

RAPPORT 6/2005

Håvard Helland

Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon



© NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
Senter for innovasjonsforskning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 6/2005
ISBN 82-7218-502-4
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEP's øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no

Forord

Denne rapporten setter fokus på de som begynte i høyere utdanning høsten 2001 på bakgrunn av sin realkompetanse. Det undersøkes hva som kjennetegner disse realkompetansestudentene i forhold til studenter med generell studiekompetanse, og hvordan disse to studentgruppene ligger an i høyere utdanning to år etter studiestart (dvs. høsten 2003).

Prosjektet er utført på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet.

Analyser og rapportskrivning er utført av Håvard Helland. Rapportutkast er lest og konstruktivt kommentert av Liv Anne Støren og Per Hetland.

Vi takker Kjetil Digre, Torill Vangen og Aud Melgaard Holøien (alle i Statistisk Sentralbyrå) for hjelp med framskaffing av data, og Tove K. Hansen ved NIFU STEP for å ha klargjort manuskriptet for trykking.

Oslo 15. desember 2005

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	9
Data og sentrale variabler	11
Gangen i rapporten	17
2 Hvem er realkompetansestudentene?	18
Bakgrunnsfaktorer	19
Personkarakteristika og familiesituasjon	24
Arbeidsmarkedstilknytning	28
Utdanningskarakteristika	29
Oppsummering	33
3 Betydningen av studentenes bakgrunn	34
Betydningen av etnisitet	34
Betydningen av foreldres utdanning	36
Betydningen av bosted i oppveksten	37
Samlet betydning av bakgrunnsfaktorer	40
Oppsummering	45
4 Betydningen av personkarakteristika og familiesituasjon	46
Betydningen av studentenes kjønn	46
Betydningen av studentenes alder	48
Betydningen av studentenes familiesituasjon	50
Samlet betydning av personkarakteristika og familiesituasjon	54
Oppsummering	60
5 Betydningen av studentenes tilknytning til arbeidslivet	61
Samlet betydning av tilknytning til arbeidslivet	64
Oppsummering	67
6 Betydningen av hvor i utdanningssystemet studentene befinner seg	69
Betydningen av å studere deltid	69
Betydningen av utdanningsretning	70
Betydningen av utdanningslengde	72
Betydningen av type lærested	74
Samlet betydning av plassering i utdanningssystemet	76
Oppsummering	80

7	Hva påvirker real- og studiekompetente studenters studie-	
	gjennomføring?	81
	Hva påvirker sannsynligheten for å bli værende i høyere utdanning	
	to år etter studiestart?	82
	Hva påvirker studentenes studiepoengproduksjon?	89
	Oppsummering	91
	Referanser:	94
	Tabellvedlegg	97

Sammendrag

I denne rapporten er to spørsmål undersøkt. Det første er «hvem er realkompetansestudentene», og det søkes besvart i kapittel 2. Realkompetansestudentene skiller seg fra andre studenter på en rekke områder. De kommer oftere fra grisgrendte strøk og fra fylker med lavt gjennomsnittlig utdanningsnivå. Deres foreldre har i gjennomsnitt betydelig lavere utdanning enn andre studenter, og de har sjeldnere innvandrerbakgrunn. I tillegg er kvinneandelen høyere blant realkompetansestudentene, og de er betydelig eldre enn studenter med studiekompetanse. Deres høyere alder medfører også at de langt oftere enn andre studenter har barn og er gift. Realkompetansestudentene har altså langt oftere familieforpliktelser, og de jobber i større grad enn andre studenter ved siden av sine studier, noe som nok er medvirkende til at de oftere studerer på deltid. Endelig er realkompetansestudentene i langt større grad enn andre studenter konsentrert om visse yrkesrettede høgskoleutdanninger knyttet til undervisning og omsorg.

Det andre spørsmålet som undersøkes i denne rapporten er hvordan det har gått med dem som høsten 2001 ble tatt opp i høyere utdanning på bakgrunn av sin realkompetanse. Dette er det imidlertid dessverre ikke mulig å gi noe klart svar på ennå. Den viktigste grunnen til det, er at det ikke har vært tilgjengelige data fra mer enn to år etter studiestart. Dermed er det for tidlig å si hvordan det har gått. Det som dermed har vært mulig å si noe om, er hvordan studentene ligger an to år etter at de begynte i høyere utdanning. For et flertall av realkompetansestudentene vil det si ved begynnelsen av det tredje og siste året av en høgskoleutdanning. Dette er undersøkt langs to dimensjoner. For det første er det undersøkt hvor store andeler som fortsatt befinner seg i høyere utdanning to år etter at de begynte å studere. For det andre er det undersøkt hvor mange studiepoeng som produseres i ulike grupper.

Undersøkelsene av disse spørsmålene kan oppsummeres ved å si at realkompetansestudentene i gjennomsnitt ligger noe dårligere an to år etter studiestart enn sine medstudenter med studiekompetanse. Selv når vi kontrollerer for at realkompetansestudentene har større familieforpliktelser, for at de har større forpliktelser i arbeidslivet og for at de har lavere utdannede foreldre enn andre studenter, kommer de noe dårligere ut. Realkompetansestudentene har både noe høyere sannsynlighet for å ha avsluttet sin utdanning, og de produserer i gjennomsnitt noe færre studiepoeng.

Både studentenes sosiale bakgrunn og deres familiesituasjon (deres sivilstand og hvorvidt de har barn) påvirker studiegjennomføringen, men det er ikke slik at disse faktorene forklarer forskjellene mellom real- og studiekompetansesstudentene. Det er også slik at alder har en negativ effekt på studiegjennomføring, men bare for studiekompetansesstudentene, og det er bare studiekompetansesstudenter som er yngre enn 25 år som i gjennomsnitt har lavere bortvalgsfrekvens enn realkompetansesstudentene. Den samme beskrivelsen kan gis av betydningen av inntekt. Blant studenter med generell studiekompetanse er det slik at jo høyere inntekt desto høyere sannsynlighet for å velge å avslutte sine studier. Blant studiekompetansesstudentene er derimot denne tendensen langt svakere.

Imidlertid må det understrekes at det er betydelige forskjeller mellom ulike typer studier, og realkompetansesstudentene sliter ikke mer enn andre på de utdanningstyper som flest realkompetansesstudenter velger. Som nevnt er realkompetansesstudentene i stor grad konsentrert om visse yrkesrettede høyskoleutdanninger, og i slike utdanninger slutter de *ikke* oftere enn andre. Det er særlig realkompetansesstudenter på universitetene som sliter, og de har langt høyere bortvalgsfrekvens enn studenter med generell studiekompetanse. Det virker m.a.o. fornuftig at en relativt liten andel realkompetansesstudenter velger universitetsstudier.

1 Innledning

I denne rapporten undersøkes det hvordan det går med studenter tatt opp i høyere utdanning på bakgrunn av såkalt «realkompetanse». Etter en kort forsøksperiode i 1999 og 2000 vedtok Stortinget høsten 2000 en endring i lov om universiteter og høyskoler, som trådte i kraft 1. januar 2001 (Ot.prp.nr.58: 1999–2000). Endringen bestod primært i at såkalt realkompetanse skulle kunne kvalifisere for opptak til høyere utdanning. Realkompetanse er definert som «[...] kunnskaper, ferdigheter og innsikt som en person har ervervet seg på et fagområde.» (NOU 1999: 17, side 8). Denne definisjonen omfatter også formell utdanningskompetanse, men betegnelsen brukes oftest om uformell kompetanse ervervet på det som gjerne kalles «Livets Skole». I stortingsmeldingen om *Kompetansereformen* gjøres dette tydelig ved at realkompetanse defineres slik:

Realkompetanse brukes i denne meldingen om all den kompetansen en person har skaffet seg gjennom betalt eller ubetalt arbeid, etterutdanning, fritidsaktiviteter og annet som kommer i tillegg til den kompetansen vedkommende har dokumentert gjennom grunnutdanning. (Stortingsmelding 42 (1997-98): 9).

Denne forståelsen understrekes også i Utdannings- og forskningsdepartementets rundskriv F-55-00 som definerer realkompetanse som

[...] kunnskaper ervervet gjennom yrkespraksis, ubetalt arbeid, organisasjonsarbeid, etterutdanning eller på annen måte.

Realkompetansereformen i høyere utdanning er del av en større kompetansereform som også omfatter videregående skole og arbeidslivet, med det formål «[...] å etablere et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av voksnes realkompetanse, med legitimitet både i arbeidslivet og i utdanningssystemet.» (VOX 2002: 5). I forhold til høyere utdanning handler reformen om at også uformelle kvalifikasjoner i form av relevant arbeidserfaring, organisasjonserfaring eller erfaring med omsorg (for eksempel for egne barn) skal kunne kvalifisere for opptak til høyere utdanning. Lærestedene er forpliktet til å vurdere søkere uten generell studiekompetanse for opptak, under forutsetning av at de er over 25 år. Hvilken kompetanse og hvilke erfaringer som er relevante, vil variere mellom ulike utdanningsretninger. Det er søkerens kunnskaper og kvalifikasjoner knyttet til et bestemt studium som skal være grunnlag for vurderingen, og opptaket gjelder bare dette bestemte studium.

Her undersøkes det første kullet med realkompetansestudenter: dvs. studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse høsten 2001. Det undersøkes hvem de er, og hvordan det har gått med disse studentene 2 år seinere, altså høsten 2003. Realkompetansestudentene vil hele tiden sammenlignes med ordinære studenter tatt opp på bakgrunn av generell studiekompetanse.

Undersøkelsene må betraktes som foreløpige svar på hvordan det går med realkompetansestudentene. To år etter studiestart er det for tidlig å konkludere om dette spørsmålet. De fleste typer høyere utdanning varer lenger enn to år, og den endelige konklusjonen må minst vente til normert studietid er gått. Helst bør man vente enda lenger fordi mange studenter bruker lenger tid enn normert, og noen studenter som har slutta kan tenkes å vende tilbake og fullføre studiene seinere. Resultatene som presenteres i denne rapporten, må altså betraktes som foreløpige. Når det er sagt, vil det selvsagt være interessant å se om det allerede etter to år kan observeres forskjeller mellom realkompetansestudenter og studenter med studiekompetanse. Hvordan man ligger an etter to år, vil sannsynligvis være relativt sterkt korrelert med hvordan det går til slutt.

Også når det gjelder det å trekke konklusjoner om seinere kull av realkompetansestudenter på bakgrunn av denne rapportens undersøkelser, er det grunn til å mane til forsiktighet. I denne rapporten undersøkes det første kullet, og det kan være grunner til å tro at de kan skille seg fra seinere kull langs viktige dimensjoner. For eksempel kan det tenkes at dette kullet består av spesielt motiverte studenter, som stod klare for høyere utdanning da sjansen bød seg. Det kan være at det før lovendringen var mange særlig studiemotiverte som så å si gikk og ventet på denne sjansen, og at seinere realkompetansestudenter vil være noe mindre motiverte for en høyere utdanning. En annen grunn til å mane til forsiktighet i forhold til generaliseringer til seinere kull, er at dette kullet begynte å studere før den såkalte «kvalitetsreformen» var gjennomført. Denne reformen tok sikte på å bedre gjennomstrømningen og å redusere andelen som velger å avbryte utdanningen. Det er tenkelig at denne reformen har spesielt gunstige effekter på realkompetansestudenter, og at seinere realkompetansestudenter vil klare seg bedre i høyere utdanning enn dette første kullet som undersøkes her.

Undersøkelsene i denne rapporten vil være relevante i forhold til den nye regjeringens planer om å endre kravene til studiekompetanse ved at også fullført videregående opplæring på yrkesfaglige studieretninger vil kvalifisere for høyere utdanning. Undersøkelser av hvordan det går med realkompetansestudenter kan kanskje tolkes som indikasjoner på hvordan studenter med yrkesfaglig kompetanse kan forventes å greie seg i høyere utdanning.

Data og sentrale variabler

Undersøkelsene vil gjøres ved å analysere et datamateriale bestående av alle som ble registrert i Statistisk sentralbyrå som nye studenter i løpet av høsten 2001. I dataene er det også koblet til utdanningsopplysninger om studentene ett og to år seinere. I tillegg er det koblet til opplysninger fra SSBs registre om alder, kjønn, familiesituasjon og arbeidslivstilknytning, samt diverse bakgrunnsopplysninger som foreldres utdanning og innvandrerbakgrunn. Totalt består datamaterialet av 31 313 personer. Som det går fram i tabellen nedenfor er 1699 (eller 5,4 prosent) av studentene tatt opp på bakgrunn av dokumentert realkompetanse¹.

Tabell 1.1 Andel og antall studenter med real- og studiekompetanse.

	Antall	Prosent
Studiekompetanse	29614	94,6
Realkompetansestudent	1699	5,4
Total	31313	100,0

Resultatindikatorer

Hvordan det går med realkompetansestudentene, er et relativt upresist spørsmål, som bør presiseres. Her vil det gjøres ved å gjøre rede for hvilke variabler som skal undersøkes for å belyse spørsmålet.

Utdanningsstatus

For det første vil det undersøkes hvorvidt studentene fortsatt befinner seg i høyere utdanning ett og to år etter at de begynte. Den utdanningsretning studentene eventuelt befinner seg i ett og to år etter at de begynte å studere sammenlignes med den utdanningsretning de var registrert med høsten 2001. Dette vil her kalles utdanningsstatus og variabelen er delt i tre kategorier. Den første kategorien er de som ikke lenger er i høyere utdanning. De som fortsatt er der, er så delt i to kategorier: de som er i den samme type utdanning som de begynte på høsten 2001 og de som har byttet til et annet utdanningsfelt (for eksempel fra

¹ Her bør det bemerkes at SSBs registrering av realkompetansestudenter ser ut til å være noe upresis. Flere studenter stod både registrert som realkompetansestudenter og med fullført allmennfaglig studieretning i videregående. Hvis man har fullført allmennfaglig studieretning i videregående opplæring skal det ikke være mulig å bli tatt opp på grunnlag av realkompetanse. I tillegg var flere registrert som realkompetansestudenter selv om de var yngre enn 25 år i 2001. Derfor vil alle med fullført allmennfag og alle som er yngre enn 25 år, betraktes som studiekompetansestudenter her, selv om de er registrert som realkompetansestudenter i SSB. Et forhold som støtter denne måten å gjøre det på, er at ved å gjøre denne omkodningen blir andelen realkompetansestudenter likere tilsvarende andel i Helland og Opheims (2004) analyse av søke- og opptaksdata fra Samordna Opptak.

sykepleieutdanning til økonomisk-administrative fag, eller fra økonomisk-administrative fag til humaniora). Ved å se hvordan realkompetansesstudenter og studiekompetansesstudenter fordeler seg på denne variabelen ett og to år etter at de begynte, vil vi få et inntrykk av hvordan det går med realkompetansesstudentene. Tabellen nedenfor viser hvordan studentene fordeler seg på disse to variablene.

Tabell 1.2 Utdanningsstatus ett og to år etter påbegynte studier, antall og andeler.

	Etter ett år		Etter to år	
	Prosent	Antall	Prosent	Antall
Ikke i høyere utdanning	19,1	5994	23,9	7475
I annen høyere utd enn den påbegynte	16,8	5261	22,8	7142
I samme utdanning som påbegynt	64,1	20058	53,3	16696
Totalt	100,0	31313	100,0	31313

Tabellen viser at en betydelig andel av studentene er ute av høyere utdanning etter det første året i høyere utdanning. Drøyt 19 prosent av studentene er ute av høyere utdanning etter det første året, mens det to år etter har falt fra noen flere, og nesten hver fjerde student er da ute av høyere utdanning. I tabellen nedenfor undersøkes det hvordan realkompetanse- og studiekompetansesstudentene fordeler seg på disse variablene. Tabell 1.3 nedenfor viser hvor man befant seg ett år etter at man påbegynte en høyere utdanning, mens Tabell 1.4 viser tilsvarende to år etter.

Tabell 1.3 Utdanningsstatus ett år etter påbegynte studier (oktober 2002) etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetanse
Ikke i høyere utdanning	19,0	21,2
I annen høyere utdanning enn den påbegynte	17,4	5,6
I samme utdanning som den påbegynte	63,5	73,2
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Tabell 1.4 Utdanningsstatus to år etter påbegynte studier (oktober 2003) etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetanse
Ikke i høyere utdanning	23,5	30,7
I annen høyere utdanning enn den påbegynte	23,6	8,5
I samme utdanning som den påbegynte	52,9	60,7
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Tabellene viser en tendens i retning av at realkompetansestudentene sjeldnere bytter utdanningsretning, og at en høyere andel «holder ut» i den utdanning de har påbegynt. De viser samtidig at en noe høyere andel realkompetansestudenter har sluttet i høyere utdanning. Det at realkompetansestudentene sjeldnere bytter utdanningsretning kan være et resultat av at et slikt bytte er langt vanskeligere for dem. For å få det til etter ett år må de enten ha fullført en ettårig utdanning, eller de må ha søkt om opptak på grunnlag av realkompetanse på et annet studium. I tillegg kan det tenkes at deres realkompetanse bare er relevant for nettopp det studium som de har kommet inn på, og at de derfor ikke vil kunne komme inn på andre studier. Det kan imidlertid også hende at realkompetansestudentene er mer motiverte for det studiet de har begynt på. De har sannsynligvis tenkt nøyer igjennom at det er akkurat denne utdanningen de ønsker å ta.

Tabell 1.4 viser at forskjellene mellom real- og studiekompetansestudenter i andel som har sluttet er større etter to år, enn etter ett år. Forskjellene i andel som fortsatt er i den samme utdanningen er omtrent den samme, selv om nivået er lavere to år etter i begge grupper. Og det er flere som er i en annen utdanningsretning i begge studentgrupper. Økningen i andel som har byttet til et annet utdanningsfelt, er imidlertid noe større blant realkompetansestudentene. Dette kan ha å gjøre med at det i større grad er mulig for dem å gjøre det etter to år.

I forhold til å måle hvor vellykket utdanningsløpet har vært etter to år, er det sentrale hvorvidt man har sluttet i høyere utdanning eller ikke. Oppmerksomheten vil derfor i kapitlene nedenfor rettes mot de som er ute av høyere utdanning ett og to år etter påbegynte studier. Med Markussen (2003) vil det å være ute av utdanningssystemet betegnes som «bortvalg»². Ved bruk av registerdata

2 I sine studier av videregående opplæring har Markussen (2003) introdusert begrepet «Bortvalg» i omtalen av de som velger å slutte i utdanning. Begrepet er valgt for å signalisere at de som slutter i skolen ikke bare (nærmest viljeløst) dropper ut eller faller ut av skolen. Når de ikke møter opp, har de valgt å ikke gå. Når de møter opp, har de valgt å gå. Men selv om Markussen (2003) vektlegger dette valget, erkjenner han at valget kan være sterkt påvirket av forhold ungdommen ikke rår over og at ungdommene mange ganger kan oppleve at de ikke har noe reelt valg. Også Tinto (1993) understreker at betegnelsen frafall (drop-out) gir et for negativt bilde, og han foreslår i stedet betegnelsen «avgang» (departure).

kjenner vi ikke individenes motiver for å slutte i høyere utdanning, og å bruke betegnelsen bortvalg framstår som mer åpent for at det kan tenkes mange grunner til å slutte i høyere utdanning. I kapitlene nedenfor vil derfor variabelen utdanningsstatus forenkles og de som er i den samme og i en annen høyere utdanning enn den de begynte i, vil stort sett slås sammen til kategorien «i høyere utdanning».

Studiepoengsum

Det andre uttrykket for hvordan det går med studenter, som skal undersøkes her, er hvor mange eksamener de tar og kurs de består. Dette måles ved studiepoeng, og normen for en heltidsstudent tilsier at man skal «produsere» seksti studiepoeng i løpet av et akademisk år. I dette notatet vil den gjennomsnittlige studiepoengsummen blant realkompetansestudenter sammenlignes med tilsvarende gjennomsnitt blant ordinære studenter. *Det tas forbehold om resultatene pga. høy andel uoppgitt studiepoengproduksjon.*³ Tabell 1.5 viser deskriptiv statistikk for variablene for studiepoengsproduksjon i løpet av det første og andre året i høyere utdanning.

Tabellen viser at studiepoengproduksjonen er noe høyere i det andre året enn i det første. I løpet av det andre året er medianen oppe i normert antall studiepoeng, mens gjennomsnittet bare er noe lavere. Dette skyldes nok delvis at de minst produktive studentene har falt fra mellom det første og andre året, men det kan også skyldes at studievanene har bedret seg i løpet av det første året, og at studentene dermed blir mer produktive i sitt andre studieår. Tabell 1.6 viser antall studiepoeng de to studentgruppene har produsert i gjennomsnitt og median i løpet av sitt første og andre år i høyere utdanning.

3 Andelen med uoppgitt studiepoeng er relativt høy og ikke lik på alle utdanningstyper og i de to årene. Lavest andel med uoppgitt finner vi på universitetene, og der var den lavere i 2003 enn i 2002, (32,6% uoppgitt studiepoeng i 2003 og 27,3% i 2002). På de Statlige høyskoler var andelen med uoppgitt antall studiepoeng 59,3% i 2002 og 29,1% i 2003. Aller høyest var andelen med uoppgitt antall studiepoeng ved de vitenskapelige høyskoler hvor den var 73,0% i 2002 og 38,9% i 2003. Det er altså knyttet betydelig usikkerhet til resultatene, særlig i 2002. Et annet forhold som kompliserer bildet er at ingen studenter er registrert med 0 vekttall. Dermed er det sannsynligvis noen av dem som har uoppgitt antall studiepoeng som burde ha inngått i gjennomsnittene med verdien 0, og da ville gjennomsnittene blitt lavere. Selv om denne variabelen har betydelige mangler vil den allikevel undersøkes i denne rapporten. Den samvarierer med andre variabler omtrent på samme måte som utdanningsstatus, og det er det beste tilgjengelige målet på studentenes «produktivitet».

Tabell 1.5 Studiepoengsproduksjon de to første år etter påbegynte studier: deskriptiv statistikk.

	2001/02	2002/03	Totalsum begge år
Median	45,0	60,0	61,0
Gjennomsnitt	41,6	51,5	70,9
Standardavvik	19,1	20,9	37,2
Minimum	1,8	0,8	0,8
Maksimum	150	180	276
Desiler og kvartiler			
10	15,0	18,0	18,0
20	24,0	30,0	33,0
25	30,0	37,5	44,0
30	30,0	45,0	48,0
40	30,0	51,0	60,0
50	45,0	60,0	61,0
60	52,5	60,0	78,0
70	60,0	60,0	90,0
75	60,0	60,0	105,0
80	60,0	60,0	112,5
90	60,0	75,0	120,0
Antall observasjoner	14543	20990	23771

Tabell 1.6 Antall studiepoeng, gjennomsnitt og median, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke.

		2001 – 2002	2002 – 2003	Totalt 02 og 03
Studiekompetanse	Gjennomsnitt	41,8	51,7	71,7
	Median	45,0	60,0	65,0
	Std. Avvik	19,2	20,8	37,3
	Antall	14028	19878	22509
Realkompetanse	Gjennomsnitt	36,5	47,8	57,0
	Median	30,0	48,0	54,0
	Std. Avvik	17,9	21,6	32,4
	Antall	515	1112	1262
Eta		0,051	0,042	0,089
Eta ²		0,003	0,002	0,008
F		37,65	37,08	187,96

Tabellen viser en viss forskjell i studiepoengproduksjonen, særlig medianen er atskillig lavere blant realkompetansesstudentene. I tillegg ser vi at forskjellene er større når vi legger sammen den samlede studiepoengproduksjonen over to år, enn når vi ser på hvert år for seg. Disse forskjellene kan imidlertid tenkes å komme av at realkompetansesstudentene i større grad enn andre studenter studerer på deltid. Realkompetansesstudentene er eldre enn andre studenter (de må være eldre enn 25 år), og de har oftere familieforpliktelser. I hvilken grad de faktisk studerer deltid i større grad, vil undersøkes i neste kapittel.

Resultatindikatorer som ikke vil undersøkes her.

I tillegg til de mål som vil beskrives her, brukes ofte fullføring som et uttrykk for hvordan det går med studenter. Dette er det, for et flertall av studentene i dette datamaterialet, for tidlig å si noe om etter bare to år. Grunnen til det er at mange begynner på studier som varer lenger enn to år, og at mange av dem som begynner på kortere utdanninger ser på det som én etappe i et lengre utdanningsløp, og vil fortsette å studere etter at de har fullført den første, kortvarige utdanningen. Mange er for eksempel registrert som studenter på forberedende prøver, og av dem fortsetter mange med andre typer høyere utdanning etterpå. I tillegg viser det seg at registreringen av fullføring er svært mangelfull når det gjelder de ett- og toårige studiene. Fullføring vil derfor ikke omtales her.

