

NIFU SKRIFTSERIE 6/2004

Håvard Helland

Vibeke Opheim

Kartlegging av realkompetansereformen



© NIFU Norsk institutt for studier av forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31, 0352 Oslo

NIFU Skriftserie 6/20004
ISSN 0808-4572

For en presentasjon av NIFUs øvrige utgivelser, se www.nifu.no

Forord

Realkompetansereformen innebærer at det fra og med høsten 2001 ble mulig å søke opptak til universitet og høyskoler på bakgrunn av realkompetanse. Lærestedene er forpliktet til å la andre hensyn enn formelle poeng alene avgjøre hvem som skal få studieplass. På oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet har NIFU i denne rapporten kartlagt hvordan lærestedene har tilpasset seg denne reformen. Kartleggingen er todelt. For det første, skisserer rapporten hvordan lærestedene har tilpasset seg realkompetansereformen når det gjelder utvikling av lokale regelverk og metoder for vurdering av søkerne. Denne skissen er basert på dokumenter i form av lokalt utviklede retningslinjer for vurdering av realkompetanse, og på intervjuer med sentrale informanter ved noen utvalgte læresteder. Den andre delen gjør rede for hvor mange realkompetansesøkere de ulike læresteder og studieretninger har hatt i 2001 og 2002. Dessuten skisseres realkompetansesøkere og -studenters demografiske kjennetegn. Denne delen er basert på data innhentet fra Samordna opptak (SO) og fra lærestedenes lokale opptak.

Rapporten er utarbeidet av Håvard Helland og Vibeke Opheim. Første del av kartleggingen er gjennomført av Håvard Helland, mens Vibeke Opheim har utført kartleggingens andre del. Tine Sophie Prøitz har bidratt med utvikling av prosjektet. Liv Anne Støren har vært prosjektleder og har gitt kommentarer til utkast underveis. Ellen Brandt har lest og kommentert utkast til deler av rapporten. Takk til de vitenskapelig og administrativt ansatte som har deltatt i intervjuene. Vi takker også lærestedene som har sendt oss informasjon om realkompetansereformen.

Oslo, mars 2004

Petter Aasen
Direktør

Liv Anne Støren
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	13
1.1 Realkompetansereformen i høyere utdanning	13
1.2 Undersøkelsen av realkompetansereformen ved lærestedene	15
1.3 Rapportens videre gang	16
2 Hvordan har lærestedene tilpasset seg realkompetansereformen? .	17
2.1 Framgangsmåte	18
2.2 Har institusjonene utviklet lokale retningslinjer for vurdering av realkompetanse?	19
2.3 Er praksis i overensstemmelse med intensjonene i reformen?	22
2.4 Hva inneholder de lokale retningslinjene?	24
2.5 I hvilken grad, og eventuelt hvordan, varierer retningslinjene og vurderingen av realkompetanse mellom lærestedene?	31
2.6 Hvilke erfaringer har de ansatte ved lærestedene med reformen og hvordan stiller de seg til den?	36
2.7 Oppsummering	41
3 Hvem benytter seg av realkompetansereformen?	44
3.1 Datakilder	45
3.2 Hvor mange søker på grunnlag av realkompetanse?	46
3.3 Hvem søker på grunnlag av realkompetanse?	48
3.4 Hvor søker de?	51
3.5 Hva søker de?	54
3.6 Hvem møter opp?	56
3.7 Hvem av realkompetansesøkerne møter opp ved studiestart?	61
3.8 Hvor møter de opp?	63
3.9 Hvilke studier møter de opp ved?	66
3.10 Oppsummering	69
4 Oppsummering	73
4.1 Hvordan har lærestedene tilpasset seg Realkompetansereformen?	73
4.2 Hvem benytter seg av realkompetansereformen?	75
4.3 Hvordan går det med realkompetansesøkerne?	76
Referanser	77

Sammendrag

Etter en toårig forsøksperiode vedtok Stortinget høsten 2000 en endring i lov om universiteter og høyskoler, som trådte i kraft 1. januar 2001. Lovendringen innebærer at lærestedene nå må vurdere søkere uten generell studiekompetanse for opptak til høyere grunnutdanning, hvis de er over 25 år. Uformelle kvalifikasjoner i form av relevant arbeidserfaring, organisasjonserfaring eller omsorgserfaring (for eksempel for egne barn) skal kunne kvalifisere for opptak til høyere utdanning (eventuelt i kombinasjon med utdanning). I tillegg skal realkompetanse også kunne lede til fritak fra deler av studium. Hvilken kompetanse og hvilke erfaringer som er relevante, vil variere i betydelig grad mellom ulike utdanningsretninger, og vurderingen av søkerens realkompetanse er derfor lagt til det enkelte lærested. Dersom det er flere søkere enn studieplasser, skal søkerne med realkompetanse rangeres i forhold til hverandre og i forhold til søkere med generell studiekompetanse, basert på en skjønnsmessig vurdering. Det er ikke anledning til å operere med egne kvoter for realkompetansesøkerne.

På oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet har vi i denne rapporten kartlagt hvordan lærestedene har tilpasset seg realkompetansereformen. Kartleggingen er todelt. For det første, skisserer rapporten hvordan lærestedene har tilpasset seg realkompetansereformen når det gjelder utvikling av lokale regelverk og metoder for vurdering av søkerne. Denne skissen er basert på dokumenter i form av lokalt utviklede retningslinjer for vurdering av realkompetanse, og på intervjuer med sentrale informanter ved noen utvalgte læresteder. Den andre delen gjør rede for hvor mange realkompetansesøkere de ulike læresteder og studieretninger har hatt i 2001 og 2002. Dessuten skisseres realkompetansesøkere og -studenters demografiske kjennetegn. Denne delen er basert på data innhentet fra Samordna opptak (SO) og fra lærestedene om lokale opptak.

Både intervjuene og de lokale retningslinjene viser tydelig at de fleste lærestedene har gjort et grundig arbeid i forhold til realkompetansereformen. Retningslinjene er som regel både omfattende og detaljerte, og har ofte vært gjennom en grundig prosess ved lærestedet før de er vedtatt. De fleste høyskolenes retningslinjer inneholder spesifikasjoner av hva slags arbeid som regnes som relevant i forhold til hver enkelt utdanning og hva slags kunnskaper som kreves for å kunne begynne å studere.

Felles for de lokale retningslinjene er det som spesifiseres i lovteksten om at søkerne må være over 25 år gamle, og de fleste krever i tillegg minst 5 års praksis. Ut over dette er det betydelige forskjeller mellom lærestedene i hvordan de har tilpasset seg reformen. Generelt er det store forskjeller mellom ulike studier.

Dette er rimelig, og i tråd med intensjonene i reformen. For eksempel er det strengere krav til matematikkunnskaper for å bli vurdert som kompetent til ingeniørstudier og sykepleierutdanning enn for eksempel til førskolelærerutdanning. I tillegg ser det også ut til å være forskjeller mellom de ulike lærestedene når det gjelder hvor strenge kravene til å bli vurdert som realkompetent er. Disse forskjellene blir spissformulert i to holdninger til realkompetansesøkerne. Disse holdningene er, for det første, det å ikke ville «kaste blå i øynene på folk» ved å ta inn folk som ikke vil klare å gjennomføre studiet, og, for det andre, det å ville «gi flest mulig en sjanse» til å ta en høyere utdanning. Rapporten viser også at det ikke ser ut til å være helt tilfeldig hvilken holdning som blir inntatt ved de ulike læresteder. Det synes å være en sammenheng mellom lærestedenes beliggenhet og behov for studenter, og deres holdning til søkere med realkompetanse. Nærmere bestemt har vi sett at læresteder i utkantstrøk oftere vil «gi flest mulig en sjanse» enn læresteder i sentrale strøk, og motsatt, at læresteder i sentrale strøk oftere er negative til å «kaste blå i øynene på folk».

På direkte spørsmål svarer alle vi har intervjuet at de er positive til realkompetansereformen, men det er også noe variasjon. For flere av de mindre høyskolene i utkantstrøk, utgjør realkompetansesøkerne en ressurs som lærestedet er helt avhengige av økonomisk. For større høyskoler i sentrale strøk er derimot ikke realkompetansesøkerne en nødvendighet for lærestedets overlevelse. Dermed kan disse lærestedene tillate seg å være mer opptatt av kostnadene i form av merarbeid som realkompetansesøkerne representerer.

Inntrykket er at lærestedene i stor grad har tatt reformen svært seriøst og at reformen fungerer etter intensjonen. Imidlertid er det noen elementer i reformen som i mindre grad etterleves. Det ene er muligheten til å få avkorting av deler av et studium basert på realkompetanse. Lærestedenes begrunnelse for det er at realkompetanse aldri kan bli god nok til å erstatte det man lærer i høyere utdanning. Forbudet mot egne kvoter for realkompetansesøkere etterleves heller ikke fullt ut, og behandlingen av realkompetanse- og studiekompetansesøkere ser ut til å være nokså separat. For realkompetansesøkerne mangler man det som er det sentrale rangeringskriteriet for andre søkere, altså en poengsum eller et karaktergjennomsnitt fra videregående opplæring, noe som vanskeliggjør en felles rangering av disse to søkergruppene. Det ser da også ut til at lærestedene sliter med dette og flere opererer med noe som ligner kvoter. Dette gjelder naturligvis primært læresteder med stor søkning. «Kvotene» er imidlertid ikke konstante og de bestemmes ut fra en vurdering av de ordinære søkerne, og kan derfor ikke forstås som kvoter i streng forstand. Endelig er heller ikke intensjonen om at uformell yrkesbasert kompetanse helt skal kunne erstatte for-

mell skolebasert kompetanse gjennomført. De fleste læresteder krever noe utdanningsbasert kompetanse i form av deleksamener fra videregående skole, i tillegg til kompetansen ervervet på «livets skole». «Realkompetanse» slik det forstås i Stortingsmeldingen om Kompetansereformen (St meld nr 42 (1997–98)), ser altså ikke ut til å være nok til å bli vurdert som kvalifisert for høyere utdanning.

Da realkompetansereformen ble innført, var mange redde for at den ville føre til en reduksjon av det faglige nivået ved lærestedet. Denne frykten ser foreløpig ikke ut til å ha blitt virkelighet. Realkompetansesudentene utmerker seg i positiv retning når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats, og alle vi har intervjuet beskriver studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse, som særlig motiverte og arbeidsomme. Selv om opptaksprosessen er arbeidskrevende, er man altså positive til realkompetansesudentene når de først er tatt opp, og ingen vi har intervjuet mener at de forringer kvaliteten.

I annen del av kartleggingen gjøres det rede for hvor mange realkompetansesøkere de ulike læresteder og studieretninger har hatt i 2001 og 2002. I tillegg skisseres realkompetansesøkere og -studenters demografiske kjennetegn. Et forsiktig anslag over hvor mange som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse, viser at det i 2001 var over 7700 søkere, mens det i 2002 var drøyt 7000 personer som søkte opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse. Om lag tre fjerdedeler av disse søker opptak gjennom Samordna Opptak (SO). Selv om flesteparten av dem som søker opptak til høyere utdanning søker på grunnlag av studiekompetanse, er det altså et betydelig antall som har benyttet seg av realkompetansereformen.

Rapporten viser at et flertall av de som søker opptak på grunnlag av realkompetanse gjennom SO, er kvinner. Kvinneandelen var 70 prosent i 2001 og 72 prosent i 2002. Også blant de som søkte på grunnlag av studiekompetanse, var det et flertall kvinner, men ikke like stort. I denne gruppen utgjorde kvinnene om lag 60 prosent både i 2001 og 2002. Realkompetansesøkerne skiller seg også fra søkerne med studiekompetanse ved at de er eldre. Dette er som forventet ettersom et av kriteriene som å bli vurdert ut i fra realkompetanse, er at man er 25 år eller eldre. Fra SO har vi også opplysninger om søkerens morsmål og statsborgerskap. Andelen med utenlandsk statsborgerskap eller utenlandsk morsmål er noe høyere blant søkere med realkompetanse enn blant søkere med studiekompetanse, men forskjellene er små. Resultatene kan tyde på at realkompetansereformen synes å treffe både etnisk norske og personer med utenlandsk bakgrunn.

Rapporten viser også at realkompetansesøkerne i større grad enn andre søkere, er bosatt i de tre nordligste fylkene. Vi ser også at de i større grad enn andre søkere søker opptak til studier ved læresteder i de nordligste fylkene.

Over 80 prosent av realkompetansesøkerne har et studium ved en statlig høyskole som førstevalg. Søkere med studiekompetanse søker seg derimot i større grad til universitetene; en drøy tredel har et universitetsstudium som førstevalg, mens dette gjelder kun 10 prosent av realkompetansesøkerne. Forskjellene i valg av lærested, har naturlig nok sammenheng med hvilke studier man søker opptak til. Når vi undersøker hvilke studier søkerne har som førstevalg, finner vi at søkere med realkompetanse i høy grad har en utdanning innenfor helse- og sosialfag som førstevalg. Nesten halvparten av realkompetansesøkerne har helse- og sosialfag som førstevalg, mens dette kun gjelder 14 prosent av søkerne med studiekompetanse. Også andelene som har pedagogiske utdanninger som lærerutdanning og førskoleutdanning som førstevalg, er betydelig høyere blant søkere med realkompetanse enn blant andre søkere.

