385) virov vlaganj za potrebe v izobraževanje odraslih. Zadnji razpoložljivi podatki o sredstvih za izobraževanje odraslih v BDP so za leto 1995. Za Slovenijo je zabeležen podatek 0,08 % BDP, medtem ko na primer podatek za Dansko govori o 1 % BDP. V obdobju od leta 2004 naprej pa predstavljajo pomemben vir financiranja odraslih evropska sredstva (evropski socialni sklad), čeprav v veliki meri ostajajo neizkoriščena zaradi zapletenih administrativnih postopkov pri njihovem uveljavljanju in se je črpanje teh sredstev zaključilo leta 2013 (Bela knjiga, 2011, str. 386).

Latvijska študija je pokazala, da je v razvitih državah znanje bolj cenjeno in vanj več vlagajo. Investicije v znanje zaposlenih se delodajalcem pogosteje povrnejo v razvitejših regijah. Precej verjetno je, da v državah in regijah, ki so v fazi razvoja, pri katerem igrajo glavno vlogo znanje in inovacije, prebivalci aktivneje sodelujejo v vseživljenjskem izobraževanju, delodajalci pa investirajo v nadaljnjo izobrazbo svojih zaposlenih. Vseživljenjsko izobraževanje in drugi dejavniki, ki prispevajo k izobrazbi in razvoju tehnologije, vplivajo na kompetentnost države v globalnem pomenu (Sannikova, Dobeleva, Aina & Dobeleva, 2015, str. 1–5).

Zaposlitev pri izrednih študentih načeloma ni vprašljiva. Večina jih je redno zaposlena za polni delovni čas in ta status se med študijem ne spremeni. Raziskave so pokazale, da 28 % takšnih izrednih študentov med študijem dobi višjo plačo (Brennan, Mills, Shah & Woodley, 2000, str. 413).

2.2 Podpora delodajalca

Podpora delodajalca izrednemu študentu se lahko kaže tudi v obliki plačila odsotnosti z dela, zaposlenemu se omogoči obiskovanje predavanj ali pa mu podjetje v celoti poravnava šolnino (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 226).

Priporočila in predlogi delodajalcem, ki so jih podali Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik in Zgmajster (1995, str. 388–389), vključujejo naslednje:

- V podjetju poskušajte razbrati, katere so tiste potrebe po izobraževanju, trenutne ali prihodne, ki jih je treba vključiti kot pomemben del poslovnega načrta, kar zajema strategije in vodilne filozofije.
- Kot najboljšo naložbo v razvoj vlagajte denar v izobraževanje zaposlenih.
- Poskušajte v čim večji meri financirati šolnine in druge prispevke iz naslova izobraževanja (ali vsaj dela).
- Bodite pozitivno naravnani do študijskih dopustov in drugih odsotnosti zaposlenih, ki izhajajo iz potreb izobraževanja.
- Poskušajte zagotoviti minimum pravic/obveznosti, ki so določene z zakoni in kolektivnimi pogodbami. Zaželeno bi bile ugodnosti zaposlenim, ki študirajo.
- Povežite se in okrepite sodelovanje z drugimi partnerji iz sistema izobraževanja odraslih, kot so visokošolski zavodi, državni organi, sindikati ... (Mihevc, Jelenc, Kump, Podmenik & Zgmajster, 1995, str. 388–389).

Izkušnje britanskih rednih študentov, ki delajo za polovični delovni čas, kažejo, da njihovi delodajalci od njih pričakujejo, da bodo po končanem študiju poiskali drugo zaposlitev (Evans & Richardson, 2016, str. 254). Na ta način delodajalci zapravijo priložnost, da bi ohranili zaposlenega, ki že ima nekaj izkušenj in pozna delovno okolje. Če bi takšnega zaposlenega zadržali, bi se izognili stroškom uvajanja novega zaposlenega. Pametno bi bilo torej spremeniti politiko zaposlovanja in jo voditi dolgoročno (Evans & Richardson, 2016, str. 254). Britanski inštitut Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) poudarja, da je kadrovanje širok koncept, ki vključuje načrtovanje, iskanje, razvoj, ohranjanje in ocenjevanje posameznikov, ki bi utegnili postati dolgotrajni zaposleni. Raziskava potrjuje, da bi bilo za organizacije in podjetja smiselno zaposlovati študente, ki pri njih delajo za določen čas. Strateški pristop zaposlovanja je učinkovit za obe strani, delodajalce in študente (Evans & Richardson, 2016, str. 254).

Bela knjiga (2011, str. 387) razkriva, da po podatkih, ki so dostopni, cilji spodbude v obliki materialne podpore iz javnih sredstev v večji meri dosežejo posameznike, saj sredstva, namenjena podjetjem, ostajajo v precejšnji meri neizkoriščena. Kot zanimivost naj navedemo, da je v Nemčiji in Franciji večji poudarek na vlaganju delodajalcev za potrebe izobraževanja odraslih, medtem ko je v skandinavskih državah na javnih vlaganjih (Bela

knjiga, 2011, str. 394). Finska pa od leta 2007 spodbuja izobraževanje odraslih s sistemom vavčerjev, sistem je namenjen imigrantom, izobraževalno prikrajšanim, brezposelnim, ljudem z učnimi težavami, upokojencem in starejšim osebam ter tudi visokošolskim študentom, ki so prekinili študij (Bela knjiga, 2011, str. 395).

Število izrednih študentov narašča v času gospodarske rasti in upada v obdobju recesije. Razlog je preprost, saj delodajalci zmanjšajo finančno podporo zaposlenim v obdobju, ko gospodarska rast pada. To velja tako za javni kot za zasebni sektor (Broadbent, 2015, str. 261–264).

Delodajalci pogosteje nudijo podporo v obliki dopusta in financ tistim zaposlenim, ki so mlajši od 30 let (Brennan, Mills, Shah & Woodley, 2000, str. 416).

Delodajalec je včasih kar univerza sama. V tem primeru gre pogosto za doktorski študij. To je del strategije razvoja človeških virov, ki je povezan s kariernim razvojem. Slednji je povezan s celotnim življenjem posameznika, ne le s poklicem. Kljub temu ali pa ravno zato številne študije dokazujejo, da je uspešna manj kot polovica študentov, ki se odloča za doktorski študij (Millsa, Trehanb & Stewarta, 2014, str. 439–443).

Študenti na doktorskem študiju ugotavljajo, da se pričakovanja univerze kot delodajalca razlikujejo od njihovih pričakovanj. Čutijo, da se od njih zahteva preveč, da težko usklajujejo svoje delo s študijem. Ker je univerza sponzorirala študij, se čutijo ujete, sponzorstvo delodajalca pa si razlagajo kot obliko nadzora. Delodajalec torej izrednemu študentu nudi oporo, hkrati pa mu naloži težko breme odgovornosti (Millsa, Trehanb & Stewarta, 2014, str. 452–453).

Bates in Goff (2012) sta v svoji študiji odprla še en vidik, saj pravita, da imajo koristi od izrednih študentov tudi delodajalci in univerze. Izredni študenti namreč prinašajo pestro raznolikost v pogledu znanja, izkušenj in okolja, iz katerega izhajajo. Svoje znanje in izkušnje s področja gospodarstva, umetnosti, izobraževanja in znanosti lahko predajajo delodajalcu in univerzi (Bates & Goff, 2012, str. 372–373).

2.3 Razlike med izrednimi in rednimi študenti

Razlike med rednimi in izrednimi študenti, ki so velike in zajemajo razlike v življenjskih okoliščinah pri študiju, s seboj prinesejo vprašanje, ali bi moral biti redni študij enak izrednem študiju. Študije so tudi pokazale, da finančne, institucionalne in razredne razlike ter ovire ovirajo napredek izrednih, torej netradicionalnih študentov. Poudarjajo še, da te ovire onemogočajo tudi njihov razvoj izven šolskega sistema (Bowl, 2002, str. 157).

Za začetek se izredni študenti razlikujejo od izrednih že v izbiri študija. V Veliki Britaniji in drugod po svetu, na primer, lahko primerjamo izredne študente na univerzah in tiste, ki so se odločili za izobraževanje na odprti univerzi (angl. open university). Na običajnih univerzah izredni študenti najpogosteje izbirajo študije s področja poslovnih ved, menedžmenta, izobraževanja in tehnologije. Tu so študenti bolj poklicno usmerjeni. Na odprti univerzi odrasli izbirajo študije s področja znanosti (na primer matematike), umetnosti in družbenih ved. Odprto univerzo izbere več gospodinj in ljudi, ki so iz različnih razlogov brezposelni ali že upokojeni (Bourner, Reynolds & Barnett, 1991, str. 31).

Poleg tega so velike razlike med rednimi in izrednimi študenti v njihovih trenutnih življenjskih okoliščinah, pristopu k učenju itd. Izredni študenti se počutijo izolirani v intelektualnem in osebnem pogledu, saj imajo časovno omejene stike s člani družine in prijatelji, na drugi strani pa tudi s kolegi pri študiju in s sodelavci v službi (Birkinshaw, 2007, str. 4). Bremena in zahteve izrednih študentov so precej večje od tistih, ki jih nosijo redni študenti, saj imajo poleg študijskih obveznosti še družinske, finančne in druge in se težje prilagajajo urnikom predavanj (Richardson & King, 1998, str. 68). Nemalokrat so v konfliktu sami s seboj zaradi vseh ravni dolžnosti in odgovornosti, ki jih imajo na službenem in osebnem področju. Njihova večja pričakovanja pri študiju izhajajo predvsem iz njihove zrelosti, saj se v tem času zelo dobro zavedajo, kaj pomeni delo in kakšno vrednost v življenju prinaša izobrazba. Pogosto imajo izredni študenti negativne prejšnje izkušnje s šolanjem, kar je tudi razlog, da se izobražujejo kot odrasli (Richardson & King, 1998, str. 69). Razlogi so rezultat različnih sistemov izobraževanj, v katerih so bili deležni takih in drugačnih izkušenj. Te težave morajo predelati, če želijo biti uspešni pri študiju, kar je na koncu lahko celo njihova prednost, saj igrajo čustva in osebni interesi pomembno vlogo pri učenju. Zaradi izkušenj lažje osmislijo nove informacije in situacije. Zato so v povprečju uspešnejši, bolj motivirani in pozitivno prispevajo k predavanjem in vajam. Predavanja dojemajo kot vrednost in ne kot obvezo, kar se navadno dozdeva rednim študentom. Stopnja resnosti študija je zato večja kot pri mlajših osebah (Richardson & King, 1998, str. 68–70). Ker ne morejo izkoristiti vseh vidikov študija, ki so na voljo rednim študentom, so izredni študenti na splošno manj zadovoljni s študijem kot redni študenti (Moro Egido & Panades, 2008, str. 14–15).

Odrasli izredni študenti se v številnih pogledih razlikujejo od rednih študentov. Najočitnejši so številni izzivi, s katerimi se soočajo. Tudi sama metodologija se razlikuje in predavatelji odrasle preko diskusij večkrat vključujejo v svoje delo. Preučevanja kažejo, da se neenakost med odraslimi študenti in mladimi v rednem študiju kaže tudi v ovirah, kot je pomanjkanje časa in denarja. Sem lahko prištevamo vse od prezaposlenosti, družinskih obveznosti in ne nazadnje tudi do tega, ko delodajalec ne omogoča zaposlenemu odsotnosti z dela (Bela knjiga, 2011, str. 380). Izredni študenti se težko upoštevajo roke za oddajo

različnih nalog ali pa njihovi izdelki niso dovolj kakovostni, saj si zanje ne morejo vzeti dovolj časa (Baharudin, Murad & Hj Mat, 2013, str. 773).

Rezultati analiz o dostopu odraslih do izobraževanja nakazujejo, da to področje v Sloveniji ni sistemsko primerno urejeno. Torej kot tak onemogoča ustrezno zadovoljevanje potreb pri izobraževanju odraslih. Zato tudi niso bile dosežene enakopravnost, enakovrednost in komplementarnost področja pri izobraževanju odraslih (Bela knjiga, 2011, str. 372).

Tabela 4: Načela o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji

Izobraževanje odraslih je enakopravna in enakovredna sestavina celotnega izobraževanja v konceptu in strategiji vseživljenjskosti učenja.
Izobraževanje odraslih je (tudi) javna dobrina in pomemben dejavnik razvoja demokratične družbe blaginje.
Pravičnost in enakopravnost ter enake možnosti pri dostopu, obravnavi in doseganju izidov.
Avtonomnost v izobraževanju odraslih kot avtonomnost posameznika pri izbiri učnih možnosti in izobraževalnih priložnosti glede na lastne potrebe in cilje ter neodvisno od tega, kdo financira in izvaja izobraževanje.
Pravica do kakovostnega izobraževanja za vse.
Pravična porazdelitev virov za izobraževanje in učenje glede na potrebe posameznih življenjskih obdobj.
Enakopravnost in sistemska povezanost formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja.
Uravnoteženost med področjema splošnega in poklicnega izobraževanja.
Raznoverstnost in fleksibilnost izobraževalnih možnosti.
Inovativnost na področju izobraževanja odraslih ob upoštevanju specifičnih kulturnih, socialnih in izobraževalnih značilnosti slovenske družbe.
Doseganje nacionalno določenih in mednarodno primerljivih izobrazbenih standardov.
Socialno partnerstvo (sodelovanje države, delodajalcev, sindikatov in civilne družbe).

Vir: Bela knjiga, 2011, str. 373–376.

Literatura se je ukvarjala tudi z odgovorom oz. nasvetom izrednim študentom, kako se soočiti z zgoraj opisanimi težavami. Bela knjiga (2011) razlaga, da je izmed zahtev in potreb, ki izhajajo iz hitro spreminjajočih se gospodarskih, družbenih in demografskih razmer in tudi priporočil EU in drugih mednarodnih organizacijah, treba nameniti posebno pozornost ključnim temam, ki so:

- večja enakost in pravičnost pri dostopu izobraževanja in učenja odraslih;
- večja uravnoteženost vlaganj v izobraževanje odraslih;
- ustvarjanje pogojev pri izobraževanju vsem odraslim, ki to želijo in zmorejo.

Odraslim, ki se soočajo z izzivi izrednega študija, priporočajo, naj si poiščejo lastne mehanizme, s pomočjo katerih bodo lahko uspešno doštudirali. Rogers predlaga, naj si pomagajo z obrambnimi mehanizmi, kot so: domišljija, kompenzacija, identifikacija z drugimi, projekcija na druge, racionalizacija, represija, sublimacija, zamenjava, negativizem in oblikovanje odzivov. Baharudin, Murad in Hj Mat (2013) predlagajo, naj rešijo svoje težave. Če ne gre, naj se vprašajo o smislu svojega študija. Poleg tega naj jim

ovire predstavljajo izziv, motivacijo za spremembe študija in življenja. Predavatelji bi morali upoštevati časovne ovire izrednih študentov in jim ponuditi daljše roke za oddajo nalog. Predlagajo še, naj se družinski člani seznani z zahtevami in nalogami, ki jih imajo izredni študenti, da jih bodo razumeli in jim nudili potrebno oporo. Univerzam svetujejo, naj omogočijo plačilo po obrokih, da bi olajšali finančni vidik težav izrednih študentov. Menijo tudi, da bi morali tem ponuditi predavanja ali vaje angleškega jezika, saj nekateri ne razumejo dovolj, da bi lahko pri študiju uporabljali literaturo v tem tujem jeziku (Baharudin, Murad & Hj Mat, 2013, str. 780).

Caroline Gatrell (v Birkinshaw, 2007, str. 1–3) je knjigo napisala na podlagi lastne izkušnje, da bi z nasveti pomagala tistim, ki se na takšno pot šele podajajo. Že v uvodu poudarja, da je izredni študij prelomna odločitev, ki zahteva finančni in osebni vložek, samo popotovanje do konca pa je dolgo in zahtevno. Odrasli imajo poleg študija še številne in precej raznolike obveznosti in interese. Vsi izredni študenti se soočajo s težavami pri organizaciji časa in z izolacijo. Tisti, ki so na začetku kariere, se morda še lovijo pri zahtevah v službi, nekateri odplačujejo kredit, drugi so že mladi starši ali pa morajo skrbeti za ostarele starše (Birkinshaw, 2007, str. 1–3).

Čeprav število vpisov na izredni študij narašča, veliko izrednih študentov študija ne konča ravno zaradi težav pri usklajevanju vseh obveznosti. Vse ovire je težko predvideti, zato se je z njimi še težje spopasti. Upoštevati je treba urnike, stroške, prednosti in slabosti študija na daljavo ali obiskovanja predavanj (Birkinshaw, 2007, str. 8).

Zaradi vseh težav upad motivacije pri izrednih študentih ni redek. Zelo pogosto je razlog finančne narave, saj se izredni študenti večinoma financirajo sami in so na začetku prepričani, da bodo zmogli. Navadno je finančne težave mogoče predvideti, saj so razlogi zanje največkrat naslednji:

- študenti plačujejo več, kot je potrebno (ker so spregledali možnosti morebitne nižje stroške šolnine ali celo štipendijo),
- študenti so slabo preračunali stroške, ki jih zahteva študij,
- študenti študirajo dlje, kot so predvideli,
- spremenile so se finančne okoliščine (Birkinshaw, 2007, str. 29–30).

Poleg izzivov, ki izhajajo iz razlik med življenjskimi okoliščinami izrednih študentov, se posledično pojavlja vprašanje, ali bi moral biti izredni študij enak rednem študiju. Nekateri predavatelji menijo, da bi moral biti status izrednih študentov bolj podoben statusu rednih študentov, zato bi morale zanje veljati enake omejitve. Kljub razumevanju, da brez določenih prilagoditev ne gre, bi od izrednih študentov pričakovali obiskovanje rednih predavanj, medtem ko zahteve po udeležbi rednih študentov na večernih predavanjih ne zasledimo (Bourner, Reynolds & Barnett, 1991, str. 43). Še en nov pogled na razlike podajata Bates in Goff (2012), ki ugotavljata, da v Kanadi univerza oziroma na njej

zaposleni predavatelji v izredne študente vložijo prav toliko svojega časa in energije kot v redne študente, čeprav plačajo le polovico šolnine. S tega stališča lahko razumemo, da predstavljajo izredni študenti prej breme kot dobiček (Bates & Goff, 2012, str. 374–375). Podobno velja tudi za Veliko Britanijo, kjer je izredni študij slabše financiran kot redni študij, pa čeprav morajo izredni študenti svoje šolanje plačati vnaprej, medtem ko redni dobijo posojilo države (Bennion, Scesa & Williams, 2011, str. 148). V Veliki Britaniji so reforme v letih 2012/13 stanje še poslabšale, finančna podpora izrednim študentom se je še zmanjšala, zato je močno upadlo število vpisov na izredni študij (Callender, 2015).