I sin utdanningsstatistikk opererer Statistisk sentralbyrå også med en variabel som heter «klassetrinn». Denne skal uttrykke hvilket studieår studentene befinner seg i. Første år i høyere utdanning tilsvarende 14. klasse, det andre året er 15. klasse osv.. De studentene som følger normert studieprogresjon vil dermed befinne seg i 15. klasse høsten 2002, og i 16. klasse 2003. Denne variabelen ser imidlertid ut til å ha betydelige mangler, og den vil derfor ikke undersøkes her. Både hvorvidt og hvordan klassetrinn registreres, ser ut til å variere for mye mellom læresteder og studieretninger. Klassetrinn er et mer relevant begrep i forhold til utdanninger med fastlagte studieløp og sterk «kullfølelse» som de profesjonsrettede høgskoleutdanningene, enn på frie fag ved universitetene, og registreringen av klassetrinn ser ut til å variere deretter. Analyser som ikke kontrollerer for type lærested og type studium gir dermed uventede resultater, som først og fremst skyldes forskjeller mellom type utdanning og lærested. For eksempel viser slike analyser at realkompetansesstudentene har betydelig bedre studieprogresjon enn andre studenter, og at studenter med høyt utdannede foreldre har betydelig lavere progresjon enn studenter med foreldre uten høyere utdanning. Når vi kontrollerer for typer studium forsvinner imidlertid disse forskjellene. Som vi vil se i kapittel 2 (og som er vist tidligere i Helland og Opheim 2004) er realkompetansesstudentene i langt større grad enn andre stu-

denter konsentrert på visse yrkesrettede høyskoleutdanninger, og folk med høyt utdannede foreldre er underrepresentert på slike studier. Forskjellene mellom grupper når det gjelder klasstrinn skyldes altså primært at de velger forskjellige studier, og at det er ulik registrering av klasstrinn på de ulike studiene. Det at ulike grupper systematisk velger ulike retninger, påvirker altså resultatene når det gjelder klasstrinn så sterkt, at klasstrinn ikke vil inngå i undersøkelsene i denne rapporten.

Gangen i rapporten

Ovenfor har vi sett at realkompetansestudentene noe oftere er ute av høyere utdanning to år etter at de begynte å studere enn studenter med studiekompetanse, og deres gjennomsnittlige studiepoengproduksjon er noe lavere. I denne rapporten vil det undersøkes hvordan disse forskjellene kan forstås, og en del mulige forklaringer vil undersøkes.

Først vil det imidlertid gis en mer inngående beskrivelse av de to studentgruppene langs en rekke utdanningsrelevante variabler. I kapittel 2 vil det med andre ord skisseres et svar på spørsmålet «hvem er realkompetansestudentene?». Real- og studiekompetansestudenter vil sammenlignes langs flere dimensjoner, som kjønn og alder, hvor i høyere utdanning de befinner seg (type lærested og type studium), hva slags tilknytning de har til arbeidsmarkedet, hva slags bakgrunn de kommer fra⁴ og hva slags familieforhold de befinner seg i (sivil status, antall barn og lignende). Dette er ikke undersøkt tidligere, og slike faktorer er av betydning for hvordan man mestrer høyere utdanning.

Når vi veit hvordan realkompetansestudentene fordeler seg langs disse dimensjonene, vil det så i kapittel 3 til 6 undersøkes hvordan dette påvirker deres utdanningsstatus og studiepoengsproduksjon. I kapittel 3 vil betydningen av studentenes bakgrunn undersøkes. Betydningen av personkarakteristika og familiesituasjon undersøkes i kapittel 4, kapittel 5 ser på betydningen av studentenes tilknytning til arbeidsmarkedet, mens det sjette kapitlet undersøker betydningen av hvor i utdanningssystemet studentene befinner seg. I disse kapitlene vil primært trivariate metoder benyttes (krystabeller), men til slutt i hvert kapittel vil den samlede betydning av de ulike variablene undersøkes vha. multivariate⁵ analysemetoder. I kapittel 7 vil resultatene oppsummeres ved at betydningen av alle de fire dimensjonene undersøkes samtidig.

⁴ Sosial bakgrunn (i form av foreldres utdanning), etnisk bakgrunn (i form av foreldrenes fødeland) og geografisk opprinnelse (i form av hvilket fylke og type kommune man kommer fra).

2 Hvem er realkompetansestudentene?

I dette kapitlet vil realkompetansestudentene sammenlignes med sine medstudenter med studiekompetanse langs en rekke dimensjoner. Grunnen til at det settes av relativt mye plass til dette er, for det første, at dette er faktorer som vil antas å påvirke evnen, muligheten og motivasjonen for å gjennomføre en høyere utdanning. Vi veit for eksempel fra tidligere undersøkelser at det å lykkes med en høyere utdanning er positivt korrelert med foreldres utdanning (Hovdhaugen & Aamodt 2005; Børing 2004). Undersøkelser viser også at gjennomstrømning og gjennomføringsgraden varierer mye mellom ulike utdanningstyper (Børing 2004, Næss 2003). I tillegg er det grunn til å tro at forhold som antall barn og eventuelle barns alder, samt i hvilken grad studentene jobber ved siden av studiene, vil påvirke mulighetene for å vie tilstrekkelig tid til studier (Hovdhaugen & Aamodt 2005). For det andre, vil en slik kartlegging av hvem realkompetansestudentene er, være av interesse i seg selv. Realkompetansereformen i høyere utdanning er en viktig reform, som vi foreløpig ikke veit nok om effektene av. En kartlegging av hvem disse studentene er, er tidligere ikke gjennomført og dette kapitlet vil dermed gi oss ny kunnskap om denne nyvinningen i rekrutteringsregimet til høyere utdanning.

Beskrivelsen av de to studentgruppene vil i det følgende deles inn i fire dimensjoner. For det første vil studentenes *bakgrunn* undersøkes, og da vil det fokuseres på sosial bakgrunn (i form av mors og fars utdanning), etnisk bakgrunn (i form av foreldrenes fødeland) og geografisk opprinnelse (i form av hvilket fylke og type kommune man bodde i som 16-åring). Deretter vil det undersøkes hvordan de to studentgruppene skiller seg fra hverandre etter det som her vil kalles *personkarakteristika og familiesituasjon*. Det vil her si studentenes kjønn og alder, og hva slags familieforhold de befinner seg i (sivil status, antall barn og lignende). Den tredje dimensjonen som skiller ut er studentenes *tilknytning til arbeidsmarkedet*, og da vil inntekt og forventet arbeidstid brukes som indikatorer på slik tilknytning. Den fjerde dimensjonen som beskrives handler om *utdanningssystemet*, og det vil da undersøkes hvor i høyere utdanning studentene

5 Dvs. lineære og logistiske regresjonsanalyser. Poenget med multivariate analyser er at de undersøker effekten av mange variabler samtidig, og på den måten rendyrker effekten av den enkelte variabel når de andre variablene holdes konstante. For eksempel kan det antas det gjennomsnittlige antall studiepoeng varierer langs en lang rekke dimensjoner som etnisk bakgrunn, utdanningsretning og sivilstand. En krysstabell som inkluderer alle slike variabler ville imidlertid gå over mange sider og være relativt uleselig.

befinner seg (både type lærested og type studium) og deres planlagte studieintensitet (i form av en todelt variabel som skiller mellom hel- og deltidsstudier).

Hva veit vi?

Vi veit altså lite om hvem realkompetansesstudentene er. Imidlertid er ikke feltet helt ubeskrevet. Helland og Opheims (2004) analyser av søkning og opptak til høyere utdanning viste at realkompetansesstudentene er betydelig eldre enn andre studenter, og at de oftest er kvinner. Andelen med utenlandsk morsmål eller statsborgerskap var derimot relativt lik i de to studentgruppene. I tillegg viste denne undersøkelsen at langt større andeler realkompetansesstudenter enn studiekompetansesstudenter begynner på høyskoleutdanning, og i 2001 gjaldt det 89 prosent av søkerne. Endelig gikk det fram at realkompetansesstudentene oftere var bosatt, og søkte seg til et lærested, i et av de tre nordligste fylkene. I Helland og Opheims undersøkelse ble søkedata fra Samordna Opptak analysert, mens dette notatet vil analysere koblede registerdata fra Statistisk Sentralbyrå. Dette innebærer for det første at informasjonskilden oftest er forskjellig, og at noe mer informasjon er tilgjengelig om hver student.

Bakgrunnsfaktorer

Den første dimensjonen som skal undersøkes her, er hvilken bakgrunn realkompetansesstudenter har sammenlignet med studiekompetansesstudenter. Vi skal da undersøke både foreldres utdanning og landbakgrunn, samt hvor studentene var bosatt da de var 16 år gamle. Først vil vi se på studentenes sosiale bakgrunn målt med deres foreldrenes utdanning. I tabellene nedenfor gjengis mors og fars utdanningsnivå. Som nevnt er realkompetansesstudentene en god del eldre enn andre studenter, og for å gjøre sammenligningen mellom de to studentgruppene så lik som mulig er det foreldrenes utdanning da studentene var 16 år gamle som gjengis i tabellene. Utdanningsnivå deles i åtte nivåer; hvor nivå 1 er barneskoleutdanning, nivå 2 er ungdomsskoleutdanning, nivå 3 er videregående grunnutdanning, nivå 4 er en videregående avsluttende utdanning, nivå 5 er påbygging til en videregående utdanning, nivå 6 er universitets- og høyskoleutdanning, lavere nivå, nivå 7 er universitets- og høyskoleutdanning på høyere nivå (hovedfag), mens nivå 8 er forskerutdanning (doktorgrad). Tabell 2.1 viser mors utdanningsnivå i de to studentgruppene, mens tabell 2.2 viser tilsvarende for far.⁶

Tabell 2.1 Mors utdanningsnivå da studenten var 16 år

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
1 Barneskole	0,4	0,4
2 Ungdomsskole	17,0	50,0
3 Videregående grunnutdanning	40,4	40,7
4 Videregående avsluttende	10,1	2,8
5 Påbygging til videregående	2,5	0,6
6 Høyere utdanning, lavere grad	26,3	5,4
7 Høyere utdanning, hovedfag	2,9	0,1
8 Dr. grad	0,3	0,0
Totalt	100,0	100,0
Antall	28392	1583

Tabell 2.2 Fars utdanningsnivå da studenten var 16 år

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
1 Barneskole	0,2	0,1
2 Ungdomsskole	16,4	42,5
3 Videregående grunnutdanning	27,6	34,3
4 Videregående avsluttende	19,1	12,8
5 Påbygging til videregående	4,0	1,8
6 Høyere utdanning, lavere grad	20,4	7,3
7 Høyere utdanning, hovedfag	11,1	1,1
8 Dr. grad	1,2	0,1
Totalt	100,0	100,0
Antall	28070	1524

Tabellene viser betydelige forskjeller mellom realkompetansestudenter og studiekompetansestudenter. Foreldrene til realkompetansestudentene har gjennomgående lavere utdanningsnivå enn andre studenters foreldre har. De har langt sjeldnere høyere utdanning, og også på lavere nivåer er de i større grad konsentrert på de aller laveste utdanningsnivåer. Dette er ikke overraskende. Opptak på grunnlag av realkompetanse er et tilbud til dem som av en eller annen grunn ikke har oppnådd studiekompetanse. Både det å velge en studiekompetansesivende studieretning og det å fullføre videregående opplæring er positivt korrelert med foreldres utdanningsnivå (se for eksempel Markussen og

6 I Tabellvedlegget gjengis fordelingen på en kombinasjon av fars og mors utdanning som bare skiller mellom de som har minst en forelder med høyere utdanning, og de som ikke har foreldre med høyere utdanning. Hovedtendensen er den samme som i tabell 2.1 og 2.2.

Sandberg 2004; 2005). Det er et veletablert funn i norsk og internasjonal forskning at folk med høy sosial bakgrunn (bl.a. målt ved foreldres utdanningsnivå) er sterkt overrepresentert i høyere utdanning.⁷ De velger oftere å fortsette sin utdanning til neste trinn, og jo tidligere i utdanningskarrieren disse valgene tas, desto større blir de sosiale forskjellene. Det at folk med lavt utdannede foreldre er overrepresentert blant realkompetansesstudentene er dermed ikke overraskende, og realkompetansereformen kan se ut til å ha en utjevne effekt på sosiale utdanningsforskjeller. I tillegg påvirkes nok disse resultatene noe av et strukturelt trekk ved det norske samfunnet som består i at befolkningens gjennomsnittlige utdanningsnivå blir stadig høyere, og yngre fødselskull har gjennomgående mer utdanning enn eldre. Som nevnt er realkompetansesstudenter noe eldre enn andre studenter, noe som innebærer at også deres foreldre i gjennomsnitt er noe eldre, og selv i en situasjon hvor alt annet var likt ville denne aldersforskjellen alene lede til at foreldrene til de eldste studentene i gjennomsnitt hadde noe lavere utdanning. Alt annet er nok imidlertid ikke likt, og aldersforskjellen utgjør neppe hele forklaringen på de observerte forskjellene.

Et annet bakgrunnskjenne tegn med betydning for ens utdanningsresultater er hvorvidt man har innvandrerbakgrunn eller ikke. Særlig det å ha bakgrunn i et ikke-vestlig land ser ut til å være uheldig i forhold til å mestre norsk skole. Ikke-vestlige innvandrere får for eksempel i gjennomsnitt dårligere karakterer enn sine etnisk norske medelever (se for eksempel Krange & Bakken 1998; Bakken 2003; Arnesen 2003; Helland & Støren 2004; Støren 2005). Hvordan ikke-vestlige innvandrere klarer seg i høyere utdanning er derimot i mindre grad undersøkt, og i denne rapporten vil det undersøkes i hvilken grad landbakgrunn påvirker forskjeller mellom real- og studiekompetansesstudenter. I tabell 2.3 gjengis andeler i de to studentgruppene med to foreldre født i utlandet og med to foreldre født i et ikke-vestlig land.

Tabell 2.3 Andeler med begge foreldre født i utlandet og med to foreldre fra et ikke-vestlig land

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
To utenlandsfødte foreldre	5,3	3,2
Begge foreldre fra ikke-vestlig land	4,7	1,8
Antall	29614	1699

⁷ Se for eksempel Shavit & Blossfeld 1993; Erikson & Johnsson 1996; Aamodt 1982; Knudsen, Sørensen & Aamodt 1993; Hansen 1995; Lindbekk 1998; Hansen 1999.

Tabellen viser at andelen innvandrere er noe lavere blant realkompetansesstudentene enn blant studiekompetansesstudentene. Dette er det motsatte av hva Helland og Opheim (2004) fant i sine analyser av søkerdata, imidlertid var innvandrerbakgrunn der målt som å være utenlandsk statsborger og å ha utenlandsk morsmål, og ikke hvilket land foreldrene kom fra. Dette kan være en grunn til forskjellen. Tallene her tyder altså på at realkompetansereformen i størst grad benyttes av etnisk norske.

Den siste bakgrunnsdimensjonen som vil undersøkes er hvor studentene bodde da de var 16 år gamle. Vi veit hvilken kommune de bodde i⁸, og har på den bakgrunn konstruert to variabler. Den ene sier hvilket fylke bokommunen ligger i, mens den andre sier noe om hvor urbanisert kommunen er. Det siste er basert på Statistisk sentralbyrås kommuneklassifisering som skiller mellom spredtbygde strøk, tettsteder, mindre byer og storbyer, samt det å være bosatt i utlandet. Tabellen nedenfor viser hvordan de to studentgruppene fordelte seg på landets fylker da de var 16 år gamle.

Tabell 2.4 Bofylke da studenten var 16 år

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Østfold	4,8	3,9
Akershus	9,5	6,3
Oslo	7,1	4,8
Hedmark	3,8	5,8
Oppland	4,2	2,9
Buskerud	4,9	3,9
Vestfold	4,7	2,9
Telemark	3,7	5,3
Aust-Agder	2,6	2,3
Vest-Agder	3,8	1,5
Rogaland	8,7	6,4
Hordaland	10,5	6,2
Sogn og Fjordane	2,9	3,3
Møre og Romsdal	6,2	6,4
Sør-Trøndelag	6,1	3,2
Nord-Trøndelag	3,8	6,0
Nordland	6,5	9,9
Troms	4,0	10,4
Finnmark	2,1	8,5
Totalt	100,0	100,0
Antall	27709	1256

8 På denne variabelen er det imidlertid noen mangler, og andelen som vi ikke veit hvilken kommune bodde i da de var 16 år gamle er relativt høy. Dette gjelder stort sett blant de som var 44 år gamle eller eldre i 2001, og blant dem er bokommunen ved 16 år ukjent for alle.

Tabellen peker i samme retning som resultatene i Helland og Opheims (2004) undersøkelse. Realkompetansesstudentene er overrepresentert i Hedmark, Nord-Trøndelag og i landets tre nordligste fylker, og underrepresentert i Oslo, Akershus, Hordaland og Sør-Trøndelag. Dette kan nok sees i sammenheng med befolkningens utdanningsnivå i disse fylkene. I de førstnevnte er utdanningsnivået lavere enn landsgjennomsnittet, mens det er høyere i de fire sistnevnte fylkene (se Berglund 2004: 78). Realkompetansereformen er ment som et tilbud til folk med lav formell utdanning, og denne fylkesfordelingen kan tyde på at den fungerer i tråd med intensjonen.

Tabellen nedenfor viser fordelingen av real- og studiekompetansesstudenter etter hjemkommunens urbanitetsgrad. Fortsatt gjelder det hjemkommunen da studentene var 16 år gamle.

Tabell 2.5 Bostedets sentralitet da studenten var 16 år

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Spredtbygd	20,0	25,5
Tettsted	7,5	11,7
Mindre by	28,5	31,5
Storby	41,6	26,1
Utlandet	2,4	5,2
Totalt	100,0	100,0
Antall	28166	1274

Tabellen viser en forventet tendens i retning av at realkompetansesstudentene oftere kommer fra kommuner i griskrendte strøk, og sjeldnere kommer fra storbyer. I tillegg viser tabellen at flere realkompetansesstudenter var bosatt i utlandet da han eller hun var 16 år gammel. Dette er mer overraskende, og det at de var bosatt i utlandet på det tidspunkt da de fleste kommende norske studenter er i ferd med å tilegne seg studiekompetanse, kan være en grunn til at de er realkompetansesstudenter. Dette skyldes imidlertid ikke at realkompetansesstudentene oftere har innvandrerbakgrunn. Som vi har sett ovenfor, forholder det seg ikke slik.

Oppsummert kan det sies om realkompetansesstudentene at deres foreldre har lavere gjennomsnittlig utdanning enn andre studenters foreldre har, at realkompetansesstudentene oftere er fra utkantstrøk og fra Nord-Norge, og at de oftere bodde i utlandet som 16-åringer. Det at de har bodd i utlandet betyr imidlertid ikke at de oftere har innvandrerbakgrunn.

Personkarakteristika og familiesituasjon

I denne delen skal vi undersøke realkompetansesstudentenes kjønn og alder, samt deres bosted og familiesituasjon i 2001 (da de begynte som studenter) og to år seinere. Som nevnt viste Helland og Opheim (2004) at realkompetansesstudentene er eldre enn andre studenter og at de oftere er kvinner. Tabellen nedenfor viser kjønnsfordelingen i de to studentgruppene.

Tabell 2.6 Kjønnsfordeling blant real- og studiekompetansesstudenter

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Menn	38,6	28,7
Kvinner	61,4	71,3
	100,0	100,0
	29614	1699

Tabellen viser som forventet at andelen kvinner er noe høyere blant realkompetansesstudenter enn blant studenter med studiekompetanse. At realkompetansesstudentene er eldre enn andre studenter følger nærmest automatisk av regelverket, ved at man må være minst 25 år gammel for å søke om opptak på grunnlag av realkompetanse. Vedleggstabell 2 viser hvordan de to studentgruppene fordeles seg etter fødselsår. Der går det fram at over 77 prosent av realkompetansesstudentene var over 30 år gamle da de begynte å studere, mens dette gjelder mindre enn 18 prosent av studiekompetansesstudentene. Gjennomsnittlig var realkompetansesstudentene 38 år gamle da de begynte å studere i 2001, mens deres medstudenter med studiekompetanse i gjennomsnitt var fjorten år yngre.

Ovenfor så vi at ved 16 års alder bodde en høyere andel realkompetansesstudenter i fylker hvor befolkningens gjennomsnittlige utdanningsnivå er relativt lavt (bl.a. de tre nordligste fylkene), mens lavere andeler bodde i fylker med høyt utdanningsnivå (som Oslo og Hordaland). Vi så også at realkompetansesstudentene oftere bodde i grisgrendte strøk da de var 16 år. Nedenfor undersøkes det hvor studenter i bodde det året de begynte å studere (i 2001). Tabell 2.7 viser fordelingen på fylke, mens tabell 2.8 viser fordelingen etter sentralitet.

Tabell 2.7 Bofylke 2001 etter type kompetanse

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Østfold	4,8	4,2
Akershus	8,8	5,8
Oslo	8,8	7,0
Hedmark	4,0	6,9
Oppland	4,2	2,2
Buskerud	4,9	5,1
Vestfold	4,6	2,9
Telemark	3,6	4,5
Aust-Agder	2,6	2,9
Vest-Agder	3,7	1,9
Rogaland	8,9	6,6
Hordaland	10,4	7,5
Sogn og Fjordane	2,7	2,9
Møre og Romsdal	6,0	5,3
Sør-Trøndelag	6,5	3,4
Nord-Trøndelag	3,6	5,1
Nordland	5,9	8,2
Troms	4,0	10,3
Finnmark	2,0	7,3
Totalt	100,0	100,0
Antall	27593	1599

Tabell 2.8 Sentralitet, bokommune 2001, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Spredtbygd	18,3	21,3
Tettsted	7,6	12,3
Mindre by	30,2	35,6
Storby	44,0	30,8
Totalt	100,0	100,0
Antall	27593	1599

Selv om forskjellene er noe mindre, viser tabellene 2.7 og 2.8 at bosettingsmønsteret i stor grad tilsvarer det vi ovenfor så da studentene var 16 år gamle. Realkompetansestudentene kommer relativt oftere fra grisgrendte strøk i fylker med lavt gjennomsnittlig utdanningsnivå.

Et forhold som i betydelig grad kan ventes å påvirke studieinnsatsen, er i hvilken grad man har familieforpliktelser. Det å ha ansvar for barn tar for ek-

sempel tid som man potensielt kunne ha brukt på å studere. I hvilken grad det tar så mye tid at det går ut over studieprogresjon og studiepoengsproduksjon, er imidlertid et empirisk spørsmål som skal undersøkes i seinere kapitler. Her vil det undersøkes i hvilken grad real- og studiekompetansesstudenter er forskjellige når det gjelder familieforhold. Vi skal både se på utgangssituasjonen da de begynte å studere i 2001, og hvorvidt det har skjedd endringer fram til 2003. Grunnen til at vi også skal se på endringer, er at det antas å ha potensielt stor betydning for studieinnsatsen. Hvis man får barn vil det for eksempel med stor sannsynlighet forsinke studiene, og det å bli skilt eller å bli enke/enkemann kan også være en stor mental belastning som kan redusere studieinnsatsen. Nedenfor vil vi først se på sivilstand og endring i denne. Deretter vil vi se på antall barn og eventuelle barns alder. Tabell 2.9 viser sivilstand i 2001, og tabell 2.10 viser i hvilken grad studentene har endret sin sivilstand siden de begynte å studere.

Tabell 2.9 Sivilstand 2001, etter type kompetanse

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ugift	84,5	36,0
Gift eller partner	11,8	48,2
Skilt, separert eller gjenlevende	3,7	15,8
Totalt	100,0	100,0
Antall	29611	1699

Tabell 2.10 Endret sivilstand mellom 2001 og 2003, etter type kompetanse

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ikke endret sivilstand siden 2001	96,6	93,3
Blitt gift siden 2001	2,6	3,5
Blitt enslig siden 2001	0,8	3,2
Totalt	100,0	100,0
Antall	29611	1699

Tabellene viser at forskjellene mellom de to studentgruppene er betydelige. Realkompetansesstudentene er langt oftere gift eller skilt, og bare en drøy tredel er ugifte. Tilsvarende tall for studiekompetansesstudenter er nesten 85 prosent. Dette er ikke overraskende tatt i betraktning at realkompetansesstudentene i gjennomsnitt er fjorten år eldre enn studentene med studiekompetanse. Forskjellene mellom de to gruppene er ikke like store når det gjelder endringer i sivilstand, men også endringer i sivilstand er noe hyppigere blant realkompetansesstudentene.

Tabellene nedenfor viser antall barn og i hvilken grad man har fått barn mellom 2001 og 2003.

Tabell 2.11 Antall barn 2001, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
0	80,1	21,4
1	6,3	16,8
2	8,6	34,4
3	4,0	21,0
4 eller flere	1,0	6,4
Totalt	100,0	100,0
Antall	29610	1699

Tabell 2.12 Nytt barn etter 2001, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ikke fått barn etter 2001	96,2	94,1
Fått barn, men ikke det første	1,5	3,9
Fått sitt første barn etter 2001	2,3	2,0
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Også når det gjelder det å ha barn er det betydelige forskjeller mellom de to studentgruppene. Dette skyldes på samme måte som sivilstand, primært at realkompetansesstudentene er betydelig eldre enn andre studenter. Omtrent fire av fem studenter med studiekompetanse har ingen barn, mens dette bare gjelder hver fjerde realkompetansesstudent. Når det gjelder det å ha fått barn etter 2001, er forskjellene mindre, men en noe større andel realkompetansesstudenter har fått barn etter at de begynte å studere.