Av alle som søkte opptak gjennom SO i 2001 og 2002, møtte 30 og 31 prosent av realkompetansesøkerne opp ved studiestart. Andelene blant studiekompetansesøkerne var litt høyere; 48 og 46 prosent i henholdsvis 2001 og 2002. Mange av de som faller fra underveis i søknadsprosessen, gjør det fordi de ikke blir vurdert som kvalifisert til de studiene de har søkt opptak til. Mens vel 70 prosent av studiekompetansesøkerne blir vurdert som kvalifiserte på sitt primære studievalg, gjelder dette bare 40 prosent av realkompetansesøkerne. Mye av frafallet blant realkompetansesøkerne skjer altså tidlig i søknadsprosessen. I første del av kartleggingen fikk vi inntrykk av at de ulike lærestedenes verdsetting av realkompetansesøkerne kunne variere noe med grad av geografisk sentralitet. Resultatene i den andre delen peker i samme retning, og det ser ut til at dette inntrykket, også kommer fram når vi sammenligner hvor søkere med realkompetanse møter opp ved studiestart.

Søkere med realkompetanse møter i større grad enn søkere med studiekompetanse, opp ved et lærested i Nord-Norge. Om lag 20 prosent av alle realkompetansestudenter møter opp i Nordland, Troms eller Finnmark. Til sammenligning utgjorde andelen av studiekompetansestudentene som møtte opp i disse tre fylkene 8 prosent i 2001 og 7 prosent i 2002. Når det gjelder hvilket lærestedsfylke søkerne møter opp i, kan det synes som søkere med realkompetanse i mindre grad enn søkere med studiekompetanse møter opp i universitetsfylkene og i større grad møter opp i mindre sentrale strøk og særlig i de nordligste fylkene.

Når vi undersøker hvilke lærestedstyper studentene møter opp ved, ser vi at et stort flertall av søkerne med realkompetanse møter opp ved en statlig høyskole. Dette gjaldt 83 prosent av søkerne i 2001 og 84 prosent i 2002. Blant søkere med studiekompetanse var andelen henholdsvis 55 og 54 prosent i 2001 og 2002. Studiekompetansesøkerne møter derimot i betydelig større grad opp ved et universitetsstudium. Mens om lag 40 prosent av alle studenter med studiekompetanse møter opp ved et universitetsstudium, var denne andelen kun 12 prosent blant de med realkompetanse i 2001, og 10 prosent i 2002.

Både hvor man møter opp og hvilken lærestedstype man møter opp ved, må ses i sammenheng med hvilke studier man ønsker å studere. Over 40 prosent av søkere med realkompetanse har møtt opp ved et helse- og sosialfaglig studium. Til sammenligning gjelder dette kun 14–15 prosent av studiekompetansesøkerne. Det er også en betydelig andel som møter opp til pedagogiske utdanninger, eller lærerutdanninger. Nesten en fjerdedel av realkompetansesøkerne, 23 prosent både i 2001 og 2002, møter opp til en lærerutdanning. Til sammenligning er det kun 10 prosent som møter opp til pedagogiske utdanninger blant studiekompetansesøkerne. I hovedsak kan det synes som realkompetansesøkerne både søker seg, og blir tatt opp, til nokså yrkesrettede studier.

1 Innledning

1.1 Realkompetansereformen i høyere utdanning

Denne rapporten er en kartlegging av gjennomføringen av den såkalte «real-kompetansereformen» i høyere utdanning. 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, i tillegg til generell studiekompetanse. 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 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 altså om at også uformelle kvalifikasjoner i form av relevant arbeidserfaring, organisasjonserfaring eller omsorgserfaring (for eksempel for egne barn) skal kunne kvalifisere

for opptak til høyere utdanning (eventuelt i kombinasjon med utdanning). I tillegg skal realkompetanse også kunne lede til fritak fra deler av studium.

Av samme lovendring fulgte det at lærestedene ble 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 i betydelig grad mellom ulike utdanningsretninger, og vurderingen av søkerens realkompetanse er derfor lagt til det enkelte lærested. Det er søkerens kunnskaper og kvalifikasjoner knyttet til et bestemt studium som skal være grunnlag for vurderingen. Lærestedene skal selv vurdere søkerens individuelle kvalifikasjoner i forhold til det fag eller studium vedkommende søker seg til, og de skal ha utviklet metoder og kriterier for vurdering, rangering og opptak på grunnlag av realkompetanse.

Det å bli vurdert som kompetent til et studium innebærer imidlertid ikke at man blir innvilget opptak. Vurderingen av realkompetansesøkere består altså av to trinn: for det første, vurderes det hvorvidt søkeren er kvalifisert for det studiet han eller hun søker om opptak til, og det andre trinnet er å vurdere hvorvidt søkeren skal tilbys en studieplass. Det første trinnet består i en vurdering av om søkeren oppfyller minstekravene og kan sies å inneha studiekompetanse for det studiet han eller hun har søkt om opptak til. Det andre trinnet handler om å rangere søkerne i forhold til hverandre og tilby de beste søkerne plass. Prosessen har altså det felles med opptaket av søkere med generell studiekompetanse, at alle kvalifiserte ikke nødvendigvis får plass. En viktig forskjell er at det å vurdere om minstekravene er oppfylt, er langt vanskeligere og mer arbeidskrevende når det gjelder søkerne med realkompetanse enn for søkerne med generell studiekompetanse. Dersom det er flere søkere enn studieplasser, skal søkerne med realkompetanse rangeres i forhold til hverandre og i forhold til søkere med generell studiekompetanse, basert på en skjønsmessig vurdering. Det er ikke anledning til å operere med egne kvoter for realkompetansesøkerne. Hvis man blir vurdert som realkompetent og blir tatt opp på studiet, får man en midlertidig studierett på det spesielle studiet man har fått opptak på. Når man har avlagt eksamener tilsvarende ett års studier, får man generell studiekompetanse (Rundskriv F-055–00 fra UFD).

Et hovedproblem knyttet til realkompetanse er at den er vanskeligere dokumenterbar enn den formaliserte utdanningsbaserte kompetansen. I Realkompetanseprosjektets sluttrapport defineres *dokumentasjon* som «[...] et dokument som er bekreftet/attestert» (VOX 2002: 5). I Mjøsutvalgets utredning om *Realkompetanse i høgre utdanning* betyr dokumentasjon

«[...] at en person kan legge fram opplysninger og fakta på en måte som gjør at det er mulig å vurdere og ta stilling til om framlagte opplysninger er korrekte eller ikke. Dokumentasjon av realkompetanse må derfor inneholde mer enn bare opplysninger fra søker; den må også inneholde verifiserbare opplysninger om kunnskaper, ferdigheter og innsikt som en person har ervervet seg i yrkeslivet eller i en annen samfunnsmessig virksomhet.» (NOU 1999: 17: 8–9).

Hva som er god nok dokumentasjon, vil altså også være åpent for et visst skjønn fra beslutningstakerne ved det enkelte lærested. Det enkelte lærestedet har myndighet til å vurdere hva som er nødvendige kvalifikasjoner hos søker, og hva som er egnede framgangsmåter for å vurdere søkerens kompetanse.

1.2 Undersøkelsen av realkompetansereformen ved lærestedene

På oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet vil denne rapporten kartlegge hvordan lærestedene har tilpasset seg realkompetansereformen. For det første, vil det skisseres hvordan lærestedene har tilpasset seg når det gjelder utvikling av lokale regelverk og metoder for vurdering av søkerne. Deretter vil det gjøres rede for hvor mange realkompetansesøkere de ulike læresteder og studieretninger har hatt i 2001 og 2002. Rapporten vil altså bestå av en todelt kartlegging av reformen.

Kartleggingen i den første delen er basert på dokumenter i form av lokalt utviklede retningslinjer for vurdering av realkompetanse, og på intervjuer med sentrale informanter ved noen utvalgte læresteder. Sentrale spørsmål i denne delen er bl.a.: Hvordan har lærestedene valgt å utføre selve vurderingsarbeidet og hvilke ansatte er involvert? Har lærestedene utviklet lokale retningslinjer for prosessen ved vurdering av realkompetanse? Hva inneholder eventuelt disse retningslinjene? I hvilken grad ser praksisen ut til å være i overensstemmelse med intensjonene ved reformen? Hvordan har de ansatte opplevd realkompetansereformen?

Den andre delen er basert på data innhentet fra Samordna opptak (SO) og fra lærestedene om lokale opptak. Datamaterialet fra SO består av alle som søkte opptak til høyere utdanning gjennom SO våren 2001 og 2002. Det vil si alle statlige og vitenskapelige høyskoler, de fire universitetene, samt en del private høyskoler. For årene 2001 og 2002 utgjør dette tilsammen 47 læresteder. Foruten

demografiske kjennetegn som kjønn, alder, bosted, statsborgerskap og morsmål, inneholder datamaterialet informasjon om ønsket lærested, studium, om man er kvalifisert til studieplass, mottatt tilbud om plass og om man har møtt opp ved studiestart.

Selv om de fleste lærestedene i Norge deltar i SO, finnes det også læresteder, både private og offentlige, som har egne opptak og dermed ikke inngår i statistikken fra SO. I tillegg har flere av lærestedene også lokale opptak, som ikke går igjennom SO. For å få et mest mulig fullstendig bilde av hvor mange som søker på grunnlag av realkompetanse, har vi derfor supplert statistikk fra SO med informasjon fra de enkelte lærestedene. Hvert enkelt lærested har blitt bedt om å rapportere antall søkere som søkte lokalt opptak på grunnlag av realkompetanse våren 2001 og 2002. I tillegg har vi bedt om informasjon om antall realkompetansesøkere som møtte opp ved studiestart høsten 2001 og 2002. For disse studentene har vi også ønsket opplysninger om studievalg og kjønn. Tilsammen har vi mottatt svar fra om lag 80 prosent av lærestedene.

1.3 Rapportens videre gang

I neste kapittel vil det gis en beskrivelse av hvordan lærestedene har tilpasset seg realkompetansereformen. Hvorvidt lærestedene har utviklet lokale retningslinjer og hvem ved lærestedet som eventuelt var involvert i denne utviklingen, vil da undersøkes, i tillegg til at det vurderes i hvilken grad lærestedene ser ut til å ha tilpasset seg reformens intensjoner. I det tredje kapitlet vil vi undersøke hvor mange som har benyttet seg av denne reformen, og hvilke søkergrupper dette gjelder. I tillegg vil vi også undersøke hvem som fikk opptak på grunnlag av realkompetanse i 2001 og 2002. I siste kapittel vil vi se resultatene fra kapittel 2 og 3 i sammenheng og drøfte hovedfunnene fra begge delene av kartleggingen.

2 Hvordan har lærestedene tilpasset seg realkompetansereformen?

I dette kapitlet vil vi undersøke hvordan lærestedene har tilpasset seg realkompetansereformen. Realkompetanse forstås altså oftest som uformell kompetanse tilegnet utenfor utdanningssystemet, og hva som skal regnes som god nok realkompetanse skal fastsettes lokalt på det enkelte lærested for det enkelte studium. Det at lærestedene selv skal etablere metoder for, og foreta, individuelle vurderinger av realkompetansesøkerne, representerer en rekke utfordringer for lærestedene: Vurderingene skal være individuelle og skjønnsbaserte, og det er opp til lærestedet selv å vurdere hva som er godt skjønn. Det skal utvikles standarder i form av retningslinjer, men vurderingene skal ikke være standardiserte, men derimot individuelle og skjønnsbaserte. Lærestedene har ikke anledning til å operere med egne kvoter for søkere med realkompetanse, og disse søkerne skal rangeres skjønnsmessig i forhold til søkere med generell studiekompetanse. For å undersøke hvordan høyskoler og universiteter har møtt disse utfordringene vil følgende spørsmål søkes besvart:

- Har institusjonene utviklet lokale retningslinjer for vurdering av realkompetanse?
- Hvordan er vurderingsarbeidet organisert?
- I hvilken grad ser praksisen ut til å være i overensstemmelse med intensjonene ved reformen?
- Hva inneholder de lokale retningslinjene?
- I hvilken grad, og eventuelt hvordan, varierer retningslinjene og vurderingen av realkompetanse mellom lærestedene?
- Hvilke erfaringer har de ansatte ved lærestedene med reformen og hvordan stiller de seg til den?