2.4 Kakovost študija

Povečana ponudba storitev na področju izobraževanja odraslih zahteva od tovrstnih ponudnikov, da se vse pogostejše pojavljajo na trgu izobraževanja, saj se le s tem lahko dokaj hitro odzivajo na zahteve trga in hkrati soustvarjajo tržne razmere in samo konkurenčnost. Eden od pomembnih dejavnikov glede konkurenčnosti pa se manifestira kot opredeljevanje kakovosti, ki jo ponudnik nudi. Kakovosti ni tako preprosto opredeliti. Nasloniti se je treba na več vidikov kakovosti, kot so na primer odgovornost, učinkovitost, transformativnost ali razvojni vidik kakovosti (Možina, 2003, str. 16). Dejavniki, ki jih je treba upoštevati pri izobraževanju odraslih pri načrtovanju in vrednotenju, so naslednji:

- globalni kontekst in cilji izobraževanja odraslih,
- odrasli v izobraževanju in njihove individualne značilnosti,
- ciljne skupine v izobraževanju odraslih,
- ugotavljanje potreb in načrtovanje izobraževanja odraslih,
- vsebinska področja in vrste izobraževanja odraslih,
- organizacije za izobraževanje odraslih,
- osebe v izobraževanju odraslih (Možina, 2003, str. 17).

Pri vrednotenju kakovosti v izobraževanju odraslih ni treba, da smo še posebej pozorni le na kakovost izobraževanja pri vrednotenju kvalitet samega procesa, temveč moramo biti pripravljeni tudi na prožnost ob potrebi po hitrem odzivnem prilagajanju posebnosti programa pri izobraževanju za odrasle. Zato moramo nenehno opazovati in vrednotiti sam izobraževalen proces in ob neprimernih učinkih sprejeti potrebne spremembe vzgojno-izobraževalnega programa. Avtorica opozarja, da mora načrtovanje izobraževanja odraslih že na samem začetku predvidevati evalvacijske mehanizme (Možina, 2003, str. 71–72).

Izredni študenti so pogosto razočarani nad izrednim študijem. Najpogostejši razlog so nerealna začetna pričakovanja, saj univerze opišejo predvsem dobre plati izrednega študija, le redko pa omenjajo ovire, s katerimi se soočajo odrasli, ki študirajo ob delu in imajo obveznosti tudi doma. Do razočaranja pride tudi zato, ker so nekateri izredni študenti nekoč že izkusili študentsko življenje kot redni študenti in vstopajo v novo poglavje z občutkom nostalgije. V preteklost zrejo skozi rožnata očala, saj takrat še niso imeli toliko

obveznosti, kot jih imajo kot odrasli. Navedena razloga za razočaranje seveda nimata nič skupnega s kakovostjo samega programa izvajanja izrednega študija (Birkinshaw, 2007, str. 36).

Pomen kakovosti se v omrežju izobraževanja odraslih razlikuje glede pristopov, razvoja in njenega presojanja. Organizacije, ki nudijo izobraževanje odraslih, sicer običajno uporabljajo pristope, ki so v uporabi za izobraževanje mladine. Eden od najpogostejše uporabljenih pristopov na področju izobraževanja odraslih je model za samoevalvacijo, saj ga je do leta 2010 uporabljalo že okoli 35 % vseh izobraževalnih organizacij, ki nudijo javno veljavne programe izobraževanja odraslih (Bela knjiga, 2011, str. 384). Definicije kakovosti izobraževanja so prikazane v tabeli 5.

Tabela 5: Definicije kakovosti izobraževanja

Avtorji	Definicije kakovosti v odnosu do izobraževanja
Harvey in Green (1993)	– kot nekaj izjemnega ali prvorazrednega – kot nekaj popolnega ali konsistentnega (odlično, brez napak) – kot ustreznost namenu (poslanstvu ustanove ali specifikacijam in zadovoljstvu uporabnika) – kot vrednost za denar (se navezuje na kazalnike učinkovitosti) – kot preobrazba (transformacija študenta)
Oliver, Harvey, Holt, Palmer in Challis, (2008)	– opozarjajo na problem zaradi pomanjkljivega razlikovanja med kakovostjo in procesi zagotavljanja ali ocenjevanja kakovosti, ker je večja osredotočenost na doseganje specifične stopnje kakovosti, le-te pa ne izboljšujejo
Holt in drugi (2008) in Oliver (2003)	– nezmožnost artikuliranja (jasnost, nazornost, otipljivost) tistega, kar sestavlja kakovost izobraževanja – pri kakovosti izobraževanja se je treba osredotočiti tudi na vidik poučevanja (organizacija) in učenja (študenti) – vključiti je treba dejavnike vnosa, procesa in učinka
Harvey in Green (1995), Vroeijenstijn (1995) in Westweheijden (2007)	– na kakovost je v osemdesetih in devetdesetih letih preteklega stoletja močno vplival razvoj tržnega gospodarstva – uvajanje poslovnih modelov v upravljanje univerz – pojem kakovosti se začne povezovati oziroma enačiti s procesi, povezanimi z uresničevanjem načel »bolonjske reforme«
Saarinen (2005)	– opozarja, da je pojem kakovosti še vedno nejasen in abstrakten

Vir: Prirejeno po Cvetek (2015).

Nekatere univerze nudijo izrednim študentom pomoč tako, da na začetku tedna dobijo teme, ki bodo v tem tednu obravnavane na predavanjih. Tako so študenti seznanjeni s snovjo tudi, če se predavanj ne morejo udeležiti. Ta način dela pomaga tudi tistim, ki se predavanj redno udeležujejo, saj se nanje lahko predhodno pripravijo. Ponekod pomoč nudijo še osebni tutorji in študentska združenja. Za slednja imajo izredni študenti navadno premalo časa (Bourner, Reynolds & Barnett, 1991, str. 76–77).

2.5 Uporabnost izrednega študija in prenos znanja v prakso

Tudi če študenti izredni študij uspešno dokončajo, kljub oviram, je še vedno vprašanje koristi izrednega študija – ali je dokončan izredni študij študentom pomagal v karieri. Izredni študenti v večini ocenjujejo, da je izredni študij pripomogel k pozitivnim spremembam v njihovi karieri. To velja zlasti za tiste, ki so se izobraževali na področju tehnologije, manj pa za tiste, ki so se izpopolnjevali na področju družbenih ved, humanistike in izobraževanja (Brennan, Mills, Shah & Woodley, 2000, str. 413). Želja po prenosu znanja v prakso je pogosto pomemben dejavnik vpisa na izredni študij in je posledično pomembno preiskati, ali je izredni študij uspešen v prenosu znanja v prakso.

V Sloveniji prenos znanja ni urejen celostno. Čeprav je Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) opredelila slovensko znanost dokaj kakovostno, ji manjka večja stopnja odgovornosti do družbe. Organizacija namreč opozarja, da je kakovostno izvajanje dejavnosti in postopkov v prenosu znanja mogoče le s primernim izobraževanjem/izpopolnjevanjem in vzpostavitvijo celostnega primerne okolja (Kolar & Komljenovič, 2011). Za boljši prenos znanja bi bili potrebni naslednji ukrepi:

- vzpostaviti okolje, kjer bo prenos znanja opredeljen kot eden od ključnih strateških poslanstev do družbe. Sistem bi spodbujal sodelovanje, zaupanje in dobro vpetost v raziskovalno sfero;
- vzpostaviti učinkovit sistem varstva intelektualne lastnine;
- spodbujati kulturo patentiranja s premišljeno patentirano politiko in razvojem zakonodaje za intelektualno lastnino;
- opredeliti prenos znanja kot enega od ključnih strateških poslanstev;
- graditi odnos zaupanja in dobro vpetost v raziskovalno sfero (Kolar & Komljenovič, 2011).

Cilji za prenos znanja v prakso so visoki, vendar se dejansko ne uresničijo vedno, saj morajo raziskovalci, ki predavajo na univerzah, vzdrževati znanstvene standarde, ki naj bi prispevali h kakovostnejšemu odnosu med teoretiki in praktiki. To predstavlja težave v slovenskem visokem šolstvu, zato bi bila potrebna reforma sistema. Dober primer so slovenske biotehnične šole, ki so leta 2004 uspešno sodelovale v treh projektih. Ti projekti so občutno prispevali k spremembam učnega procesa in ga približali praksi v biotehnologiji (Hočevvar & Istenič, 2014, str. 115). Pri prvem projektu so strogo ločili metode med teorijo in prakso, ki so ju pozneje združili. Pri drugem projektu so razvili posebno metodologijo, s katero vsi udeleženci v procesu izobraževanja redno analizirajo dosežene cilje, ovire pri dosežkih in ponudijo predloge za izboljšave. Pri tretjem projektu pa imajo odrasli na voljo dve izbiri: lahko se izobražujejo formalno v okviru oddelka za izobraževanje odraslih ali neformalno preko aktualnih tem. Primer slednjega je projekt z lokalno elektrarno pri namestitvi sončne elektrarne na hlev (Hočevvar & Istenič, 2014, str. 116).

Raziskave kažejo, da vedno več študentov ob rednem študiju dela, hkrati pa podjetja vedno natančneje določajo zahteve pri izbiri zaposlenih, na primer spekter značilnosti, vedenjske vzorce in mehke veščine. Čeprav je vedno več govora o pomembnosti mehkih veščin kot dejavnika pri zaposlitvi, ne smemo pozabiti, da je formalna izobrazba prva ovira oziroma prvi filter pri iskalcih zaposlitve, ki ga delodajalec opazi. Na žalost se sodelovanje med rednimi študenti, ki so zaposleni za polovični delovni čas, in podjetji prekine po koncu študija (Evans & Richardson, 2016, str. 254).

Kakovost prenosa znanja se meri tudi z dvema kazalcem, in sicer z razdelitvijo študentov po vedah (kar kaže vpetost univerze v okolje in njeno »občutljivost« za širše razvojne cilje) in z razmerjem akademski delavec/študent, ki neposredno določa dva parametra prenosa znanja. Prvič je to kakovostno posredovanje znanja v pedagoškem procesu, drugič pa lahko akademsko osebje ob ustreznih pogojih izobraževanje spremeni v aplikativno sodelovanje z gospodarstvom (Brglez, Kotnik & Pezdir, 2004, str. 23). Medtem ko ima pristojno ministrstvo za poglobitve razloge tako eksogene kot endogene dejavnike, na katere lahko vpliva, se univerza lahko odpre tja, kjer meni, da lahko doseže optimalno porazdelitev diplomantov po vedah, torej na trg (Brglez, Kotnik & Pezdir, 2004, str. 24).

Študenti, ki so sodelovali v britanski raziskavi v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, so povečini (37,8 %) ocenili, da je znanje, ki so ga pridobili z izrednim študijem, zelo koristno in uporabno. Dobrih 22 % jih je menilo, da je bilo to znanje ključno, skoraj 30 % je dalo pridobljenemu znanju oceno koristno, manjšina (manj kot 10 %) pa je menila, da je bilo koristi bolj malo ali celo nič (Bourner, 1982, str. 80).

Na podlagi pregleda zgoraj omenjenih 22 raziskav so potrdili, da bi se morali bolj posvetiti izkušnjam na delovnih mestih izrednih študentov in obsegu novega znanja ter sposobnosti, ki so jih ti študenti pridobili z izrednim študijem in jim koristijo pri delu. To bi prispevalo k boljšim sposobnostim in produktivnosti delovne sile na splošno (Callender & Little, 2015, str. 257).

V zadnjih desetletjih so snovalci politike močno spodbujali visokošolske ustanove, naj se prilagodijo ekonomskim in socialnim potrebam. Takšen primer je študija visokošolskega izobraževanja, ki jo je razvila Evropska komisija v zgodnjih devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Osredotočila se je na to, kako študente pripraviti na trg dela. Leta 2012 je Evropski svet izbral merilo zaposljivosti diplomantov: do leta 2020 bi morale biti v roku treh let po zaključku študija zaposleni 82 % vseh diplomantov (starih 20–34 let). Čeprav nekateri trdijo, da spremembe niso potrebne, jih mnogi zavračajo, saj je prišlo v zgodovini do mnogih sprememb (Sin & Amaral, 2017, str. 98). Včasih je bila visoka izobrazba privilegij elite, zato je bila povezana z zaposlovanjem v javnem sektorju. Večje število izobraženih je to povezavo onemogočilo in številni študenti so si morali začeti iskati zaposlitev v

zasebnem sektorju. V zadnjem času je izobrazba sicer še vedno pomembna, a preprosto ni več dovolj. Zaposljivost bi torej morala postati prednostni cilj in bolonjska reforma bi morala pospešiti premik od identitete visoke izobrazbe k ekonomski logiki. To pomeni, da bi morala visoka izobrazba izobraziti posameznike, ki bi ustrezali potrebam delovnega trga (Sin & Amaral, 2017, str. 99).

Prenos znanja v prakso je del izrednega študija, nad katerim so izredni študenti pogosto razočarani. Teorija bi morala biti zastavljena širše in vključevati tudi praktične vidike. Izredni študenti pa bi se morali zavedati, da teoretična analiza sprva prikaže praktične situacije kot zahtevnejše, a hkrati ponudi več možnosti, ki so nam na voljo v različnih situacijah (Bamber & Tett, 2000, str. 69).

3 METODOLOGIJA

Za pisanje teoretičnega dela magistrskega dela sta bili podlagi sistematično iskanje in kritično proučevanje domače in tuje strokovne literature z obravnavanega področja. Sekundarni viri so bili pridobljeni iz poročil, knjig in člankov, s katerimi smo oblikovali teoretični del naloge. Povzeli smo opazovanja, stališča, ugotovitve, rezultate in sklepe avtorjev strokovnih del. Uporabljena je bila tako slovenska kot tudi tuja literatura z angleško govornega področja, objavljena v knjigah, strokovnih člankih in prispevkih s področja obravnavane teme.

V magistrskem delu smo opravili empirično analizo, ki je temeljila na zbiranju primarnih podatkov z uporabo zaprtega tipa vprašalnika, ki so ga izpolnili izredni študenti. Vprašalnik je sestavljen iz Likertovih lestvic ter vprašanj zaprtega tipa, analiziran pa je bil s pomočjo programa SPSS in deskriptivno analizo. Na podlagi analize zbranih podatkov smo oblikovali priporočila in predloge za izboljšanje kakovosti izrednega študija v Sloveniji s poudarkom na boljši uspešnosti prenosa znanja v prakso.

3.1 Zasnova vprašalnika in vzorčenje

Za anketiranje smo uporabili spletno anketo, ki je bila ustvarjena v aplikaciji EnKlikAnketa oziroma 1KA. Aplikacija je brezplačna in omogoča spletno anketiranje ter analiziranje rezultatov. Anketni vprašalnik je sestavljen iz 28 vprašanj. Poslan je bil po elektronski pošti na naslove izrednih študentov. Tem anketirancem smo naslovili prošnjo, da link do ankete pošljejo še naprej do tistih oseb, za katere so vedeli, da so obiskovali izredni študij. Način vzorčenja je primerjalno vzorčenje (angl. convenience sampling), znano tudi kot naključno ali priložnostno vzorčenje, ki se uporablja v primerih iz istega dela populacije (Nikić, 2011). Med vzorčenjem smo poskusili zajeti čim več fakultet in univerz v Sloveniji. Vzorčni okvir (angl. sampling frame) je zajemal vse študente, ki so

bodisi trenutno vpisani na izredni študij ali so izredni študij že obiskovali oziroma ga zaključili v preteklosti na katerikoli fakulteti v Sloveniji. Vzorčni okvir je približek populacije zanimanja, ki je kar se da podoben populaciji, saj nas v nasprotnem primeru določen okvir privede do pristranskosti ocene (Nikić, 2011).

3.2 Opis vzorca

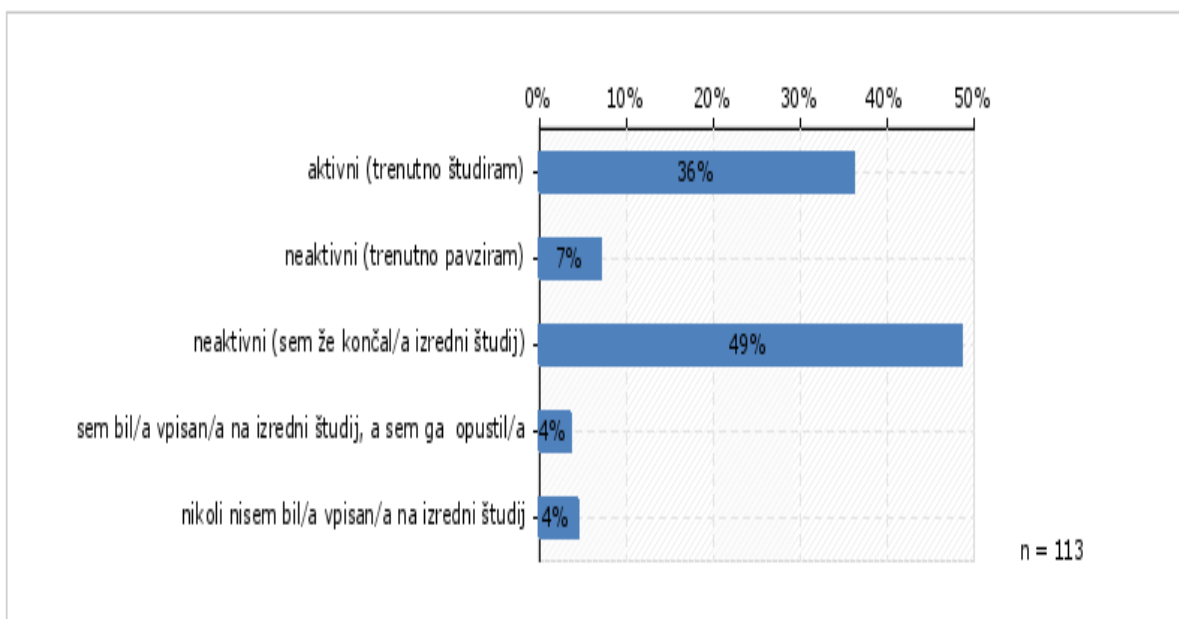
Anketo je izpolnilo 170 anketirancev, od tega je bilo primerno izpolnjenih 113 anket, kar predstavlja 66 % vseh sodelujočih (izločili smo tiste, ki so anketo sicer izpolnili, čeprav niso bili na izrednem študiju).