Det kan antas at små barn er mer tidkrevende enn eldre barn, og derfor vil det også undersøkes i hvilken grad eventuelle barns alder påvirker studieprogresjonen. I tabellen nedenfor gjengis andeler med yngste barn i ulike aldersgrupper i de to studentgruppene.

Tabell 2.13 Alder yngste barn 2001, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Spedbarn (0–2 år)	4,4	10,2
Småbarn (3–6 år)	6,0	21,3
Skolebarn (7–12 år)	5,1	22,5
Tenåringer (13–19 år)	2,6	14,3
Voksne (over 19 år)	1,8	10,3
Har ikke barn	80,1	21,4
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Også her er naturlig nok forskjellene store.

Arbeidsmarkedstilknytning

Det at realkompetansestudentene er eldre, og i langt større grad har familieforpliktelse, kan tenkes å føre til at de i større grad er avhengige av å jobbe ved siden av studiene. Dette kan i sin tur påvirke studieinnsatsen i negativ retning. I det datamaterialet som skal analyseres her, er det to typer indikatorer på tilknytning til arbeidsmarkedet. Den ene er studentens inntekt i årene 2001–2003 (og ektefelles inntekt i de samme år), og den andre er forventet arbeidstid i samme periode (slik arbeidstid registreres i SSBs arbeidsmarkedsstatistikk). Tabellen nedenfor viser deskriptiv statistikk for studentens egen og eventuell ektefelles inntekt (etter skatt) for de tre årene etter at de begynte å studere.

Tabell 2.14 Egen og ektefelles gjennomsnitts- og medianinntekt (inntekt etter skatt), etter type kompetanse.

	Studentens inntekt			Ektefelles inntekt		
	2001	2002	2003	2001	2002	2003
Studiekompetanse						
Gjennomsnitt	103086	110960	118713	231787	248460	260314
Median	83432	89651	93405	220434	233581	237168
Antall	29604	29608	29600	4416	4718	5073
Realkompetansestudent						
Gjennomsnitt	185188	178067	183282	234947	256385	266433
Median	180072	174907	179013	223616	235265	242851
Antall	1699	1699	1699	1057	1073	1095
Eta	0,232	0,133	0,061	0,008	0,016	0,006
Eta ²	0,054	0,018	0,004	0,000	0,000	0,000

Tabellen viser at inntektsforskjellene mellom realkompetansesstudenter og studiekompetansesstudenter er betydelige, noe som bekrefter antagelsen om at realkompetansesstudentene i større grad jobber ved siden av studiene. Forskjellen mellom de to studentgruppene ektefeller er derimot relativt ubetydelige. Dette gir altså grunn til å forvente at realkompetansesstudentene også jobber mer enn studiekompetansesstudentene. I tabellen nedenfor gjengis forventet ukentlig arbeidstid for de to studentgruppene.

Tabell 2.15 Forventet ukentlig arbeidstid, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
2001		
0–19 timer pr. uke	62,3	35,9
20–30 timer pr. uke	8,1	14,0
Over 30 timer pr. uke	29,6	50,1
Totalt	100,0	100,0
Antall	19896	1179
2002		
0–19 timer pr. uke	63,8	38,5
20–30 timer pr. uke	8,1	15,2
Over 30 timer pr. uke	28,1	46,3
Totalt	100,0	100,0
Antall	21007	1187
2003		
0–19 timer pr. uke	65,1	38,8
20–30 timer pr. uke	8,2	16,2
Over 30 timer pr. uke	26,7	44,9
Totalt	100,0	100,0
Antall	20884	1115

Tabellen viser som ventet at realkompetansesstudentene jobber mer enn studiekompetansesstudenter. I seinere kapitler vil det undersøkes i hvilken grad dette har konsekvenser for de to studentgruppene studiegjennomføring.

Utdanningskarakteristika

Realkompetansesstudentene jobber altså i større grad ved siden av studiene enn andre studenter, og ovenfor er det blitt antydnet at dette kan ha konsekvenser for studieinnsatsen. Det kan tenkes at realkompetansesstudentene allerede ved studiestart har tatt konsekvensen av det ved å begynne på deltidsstudier. I tabellen

nedenfor undersøkes det i hvilken grad de to studentgruppene er registrert som hel- eller deltidsstudenter⁹.

Tabell 2.16 Andeler hel- og deltidsstudenter i 2001/02 og 2002/03, etter type kompetanse.

	2001		2002	
	Studiekompetanse	Realkompetanse	Studiekompetanse	Realkompetanse
Heltid	80,1	66,9	84,7	63,3
Deltid	19,9	33,1	15,3	36,7
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0
Antall	27593	1599	24504	1347

Tabellen viser at studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse noe oftere enn andre studenter studerer på deltid, og forskjellen er større andre studieår enn i første. Dette vil sannsynligvis påvirke deres studiepoengsproduksjon og studieprogresjon, og i kapittel 6 vil det undersøkes hvordan dette varierer mellom de to studentgruppene avhengig av om de studerer på hel- eller deltid.

Også andre karakteristika ved den utdanning studentene tar, vil kunne påvirke deres gjennomføring, og som nevnt er det betydelige forskjeller mellom real- og studiekompetansestudenter når det gjelder hva og hvor de studerer (Helland og Opheim 2004). I seinere kapitler vil det derfor også undersøkes hvilken betydning ulike karakteristika ved studiet har for studentenes studiegjennomføring. Det vil da undersøkes hvordan eventuelle forskjeller mellom de to studentgruppene varierer mellom utdanningsretninger, mellom studier med ulik lengde og mellom ulike typer lærested. Alle disse variablene vil ta utgangspunkt i det lærested og den utdanning studentene var registrert med høsten 2001.¹⁰

Utdanningsretning vil deles i 7 retninger. Bakgrunnen for inndelingen er hvordan *realkompetansestudenter* fordeler seg på utdanningsretninger. Langt større andeler realkompetansestudenter enn studiekompetansestudenter begynner på høyskoleutdanninger, og i 2001 gjaldt det 89 prosent av søkerne¹¹ (Helland og Opheim 2004). Derfor slås alle universitetsfag sammen i denne inndelingen, mens inndelingen av høyskoleutdanningene er langt finere. Poenget med kategorien «universitetsfag» er ikke at disse utdanningene bare tilbys ved universitetene, men at universitetene ikke tilbyr stort annet. Også høyskolene

9 Variablen for hel- eller deltidsstudier er ubearbeidet hentet fra Statistisk sentralbyrås registreringer.

10 Her kan det være grunn til å understreke at disse studentene begynte i høyere utdanning før den såkalte «kvalitetsreformen» var gjennomført, og at bildet kan være et annet etter denne reformen.

11 Hvorav 83 prosent begynte på en statlig høyskole og 6 prosent på en privat høyskole.

vil tilby «universitetsfag» i hvert fall på lavere nivå. Eksempler på slike studier kan være samfunnsfaglige eller humanistiske utdanninger, som tilbys både ved statlige høyskoler og ved universitetene. Høgskoleutdanningene vil deles inn i følgende 6 kategorier: *Undervisningsfag, Økonomisk-administrative fag, Sykepleie- og vernepleieutdanning, Sosialfag, Høgskoleingeniør og tekniske høyskoleutdanninger* og *Andre høyskoleutdanninger* (som inkluderer idrettsfag, samferdselsfag, primærnæringsfag, samferdsel, sikkerhet og andre serviceutdanninger). Tabellen nedenfor viser hvordan real- og studiekompetansesstudenter fordeler seg på denne variabelen.

Tabell 2.17 Utdanningsretning, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Universitetsstudier	41,8	21,0
Undervisning	10,8	24,7
Økonomisk-administrative fag	18,4	16,0
Sykepleie & vernepleie	10,2	24,5
Sosialfag	3,3	6,1
Høgskoleingeniør, teknikk mm	10,6	3,8
Andre høyskolestudier	4,9	3,9
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Tabellen viser de ventede forskjeller. Realkompetansesstudentene er overrepresentert på undervisningsfag, sykepleie- og vernepleiestudier og på sosialfag, mens de er sterkt underrepresentert på universitetsstudier.

Det andre karakteristikum ved utdanningene som vil undersøkes i denne rapporten er deres *lengde*, og denne variabelen vil kategoriseres ut fra Statistisk sentralbyrås «Universitets- og Høgskolegrupperinger». *Utdanningslengde* vil bestå av fire kategorier: *ettårige studier*¹², *toårige studier*¹³, *treårige studier* og *fireårige eller lengre studier*. Tabellen nedenfor viser hvordan de to studentgruppene fordeler seg på studier med ulik lengde.

12 De ettårige studiene er UH-grupperingene: «Forberedende prøver», «Lavere nivå utdanning» og «Andre ettårige studier, grunnutdanning».

13 De toårige studiene er UH-grupperingene: «Høgskolekandidat, toårig», «Ingeniørutdanning, toårig grunnutdanning», «Høgskolekandidat i ingeniørfag, toårig» og «Andre toårige studier, grunnutdanning».

Tabell 2.18 Utdanningslengde, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ettårige studier	45,9	29,8
Toårige studier	6,8	6,2
Treårige studier	33,8	55,4
Fireårige studier eller lenger	13,4	8,6
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Tabellen viser at realkompetansesstudentene særlig er overrepresentert på treårige studier, mens studiekompetansesstudenter i stor grad er registrert med en ettårig utdanning. Dette henger i stor grad sammen med det at realkompetansesstudenter i stor grad velger yrkesrettede utdanninger som sykepleie og førskolelærerutdanning (som er treårige utdanninger). Studenter med studiekompetanse er på sin side langt oftere ved et universitet, og de ettårige utdanningsgrupperingene «forberedende prøver», «lavere nivå utdanning» og «andre ettårige studier, grunnutdanning», er i stor grad studier ved universiteter. Her kan det være på sin plass med en presisering: det at nesten halvparten av studiekompetansesstudentene er registrert med en ettårig utdanning betyr ikke at så mange av dem bare vil studere i ett år. Forberedende prøver er for eksempel bare ett steg i utdanningskarrieren, og noe man må gjennom for å studere ved et universitet. Det at man står registrert med en ettårig utdanning betyr altså ikke at man ikke vil ta andre typer høyere utdanning etterpå. Det kan godt hende det er slik at studenter tatt opp på grunnlag av studiekompetanse, i mindre grad enn realkompetansesstudentene, er bestemte på hva de vil studere, og melder seg opp til forberedende prøver mens de vurderer hvilken retning de vil gå i. Realkompetansesstudentene vil i større grad være rettet mot et bestemt utdanningsmål, som leder til konkret yrkesutøvelse. Det kan antas at de i større grad har tenkt gjennom nøyaktig hva de vil studere, og hva de vil bruke utdanningen til, før de begynner. Samtidig kan det også tenkes at dette er en dyd av nødvendighet for dem, fordi det nettopp er for slike yrkesrettede utdanninger at deres realkompetanse kvalifiserer dem.

Det tredje karakteristikum ved utdanningene som vil undersøkes er *lærestedstype*, som vil deles i tre kategorier. *Universiteter* utgjør en kategori, mens *høgskolene* vil deles i to typer. De vitenskapelige høgskolene slås sammen med Politihøgskolen, høgskolene for utøvende kunst, og de to private høgskolene BI og Menighetsfakultetet. Denne kategorien kalles *Vitenskapelige høgskoler med mer*. De statlige høgskolene slås sammen med de private høgskolene med unntak av BI og Menighetsfakultetet, og denne kategorien kalles *Statlige og private høgskoler*. Tabellen nedenfor viser fordelingen på denne variabelen etter type kompetanse.

Tabell 2.19 Type lærested, etter type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Statlige og private høyskoler (unntatt BI og MF)	58,3	83,7
Vitenskapelige høyskoler m.m.	12,0	4,2
Universiteter	29,7	12,1
Totalt	100,0	100,0
Antall	28021	1696

Her ser vi det samme som ble avledet fra de foregående tabeller. Realkompetansesstudentene studerer veldig mye oftere enn studiekompetansesstudenter ved en høyskole, og studiekompetansesstudentene er langt oftere ved et universitet.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at realkompetansesstudentene skiller seg fra andre studenter på en rekke områder. De kommer oftere fra grisgrendte strøk og fra fylker med lavt gjennomsnittlig utdanningsnivå. Deres foreldre har i gjennomsnitt betydelig lavere utdanning enn andre studenter, og de har sjeldnere innvandringsbakgrunn. I tillegg er kvinneandelen høyere blant realkompetansesstudentene, og de er betydelig eldre enn studenter med studiekompetanse. Deres høyere alder medfører også at de langt oftere enn andre studenter har barn og er gift. Realkompetansesstudentene har altså langt oftere familieforpliktelser, og de jobber i større grad enn andre studenter ved siden av sine studier, noe som nok er medvirkende til at de oftere studerer på deltid. Endelig har vi sett at realkompetansesstudentene i langt større grad enn andre studenter er konsentrert om visse yrkesrettede høyskoleutdanninger knyttet til undervisning og omsorg. I resten av denne rapporten vil det undersøkes hvilken betydning disse forskjellene mellom de to studentgruppene har for deres gjennomstrømming og studiepoengproduksjon.

3 Betydningen av studentenes bakgrunn

I det første kapitlet så vi at realkompetansestudenter noe oftere enn studenter med studiekompetanse er ute av høyere utdanning to år etter at de begynte å studere, og deres gjennomsnittlige studiepoengproduksjon er noe lavere. Oppsummert ble resultatene tolket som uttrykk for at det går noe dårligere med realkompetansestudenter enn med studiekompetansestudenter. I forrige kapittel så vi at realkompetansestudentene oftere kommer fra grisgrendte strøk og fra fylker med lavt gjennomsnittlig utdanningsnivå, og at deres foreldre i gjennomsnitt har betydelig lavere utdanning enn andre studenters foreldre. I tillegg så vi at realkompetansestudentene sjeldnere har innvandrerbakgrunn. I dette kapitlet vil det undersøkes hvordan disse bakgrunnsfaktorene påvirker real- og studiekompetansestudenters gjennomføring av høyere utdanning.

Betydningen av etnisitet

Tidligere undersøkelser tyder på at det å ha bakgrunn i et ikke-vestlig land er uheldig i forhold til å mestre norsk skole. Ikke-vestlige innvandrere får for eksempel i gjennomsnitt dårligere karakterer enn sine etnisk norske medelever (se for eksempel Krange & Bakken 1998; Bakken 2003; Arnesen 2003). I hvilken grad dette også er tilfellet i høyere utdanning er i mindre grad kartlagt, og det vil undersøkes her. Som vi så i forrige kapittel er andelen ikke-vestlige innvandrere noe høyere blant studiekompetansestudenter enn blant realkompetansestudenter. Dersom det er slik at ikke-vestlige innvandrere velger å slutte i høyere utdanning oftere enn andre, vil en kontroll for innvandrerbakgrunn forsterke forskjellene mellom de to studentgruppene. Tabellen nedenfor viser andelen som velger bort høyere utdanning etter etnisk bakgrunn og type kompetanse.

Forskjellene etter etnisk bakgrunn er små, og frafallet er ikke større blant ikke-vestlige innvandrere enn blant studenter med majoritetsbakgrunn. Forskjellen mellom det første og andre året er (som vi så i kapittel 1) noe høyere blant realkompetansestudenter enn blant studenter med studiekompetanse, men det er ikke noen ekstra ulempe å ha innvandrerbakgrunn i noen av de to studentgruppene.

Tabell 3.1 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter innvandrerbakgrunn og type kompetanse

		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Norsk	Etter 1 år	19,2	21,1
	Etter 2 år	23,5	30,9
Vestlig	Etter 1 år	17,9	23,5
	Etter 2 år	22,7	28,6
Ikke-vestlig	Etter 1 år	17,5	23,3
	Etter 2 år	23,6	30,0

I kapittel 1 så vi at realkompetansesstudentene i gjennomsnitt produserte færre studiepoeng enn studiekompetansesstudentene. Nedenfor undersøkes det i hvilken grad ulik etnisk sammensetning av de to gruppene påvirker studiepoengproduksjonen. I tabellen nedenfor gjengis det hvordan gjennomsnittlig studiepoengproduksjon varierer mellom real- og studiekompetansesstudenter med ulik etnisk bakgrunn.

Tabell 3.2 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og innvandrerbakgrunn

		2001/02	2002/03	Begge år
Norsk	Studiekompetanse	42	52	72
	Realkompetanse	37	48	57
Vestlig	Studiekompetanse	41	51	71
	Realkompetanse	38	56	66
Ikke-vestlig	Studiekompetanse	39	50	70
	Realkompetanse	29	37	47

Tabellen viser de samme tendenser som vi så i kapittel 1, når det gjelder forskjeller mellom studie- og realkompetansesstudenter. Når det gjelder etnisk bakgrunn ser det ut til at realkompetansesstudenter med ikke-vestlig bakgrunn produserer færre studiepoeng enn andre realkompetansesstudenter, og at tilsvarende forskjell er svært mye mindre blant studiekompetansesstudentene. Ikke-vestlige innvandrere som har kommet inn på bakgrunn av sin realkompetanse ser altså ut til å slite mer enn andre realkompetansesstudenter.

Bildet som avtegner seg i tabellene ovenfor er ikke helt entydig, men oppsummert kan det sies at ikke-vestlige innvandrere ikke har sluttet i høyere utdanning oftere enn andre etter to år, men at ikke-vestlige realkompetansesstudenter i gjennomsnitt produserer færre studiepoeng enn andre studentgrupper.¹⁴

Betydningen av foreldres utdanning

I kapittel 2 så vi at foreldrene til realkompetansesstudentene gjennomgående har mindre utdanning enn andre studenters foreldre har. De har langt sjeldnere høyere utdanning, og også blant dem uten høyere utdanning er de i større grad konsentrert på de aller laveste utdanningsnivåer. En rekke tidligere undersøkelser har vist at folk med høy sosial bakgrunn i gjennomsnitt får bedre karakterer i høyere utdanning enn andre (Aubert 1963, Sem 1971, Klausen 1999, Nielsen 2000, Hansen 2000, Helland 2004), og foreldres utdanningsnivå har en positiv effekt på sannsynligheten for å bli værende på universiteter (Hovdhaugen & Aamodt 2005). Realkompetansesstudentenes lavere sosiale bakgrunn kan altså være en viktig grunn til at andelen som velger å slutte er noe høyere blant dem. Tabellen nedenfor viser andeler som slutter i høyere utdanning etter foreldres utdanningsnivå. For å unngå svært få observasjoner i enkelte celler er foreldres utdanning forenklet i forhold til i kapittel 2. Som vi så i kapittel 2 var det for eksempel ingen av realkompetansesstudentenes mødre som hadde doktorgrad. I tabellene nedenfor skiller det bare mellom de som har minst en forelder med høyere utdanning og de som ikke har det.

Tabell 3.3 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter hvorvidt minst en av foreldrene har høyere utdanning og type kompetanse

Foreldres utdanningsnivå		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Begge foreldre uten høyere utdanning	Etter 1 år	21,6	21,1
	Etter 2 år	27,9	30,2
Minst 1 forelder høyere utdanning	Etter 1 år	14,6	18,8
	Etter 2 år	16,4	29,0

Tabellen viser som ventet at studenter som har foreldre med høyere utdanning sjeldnere har sluttet etter ett og to år i høyere utdanning. Vi ser også at forskjellen mellom studie- og realkompetansesstudentene er mye større når en av foreldrene har høyere utdanning enn når ingen av foreldrene har det. Eller med andre ord, at forskjellen etter foreldres utdanning er langt mindre blant realkompetansesstudentene enn blant studenter med studiekompetanse. Det ser altså ut til at realkompetansesstudentene «tjener» mindre på å ha foreldre med høyere

¹⁴ Igjen kan det være grunn til å minne om de forbehold som ovenfor er tatt med hensyn til usikkerheten knyttet til registreringen av studiepoengproduksjon.

utdanning enn andre studenter gjør. En mulig grunn til dette er at folk med foreldre med høyere utdanning, som ikke har oppnådd studiekompetanse før de er fylt 25 år, er negativt selektert etter ett eller flere kjennetegn slik at de ikke har de fordelene i utdanningssystemet som andre studenter med høyt utdannede foreldre har. De kan for eksempel tenkes å ha spesielt lav skolemotivasjon, eller å være spesielt lite skoleflinke.

Studiepoengproduksjonen er, som vi har sett i kapittel 1, lavere blant realkompetansesstudenter enn blant studiekompetansesstudenter. I tabellen nedenfor undersøkes det hvordan dette samvarierer med foreldres utdanningsnivå.

Tabell 3.4 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og foreldres utdanningsnivå

Foreldres utdanningsnivå		2001/02	2002/03	Begge år
Begge foreldre uten høyere utdanning	Studiekompetanse	41	51	67
	Realkompetanse	36	48	57
Minst 1 forelder høyere utdanning	Studiekompetanse	43	53	78
	Realkompetanse	37	47	59

Mønsteret fra kapittel 1 gjenfinnes i tabellen, men det ser ikke ut til at foreldres utdanningsnivå spiller noen stor rolle for avkommets studiepoengproduksjon. Særlig liten er denne forskjellen blant realkompetansesstudentene, og etter to år er det liten forskjell mellom realkompetansesstudenter med foreldre med høyere utdanning og realkompetansesstudenter uten høyt utdannede foreldre. Også disse resultatene tyder altså på at realkompetansesstudentene «tjener» mindre på å ha foreldre med høyere utdanning enn andre studenter gjør.

Oppsummert om betydningen av foreldres utdanning, kan det sies at det å ha foreldre med høyere utdanning fremmer «vellykkede» studier, og at fordelene av å ha høyere utdannede foreldre er større blant studiekompetansesstudenter enn blant realkompetansesstudenter.

Betydningen av bosted i oppveksten

Tidligere undersøkelser har funnet en tydelig tendens i retning at folk fra bygdesamfunn gjennomgående har tatt mindre utdanning enn folk fra tettbygde bysamfunn (Ramsøy 1957, Rogoff Ramsøy 1961, Vangsnes 1967, Stensaasen 1971, Lindbekk 1975). Nyere undersøkelser tyder imidlertid på at betydningen av geografisk opprinnelse er avtagende. Allerede i 1976 slo Hernes og Knudsen

fast at rekrutteringsprosessene var blitt likere i urbane og rurale strøk. Siden har utjevningen fortsatt (Lindbekk 1998: 161). Grunnen til utjevningen søkes i at også andre forskjeller mellom by og land er blitt mindre. Karlsen (1996) legger vekt på at kulturforskjellene er blitt mindre. En prosess hun kaller *kulturhomogenisering* har vært virksom, hvor levemåte, arbeidsliv og kultur er blitt stadig likere i sentrum og periferi. I hvilken grad oppvekststed kan forventes å være av betydning for de utfall i høyere utdanning som undersøkes her, er altså uvisst. Siden vi ovenfor har sett at realkompetansesstudentene oftere har vokst opp i grisgrendte strøk vil det undersøkes hvilken betydning denne forskjellen i oppvekststed har for forskjellene vi har sett mellom studie- og realkompetansesstudenter. I tabellen nedenfor vises andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter grad av urbanitet i hjemkommunen da studentene var 16 år og type kompetanse.

Tabell 3.5 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter grad av urbanitet i hjemkommunen da studentene var 16 år og type kompetanse

		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Spredtbygd	Etter 1 år	17,8	17,5
	Etter 2 år	22,6	26,8
Tettsted	Etter 1 år	16,4	26,8
	Etter 2 år	20,1	30,2
Mindre by	Etter 1 år	16,2	17,0
	Etter 2 år	20,5	26,7
Storby	Etter 1 år	17,8	16,8
	Etter 2 år	21,7	29,1
Utlandet	Etter 1 år	29,9	27,3
	Etter 2 år	37,2	28,8

Bortsett fra de som bodde utenlands da de var 16 år er hovedtendensen at frafallet er større blant realkompetansesstudentene to år etter at de begynte i høyere utdanning. Blant de som bodde i utlandet da de var 16, er tendensen motsatt. Ett år etter at de begynte i høyere utdanning er bildet noe mindre entydig. Når det gjelder forskjeller mellom by og land er det ingen entydig tendens til at frafallet avtar når grad av urbanitet tiltar. Men det er en tydelig tendens til at det å ha bodd i utlandet da man var 16 år øker sjansen for å være utenfor høyere utdanning ett og to år etter at man begynte å studere. Dette gjelder særlig blant studiekompetansesstudentene. Her ser det altså ut til at realkompetansesstudentene «ta-per» mindre på å ha bodd i utlandet i oppveksten enn andre studenter gjør.

Tabellen nedenfor viser gjennomsnittlig studiepoengproduksjon blant real- og studiekompetansesstudenter etter grad av urbanitet i hjemkommunen da studentene var 16 år gamle.