Dette kapitlet tar sikte på å besvare disse spørsmålene. Først vil det gjøres rede for vår framgangsmåte for å skaffe til veie informasjon som kan gjøre oss i stand til å besvare spørsmålene. Deretter vil spørsmålene søkes besvart. Først vil det skisseres hvordan lærestedene har organisert sin tilpasning til realkompetansereformen. Hvorvidt lærestedene har utviklet lokale retningslinjer og hvem ved lærestedet som eventuelt var involvert i denne utviklingen, vil da undersøkes, i tillegg til at det vurderes i hvilken grad lærestedene ser ut til å ha tilpasset seg reformens intensjoner. Deretter vil vi se nærmere på hva de lokalt utviklede ret-

ningslinjene inneholder. Da vil det undersøkes hvilke krav som stilles til søkerne og hvordan lærestedene vektlegger formell (skolebasert) kompetanse i forhold til uformell (arbeidslivsbasert) kompetanse, og hvilken betydning som tillegges egenerklæringer om egen motivasjon og forutsetninger for det studium man har søkt om opptak til. Denne redegjørelsen vil vise at det er forskjeller mellom de ulike lærestedenes tilpasning. Slike forskjeller vil utdypes og forsøkt forstått ved å vise til forskjeller både i holdninger og i strukturelle og økonomiske rammebetingelser. Den siste delen oppsummerer hvordan de ansatte vi har intervjuet, stiller seg til realkompetansereformen. Tilslutt oppsummeres kapitlet, og det pekes på noen utfordringer lærestedene og departementet står overfor i det fortsatte arbeidet med denne reformen.

2.1 Framgangsmåte

For å svare på spørsmålene som skisseres ovenfor, er det nødvendig å kartlegge lærestedenes tilpasninger med hensyn til utvikling av lokale regelverk, retningslinjer og metoder for vurdering av søkerne. Dette er blant annet gjort ved å innhente dokumenter som belyser opptaksprosedyre og eventuelle lokale regelverk ved lærestedene. Dessuten har vi utført intervjuer av sentrale informanter, både vitenskapelig og administrativt ansatte, ved noen utvalgte læresteder. Intervjuene fokuserte på hvordan den lokale tilpasningen har foregått, hvordan arbeidet har vært organisert og hva som har vært vektlagt i arbeidet med retningslinjer for vurdering av realkompetanse.

Vi sendte forespørsel om den lokale tilpasningen til 70 læresteder, og har fått svar fra 57 av disse¹. Med andre ord har vi fått svar fra drøyt 80 prosent av lærestedene. I disse svarene ligger det både opplysninger om eventuelle lokale retningslinjer for realkompetansevurdering og opplysninger om antall realkompetansesøkere ved eventuelle lokale opptak. I tillegg har de lærestedene som har foretatt interne evalueringer av ordningen, sendt oss disse.

Av de læresteder som svarte, valgte vi ut 9 som vi ønsket å få utfyllende informasjon fra i form av intervjuer med sentrale informanter. Utvelgelsen av disse ni ble gjort ut fra et ønske om en viss spredning langs dimensjoner som størrelse, geografisk beliggenhet, privat eller offentlig eierskap, hvorvidt lærestedet er med i Samordna opptak og hvilke fag de tilbyr undervisning i. Vi valgte ut

1 De lærestedene som ikke har svart oss er Fjellhaug Misjonshøgskole, Diakonissehjemmets høgskole, Baptistenes Teologiske Seminar, BI Norges Markedshøgskole, BI Norges Varehandelshøgskole, Encefalon, Sámi allaskuvla/ Samisk høgskole, Høgskolen i Akershus, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Harstad, Rogaland Markedshøgskole, Norges Handelshøgskole og Universitetet i Bergen.

Handelshøgskolen BI, Diakonhjemmet Høgskole, Universitetet i Oslo (UiO), Norges Teknisk – Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Nesna, Høgskolen Stord Haugesund, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Finnmark.

Vi ønsket i utgangspunktet å snakke med én administrativt og én vitenskapelig ansatt ved hvert lærested. Noen steder viste det seg imidlertid at de vitenskapelige ansatte var lite involvert i vurderingen av realkompetanse, og at de dermed ikke hadde så mye å tilføye til det de administrativt ansatte hadde fortalt. I tillegg er det mange steder slik at de vitenskapelige ansatte heller ikke har kjennskap til hvilke studenter som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Noen steder har vi derfor bare snakket med en administrativt ansatt. Dette gjelder de to universitetene vi valgte ut (UiO og NTNU) og Handelshøgskolen BI. Ved de andre lærestedene vi valgte ut, har vi intervjuet én administrativt og én vitenskapelig ansatt. På Diakonhjemmet Høgskole ønsket de to intervjuobjektene å ha et fellesintervju. Dette innebærer at vi har avholdt intervjuer med en eller to personer fra hvert av de 9 lærestedene vi valgte ut (til sammen 14 intervjuer). De fleste fikk tilsendt spørsmålene på forhånd slik at de fikk anledning til å forberede svarene sine, og de ble tilsendt et referat fra intervjuet etterpå for godkjenning.

2.2 Har institusjonene utviklet lokale retningslinjer for vurdering av realkompetanse?

Både intervjuene og de lokale retningslinjene vi har fått tilsendt, viser tydelig at de fleste lærestedene har gjort et grundig arbeid i forhold til realkompetansereformen. Retningslinjene er som regel både omfattende og detaljerte, og har ofte vært gjennom en lang prosess ved lærestedet før de er vedtatt. De fleste høyskolenes retningslinjer inneholder spesifikasjoner av hva slags arbeid som regnes som relevant i forhold til hver enkelt utdanning og hva slags kunnskaper som kreves.² Noen inneholder også lister over mulige dokumentasjonsformer. De fleste av lærestedene der vi intervjuet ansatte, hadde hatt forslag til retningslinjer til høring på alle lærestedets avdelinger. Både faglig og administrativt ansatte var blitt tatt med på råd. Mange har dermed fått anledning til å si sin me-

² De fleste lærestedene har altså utviklet detaljerte retningslinjer for vurdering av realkompetanse, med blant annet kunnskapskrav spesifisert som beståtte deleksamener i videregående skole eller tilsvarende kunnskaper. Innholdet i retningslinjene vil utdypes nedenfor.

ning om retningslinjene. Allikevel, eller kanskje nettopp derfor, forteller alle vi snakket med, om utbredt enighet når det gjelder de endelige retningslinjene for vurdering av realkompetanse. Retningslinjene er også i stor grad formalisert ved lærestedene, ved at de er vedtatt av styret eller lignende.

Universitets- og Høgskolerådet har utviklet veiledende retningslinjer for rammeplanstyrte utdanninger som forslag til hvordan de lokale retningslinjene kunne se ut. Noen læresteder har brukt disse som mal og fulgt dem relativt nøye, mens andre har brukt dem i liten grad. Noen, for eksempel Høgskolen i Oslo, oppgir at de veiledende retningslinjene kom for sent til at de kunne bruke dem, og at det snarere var slik at Universitets- og Høgskolerådet brukte retningslinjene til Høgskolen i Oslo i arbeidet med forslaget sitt.

De fleste ser altså ut til å ha tatt oppgaven svært seriøst og har utarbeidet detaljerte retningslinjer. Noen har imidlertid latt være å utarbeide retningslinjer. Ved kunsthøgskoler kreves det ikke generell studiekompetanse for å komme inn, men derimot beståtte opptaksprøver. Der stiller altså realkompetansesøkere på lik linje med søkere med generell studiekompetanse, eller som Studiesjef Ingjald Selland ved Kunsthøgskolen i Bergen uttrykte det i en e-post til oss:

«Ved KHiB blir alle studenter tatt opp på grunnlag av innsendte arbeider og opptaksprøve der spesielle ferdigheter og kompetanse blir vurdert. Slik sett kan en si at samtlige studenter ved KHiB blir tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Slik har det alltid vært.»

NTNU er et annet lærested som ikke har utarbeidet lokale retningslinjer. Begrunnelsen deres for å la det være, er at de anser det som umulig å finne noe felles siden de har så veldig mange ulike studier, og at det dessuten er unødvendig siden de forholder seg til forskriften gitt av departementet. De har heller ikke funnet det nødvendig å utarbeide retningslinjer for hvert enkelt studium. Ved NTNU er det dermed de enkelte fagmiljøene som vurderer hvorvidt den enkelte søker er kvalifisert for å studere hos dem, uten noen formaliserte retningslinjer å forholde seg til. Dette kan tyde på at NTNU stiller seg relativt avvisende til realkompetansesøkere, men det stemmer ikke helt. Den administrativt ansatte vi intervjuet stilte seg svært positiv til reformen, og som vi vil se nedenfor tar også NTNU opp noen søkere med realkompetanse.

I tillegg er det nok noen fag som ikke vurderer dette som en realistisk søkergruppe. Fra Opptakssentralen for medisinstudier fikk vi for eksempel følgende svar på e-post da vi etterlyste lokale retningslinjer:

«Det er ikke utviklet retningslinjer for vurdering av realkompetansesøkere ved opptak til medisinstudier. Ordningen er heller ikke blitt evaluert, da vi ennå ikke har hatt en eneste kvalifisert realkompetansesøker ved opptak til medisinstudiene.».

Dette viser nokså tydelig at de medisinske fakulteter ikke er særlig interesserte i denne søkergruppen, og det er kan hende forståelig? Mange av de som blir tatt opp på medisinstudiet, har tatt eksamener i videregående skole flere ganger for å få gode nok karakterer. Det virker kanskje noe urimelig at søkere som ikke har fullført videregående skole én eneste gang, skal kunne gå foran i en slik konkurranse.

2.2.1 Hvordan har lærestedene valgt å organisere vurderingsarbeidet?

Organisatorisk er praksisen nokså varierende mellom de ulike lærestedene. Det varierer hvorvidt det er administrasjons- eller undervisningspersonale som foretar vurderingene, og hvorvidt vurderingene foretas sentralt på lærestedet eller lokalt på det enkelte fag eller studium. Oftest gjøres vurderingen sentralt, og det er oftere administrativt enn vitenskapelig personale som jobber med det, men det er altså betydelig variasjon. Ved noen læresteder er det et samarbeid mellom sentraladministrasjon og fagadministrasjon, andre steder er også vitenskapelig ansatte involvert. En tredje måte å organisere det på er at administrativt personale plukker ut de som tilfredsstillende minstekravene, mens de vitenskapelig ansatte rangerer dem som administrasjonen har vurdert som kompetente. Slik gjøres det for eksempel på Høgskolen i Oslo og ved sosionomutdanningen ved Diakonhjemmets høgskole.

Forholdet mellom standardisering og individuell skjønnsmessig vurdering ble av enkelte framhevet som et paradoks i reformen, men hovedinntrykket er at de aller fleste håndterer dette paradokset på best mulige måte. Ved alle lærestedene er man opptatt av at vurderingene de gjør skal være rettfærdige og at det skal ta så lite tid og ressurser som mulig, noe som peker i retning av standardisering. Samtidig understreker de imidlertid at det skal være en individuell skjønnsmessig vurdering, og at vurderingen dermed ikke blir helt standardisert. På spørsmål om hun følte at vurderingene var standardiserte svarte for eksempel en vi intervjuet ved Høgskolen i Oslo at

– Jeg lagde meg noen kriterier i begynnelsen, men jeg følte at jeg lot hver enkelt søker skrike ut til meg at «jeg vil inn». Noen har dét og andre har dét, så det blir jo en helhetsvurdering. (Høgskolen i Oslo).

2.3 Er praksis i overensstemmelse med intensjonene i reformen?

Inntrykket er altså at lærestedene i stor grad har tatt reformen svært seriøst og at reformen fungerer etter intensjonen. Imidlertid er det to elementer i reformen som i mindre grad etterleves. Det ene er muligheten til å få avkorting av deler av et studium basert på realkompetanse, og det andre er forbudet mot egne kvoter for realkompetansestudenter. Lærestedenes holdning til disse to elementene vil utdypes i det følgende.

2.3.1 Avkorting av studier

Mjøsutvalget foreslo at det skulle

«kunne gis avkorting av deler av et studieløp på grunnlag av realkompetanse. [...] at det etableres muligheter for den enkelte til å kunne dokumentere realkompetanse som kan være relevant for søknad om avkorting. [...] [og] at den enkelte institusjon skal være ansvarlig for vurdering av muligheten for avkorting på individuell basis basert på realkompetanse.» (NOU 1999: 17: 12).

Dette har lærestedene i svært liten grad gjort. De lokalt utviklede retningslinjene sier ingenting om slik avkorting. Ved de lærestedene vi har gjort intervjuer, har man få erfaringer med slike søknader om avkorting, og ingen slike søknader er blitt innvilget. Begrunnelsen er stort sett at ingen realkompetansesøkere har kompetanse som kan erstatte deler av studier. I forhold til de teoretiske deler av studiene mangler realkompetansesøkerne den nødvendige teoretiske kunnskapen. Det eneste tenkelige grunnlag for avkorting av teoretiske deler av studier ser ut til å være tidligere eksamener fra høyere utdanning (for eksempel grunnfag i psykologi eller spesialpedagogikk).