Anketiranje je potekalo med 5. 8. 2018 in 11. 8. 2018. Spletno anketiranje je veljavno izpolnilo 74 % žensk in 26 % moških. Sodelovali so izredni študenti iz vse Slovenije, razen iz Pomurske in Goriške regije. Od vseh sodelujočih izrednih študentov je bilo 73 % takih, ki so redno zaposleni za nedoločen čas. Med njimi je bilo največ izrednih študentov z Ekonomske fakultete v Ljubljani (37 oseb). Kar zadeva osebni status, je bilo 45 % anketirancev poročenih z otroki.

3.3 Študijski status izrednih študentov

Slika 1 predstavlja prvo vprašanje v anketi, in sicer smo na začetku anketirance zaprosili, da označijo študijski status.

Slika 1: Študijski status izrednega študenta



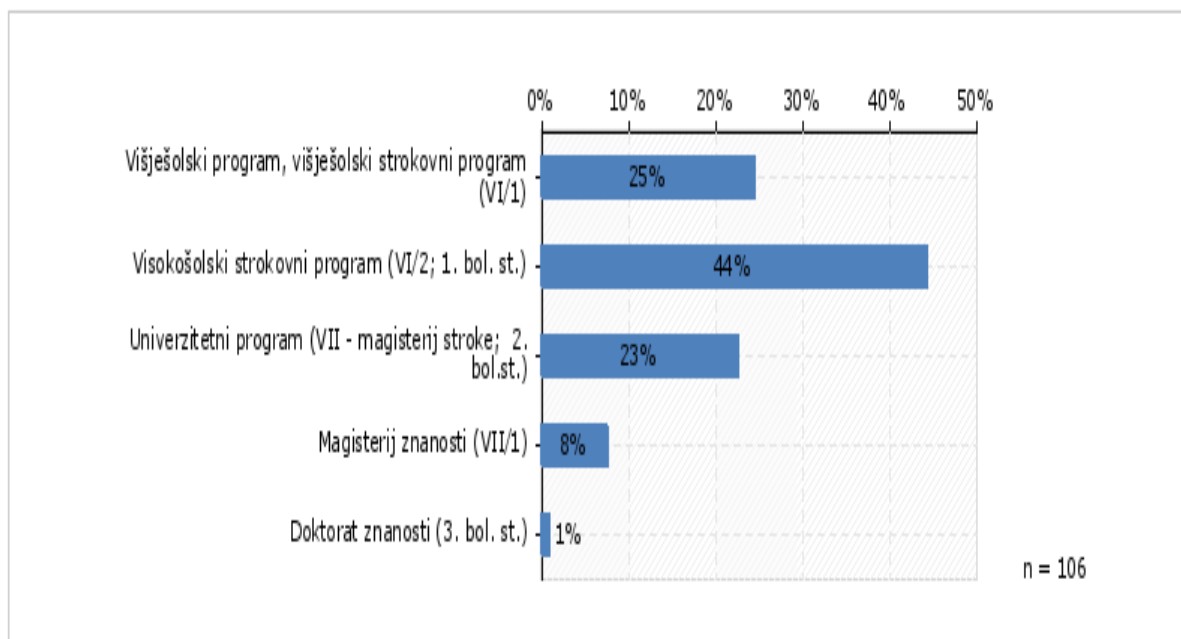
Vir: Lastno delo.

Anketiranci so imeli na voljo pet odgovorov. 41 anketiranih oseb, kar predstavlja 36 % vseh, ki so pravilno izpolnili anketo, so aktivni izredni študenti (trenutno izredno študirajo). 8 anketirancev (7 %) je označilo odgovor neaktivni izredni študent (trenutno pavziram), 55 oseb je neaktivnih izrednih študentov (so že končali izredni študij), kar predstavlja 49 % vseh odgovorov. 4 anketiranci (4 %) so povedali, da so sicer bili vpisani na izredni študij, vendar so ga opustili. 5 oseb (4 %) vseh anketiranih pa je odgovorilo, da na izredni študij nikoli niso bili vpisani, tako da preostalih vprašanj v anketi niso dobili, saj je bila anketa namenjena samo osebam, ki so izredni študij že dokončale ali ga trenutno obiskujejo. To pomeni, da je končni vzorec anketirancev, ki so izpolnjevali pogoje za anketo, 109.

3.4 Formalno dokončana izobrazba izrednih študentov

Slika 2 predstavlja rezultate drugega vprašanja v anketi, in sicer stopnjo do sedaj dokončane formalne izobrazbe.

Slika 2: Formalno dokončana izobrazba izrednih študentov



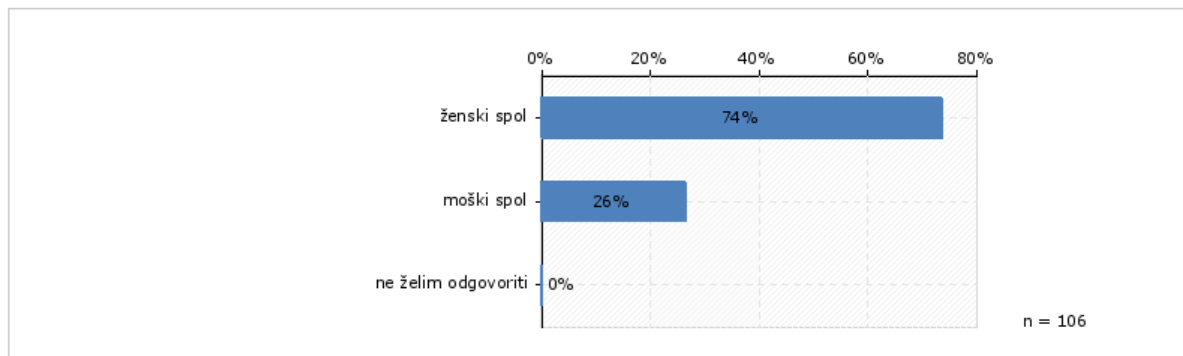
Vir: Lastno delo.

Višješolski strokovni program (VI/I) ima končanih 25 % vseh sodelujočih v anketi, kar predstavlja 26 oseb. 47 oseb (44 %) ima dokončano 1. bolonjsko stopnjo (VI/29), 24 oseb (23 %) ima dokončan univerzitetni program, torej magisterij stroke (VII; 2. bolonjska stopnja). 8 oseb od 106, ki so sodelovali v anketi, ima magisterij znanosti (VII/1). Izmed 106 sodelujočih oseb ima naziv doktor znanosti (3. bolonjska stopnja) 1 oseba, kar predstavlja 1 %.

3.5 Spol in starost sodelujočih v anketi

V anketi je sodelovalo 74 % oseb ženskega spola in 26 % oseb moškega spola (glej sliko 3).

Slika 3: Spol sodelujočih v anketi



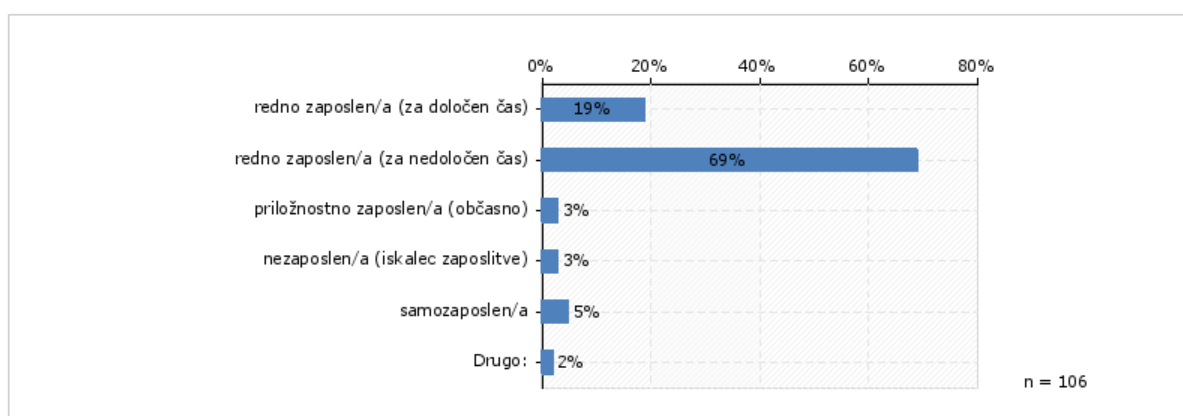
Vir: Lastno delo.

Povprečna starost anketirancev je bila 35 let.

3.6 Delovni status sodelujočih v anketi

Z vidika delovnega statusa, kot razvidno s slike 4, je 73 anketiranih oseb redno zaposlenih za nedoločen čas, kar predstavlja 69 % vseh odgovorov. Sledi status »redno zaposlen za določen čas«, in sicer v 19 % primerih, kar predstavlja 20 oseb. 5 oseb, ki so sodelovale v anketi, je samozaposlenih (5 %), priložnostno zaposleni, občasno zaposleni ali nezaposleni, torej iskalci zaposlitve, so bili po trije (3 %). Ena oseba je na možnost drugo odgovorila, da je na porodniški, in ena oseba, da je na zavodu za zaposlovanje.

Slika 4: Delovni status sodelujočih v anketi

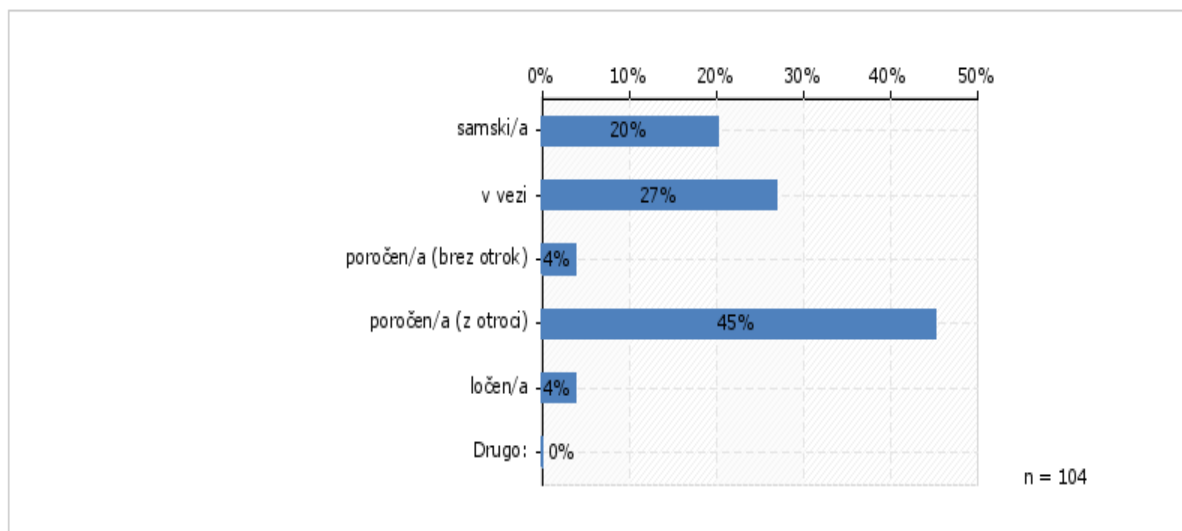


Vir: Lastno delo.

3.7 Zakonski status sodelujočih v anketi

Kot je prikazano na sliki 5, je na vprašanje o zakonskem statusu največ anketiranih oseb (47) potrdilo, da so poročeni z otroki, kar predstavlja 42 % vseh anketiranih. Sledi status v vezi, za kar se je opredelilo 28 oseb (25 %), sledi možnost samski (21 oseb; 19 %). Za odgovor poročen brez otrok in ločen so se odločile po 4 osebe (4 %). Pod drugo ni bilo nobenega odgovora.

Slika 5: Zakonski status sodelujočih v anketi



Vir: Lastno delo.

3.8 Obiskovane fakultete izrednih študentov

Pri vprašanju, katero fakulteto so anketirani izredni študenti obiskovali, so bili odgovori naslednji:

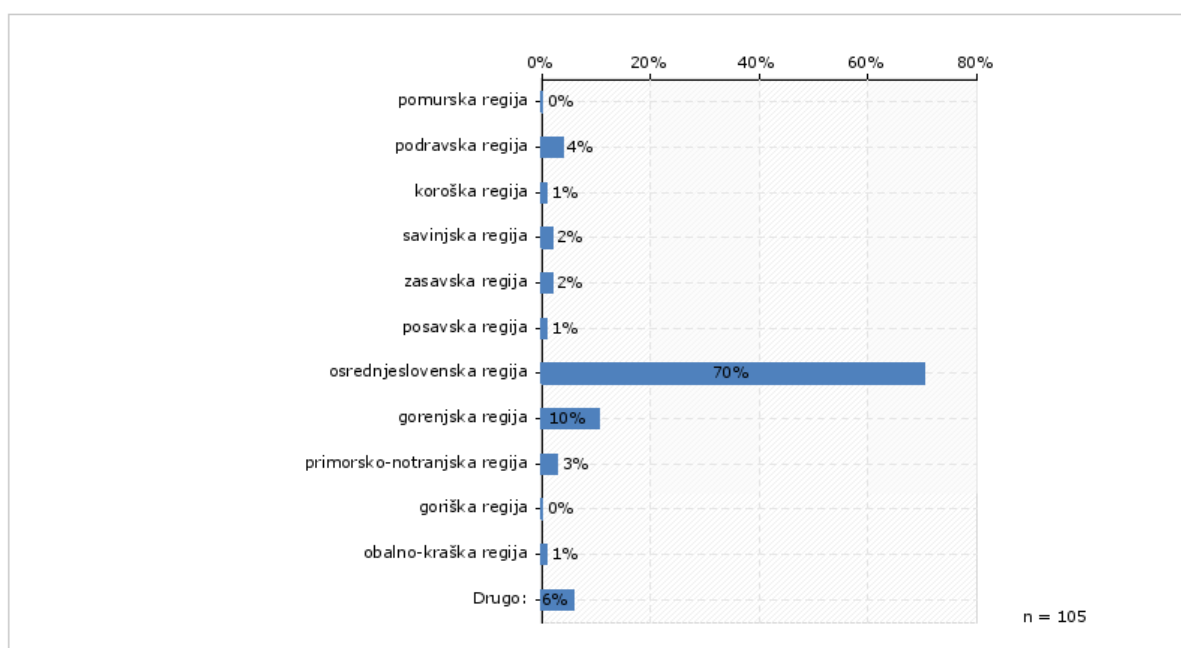
- Zavod IRC (3 osebe);
- Ekonomska fakulteta (37 oseb);
- Fakulteta za upravo (1 oseba);
- Fakulteta za komercialne in poslovne vede (1 oseba);
- Filozofska fakulteta (1 oseba);
- Visoka šola za upravljanje in poslovanje (14 oseb);
- Fakulteta za vede o zdravju (1 oseba);
- Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo (1 oseba);
- Fakulteta za državne in evropske študije (1 oseba);
- Visoka šola za varstvo okolja (1 oseba);
- Fakulteta za management (1 oseba);
- Univerza v Kopru (1 oseba);
- Univerza v Novem mestu (1 oseba);

- Erudio (2 osebi);
- B2 (1 oseba);
- Evropska pravna fakulteta (1 oseba);
- Gea College (5 oseb);
- Fakulteta za uporabne družbene študije (1 oseba);
- Ekonomsko poslovna fakulteta (1 oseba);
- Fakulteta za družbene vede (1 oseba);
- Fakulteta za strojništvo (1 oseba).

3.9 Področne regije sodelujočih v anketi

Največ sodelujočih, ki so sodelovali v spletnem anketiranju, prihaja iz Osrednjeslovenske regije, in sicer je takih oseb 70 % (glej sliko 6).

Slika 6: Področne regije sodelujočih v anketi



Vir: Lastno delo.

Izredni študenti, ki so izpolnjevali spletno anketo, prihajajo iz naslednjih področnih regij v Sloveniji:

- Podravska regija (4 osebe);
- Koroška regija (1 oseba);
- Savinjska regija (2 osebi);
- Zasavska regija (2 osebi);
- Posavska regija (1 oseba);
- Osrednjeslovenska regija (74 oseb);

- Gorenjska regija (11 oseb);
- Primorsko-notranjska regija (3 osebe);
- Obalno-kraška regija (1 oseba);
- drugo (6 oseb).

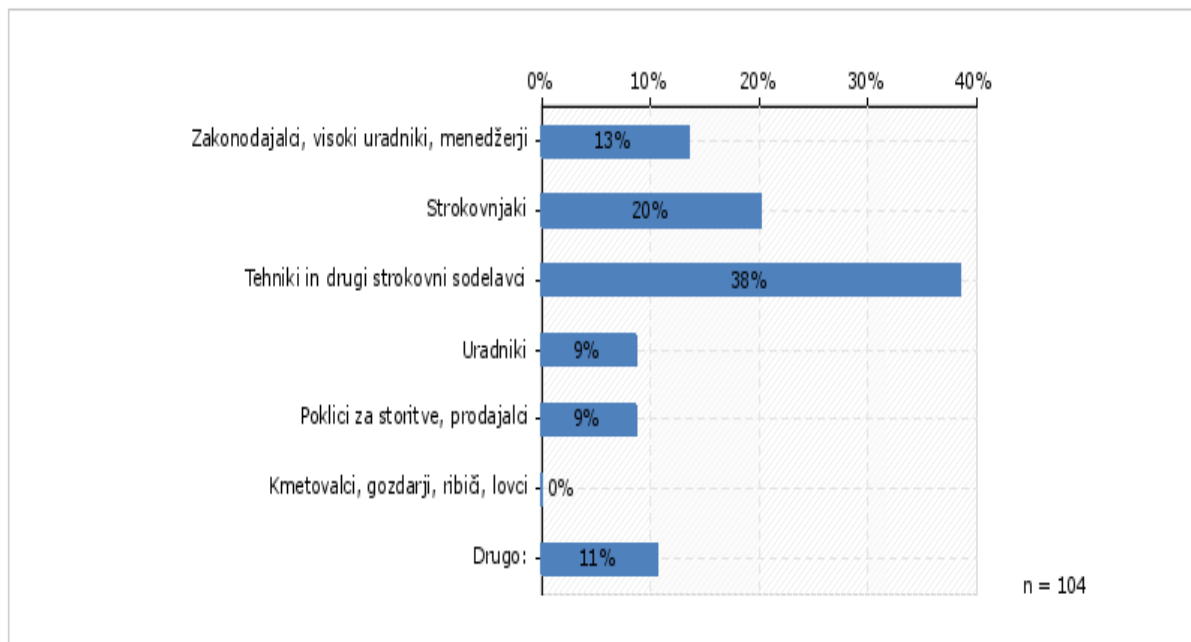
Nihče od anketirancev ne prihaja iz Pomurske ali Goriške regije. Pod možnostjo drugo smo dobili naslednje podatke: 2 osebi prihajata iz Dolenjske regije, 1 oseba iz tujine oziroma Švice. 3 osebe prihajajo iz jugovzhodne regije.