Tabell 3.6 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter grad av urbanitet i hjemkommunen da studentene var 16 år og type kompetanse

		2001/02	2002/03	Begge år
Spredtbygd	Studiekompetanse	44	53	73
	Realkompetanse	33	49	57
Tettsted	Studiekompetanse	44	53	75
	Realkompetanse	34	48	55
Mindre by	Studiekompetanse	42	52	71
	Realkompetanse	34	47	54
Storby	Studiekompetanse	41	52	74
	Realkompetanse	40	48	62
Utlandet	Studiekompetanse	36	49	63
	Realkompetanse	37	52	63

Tabellen viser ingen entydig tendens. Blant studiekompetansesstudentene er det etter ett år en svak tendens til at studiepoengproduksjonen er noe høyere blant dem som er vokst opp i rurale strøk, og de som er vokst opp i utlandet har lavest studiepoengproduksjon. Disse tendensene er imidlertid svakere det andre året. Blant realkompetansesstudentene er det ikke noen entydig tendens, men til sammen etter to år er det en svak tendens til at produksjonen av studiepoeng er noe høyere blant dem som er vokst opp i en stor by eller i utlandet. Det å ha bodd i utlandet under oppveksten som blant studiekompetansesstudentene ser ut til å være en ulempe, er altså en fordel blant realkompetansesstudentene.

I denne delen har vi sett små forskjeller mellom folk vokst opp i urbane og rurale strøk. Den gruppen som skiller seg mest ut er de som bodde i utlandet i oppveksten, og de ser ut til å ha noe større problemer i norsk høyere utdanning enn andre. Denne ulempen ser ut til å være større blant studiekompetansesstudentene enn blant realkompetansesstudentene.

Samlet betydning av bakgrunnsfaktorer

Avslutningsvis i dette kapitlet vil den samlede betydningen av bakgrunnsfaktorene undersøkes ved hjelp av multivariate metoder¹⁵. Først vil det presenteres resultater fra logistiske regresjonsanalyser med det å være ute av høyere utdanning eller ikke etter to år som avhengig variabel. Deretter presenteres tilsvarende resultater fra en lineær regresjonsanalyse (OLS) med samlet antall studiepoeng etter to år som avhengig variabel.

I tabell 3.7 nedenfor gjengis effektkoeffisienter og deres standardfeil fra logistiske regresjonsanalyser av sannsynligheten for å ha sluttet i høyere utdanning etter to år. De avhengige variablene er i tillegg til om man er realkompetansestudent eller ikke, mors og fars utdanningsnivå, studentenes landbakgrunn og hvor sentrale strøk studenten bodde i som 16-åring.¹⁶ I modell 1 inkluderes bare hvorvidt studenten er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke, modell 2 inkluderer i tillegg de fire bakgrunnsvariablene, mens modell 3 også inkluderer interaksjonseffekter mellom foreldres utdanning og det å være realkompetansestudent. Det er også gjort analyser som inkluderer interaksjon mellom realkompetanse og etnisk bakgrunn og mellom realkompetanse og hjemkommunens sentralitet, men disse effektene var ikke signifikante og utelates derfor fra analysene her.

15 Dvs. lineære og logistiske regresjonsanalyser. Poenget med multivariate analyser er at de undersøker effekten av mange variabler samtidig, og på den måten rendyrker effekten av den enkelte variabel når de andre variablene holdes konstante.

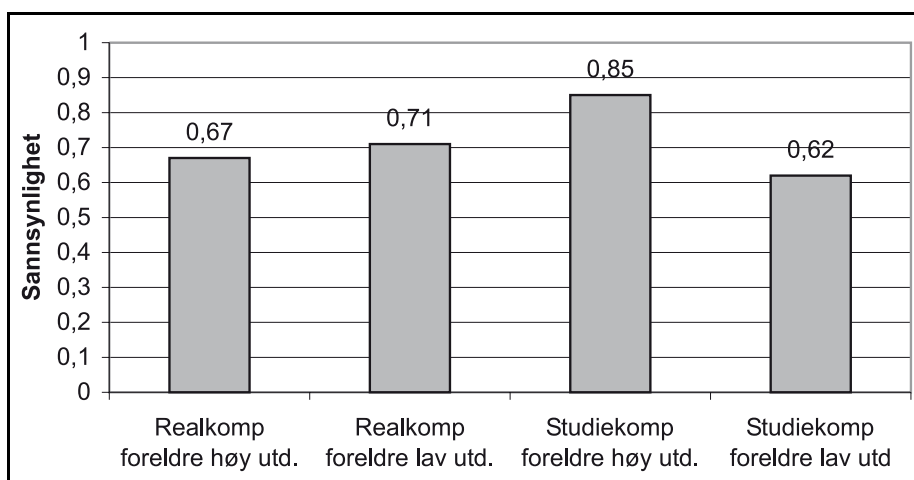
16 Det er også gjort analyser som inkluderer hvilket fylke studenten bodde i som 16 åring. Disse viste små forskjeller mellom fylkene (selv om studenter fra Oslo stort sett hadde noe høyere andeler som har sluttet) og det å ha med fylke påvirket i liten grad de andre resultatene. For å holde analysene (og tabellene) så enkle som mulig er fylke ikke med i analysene som vises her.

Tabell 3.7 Logistisk regresjon. Effekter på sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning to år etter studiestart.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetansestudent	-0,328***	0,067	-0,018	0,069	-1,050***	0,289
Fars høyeste utdanning (høyere utd=0):						
Barne og ungdomsskole	---	---	-0,510***	0,051	-0,538***	0,052
Videregående grunnutdanning	---	---	-0,368***	0,044	-0,365***	0,045
Avsluttet videregående	---	---	-0,181***	0,046	-0,176***	0,047
Mors høyeste utdanning (høyere utd=0):						
Barne og ungdomsskole	---	---	-0,697***	0,052	-0,724***	0,053
Videregående grunnutdanning	---	---	-0,411***	0,043	-0,419***	0,044
Avsluttet videregående	---	---	-0,136*	0,057	-0,132*	0,057
Landbakgrunn (norsk=0):						
Vestlig innvandrerbakgrunn	---	---	0,023	0,076	0,024	0,077
Ikkevestlig innvandrerbakgrunn	---	---	0,099	0,096	0,103	0,096
Urbanitet oppvekststed (0=Stor by)						
Spredtbygde strøk	---	---	0,124**	0,041	0,121**	0,041
Tettsted	---	---	0,212***	0,059	0,213***	0,059
Småby	---	---	0,153***	0,037	0,154***	0,037
Utlandet	---	---	-0,779**	0,257	-0,773**	0,257
Interaksjonseffekter (samspill):						
Far ungdomsskole *realkompe- tanse	---	---	---	---	0,525*	0,252
Far VGO grunnutd *realkompe- tanse	---	---	---	---	0,223	0,247
Far avsl. VGO *realkompetanse	---	---	---	---	0,013	0,279
Mor ungdomsskole *realkompe- tanse	---	---	---	---	0,904**	0,284
Mor VGO grunnutd *realkompe- tanse	---	---	---	---	0,751**	0,279
Mor avsl. VGO *realkompetanse	---	---	---	---	-0,097	0,409
Konstant	1,286***	0,015	1,758***	0,039	1,770***	0,040
-2 Log likelihood	27574		26968		26937	
Nagelkerke R Square	0,001		0,036		0,038	
Antall (N)	26235					

* = signifikant $p < .05$; ** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$

Modell 1 viser det vi allerede så i kapittel 1: realkompetansestudentene har noe høyere sannsynlighet for å ha slutta i høyere utdanning etter to år. Når vi så, i modell 2, kontrollerer for bakgrunnsfaktorer forsvinner denne forskjellen. Hovedgrunnen til det er at foreldres utdanningsnivå har en relativt sterk effekt og at realkompetansestudentenes foreldre har veldig mye lavere utdanning enn andre studenters foreldre har. Imidlertid har vi ovenfor sett at realkompetansestudentene ser ut til å «tjene» mindre på å ha foreldre med høyere utdanning enn andre studenter gjør, og når vi i modell 3 introduserer interaksjonseffekter dukker forskjellen opp igjen. Her blir det imidlertid betydelig mer komplisert å fortolke resultatene, så for å illustrere hva modell 3 egentlig viser, vil det i figur 3.1 nedenfor vises noen estimerte sannsynligheter for å ikke ha slutta i høyere utdanning i ulike grupper. Sannsynlighetene er beregnet for real- og studiekompetansestudenter som enten har to foreldre med en høyere utdanning eller som har to foreldre med barne- eller ungdomsskole som sin høyeste utdanning. I figuren holdes etnisk bakgrunn og oppvekstkommunens sentralitet konstant, og sannsynligheten beregnes for studenter uten innvandrerbakgrunn som er vokst opp i en storby.



Figur 3.1 Estimerte sannsynligheter* for å fortsatt være i høyere utdanning 2 år etter studiestart, etter type kompetanse og foreldres utdanningsnivå.

*Sannsynlighetene er beregnet for studenter med etnisk norsk bakgrunn som har vokst opp i en storby.

Figuren viser at forskjellen mellom studenter med høyt utdannede foreldre og studenter med lavt utdannede foreldre, er betydelig mindre blant realkompetansesstudentene enn blant studiekompetansesstudentene. Realkompetansesstudentene «tjener» med andre ord langt mindre på å ha høyt utdannede foreldre enn studiekompetansesstudentene gjør. Som nevnt kan en mulig grunn til dette være at realkompetansesstudenter med foreldre med høyere utdanning, er negativt selektert etter ett eller flere kjennetegn som vi ikke kan observere her, slik at de ikke har de fordeler i utdanningssystemet som andre studenter med høyt utdannede foreldre har. De kan for eksempel tenkes å ha spesielt lav skolemotivasjon, eller å være spesielt lite skoleflinke.

Hvordan påvirker så bakgrunnsfaktorene studiepoengproduksjonen? Tabellen nedenfor viser resultatene fra en lineær regresjonsanalyse med samlet studiepoengproduksjon etter to år som avhengig variabel. De uavhengige variablene er de samme som i tabellen ovenfor. Ingen av bakgrunnsfaktorene har signifikante interaksjonseffekter med realkompetanse. Det beregnes derfor ingen slike effekter her. Modell 1 inkluderer bare effekten av å være realkompetansesstudent, mens modell 2 også inkluderer bakgrunnsfaktorene.

Tabell 3.8 Lineær regresjon (OLS). Effekter på samlet studiepoengproduksjon i de to første studieår.

	Modell 1		Modell 2	
	B	S. E.	B	S. E.
Realkompetansestudent	-15,878***	1,271	-9,952***	1,283
Fars høyeste utdanning (høyere utd=0):				
Barne og ungdomsskole	---	---	-10,406***	0,864
Videregående grunnutdanning	---	---	-6,044***	0,706
Avsluttet videregående	---	---	-4,567***	0,709
Mors høyeste utdanning (høyere utd=0):				
Barne og ungdomsskole	---	---	-10,384***	0,877
Videregående grunnutdanning	---	---	-5,773***	0,658
Avsluttet videregående	---	---	-2,631**	0,848
Landbakgrunn (norsk=0):				
Vestlig innvandrerbakgrunn	---	---	-1,727	1,210
Ikkevestlig innvandrerbakgrunn	---	---	-0,127	1,549
Urbanitet oppvekststed (0=Stor by)				
Spredtbygde strøk	---	---	1,556*	0,677
Tettsted	---	---	1,854	0,952
Småby	---	---	-2,162***	0,605
Utlandet	---	---	-6,441	5,395
Konstant	73,276***	0,257	81,953***	0,569
Justert R ²	0,007		0,035	
Antall (N)	21266			

* = signifikant $p < .05$; ** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$

Tabellen viser at realkompetansestudentene i gjennomsnitt har produsert noen færre studiepoeng i løpet av de to første årene enn studiekompetansestudentene har. Den viser videre at kontroll for bakgrunnsfaktorer reduserer denne forskjellen noe, uten å fjerne den. Av bakgrunnsfaktorene er det først og fremst foreldres utdanningsnivå som spiller noen rolle, og forskjellen mellom studenter med to høyt utdannede foreldre og studenter med to foreldre med ungdomsskole som sin høyeste utdanning er på mer enn 20 studiepoeng. Men forskjellen mellom real- og studiekompetansestudenter er altså fortsatt signifikant, og når det gjelder studiepoengproduksjon er det ikke signifikante interaksjonseffekter.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at forskjellene mellom folk vokst opp i urbane og rurale strøk er små. Studenter som bodde i utlandet i oppveksten ser ut til å slite noe mer enn andre, og denne ulempen er noe større blant studiekompetansestudentene enn blant realkompetansestudentene, men denne forskjellen mellom de to studentgruppene er ikke signifikant. Endelig har vi sett at det å ha foreldre med høyere utdanning fremmer «vellykkede» studier blant studiekompetansestudenter, men at denne fordelingen er langt mindre blant realkompetansestudenter. Landbakgrunn og innvandrersstatus ser ikke ut til å spille noen stor rolle. Her er det ikke tatt hensyn til at studie- og realkompetansestudenter velger ulike studier. Det vil undersøkes i kapittel 6 og 7.

4 Betydningen av personkarakteristika og familiesituasjon

I dette kapitlet vil det vises hvordan real- og studiekompetansesstudenter ligger an etter ett og to år i høyere utdanning, avhengig av studentenes personkarakteristika og deres familiesituasjon. I kapittel 2 så vi betydelige forskjeller mellom real- og studiekompetansesstudentene langs disse dimensjonene, og disse forskjellene kan bidra til forståelsen av forskjellene i studiegjennomføring mellom de to studentgruppene.

Betydningen av studentenes kjønn

Den største endringen i høyere utdanning de siste tiår er kjønnssammensetningen. Kvinner har gått fra å være i klart mindretall til å være i snaut flertall, og i 1996 var 53 prosent av universitetsstudentene kvinner (Teigen 1998). Frønes (1996) beskriver denne utviklingen som en «revolusjon uten opprør», og kvinner har i flere fag tallmessig ikke bare tatt igjen, men også passert, menn. I videregående opplæring er det slik at jenter har høyere karaktergjennomsnitt enn gutter på så godt som alle studieretninger (Helland og Støren 2004), og tilsvarende tendenser kan på sikt tenkes å gjøre seg gjeldende i høyere utdanning også.¹⁷ Vi har ovenfor sett at kvinneandelen er høyere blant realkompetansesstudentene, og nedenfor vil det undersøkes hvilke konsekvenser dette har for studiegjennomføringen. Tabell 4.1 nedenfor viser andelen som er ute av høyere utdanning ett og to år etter studiestart blant kvinner og menn med real- og studiekompetanse.

¹⁷ En undersøkelse av karakterforskjeller mellom kvinner og menn på universitetene og Norges Handelshøyskole i perioden 1981-1996, viste imidlertid ikke en slik tendens (Nielsen 2002).

Tabell 4.1 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter kjønn og type kompetanse.

		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Menn	Etter 1 år	20,4	25,0
	Etter 2 år	25,3	41,6
Kvinner	Etter 1 år	18,2	19,7
	Etter 2 år	22,3	26,3

Tabellen viser at andelen som velger bort høyere utdanning er noe høyere blant menn enn blant kvinner. Blant kvinner er forskjellen mellom real- og studiekompetansesstudenter omtrent den samme i tabellen ovenfor som den vi så i kapittel 1 (tabell 1.6): forskjellen er relativt ubetydelig etter ett år, og øker noe i løpet av det andre året. Blant menn er derimot forskjellen mellom real- og studiekompetansesstudenter betydelig større, særlig etter to år. Det ser altså ut til at «ulempen» ved å være mann er betraktelig større blant realkompetansesstudentene enn blant studiekompetansesstudenter. Eller sagt på en annen måte: ulempen ved å være realkompetansesstudent er mye større blant menn enn blant kvinner.

Tabellen nedenfor viser gjennomsnittlig studiepoengproduksjon etter ett og to år i høyere utdanning blant menn og kvinner med real- og studiekompetanse.

Tabell 4.2 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og kjønn.

		2001/02	2002/03	Begge år
Menn	Studiekompetanse	41	51	71
	Realkompetanse	35	48	56
Kvinner	Studiekompetanse	42	52	72
	Realkompetanse	37	48	57

Tabellen viser svært små forskjeller mellom kvinner og menn i begge studentgrupper, mens forskjellen mellom real- og studiekompetansesstudenter er de samme som vi så i kapittel 1.

Oppsummert kan det sies at forskjellene mellom kvinner og menn ikke er dramatiske, med unntak av bortvalgsfrekvensen blant realkompetansesstudenter to år etter at de begynte å studere. Drøyt 4 av 10 mannlige realkompetansesstudenter er ute av høyere utdanning to år etter at de begynte å studere, mens dette gjelder mellom 20 og 25 prosent i de andre gruppene.

Betydningen av studentenes alder

Det følger av kriteriene for opptak på grunnlag av realkompetanse at realkompetansestudentene er eldre enn andre studenter, og i kapittel 2 så vi at de i gjennomsnitt er fjorten år eldre enn studiekompetansestudentene. Her vil det undersøkes hvilken betydning denne aldersforskjellen har for hvordan det går med de to gruppene. Tabellen nedenfor viser hvor store andeler i de to studentgruppene som er ute av høyere utdanning to år etter at de begynte å studere, etter deres alder. Siden alder har relativt mange kategorier vil bare situasjonen to år etter studiestart vises her. Tilsvarende tabell for situasjonen ett år etter studiestart vises i vedlegget.

Tabell 4.3 Andeler som ikke er i høyere utdanning to år etter studiestart etter alder og type kompetanse.

Alder 2001:	Studiekompetanse	Realkompetanse
19 eller lavere	12,6	---
20–21	16,2	---
22–23	24,7	---
24–25	31,4	31,6
26–27	34,0	29,5
28–29	36,3	34,9
30–31	36,0	28,0
32–33	38,2	27,9
34–35	40,6	22,5
36–37	43,0	28,9
38–39	42,8	30,6
40–41	45,9	24,3
42–43	48,4	23,4
44–45	54,9	25,4
46–47	53,1	37,1
48–50	57,1	36,0
mer enn 50	83,3	63,5

Tabellen viser betydelige forskjeller mellom de to studentgruppene. Blant studiekompetansestudentene er det en relativt jevnt stigende tendens til at man oftere velger bort fortsatte studier jo eldre man er, med en særlig kraftig økning blant dem som var over femti da de begynte å studere. Blant realkompetansestudentene er det ingen tilsvarende tendens bortsett fra for de eldste studentene. Realkompetansestudenter over 45 år velger oftere å slutte i høyere utdanning enn andre realkompetansestudenter, men blant de som er yngre enn det, er det

ingen tendens til høyere bortvalg med økende alder. Tabellen viser også at den totale forskjellen mellom de to studentgruppene, skyldes at studiekompetansestudenter yngre enn 25 år har så lavt bortvalg. Blant eldre studenter er andelen som velger å slutte stort sett lavere blant realkompetansesstudentene.

Vi har altså sett at andelen som slutter i høyere utdanning øker med studentenes alder blant studiekompetansesstudentene, mens denne tendensen er langt mindre markert blant realkompetansesstudentene. I tabellen nedenfor undersøkes det i hvilken grad vi finner tilsvarende tendenser når det gjelder studiepoengproduksjon. Tabellen viser gjennomsnittlig studiepoengproduksjon etter ett og to år, etter alder og type kompetanse.

Tabell 4.4 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og alder i 2001.

Alder 2001	2001/02		2002/03	
	Realkompetanse	Studiekompetanse	Realkompetanse	Studiekompetanse
19 og yngre	---	42	---	53
20–21	---	44	---	53
22–23	---	42	---	51
24–25	40	40	47	51
26–27	37	38	47	49
28–29	39	42	49	50
30–31	34	39	47	51
32–33	32	37	49	50
34–35	36	36	50	46
36–37	38	33	50	48
38–39	39	34	50	44
40–41	34	33	46	47
42–43	33	30	45	44
44–45	39	31	47	42
46–47	40	31	50	43
48–50	44	30	45	43
mer enn 50	29	21	43	30

Tabellen viser ikke like slående tendenser som tabell 4.3, men det er antydninger til et tilsvarende mønster. Det er en svakt avtagende tendens med økende alder blant studiekompetansesstudenter, mens det ikke er det blant realkompetansesstudentene.

Oppsummert om betydningen av studentenes alder kan det sies at alder ser ut til å ha en negativ effekt på studiegjennomføring blant de studiekompetente studentene, mens en slik tendens i liten grad gjør seg gjeldende blant de realkompetente.

Betydningen av studentenes familiesituasjon

Som nevnt i kapittel 2 kan det å ha familieforpliktelser ventes å redusere studieinnsatsen. Det å ha ansvar for barn tar for eksempel tid som man potensielt kunne ha brukt på å studere. En undersøkelse av frafall fra universitetene fant at en betydelig andel av dem som hadde slutta oppga forpliktelser for egne barn som en viktig grunn til at de hadde slutta (Hovdhaugen & Aamodt 2005). Vi så i kapittel 2 at realkompetansstudentene langt oftere har barn og langt sjeldnere er ugifte, og i den grad familieforpliktelser tar så mye tid at det går ut over studiegjennomføringen vil det være en viktig grunn til forskjellene mellom de to studentgruppene. I tabellen nedenfor gjengis andelen som velger bort høyere utdanning blant real- og studiekompetansesstudenter etter deres sivilstand da de begynte å studere, høsten 2001.

Tabell 4.5 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter sivilstand og type kompetanse

		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ugift	Etter 1 år	15,9	18,7
	Etter 2 år	19,7	32,1
Gift, partner	Etter 1 år	36,2	23,3
	Etter 2 år	43,7	30,9
Skilt, separert, gjenlevende	Etter 1 år	35,9	20,8
	Etter 2 år	44,4	27,1

Hovedforskjellen i tabellen går mellom de ugifte og de andre, og andelen som slutter i høyere utdanning er betydelig lavere blant de ugifte. Særlig stor er denne forskjellen blant studiekompetansesstudentene, og blant dem er det drøyt halvparten så store andeler som slutter blant de ugifte som blant de gifte. Også blant realkompetansesstudentene er det en tendens i denne retning, men forskjellene mellom ugifte og andre er langt mindre blant realkompetansesstudentene.

Hvordan påvirker så ens sivilstand den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen? I tabellen nedenfor vises dette gjennomsnittet i de to første studieårene etter sivilstand blant real- og studiekompetansesstudenter.

Tabell 4.6 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og sivilstand.

		2001/02	2002/03	Begge år
Ugift	Studiekompetanse	43	53	74
	Realkompetanse	39	49	58
Gift,partner	Studiekompetanse	35	46	56
	Realkompetanse	35	47	56
Skilt, separert, gjenlevende	Studiekompetanse	34	48	56
	Realkompetanse	37	47	58

Tabellen viser at studiepoengproduksjonen er høyest blant ugifte studiekompetansesstudenter, og at forskjellen mellom de ugifte og de andre er større blant studiekompetansesstudentene enn blant realkompetansesstudentene. Igjen ser det altså ut til at studiekompetansesstudentene «taper» mer på ikke å være ugift enn realkompetansesstudentene gjør.

Ovenfor så vi at andelen som slutter i høyere utdanning er betydelig lavere blant ugifte, og at denne forskjellen er særlig stor blant studiekompetansesstudentene. Blant realkompetansesstudentene er denne tendensen langt mindre. I kapittel 2 ble det hevdet at det å endre sivilstand i løpet av studietiden kunne ha spesielt negative konsekvenser for studiegjennomføringen. I tabellen nedenfor undersøkes det ved at den viser andeler som er ute av høyere utdanning to år etter at de begynte å studere, etter type kompetanse og hvorvidt man har endret sivilstand mellom 2001 og 2003.

Tabell 4.7 Andeler som ikke er i høyere utdanning to år etter studiestart etter hvorvidt de har endret sivilstand og type kompetanse

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ikke endret sivilstand siden 2001	23,0	30,6
Blitt gift siden 2001	35,3	33,9
Blitt enslig siden 2001	43,3	31,5

I tabellen går det fram at det å ha endret sin sivilstand har langt større betydning for det å slutte i høyere utdanning blant studiekompetansesstudentene enn det

har blant realkompetansestudentene. Studiekompetansestudentene taper altså i mye større grad på det å ha endret sivilstand.

I kapittel 2 ble det vist at realkompetansestudentene oftere hadde barn enn studiekompetansestudentene, og at de oftere hadde mer enn ett barn. Det ble også foreslått at dette kunne være en medvirkende årsak til at realkompetansestudentene oftere har valgt å avslutte sin utdanning. I tabellene nedenfor vil det undersøkes hvilken betydning antall barn har for studiegjennomføring. Tabell 4.11 viser hvordan andelen som slutter i høyere utdanning etter ett og to år varierer med antall barn ved studiestart.

Tabell 4.8 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter antall barn og type kompetanse

Antall barn		Studiekompetanse	Realkompetansestudent
0	Etter 1 år	15,5	22,3
	Etter 2 år	18,9	38,0
1	Etter 1 år	30,2	22,0
	Etter 2 år	39,8	34,6
2	Etter 1 år	35,4	21,5
	Etter 2 år	44,5	29,2
3	Etter 1 år	34,8	20,2
	Etter 2 år	40,7	24,4
4 eller flere	Etter 1 år	28,9	17,4
	Etter 2 år	34,9	24,8

Igjen går den store forskjellen mellom dem som har etablert familie og de som ikke har det, og igjen er denne forskjellen særlig stor blant studiekompetansestudentene. Blant realkompetansestudentene er bildet annerledes, og tendensen går i motsatt retning, og andelen som har sluttet blant realkompetansestudentene, er høyest blant dem som ikke har barn.