En del studier ved høyskolene inneholder også praksis, men i forhold til avkorting av praksis sier lærestedene at den veiledete praksis som tilbys på studiet, er noe kvalitativt annet enn vanlig praksis uten veiledning. Dermed kan for eksempel ikke lang praksis som hjelpepleier kvalifisere som grunnlag for avkorting

av praksisdelen av sykepleierstudiet. En ansatt ved sykepleierstudiet ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, sier det slik:

– Nei, vi har ikke noen erfaring med at realkompetanse kan lede til fritak fra deler av et studium, og det vil nok sjelden kunne innvilges her hos oss. I rammeplanen stilles det krav om at det skal være veiledet praksis, og det er noe helt annet enn å være ute å jobbe på egenhånd. Studiet sikter inn mot å gi en kompetanse og en rolle som sjukepleier som vil være ny selv om man har lang praksis fra helsevesenet. Teori er det ingen realkompetente som har nok av til å få fritak. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

2.3.2 Kvoter for søkere med realkompetanse

I følge Utdannings- og forskningsdepartementets rundskriv (F-055–00 og F-053–01) gis det ikke anledning til å operere med egne kvoter for søkere med realkompetanse. I likhet med andre søkere som ikke kan poengberegnes skal realkompetansesøkere «[...] rangeres i forhold til poengberegnete søkere ut fra en skjønnsmessig vurdering.» (UFD: F-055–00). Det er ikke anledning til å bruke kvoter, og man skal flette realkompetansesøkerne inn i bunken av søkere med generell studiekompetanse ut fra en skjønnsmessig vurdering. Lærestedene ser ut til å ha forsøkt å rette seg etter reformen, men det har tydeligvis ikke vært enkelt. Man vet ofte mye mer om realkompetansesøkerne enn man vet om søkerne med generell studiekompetanse, men det man vet om søkerne med generell studiekompetanse, er deres karakterer fra videregående skole, og den opplysningen mangler for realkompetansesøkerne.³ For realkompetansesøkerne mangler man altså det som er det sentrale rangeringskriteriet for andre søkere, noe som sannsynligvis vanskeliggjør en felles rangering av disse to søkergruppene. Det ser da også ut til at lærestedene sliter litt med dette. Det er bare Handelshøyskolen BI som vedgår at de opererer med kvoter⁴, men i praksis kan det se ut til at også andre høyskoler gjør noe som ligner. Dette gjelder naturligvis primært læresteder med stor søkning. Høgskolene i Nesna og i Finnmark har for eksempel relativt lav søkning og tar dermed opp alle kvalifiserte søkere. Der har derfor ikke dette vært noen aktuell problemstilling. Ved for eksempel Høg-

³ Dette er en forenkling. Som vi vil se nedenfor, krever mange læresteder at realkompetansesøkerne skal ha avlagt deleksamener fra videregående skole, så lærestedene har altså oftest noen opplysninger om enkelte karakterer fra videregående skole også for realkompetansesøkerne. Imidlertid mangler realkompetansesøkerne en samlet poengsum fra videregående skole, og det er oftest en slik poengsum søkerne med studiekompetanse rangeres etter.

⁴ Man ønsker ikke at andelen med realkompetanse blant førsteårsstudentene i BI-systemet skal overstige 10 %.

skolene i Sør-Trøndelag og i Oslo er derimot søkningen høy, slik at de må avvise flere kvalifiserte søkere, og der blir egne kvoter mer aktuelt. Som nevnt vil de ikke kalle det for kvoter, og det er heller ikke noen vedtak om bestemte kvoter. Imidlertid virker det som om praksisen til en viss grad minner om bruk av kvoter. På spørsmål om hvordan man sammenligner realkompetansesøkere med søkere med generell studiekompetanse ved Høgskolen i Oslo var svaret at

– Det gjør ikke vi [lokalt på fagavdelingen]. Det gjøres sentralt ut fra en vurdering av hvor mange de mener skal tas inn på studiet. (Høgskolen i Oslo).

Antallet realkompetansesøkere som skal tas opp, bestemmes altså sentralt før opptaket. Så gis tilbudet til dette antallet søkere ut fra en rangering av søkerne med realkompetanse. Noen reell «fletting» av de to søkerkategoriene ser det altså ikke ut til å være. Tilsvarende ordninger ble også beskrevet på andre høyskoler med flere søkere enn ledige studieplasser. «Kvotene» er imidlertid ikke konstante og de bestemmes ut fra en vurdering av de ordinære søkerne, så det kan nok ikke forstås som kvoter i streng forstand. I neste kapittel vil det undersøkes hvordan andelen realkompetansesøkere varierer geografisk (etter fylke).

2.4 Hva inneholder de lokale retningslinjene?

De lokale retningslinjene har en del felles trekk, men som vi vil se er det også en del betydningsfulle forskjeller. Felles er det at søkerne må være over 25 år gamle, og de fleste krever minst 5 års praksis. Generelt gjelder det også at det er store forskjeller mellom ulike studier. Dette er rimelig, og i tråd med intensjonene i reformen.⁵ For eksempel er det strengere krav til matematikkunnskaper for å bli vurdert som kompetent til ingeniørstudier og økonomiske studier enn for eksempel til førskolelærerutdanning. Også i sykepleierutdanning stilles det krav til forkunnskaper i matematikk fordi medikamentregning inngår som et viktig fag⁶ der, og «[...] manglende matematikkunnskaper er det som oftest gjør at vi ikke godtar søkerne realkompetanse til sykepleierutdanningen.» (Høgskolen i Oslo).

Hva slags erfaring som regnes som relevant, varierer også mellom ulike studier. Omsorg for egne barn regnes for eksempel oftere som relevant for helse og sosialfag og pedagogiske utdanninger, enn for ingeniørstudier.⁷ Arbeid med

⁵ Det var også en viktig grunn til at retningslinjene skulle utvikles lokalt.

⁶ Som man må ha 100 prosent riktig til eksamen for å bestå.

regnskap vil være mer relevant for studier i økonomi enn for førskolelærerutdanning, mens erfaring som barnehageassistent eller fra arbeid i skolefritidsordning vil være mer relevant for førskolelærerutdanning enn for ingeniørstudier. Også ulike former for frivillig organisasjonsarbeid og førstegangstjeneste kan, avhengig av innholdet, vurderes som relevant for noen utdanninger. For eksempel kan militærtjeneste i saniteten regnes som relevant for sykepleierutdanning, en militærtjeneste med tekniske arbeidsoppgaver kan være relevant for ingeniørstudier, og en siviltjeneste i barnehage kan være relevant for førskolelærerutdanning.

Imidlertid er det sjelden nok å ha fem års relevant praksis, og søkerne må som regel også kunne dokumentere bestemte kunnskaper. Et felles utgangspunkt er at søkerne bør ha kunnskaper nok til å komme seg gjennom studiet.

– Det sentrale spørsmålet blir etter mitt syn hvor godt kvalifisert vedkommende søker er til å komme seg gjennom et studium. (Høgskolen Stord / Haugesund).

Dermed er det også nødvendig å dokumentere bestemte (ofte utdanningsbaserte) kunnskaper i tillegg til den relevante arbeidserfaringen:

– Poenget mitt er at studenter kommer ikke inn med kun arbeidserfaring og grunnskole. Det må være noe videregående skole i tillegg til relevant arbeidserfaring. (Høgskolen i Nesna).

– Jeg er blant dem som mener at også teoretiske forkunnskaper bør vektlegges, men det er en balanse og snarere et spørsmål om både – òg enn om enten – eller. (Høgskolen Stord / Haugesund).

– Som en teoretisk institusjon ønsker vi jo at studentene har en viss basiskompetanse. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

Som nevnt fokuserer definisjonen av realkompetanse på uformell kompetanse i både rundskrivet fra Utdannings- og forskningsdepartementet (F-055–00) og Stortingsmeldingen om *Kompetansereformen* (St meld 42 (1997–98)). For lærestedene er derimot, som sitatene ovenfor indikerer, realkompetanse forstått bredere, og ser ut til å omfatte all kompetanse et individ har. Dermed inkluderes

⁷ Mer overraskende er det kanskje at omsorg for egne barn regnes som relevant i forhold til studier ved BI, med den begrunnelse at "barneoppdragelse er ledelse på høyt nivå".

også formell utdanningskompetanse, og de fleste lokalt utviklede retningslinjene for vurdering av realkompetanse vektlegger ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk. Enten formulert som «tilstrekkelige ferdigheter til å gjennomføre studiet» eller ferdigheter tilsvarende ulike studiekompetansegivende kurs i videregående opplæring ofte spesifisert med timetall eller kursbetegnelser (for eksempel 5 uketimer, VK2, 1 Ma og lignende). De fleste læresteder krever altså noe formell (utdanningsbasert) kompetanse i tillegg til den uformelle realkompetansen. Det som i grunnlagsdokumentene til reformen menes med «realkompetanse» er altså, ved de fleste læresteder, ikke nok til å bli vurdert som kvalifisert for opptak. At lærestedene stiller slike kunnskapskrav til formell kompetanse er forståelig, og ikke nødvendigvis i strid med reformens intensjoner. Når det viktigste er god nok kompetanse til å komme seg gjennom studiet, er det lett å falle tilbake på kunnskapskrav man vet hva innebærer, og som man har lagt opp undervisningen etter. I tillegg oppfattes nok eksamenspapirer og vitnemål som spesielt pålitelig dokumentasjon av kunnskaper.

Dette betyr derimot ikke at deleksamener fra videregående skole er tilstrekkelig til å bli vurdert som realkompetent. Spesifikasjonene i de lokale retningslinjene inneholder også, som vi har sett ovenfor, krav om relevant erfaring. Som en vi intervjuet ved Høgskolen Stord / Haugesund sa «[...] *det er stort sett enighet om prinsippet om at man bør ha både relevant praksis og forkunnskaper*». Hvor mange av de fem påkrevde årene med praksis som behøver å være relevante for den aktuelle utdanningen, varierer imidlertid i betydelig grad. Ved Universitetet i Oslo er det ikke noe krav om at erfaringen skal være relevant, til førskole- og allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Nesna kreves det at halvannet av de fem årene er relevant, mens Høgskolene i Sør-Trøndelag og Oslo krever at arbeidserfaringen i alle fem årene må være relevant for den utdanning man søker om opptak til. Disse forskjellene kan nok komme av at høgskolene i Oslo og Sør-Trøndelag har langt flere kvalifiserte søkere å velge blant enn Høgskolen i Nesna, men kan også skyldes ulik vektlegging av teoretisk (skolebasert) og praktisk (arbeidslivsbasert) kompetanse. Ved Universitetet i Oslo er for eksempel søkningen relativt stor, men der er holdningen at i forhold til «[...] mange studier ved Universitetet i Oslo er det vanskelig å finne noen form for arbeidserfaring som er relevant.» (Universitetet i Oslo). Grunnen til dette er naturligvis den svært teoretiske karakter mange studier ved Universitetet i Oslo har. Slike forskjeller mellom læresteder vil vi vende tilbake til nedenfor.

2.4.1 Vurderingsformer og krav til dokumentasjon.

– Det kreves beståtte eksamener i noen fag som norsk, matematikk og eventuelt engelsk. Enten beståtte eksamener eller eventuelt en vurdering av deres kunnskaper fra en godkjenningssentral. (Høgskolen i Nesna).

Som nevnt, er realkompetanse oftest vanskeligere å dokumentere enn formell kompetanse. Særlig kravene om «tilstrekkelige ferdigheter til å gjennomføre studiet» og lignende, er vanskelig å dokumentere uten å ha papirer fra utdanningsinstitusjoner. Dette betyr ikke at man ikke kan få godkjent sin kompetanse hvis man ikke har kurs fra videregående skole, men at det gjør det lettere:

– Den beste formen for dokumentasjon er karakterutskrifter fra videregående skole. «Tilsvarende kunnskaper» er vanskelig å dokumentere på andre måter, men det kan jo være attester fra arbeidsgivere og egenerklæringer også. (Universitetet i Oslo).

Kunnskap kan altså de fleste steder prinsipielt dokumenteres på mange forskjellige måter, men det vanlige ser ut til å være standpunkt karakterer eller eksamener fra videregående skole. Søkere som ikke har slik dokumentasjon blir ofte sendt til videregående skole for å få vurdert sin realkompetanse. Ingen læresteder har utviklet noen egne tester av søkers realkompetanse.