3.10 Dela, ki jih opravljajo anketirane osebe

Pri analizi odgovorov nas je tudi zanimalo, kakšno delo opravljajo anketiranci. Kot je razvidno s slike 7, je 14 oseb (13 %) potrdilo, da opravljajo delo na področju zakonodaje, so visoki uradniki ali managerji. 21 oseb (20 %) opravlja delo strokovnjaka. Največ anketiranih oseb opravlja delo v tehničnih in strokovnih poklicih (40 oseb; 38 %). Med anketiranci je bilo 9 uradnikov (9 %) in enako število s področja storitev in prodaje. Kmetovalcev, ribičev in lovcev v naši anketi ni bilo. Pod možnostjo odgovora drugo je 11 oseb odgovorilo:

- ekonomist (1 oseba);
- administrator (1 oseba);
- spletni administrator (1 oseba);
- učitelj (1 oseba);
- komercialist (1 oseba);
- zdravstvo (1 oseba);
- raziskovalec (1 oseba);
- obrtniško delo (1 oseba) in
- neopredeljeni (2 osebi).

Slika 7: Dela, ki jih opravljajo anketirane osebe

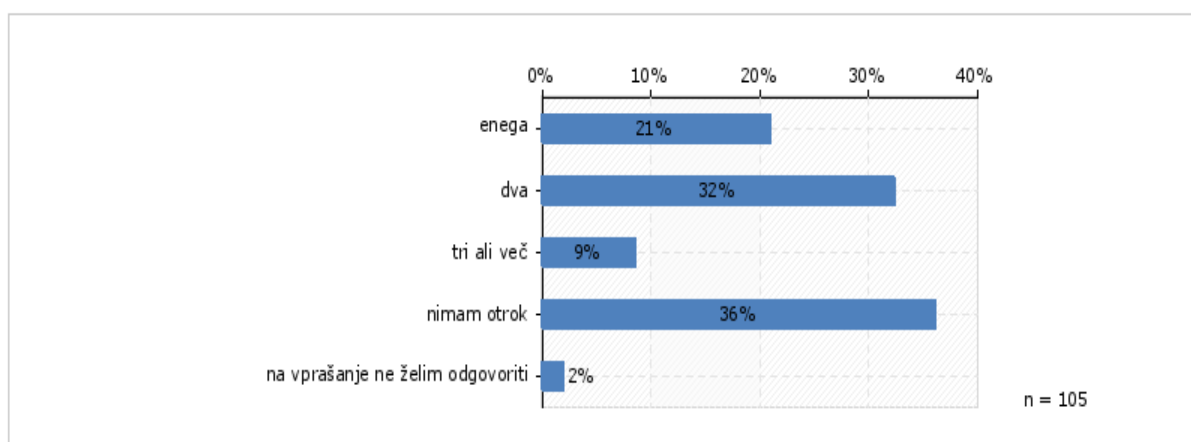


Vir: Lastno delo.

3.11 Število otrok anketirane osebe

Anketirance smo tudi vprašali, koliko imajo otrok (glej sliko 8).

Slika 8: Število otrok anketirane osebe



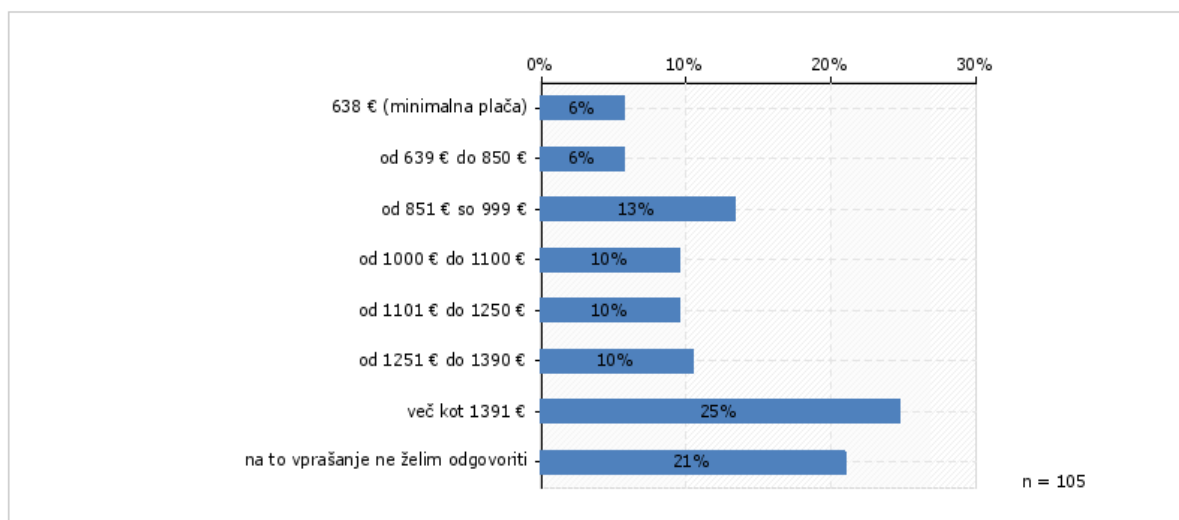
Vir: Lastno delo.

22 oseb (21 %), ki so sodelovale v spletnem anketiranju, ima enega otroka, 34 oseb (32 %) ima dva otroka, 9 oseb (8 %) ima tri ali več otrok, 38 oseb (36 %) nima otrok in 2 osebi na vprašanje nista želeli odgovoriti.

3.12 Višina neto plače anketiranih oseb

V zadnjem vprašanju nas je zanimalo, kakšno plačo imajo anketirane osebe. Razpon lestvice smo začeli pri minimalni plači. V vprašanje nismo dali možnosti brez dohodka (glej sliko 9). 6 oseb (6 %), ki so sodelovale v anketiranju, ima minimalno plačo (638 €). Neto plačo od 639 € do 850 € ima 6 oseb (6 %). 14 oseb (13 %) ima neto plačo od 851 € do 999 €. Od 1000 € do 1100 € neto plače ima 10 oseb, kar predstavlja 10 % vseh sodelujočih. Od 1101 € do 1250 € neto plače ima 10 oseb (10 %). Od 1251 € do 1390 € ima neto plačo 11 anketiranih oseb (10 %). Največ oseb, in sicer 26 (25 %), ima neto plačo več kot 1391 €. Odgovor »na to vprašanje ne želim odgovoriti« je označilo 22 oseb (21 %).

Slika 9: Višina neto plače anketiranih oseb



Vir: Lastno delo.

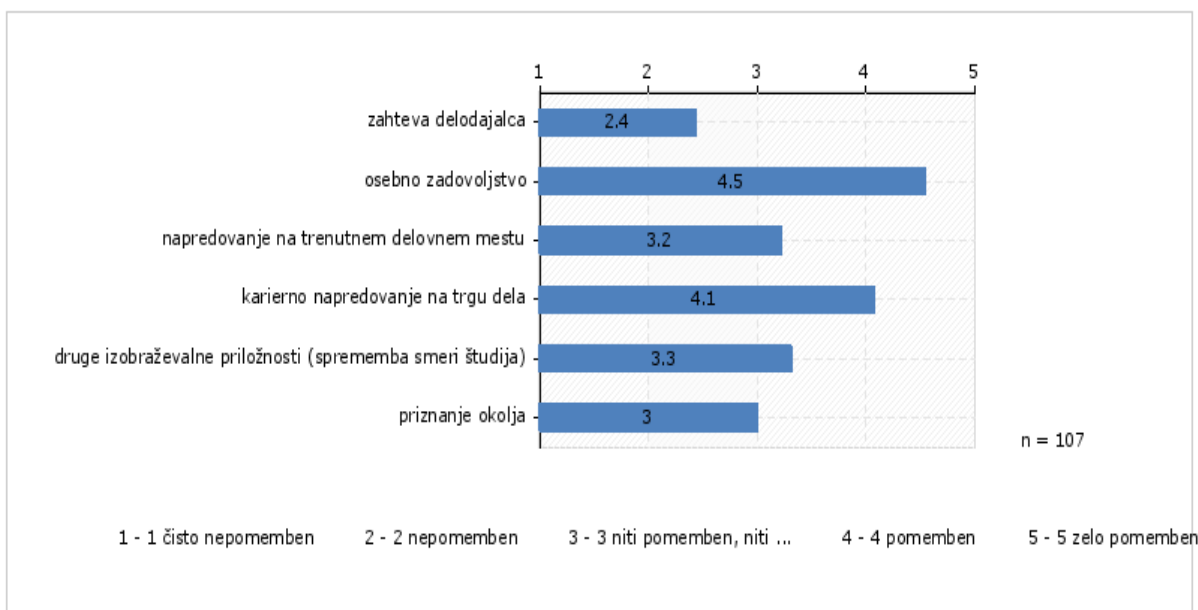
4 REZULTATI RAZISKAVE

Poglavje 4 obravnava rezultate iz raziskave. Analiza se navezuje in sledi teoretičnemu okviru magistrskega dela, in sicer s področja pričakovanj izrednih študentov pred začetkom študija, njihovih izkušenj med izrednim študijem, izzivov in drugega.

4.1 Pomembnost razlogov pri odločitvi za izredni študij

Anketirane osebe smo prosili, naj označijo stopnjo pomembnosti razlogov pri odločitvi za izredni študij. Stopnja je bila oblikovana od 1 (čisto nepomembno) do 5 (zelo pomembno). Rezultati v sliki 10 so predstavljeni z enoto povprečja.

Slika 10: Pomembnost razlogov pri odločitvi za izredni študij



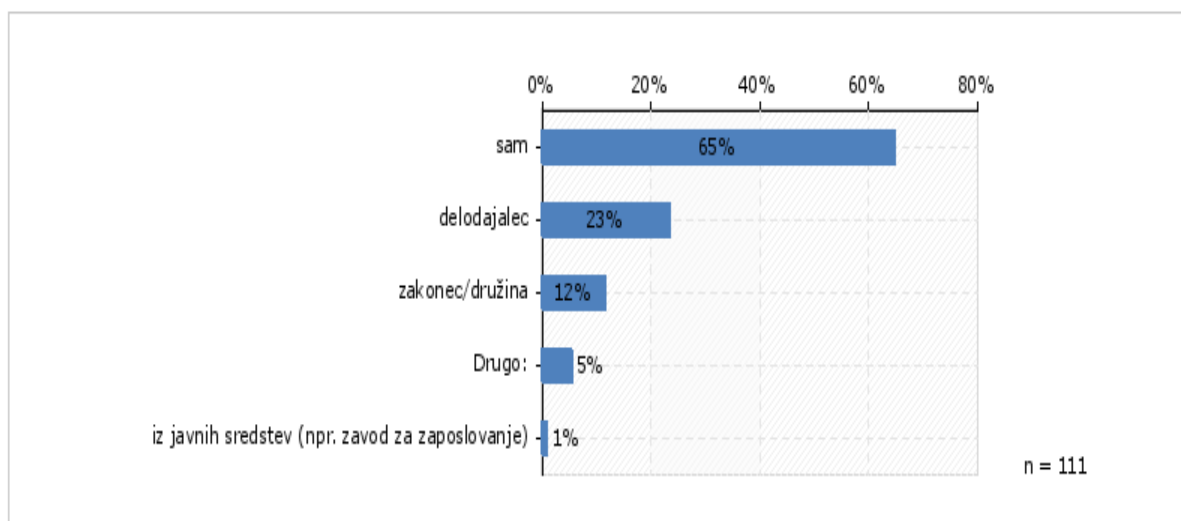
Vir: Lastno delo.

Najpomembnejši razlog pri odločitvi za izredni študij je dosegla trditev osebno zadovoljstvo, ki je dosegla povprečno oceno 4,5 od največ 5 možnih. Drugi najpomembnejši razlog pri odločitvi za izredni študij je bilo karierno napredovanje na trgu dela, ki je dosegel povprečno vrednost 4,1. Na tretje mesto se je uvrstil odgovor druge izobraževalne priložnosti, kot so na primer spremembe smeri študija, in sicer s povprečno vrednostjo 3,3. Da je napredovanje na trenutnem delovnem mestu četrti najpomembnejši razlog, dokazuje povprečna vrednost 3,2 od 5. Kot relativno nepomembne razloge so anketiranci izbrali priznanje okolja (povprečna vrednost 3 od 5) in zahtevo delodajalca (povprečna vrednost 2,4 od 5).

4.2 Kritje stroškov za izredni študij

Slika 11 predstavlja podatek, na kakšen način je bil poravnan strošek izrednega študija pri anketirancih. Pri tem odgovoru so imeli anketiranci na voljo več možnih odgovorov.

Slika 11: Kritje stroškov za izredni študij



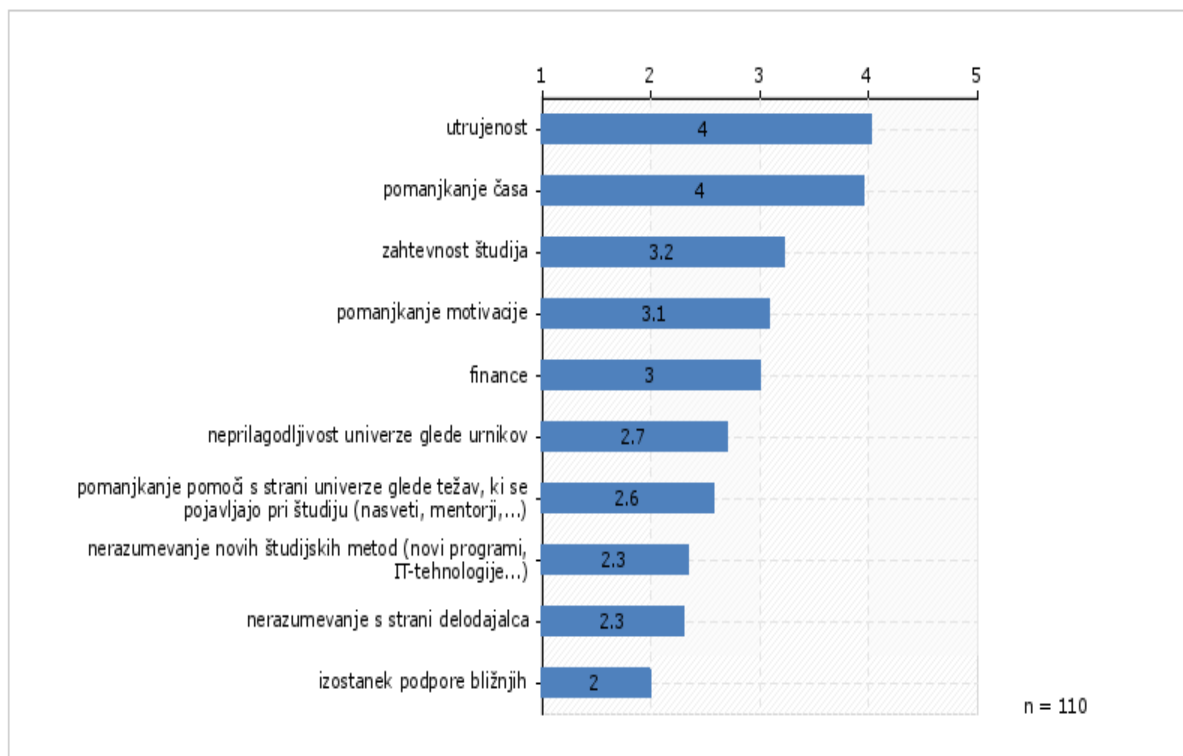
Vir: Lastno delo.

72 anketiranih oseb je povedalo, da so si izredni študij plačali sami, kar predstavlja 65 % vseh veljavnih odgovorov. Nadalje je 26 osebam stroške za izredni študij kril delodajalec, kar predstavlja 23 % vseh odgovorov. V manjši meri je finančna podpora prišla od zakonca/družine (12 % oz. 13 oseb), samo ena oseba (1 %) pa je razkrila, da je strošek za izredni študij poravnala iz javnih sredstev (npr. zavod za zaposlovanje).

4.3 Soočanje z izzivi med časom izrednega študija

Slika 12 predstavlja rezultate petega vprašanja o tem, s katerimi izzivi so se anketirane osebe srečevale v času izrednega študija. Anketirancem smo na voljo podali stopnjo strinjanja, in sicer od 1 (sploh se nisem soočal) do 5 (zelo sem se soočal). Vrednosti so prikazane s povprečjem. Utrujenost in pomanjkanje časa sta bila izziva, s katerimi so se anketirani izredni študenti v največji meri soočali. Oba odgovora sta dosegla povprečno vrednost 4 od največje možne 5. Sledijo zahtevnost študija s povprečno vrednostjo 3,2, pomanjkanje motivacije s povprečno vrednostjo 3,1, finance s povprečno vrednostjo 3. Na šesto mesto se je uvrstil izziv neprilagojenost univerze glede urnikov s povprečno vrednostjo 2,7. Sledita odgovora neprilagojenost univerze glede težav, ki se pojavljajo pri študiju (nasveti, mentorji ...), s povprečno vrednostjo 2,6 in nerazumevanje novih študijskih metod, na primer novi programi (povprečna vrednost 2,3). Enako vrednost kot slednji je dosegel tudi odgovor nerazumevanje pri delodajalcu. 42 oseb (41 %) je povedalo, da se pri izrednem študiju sploh niso soočali s tem, da ne bi imeli podpore svojih bližnjih. Samo 3 osebe so potrdile, da so se s tem zelo soočale. Ta izziv, s katerim so se anketirani izredni študenti najmanj soočali med izrednim študijem, je dosegel povprečno vrednost 2 od 5.