Hvilken betydning har så antall barn for studiepoengproduksjonen? Tabellen nedenfor viser dette.

Tabell 4.9 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og antall barn

Antall barn		2001/02	2002/03	Begge år
0	Studiekompetanse	43	53	75
	Realkompetanse	38	46	56
1	Studiekompetanse	37	48	59
	Realkompetanse	34	50	58
2	Studiekompetanse	33	46	53
	Realkompetanse	35	47	55
3	Studiekompetanse	35	48	58
	Realkompetanse	38	49	59
4 eller flere	Studiekompetanse	38	50	60
	Realkompetanse	38	51	60

Tabellen viser den ventede tendens blant studiekompetansesstudentene: det er de uten barn som har høyest studiepoengproduksjon, mens forskjellene mellom de som har barn er relativt små. Blant realkompetansesstudentene er bildet et annet, og der ser det ikke ut til å være noen fordel å ikke ha barn. Igjen ser det altså ut til at «ulempen» ved å ha barn bare gjelder studenter med studiekompetanse.

I kapittel 2 ble det foreslått at det å få barn i studietida og det å ha veldig små barn er en større ulempe i forhold til studier enn det å ha barn som er eldre. I tabellene nedenfor vil dette undersøkes, ved at de viser andeler som er ute av høyere utdanning etter to år. Tabell 4.10 viser betydningen av det å ha fått barn etter at man begynte å studere.

Tabell 4.10 Andeler som ikke er i høyere utdanning to år etter studiestart etter hvorvidt de har fått barn etter studiestart og etter type kompetanse

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Ikke fått barn etter 2001	22,4	29,9
Fått barn, men ikke det første	48,8	36,4
Fått sitt første barn etter 2001	50,4	58,8

Tabellen viser at det å ha fått barn har store konsekvenser for studiegjennomføringen, og rundt halvparten av studiekompetansesstudentene som har fått barn etter at de begynte å studere er ute av høyere utdanning etter to år. Denne tendens gjør seg også gjeldende blant realkompetansesstudentene, men der er forskjellen større mellom dem som fikk sitt første barn og dem som fikk et barn som ikke var det første. Hvorvidt disse studentene som har fått barn vil vende

tilbake til høyere utdanning når barnet blir eldre, er det ikke mulig å si noe om, men det er høyst tenkelig.

Vi har altså sett at det å ha barn har uheldige konsekvenser for studiegjennomføringen, i hvert fall blant studiekompetansestudentene. Spiller det så noen rolle hvor gamle barna er? Tabellen nedenfor undersøker dette.

Tabell 4.11 Andeler som ikke er i høyere utdanning to år etter studiestart etter alder yngste barn 2001 og type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Spedbarn (0–2 år)	34,1	24,7
Småbarn (3–6 år)	35,0	25,7
Skolebarn (7–12 år)	43,1	24,1
Tenåringer (13–19 år)	51,6	30,9
Voksne (over 19 år)	65,4	46,3
Har ikke barn	18,9	38,0

Tabellen viser at det blant studiekompetansestudentene er slik at jo eldre barna er, desto større er andelen som har sluttet i høyere utdanning etter to år. Blant realkompetansestudentene er det ingen slik tendens bortsett fra at de som har barn som er eldre enn 19 år oftere har sluttet etter to år. Dette bildet minner veldig om det bildet vi så ovenfor for studentenes alder. Det er sannsynlig at barnets alder vil være høyt korrelert med studentenes alder, og at det bildet vi her ser egentlig skyldes studentenes alder. Dette vil undersøkes nedenfor.

Samlet betydning av personkarakteristika og familiesituasjon

Også dette kapitlet vil avsluttes med multivariate analyser som vurderer den samlede betydningen av de variabler vi har undersøkt. Først vil det presenteres resultater fra en logistisk regresjonsanalyse som undersøker sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning høsten 2003. Deretter vil en lineær regresjonsanalyse som undersøker effekter på samlet studiepoengproduksjon presenteres.

I tabellen nedenfor gjengis resultater fra logistiske regresjonsanalyser av effekter på sannsynligheten for å bli værende i høyere utdanning to år etter studiestart. De uavhengige variablene er de som er beskrevet ovenfor i dette kapitlet. Modell 1 inkluderer bare effekten av å være realkompetansestudent. Modell 2 inkluderer også effekter av de fleste person- og familiekarakteristika som er undersøkt ovenfor, mens modell 3 i tillegg inkluderer interaksjonseffekter mellom

kjønn og det å være realkompetansestudent og mellom alder og det å være realkompetansestudent. Det er også gjort analyser som inkluderer interaksjonseffekter mellom realkompetanse og de ulike familievariablene, men disse var ikke signifikante. Det som i de trivariate analysene ovenfor så ut som interaksjon mellom ulike familievariabler og realkompetanse, ser altså ut til å skyldes interaksjonen mellom alder og realkompetanse, og det at alle familievariablene er korrelerte med alder. Disse ikke-signifikante interaksjonseffektene utelates derfor fra analysene som gjengis her.

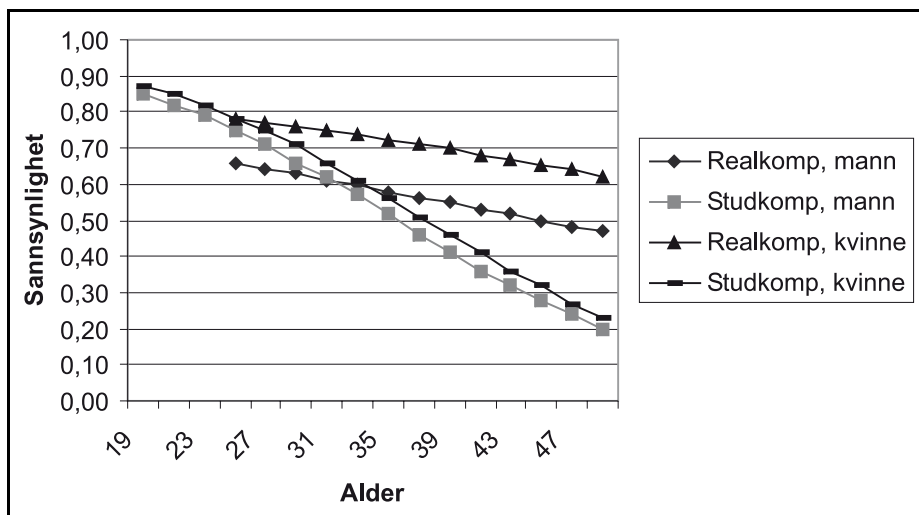
Tabell 4.12 Logistisk regresjon. Effekter på sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning to år etter studiestart.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetansestudent	-0,328***	0,067	0,508***	0,073	-0,857***	0,209
Kjønn	---	---	0,222***	0,032	0,195***	0,033
Alder i 2001	---	---	-0,201***	0,008	-0,206***	0,008
Fått barn etter studiestart (Ikke=0)						
Fått barn, men ikke det første	---	---	-0,661***	0,111	-0,619***	0,111
Fått sitt første barn etter 2001	---	---	-1,353***	0,086	-1,333***	0,086
Antall barn (ingen=0)						
Ett barn	---	---	-0,073	0,070	-0,050	0,070
To barn	---	---	0,270**	0,078	0,281***	0,078
Tre barn	---	---	0,623***	0,099	0,617***	0,100
Fire barn eller flere	---	---	1,014***	0,168	0,990***	0,169
Endring i sivilstand (ingen endr.=0)						
Blitt gift siden 2001	---	---	-0,282**	0,090	-0,271**	0,090
Blitt enslig siden 2001	---	---	-0,323*	0,153	-0,331*	0,154
Sivilstand (ugift=0)						
Gift, partner	---	---	0,099	0,068	0,087	0,069
Skilt, separert, gjenlevende	---	---	0,159	0,091	0,140	0,091
Interaksjonseffekter (samspill):						
Kjønn *realkompetanse	---	---	---	---	0,435**	0,148
Alder i 2001 *realkompetanse	---	---	---	---	0,140***	0,025
Konstant	1,286***	0,015	1,683***	0,029	1,712***	0,029
-2 Log likelihood	27574		25799		25752	
Nagelkerke R Square	0,001		0,102		0,104	
Antall (N)	26235					

* = signifikant $p < .05$; ** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$

Analysene viser at studentenes familiesituasjon er av stor betydning for hvor utholdende de er i høyere utdanning. Det å ha fått barn øker naturligvis sannsynligheten for å ha sluttet i høyere utdanning (i hvert fall midlertidig), og det å ha endret sin sivilstand gjør det samme. Antall barn har noe overraskende en positiv effekt på sannsynligheten for å bli værende i høyere utdanning. En mulig grunn til dette er at alder spiller en stor rolle for bortvalgstendensen, og at antall barn også henger sammen med alder. Blant de som har høy alder, vil de med mange barn ha høyere sannsynlighet for fortsatt å være i høyere utdanning etter to år enn folk på tilsvarende alder uten barn. Kan hende har de som har mange barn, forhandlet seg fram til løsninger av hverdagens gjøremål med barna sine, slik at barnas tilstedeværelse letter studiene?

Selv om disse familievariablene har betydelige effekter på sannsynligheten for å bli værende i høyere utdanning, påvirker de i liten grad forskjellen mellom real- og studiekompetente studenter. Effekten av å være realkompetansesstudent endres imidlertid relativt mye mellom de tre modellene, men det skyldes primært alder. I modell 1 er det realkompetansesstudentene som har lavest sannsynlighet for fortsatt å være i høyere utdanning, mens effekten av realkompetanse har endret fortegn i modell 2. Denne endringen skyldes først og fremst introduksjon av alder i modellen. Ovenfor så vi at alder blant studiekompetansesstudentene hadde en betydelig negativ effekt på det å bli værende i høyere utdanning, og vi har i kapittel 2 sett at realkompetansesstudentene er betydelig eldre enn studiekompetansesstudentene. Denne effekten av alder er imidlertid veldig forskjellig i de to studentgruppene, og når vi tar hensyn til det i modell 3, blir effekten av realkompetanse igjen signifikant negativ. Ved introduksjonen av interaksjonseffekter blir det imidlertid mer komplisert å tolke koeffisientene fra logistisk regresjon, og det vil derfor også her presenteres en figur som viser estimerte sannsynligheter for å bli værende i høyere utdanning etter to år. Figuren viser hvordan den estimerte sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart varierer med alder blant mannlige og kvinnelige real- og studiekompetansesstudenter. De andre variablene er holdt konstante ved at sannsynlighetene er beregnet for ugifte studenter uten barn.



Figur 4.1 Sannsynlighet* for å bli værende i høyere utdanning etter 2 år, etter type kompetanse, kjønn og alder.

*Sannsynlighetene er beregnet for ugifte studenter uten barn.

Figuren viser tydelig at forskjellene mellom real- og studiekompetansesstudenter er store. Forskjellen mellom menn og kvinner er større blant realkompetansesstudentene, og de kvinnelige realkompetansesstudentene har betydelig høyere sannsynlighet for å bli værende. Kjønnforskjellen er derimot relativt liten blant studiekompetansesstudentene. En grunn til denne forskjellen kan være at de realkompetente kvinnene rett og slett er mer dedikerte og arbeidsomme studenter enn de realkompetente mennene er. Det kan også tenkes at forsørgerkravet hviler tyngre på menn enn på kvinner, og at de realkompetente mennene i større grad må jobbe ved siden av sine studier. En tredje mulighet kan være at kvinnelige og mannlige realkompetansesstudenter velger ulike utdanningstyper, og at de utdanningene kvinner velger av en eller annen grunn er mer overkommelige for realkompetansesstudenter. For eksempel kan det tenkes at de studier kvinnelige realkompetansesstudenter velger er strammere organisert med bedre oppfølging av den enkelte student. Slike muligheter vil undersøkes i kapittel 7.

Enda mer slående enn kjønnforskjellene er det at den negative effekten av alder er betydelig kraftigere blant studiekompetansesstudentene. Blant studiekompetansesstudentene har de yngste rundt fire ganger høyere sannsynlighet for å bli værende enn de eldste, mens dette forholdet er mindre enn 1,5 blant realkompetansesstudentene. Sannsynligheten for å velge å slutte i høyere utdanning

øker altså med studiekompetansesstudentenes alder, mens den i langt mindre grad gjør det blant realkompetansesstudentene. En mulig grunn til denne forskjellen kan være at realkompetansesstudentene i større grad har tenkt gjennom hva det vil innebære av arbeid og forsakelse å gi seg i kast med en høyere utdanning, og at derfor står bedre rustet til å takle det enn studiekompetente studenter på tilsvarende alder? En annen mulighet kan være at eldre studiekompetente studenter i større grad enn realkompetansesstudentene velger korte utdanninger og at de derfor i større grad er ferdige med sin planlagte utdanning allerede etter to år. Dette vil undersøkes i kapittel 7.

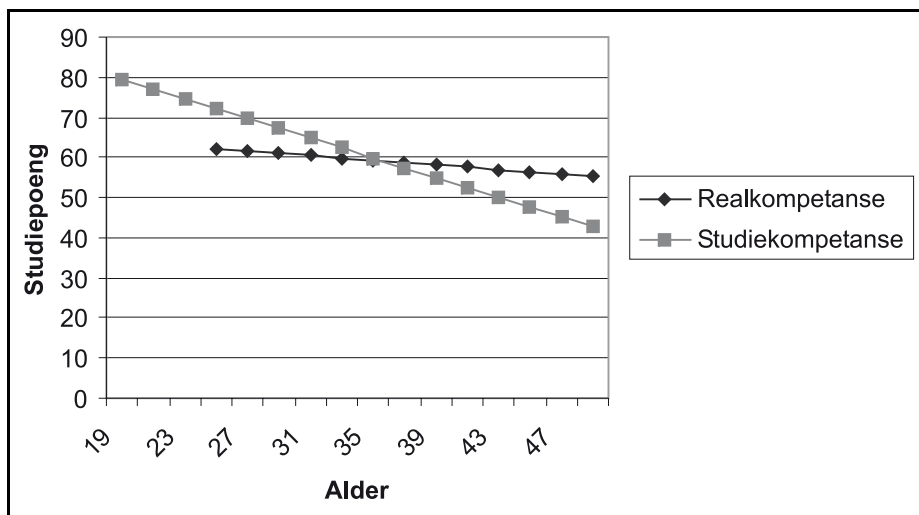
Nedenfor vil det undersøkes hvordan de ulike person- og familiekarakteristika påvirker den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen. Modell 2 inkluderer de samme variablene som i tabell 4.12, mens modell 3 i tillegg inkluderer interaksjonseffekten mellom realkompetanse og alder. Andre interaksjonseffekter var ikke signifikante og utelates derfor fra analysene.

Tabell 4.13 Lineær regresjon (OLS). Effekter på samlet studiepoengproduksjon i de to første studieår.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetansestudent	-15,88***	1,27	-1,30	1,34	-15,75***	3,76
Kjønn	---	---	2,04***	0,52	1,97***	0,52
Alder i 2001	---	---	-2,39***	0,15	-2,47***	0,15
Fått barn etter studiestart (Ikke=0)						
Fått barn, men ikke det første	---	---	-6,05*	2,37	-5,55*	2,38
Fått sitt første barn etter 2001	---	---	-18,11***	1,91	-17,84***	1,92
Antall barn (ingen=0)						
Ett barn	---	---	-4,89***	1,30	-4,51***	1,31
To barn	---	---	-6,11***	1,48	-5,78***	1,48
Tre barn	---	---	-0,75	1,87	-0,64	1,87
Fire barn eller flere	---	---	2,29	3,01	1,91	3,01
Endring i sivilstand (ingen endr.=0)						
Blitt gift siden 2001	---	---	0,38	1,65	0,49	1,65
Blitt enslig siden 2001	---	---	-6,57*	3,05	-6,46*	3,05
Sivilstand (ugift=0)						
Gift, partner	---	---	3,66**	1,30	3,45**	1,30
Skilt, separert, gjenlevende	---	---	3,96*	1,79	3,72*	1,79
Interaksjonseffekter (samspill):						
Alder i 2001 *realkompetanse	---	---	---	---	1,89***	0,46
Konstant	73,28***	0,26	77,50***	0,46	77,68***	0,46
Justert R ²	0,007		0,052		0,052	
Antall (N)	21266					

* = signifikant p < .05; ** = signifikant p < .01; *** = signifikant p < .001

Mønstrene i tabellen minner om de vi så i tabell 4.12. Det er en negativ effekt av å være realkompetansestudent i modell 1, som blir borte i modell 2, og som dukker opp igjen når vi, i modell 3, tar hensyn til at alder har så ulik effekt i de to studentgruppene. Figur 4.2 nedenfor illustreres dette resultatet ved at den viser hvordan gjennomsnittlig studiepoengproduksjon varierer etter alder blant real- og studiekompetansestudenter. Siden det ikke er interaksjon mellom kompetanse og kjønn viser vi for enkelthets skyld bare resultater for de kvinnelige studentene. Tendensen er den samme blant menn, men på et noe lavere nivå (snaut 2 studiepoeng lavere).



Figur 4.2 Gjennomsnittlig total studiepoengproduksjon de to første år i høyere utdanning, etter alder og type kompetanse.

*Sannsynlighetene er beregnet for ugifte kvinnelige studenter uten barn.

Igen ser vi at alder har en betydelig negativ effekt på studiekompetansesstudentenes studiegjennomføring, og at denne effekten er langt svakere blant realkompetansesstudentene.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at studentenes personkarakteristika og familiesituasjon påvirker deres studiegjennomføring, og vi har sett betydelige forskjeller mellom real- og studiekompetansesstudenter. Menn har oftere sluttet i høyere utdanning enn kvinner, og denne kjønnsforskjellen er særlig stor blant realkompetansesstudentene. Også alder påvirker studiegjennomføringen, men primært blant studiekompetansesstudentene. Alder ser ut til å ha en negativ effekt på studiegjennomføring blant de studiekompetente studentene, mens en slik tendens i liten grad gjør seg gjeldende blant de realkompetente.

Også studentenes familiesituasjon har betydelige effekter. Det å være ugift reduserer sjansen for å være ute av høyere utdanning, og det å ha endret sin sivilstand øker sannsynligheten for å slutte, og reduserer den gjennomsnittlige studiepoengproduksjon. Det å ha eller få barn øker også sjansen for å slutte, samtidig som det reduserer den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen.

5 Betydningen av studentenes tilknytning til arbeidslivet

I kapittel 2 så vi at realkompetansesstudentene har høyere inntekt enn studiekompetansesstudenter, og at de i gjennomsnitt jobber flere timer i uka enn studiekompetansesstudenter gjør. Dette kan føre til at realkompetansesstudentene har mindre studietid til rådighet enn studiekompetansesstudentene. Hovdhauge og Aamodt (2005) fant for eksempel at universitetsstudenter som arbeidet mye ved siden av studiene hadde høyere sannsynlighet for å avslutte sin utdanning tidligere enn planlagt, enn studenter som jobba lite ved siden av. I tabellen nedenfor vises det hvordan studentenes relative inntekt samvarierer med det å ha sluttet i høyere utdanning etter to år.¹⁸ Med utgangspunkt i inntektsfordelingen blant realkompetansesstudentene er studentene delt inn i ti kategorier. Det vil si at realkompetansesstudentene er rangert etter sin inntekt, og på den bakgrunn delt inn i ti like store grupper (deciler). Laveste decil er de ti prosentene med de laveste inntekter, grensen mellom 5. og 6. decil er medianen (blant realkompetansesstudentene), mens øverste decil er de ti prosentene som har de høyeste inntektene, osv..¹⁹

Tabell 5.1 Andeler som ikke er i høyere utdanning to år etter studiestart etter relativ inntekt (plassering i inntektsfordelingen) i 2002 og type kompetanse.

Relativ inntekt	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Laveste decil (Lavere enn 74535 kr)	13,6	22,6
2. (105550 kr)	16,1	20,6
3. (129910 kr)	22,2	25,6
4. (150857 kr)	29,3	25,4
5. (170795 kr)	32,2	24,0
6. (190355 kr)	38,8	36,0
7. (209785 kr)	45,1	34,3
8. (233317 kr)	51,8	30,7
9. (268454 kr)	60,0	39,5
Høyeste decil (Mer enn 268454 kr)	65,2	44,7

18 Tilsvarende tabell for situasjonen ett år etter studiestart vises i tabellvedlegget.

19 Grunnen til at det er tatt utgangspunkt i realkompetansesstudentenes inntektsfordeling er at de utgjør en så liten gruppe. Ved å ta utgangspunkt i deres inntektsfordeling sikrer vi at det er ti prosent av realkompetansesstudentene i hvert decil. Det ville ikke vært tilfellet hvis vi tok utgangspunkt i inntektsfordelingen i hele studentpopulasjonen, og vi ville risikert at det ble få realkompetansesstudenter i noen kategorier.

Tabellen viser en ventet tendens i retning av at jo høyere inntekt, desto høyere sannsynlighet for å ha sluttet i høyere utdanning etter to år. Samtidig ser vi at denne tendensen er mer entydig og langt mer markert blant studiekompetansestudentene. Det å jobbe mye ved siden av ser altså ut til å vanskeliggjøre studiegjennomføringen, særlig blant studiekompetansestudentene.

Tabellen nedenfor viser den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen i ulike inntektsgrupper blant real- og studiekompetansestudenter.

Tabell 5.2 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter relativ inntekt (plassering i inntektsfordelingen) i 2002 og type kompetanse.

		2001/02	2002/03	Begge år
Laveste decil	Studiekompetanse	45	54	80
	Realkompetanse	44	50	69
2	Studiekompetanse	43	53	76
	Realkompetanse	42	57	69
3	Studiekompetanse	39	52	67
	Realkompetanse	38	51	64
4	Studiekompetanse	39	49	60
	Realkompetanse	36	50	59
5	Studiekompetanse	37	48	57
	Realkompetanse	41	48	58
6	Studiekompetanse	34	49	55
	Realkompetanse	33	48	57
7	Studiekompetanse	32	44	50
	Realkompetanse	31	45	51
8	Studiekompetanse	31	44	49
	Realkompetanse	35	46	52
9	Studiekompetanse	28	39	42
	Realkompetanse	31	40	46
Høyeste decil	Studiekompetanse	24	37	39
	Realkompetanse	34	40	47

Tabellen viser en tendens i retning av at gjennomsnittlig studiepoengproduksjon avtar når inntekten øker. Denne tendensen er særlig tydelig blant studiekompetansestudentene. Den samlede studiepoengproduksjonen etter to år, er blant studiekompetansestudentene dobbelt så stor blant de som tjener minst som blant de som tjener mest. Blant realkompetansestudentene er studiepoengproduksjonen bare halvannen gang større blant de som tjener minst, sammenlignet med de som tjener mest.

Det å ha relativt høy inntekt ser altså ut til å påvirke studiegjennomføringen i negativ retning, og antagelsen ovenfor er at dette skyldes at den disponible studietiden vil avta når inntekten øker. I dataene har vi også et mål på arbeidstid, og nedenfor vil det undersøkes hvordan dette samvarierer med studiegjennomføring. Tabellen nedenfor viser hvordan andelen som er ute av høyere utdanning ett og to år etter studiestart blant real- og studiekompetansesstudenter, varierer med studentenes forventede ukentlige arbeidstid.

Tabell 5.3 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter forventet ukentlig arbeidstid i 2002 og type kompetanse.

		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
0–19 timer pr. uke	Etter 1 år	10,1	10,3
	Etter 2 år	14,9	18,2
20–30 timer pr. uke	Etter 1 år	26,6	17,2
	Etter 2 år	27,8	28,3
Over 30 timer pr. uke	Etter 1 år	45,6	35,8
	Etter 2 år	49,0	49,1

Tabellen viser den forventede sammenheng i begge studentgrupper. Jo høyere ukentlig arbeidstid, desto høyere andeler som har sluttet å studere etter både ett og to år. Tendensen gjør seg gjeldende både blant real- og studiekompetansesstudenter.

Tabellen nedenfor viser hvordan gjennomsnittlig studiepoengproduksjon varierer med forventet arbeidstid.

Tabell 5.4 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter forventet ukentlig arbeidstid i 2002 og type kompetanse.

		2001/02	2002/03	Begge år
0–19 timer pr. uke	Studiekompetanse	44	53	77
	Realkompetanse	39	51	64
20–30 timer pr. uke	Studiekompetanse	39	49	63
	Realkompetanse	34	47	56
Over 30 timer pr. uke	Studiekompetanse	33	44	53
	Realkompetanse	30	40	45

Tabellen viser igjen den forventede sammenheng. Studiepoengproduksjonen går ned når arbeidstiden går opp. Dette gjelder både real- og studiekompetansesstudenter. Den underliggende antagelsen her er at denne sammenhengen skyldes at studieintensiteten går ned når tiden brukt på inntektsgivende arbeid

går ned. I neste kapittel vil betydningen av studentenes studieinnsats undersøkes ved at det skilles mellom hel- og deltidsstudenter.