Uformell kompetanse er altså sjelden nok til å bli vurdert som realkompetent. Dette er ikke i overensstemmelse med intensjonene i reformen. At lærestedene allikevel legger så stor vekt på vitnemål, kan ha flere grunner. For det første, kan det henge sammen med hva de er vant til å kreve av sine studenter. Det vanlige er jo å kreve at studenter har beståtte eksamener fra videregående skole, og dermed er det forståelig at man antar at kunnskaper tilsvarende dette er nødvendig for å gjennomføre studiene. Å vurdere hvorvidt man har nødvendig kompetanse til å gjennomføre et studium, er naturligvis langt enklere hvis man har avlagt de nødvendige eksamener i videregående skole. For det andre, kan det handle om å gjøre arbeidsmengden håndterbar. Hvordan man skal vurdere hva slags uformelle kunnskaper som tilsvarer nivået i videregående skole, er ikke åpenbart. Siden dokumentasjonsmåtene er mindre standardiserte i arbeidslivet enn i utdanningssystemet, er det betydelig mindre arbeidskrevende å vurdere kunnskaper dokumentert ved vitnemål. Arbeidsmengden i forbindelse med behandlingen av realkompetansesøkerne vil fort bli uoverkommelig stor hvis man skal gå inn i hver enkelt søkers arbeidserfaring og sammenligne den

kunnskapen som arbeidsoppgavene der gir uttrykk for, med kunnskapskravene til en bestått eksamen i videregående skole. I den interne evalueringen av forsøksordningen ved Universitet i Tromsø beskrives arbeidsmengden knyttet til vurdering av realkompetanse slik:

«Mer allment er det vår oppfatning at tester for å vurdere formell kompetanse, kartlegging i forhold til vitnemål og attester, samtaler og intervju for å avdekke taus og eksplisitt kunnskap, krever tid og ressurser for å kunne gjøres på en grundig og rettferdig måte. [...] Den kunnskapen som kan dokumenteres gjennom vitnemål og attester er bare en del av kunnskapen som søkere besitter, og vil dermed ikke alene gi et riktig bilde av vedkommendes samlede kompetanse (Bailie og O'Hagan 1998). Det har vist seg vanskelig og arbeidskrevende å avdekke [...] det man betegner taus eller implisitt kunnskap.» (Grepperud og Holen 2000: 4)

Lærestedene faller altså ofte tilbake til «sikker» og lite arbeidskrevende dokumentasjon som eksamenspapirer, men i tillegg kan også praksis godkjennes. Hvis man for eksempel har bodd mange år i et engelsktalende land, vil man oftest få godkjent sine engelskkunnskaper. Hvis man kan dokumentere arbeidsoppgaver som innebærer mye skriftlig arbeid i form av rapportskrivning eller lignende, kan man mange steder få godkjent norskkunnskaper. I forhold til matematikkunnskaper er det også arbeidsoppgaver som kan tilfredsstillende kunnskapskravene, for eksempel hvis man har sittet med ansvar for regnskaper.

En grunn til at eksamenspapirer ofte vurderes som den beste dokumentasjon av kunnskaper, kan være at de aller fleste læresteder foretar vurderingen av realkompetanse utelukkende på bakgrunn av innsendt skriftlig dokumentasjon. Av de 9 lærestedene hvor vi har gjort intervjuer med ansatte, er det bare Høgskolen i Finnmark og Handelshøyskolen BI som også legger vekt på samtaler med søkere. Ved Høgskolen i Finnmark sier de ansatte vi snakket med at de tar telefonintervjuer med søkere hvis de er i tvil om noe. BI registrerer på søknadene det som kommer fram av samtaler hvis søkerne tar kontakt. Hovedtendensen er imidlertid at vurderingene utelukkende baseres på innsendt skriftlig materiale. Den vanligste begrunnelsen for det er at alternativene ville være alt for kostnads-krevende. Ved Høgskolen i Oslo er begrunnelsen for ikke å foreta intervjuer følgende:

– Det ville blitt alt for omfattende og ressurskrevende. Dessuten er det ikke sikkert intervju hadde skilt så godt heller. Vi har studier som til dels er nokså

teoretiske og de som er flinke til å selge seg selv i en slik muntlig situasjon behersker ikke nødvendigvis studiesituasjonen godt. I tillegg har det vist seg at det skriftlige materialet gjør det relativt uproblematisk å skille søkerne fra hverandre (Høgskolen i Oslo).

NTNU ser ikke ut til å være like interesserte i realkompetansesøkerne som mange andre læresteder er, og de er ikke villige til å anstrenge seg noe særlig for at realkompetansesøkere skal få opptak:

– Det jo faktisk søkerne som må dokumentere at de kan dette, og det kan de gjøre på mange enkle måter. De kan ta de nødvendige eksamener fra videregående skole eller de kan få en realkompetansevurdering fra videregående skole. (NTNU).

2.4.2 Egenerklæring av egen kompetanse og motivasjon

I tillegg til dokumentasjon av formell og uformell kompetanse må søknaden om opptak på grunnlag av realkompetanse oftest også inneholde egenerklæringer av motivasjonen for studiet og egne forutsetninger for å klare å gjennomføre det. I hvilken grad det vektlegges av det enkelte lærested, varierer. Som sitatene nedenfor viser, betrakter noen læresteder disse egenerklæringene kun som «tungen på vektskålen» i tvilstilfeller, og dette er nok den vanligste holdningen. Noen læresteder oppfatter disse spørsmålene som en mulighet for søkerne til å framheve seg, mens andre stiller krav om at disse spørsmålene er tilfredsstillende besvart for at søknadene i det hele tatt skal vurderes.

Hvilken betydning tillegges redegjørelsen for egen motivasjon og forutsetninger for studiet?

– I tilfeller hvor vi er i tvil om søkerne er kvalifiserte, så ser vi på den for å vurdere deres formuleringsevne og det kan ofte være til god hjelp. Det kan være tungen på vektskålen både i positiv og negativ retning. (Høgskolen i Nesna).

– Den er kun tungen på vektskålen. Det å være veldig interessert i noe anses ikke som veldig kvalifiserende. Jeg kan være veldig interessert i høydehopp, men kommer aldri over 1.80. (NTNU).

– Vi legger relativt stor vekt på den [...]. Vi mener at egenerklæringene sier mye om hvorvidt studentene er seriøse, for det er jo ikke noe poeng å ta opp studenter som ikke vil gidde å studere. (Høgskolen i Finnmark).

– [...] den tillegges en del vekt. Man får ikke godkjent realkompetanse i det hele tatt hvis man ikke har svart tilfredsstillende på de spørsmålene. (Høgskolen i Oslo).

Egenerklæringene brukes nok først og fremst til å foreta den innbyrdes rangeringen av de realkompetente søkerne. Der hvor det er flere søkere enn ledige studieplasser, er denne rangeringen avgjørende for hvorvidt man blir tilbudt en studieplass. Selv om egenerklæringene ikke er avgjørende for hvorvidt søkerne vurderes som realkompetente, kan de altså være avgjørende for hvorvidt de får tilbud om en studieplass.

– Det var mye lettere å rangere søkerne enn jeg hadde trodd. Her kommer jo søkerens egevaluering og den gir store utslag. Når jeg nå snakker med folk som skal søke, så sier jeg at de bør legge mye arbeid i søknaden, fordi den betyr mye den også. (Høgskolen i Oslo).

Egenerklæringene brukes altså mest til å rangere realkompetansesøkerne, og kan også noen steder brukes til å avgjøre tvilstilfeller. Hvis man er i tvil om søkerens realkompetanse tilfredsstiller kravene, så kan en god og velformulert egenerklæring føre til at man blir vurdert som kvalifisert, mens en slurvete eller ikke utfylt egenerklæring kan trekke i motsatt retning.

En annen funksjon ved egenerklæringene er at de kan være bevisstgjørende for søkerne. Ved at de fyller ut erklæringer om egen motivasjon og om egne forutsetninger for å lykkes med studiet, vil søkerne bli gjort oppmerksomme på at det å studere faktisk krever noen forkunnskaper. I tillegg tvinger det søkerne til å tenke gjennom hva de faktisk kan, og hvorfor de søker på det aktuelle studiet. At søkerne har tenkt gjennom slike spørsmål, vil sannsynligvis være nyttig både for søkerne og for lærestedet.

2.5 I hvilken grad, og eventuelt hvordan, varierer retningslinjene og vurderingen av realkompetanse mellom lærestedene?

Det er betydelige forskjeller mellom lærestedene i hvordan de har tilpasset seg realkompetansereformen. Det ser bl.a. ut til å være forskjeller mellom lærestedene når det gjelder hvor strenge kravene til å bli vurdert som realkompetent er. Dokumentasjons- og kunnskapskravene i engelsk, norsk og matematikk varierer. Kravet om hvor mange av årene med arbeidserfaring som behøver å være relevant, er forskjellig på forskjellige læresteder. I tillegg gjøres det ulike vurderinger av hva som kan regnes som relevant erfaring. Til allmennlærerstudiet ved Høgskolen i Finnmark regnes for eksempel omsorg for egne barn som relevant erfaring, mens dette ikke er tilfellet ved samme studium ved Høgskolen i Nesna:

– Vi har ikke vektlagt omsorg for egne barn, da dette har blitt betraktet mer som omsorg enn som pedagogisk arbeid. (Høgskolen i Nesna).

En annen forskjell mellom lærestedene er hvor stor andel studenter som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Dette vil undersøkes i mer detalj i rapportens kvantitative del, men også intervjuene gir inntrykk av at denne andelen varierer mellom læresteder, og at den er større i utkantstrøk enn i mer sentrale strøk:

– Vi ligger jo i en randzone, så vi har måttet fylle opp studiene våre med realkompetente studenter, fordi vi har lav søkning. I noen tilfeller har bortimot halvparten av studentene vært tatt opp på realkompetanse. (Høgskolen i Finnmark).

Disse forskjellene mellom lærestedene kan nok delvis spores i forskjellige verdier og holdninger. Spissformulert kan forskjellene bl.a. se ut til å gå mellom det å ikke ville «kaste blå i øynene på folk» ved å ta inn folk som ikke vil klare å gjennomføre studiet, på den ene siden, og det å ville «gi flest mulig en sjanse» til å ta en høyere utdanning, på den andre. Noen opplever det å ta inn studenter som ikke vil være i stand til å gjennomføre studiet, som å gjøre dem en bjørnetjeneste, som verken tjener lærestedets eller søkerens interesser. Høgskolenes økonomi er knyttet til hvor mange studenter de klarer å få igjennom studiene, og hvis studentene har et svakt faglig fundament, vil det koste lærestedet større ressurser å få det til. Dessuten vil det å bli tatt opp på et studium som man ikke

har forutsetninger for å gjennomføre, kunne medføre store personlige kostnader for studentene:

– Det har ingen hensikt å ta opp studenter som ikke vil være i stand til å gjennomføre studiet. Det er en snillisme vi ikke vil gå inn på. [...] Det sentrale er jo å få studentene gjennom studiet, og de skal ha studiepoengsutdeling, og høgsolen får økonomi ut fra det vi produserer i form av studiepoeng. (Høgsolen Stord / Haugesund).

– Vi har jo relativt strenge krav i forhold til en del andre, og jeg har jo hørt at på noen høgsoler så tar de opp omtrent alle, mens vi avviser mange selv om vi kunne ha trengt dem. Men vi skal jo ikke bare ha dem inn her, vi skal jo også få dem ut med vitnemål. Hvis folk ikke får et krav om at de skal kunne matematikk når de skal ta 10 vekttall obligatorisk matematikk på allmennlærerutdanninga så vil de få alt for store problemer. (Høgsolen i Nesna).

– Vi kan ikke redusere det faglige nivået i utdanningen, og da må de vi tar opp ha et minimum av kunnskaper. (Høgsolen i Nesna).

På den annen side, er det læresteder som vektlegger at intensjonen med reformen jo var å gi flere en sjans til å ta høyere utdanning, og at man derfor bør gi flest mulig den sjansen:

– [...] det er jo viktig for oss at realkompetansen skal kunne erstatte teori-kompetansen. Statssekretæren i arbeiderpartiregjeringa uttrykte det godt ved å si at: «Det skal være lettere å komme inn på en høgsolenutdanning, men vanskeligere å komme ut». Det er jo det som er poenget. Vi skal jo teste studentene på eksamen og ikke slippe dem igjennom hvis de ikke holder kravene som stilles. Da får man heller stryke dem. Man skal jo gi de menneskene som av en eller annen grunn ikke har fått tatt en høyere utdanning sjansen til å få gjøre det nå. (Høgsolen i Finnmark).

En annen holdningsdimensjon som kan bidra til å forstå forskjellene mellom lærestedene, handler om relativ vektlegging av teori og praksis, eller den relative vektningen av arbeidserfaring og utdanning. Forskjeller mellom læresteder når det gjelder kravet til relevant arbeidserfaring, ble ovenfor fortolket som et uttrykk for en forskjell i vektlegging av teoretisk (skolebasert) og praktisk (ar-

beidslivsbasert) kompetanse. Ved Universitetet i Oslo er det for eksempel ingen krav om relevant arbeidserfaring, mens man ved Høgskolene i Oslo og Sør-Trøndelag krever 5 års relevant arbeidserfaring. Dette henger nok delvis sammen med de fag som det undervises i ved UiO i forhold til ved HiO og HiST, men det kan også tenkes å uttrykke forskjeller i vektlegging av teori versus praksis. Ved Høgskolen i Nesna tilbys også primært praktiske utdanninger, og der er man også mest opptatt av at kunnskapskravene er innfridd, og krever i tillegg bare halvannet år relevant praksis for allmenn- og førskolelærerutdanningen

Grunner til disse forskjellene vil selvfølgelig også kunne spores i mer strukturelle forhold som antall søkere, antall ledige studieplasser og økonomi knyttet til slike forhold. Det er for eksempel klart at Høgskolen i Finnmark og Høgskolen i Nesna befinner seg i en helt annen situasjon enn høgskolene i Oslo eller Sør-Trøndelag, og det kan naturligvis tenkes å påvirke vurderingen av søkerens realkompetanse. De vi intervjuet ved Høgskolen i Finnmark er temmelig klare på dette punktet:

– Samtidig er det slik at hvis ikke realkompetansereformen hadde kommet, så hadde ikke vi vært i stand til å opprettholde driften på samme nivå. Søkningen til Høgskolen i Finnmark har stupt fra 1995 til i dag, mens tallet på studenter som møter opp har vært nokså stabilt. Forklaringen på det er at vi har kunnet ta opp studenter på bakgrunn av realkompetanse og at vi har desentralisert studiene slik at folk kan studere nærmere der de bor. (Høgskolen i Finnmark).