Slika 12: Soočanje z izzivi v času izrednega študija

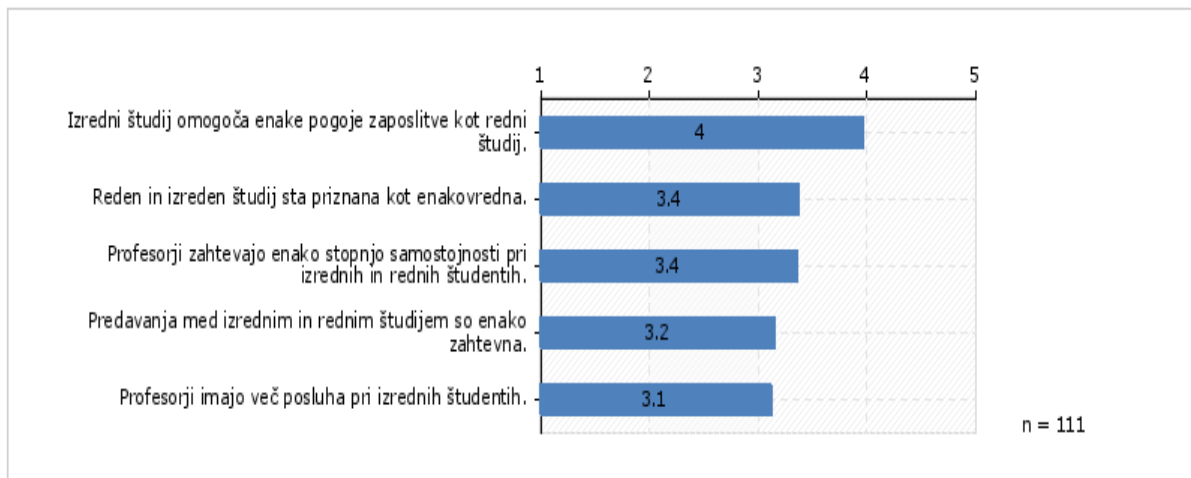


Vir: Lastno delo.

4.4 Razlike med rednim in izrednim študijem

Na sliki 13 so prikazane povprečne vrednosti za podane trditve o razlikah med rednim in izrednim študijem. Trditve, ki so jih anketiranci imeli na voljo, so potrjevali s stopnjo strinjanja, in sicer od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (zelo se strinjam). Da izredni študij omogoča enake pogoje zaposlitve kot redni študij, meni 40 oseb (se strinjam) in 17 oseb (zelo se strinjam). Trditev je dosegla povprečno vrednost 4 od 5. Sledi trditev s povprečno vrednostjo 3,4, ki pravi, da sta redni in izredni študij enakovredna. Enako vrednost 3,4 je dosegla tudi trditev, da profesorji zahtevajo enako stopnjo samostojnosti pri izrednih in rednih študentih. Sledita dve trditvi, ki imata približno nevtralno vrednost (3,2 in 3,1) oz. se anketiranci v poprečju niti strinjajo niti ne strinjajo s trditvama, da so predavanja izrednega in rednega študija enako zahtevna in da imajo profesorji več posluha za izredne študente.

Slika 13: Razlike med rednim in izrednim študijem

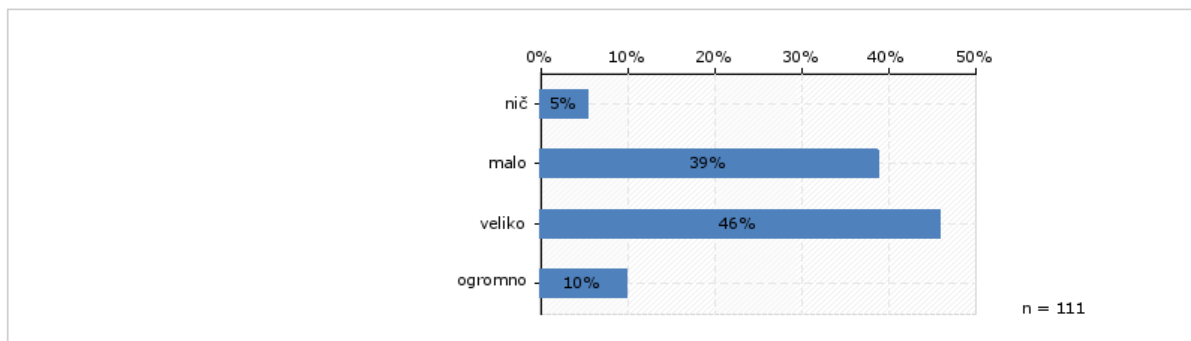


Vir: Lastno delo.

4.5 Prenos znanja v prakso na delovno mesto

Pri naslednjem vprašanju smo anketirance vprašali, v kolikšni meri jim je po njihovem mnenju študij pomagal pri prenosu znanja v prakso. Odgovor je dosegel povprečno vrednost 2,6 (glej sliko 14).

Slika 14: Prenos znanja na delovno mesto



Vir: Lastno delo.

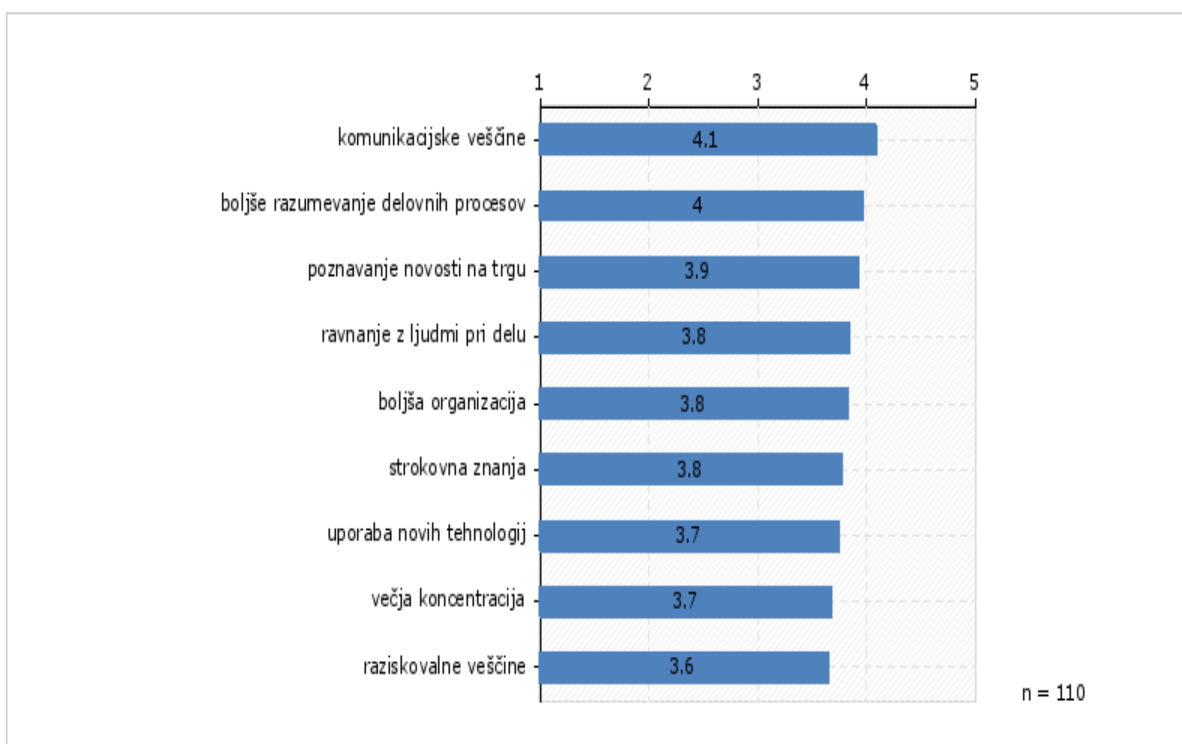
Da jim je študij veliko pomagal pri prenosu znanja na delovno mesto, je potrdilo 51 oz. 46 % anketiranih oseb. Sledi odgovor, da jim je prenos znanja v prakso na delovno mesto pomagal malo, in sicer se je za ta odgovor odločilo 43 oseb, kar predstavlja 39 % vseh anketiranih. Sledi odgovor ogromno z 10 % sodelujočih, to je 11 oseb, ki so sodelovale v anketiranju. Da jim prenos znanja v prakso na delovno mesto ni pomagal nič, je potrdilo 6 oseb, kar je 5 % vseh tistih, ki so izpolnili anketo. Povzamemo lahko, da je več kot

polovica anketirancev mnenja, da jim je izredni študij pomagal v veliki ali ogromni meri, in sicer 56 %.

4.6 Uporabnost veščin, pridobljenih na izrednem študiju v praksi

Naslednje vprašanje smo namenili znanjem in veščinam, pridobljenim z izrednim študijem, in v kolikšni meri je le-to po mnenju anketirancev uporabno v praksi oziroma na delovnem mestu (glej sliko 15). Anketiranci so imeli na voljo stopnjo strinjanja od 1 (sploh neuporabno v praksi) do 5 (zelo uporabno v praksi).

Slika 15: Uporabno znanje in veščine, pridobljene pri izrednem študiju v praksi



Vir: Lastno delo.

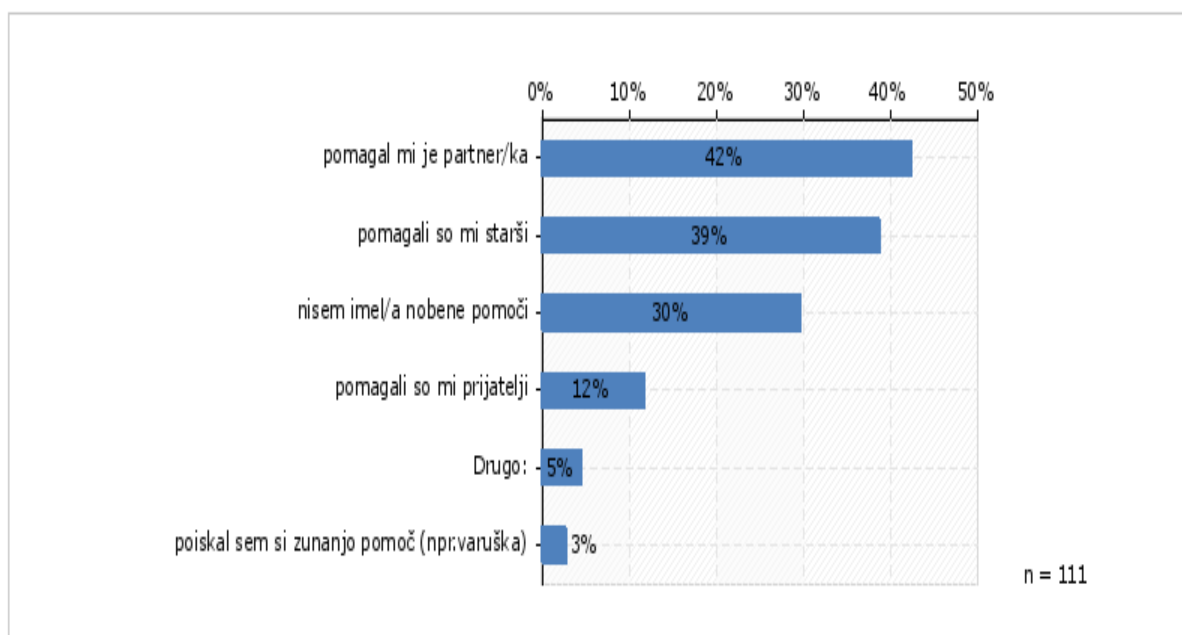
Najboljši rezultat glede znanj in veščin, pridobljenih z izrednim študijem, in njihovega prenosa v prakso oziroma na delovno mesto so zasedle komunikacijske veščine s povprečno vrednostjo 4,1 od 5. Sledi boljše razumevanje delovnih procesov s povprečno vrednostjo 4. Na tretje mesto se je uvrstilo poznavanje novosti na trgu, ki so ga izredni študenti spoznali na izrednem študiju in ga uporabno prenesli v prakso, z vrednostjo 3,9. Veščina ravnanja z ljudmi pri delu je bila po mnenju anketirancev uporabna v praksi oziroma na delovnem mestu s povprečno vrednostjo 3,8 od 5. Sledi veščina boljša organizacija s povprečno vrednostjo 3,8. Enako povprečno vrednost je dosegla uporabnost strokovnega znanja v praksi oziroma na delovnem mestu. Znanje uporabe novih tehnologij

je doseglo povprečno vrednost 3,7 prav tako tudi večšina sposobnost večje koncentracije. Na zadnje mesto po uporabnosti veščin in znanj pri prenosu v prakso oziroma na delovno mesto so anketiranci označili raziskovalne veščine s povprečno vrednostjo 3,6 od 5.

4.7 Pomoč pri obveznostih z izrednim študijem

Anketirane osebe smo vprašali, ali so imeli kakšno pomoč pri obveznostih z izrednim študijem. Ta pomoč se je navezovala na primer na varstvo otrok ali finančno pomoč in drugo. Anketiranci so imeli na voljo več odgovorov (glej sliko 16).

Slika 16: Pomoč pri obveznostih z izrednim študijem



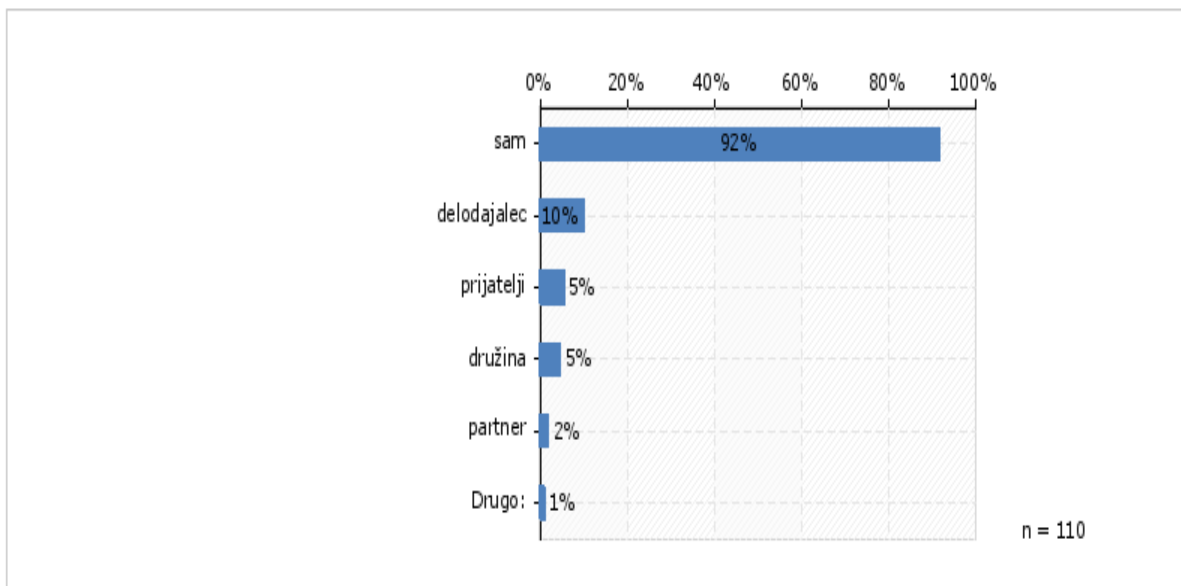
Vir: Lastno delo.

Izrednim študentom je pri obveznostih v največji meri pomagal partner. Za ta odgovor se je odločilo 43 oseb, kar predstavlja 42 % vseh odgovorov. Sledi pomoč staršev (39 %). Da pri obveznostih pri študiju niso bili deležni nobene pomoči, je potrdilo 33 oseb (30 %). Anketirancem so pri obveznostih izrednega študija pomagali tudi prijatelji, in sicer v 12 % (13 oseb) primerov. Nekateri anketiranci so si zaradi obveznosti pri izrednem študiju poiskali zunanjo pomoč (npr. varuško), in sicer so bile take osebe 3 (3 %). 5 anketirancev pa je pod možnost odgovora drugo napisalo, da so zaradi odgovornosti pri ohranjanju družinskega proračuna ob študiju in delu morali skrajšati čas spanja z 8 na 6 ur na noč. Nekateri so povedali, da so jim pomagali otroci, sestra. Nekateri anketiranci so tudi razkrili, da delajo po 10 do 12 ur šest dni na teden in so si zaradi obveznosti pri izrednem študiju skrajševali ure spanja in počitka. Nekateri anketiranci so za študijske obveznosti porabljali svoj letni dopust in jim ga je zaradi tega zmanjkalo za družinske počitnice.

4.8 Odgovornost za izbiro izrednega študija

Zanimalo nas je, kdo je odgovoren, da so se anketiranci odločili za izbrani program izrednega študija. Anketiranci so imeli na voljo več odgovorov (glej sliko 17).