Samlet betydning av tilknytning til arbeidslivet

Ovenfor har vi sett at studentenes tilknytning til arbeidsmarkedet ser ut til å påvirke deres studiegjennomføring. Både det å ha høy inntekt og å jobbe mange timer i uka reduserer sannsynligheten for å bli værende i høyere utdanning, og reduserer den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen. Vi har også sett at når det gjelder tilbøyeligheten til å slutte, er disse sammenhengene mer markerte blant studiekompetansesstudentene. Antagelsen ovenfor er at disse sammenhengene skyldes at sterk deltagelse i arbeidslivet reduserer tiden som er disponibel til studier. Det kan med andre ord tenkes at arbeidstid og inntekt er to alternative mål på den samme mekanismen. Nedenfor vil dette undersøkes ved at både inntekt og forventet ukentlig arbeidstid inkluderes i samme analyse. Først vil det, i tabell 5.5, gjengis resultater fra logistiske regresjonsanalyser av sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning to år etter studiestart. Framgangsmåten er den samme som i foregående kapitler: Modell 1 viser bare effekten av å være realkompetansesstudent, mens modell 2 også inkluderer de variabler som er undersøkt ovenfor i kapitlet (inntekt og forventet arbeidstid i 2002). Siden normale inntekter stort sett er sekssifrede vil effektkoeffisienten av inntekt bli veldig liten hvis den introduseres som den er. For å unngå det, divideres inntekt med 100 000 før den introduseres i modellen. I Modell 3 inkluderer i tillegg de interaksjonseffekter med realkompetanse som har vist seg å være signifikante. Her er det bare interaksjonen mellom inntekt og realkompetanse som er signifikant, og modellen inkluderer derfor bare den.

Tabell 5.5 Logistisk regresjon. Effekter på sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning to år etter studiestart.

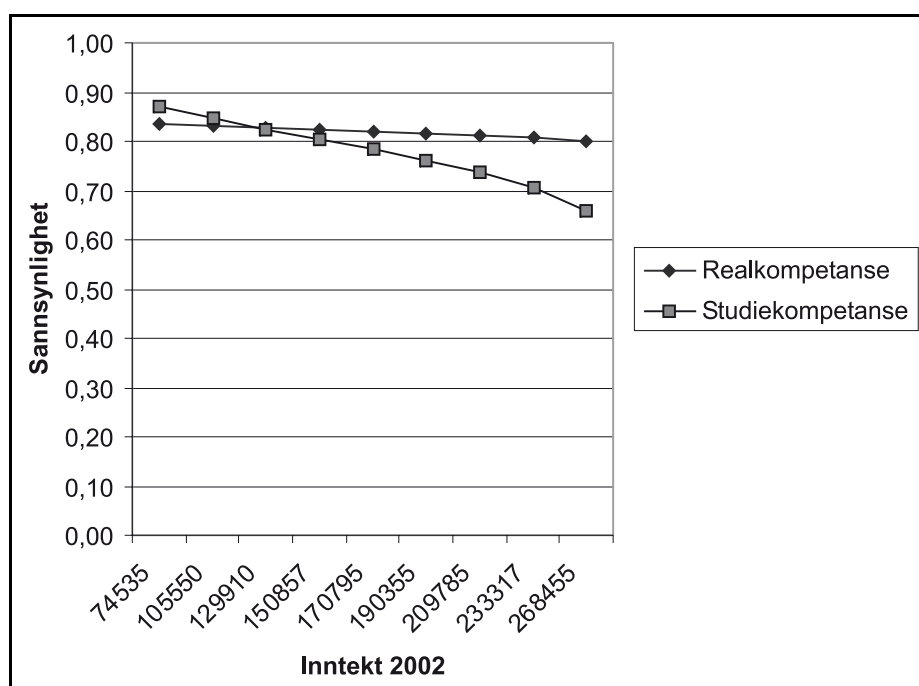
	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetansestudent	-0,328***	0,067	0,300***	0,074	-0,668***	0,177
Inntekt i 2002/100 000	---	---	-0,619***	0,023	-0,648***	0,023
Forventet ukentlig arbeidstid 2002 (mindre enn 20=0)						
20 til 30 timer	---	---	-0,573***	0,063	-0,561***	0,063
Mer enn 30 timer	---	---	-1,178***	0,041	-1,177***	0,042
Uoppgitt arbeidstid	---	---	-0,215***	0,041	-0,211***	0,041
Interaksjonseffekter (samspill):						
Inntekt 2002/100 000 *realkompetanse	---	---	---	---	0,520***	0,089
Konstant	1,286***	0,015	2,363***	0,034	2,396***	0,035
-2 Log likelihood	27574		24950		24918	
Nagelkerke R Square	0,001		0,147		0,149	
N (antall)	26235					

* = signifikant $p < .05$; ** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$

Vi ser at både forventet arbeidstid og inntekt har markerte effekter på sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart. Det kan med andre ord virke som om disse to variablene fanger noe forskjellige dimensjoner ved tilknytningen til arbeidslivet, og denne tilknytningens betydning for bortvalg av høyere utdanning. Det kan tenkes at høy inntekt i tillegg til å redusere den disponible tiden, også reduserer den ytre motivasjonen for å studere. Hvis man allerede har høy inntekt, vil en eventuell pekuniær motivasjonsfaktor sannsynligvis være mindre enn hvis inntekten er lav.

Effekten av å være realkompetansestudent endres relativt mye mellom de tre modellene. I modell 1 er det realkompetansestudentene som har lavest sannsynlighet for å være i høyere utdanning to år etter, mens effekten av realkompetanse har endret fortegn i modell 2. Denne endringen skyldes først og fremst introduksjon av inntekt i modellen. Ovenfor så vi at inntekt hadde en betydelig negativ effekt på det å bli værende i høyere utdanning, og vi har i kapittel 2 sett at realkompetansestudentene har høyere inntekt enn studiekompetansestudentene. Denne effekten av inntekt er imidlertid forskjellig i de to studentgruppene, og når vi tar hensyn til det i modell 3, blir effekten av realkompetanse igjen signifikant negativ. Ved introduksjonen av interaksjonseffekter blir det imidlertid

mer komplisert å tolke koeffisientene fra logistisk regresjon, og det vil derfor også her presenteres en figur som viser estimerte sannsynligheter for å bli værende i høyere utdanning etter to år. Figur 5.1 viser hvordan sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart varierer med inntekt i 2002 blant real- og studiekompetansestudenter. Forventet ukentlig arbeidstid holdes konstant ved at sannsynlighetene er beregnet for studenter med forventet arbeidstid mindre enn 20 timer.



Figur 5.1 Estimert sannsynlighet* for å være i høyere utdanning 2 år etter studiestart

*Sannsynlighetene er beregnet for studenter med mindre enn 20 timer i forventet ukentlig arbeidstid.

Figuren viser den samme tendensen som vi så i tabell 5.1. Sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart avtar når inntekten øker, og denne avtagende tendensen er betydelig sterkere blant studiekompetansestudenter. Dette kan handle om høyere studiemotivasjon blant realkompetansestudentene, og at motivasjonen for dem er drevet av andre ting enn å øke sin inntekt. Imidlertid kan det også godt tenkes at dette handler om systematiske forskjeller

i utdanningsvalg. Hvis realkompetansesstudentene med høy inntekt velger andre utdanninger (både andre retninger og utdanninger av ulik varighet) enn studiekompetansesstudentene med høy inntekt, kan et slikt mønster oppstå uten at det er noen systematiske motivasjonsforskjeller. Dette vil det vendes tilbake til i kapittel 7.

Hvordan påvirker så tilknytningen til arbeidslivet real- og studiekompetansesstudentenes studiepoengproduksjon? I tabell 5.6 undersøkes dette. Her var det ingen signifikante interaksjonseffekter, så i tabellen nedenfor kontrolleres det bare for inntekt og forventet ukentlig arbeidstid i 2002. Igjen er det inntekt i 2002 uttrykt i hundretusener (dividert med 100 000).

Tabell 5.6 Lineær regresjon (OLS). Effekter på samlet studiepoengproduksjon i de to første studieår.

	Modell 1		Modell 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetanse	-15,88***	1,27	-8,99***	1,25
Inntekt etter skatt 2002/100 000	---	---	-5,20***	0,26
Forventet ukentlig arbeidstid (mindre enn 20=0)				
20-30 timer	---	---	-11,48***	1,09
Mer enn 30 timer	---	---	-17,92***	0,73
Arbeidstid ukjent	---	---	-1,75**	0,57
Konstant	73,28***	0,26	82,09***	0,42
Justert R ²	0,007		0,066	
Antall (N)	21266			

** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$

Tabellen viser at studiepoengproduksjonen i gjennomsnitt er lavere blant realkompetansesstudentene også når vi kontrollerer for studentenes tilknytning til arbeidslivet. Vi ser også at studiepoengproduksjonen avtar når inntekten øker og at studenter som jobber mindre enn 20 timer i uka produserer flere studiepoeng i gjennomsnitt enn de som jobber mer.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at studentenes tilknytning til arbeidsmarkedet påvirker studiegjennomføringen deres. Både det å ha høy inntekt og det å jobbe man-

ge timer i uka reduserer sannsynligheten for å være i høyere utdanning 2 år etter studiestart, og reduserer den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen. Vi har også sett at når det gjelder tilbøyeligheten til å slutte, er disse sammenhengene mer markerte blant studiekompetansesstudentene.

6 Betydningen av hvor i utdanningssystemet studentene befinner seg

I kapittel 2 så vi at real- og studiekompetansestudenter fordeler seg forskjellig på ulike studieretninger og læresteder. Realkompetansestudentene er overrepresentert på relativt korte (gjerne treårige) yrkesrettede høyskoleutdanninger, som sykepleie- og førskolelærerutdanning, og underrepresentert på universitetene. I dette kapitlet vil det undersøkes hvilken betydning dette kan ha for hvordan studentene ligger an ett og to år etter studiestart.

Betydningen av å studere deltid

I forrige kapittel så vi at tilknytning til arbeidslivet hadde negativ effekt på studiegjennomføringen i begge studentgrupper. Jo høyere inntekt og jo lenger forventet arbeidstid, desto dårligere studiegjennomføring: andelen som slutter er høyere, andelen på normert klassetrinn lavere og gjennomsnittlig studiepoengproduksjon lavere. Antagelsen i forrige kapittel er at denne sammenhengen skyldes at mye arbeid ved siden av studiene reduserer den disponible tiden for studier. Videre har vi, i kapittel 2, sett at andelen deltidsstudenter var høyere blant realkompetansestudentene. Nedenfor vil det undersøkes hvilken betydning det å studere deltid har for studiegjennomføringen. Tabell 6.1 viser andeler ute av høyere utdanning ett og to år etter studiestart blant real- og studiekompetente, hel- og deltidsstudenter.

Tabell 6.1 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter hvorvidt man studerer på hel- eller deltid og type kompetanse.

		Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Heltid	Etter 1 år	14,3	16,1
	Etter 2 år	11,8	13,4
Deltid	Etter 1 år	35,5	34,9
	Etter 2 år	20,9	22,2

Tabellen viser at andelen som har sluttet i høyere utdanning er høyere blant dem som begynte som deltidsstudenter enn blant dem som begynte som heltidsstudenter. Særlig stor er denne forskjellen ett år etter at de begynte å studere.

Forskjellen mellom de to studentgruppene er liten, men siden andelen deltidsstudenter er høyere blant realkompetansestudenter vil denne tendensen påvirke de forskjeller vi så i kapittel 1 når det gjelder bortvalg.

Andelen som slutter er altså høyere blant deltidsstudentene, men hvordan påvirker den planlagte studieintensiteten studentenes gjennomsnittlige studiepoengproduksjon? I tabellen nedenfor undersøkes dette.

Tabell 6.2 Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man studerer på hel- eller deltid og type kompetanse.

		2001/02	2002/03
Heltid	Studiekompetanse	45	54
	Realkompetanse	41	52
Deltid	Studiekompetanse	32	43
	Realkompetanse	28	41

Tabellen viser forskjeller i forventet retning både blant real- og studiekompetente studenter; den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen er lavest blant deltidsstudentene. Dette er ikke overraskende, snarere er det overraskende at forskjellen mellom de to studentgruppene ikke er større.

Betydningen av utdanningsretning

Fra tidligere undersøkelser er det vel kjent at andelen som fullfører en utdanning varierer veldig mellom utdanningsretninger, og andelen som fullfører en påbegynt utdanning er langt høyere på profesjonsrettede høgskoleutdanninger enn på akademiske studier ved universitetene (se for eksempel Næss 2003 og Børing 2004). Vi veit også at realkompetansestudenter og studiekompetansestudenter ikke fordeler seg likt på ulike utdanningsretninger (se kapittel 2). Derfor vil det nedenfor undersøkes hvordan real- og studiekompetansestudentene fordeler seg etter utdanningsstatus på ulike utdanningsretninger etter henholdsvis ett og to år. Tabellen nedenfor viser andeler på ulike utdanningsretninger som er ute av høyere utdanning ett og to år etter studiestart.

Tabell 6.3 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter utdanningsretning og type kompetanse.

		Studiekompetanse	Realkompetanse
Universitetsfag	Etter 1 år	19,4	42,7
	Etter 2 år	21,2	57,0
Undervisning	Etter 1 år	13,0	11,9
	Etter 2 år	16,9	16,7
Økonomisk-adm fag	Etter 1 år	29,3	33,6
	Etter 2 år	39,2	54,6
Sykepleie & vernepleie	Etter 1 år	9,4	7,9
	Etter 2 år	13,6	12,7
Sosialfag	Etter 1 år	14,2	14,4
	Etter 2 år	16,0	11,5
Høgskoleing., teknikk	Etter 1 år	17,0	18,5
	Etter 2 år	24,5	13,8
Andre høyskolestudier	Etter 1 år	18,1	11,9
	Etter 2 år	21,7	40,3

Tabellene viser interessante forskjeller. Realkompetansestudentene ser ut til å slite spesielt tungt på universitetsfag²⁰. Der er det en betydelig høyere andel realkompetansestudenter som er ute av høyere utdanning allerede etter ett år, og denne forskjellen er enda større to år etter at de begynte i høyere utdanning. Også på økonomisk-administrative fag er det en tendens i denne retning, om enn ikke like sterk. På de andre utdanningstypene er forskjellene mindre, og de endres i mindre grad mellom første og andre år. På undervisningsfag, sosialfag og sykepleie- og vernepleiestudier er andelen som har sluttet i høyere utdanning omtrent identisk i de to studentgruppene. Det er altså på universitetsfag at forskjellen mellom de to studentgruppene er størst. Dette kan ha å gjøre med hvordan studiene er organisert. Universitetsfag er i langt større grad enn profesjonsrettede studier ved høgskolene, basert på selvstudium, med lite undervisning. Og den undervisning som tilbys, er i stor grad forelesninger i store auditorier med lite personlig oppfølging. Dette er en studieform som krever stor selvdisiplin, og kan nok fortone seg som veldig krevende for realkompetansestudentene, som ikke har gått på skole på flere år. Noe av denne forskjellen kan nok også skyldes at de to studentgruppene velger utdanninger av ulik varighet, og dette vil undersøkes seinere i dette kapitlet.

²⁰ For definisjoner av de ulike utdanningsretningene: se kapittel 2 under overskriften «Utdanningskarakteristika».

Tabellen nedenfor viser den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen etter type utdanning og type kompetanse.

Tabell 6.4 Antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, gjennomsnitt og median, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og hvorvidt man studerer på hel- eller deltid.

		2001/02	2002/03	Begge år
Universitetsfag	Studiekompetanse	41	52	77
	Realkompetanse	36	46	57
Undervisning	Studiekompetanse	34	54	66
	Realkompetanse	32	48	56
Økonomisk-administrative fag	Studiekompetanse	39	48	58
	Realkompetanse	28	41	42
Sykepleie & vernepleie	Studiekompetanse	48	51	70
	Realkompetanse	44	49	62
Sosialfag	Studiekompetanse	55	60	80
	Realkompetanse	51	56	72
Høgskoleingeniør, teknikk med mer	Studiekompetanse	43	51	71
	Realkompetanse	38	45	53
Andre høyskolestudier	Studiekompetanse	50	54	80
	Realkompetanse	48	54	73

Studiepoengproduksjonen er stort sett noe lavere blant realkompetansesstudentene. Hvis vi fokuserer på den samlede studiepoengproduksjonen i løpet av de to første årene, er forskjellen mellom de to studentgruppene størst på universitetsfag og på matematikkintensive høyskoleutdanninger (økonomisk-administrative fag og tekniske høyskoleutdanninger). På de resterende høyskoleutdanningene er forskjellene mindre. Med forbehold om at datagrunnlaget for studiepoengproduksjon er usikkert, ser det igjen ut til at realkompetansesstudentene har størst problemer på universitetsfag, og visse problemer på høyskolestudier med stort innslag av matematikk i læreplanen. På andre profesjonsrettede høyskoleutdanninger er derimot realkompetansesstudentene nesten på høyde med sine studiekompetente medstudenter.

Betydningen av utdanningslengde

Noe av grunnen til de forskjeller vi finner etter to år, kan ha å gjøre med at realkompetansesstudenter, oftere enn studiekompetansesstudenter, velger korte utdanninger. Økonomisk-administrative fag inkluderer for eksempel mange ett-

årige utdanninger, og hvis langt flere real- enn studiekompetansestudenter velger slike korte studier, kan det være grunnen til den betydelige forskjellen vi finner mellom de to studentgruppene to år etter at de begynte i høyere utdanning. Det kan imidlertid også tenkes, som foreslått ovenfor, at det skyldes studienes egenart, og at frafallet er like høyt uansett utdanningslengde. I tabellen nedenfor undersøkes det hvordan utdanningsstatusen varierer i de to studentgruppene etter den påbegynte utdanningens lengde.

Tabell 6.5 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter type kompetanse og utdanningslengde.

		Studiekompetanse	Realkompetanse
Ettårige studier	Etter 1 år	28,7	43,5
	Etter 2 år	31,9	60,3
Toårige studier	Etter 1 år	13,5	14,3
	Etter 2 år	30,1	42,9
Treårige studier	Etter 1 år	11,4	10,3
	Etter 2 år	15,3	15,4
Fireårige studier eller lenger	Etter 1 år	8,2	19,9
	Etter 2 år	11,8	18,5

Tabellen viser at forskjellen mellom realkompetanse- og studiekompetansesstudenter i andeler som er ute av høyere utdanning er størst på de korteste og på de lengste studiene. Det at andelen som er ute av høyere utdanning er høyere blant realkompetansesstudenter enn blant ordinære studenter, kan på de kortvarende studiene, komme av at de i større grad har fullført sin planlagte utdanning og ikke tok sikte på noe mer. For de langvarige utdanningene derimot skyldes det nok at studiet viste seg å være for krevende, og at en større andel realkompetansesstudenter har tatt konsekvensen av det og sluttet. På de to- og treårige utdanningene er forskjellene mellom de to studentgruppene langt mindre, og dette er i stor grad de profesjonsrettede utdanningene som vi også fant små forskjeller på ovenfor.

I tabellen nedenfor undersøkes det i hvilken grad real- og studiekompetansesstudentenes studiepoengproduksjon varierer etter utdanningslengde.

Tabell 6.6 Antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, gjennomsnitt og median, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og hvorvidt man studerer på hel- eller deltid.

		2001/02	2002/03	Begge år
Ettårige studier	Studiekompetanse	38	48	68
	Realkompetanse	33	38	47
Toårige studier	Studiekompetanse	47	57	74
	Realkompetanse	42	59	68
Treårige studier	Studiekompetanse	43	52	71
	Realkompetanse	38	49	59
Fireårige studier eller lenger	Studiekompetanse	50	56	82
	Realkompetanse	43	56	66

Realkompetansestudentene har stort sett lavest studiepoengproduksjon, uansett utdanningslengde, noe som nok i betydelig grad skyldes at de oftere studerer på deltid. Kolonnen lengst til høyre viser at forskjellene blir større når studiepoengproduksjonen i de to årene legges sammen.

Betydningen av type lærested

Undersøkelsene ovenfor viser altså at realkompetansestudentene ser ut til å slite mest, relativt til andre studenter, på universitetsfag. Mens de ser ut til å klare seg nesten like godt som andre studenter på profesjonsrettede studier, som også er den type studium realkompetansestudenter oftest velger. Dette gir grunn til å tro at forskjellen mellom real- og studiekompetansestudenter vil være størst på universitetene og minst på statlige og private høyskoler. Nedenfor undersøkes dette. Tabellen nedenfor viser hvor store andeler realkompetansestudenter og andre studenter som er ute av høyere utdanning ett og to år etter at de begynte å studere, etter hva slags type lærested de begynte på.

Tabell 6.7 Andeler som ikke er i høyere utdanning ett og to år etter studiestart etter type kompetanse og type lærested.

		Studiekompetanse	Realkompetanse
Statlige og private høyskoler (unntatt BI og MF)	Etter 1 år	17,0	17,1
	Etter 2 år	22,2	24,9
Vitenskapelige høyskoler m.m.	Etter 1 år	32,8	8,5
	Etter 2 år	41,8	40,8
Universiteter	Etter 1 år	19,4	54,9
	Etter 2 år	20,1	67,5

Tabellen bekrefter mistanken om at det er på universitetene realkompetansestudentene sliter mest. Etter to år er to av tre realkompetansestudenter som begynte på et universitetsstudium ute av høyere utdanning, og allerede etter ett år er over halvparten ute av utdanningssystemet. Tilsvarende andeler blant studiekompetansestudentene er rundt 20 prosent. På de statlige og private høyskolene er situasjonen en helt annen, og forskjellen mellom real- og studiekompetansestudenter er relativt ubetydelig. På de vitenskapelige høyskolene er antallet realkompetansestudenter så lavt at tallene blir usikre, men der er faktisk frafallet langt høyere blant studentene med studiekompetanse etter det første året.

Vi har allerede sett at realkompetansestudentene sliter mer enn andre studenter på universitetene, mens de er på høyde med sine medstudenter på de statlige høyskolene. I tabellen nedenfor undersøkes det hvordan studiepoengproduksjonen varierer mellom ulike typer lærested.

Tabell 6.8 Antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, gjennomsnitt og median, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og hvorvidt man studerer på hel- eller deltid.

		2001/02	2002/03	Begge år
Statlige og private høyskoler (unntatt BI og MF)	Studiekomp	45	53	72
	Realkomp	39	49	59
Vitenskapelige høyskoler m.m.	Studiekomp	35	47	55
	Realkomp	41	37	38
Universiteter	Studiekomp	40	52	78
	Realkomp	28	44	47

Vi ser det samme mønsteret som vi har sett ovenfor. Forskjellen mellom realkompetansestudenter og studiekompetansestudenter er betydelige på universitetene, og langt mindre på høyskolene. I denne tabellen er det også en viss forskjell på de statlige og private høyskolene, noe som nok i noen grad kan tilskrives at deltidsstudier er mer utbredt blant realkompetansestudentene.²¹ Samlet over de to første årene i høyere utdanning er imidlertid studiepoengproduksjonen lavere blant realkompetansestudentene ved alle de tre lærestedstypene.

²¹ Igjen bør det minnes om de forbehold som ovenfor er tatt når det gjelder usikkerheten knyttet til registreringen av studiepoengproduksjonen.

Samlet betydning av plassering i utdanningssystemet

Ovenfor har vi sett at realkompetansesstudentene omtrent er på høyde med sine studiekompetente medstudenter på profesjonsrettede høyskoleutdanninger, mens realkompetansesstudentene på universitetene sliter langt mer enn sine medstudenter. Der har de både høyere frafall og lavere studiepoengproduksjon. Til slutt i dette kapitlet vil det undersøkes hvordan disse ulike dimensjonene ved studentenes plassering i høyere utdanning samlet påvirker real- og studiekompetansesstudentenes studiegjennomføring.

I tabell 6.9 nedenfor gjengis resultater fra logistiske regresjonsanalyser av sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart. Analysene følger samme mønster som i de foregående kapitler. I modell 1 inkluderes bare effekten av å være realkompetansesstudent, mens det i de to andre modellene undersøkes hvordan denne effekten påvirkes av å introdusere andre variabler i analysene. Modell 2 inkluderer også variabler for plassering i høyere utdanning, mens det i modell 3 i tillegg beregnes interaksjonseffekter. Igjen er det bare de interaksjonseffekter som er statistisk signifikante som inkluderes. I tillegg utelates både studieintensitet (hvorvidt man er registrert som hel- eller deltidsstudent) og det påbegynte studiets varighet. Studieintensitet utelates fordi det er en betydelig andel av studentene som ikke har verdi på denne variabelen, og uopp-gitt studieintensitet er veldig høyt korrelert med det å være ute av høyere utdanning, som jo er det som undersøkes i analysene. Hvis vi utelater dem som har ukjent studieintensitet mister vi svært mange av dem som har valgt å slutte i høyere utdanning. Hvis vi inkluderer en dummy-variabel for det å ha ukjent studieintensitet får vi en uavhengig variabel som i for stor grad måler det samme som den avhengige. Begge deler er uheldig, og variabelen for studieintensitet utelates derfor fra analysene. I analysene av studiepoengproduksjon vil den derimot inngå. Studiets lengde er ekskludert fordi denne variabelen er så høyt korrelert med utdanningstype. Alle som studerer «sykepleie og vernepleie» er for eksempel registrert med en treårig utdanning.