– For oss er realkompetansestudentene et leve eller dø. Uten dem ville økonomien forsvinne for oss etter hvert, så for oss har realkompetansen vært en god måte å få studenter på. (Høgskolen i Finnmark).

– Det er klart at når det er mye ledige plasser, så tar vi i større grad opp rubbel og bit, og det kan jo være sånn at det er lettere å komme inn, men vanskeligere å komme ut. Derfor har vi jo også noe frafall i det første året, fordi hvis du ikke har kompetanse i skriving så blir det vanskelig. (Høgskolen i Finnmark).

Også for andre høgskoler i utkantstrøk, som Høgskolen i Nesna, er realkompetansesøkerne helt nødvendige for Høgskolens overlevelse, men Høgskolen i Nesna ser allikevel i mindre grad ut til å ha gjort slike vurderinger i forhold til kriteriene for realkompetanse. De har relativt strenge kunnskapskrav for å bli

vurdert som realkompetent, noe som har ført til bekymring for om de vil tape i konkurransen om studentene:

– Nå er det opp til høyskolene å utforme retningslinjene, og det kan skape konkurranse mellom høyskolene. Høyskolene konkurrerer om studentene, og det kan føre til at vi sier nei til en kandidat, mens andre sier ja. Det kan være litt uheldig. (Høyskolen i Nesna).

Grunnene til at slike forskjeller kan oppleves som uheldig, er nok flere. Mest opplagt er det kanskje at det kan være uheldig for Høyskolen i Nesnas økonomi hvis de har mye strengere krav enn konkurrerende høyskoler. Andre grunner kan handle om kvalitet. For det første, kan reduserte krav føre til en kvalitets-senking av studentmassen, som kan føre til en kvalitetssenkning av lærestedene og av de ferdigutdannede. For det andre, kan store forskjeller i opptakskrav føre til kvalitetsforskjeller mellom lærestedene som kan være uheldig på litt lengre sikt. En tredje grunn til at store forskjeller i hva som må til for å bli vurdert som kvalifisert kan være uheldig, er at det virker tilfeldig og urettferdig. Hva slags kvalifikasjoner som må til for å få tilbud om studieplass kan godt variere, og slik variasjon representerer heller ikke noe nytt i forhold til opptak på grunnlag av generell studiekompetanse. Det at kriteriene for å være kvalifisert varierer, er derimot mer problematisk, og oppfattes nok ofte som mer vilkårlig og urettferdig.

Forskjellene mellom lærestedene i hvor strenge krav de stiller til realkompetanse, kan nok altså delvis tilskrives forskjeller i antall søkere i forhold til antall studieplasser. Dersom den faglige standarden på studentene er høyere der hvor søkningen og opptakskravene er høye, kan forholdet mellom antall søkere og antall studieplasser også påvirke vurderingen av realkompetanse mer ubevisst og indirekte ved at man tilpasser retningslinjene til de studentene man allerede har. Sannsynligvis kan den eksisterende studentmassen ha påvirket hva man anser som nødvendig for å gjennomføre studiet. Hvis man har mange flinke studenter, kan det føre til at kravene blir strengere enn hvis mange av studentene med generell studiekompetanse er svake. Ved Høyskolen i Sør-Trøndelag ble denne tankegangen uttrykt slik, da vi spurte om vurderingen av realkompetanse kunne tenkes å være påvirket av antall ledige studieplasser:

– Nei, ikke vurderingen, men da retningslinjene ble utformet kan det være at den eksisterende søkermassen la visse føringer. Så ved høyskoler som sliter

med å få nok studenter, kan det være lettere å få realkompetanse enn det er hos oss som har stor søkning. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

Som vi så ovenfor, var de vi intervjuet ved Høgskolen i Nesna bekymret for at ulike krav til realkompetanse kunne virke konkurransevridende i kampen om studentene, og de tok bl.a. av den grunn til orde for mer sentralisert styring og mer standardiserte retningslinjer for vurderingen av realkompetanse. Dette oppgis også av flere andre som den største utfordringen departementet står overfor i forbindelse med realkompetansereformen i høyere utdanning:

– I begynnelsen synes jeg det var vanskelig at departementet åpnet for at hver enkelt høyskole kunne gjøre akkurat som de ville. Det tror jeg også er grunnen til at det er så store forskjeller mellom høyskolene når det gjelder hva som må til for å bli vurdert som realkompetent. Hvis du ikke klarer å fylle opp klassene med ordinære søkere, så er det selvfølgelig fristende å fylle opp med realkompetansesøkere, fordi ingen jo vil si opp lærere og legge ned studier. Det er et problem for søkerne at de kan få realkompetanse på en høyskole og ikke på en annen. Hvis man hadde hatt mer sentralt definerte kriterier (eller at vurderingen av realkompetanse ble foretatt av et nasjonalt organ) så kunne kanskje rettferdigheten blitt større? (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

– Departementet kunne godt gjort en undersøkelse av søkerne til de ulike høyskolene for å se i hvilken grad kravene til realkompetanse var de samme over hele landet. Det hadde vært nyttig å se hvordan ens egen praksis er i forhold til andres. Hvis jeg skal bli flinkere til å gjøre denne vurderingen, så må jeg jo få tilbakemeldinger på den jobben jeg gjør. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

– Departementet kunne kanskje ha utformet litt fastere regler og sterkere føringer, fordi slik det er i dag varierer kravene og hva som vektlegges vel mye mellom lærestedene. Ulike læresteder kan oppfatte reglene litt forskjellig, og en søker kan bli vurdert som kvalifisert ett sted og ikke et annet. Det kan være et problem for eksempel når vi skal begrunne avslag hvis noen klager. Mange misforstår nok det med å bli vurdert som kvalifisert ett sted, og tror det automatisk innebærer at man er kvalifisert overalt, og det kan jo skape frustrasjoner hos søkerne. (Diakonhjemmets høyskole).

Samtidig tar de fleste forbehold mot en alt for sentralisert styring, og vedkommende fra Høgskolen i Sør-Trøndelag som siteres ovenfor, tilføyde straks at:

– På den annen side er det kanskje greit at de som er villige til å flytte på seg for å ta en utdanning, tar den et sted som er mindre populært enn Trondheim. På den måten gjør variable krav det mulig for flere å ta seg en utdanning. Jeg tror jo egentlig at vi klarer det greit uten de sentrale retningslinjene [...]. Det vil jo alltid være et skjønn og et skjønn er alltid individuelt. Så lenge vurderingen skal være basert på skjønn, så vil det aldri bli helt firkantet og likt, og det er ikke sikkert at veldig strenge sentrale retningslinjer ville ha hjulpet veldig mye. Uansett må man bruke skjønn fordi det er ingen som sender inn papirer som passer akkurat. Det er altså et vanskelig spørsmål. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

2.6 Hvilke erfaringer har de ansatte ved lærestedene med reformen og hvordan stiller de seg til den?

På direkte spørsmål svarer alle vi har intervjuet at de er positive til realkompetansereformen. Hovedkonklusjonen er altså at de ansatte ved lærestedene er fornøyde med reformen og at de synes at den fungerer etter intensjonene:

– Jeg synes det fungerer greit. Både opptakskriteriene og vurderingen av søkere. Reformen virker etter sin hensikt: litt eldre, mer erfarne kandidater som innser at de har vært inne på et sidespor, får anledning til å ta ei utdanning som de er motiverte for litt seinere i livet. Det er veldig bra. (Høgskolen Stord / Haugesund).

– Jeg synes det er en veldig fornuftig ordning, at en åpner for at søkere med ulik type bakgrunn får lov til å komme inn i en studiesituasjon uten å bli tvunget til å gjennomføre unødvendige eksamener i videregående skole. Jeg synes det er veldig bra. (NTNU).

Generelt er altså alle vi har intervjuet fornøyde, men det er også noe variasjon. Som vi så ovenfor utgjør realkompetansesøkerne forskjellen mellom «liv og død» for Høgskolen i Finnmark, og for Høgskolen i Nesna er de også en ressurs som lærestedet er helt avhengige av økonomisk. I tillegg framheves det fra Høg-

skolen i Finnmark at reformen også kan virke studiemotiverende på ungdommen i Finnmark, som i utgangspunktet har lav studiemotivasjon. For de større høyskolene i sentrale strøk er virkeligheten en annen. De er ikke bekymret for lav studiemotivasjon i regionen, og realkompetansesøkerne er ikke en nødvendighet for lærestedets overlevelse. Dermed kan disse lærestedene tillate seg å være mer opptatt av alle kostnadene i form av merarbeid som disse søkerne representerer:

– Alt i alt så er det en bra reform, men administrativt er det en svært tidkrevende prosess i forhold til det relativt lille antallet som faktisk får opptak på dette grunnlaget. (Høgskolen i Oslo).

– Som institusjon bruker vi utrolig masse tid på å behandle disse søknadene, som vi ikke alltid føler at vi får noe igjen for. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

– Det er jo svært mye arbeid for oss i søknadsbehandlingen, så for oss er den krevende, men den har jo gitt noen mennesker mulighet til å studere uten å måtte ta videregående skole i voksen alder, og det er jo fint. (Universitetet i Oslo).

Det er altså en tendens i retning av at ansatte ved læresteder i sentrale strøk er litt mindre entusiastiske i forhold til realkompetansereformen, enn ansatte ved læresteder i utkantstrøk. I tillegg er det en tendens til at administrativt ansatte er noe mer negative til reformen enn de vitenskapelig ansatte er. Grunnen til det er nok at de administrativt ansatte har mer å gjøre med opptaket og alt ekstraarbeidet i den forbindelse⁸, og mindre å gjøre med studentene etter at de er tatt opp. De realkompetansesøkerne som blir tatt opp, er jo ofte en ressurs for lærestedet:

– [...] etter at de har kommet inn er de en ressurs. Sykepleie er jo et erfaringsfag, og all erfaring er jo konstruktiv i en lærings situasjon. De realkompetente kan dermed sitte med en kompetanse som kan være nyttig for de andre studentene når de jobber med problembasert læring i grupper. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

⁸ De vi har snakket oppga at lærestedet til sammen brukte mellom 1 og 3 timer per søker ved vurderingen av realkompetansesøkerne.

– De få vi har tatt opp er veldig sterke studenter, som har mye erfaring som er til nytte for de øvrige studentene og læringsmiljøet, [...]. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

Da realkompetansereformen ble innført, var mange redde for at den ville føre til en reduksjon av det faglige nivået ved lærestedet (se for eksempel Brandt 2002). Denne frykten ser foreløpig ikke ut til å ha blitt virkelighet. Selv om opp-taksprosessen er arbeidskrevende, er man altså positive til realkompetansestud-entene når de først er tatt opp, og ingen mener at de forringer kvaliteten.

– Da reformen kom var alle fagmiljøene veldig skeptiske, og fryktet at vi ville få studenter som ikke var egnet til å være studenter. Og skepsisen var stor mot å slippe inn studenter som ikke ville greie det, men det har vist seg at disse studentene har vært godt egnet til studier. Vi har blitt positivt overrasket, og er godt fornøyde med reformen. (Høgskolen i Finnmark).

De lokale evalueringer av realkompetansereformen⁹ som har vært gjennomført tyder alle på at realkompetansestudentene totalt sett gjør det omtrent like bra som studenter tatt opp på grunnlag av generell studiekompetanse. Dette gjaldt også de som ble tatt opp på forsøksordningen i 1999 og 2000 ved høgskolene (Brandt 2002). På noen områder utmerker realkompetansestudentene seg dess-uten i positiv retning. Særlig gjelder dette motivasjon og arbeidsinnsats, og alle vi har intervjuet beskriver studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse som særlig motiverte og arbeidsomme.

– Dette er litt eldre folk som har en litt annen ballast med seg inn, og ofte en iver og en interesse for studiet som noen og enhver kunne misunne dem. (NTNU).

Deres høye motivasjon ble også trukket fram fordi den fører til at realkompe-tansestudentene ofte fungerer som drahjelp for de yngre studentene.

I tillegg trakk mange av dem vi intervjuet fram at de realkompetente studen-tene har en alder og en erfaringsbakgrunn som gjør dem til verdifulle tilskudd til studentmassen. De har med seg mye nyttig kunnskap fra arbeidslivet, og real-kompetansesøkerne har mye å bidra med i undervisningssituasjonen.

⁹ Vi har fått tilsendt slike interne, lokale evalueringer fra Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Stavanger, Høgskolen Stord / Haugesund og Høgskolen i Oslo.

– Lærerne synes det er veldig morsomt når det er flere med realkompetanse fordi de tilfører klassene veldig mye med sin store brede erfaring, og det at de er litt eldre synes lærerne er veldig koselig. (Høgskolen i Oslo).

Det at de har en annen bakgrunn og er eldre og mer motiverte enn de andre studentene, er imidlertid ikke nødvendigvis bare positivt. Flere mente at siden de realkompetente studentene er mer etablerte og har større forpliktelser i forhold til ektefelle og barn, fører det til at de er mindre aktive i studentmiljøet utenom undervisningen. Den sterkere motivasjonen kombinert med sterkere selvdisiplin kan også føre til konflikter med yngre studenter.