Slika 17: Odgovornost za izbiro izrednega študija



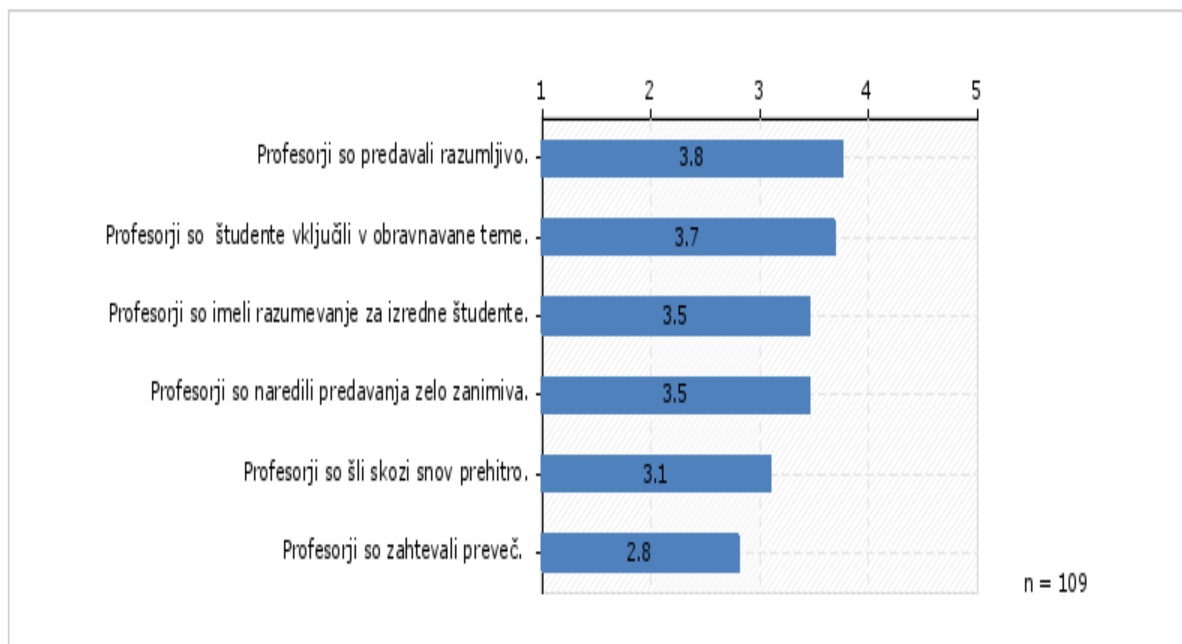
Vir: Lastno delo.

Anketiranci so razkrili, da so se za program izrednega študija odločili sami, in sicer se je za ta odgovor odločila 101 oseba od 110, kar predstavlja 92 % vseh veljavnih odgovorov. Sledi odgovor delodajalec, za kar se je odločilo 11 oseb (10 %). Da je za izbiro programa izrednega študija odgovoren prijatelj, je odgovorilo 6 anketirancev (5 %). Sledi odgovor družina, za katerega se je odločilo 5 oseb (5 %), nato pa odgovora partner (2 %) in drugo (1 %). Pod drugo je ena anketirana oseba napisala, da je za izbiro programa izrednega študija odgovorna sodelavka.

4.9 Mnenje o stanju med izrednim študijem (zahtevnost, hitrost ...)

Pri naslednjem vprašanju nas je zanimalo mnenje anketiranih oseb o zahtevnosti ali hitrosti pri predavanjih (glej sliko 18). Vprašanje smo zastavili s stopnjo strinjanja od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (zelo se strinjam). Vrednosti smo prikazali na sliki 18 s povprečno oceno.

Slika 18: Stanje med izrednim študijem (zahtevnost, hitrost ... predavanj, vsebine)



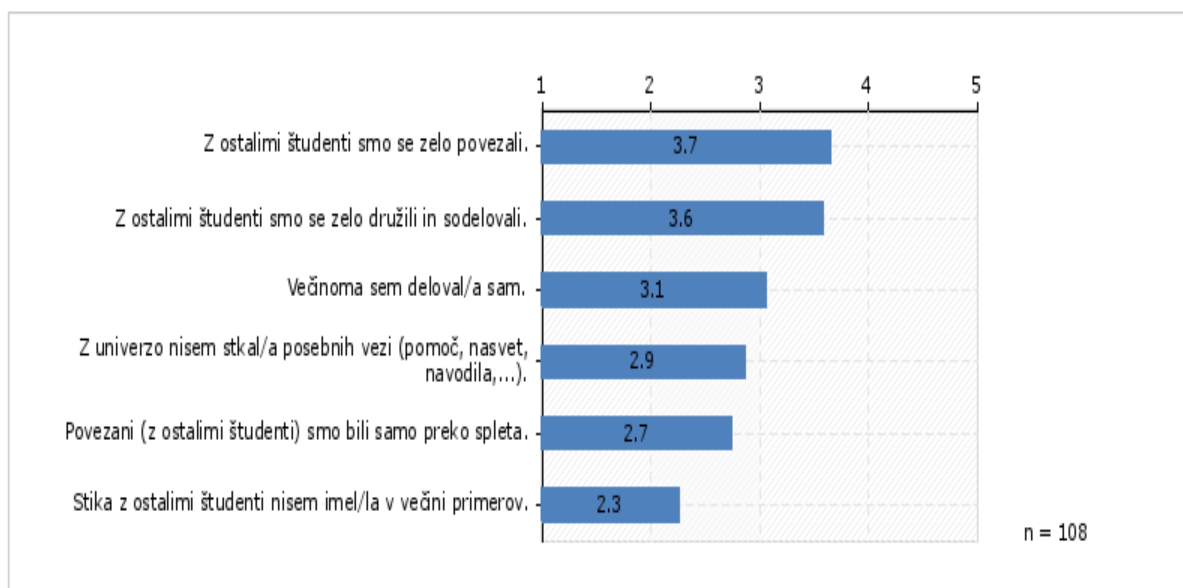
Vir: Lastno delo.

Trditev, da so profesorji pri izrednem študiju predavali razumljivo, je dosegla povprečno vrednost 3,8 od 5. Naslednjo najvišjo povprečno vrednost 3,7 je dosegla trditev, da so profesorji pri izrednem študiju študente vključili v obravnavane teme. Sledi trditev, da so profesorji imeli razumevanje za izredne študente, s povprečno vrednostjo 3,5. Enako povprečno vrednost (3,5) je dosegla tudi trditev, da so profesorji naredili predavanja zanimiva. Nevtralna oz. rahlo negativna stališča so imeli anketiranci do trditev, da so profesorji šli skozi snov prehitro (trditev je dosegla povprečno vrednost 3,1 od 5) in da so profesorji od izrednih študentov zahtevali preveč (povprečna vrednost 2,8).

4.10 Pripadnost izrednih študentov instituciji

Naslednje vprašanje smo zastavili v obliki trditve s stopnjo strinjanja o tem, kakšen občutek pripadnosti instituciji so imeli izredni študenti (glej sliko 19). Stopnja strinjanja pri trditvah se je ocenjevala od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (zelo se strinjam). Med trditve smo uvrstili stike, povezanost, stkane vezi in druženje med izrednim študijem. Vrednosti smo prikazali v obliki grafa s povprečnimi vrednostmi.

Slika 19: Pripadnost izrednih študentov instituciji



Vir: Lastno delo.

Med 108 veljavnimi anketiranimi osebami je trditev »z ostalimi študenti smo se zelo povezali med izrednim študijem« dosegla povprečno vrednost 3,7. Trditev, da so se anketirani izredni študenti z ostalimi študenti družili in sodelovali, je dosegla povprečno vrednost 3,6. Sledi povprečna vrednost 3,1, ki se nanaša na trditev, da je anketirani izredni študent večinoma deloval sam.

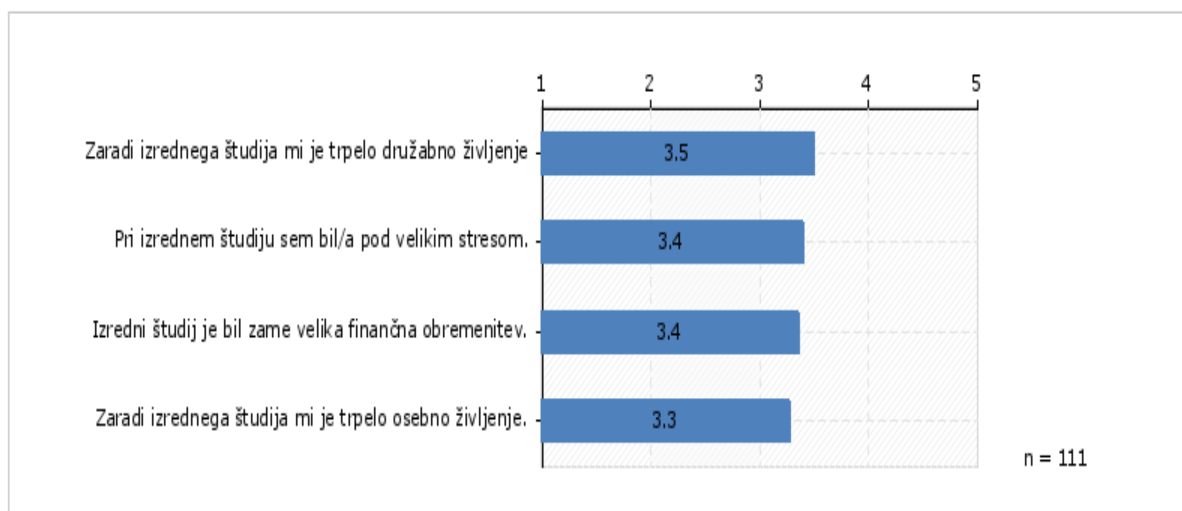
Anketiranci se v poprečju niso strinjali s ostalimi trditvami: trditev »z univerzo nisem stkal posebnih vezi« je dosegla povprečno vrednost 2,9, »z ostalimi študenti samo bili povezani samo preko spleta« je dosegla povprečje 2,7, strinjali pa se niso tudi s trditvijo »z ostalimi študenti stika v večini primerov nisem imel« (povprečna vrednost 2,3).

4.11 Obremenitve pri izrednem študiju

Anketiranci so razkrili, pod kakšnimi obremenitvami so bili med izrednim študijem. Na voljo so imeli stopnjo strinjanja od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (zelo se strinjam). Zanimalo nas je, v kolikšni meri so bili pod stresom, ali je bil izredni študij za njih velika finančna obremenitev, ali jim je zaradi izrednega študija trpelo osebno in družbeno življenje. Rezultate smo prikazali s povprečnimi vrednostmi (glej sliko 20).

Anketiranci so v povprečju imeli podobno stopno strinjanja s vsemi trditvami oz. rahlo strinjanje (povprečna vrednost okoli 3,4).

Slika 20: Obremenitve pri izrednem študiju



Vir: Lastno delo.

4.12 Priporočitev izrednega študija drugim študentom

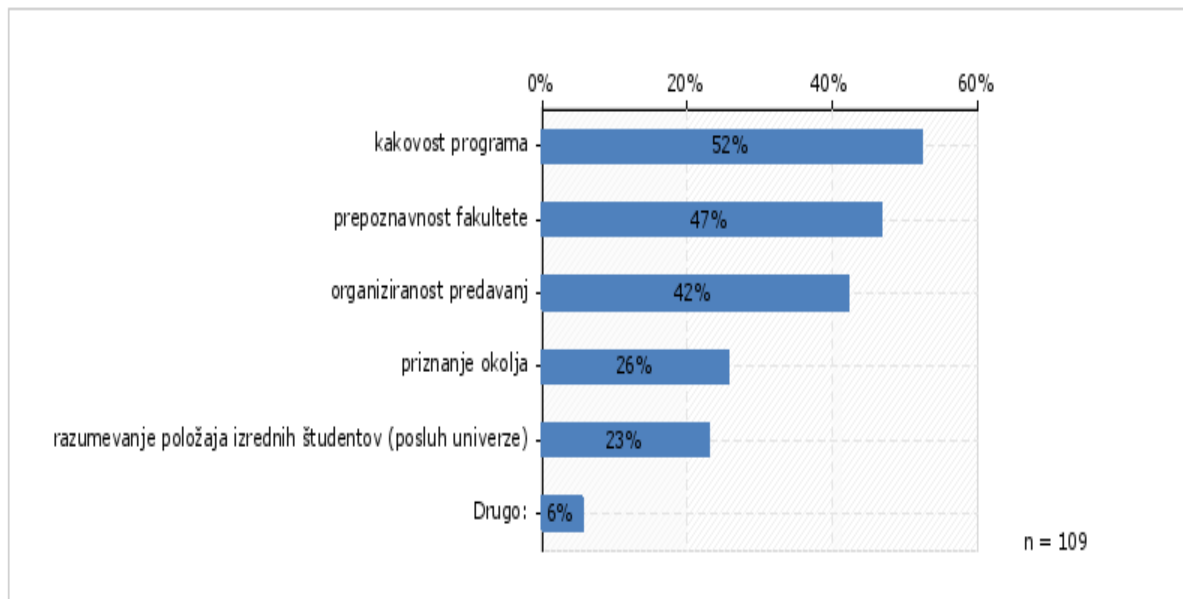
V naslednjem vprašanju smo s stopnjo strinjanja poskušali od anketirancev izvedeti, v kolikšni meri bi izredni študij priporočali drugim študentom. Na voljo so imeli stopnjo strinjanja od 1 (sploh ne bi priporočil) do 5 (v popolnosti bi priporočil).

Za stopnjo strinjanja, da izrednega študija 1 sploh ne bi priporočil drugim študentom, se ni odločil nihče. Za možnost 2, da izrednega študija ne bi priporočil drugim študentom, se je odločilo 6 anketiranih oseb, kar predstavlja 6 % vseh anketiranih oseb, za vmesno možnost 3, da niti bi niti ne bi priporočil izrednega študija drugim študentom, se je opredelilo 22 oseb, kar zavzema 20 % odgovorov. S stopnjo strinjanja 4, da bi izredni študij priporočil drugim študentom, se je strinjalo 59 oseb, kar predstavlja 54 % vseh anketiranih odgovorov. Za možnost strinjanja 5, da bi v popolnosti bi priporočal izredni študij drugim študentom, se je opredelilo 22 oseb, torej 20 %. Odgovor je dosegel povprečno stopnjo 3,9.

4.13 Prednost izrednega študija na izbrani fakulteti

Petnajsto vprašanje je bilo namenjeno prednostim, ki so jih izredni študenti prepoznali na obiskanih fakultetah (glej sliko 21). Anketiranci so imeli na voljo več odgovorov.

Slika 21: Prednost izrednega študija na izbrani fakulteti



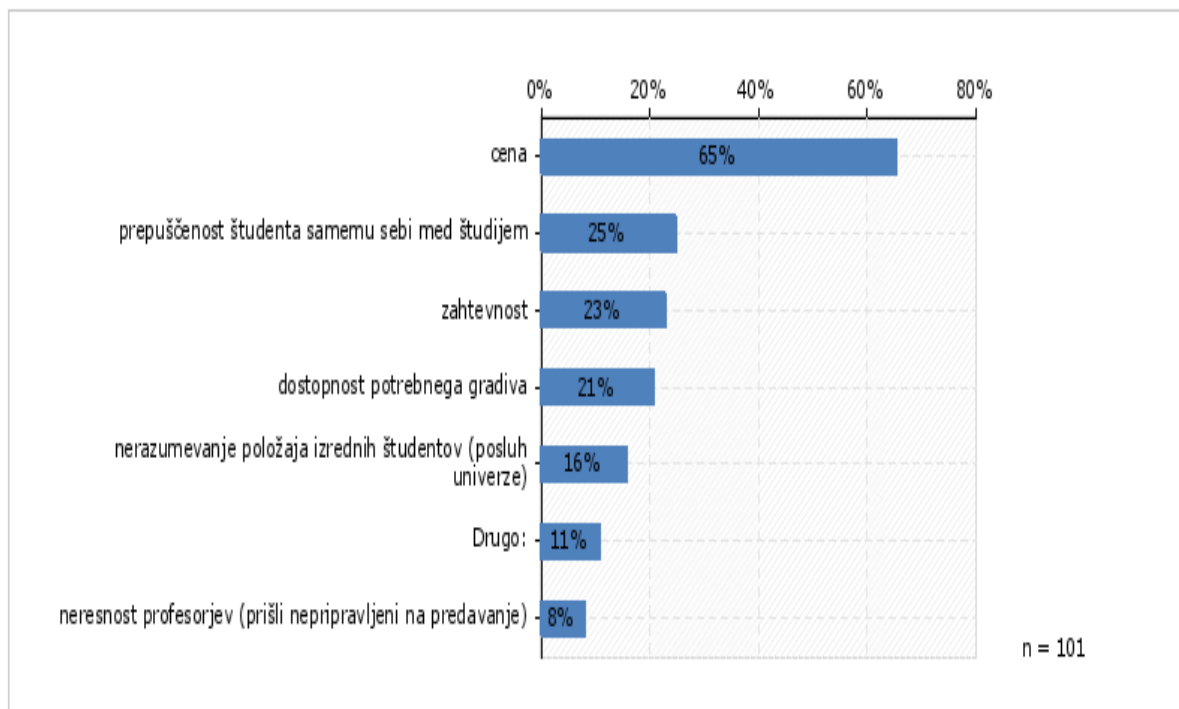
Vir: Lastno delo.

Največja prednost, ki so jo anketirani izredni študenti prepoznali pri izrednem študiju na fakulteti, je bila kakovost študijskega programa. Za to možnost se je opredelilo 57 anketiranih oseb, kar pomeni 52 % vseh anketiranih. Sledi izbira odgovora prepoznavnost fakultete. Za to prednost na izbrani fakulteti se je odločilo 51 oseb, torej 47 % vseh anketiranih. Z 42 % sledi prednost izrednega študija na izbrani fakulteti zaradi organiziranosti predavanj, kar predstavlja 46 oseb. Na četrtem mestu po prednosti izrednega študija na izbrani fakulteti je odgovor priznanje okolja. Tako je odgovorilo 26 % anketirancev, kar predstavlja 28 oseb. Sledi prednost razumevanje položaja izrednih študentov (posluh univerze) v 23 % primerih, torej se je za to prednost odločilo 25 oseb. Pod možnostjo odgovora drugo je šest oseb (6 %) prepoznalo kot prednost izrednega študija na izbrani fakulteti uporabnost pridobljenega znanja, nadaljevanje študija v tej smeri, lokacija in sploh jih ni (prednosti). Ena oseba, ki je spletno anketo izpolnjevala s klicaji, je opozorila, da najbolj primerne in očitne odgovore nismo uvrstili med odgovore, in sicer »uporabnost pridobljenega znanja«.

4.14 Slabosti izrednega študija na izbrani fakulteti

Naslednje vprašanje smo namenili slabostim izrednega študija na izbrani fakulteti po mnenju anketirancev (glej sliko 22). Anketiranci so imeli na voljo več odgovorov.