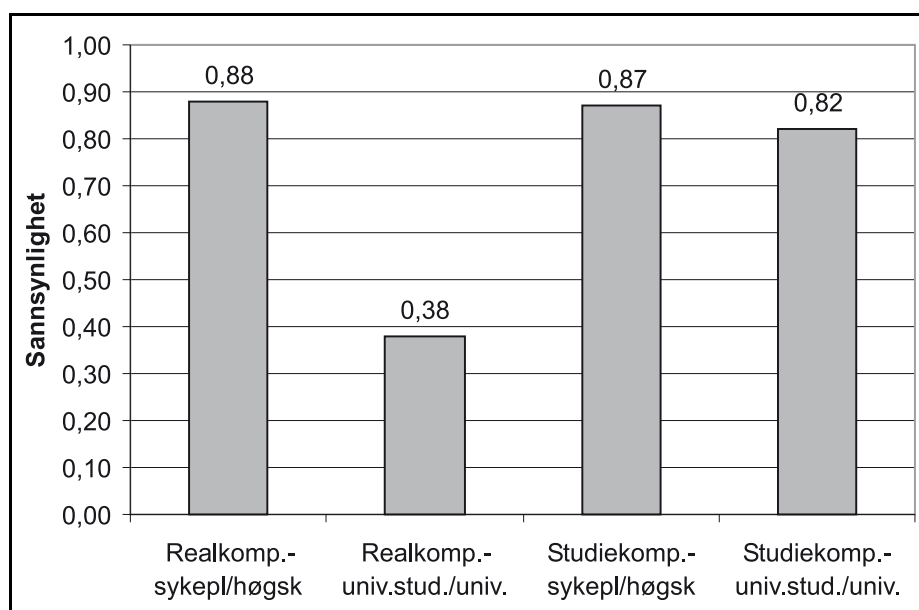
Tabell 6.9 Logistisk regresjon. Effekter på sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning to år etter studiestart.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetansestudent	-0,328***	0,067	-0,497***	0,070	0,113	0,197
Utdanningsretning (sykepleie=0)						
Universitetsfag	---	---	-0,827***	0,071	-0,746***	0,074
Undervisningsfag	---	---	-0,290***	0,073	-0,279***	0,077
Økonomi & administrasjon	---	---	-1,338***	0,070	-1,257***	0,073
Sosialfag	---	---	-0,221*	0,107	-0,228***	0,111
Høyskoleingeniør, teknikk med mer	---	---	-0,748***	0,072	-0,697***	0,074
Andre høyskolestudier	---	---	-0,509***	0,090	-0,408***	0,093
Type lærested (Statlige høyskole=0)						
Vitenskapelige høyskoler m.m.	---	---	-0,199***	0,053	-0,219***	0,054
Universiteter	---	---	0,293***	0,052	0,313***	0,054
Interaksjonseffekter (samspill):						
Universitetsfag *realkompetanse	---	---	---	---	-0,945**	0,282
Undervisningsfag *realkompetanse	---	---	---	---	-0,116	0,254
Øk.-adm. *realkompetanse	---	---	---	---	-0,788**	0,266
Sosialfag *realkompetanse	---	---	---	---	0,156	0,402
Høyskoleing. *realkompetanse	---	---	---	---	0,182	0,420
Andre høyskoleutd. *realkompetanse	---	---	---	---	-1,243**	0,364
Vitensk. høyskole *realkompetanse	---	---	---	---	0,396	0,312
Universitet *realkompetanse	---	---	---	---	-1,142***	0,274
Konstant	1,286***	0,015	1,984***	0,057	1,918***	0,058
-2 Log likelihood	27574		26705		26605	
Nagelkerke R Square	0,001		0,051		0,057	
N (antall)	26235					

* = signifikant $p < .05$; ** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$

Tabellen viser at kontroll for plassering i utdanningssystemet ikke fjerner forskjellen mellom de to studentgruppene, men at hovedeffekten blir mye mindre og ikke signifikant når vi introduserer interaksjonseffekter i modell 3. Det er med andre ord *bare på enkelte utdanningstyper at realkompetansestudentene har lavere sannsynlighet for å avslutte sin utdanning i løpet av de to første årene*. Det er særlig på universitetene, og særlig på universitetsfag, økonomisk-administrative fag og på «andre høyskoleutdanninger»²² at bortvalgssannsynligheten er høyere blant realkompetansestudentene. På de resterende fag er forskjellen

mellom de to studentgruppene langt mindre. I figur 6.1 illustreres disse resultatene. Det vises estimerte sannsynligheter for å være i høyere utdanning to år etter studiestart blant syke- og vernepleiestudenter som går på statlige og private høyskoler, og blant studenter på universitetsstudier som studerer ved et universitet.



Figur 6.1 Estimerte sannsynligheter* for å være i høyere utdanning 2 år etter studiestart, etter type kompetanse, type studium og lærested

*Sannsynlighetene er beregnet for studenter på universitetsstudier på et universitet, og syke- og vernepleiestudenter på statlige og private høyskoler.

Tabellen illustrerer tydelig hvor store forskjellene er. Etter to år er nesten to tredeler av realkompetansestudentene på universitetene ute av høyere utdanning, mens færre enn hver femte studiekompetansestudent på tilsvarende studier har sluttet. På syke- og vernepleierstudier er det derimot ingen forskjell mellom de to studentgruppene.

Hvordan påvirker så plassering i utdanningssystemet studentenes studiepoengproduksjon? I tabellen nedenfor undersøkes dette. På studiepoengproduksjonen var det ingen signifikante interaksjonseffekter. Forskjellen mellom real-

22 Som omfatter idrettsfag, samferdselsfag, primærnæringsfag, samferdsel, sikkerhet og andre serviceutdanninger.

og studiekompetansesstudenters studiepoengproduksjon varierer med andre ord ikke signifikant mellom ulike utdanningstyper eller læresteder. Ingen interaksjonseffekter vil derfor estimeres i tabellen nedenfor. I tillegg til variablene som inngikk i modell 2 i tabell 6.9, vil det her også inkluderes dummyvariabler for det å være deltidsstudent og for det å ha uoppgitt studieintensitet.

Tabell 6.10 Lineær regresjon (OLS). Effekter på samlet studiepoengproduksjon i de to første studieår.

	Modell 1		Modell 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetanse	-15,88***	1,27	-11,79***	1,20
Utdanningsretning (sykepleie=0)				
Universitetsfag	---	---	10,59***	1,05
Undervisningsfag	---	---	-4,59***	0,95
Øk-adm-fag	---	---	-0,75	1,05
Sosialfag	---	---	8,21***	1,45
Høgskoleingeniør teknikk	---	---	1,81	0,99
Andre høskolestudier	---	---	13,78***	1,25
Type lærested (Statlige høsk=0)				
Vitenskapelige høskoler	---	---	-13,08***	0,98
Universiteter	---	---	-0,41	0,88
Planlagt studieintensitet i 2002 (Heltid=0)				
Ukjent studieintensitet	---	---	-45,24***	0,92
Deltid	---	---	-6,66***	0,67
Konstant	73,28***	0,26	73,99***	0,73
Justert R ²	0,007		0,146	
Antall (N)	21266			

* = signifikant p < .05; ** = signifikant p < .01; *** = signifikant p < .001

Tabellen viser at kontroll for lokalisering i utdanningssystemet ikke fjerner forskjellen mellom real- og studiekompetansesstudentenes studiepoengproduksjon. Forskjellen reduseres noe, men er fortsatt signifikant i modell 2. Kontrollert for studieintensitet, type utdanning og type lærested har realkompetansesstudentene i gjennomsnitt produsert nesten 12 studiepoeng færre enn studiekompetansesstudentene i løpet av de to første studieårene. 12 studiepoeng utgjør 10 prosent av det normerte antall studiepoeng på to år, og er dermed ikke helt uvesentlig. Imidlertid er det pga. usikkerheten knytta til datakvaliteten nødvendig å ta noe forbehold i forhold til disse resultatene (se kapittel 1).

Oppsummering

I denne omgang kan det konkluderes følgende om realkompetansesudentenes situasjon: I profesjonsrettede høyskoleutdanninger er realkompetansesudentene på høyde med sine studiekompetente medstudenter, mens realkompetansesudentene på universitetene sliter langt mer enn sine medstudenter. Der har de både høyere frafall og lavere studiepoengproduksjon. Det er altså betydelige forskjeller mellom studiekompetanses studenter og realkompetanses studenter på noen utdanningstyper, mens forskjellene er ubetydelige på de utdanningstyper flest realkompetanses studenter velger. I lys av dette virker det fornuftig at en relativt liten andel realkompetanses studenter velger et universitetsfag.

7 Hva påvirker real- og studiekompetente studenters studiegjennomføring?

I dette kapitlet vil det gjøres et forsøk på å samle trådene, og undersøke betydningen av alle de dimensjoner som har vist seg å være av betydning i analysene ovenfor. I kapittel 3 så vi at det å ha foreldre med høyere utdanning fremmer «vellykkede» studier blant studiekompetansesstudenter, men at denne fordelene er langt mindre blant realkompetansesstudenter. Oppvekststed og etnisk bakgrunn har derimot liten betydning. I kapittel 4 så vi at både studentenes personkarakteristika og deres familiesituasjon påvirker studiegjennomføringen deres, og forskjellene mellom real- og studiekompetansesstudenter er betydelige. Menn har oftere sluttet i høyere utdanning enn kvinner, og denne kjønnsforskjellen er særlig stor blant realkompetansesstudentene. Alder har negativ effekt på studiegjennomføring blant de studiekompetente studentene, mens en slik tendens i liten grad gjør seg gjeldende blant de realkompetente. I tillegg spiller også studentenes familiesituasjon en rolle, men denne tendensen var relativt lik i de to studentgruppene. I kapittel 5 så vi at studentenes tilknytning til arbeidsmarkedet påvirker studiegjennomføringen deres. Både det å ha høy inntekt og det å jobbe mange timer i uka reduserer sannsynligheten for å være i høyere utdanning 2 år etter studiestart, og reduserer den gjennomsnittlige studiepoengproduksjonen. Når det gjelder tilbøyeligheten til å slutte, er disse sammenhengene mer markerte blant studiekompetansesstudentene enn blant realkompetansesstudentene. I kapittel 6 så vi at realkompetansesstudentene er på høyde med sine studiekompetente medstudenter på profesjonsrettede høyskoleutdanninger, mens realkompetansesstudentene på universitetene sliter langt mer enn sine medstudenter. Der har de både høyere frafall og lavere studiepoengproduksjon.

I dette kapitlet vil det undersøkes hvordan disse resultatene står seg når alle forklaringsdimensjonene inkluderes i samme analysemodell. Det vil presenteres resultater fra tilsvarende analyser som i foregående kapitler, med den forskjell at det her vil inkluderes variabler fra alle kapitlene. Det vil med andre ord kontrolleres for bakgrunnsfaktorer, arbeidslivstilknytning, plassering i utdanningssystemet og personkarakteristika og familiesituasjon i samme analyse. Først vil det presenteres resultater fra logistiske regresjonsanalyser av sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart. Deretter vil det presenteres lineære regresjonsanalyser (OLS) som undersøker samlet studiepoengproduksjon i løpet av de to første årene i høyere utdanning.

Hva påvirker sannsynligheten for å bli værende i høyere utdanning to år etter studiestart?

I tabell 7.1 nedenfor gjengis effektkoeffisienter og deres standardfeil fra logistiske regresjonsanalyser med det å fortsatt være i høyere utdanning to år etter studiestart som avhengig variabel. I modell 1 inkluderes alle variabler som har hatt signifikante effekter i foregående kapitlers analyser. I modell 2 fjernes så de variablene som ikke har noen betydning i den samlede analysen i modell 1. Det vil si at modell 2 ikke tar med graden av urbanitet på oppvekststedet, og ikke estimerer interaksjonseffektene mellom foreldres utdanning og realkompetanse, og mellom realkompetanse og kjønn.

Tabell 7.1 Logistisk regresjon. Effekter på sannsynligheten for fortsatt å være i høyere utdanning to år etter studiestart.

	Modell 1		Modell 2	
	B	S.E.	B	S.E.
Realkompetansestudent	-0,985*	0,448	-0,570	0,328
Bakgrunnsfaktorer:				
<i>Fars høyeste utdanning (høyere utdanning=0):</i>				
- Barne og ungdomsskole	-0,299***	0,058	-0,287***	0,056
- Videregående grunnutdanning	-0,270***	0,049	-0,267***	0,048
- Avsluttet videregående	-0,161**	0,050	-0,166***	0,049
Far ungdomsskole *realkompetanse	0,036	0,294	---	---
Far VGO grunnutd *realkompetanse	-0,036	0,286	---	---
Far avsl. VGO *realkompetanse	-0,239	0,320	---	---
<i>Mors høyeste utdanning (høyere utdanning=0):</i>				
- Barne og ungdomsskole	-0,302***	0,061	-0,299***	0,059
- Videregående grunnutdanning	-0,246***	0,047	-0,233***	0,046
- Avsluttet videregående	-0,119*	0,060	-0,122*	0,060
Mor ungdomsskole *realkompetanse	0,354	0,332	---	---
Mor VGO grunnutd *realkompetanse	0,529	0,321	---	---
Mor avsl. VGO *realkompetanse	-0,123	0,472	---	---
<i>Urbanitet Oppvekststed (0=Stor by)</i>				
- Spredtbygde strøk	0,024	0,045	---	---
- Tettsted	0,075	0,064	---	---
- Småby	0,045	0,040	---	---
- Utlandet	0,156	0,293	---	---
Person- og familiekarakteristika:				
<i>Kjønn</i>	-0,009	0,037	-0,002	0,036
Kjønn *realkompetanse	0,153	0,174	---	---
<i>Alder i 2001</i>	-0,122***	0,009	-0,122***	0,009
Alder i 2001 *realkompetanse	0,113***	0,030	0,124***	0,029
<i>Fått barn etter studiestart (Ikke=0)</i>				
- Fått barn, men ikke det første	-0,610***	0,120	-0,612***	0,119
- Fått sitt første barn etter 2001	-1,308***	0,092	-1,307***	0,092
<i>Antall barn (ingen=0)</i>				
- Ett barn	-0,012	0,077	-0,010	0,077
- To barn	0,362***	0,080	0,369***	0,080
- Tre barn	0,529***	0,101	0,538***	0,101
- Fire barn eller flere	0,815***	0,178	0,820***	0,177

Tabell 7.1 forts. neste side

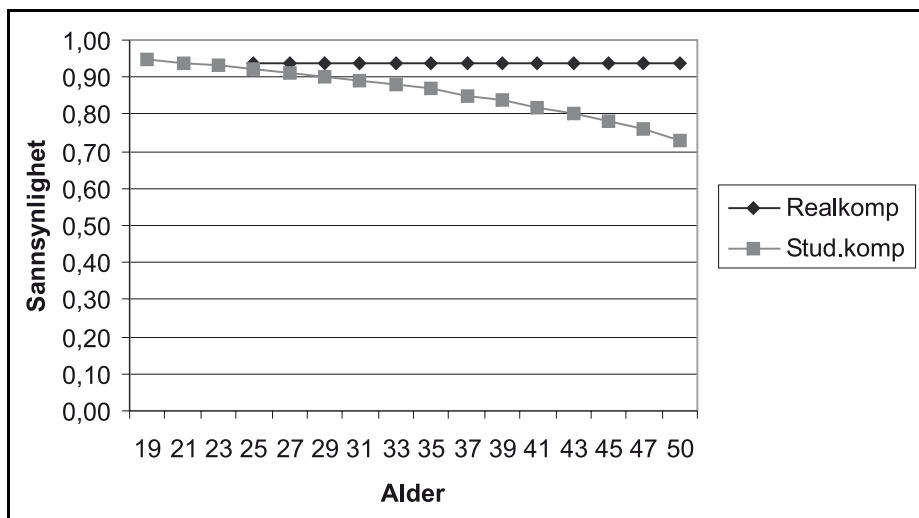
Tabell 7.1 forts.

	Modell 1		Modell 2	
	B	S.E.	B	S.E.
<i>Endring i sivilstand (ingen endr.=0)</i>				
- Blitt gift siden 2001	-0,280**	0,096	-0,283**	0,096
- Blitt enslig siden 2001	-0,254	0,163	-0,257	0,163
Tilknytning til arbeidslivet:				
Inntekt i 2002/100 000	-0,350***	0,031	-0,352***	0,031
Inntekt i 2002*realkompetanse	0,250*	0,102	0,248*	0,102
Ukentlig arbeidstid 2002 (mindre enn 20=0)				
- 20 til 30 timer	-0,537***	0,066	-0,538***	0,065
- Mer enn 30 timer	-0,996***	0,044	-0,995***	0,044
- Uoppgitt arbeidstid	-0,049	0,043	-0,045	0,043
Lokalisering i høyere utdanning:				
<i>Utdanningsretning (sykepleie=0)</i>				
- Universitetsfag	-1,127***	0,080	-1,124***	0,080
- Undervisningsfag	-0,328***	0,080	-0,325***	0,080
- Økonomi & administrasjon	-1,184***	0,080	-1,180***	0,080
- Sosialfag	-0,174	0,118	-0,172	0,118
- Høyskoleingeniør, teknikk med mer	-0,835***	0,083	-0,825***	0,082
- Andre høyskolestudier	-0,699***	0,100	-0,694***	0,099
Universitetsfag *realkompetanse	-0,436	0,298	-0,468	0,294
Undervisningsfag *realkompetanse	-0,062	0,262	-0,065	0,261
Øk.-adm. *realkompetanse	-0,608*	0,283	-0,641*	0,277
Sosialfag *realkompetanse	0,085	0,420	0,049	0,414
Høgsk.ing. *realkompetanse	0,549	0,453	0,435	0,439
Andre høgsk.utd *realkompetanse	-0,800*	0,386	-0,863*	0,379
<i>Type lærested (stat. & priv. høgsk=0)</i>				
- Vitenskapelige høyskoler m.m.	0,053	0,063	0,046	0,063
- Universiteter	0,135*	0,057	0,133*	0,057
Vitensk. høgskole *realkompetanse	0,349	0,333	0,265	0,329
Universitet *realkompetanse	-0,954***	0,289	-0,970***	0,287
<i>Konstant</i>				
	3,434***	0,088	3,446***	0,085
-2 Log likelihood	23712		23722	
Nagelkerke R Square	0,212		0,211	
N (antall)	26235		26235	

* = signifikant p< .05; ** = signifikant p< .01; *** = signifikant p< .001.

Tabellen viser at de fleste effektene fra analysene i kapitlene ovenfor fortsatt er signifikante når vi kontrollerer for de ulike dimensjoner ved studentenes tilværelse i samme analyse. Grad av urbanitet i den kommunen man bodde i som 16 åring har ikke lenger noen betydning. I tillegg er ikke interaksjonseffektene mellom kjønn og realkompetanse og mellom foreldres utdanning og realkompetanse lenger signifikante. De slående kjønnsforskjellene som vi fant i kapittel 4, forsvinner altså når vi kontrollerer for andre faktorer. Det er særlig når vi kontrollerer for type studium og lærested at kjønnsforskjellene forsvinner. Det er altså ikke slik at menn generelt har høyere bortvalgsfrekvens enn kvinner, men menn velger i større grad enn kvinner utdanningsretninger hvor bortvalgsfrekvensen er høyere. Kjønnsforskjellene vi så i kapittel 4 ser altså ut til å skyldes at kvinnelige og mannlige realkompetansestudenter velger ulike utdanningstyper, og at de utdanningene kvinner velger, av en eller annen grunn er mer overkommelige for realkompetansestudenter. Det kan for eksempel tenkes at de studier kvinnelige realkompetansestudenter velger, er strammere organisert med bedre oppfølging av den enkelte student.

Interaksjonseffektene mellom realkompetanse og alder, inntekt og type studium/lærested er derimot fortsatt signifikante. For å illustrere disse resultatene vil det nedenfor gjengis noen estimerte sannsynligheter for å fortsatt være i høyere utdanning to år etter studiestart. Fokus vil være på disse tre interaksjonseffektene: i figur 7.1 vil studentenes alder variere, i figur 7.2 vil deres inntekt variere, mens det i figur 7.3 vil estimeres sannsynligheter for fortsatt å være i høyere utdanning i noen utvalgte kombinasjoner av studietype og lærested. Figur 7.1 viser altså hvordan den estimerte sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart varierer med alder blant real- og studiekompetansestudenter. De andre variablene er holdt konstante ved at sannsynlighetene er beregnet for mannlige syke- og vernepleiestudenter på statlige og private høyskoler, som verken har barn eller er gift, som arbeider mindre enn 20 timer i uka, som har en inntekt lik medianen blant realkompetansestudenter (170 795 kr) og som har to foreldre med høyere utdanning.



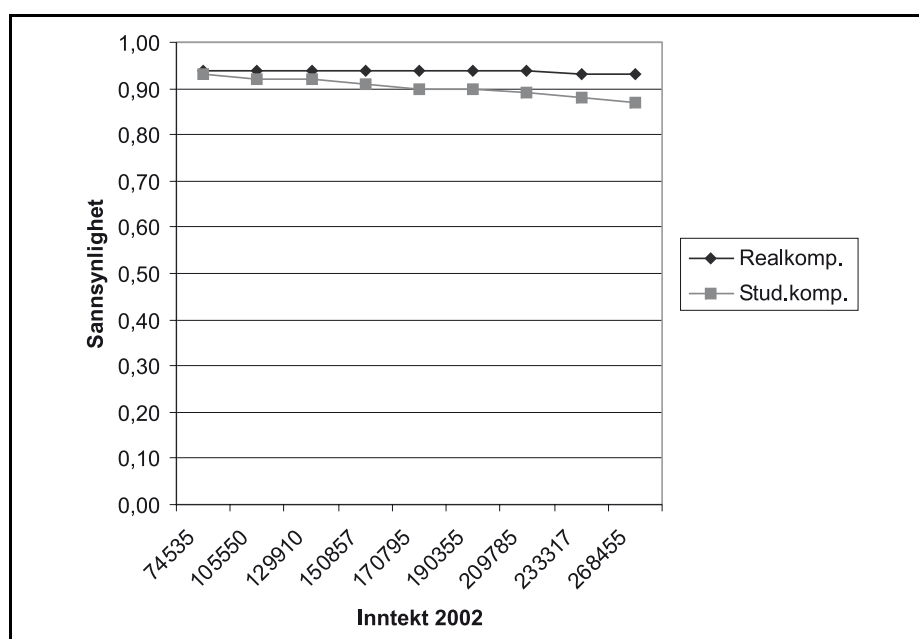
Figur 7.1 Sannsynlighet* for å bli værende i høyere utdanning etter 2 år, etter type kompetanse og alder

*Sannsynlighetene er beregnet for mannlige syke- og vernepleiestudenter på statlige og private høyskoler, som verken har barn eller er gift, som arbeider mindre enn 20 timer i uka, som har en inntekt lik medianen blant realkompetansesstudenter (170 795 kr) og som har to foreldre med høyere utdanning.

Tendensen i figuren er den samme som i figur 4.1 ovenfor. Utslagene er langt mindre, men det fortsatt slik at de yngste har langt høyere sannsynlighet for å bli værende i høyere utdanning enn de eldste, og denne tendensen gjør seg også her bare gjeldende blant studiekompetansesstudentene. Sannsynligheten for å velge å slutte i høyere utdanning øker altså med studiekompetansesstudentenes alder, mens den i langt mindre grad gjør det blant realkompetansesstudentene. En mulig grunn til denne forskjellen kan være at realkompetansesstudentene i større grad har tenkt gjennom hva det vil innebære av arbeid og forsakelse å gi seg i kast med en høyere utdanning, og at derfor står bedre rustet til å takle det enn studiekompetente studenter på tilsvarende alder.

I tabell 7.1 så vi at interaksjonseffekten mellom realkompetanse og inntekt også var signifikant etter kontroll for andre faktorer. I figur 7.2 nedenfor illustreres dette på samme måte som i figur 5.1. Figuren viser hvordan sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart varierer med real- og studiekompetansesstudentenes inntekt i 2002. De andre variablene holdes konstante ved at sannsynlighetene er beregnet for 29-årige mannlige syke- og ver-

nepleiestudenter på statlige og private høyskoler, som verken har barn eller er gift, som arbeider mindre enn 20 timer i uka og som har to foreldre med høyere utdanning.