– Disse søkerne er noe eldre enn de andre, og det kan slå ut på både godt og vondt. På godt er de nok mer seriøse og motiverte, og mer «gira» på å legge arbeid ned i studiet når de først har gått i gang og vil bruke noen år på dette her. Samtidig kan det oppstå gnisninger mellom eldre motiverte damer og litt yngre og mindre motiverte studenter som ikke tar studiene fullt så alvorlig. Når disse blir plassert sammen i mindre basisgrupper, så kan det oppstå konflikter. En annen side er at disse eldre studentene ofte er vel etablerte og dermed bidrar mindre til studiemiljøet utover den obligatoriske undervisningstida. Altså alt som går på sosiale tiltak, kulturelle innslag osv. – der trekker de seg fort tilbake, som naturlig er. (Høgskolen Stord / Hauge-sund).

Selv om de fleste vi intervjuet har inntrykk av at realkompetansesudentene har omtrent like høy progresjon og omtrent like gode karakterer som de ordinære studentene, så går det ikke like bra med alle, og en del studenter sliter mer enn godt er. Dessuten har flere vi av dem intervjuet, ved flere læresteder, inntrykk av at kvaliteten på realkompetansesøkerne har blitt noe redusert siden begynnelsen:

– Dessuten har vi sett at kvaliteten på realkompetansesøkerne har gått ned. I begynnelsen var det mange som hadde ventet lenge på en slik reform, og vi hadde mange veldig godt kvalifiserte søkere. Etter hvert har vi fått stadig flere som bare så vidt fyller minimumskravet. (Høgskolen i Oslo).

– Vår erfaring er at kvaliteten på søkerne med realkompetanse har gått ned fra første til andre år, og fra andre til tredje år. Mange satt nok «på gjerdet»

og ventet på å få muligheten til å studere, og de mest motiverte og flinkeste søkte nok første året. (Høgskolen i Sør-Trøndelag).

– Stort sett er erfaringen god. [...] Men nå har vi kanskje skummet de beste realkompetansesøkerne i løpet av de første årene, og vil kanskje nå etter hvert få inn folk som er mindre motiverte men som kommer til oss fordi de har mista arbeidsplassen sin. (Høgskolen i Finnmark).

Dette spørsmålet vil vi ikke kunne forfølge her fordi våre data bare gjelder opptak i 2001 og 2002. Spørsmålet er imidlertid interessant og bør følges opp i framtidige studier. Aktuelle spørsmål da vil være hvordan er frafallsfrekvensen, studieprogresjonen og karakterene til de som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse i forhold til studenter tatt opp på grunnlag av generell studiekompetanse? Har eventuelle forskjeller avtatt eller økt i årene som har gått etter at reformen ble innført?

Det er altså en del studenter som sliter med å klare studiet, og noen mener at det kan være relativt mange realkompetansestudenter blant disse. For de fleste av realkompetansestudentene er det lenge siden de har gått på skole, og det kan være vanskelig å sette seg ned og lese pensum igjen. Likeledes er det mange som sliter med å uttrykke seg skriftlig, og oppgaveskrivingssjangeren er uvant. Derfor er det mange læresteder som nevner skrivetrening for førstesemesterstudentene som en av hovedutfordringene framover.

– For studentene er det en utfordring å begynne å studere igjen, ofte etter mange års opphold, og mange av dem kan ha litt vanskelig for å uttrykke seg skriftlig. Skriveteknikk og formuleringsevne må de jobbe en del med, og vi tilbyr derfor skrivekurs for alle studenter tidlig i studiet. (Diakonhjemmets høgskole).

Samtidig er det også noen av dem vi intervjuet som mener at man kanskje tar inn litt for mange studenter på grunnlag av realkompetanse, og at man gjør søkerne en bjørnetjeneste ved å innvilge opptak til noen som heller burde ta nødvendige studieforberedende kurs i videregående skole. Dette er holdningen som ovenfor ble beskrevet som «å ikke ville kaste blå i øynene på folk»:

– For enkelte grupper tror jeg det har vært en veldig fin mulighet, men for flertallet tror jeg at de heller burde ha blitt veiledet til å ta en del studiekompetansefag. Selv om man har veldig mye erfaring fra et arbeidsfelt er det noe

annet å ha kompetanse i det å studere, og i å tilegne seg teoretisk kunnskap, og mangel på slik kompetanse kan være en høy terskel. (Høgskolen i Oslo).

2.7 Oppsummering

Hovedkonklusjonen av denne kartleggingen er at realkompetansereformen i hovedsak fungerer etter intensjonene, og at de aller fleste læresteder tar den seriøst og har lagt ned svært mye arbeid i å tilpasse seg reformen. De fleste lærestedene har utarbeidet detaljerte retningslinjer for vurdering av realkompetanse, og legger ned et omfattende arbeid i søknadsbehandlingen. De som arbeider med vurderingen og opptaket av realkompetansesøkerne oppgir også at de er svært opptatt av å gjøre det så nøyaktig og rettferdig som mulig. Imidlertid er det også noen utfordringer for framtidig praktisering og utforming av regelverket, og noen av disse vil skisseres nedenfor.

For det første har vi sett at det er relativt store forskjeller mellom lærestedene når det gjelder hva som kreves for å bli vurdert som realkompetent¹⁰. Dette er nok ikke overraskende, og heller ikke nødvendigvis noe problem. Imidlertid kan det være et problem hvis det fører til at vurderingene av realkompetanse oppfattes som tilfeldige og urettferdige. Bruk av skjønn vil nødvendigvis innebære noe variasjon, fordi folk vil oppfatte ting forskjellig. Imidlertid kan det være et poeng å forsøke å gjøre vurderingene ved landets høyskoler og universiteter likere enn de er i dag. Ved flere av lærestedene vi har vært i kontakt med, gis det uttrykk for et ønske om en mer enhetlig praksis. Dette kan nok oppnås på flere måter, men her vil bare to framgangsmåter nevnes. Mye kan nok oppnås bare ved å lage ordninger som underbygger samarbeid og erfaringsutveksling mellom lærestedene. Dersom departementet sørget for institusjonalisering av rutiner for erfaringsutveksling og samkjøring av standarder mellom lærestedene, ville nok vurderingene bli likere ved de ulike læresteder. En måte å gjøre dette på kunne være å ha jevnlig seminarer med representanter fra de ulike lærestedene, hvor man evaluerte og drøftet gjeldende praksis. En annen måte å oppnå en likere vurdering av realkompetanse på, ville være å flytte en del beslutninger fra det lokale nivået til et sentralt organ, enten i departementet eller underlagt dette (for eksempel Samordna opptak). Dette ville imidlertid representere et relativt klart brudd med reformen slik den opprinnelig ble utformet.

¹⁰ Vurderingen handler altså om i hvilken grad man oppfyller minstekravene og ikke om hvorvidt man blir tilbudt en studieplass.

For det andre, er det ikke alle elementer i reformen som etterleves i like stor grad. Lærestedene har ikke innført ordninger som gjør det mulig å få avkortet deler av studier på bakgrunn av realkompetanse, og det virker ikke som om de kommer til å gjøre det heller. Begrunnelsen er at realkompetanse aldri kan bli god nok til å erstatte det man lærer i høyere utdanning. Et annet område hvor praksis en del steder også ser ut til å være litt på kant med intensjonene i reformen, handler om sammenligning av realkompetansesøkere og søkere med generell studiekompetanse, og om bruk av egne kvoter for realkompetansesøkere. Det er riktignok bare Handelshøyskolen BI som opererer med eksplisitte kvoter, men praksis mange steder ser ut til å omgå bestemmelsen om en felles rangering av de to søkerkategoriene basert på skjønnsmessige vurderinger. Mange steder ser det ut til å være slik at man ut fra en vurdering av søkermassen med generell studiekompetanse, bestemmer hvor mange realkompetansesøkere som skal tilbys plass, uten at det foretas noen reell sammenligning av søkere i de to søkerkategoriene. Et tredje element i reformen som praksis ikke helt og fullt etterlever, er intensjonen om at uformell yrkesbasert kompetanse helt skal kunne erstatte formell skolebasert kompetanse. De fleste læresteder krever noe utdanningsbasert kompetanse i form av vitnemål fra videregående skole, i tillegg til kompetansen ervervet på «livets skole». «Realkompetanse» slik det forstås i Stortingsmeldingen om *Kompetansereformen* (St meld nr 42 (1997–98)), ser altså ikke ut til å være nok til å bli vurdert som kvalifisert for høyere utdanning.

Slike uoverensstemmelser mellom «liv og lære» er ikke nødvendigvis problematiske, og kan forstås som en tilpasning av læren til livets praksis. Grunnen til at lærestedene ikke foretar en felles rangering av real- og studiekompetansesøkerne kan for eksempel være at en slik felles rangering ikke er gjennomførbar i praksis. Imidlertid kan det nok oppfattes som problematisk dersom uoverensstemmelsene mellom intensjoner og realitet blir store. En mulig grunn til at lærestedene ser ut til å foretrekke vitnemål som dokumentasjon av kunnskaper, er at de er langt enklere og mindre arbeidskrevende å vurdere. Når man har knapt med tid, er det lettest å finne fram til mest mulig håndterbare og standardiserte kriterier. Det samme gjelder skjønnsmessig rangering i forhold til bruk av en slags kvoter. Dersom lærestedene hadde hatt ressurser til å arbeide enda mer med vurderingen og opptaket av realkompetansesøkerne enn de allerede gjør, kan det tenkes at de i større grad hadde etterlevd intensjonene i reformen også på disse punktene. I så fall kunne det tenkes at de også ville vurdert andre vurderingskriterier og dokumentasjonsformer enn de rent papirbaserte, for eksempel intervjuer eller egne kompetansetester. Samtidig er det ikke sikkert at resultatet av prosessen hadde blitt veldig annerledes. Det er kanskje tenkelig at de

samme søkerne hadde fått tilbud om studieplass, også etter en slik enda grundigere vurdering?

Den tredje utfordringen som vil skisseres her handler om «kvaliteten» på realkompetansesøkerne. Flere læresteder gir uttrykk for at den faglige standarden på søkerne med realkompetanse har gått ned bare i løpet av de få årene som er gått siden reformen ble innført. Dette vet vi foreløpig ikke annet om enn det inntrykket saksbehandlerne ved lærestedene sitter igjen med, men i den grad det stemmer kan det bidra til å undergrave reformen på sikt. Hvis det blir slik at realkompetansestudentene holder en lavere faglig standard enn andre studenter, og at deres gjennomstrømning og karakterer derfor blir lavere, vil nok det på sikt kunne bidra til å svekke oppslutningen om reformen, selv om den i dag er svært høy.

3 Hvem benytter seg av realkompetansereformen?

Fra og med studieåret 2001 er søkere til høyere utdanning som søker opptak på grunnlag av realkompetanse, registrert i Samordna opptak (SO). SO er et serviceorgan for høyskoler og universiteter i deres opptak av studenter til høyere grunnutdanning¹¹. Dette innebærer samordning av opptak til høyere grunnutdanning i form av at hver søker kun får ett tilbud om studieplass, samt eventuelt tilbud om venteliste plass. Ordinær søknadsfrist er 15. april, mens de som søker opptak på grunnlag av realkompetanse, regnes blant spesielle søkergrupper og må søke innen 1. mars.

I dette kapitlet vil vi forsøke å få en oversikt over hvor mange som har benyttet seg av denne reformen og hvilke søkergrupper dette gjelder. Ettersom et av kriteriene for å søke opptak på grunnlag av realkompetanse er at man er 25 år eller eldre, vet vi at realkompetansesøkerne er eldre enn de som søker på grunnlag av studiekompetanse. Men i hvilken grad skiller de seg fra andre søkere med hensyn til kjønn, norsk eller utenlandsk statsborgerskap, bosted og studievalg? Ved bruk av data fra SO vil vi undersøke kjennetegn ved de som har søkt og de som har fått opptak på grunnlag av realkompetanse, sammenlignet med andre søkere. Selv om det er for tidlig å undersøke endring over tid i forhold til søkning og opptak på grunnlag av realkompetanse, vil vi likevel kunne sammenligne eventuelle forskjeller mellom årene 2001 og 2002.

Vi begynner kapitlet med å presentere datakildene som brukes, det vil si statistikken fra SO og informasjonen fra de enkelte lærestedene. Deretter undersøkes antall og kjennetegn ved de som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse i studieårene 2001 og 2002. Den neste delen består av å undersøke hvor i landet søkerne søker. Her sammenligner vi søkere med realkompetanse og studiekompetanse i forhold til type lærested (universitet, høyskole, etc.) og lærestedets beliggenhet. Deretter undersøkes hvordan søkere med realkompetanse og studiekompetanse fordeler seg i forhold til studievalg. I siste del av kapitlet undersøkes hvem som fikk opptak på grunnlag av realkompetanse i 2001 og 2002. Hvem møtte opp ved studiestart? Vi undersøker her kjennetegn blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse som møtte opp ved studiestart.

¹¹ SO omfatter alle læresteder som er med i den nasjonale opptaksmodellen (NOM).