Slika 22: Slabosti izrednega študija na izbrani fakulteti



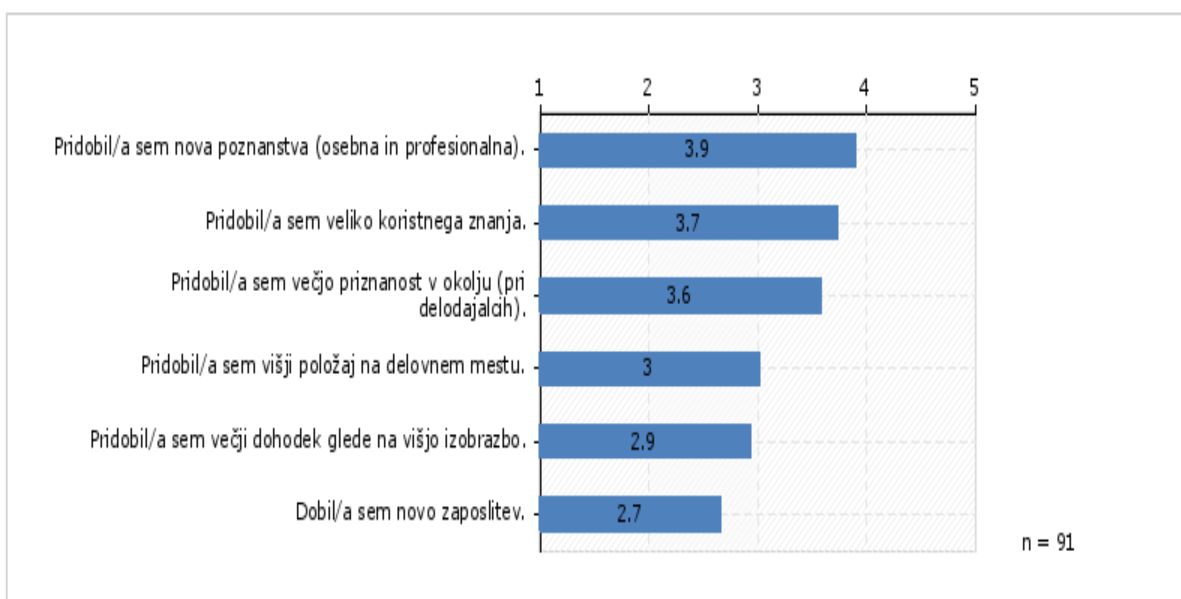
Vir: Lastno delo.

Anketirani izredni študenti so v največji meri podali mnenje o slabostih izrednega študija na izbrani fakulteti na naslednji način: cena je prepoznana kot največja slabost s 65 % anketirancev, kar predstavlja 66 sodelujočih v anketi. Naslednji odgovor je dosegel vrednost 25 % (kar predstavlja 25 oseb), in sicer prepuščenost študenta samemu sebi med študijem. Kot tretjo največjo slabost izrednega študija na izbrani fakulteti so anketiranci prepoznali zahtevnost, in sicer se je za ta odgovor odločilo 23 oseb (23 %). Sledi dostopnost potrebnega gradiva v vrednosti 21 % (21 oseb). Za slabost nerazumevanje položaja izrednih študentov (posluh univerze) pri izrednem študiju na izbrani fakulteti se je odločilo 16 anketiranih oseb (16 %). Pod možen odgovor drugo je 11 anketirancev napisalo, da so kot slabost prepoznali delo v skupinah, saj so bili mnjenja, da bi morali imeti kot izredni študenti več možnosti individualnega dela. Nadalje so pod možnost drugo kot slabost razkrili, da organiziranje klinične prakse po urniku poleg neupoštevanja dejstva, da so ob delu študirali in hodili v službo, prepoznali kot izredno veliko slabost. Trije študenti so povedali, da slabosti pri izrednem študiju na izbrani fakulteti ni bilo. Nadalje je en študent prepoznal slabost v tem, da so se prepletala skupna predavanja rednih in izrednih študentov. En anketiranec je kot slabost razkril zamujanje na predavanja vsaj 15 minut in en anketiranec je slabost videl v razdalji do fakultete oziroma v dolgi vožnji do nje. 8 anketiranih oseb je kot slabost pri izrednem študiju na izbrani univerzi navedlo neresnost profesorjev, saj so na predavanja prihajali nepripravljeni (8 %).

4.15 Pridobljene koristi pri izrednem študiju

V tem vprašanju smo anketirance vprašali, kakšne koristi so pridobili pri izrednem študiju na izbrani fakulteti. Odgovorov je bilo 91, saj je bilo vprašanje namenjeno izrednim študentom, ki so študij že končali. Predvidevamo, da anketiranci vprašanja niso v celoti razumeli, saj je vprašanje izpolnjevalo 91 oseb, čeprav je izredni študij končalo 55 oseb, ki so izpolnjevali spletno anketo (glej sliko 23). Vrednosti so prikazane s povprečno vrednostjo. Anketiranci so imeli na voljo odgovore s stopnjo strinjanja, in sicer od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (zelo se strinjam).

Slika 23: Pridobljene koristi pri izrednem študiju



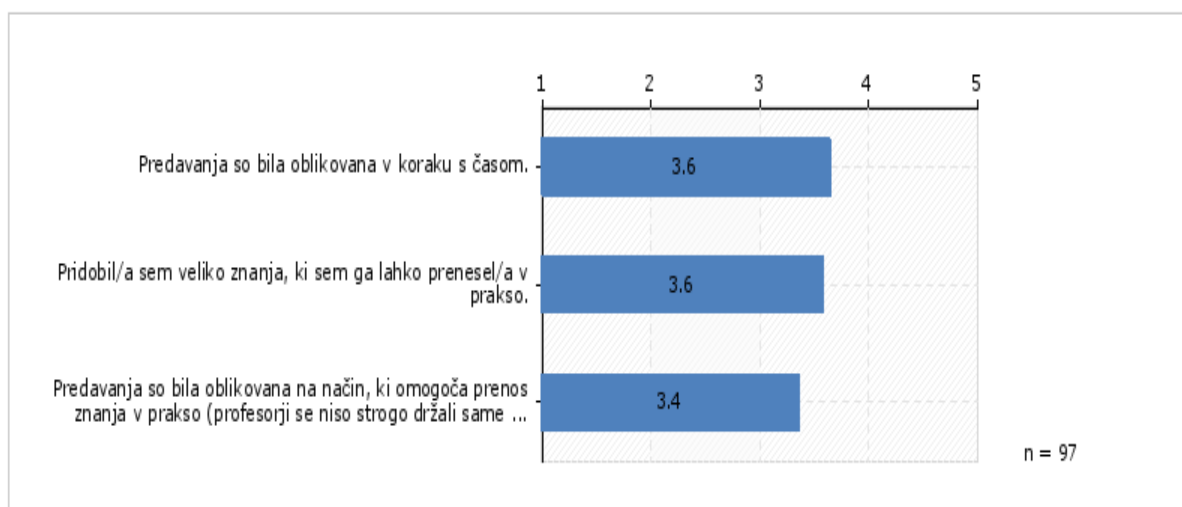
Vir: Lastno delo.

S povprečno vrednostjo 3,9 so anketiranci potrdili, da so pri izrednem študiju pridobili nova poznanstva, tako osebna kot poklicna. Nadalje je trditev, da so pri izrednem študiju na izbrani fakulteti pridobili veliko koristnega znanja, dosegla povprečno vrednost 3,7. Sledi trditev, da so po končanem študiju anketirani izredni študenti pridobili večjo priznanost v okolju; pri delodajalcu s povprečno vrednostjo 3,6 od 5. Trditev, da so izredni študenti po končanem študiju pridobili višji položaj na delovnem mestu, je dosegla povprečno vrednost 3 od 5 oz. so bili v poprečju anketiranci nevtralni. Z naslednjima dvema trditvama se anketiranci večinoma niso strinjali, in sicer je trditev »pridobil sem višji dohodek glede na višjo izobrazbo« dosegla povprečno vrednostjo 2,9, trditev, da so izredni študenti po končanem študiju pridobili novo zaposlitev, pa je zasedla zadnje mesto z vrednostjo 2,7.

4.16 Prenos znanja po končanem študiju v prakso

Pri naslednjem vprašanju smo od anketiranih izrednih študentov, ki so zaključili izredni študij, želeli izvedeti, v kolikšni meri je bil prenos znanja v prakso koristen. Odgovorov je bilo 97, čeprav je le 55 anketirancev končalo izredni študij (glej sliko 24). Podane trditve smo oblikovali s stopnjo strinjanja, in sicer od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (zelo se strinjam). Vrednosti v sliki 18 so prikazane s povprečno vrednostjo.

Slika 24: Prenos znanja po končanem študiju v prakso



Vir: Lastno delo.

Najvišjo povprečno vrednost glede pridobljenega znanja v prakso je dosegla trditev »predavanja so bila oblikovana v koraku s časom«, in sicer z vrednostjo 3,6 od 5. Enako povprečno vrednost (3,6) je dosegla trditev »pridobil sem veliko znanja, ki sem ga lahko prenesel v prakso«. Trditev »predavanja so bila oblikovana na način, ki omogoča prenos znanja v prakso (profesorji se niso strogo držali same teorije)« je dosegla povprečno vrednost 3,4.

4.17 Posredovane izkušnje anketirancev o izrednem študiju

V devetnajstem vprašanju smo anketirane osebe naprosili, če lahko posredujejo izkušnje oziroma vtise o izrednem študiju. Na podano vprašanje se je odzvalo 12 anketirancev, ki so zapisali naslednje komentarje: en anketiranec je pohvalil dobro organiziranost fakultete in »izredno« podporo svetovalke za izredni študij – službe za študijske zadeve, od pomanjkljivosti pa je poudaril »prevelik poudarek oziroma primerjava z ameriškimi univerzami, prav tako se študijsko gradivo večinoma jemlje samo iz ameriških univerz«. Anketiranec je še dodal, da bi se bilo po njegovem mnenju dobro ozreti tudi na druge univerze in ne slepo slediti ameriškimi.

Enega anketiranca je zmotilo več stvari: da so nekateri profesorji predavali izrazito teorijo in bolj malo primerov iz prakse, da so profesorji na predavanja zamujali po 15 minut in zato predavanje na koncu podaljšali za navedeni čas, da so bili nekateri profesorji izredno negativno nastrojeni do študentov in želeli doseči, da je prav njihov predmet najpomembnejši. En anketiranec je poudaril, da na prvih rokih večina študentov pri teh profesorjih ni opravila izpita, ko pa je takega profesorja zamenjal kdo drug in je snov ostala ista, ni bilo nobenih težav. Na podoben način je en anketirani izredni študent komentiral, da ga je najbolj zmotil aroganten in vzvišen odnos enega od profesorjev, ki je bil »popolnoma brez spoštovanja do študentov na zagovorih zaključnih nalog, tudi drugi določeni profesorji so na predavanja in sestanke zamujali«. En anketiranec je še dodal, da strošek izrednega študija ne opravičuje število predavanj oz. da je za svoj denar dobil premalo od fakultete.

Drugi študenti, ki so v odprtem vprašanju dodali pripombe, so bili z izrednim študijem zadovoljni, vendar so, denimo, poudarili, da je izredni študij ob delovnih in družinskih obveznostih izredno otežen, vendar »izredni študij zaradi preteklih delovnih izkušenj dojemam veliko bolje«. Poudarili so, da čeprav je bil izredni študij naporen, je bil »vendar vreden truda, s sodelovanjem z nekaterimi študenti je bila pot lažja«. En anketiranec je še dodal, da bi rad videl »več možnosti za samostojno delo in fleksibilnost pri predstavitvah določenih seminarskih nalog«.

SKLEP

Cilje magistrskega dela smo uspeli uresničiti s pomočjo raziskave na temo izrednega študija in uspešnosti prenosa znanja v prakso med izrednimi študenti. V teoretičnem delu naloge smo proučili navedeno problematiko s pomočjo tujih avtorjev.

V teoretičnem delu magistrskega dela smo navajali domačo in tujo strokovno literaturo s področja izrednega študija v Sloveniji in o uspešnosti prenosa znanja v prakso. Empirični del naloge zavzema raziskava, opravljena s pomočjo anketnega vprašalnika. Orodje za njegovo izvedbo je bila spletna anketa 1KA. Rezultati so prikazani v grafih in podani opisno.

Naslednji cilj se je navezoval na dejavnike motivacije slovenskih izrednih študentov, razloge za izredni študij in v kolikšni meri jim je izredni študij izpolnil pričakovanja. Raziskava je razkrila, da so se izredni študenti, ki so sodelovali v spletni anketi, v največji meri odločili za izredni študij zaradi osebnega zadovoljstva. Rezultat je dobil povprečno oceno 4,5 od 5. Sledi razlog v obliki kariernega napredovanja na trenutnem delovnem mestu s povprečno vrednostjo 4,2 od 5. V največji meri, in sicer v 65 % primerih, so se

izredni študenti sami odločili za izredni študij ali pa je bil razlog za odločitev za izredni študij delodajalec. Takih primerov je bilo v raziskavi 26 %.

Seveda nas je tudi zanimalo, s kakšnimi težavami so se izredni študenti pri izrednem študiju srečevali. Izredni študij poteka ob delovnih, družinskih in družbenih obveznostih. Anketirane osebe so povedale, da je bil največji izziv, s katerim so se srečevali med izrednim študijem, pomanjkanje časa (s povprečno vrednostjo 4 od 5), z enako vrednostjo pa so anketiranci označili tudi utrujenost. Sledili so izzivi v obliki pomanjkanja motivacije, težave s financami in zahtevnost študija.

Kar zadeva enakovrednost študija, izredni študenti v Sloveniji, ki so sodelovali v anketi, menijo, da izredni študij omogoča enake pogoje zaposlitve kot redni študij (povprečna ocena 4 od 5). Nadalje se strinjajo, da sta izredni in redni študij priznana kot enakovredna in da profesorji zahtevajo enako stopnjo samostojnosti pri izrednih in rednih študentih (povprečna ocena 3,4 od 5).

V kolikšni meri je bil koristen prenos znanja iz izrednega študija v prakso, so slovenski izredni študenti v 10 % primerov potrdili, da ogromno, in v 46 % veliko. Pri tem so izpostavili naslednja znanja in veščine: komunikacijske veščine (povprečna vrednost 4,1), boljše razumevanje delovnih razmer (povprečna vrednost 4,0), poznavanje novosti na trgu (povprečna vrednost 3,9) ter ravnanje z ljudmi pri delu, boljša organizacija in strokovna znanja s povprečno oceno 3,8 od največ 5.

Pri izrednem študiju se izredni študenti srečujejo z veliko ovirami in nalogami, ki morajo biti opravljene kljub obveznostim izrednega študija. Zato so se nekateri izredni študenti med izrednim študijem obrnili na pomoč glede financ ali varstva otrok na svoje partnerje (takih je bilo 42 % primerov) ali starše (39 %). Nobene pomoči zaradi izrednega študija ni poiskalo 30 % anketiranih slovenskih izrednih študentov. Razkrili so tudi, da so se zaradi obveznosti pri izrednem študiju odpovedovali počitku in ujam spanja, saj jim je v nekaterih primerih le tako uspelo opraviti vse obveznosti.

Med drugim smo slovenske izredne študente povprašali tudi za mnenje o stanju med študijem. Večinoma so bili mnenja, da so profesorji predavali razumljivo (povprečna vrednost 3,8 od 5), da so profesorji vključevali študente v obravnavane teme (povprečna vrednost 3,7) in da so imeli profesorji razumevanje za izredne študente (povprečna vrednost 3,5). Nadalje so izredni študenti razkrili, da so se med izrednim študijem s ostalimi študenti povezali, si med seboj pomagali in sodelovali.

Vse trditve, ki so se v raziskavi navezoval na obremenitve pri izrednem študiju izrednih študentov v Sloveniji, so dosegle visoke povprečne vrednosti (med 3,3 do 3,5 od 5). Tako so anketiranci razkrili, da so bili med izrednim študijem pod velikim pritiskom, da je bil

izredni študij za njih velika finančna obremenitev ter da jim je zaradi izrednega študija trpelo osebno in družbeno življenje. Kljub temu bi v 61 % izredni študij priporočili drugim študentom.

Prednosti, ki so jih izredni študenti v Sloveniji prepoznali pri izrednem študiju, so bile kakovost programa (52 %), prepoznavnost fakultete (47 %) in organiziranost predavanj (42 %). Med slabostmi, ki so se navezovala na izredni študij, so izredni študenti navedli ceno izrednega študija (65 %), prepuščenost izrednega študenta samemu sebi med izrednim študijem (25 %) in zahtevnost samega izrednega študija (23 %). Pri odprtem vprašanju so se nekateri izredni študenti obregli tudi ob to, da je na izrednem študiju veliko skupinskega dela, čeprav so pričakovali več individualnega dela, ter zamujanje profesorjev na predavanju.

Izredne študente v Sloveniji, ki so sodelovali v anketiranju in so izredni študij že končali, smo povprašali, katere koristi so pridobili pri izrednem študiju. Razkrili so, da so pridobili veliko novih poznanstev, tako osebnih kot poklicnih (povprečna ocena 3,9), pridobili so veliko strokovnega znanja (3,7) in pridobili so večjo prepoznavnost v okolju oziroma pri delodajalcu (3,6). Prav tako so se anketiranci strinjali, da so pridobili veliko znanja, ki ga lahko prenesejo v prakso (3,6).

Vzorec, ki smo ga uporabili v raziskavi magistrskega dela, je neverjetnostni vzorec. Enote namreč niso bile izbrane naključno oz. vsi slovenski izredni študenti niso imeli enake možnosti, da bi bili izbrani v vzorec. Iz vzorca je razvidno, da je precej nereprezentativen, saj je bilo neprimerno več oseb ženskega spola kot moškega in niso bile zastopane vse univerze v Sloveniji enakovredno (največji delež izpolnjenih anket je prišel od izrednih študentov Ekonomske fakultete). Razen omejitve vzorca, čeprav je bila anketa izrecno namenjena študentom, ki so trenutno vpisani na izredni študij ali so ga že v preteklosti dokončali, je prišlo do nerazumevanja v nekaj primerih, saj je pet oseb izpolnilo celo anketo, čeprav se izrednega študija nikoli niso udeležili.