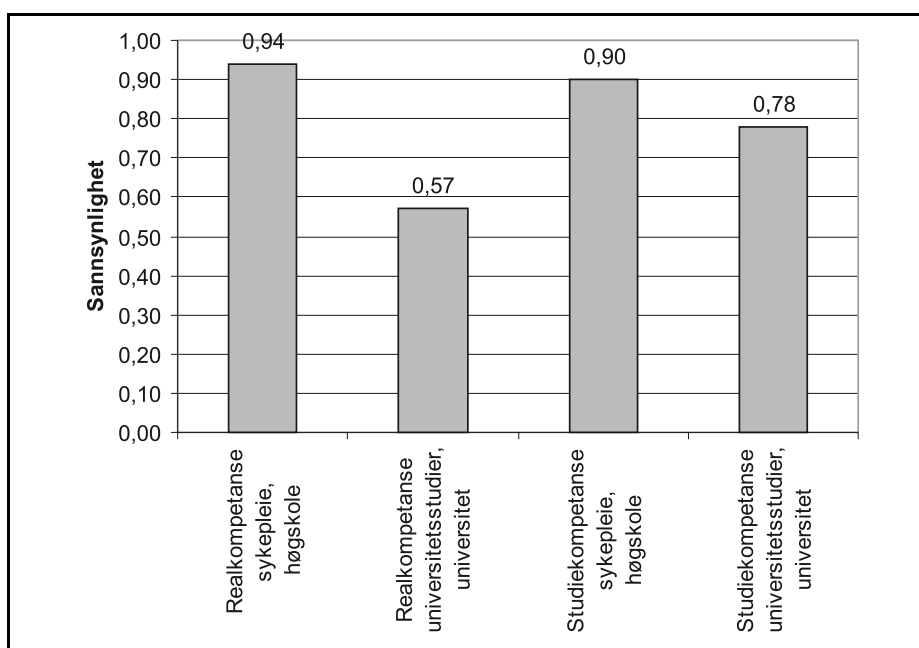
Figur 7.2 Sannsynlighet* for å bli værende i høyere utdanning etter 2 år, etter type kompetanse og inntekt i 2002

*Sannsynlighetene er beregnet for 29-årige mannlige syke- og vernepleiestudenter på statlige og private høyskoler, som verken har barn eller er gift, som arbeider mindre enn 20 timer i uka og som har to foreldre med høyere utdanning.

Igjen ser vi at tendensen er den samme, men noe svakere enn i det foregående kapitlet hvor vi ikke kontrollerte for andre faktorer. Sannsynligheten for å være i høyere utdanning to år etter studiestart avtar når inntekten øker, og denne avtagende tendensen er sterkere blant studiekompetansestudenter. Forskjellen mellom de to studentgruppene er fortsatt signifikant etter at vi kontrollerer for både retningsvalg i høyere utdanning og sosial bakgrunn. Dette kan handle om høyere studiemotivasjon blant realkompetansestudentene, og at motivasjonen for dem er drevet av andre ting enn å øke sin inntekt.

Den tredje effekten som er forskjellig i de to studentgruppene, er effekten av hvor i høyere utdanning man befinner seg (dvs. utdanningstype og type lærested). Vi så i kapittel 6 at nesten to tredeler av realkompetansestudentene på

universitetene var ute av høyere utdanning etter to år, mens færre enn hver femte studiekompetansestudent på tilsvarende studier hadde sluttet. På syke- og vernepleierstudier var det derimot ingen forskjell mellom de to studentgruppene. I figur 7.3 nedenfor undersøkes det hvorvidt disse forskjellene påvirkes av at vi i tabell 7.1 har kontrollert for en rekke andre faktorer. Figuren viser estimerte sannsynligheter for å være i høyere utdanning to år etter studiestart blant syke- og vernepleiestudenter som går på statlige og private høyskoler, og blant studenter på universitetsstudier som studerer ved et universitet. De andre variablene er holdt konstante og sannsynlighetene er estimert for 29-årige, mannlige studenter på universitetsstudier på et universitet, og syke- og vernepleiestudenter på statlige og private høyskoler, som verken har barn eller er gift, som arbeider mindre enn 20 timer i uka, som har en inntekt lik medianen blant realkompetansestudenter (170 795 kr) og som har to foreldre med høyere utdanning.



Figur 7.3 Sannsynlighet* for å bli værende i høyere utdanning etter 2 år, etter type kompetanse og studium

*Sannsynlighetene er beregnet for 29-årige, mannlige studenter på universitetsstudier på et universitet, og syke- og vernepleiestudenter på statlige og private høyskoler, som verken har barn eller er gift, som arbeider mindre enn 20 timer i uka, som har en inntekt lik medianen blant realkompetansestudenter (170 795 kr) og som har to foreldre med høyere utdanning.

Igjen viser figuren at kontrollen for de andre variablene gjør forskjellene noe mindre dramatiske, men at de fortsatt er der og fortsatt er av betydelig størrelse. På universitetene har realkompetansestudentene betydelig større problemer enn sine medstudenter med generell studiekompetanse, mens de klarer seg vel så bra på syke- og vernepleiestudier på statlige og private høyskoler.

Hva påvirker studentenes studiepoengproduksjon?

I tabell 7.2 nedenfor presenteres resultater fra en regresjonsanalyse (OLS) av effekter på gjennomsnittlig studiepoengproduksjon. På samme måte som i tabell 7.1 inkluderes alle variabler som i foregående kapitler, har vist signifikante effekter på studiepoengproduksjonen.

Tabell 7.2 Lineær regresjon (OLS). Effekter på samlet studiepoengproduksjon i de to første studieår.

	B	S. E.
Realkompetansestudent	-13,440***	2,816
Lokalisering i høyere utdanning:		
<i>Utdanningsretning (sykepleie=0)</i>		
- universitetsfag	7,218***	1,021
- undervisningsfag	-4,641***	0,902
- økonomisk administrative fag	-0,170	1,004
- Sosialfag	9,251***	1,368
- høyskoleingeniør teknikk	1,567	1,015
- andre høyskolestudier	11,153***	1,211
<i>Type lærested (statlige & private høyskoler=0)</i>		
- vitenskapelige høyskoler	-12,658***	0,926
- universiteter	-1,919*	0,843
<i>Studieintensitet (heltidsstudier=0)</i>		
- studieintensitet 2002 ukjent	-37,398***	0,893
- deltidsstudent 2002	-4,477***	0,651
Tilknytning til arbeidslivet:		
inntekt 2002 delt på hundretusen	-2,129***	0,262
<i>Forventet ukentlig arbeidstid 2002 (mindre enn 20=0)</i>		
- arbeidstid 20–30 timer	-7,094***	0,996
- arbeidstid mer enn 30 timer	-8,804***	0,703
- arbeidstid ukjent	-0,080	0,545

Tabell 7.2 forts. neste side

Tabell 7.2 forts.

	B	S. E.
Person- og familiekarakteristika:		
Kjønn	1,848***	0,515
Alder i 2001	-0,770***	0,123
Interaksjonseffekt Alder i 2001*realkompetanse	1,293***	0,295
<i>Fått barn etter studiestart (Ikke=0)</i>		
- nytt barn ikke første dummy	-1,898	2,134
- nytt barn første dummy	-11,122***	1,763
<i>Antall barn (ingen=0)</i>		
- ett barn	-3,661**	1,182
- to barn	-4,212**	1,297
- tre barn	-1,607	1,581
- fire barn eller flere	-2,290	2,399
<i>Endring i sivilstand (ingen endr.=0)</i>		
- blitt gift	1,026	1,498
- blitt enslig	-6,330*	2,605
Sivilstand (Ugift=0)		
- Gift-partner	4,337***	1,142
- Skilt-enke	3,793*	1,497
Bakgrunnsfaktorer:		
<i>Fars høyeste utdanning:</i>		
- barne og ungdomsskole	-5,727***	0,787
- videregående grunnutdanning	-4,059***	0,644
- avsluttet videregående	-3,941***	0,646
<i>Mors høyeste utdanning:</i>		
- barne og ungdomsskole	-3,949***	0,825
- videregående grunnutdanning	-2,803***	0,610
- avsluttet videregående	-1,416	0,775
Konstant	84,224***	0,991
R ²	0,197	
Antall (N)		22303

* = signifikant $p < .05$; ** = signifikant $p < .01$; *** = signifikant $p < .001$.

Tabellen viser at effektene vi har sett i kapitlene ovenfor, stort sett holder seg signifikante også når vi kontrollerer for andre sider ved studentenes tilværelse. De som har høyt utdannede foreldre produserer flere studiepoeng, og de som har barn, og særlig de som har fått sitt første barn etter studiestart, har lavere

gjennomsnittsproduksjon. Videre ser vi at studiepoengproduksjonen avtar med økende alder, men at denne tendensen bare gjelder for studiekompetansestudentene. I tillegg ser vi at studiepoengproduksjonen varierer både mellom studiesteder og mellom type studium. Imidlertid ser vi at kontroll for alle disse faktorene ikke fjerner forskjellen mellom real- og studiekompetansestudenter. Selv kontrollert for bakgrunnsfaktorer, tilknytning til arbeidslivet, plassering i utdanningssystemet og for person- og familiekarakteristika, produserer realkompetansestudentene i gjennomsnitt 13 studiepoeng færre enn sine studiekompetente medstudenter, gitt våre opplysninger. Som nevnt ovenfor er det normerte antall studiepoeng i løpet av de første to år 120. Denne forskjellen på 13 studiepoeng utgjør dermed drøyt ti prosent av normen, noe som tilsier at forskjellen mellom real- og studiekompetente studenters studiepoengproduksjon ikke er uvesentlig.

Oppsummering

I denne rapporten er to spørsmål undersøkt. Det første er «hvem er realkompetansestudentene», og det søkes besvart i kapittel 2. Vi fant da at realkompetansestudentene skiller seg fra andre studenter på en rekke områder. De kommer oftere fra grisgrendte strøk og fra fylker med lavt gjennomsnittlig utdanningsnivå. Deres foreldre har i gjennomsnitt betydelig lavere utdanning enn andre studenter, og de har sjeldnere innvandrerbakgrunn. I tillegg er kvinneandelen høyere blant realkompetansestudentene, og de er betydelig eldre enn studenter med studiekompetanse. Deres høyere alder medfører også at de langt oftere enn andre studenter har barn og er gift. Realkompetansestudentene har altså langt oftere familieforpliktelser, og de jobber i større grad enn andre studenter ved siden av sine studier, noe som nok er medvirkende til at de oftere studerer på deltid. Endelig fant vi at realkompetansestudentene i langt større grad enn andre studenter er konsentrert om visse yrkesrettede høyskoleutdanninger knyttet til undervisning og omsorg.

Det andre spørsmålet som undersøkes i denne rapporten er hvordan det har gått med dem som ble tatt opp i høyere utdanning på bakgrunn av sin realkompetanse. Dette er det imidlertid dessverre ikke mulig å gi noe klart svar på ennå. Den viktigste grunnen til det, er at det ikke har vært tilgjengelige data fra mer enn to år etter studiestart. Dermed er det for tidlig å si hvordan det har gått. Det som dermed har vært mulig å si noe om er hvordan studentene ligger an to år etter at de begynte i høyere utdanning. For et flertall av realkompetansestudentene vil det si ved begynnelsen av det tredje og siste året av en høyskoleutdan-

ning. Dette er undersøkt langs to dimensjoner. For det første er det undersøkt hvor store andeler som fortsatt befinner seg i høyere utdanning to år etter at de begynte å studere. For det andre er det undersøkt hvor mange studiepoeng som produseres i ulike grupper.

Undersøkelsene av disse spørsmålene kan oppsummeres ved å si at realkompetansesstudentene i gjennomsnitt ligger noe dårligere an to år etter studiestart enn sine medstudenter med studiekompetanse. Selv når vi kontrollerer for at realkompetansesstudentene har større familieforpliktelser, for at de har større forpliktelser i arbeidslivet og for at de har lavere sosial bakgrunn enn andre studenter, kommer de noe dårligere ut. Realkompetansesstudentene har både noe høyere sannsynlighet for å ha avbrutt sin utdanning, og de produserer i gjennomsnitt noe færre studiepoeng. Imidlertid er det betydelige forskjeller mellom studier. Som nevnt er realkompetansesstudentene i stor grad konsentrert om visse yrkesrettede høgskoleutdanninger, og i slike utdanninger slutter de *ikke* oftere enn andre. Det er særlig de realkompetansesstudentene som studerer på universitetene som sliter, og de har langt større bortvalgsfrekvens enn studenter med generell studiekompetanse.

På bakgrunn av disse resultatene kan det altså foreløpig konkluderes med at realkompetansereformen stort sett ser ut til å fungere i tråd med intensjonene, og at den representerer en god mulighet for folk uten formell kompetanse til å få en høyere utdanning. Imidlertid ser det ut til at realkompetansesstudentene som har kommet inn på universitetsstudier har betydelige problemer. Som nevnt innledningsvis kan det tenkes at dette bildet vil se annerledes ut etter innføringen av den såkalte «kvalitetsreformen», og dette bør bli gjenstand for nye undersøkelser. Samtidig kan det tenkes at realkompetansesstudenter fortsatt vil ha spesielt store utfordringer på universitetsstudier, og at noe derfor bør gjøres for å hjelpe disse studentene: enten i form av spesiell oppfølging eller i form av å skjerpe kravene til realkompetanse ytterligere ved opptak til slike studier.

Samtidig kan disse resultatene gi grunn til å advare mot å gi folk med en bestått yrkesfaglig studieretning en *generell* studiekompetanse (som gir adgang til både universiteter og høgskoler), slik det tas til orde for i Soria Moria erklæringen²³. Det at realkompetansesstudentene sliter betydelig tyngre enn studiekompetansesstudentene på universitetsstudier kan gi grunn til å spørre om man kanskje står i fare for å gjøre folk uten studiekompetanse en bjørnetjeneste hvis man

23 Det vil si «Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09», hvor det på side 44 sies at «Fullført videregående opplæring skal gjøre at elevene oppnår generell studiekompetanse, uavhengig av studieprogram». Tilgjengelig på <http://odin.dep.no/filarkiv/260512/regjeringsplattform.pdf>.

gir dem *generell* studiekompetanse. Også resultater fra andre undersøkelser kan fortolkes i en slik retning: av dem som går fra yrkesfaglig VKI til allmennfaglig påbygging i det tredje året av videregående opplæring stryker omtrent en tredel (Helland & Støren 2004: 142). Det er sannsynlig at mange i denne gruppen ville slite enda mer på universitetene. Hva man lærer på de studieforbereidende studieretningene, er ikke uten betydning for hvordan man mestrer høyere utdanning, og Mastekaasa og Hansen (2005: 114) finner at karakterer fra videregående «har svært stor betydning for frafall fra høyere utdanning; sannsynligheten for avgang er cirka 2,5 ganger så høy for de 10 prosent svakeste som for de 10 prosent beste.».

På den annen side viser resultatene i denne rapporten at på en rekke høgstudi-estudier klarer realkompetansesstudentene seg like godt som studentene som var tatt opp på bakgrunn av generell studiekompetanse. Dette kan tilsi at ungdom med yrkeskompetanse som ikke har fylt 25 år og som ikke har tatt allmennfaglig påbygging, også bør få adgang til høyere utdanning. En mulighet er å utvide realkompetansereformen til å gjelde folk som er yngre enn 25 år med fullført videregående opplæring på en yrkesfaglig studieretning, slik at de kan begynne på studietyper de vurderes som kompetente til, uten å måtte bruke tid på å oppnå generell studiekompetanse eller på å vente til de blir 25 år gamle. En vil i så fall måtte finne måter å rangere søkerne på, eventuelt vurdere ulik vektlegging av karakterene i de ulike fagene, og vurdere om en bør differensiere mellom adgang til henholdsvis universitet eller høgstudi-estudi-er, og hvordan dette eventu-elt skal gjennomføres.

Referanser:

- Arnesen, Clara Åse (2003): *Grunnskolekarakterer våren 2003*. NIFU skriftserie; nr 32/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA. Rapport 15–03.
- Berglund, Frode (red.) (2004): *Høyere utdanning i «Vestviken»: status for høyskolene i Buskerud, Vestfold og Telemark*. NIFU skriftserie 18/2004. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Børing, Pål (2004): *Studiegjennomføring og studiefravall ved høyskolene*. NIFU Skriftserie 15 / 2004.
- Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement St meld nr 42 (1997–98) *Kompetansereformen*. Oslo: Elanders publishing.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (red.) (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Frønes, Ivar (1996): «Revolusjon uten opprør: Kjønn, generasjon og sosial forandring i Norge på 1980-tallet» i *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Nr. 1, 1996.
- Hansen, Marianne Nordli (1995a): *Class and Inequality in Norway. The Impact of Social Class Origin on Education, Occupational Success, Marriage and Divorce in the Post-War Generation*. Institutt for samfunnsforskning, Rapport nr. 15 / 1995. Oslo.
- Hansen, Marianne Nordli (1999): «Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985–1996.» *Tidsskrift for samfunnsforskning* 1999: 2 (172–203).
- Helland, H. & L. A. Støren (2004): *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke, kjønn og mellom elever med majoritets- og minoritetsbakgrunn*. Skriftserie 26/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Helland, Håvard & Vibeke Opheim (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. NIFU Skriftserie 6 / 2004.
- Hernes, Gudmund & Knud Knudsen (1976): *Utdanning og ulikhet*. NOU 1976: 46. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdhaugen, Elisabeth & Per Olaf Aamodt (2005): *Frafall fra universitetet. En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved*

- Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999.* Oslo: NIFU STEP, Arbeidsnotat 13/05.
- Karlsen, Unn Doris (1996): Utdanning, modernisering og sosial identitet blant ungdom i Nord-Norge. *Sosiologisk tidsskrift* (4), 3: 183–196.
- Knudsen, Knud; Sørensen, Aage B. & Per Olaf Aamodt (1993): *Endringer i den sosiale rekrutteringen til høyere utdanning etter 1980.* Arbeidsnotat, NAVFs utredningsinstitutt, Oslo.
- Kränge, Olve & Anders Bakken (1998): «Innvandrerungdoms skoleprestasjoner – tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer», *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 3/98 (382–419).
- Lindbekk, Tore (1975): Utdannelse, i Ramsøy, N. R. og M. Vaa (red.): *Det norske samfunnet*, Oslo: Gyldendal.
- Lindbekk, Tore (1998): “The Education Backlash Hypothesis: The Norwegian Experience 1960–92». *Acta Sociologica*. Vol. 41, no. 2: 151–162.
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16-åringene i 2002.* Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse. NIFU Skriftserie 5/2003. Oslo: NIFU.
- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2005): *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret.* NIFUSTEP Skriftserie 6/2005. Oslo: NIFU.
- Markussen, Eifred; og Nina Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole.* NIFU Skriftseries 4/2004. Oslo: NIFU.
- Mastekaasa, Arne & Marianne Nordli Hansen (2005): «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» I Raabe, Mona (red.): *Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse.* Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Nielsen, Roy A. (2002): *Kjønn, alder og prestasjoner. Om karakterforskjeller i høyere utdanning.* Rapport 4: 2002, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- NOU 1999: 17. *Realkompetanse i høgre utdanning. Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning.*
- Næss, Terje (2003): *Studieprogresjon, studieeffektivitet og frafall ved de frie fagstudiene ved universitetene.* NIFU Skriftserie 16 / 2003.
- Ot.prp.nr.58 (1999–2000). Om lov om endring i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høyskoler.
- Ramsøy, Odd (1957): *Samfunnsbygning og skolesøkning.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Rogoff Ramsøy, Natalie (1961): Evner, utdanning og yrkesvalg i norsk samfunnsstruktur. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (2), 4: 217–237.
- Rundskriv F-055–00 fra UFD, Endring av lov om universiteter og høyskoler om opptak, privatistadgang og fritak for del av studium på grunnlag av realkompetanse, samt fastlegging av undervisningsterminer.
- Shavit, Yossi & Hans-Peter Blossfeld (eds.) (1993): *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. (Social inequality series.) Boulder, Colo.: Westview Press.
- Stensaasen, Svein (1971): Rekrutteringen til høyere utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning* (12), 1: 45–70.
- Støren, Liv Anne (2005): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat*. Oslo: NIFU STEP, Arbeidsnotat, 34 / 2005.
- Teigen, Katrine (1998): *Kjønnssegregering i universitetssektoren 1965–1995*. NIFU skriftserie; 10/98. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving College*, 2nd ed., Chicago: University of Chicago Press.
- Vangsnes, Sigmund (1967): *Rekrutteringen av artianere og karakterer til examen artium. En undersøkelse av fire artiumskull*. Melding nr. 1 1967 i serien Utredninger om forskning og høyere utdanning. Oslo: Norges almenvitenskapelige forskningsråd.
- VOX Voksenopplæringsinstituttet (2002): *Realkompetanseprosjektet 1999–2002 – i mål eller på startstreken?* Sluttrapport. Oslo: VOX Voksenopplæringsinstituttet.
- Aamodt, Per Olaf (1982): *Utdanning og sosial bakgrunn*. Samfunnsøkonomiske studier nr. 51. Statistisk sentralbyrå: Oslo – Kongsvinger.

Tabellvedlegg

Vedleggstabell 1: Foreldres utdanningsnivå (forenklet)

	Studiekompetanse	Realkompetansestudent
Ingen av foreldre høy utdanning	57,5	88,4
minst 1 forelder høy utdanning	42,5	11,6
Totalt	100,0	100,0
Antall	28699	1600

Vedleggstabell 2: Fødselsår

	Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
1951 eller tidligere	1,4	7,1
1952	0,3	1,6
1953	0,4	2,2
1954	0,4	3,1
1955	0,5	3,1
1956	0,5	3,6
1957	0,6	3,5
1958	0,7	3,6
1959	0,8	4,5
1960	0,8	2,9
1961	0,8	3,8
1962	1,0	3,8
1963	1,0	4,1
1964	1,1	3,9
1965	1,2	5,0
1966	1,1	4,8
1967	1,2	4,1
1968	1,1	4,3
1969	1,2	3,7
1970	1,1	4,7
1971	1,3	4,5
1972	1,2	4,3
1973	1,4	3,1
1974	1,6	4,1
1975	1,7	3,1
1976	1,8	3,4
1977	2,3	0,0
1978	3,9	0,0
1979	5,5	0,0
1980	12,3	0,0
1981	26,0	0,0
1982	22,9	0,0
1983	0,8	0,0
1984	0,0	0,0
1985	0,0	0,0
Totalt	100,0	100,0
Antall	29614	1699

Vedleggstabell 3: Gjennomsnittlig og median alder etter type kompetanse.

	Gjennomsnitt	Median	N
Ikke realkompetanse	24	21	29614
Realkompetansestudent	38	37	1699
Total	25	21	31313

Vedleggstabell 4: Andeler som ikke er i høyere utdanning ett år etter studiestart etter alder og type kompetanse.

	Studiekompetanse	Realkompetanse
19 eller lavere	13,8	---
20–21	13,0	---
22–23	17,6	---
24–25	19,9	19,3
26–27	23,1	17,2
28–29	24,8	19,0
30–31	25,0	17,8
32–33	27,6	16,9
34–35	30,3	15,2
36–37	33,9	15,8
38–39	36,1	25,4
40–41	35,6	17,4
42–43	41,6	20,4
44–45	44,2	16,4
46–47	44,3	26,7
48–50	52,4	22,5
mer enn 50	73,7	59,4

Vedleggstabell 5: Gjennomsnittlig antall studiepoeng 2001–02 og 2002–03, etter hvorvidt man er tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller ikke og alder i 2001.

Alder 2001		2001/02	2002/03	Begge år
19 eller lavere	Studiekompetanse	42	53	77
	Realkompetanse	---	---	---
20–21	Studiekompetanse	44	53	78
	Realkompetanse	---	---	---
22–23	Studiekompetanse	42	51	70
	Realkompetanse	---	---	---
24–25	Studiekompetanse	40	51	67
	Realkompetanse	40	47	62
26–27	Studiekompetanse	38	49	62
	Realkompetanse	37	47	54
28–29	Studiekompetanse	42	50	65
	Realkompetanse	39	49	60
30–31	Studiekompetanse	39	51	63
	Realkompetanse	34	47	55
32–33	Studiekompetanse	37	50	59
	Realkompetanse	32	49	55
34–35	Studiekompetanse	36	46	55
	Realkompetanse	36	50	58
36–37	Studiekompetanse	33	48	55
	Realkompetanse	38	50	60
38–39	Studiekompetanse	34	44	52
	Realkompetanse	39	50	59
40–41	Studiekompetanse	33	47	54
	Realkompetanse	34	46	59
42–43	Studiekompetanse	30	44	48
	Realkompetanse	33	45	52
44–45	Studiekompetanse	31	42	48
	Realkompetanse	39	47	62
46–47	Studiekompetanse	31	43	50
	Realkompetanse	40	50	62
48–50	Studiekompetanse	30	43	48
	Realkompetanse	44	45	61
mer enn 50	Studiekompetanse	21	30	28
	Realkompetanse	29	43	40

Vedleggstabell 6: Andeler som ikke er i høyere utdanning ett år etter studiestart etter relativ inntekt (plassering i inntektsfordelingen) og type kompetanse.

Relativ inntekt		Studiekompetanse	Realkompetansesstudent
Laveste decil	Etter 1 år	10,1	14,6
2	Etter 1 år	12,3	11,6
3	Etter 1 år	19,4	13,1
4	Etter 1 år	25,0	23,7
5	Etter 1 år	28,7	18,9
6	Etter 1 år	31,9	21,9
7	Etter 1 år	38,3	27,3
8	Etter 1 år	42,3	22,9
9	Etter 1 år	50,4	23,7
Høyeste decil	Etter 1 år	53,4	31,3