Izredni študij ni samo polnjenje blagajn univerz, temveč je povečevanje izobrazbe pri starejši populaciji na ravni države. Izredni študij ima v Sloveniji še vedno »slabšalen« prizvok, saj se šteje, da je neenakovreden rednemu študiju, čeprav število visoko šolane populacije priča o socialnem odnosu države do izobraževanja. Magistrsko delo je razkrilo, da je na območju Slovenije o izrednem študiju, izrednih študentih in prenosu znanja v prakso napisanega in raziskanega dokaj malo.

LITERATURA IN VIRI

1. Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control?. *International Journal of Lifelong Education*; 25(4), 385–405.
2. Baharudin, S., Murad, M. & Hj Mat, N. (2013). Challenges of Adult Learners: A Case Study of Full Time Postgraduates Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 772–781.
3. Bamber, J. & Tett, L. (2000). Transforming the Learning Experiences of Non-traditional Students: a perspective from higher education. *Studies in Continuing Education*; 22(1), 57–75.
4. Bates, P. J. & Goff, L. (2012). The Invisible Student: Benefits and Challenges of Part-time Doctoral Studies. *Alberta Journal of Educational Research*; 58(3), 368–380.
5. Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *American Educational Research Association: Review of Educational Research*; 55(4), 485–540.
6. Bennion, A., Scesa, A. & Williams, R. (2011). The Benefits of Part-Time Undergraduate Study and UK. *Higher Education Policy: a Literature Review. Higher Education Quarterly*; 65(2), 145–163.
7. Birkinshaw, I. (2007). *Managing Part-time Study-A Guide for Undergraduates and Postgraduates*; 21(34), 30.
8. Borooah, V. K. & Mangan, J. (2008). Education, occupational class, and unemployment in the regions of the United Kingdom. *Education Economics*; 16(4), 351–370.
9. Bournier, T. (1982). Part-time business studies degree graduates - Some background results. *Journal of Vocational Education and Training*; 34(89), 77–82.
10. Bournier, T., Reynolds, M. H. & Barnett, R. (1991). *Part-time Students and their Experience of Higher Education*. Ballmoor, Bristol: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
11. Bowl, M. (2002). Experiencing the Barriers: Non-Traditional Students Entering Higher Education. *Journal Articles; Reports – Research. Research Papers in Education: Policy & Practice*; 16(2), 141–60.
12. Brennan, J. Mills, J. Shah, T. & Woodley, A. (2000). Lifelong Learning for Employment and Equity: the Role of Part-time Degrees. *Higher Education Quarterly*; 54(4), 411.
13. Broadbent, G. (2015). Part-time law students: an endangered species? *The Law Teacher*, 49(2), 260–265.
14. Brglez, A., Kotnik, P. & Pezdir, R. (2004). *Znanost na trgu. Optimizacija strukturnih politik pri prenosu znanja za univerze v gospodarstvo*. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo.

15. Butcher, J. & Rose-Adams, J. (2015). *Part-time learners in open and distance learning: revisiting the critical importance of choice, flexibility and employability*. Routledge Taylor&Francis Group; 30(2), 127–137.
16. Callender, C., & Feldman, R. (2009, maj). *Part-time undergraduates in higher education: a literature review*. Pridobljeno 5. junija 2018 iz https://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/research_reports/part_time_undergraduates_in_he_0509.pdf
17. Callender, C. & Feldman, R. (2009). *Part-time undergraduates in higher education: a literature review*. Pridobljeno 20. junija 2018 iz https://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/research_reports/part_time_undergraduates_in_he_0509.pdf.
18. Callender, C. & Little, B. (2015). The hidden benefits of part-time higher education study to working practices: is there a case for making them more visible? *Journal of Education and Work*; 28(3), 250–272.
19. Callender, C. (2015). *The 2012/13 Reforms of Student Finances and Funding in England: The Implications for the Part-Time Undergraduate Higher Education Sector*. *International Perspectives on Financing Higher Education*; 2015, 80–97, 18
20. Cramp, A., Lamonda, C., Coleyshaw, L. & Beck, S. (2011). *Empowering or disabling? Emotional reactions to assessment amongst part-time adult students*. *Teaching in Higher Education*; 17(5), 509–521.
21. Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: Teorija in praksa*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
22. Černetič, M. (2006). *Management ekonomike izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
23. EnKlik Anketa. (2002). *Storitev spletnega anketiranja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede.
24. Evans, C., & Richardson, M. (2016). *Realizing the Latent Potential in the Part-Time Student Workforce*. *Industry and Higher Education*, v30 n4 p253-256 Aug 2016. 4 pp. Pridobljeno 13. julija 2018 iz <http://dx.doi.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1177/0950422216662376> bstractor: As Provided
25. Henschke, J. (2011). Considerations Regarding the Future of Andragogy. *Adult Learning*; 22(1), 34–37.
26. Ho, A., Kember, D., & Hong, C. (2012). *What motivates an ever increasing number of students to enroll in part-time taught postgraduate awards?* *Studies in Continuing Education*, 34(3), 319–338.
27. Hočevar, D. K., & Istenič, M. Č. (2014). *In pursuit of knowledge-based Slovenia: Is knowledge transfer to agriculture stuck in faculties?* *Anthropological Notebooks*; 20(3), 103–120.
28. Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). *Research Study on Motivation in Adult Education*. In 5th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance,

- WCPCG-2014, 1-3 May 2014, Dubrovnik, Croatia, Procedia - Social and Behavioral Sciences 23 December 2014 159:396–400.
29. Isopahkala-Bouret, U. (2017). Benefits of higher education in mid-life: A life course agency perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*; 23(1), 15–31.
 30. Kember, D., Lee, K. & Li, N. (2010). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*; 20(4), 319–338.
 31. Knowles, M. S. (1985). Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning. *The Journal of Higher Education*; 56(6), 707–709.
 32. Krajnc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
 33. Kolar, J. in Komljenovič, J. (2011). *Raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije 2001–2020*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo znanost in tehnologijo.
 34. Leathwood, C. & O'Connell, P. (2003). 'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Education Policy*; 18(6), 597–615.
 35. Ličen, N. (2006). *Uvod v izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
 36. Mason, G. (2010). *Part-time Higher Education Students in the UK: Statistical Review*. National Institute of Economic and Social Research, London and Centre for Learning and Life-Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES).
 37. Mihevc, B., Jelenc, N., Kump, S., Podmenik, D. & Zagmajster, M. (1995). *Visokošolsko izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
 38. Millsa, S., Trehanb, K. & Stewarta, J. (2014). Academics in pursuit of the part-time doctorate: pressures and support issues associated with the career development of business and management academics. *Human Resource Development International*, 17(4), 438–458.
 39. Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Pridobljeno 12. julija 2018 iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.
 40. Moriarty, J., Jill Manthorpe, J. & Hussein, S. (2014). *Earning and learning: The influence of secondment on retention rates in part-time social work qualifying education in England*. *Social Work & Social Sciences Review*, 17(2), 93.
 41. Moro-Egido, A. & Panades, J. (2008). *An Analysis of Student Satisfaction: Full-Time vs. Part-Time Students*. *Social Indicators Research*, 96(2), 1–25.
 42. Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
 43. Mukeredzi, T.G., Mthiyane, N. & Bertram, C. (2015). *Becoming professionally qualified: The school-based mentoring experiences of parttime PGCE students*. *South African Journal of Education*, 35(2), 1–9.
 44. Nikuč, B. (2011). Vzorčenje na SURS. Pridobljeno 19. avgusta 2018 iz <https://www.fmf.uni-lj.si/.../Nikic%20-%20Osnove%20vzorcenja%20na%20SURS.ppt>

45. Pappas, C. (2013). *The Adult Learning Theory - Andragogy - of Malcolm Knowles*. Pridobljeno 3. junija 2018 iz <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.
46. Pat, D. (1999). *Half Full, Not Half Empty: A Positive Look at Part-time Higher Education*. Higher Education Quarterly; 53(2), 141.
47. Richardson, J. T. E. & King, E. (1998). Adult students in higher education: Burden or boon? *Journal of Higher Education*. (*Journal of Higher Education*, January 1998, 69(1):65–88).
48. Sannikova, A., Dobelev, A. & Dobelev, M. (2015). *Effects of lifelong education and related factors on the competitiveness of countries*. Proceedings of the International Scientific Conference: Rural Development, 1–6.
49. Sin, C., & Amaral, A. (2017). *Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development*. Higher Education, 73(1), 97–111.
50. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 24. junija 2018 na spletnem naslovu <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5929>.
51. Taylor, E. W. (2001). *Adult education quarterly from 1989 to 1999: a content analysis of all submissions*. Adult Education Quarterly. 51(4), 322–19.
52. Tought, A. (1985). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning Malcolm S. Knowles*. The Ohio State University Press: The Journal of Higher Education. 56(6), 707–709.

PRILOGA

PRILOGA 1: ANKETNI VPRAŠALNIK

Pozdravljeni,

Moje ime je Jasmina Petrović in sem izredna študentka Ekonomske fakultete v Ljubljani. Pri zaključku študija pišem magistrsko delo z naslovom: Izredni študij in uspešnost prenosa znanja v prakso med slovenskimi izrednimi študenti. Anketa je popolnoma anonimna, za njeno izpolnitev boste potrebovali nekaj minut. Želim pridobiti informacije o izrednem študiju z vidika motivacije pri izrednem študiju, izzivov, pridobljenih znanj in uporabe znanja v praksi in ne nazadnje ali so bila pričakovanja glede izrednega študija upravičena. Za vaš čas se iskreno zahvaljujem. V primeru vprašanj sem dosegljiva na: jasnepetrovic73@gmail.com.

1. Kateri je vaš študijski status izrednega študenta? (obkrožite samo en odgovor)

- aktivni (trenutno študiram)
- neaktivni (trenutno pavziram)
- neaktivni (sem že končal/a izredni študij)
- študij sem opustil/a

2. Katera je vaša najvišja formalno dokončana izobrazba do sedaj? (obkrožite samo en odgovor)

- višješolski program, višješolski strokovni program (VI/1.)
- visokošolski strokovni program (VI/2; 1. bol. st.)
- univerzitetni program (VII-magisterij stroke; 2. bol. st.)
- magisterij znanosti (VII/1)
- doktorat znanosti (3. bol. st.)

3. Iz katerih razlogov ste se odločili za izredni študij? (izberite stopnjo pomembnosti, od 1 do 5, če je 1 sploh nepomemben razlog in 5 najbolj pomemben razlog)

- zahteva delodajalca
- osebno zadovoljstvo
- napredovanje na trenutnem delovnem mestu
- karierno napredovanje
- večja možnost zaposlitve
- druge izobraževalne priložnosti (sprememba smeri študija)
- strokovno izpopolnjevanje
- priznanje okolja

4. Kdo je kril stroške vašega izrednega študija? (obkrožite samo en odgovor)

- sam
- zakonec/družina

- delodajalec
- iz javnih sredstev (npr. zavod za zaposlovanje)
- drugo, prosim napišite: _____

5. Ali ste se med časom izrednega študija srečevali z naslednjimi izzivi? (izberite stopnjo strinjanja, od 1 do 5, če je 1 sploh se ne strinjam in 5 zelo se strinjam)

- pomanjkanje časa
- utrujenost
- pomanjkanje motivacije
- nerazumevanje pri delodajalcu
- finance
- zahtevnost študija
- nerazumevanje novih študijskih metod (novi programi, IT-tehnologije ...)
- izostanek podpore bližnjih
- neprilagodljivost univerze glede urnikov
- pomanjkanje pomoči univerze glede težav, ki se pojavljajo pri študiju (nasveti, mentorji ...)

6. Označite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami. (1 = sploh se ne strinjam, 5 = zelo se strinjam (plus opcija za »ne vem oz. se ne nanaša name«))

- redni in izredni študij **sta** priznana kot enakovredna
- predavanja med izrednim in rednim študijem **so** enako zahtevna
- profesorji **zahtevajo** enako stopnjo samostojnosti pri izrednih in rednih študentih
- profesorji **imajo** več posluha pri izrednih študentih
- izredni študij **omogoča** enake pogoje zaposlitve kot redni študij

7. Koliko vam je študij pomagal pri prenosu znanja na delovno mesto?

- nič
- malo
- veliko
- ogromno

8. Katera nova znanja in veščine iz izrednega študija ste največkrat uporabili v praksi? (izberite stopnjo pomembnosti, od 1 do 5, če je 1 sploh nepomemben in 5 najbolj pomemben)

- strokovna znanja
- raziskovalne veščine
- komunikacijske veščine
- uporaba novih tehnologij
- boljša organizacija
- večja koncentracija
- ravnanje z ljudmi pri delu

- boljše razumevanje delovnih procesov
- poznavanje novosti na trgu

9. Ali ste imeli pomoč pri obveznostih z izrednim študijem? (obkrožite lahko več odgovorov)

- pomagali so mi starši
- pomagal mi je partner/ka
- pomagali so mi prijatelji
- poiskal sem si zunanjo pomoč (npr. varuška)
- nisem imel/a nobene pomoči
- drugo

10. Kdo je bil najbolj odgovoren za izbiro programa, ki ga študirate? (obkrožite lahko več odgovorov)

- sam
- delodajalec
- partner
- družina
- prijatelji
- drugo

11. Prosim, označite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi trditvami. (1 = sploh se ne strinjam, 5 = zelo se strinjam)

- profesorji so šli skozi snov prehitro
- profesorji so imeli razumevanje za izredne študente
- profesorji so zahtevali preveč
- profesorji so predavali razumljivo
- profesorji so naredili predavanja zelo zanimiva
- profesorji so študente vključili v obravnavane teme

12. Spodnje trditve se nanašajo na vaše občutje pripadnosti instituciji. Ste se kot izredni študent počutili pripadni skupini/instituciji, na kateri ste študirali? Prosim, označite vse trditve, s katerima se strinjate. (obkrožite lahko več odgovorov)

- večinoma sem deloval/a sam
- povezani (z ostalimi študenti) smo bili samo preko spleta
- stika z ostalimi študenti nisem imel/a v večini primerov
- z univerzo nisem stkal/a posebnih vezi (pomoč, nasvet, navodila ...)
- z ostalimi študenti smo se zelo povezali
- z ostalimi študenti smo se zelo družili in sodelovali

13. Kako ste se spopadali z obremenitvijo pri izrednem študiju? (Prosim, označite stopnjo strinjanja, če je 1 = sploh se ne strinjam, 5 = zelo se strinjam)

- pri izrednem študiju sem bil/a pod velikim pritiskom
- izredni študij je bil zame velika finančna obremenitev
- zaradi izrednega študija mi je trpelo osebno življenje
- zaradi izrednega študija mi je trpelo družabno življenje

14. Izberite stopnjo strinjanja o priporočitvi izrednega študija drugim študentom. (1 = sploh ne bi priporočal, 5 = zelo bi priporočal)

- Izredni študij bi priporočal tudi drugim študentom.

15. Katere prednosti prepoznate pri izrednem študiju na vaši fakulteti? (obkrožite lahko več odgovorov)

- prepoznavnost fakultete
- kakovost programa
- organiziranost predavanj
- priznanje okolja
- razumevanje položaja izrednih študentov (posluh univerze)
- drugo prosim napišite: _____

16. Katere slabosti prepoznate pri izrednem študiju na vaši fakulteti? (obkrožite lahko več odgovorov)

- zahtevnost
- cena
- nerazumevanje položaja izrednih študentov (posluh univerze)
- dostopnost potrebnega gradiva
- neresnost profesorjev (prišli nepripravljeni na predavanja)
- prepuščenost študenta samemu sebi med študijem
- drugo prosim napišite: _____

17. Če ste izredni študij že končali, do katere mere se strinjate z naslednjimi trditvami. (Prosim, označite stopnjo strinjanja, če je 1 = sploh se ne strinjam, 5 = zelo se strinjam)

- pridobil/a sem veliko koristnega znanja
- pridobil/a sem večjo priznanost v okolju (pri delodajalcih)
- pridobil/a sem višji položaja na delovnem mestu
- pridobil/a sem večji dohodek glede na višjo izobrazbo
- pridobil/a sem novo zaposlitev
- pridobil/a sem nova poznanstva (osebna in profesionalna)

18. Po končanem izrednem študiju, koliko se strinjate z naslednjimi trditvami o prenosu pridobljenega znanja v prakso? (Prosim, označite stopnjo strinjanja, če je 1 = sploh se ne strinjam, 5 = zelo se strinjam)

- pridobi/a sem veliko znanja, ki sem ga lahko prenesel/a v prakso
- predavanja so bila oblikovana na način, ki omogoča prenos znanja v prakso (profesorji se niso strogo držali same teorije)
- predavanja so bila oblikovana v koraku s časom

19. Bi želeli posredovati kakšne vaše izkušnje ali vtise o vašem izrednem študiju?

Prosim napišite: _____

20. Prosim označite spol

- ženski
- moški

21. Prosim napišite vašo starost:

22. Kakšen je vaš trenutni socialni status? (označite samo en odgovor)

- redno zaposlen/a (za določen čas)
- redno zaposlen/a (za nedoločen čas)
- priložnostno zaposlen/a (občasno)
- nezaposlen/a (iskalec zaposlitve)
- samozaposlen/a
- drugo prosim napišite: _____

23. Osebni status anketirane osebe:

- samski/a
- v vezi
- poročen/a (brez otrok)
- poročen/a (z otroci)
- ločen
- drugo prosim napišite: _____

24. Na kateri fakulteti ste izredno študirali?

Prosim napišite: _____

25. Na področju katere regije živite?

- Pomurska regija
- Podravska regija
- Koroška regija

- Savinjska regija
- Zasavska regija
- Posavska regija
- Osrednjeslovenska regija
- Gorenjska regija
- Primorsko-notranjska regija
- Goriška regija
- Obalno-kraška regija
- drugo

26. Katero vrsto dela opravljate?

- zakonodajalci, visoki uradniki, menedžerji
- strokovnjaki
- tehniki in drugi strokovni sodelavci
- uradniki
- poklici za storitve, prodajalci
- kmetovalci, gozdarji, ribiči, lovci
- drugo

27. Koliko otrok imate?

- enega
- dva
- tri ali več
- nimam otrok
- na vprašanje ne želim odgovoriti

28. Kakšna je višina vaše neto plače?

- 638 € (minimalna plača)
- od 639 € do 850 €
- od 851 € do 999 €
- od 1000 € do 1250 €
- od 1251 € do 1390 €
- več kot 1391 €
- na to vprašanje ne želim odgovoriti