3.1 Datakilder

Datamaterialet fra SO består av alle som søkte opptak til høyere utdanning gjennom SO våren 2001 og 2002. Det vil si alle statlige og vitenskapelige høyskoler, de fire universitetene, samt en del private høyskoler. For årene 2001 og 2002 utgjør dette tilsammen 47 læresteder. Handelshøgskolen BI er ikke med. Datamaterialet inneholder informasjon om 77384 søkere i 2001, og 83244 søkere i 2002. Foruten demografiske kjennetegn som kjønn, alder, bosted, statsborgerskap og morsmål, inneholder datamaterialet informasjon om ønsket lærested, studium, om man er kvalifisert til studieplass, mottatt tilbud om plass og om man har møtt opp ved studiestart (for mer om statistikken fra SO se Samordna opptak 2004, Opheim 2003). Vårt datasett inneholder informasjon om opptil 6 studieønsker, i tillegg til søknad til ex.phil.-studiet. Datamaterialet inneholder dermed informasjon om maksimum syv studieønsker til hver søker. Ikke alle har så mange ønsker. Noen har bare søkt ett eller to steder, mens andre har enda flere enn de syv vi har informasjon om. I denne rapporten vil vi først og fremst se på søkning og opptak til søkerens høyest prioriterte studieønske, altså førsteønsket.

SO har flere måter å kode eller definere realkompetansesøkere på. For å sikre at definisjonen omfatter flest mulig av realkompetansesøkerne, har vi brukt flere kriterier. Realkompetansesøkere er definert som:

- Alle som har merket av i søknadsskjemaet at de søker på grunnlag av realkompetanse, og har fått dette godkjent (av SO eller lokalt ved det enkelte lærested).
- De som har blitt vurdert som kvalifisert som realkompetansesøkere, selv om de ikke har merket av i søknadsskjemaet at de søker på grunnlag av realkompetanse.
- De som har fått tilbud om plass som realkompetansesøker, selv om de ikke har merket av i søknadsskjemaet at de søker på grunnlag av realkompetanse.

Det store flertallet av realkompetansesøkere tilhører den øverste kategorien som har merket av på søknadsskjemaet, mens noen få har fått status som realkompetansesøker fra lærestedet, eller fått omgjort sitt søknadsgrunnlag fra studiekompetanse til realkompetanse i løpet av søknadsprosessen.

Selv om de fleste lærestedene i Norge deltar i SO, finnes det også læresteder, både private og offentlige, som har egne opptak og dermed ikke inngår i statistikken fra SO. I tillegg har flere av lærestedene også lokale opptak, som ikke går igjennom SO. For å få et mest mulig fullstendig bilde av hvor mange som søker

på grunnlag av realkompetanse, har vi derfor supplert statistikk fra SO med informasjon fra de enkelte lærestedene. Dette er gjort ved å sende ut brev samt e-post til hvert enkelt lærested i Norge som tilbyr høyere utdanning. Dette omfatter 70 læresteder. Vi har bedt om informasjon om antall søkere som søkte på grunnlag av realkompetanse våren 2001 og 2002. Her har vi bedt lærestedene som inngår i SO om å skille mellom de som kun søkte lokalt og de som søkte via SO (og eventuelt søkte lokalt i tillegg). I tillegg har vi bedt om informasjon om antall realkompetansesøkere som møtte opp ved studiestart høsten 2001 og 2002. For disse studentene har vi også ønsket opplysninger om studievalg og kjønn. Tilsammen har vi mottatt svar fra om lag 80 prosent av lærestedene (se fotnote 1 i kapittel 2 for hvilke læresteder som har svart). Det er imidlertid ikke alle lærestedene som har hatt mulighet til å gi oss den informasjonen vi ønsket. Dette kommer vi nærmere innpå i avsnittet nedenfor.

3.2 Hvor mange søker på grunnlag av realkompetanse?

For å få et overblikk over hvor mange som søker opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse, er det innhentet informasjon fra SO og fra de enkelte lærestedene.

Når det gjelder de supplerende tallene fra lokale opptak ved de enkelte lærestedene, er det ikke helt uproblematisk å tolke disse. Dette skyldes først og fremst at vi ikke vet om de som har søkt lokalt opptak ved ett lærested også har søkt opptak ved andre læresteder. Fordelen ved SO er nettopp at man unngår dobbelttelling av søkere (og at en søker mottar tilbud om flere studieplasser), mens denne oversikten har vi ikke over søkere gjennom lokale opptak. Tallene fra lærestedene er i tillegg av varierende kvalitet. Dette skyldes flere forhold. Ikke alle lærestedene har kunnet gi oss de ønskede opplysningene om realkompetansesøkerne. Realkompetansereformen er relativt ny og ikke alle lærestedene har rutiner for registrering av denne gruppen søkere, noe som heller ikke har vært påkrevd. I vår forespørsel til lærestedene ba vi om informasjon om antall som søkte på grunnlag av realkompetanse, og hvor mange av disse som fikk tilbud om studieplass (og møtte opp ved studiestart) for søkerårene 2001 og 2002. Av informasjonen fra lærestedene viser det seg at noen har felles registrering av søkere til SO og til lokale opptak, mens andre har felles registrering av grunnutdanning, etter- og videreutdanning (som også omfatter betalingsstudier). Det er også noen som bare har registrert *søkere* til lokale opptak og SO hver for seg,

men som ikke skiller mellom søkere som har fått *tilbud om plass* gjennom SO eller lokale opptak. Andre igjen skiller ikke mellom lokale og samordnede *søkere*, men har registrert om søkerne har fått *tilbud om plass* gjennom SO eller lokale opptak.

Vi kan med andre ord ikke gi et nøyaktig tall over antallet som søkte opptak til høyere utdanning (grunnutdanning) og som eventuelt ble tatt opp ved et studium på grunnlag av realkompetanse våren 2001 og 2002. Men på bakgrunn av informasjonen som har innkommet fra institusjonene, kan vi gi et anslagsvis bilde av omfanget av søkere. Tabell 3.1 viser antall som søkte opptak på grunnlag av realkompetanse. Det skilles mellom de som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse gjennom SO, de som har søkt gjennom lokale opptak ved læresteder som er med i SO og de som har søkt opptak til læresteder utenfor SO. Disse kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, ettersom det er mulig for samme person å både søke opptak gjennom SO og gjennom lokale opptak utenom SO.

Tabell 3.1 Antall som søkte opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse våren 2001 og 2002. Tall fra SO og de enkelte lærestedene.

	2001	2002
Samordna opptak (SO)	5916 (76 %)	5460 (77 %)
Lokale opptak blant læresteder med i SO	1430 (18 %)	1285 (19 %)
Lokale opptak blant læresteder utenfor SO	400 (6 %)	317 (4 %)
Sum	7746	7062

Som tabellen viser, utgjør søkere gjennom SO det store flertallet. I 2001 var 5916 som søkte opptak på grunnlag av realkompetanse, men det i 2002 var 5460. Dette utgjør henholdsvis 76 og 77 prosent av søkerne som inngår i våre tall for 2001 og 2002. Nå er riktignok tallene over søkere gjennom lokale opptak og opptak utenom SO trolig for lave, ettersom ikke alle lærestedene har rapportert tall og ikke alle har registrert antall realkompetansesøkere for disse årene. På den annen side kan det være at enkelte har søkt opptak lokalt til flere læresteder, og dermed har blitt telt flere ganger.

I våre forsiktige anslag over antallet som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse ved læresteder som ikke inngår i SO, finner vi at denne andelen utgjør 6 prosent av søkerne i 2001 og 4 prosent av søkerne i 2002. De som har søkt

gjennom lokale opptak ved læresteder som er med i SO utgjør 18 prosent i 2001 i 19 prosent i 2002.

I forhold til det totale antallet søkere i 2001 og 2002, utgjør søkere med realkompetanse en relativ liten andel. De som søkte på grunnlag av realkompetanse, utgjorde i 2001 8 prosent av samtlige søkere i SO, mens de i 2002 utgjorde 7 prosent av søkerne.

3.3 Hvem søker på grunnlag av realkompetanse?

I denne delen skal vi se nærmere på «hvem» realkompetansesøkerne er, og hvordan de skiller seg fra andre søkere med hensyn til alder, kjønn, statsborgerskap, morsmål og bostedsfylke. For å undersøke dette, brukes data fra SOs søkerstatistikk for årene 2001 og 2002.

3.3.1 Demografiske kjennetegn

Tabell 3.2 viser andeler som søkte på grunnlag av realkompetanse og studiekompetanse årene 2001 og 2002 etter demografiske kjennetegn.

Tabell 3.2 viser hvordan søkere med realkompetanse fordeler seg i forhold til kjønn, statsborgerskap, morsmål, bostedsfylke og gjennomsnittsalder. Vi ser at kvinnene er i flertall både blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse. Det er likevel enda høyere kvinneandel blant de som søker opptak på grunnlag av realkompetanse. I 2001 utgjorde andelen kvinner 70 prosent, og i 2002 var andelen 72 prosent. Blant de som søkte opptak på grunnlag av studiekompetanse var andelen omlag 60 prosent begge årene.

Ser vi på andelene med utenlandsk statsborgerskap og utenlandsk morsmål, utgjør dette små andeler av søkerne, noe som er naturlig ettersom det er små andeler av befolkningen som har utenlandsk statsborgerskap og/eller utenlandsk morsmål. Likevel finner vi noe høyere andeler med utenlandsk statsborgerskap og utenlandsk morsmål blant realkompetansesøkerne enn blant søkere med studiekompetanse. Andelen med utenlandsk statsborgerskap blant søkere med realkompetanse var 5 prosent i 2001 og 6 prosent i 2002. Blant søkere med studiekompetanse var andelen 4 prosent begge årene. Av søkere med realkompetanse hadde 7 prosent utenlandsk morsmål i 2001, og i 2002 var denne andelen 8 prosent. Av søkere med studiekompetanse var andelen 6 prosent begge årene.

Tabell 3.2 Demografiske kjennetegn blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

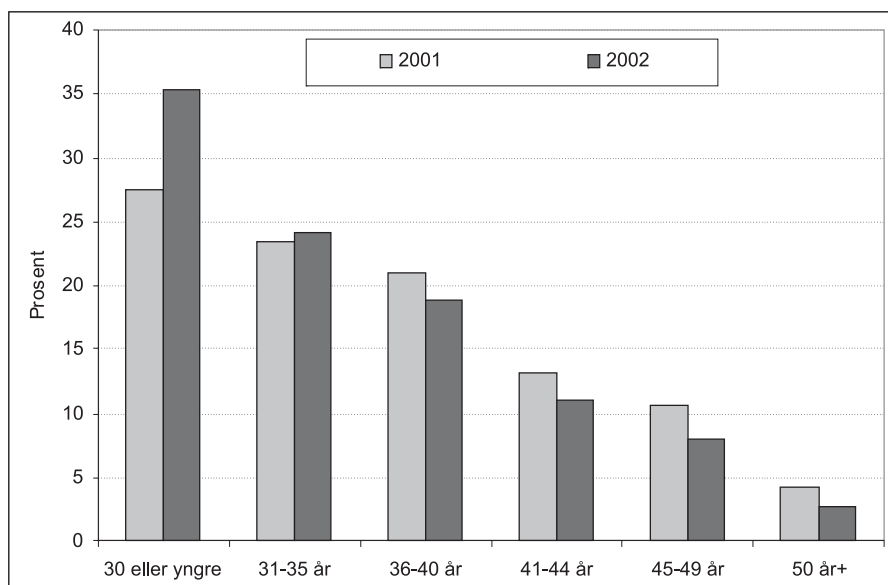
	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Andel kvinner	70	59	72	60
Andel med utenlandsk statsborgerskap	5	4	6	4
Andel medutenlandsk morsmål	7	6	8	6
Bostedsfylke:				
Østfold	5	5	4	5
Akershus	8	8	9	9
Oslo	10	10	10	11
Hedmark	6	4	5	4
Oppland	3	4	3	4
Buskerud	4	4	4	4
Vestfold	4	4	3	4
Telemark	4	3	5	4
Aust-Agder	3	2	2	2
Vest-Agder	4	4	5	4
Rogaland	8	9	5	9
Hordaland	9	10	8	10
Sogn og Fjordane	3	3	2	3
Møre og Romsdal	4	6	5	6
Sør-Trøndelag	4	7	5	7
Nord-Trøndelag	3	4	4	3
Nordland	8	6	7	5
Troms	7	4	8	4
Finnmark	5	2	5	2
Utlandet	0,2	1	0,2	1
Gjennomsnittsalder	36	24	34	23
Antall	5916	71468	5460	77784

At det er noe høyere andeler med utenlandsk statsborgerskap og utenlandsk morsmål blant søkere med realkompetanse, var ikke nødvendigvis forventet. På den ene siden, kunne det tenkes at personer med utdanning fra hjemlandet som ikke var blitt godkjent på nivå med norsk generell studiekompetanse, ville benytte seg av muligheten til å søke opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse, og slik medvirke til en høy andel med utenlandsk bakgrunn blant realkompetansesøkerne. På den annen side var det like rimelig å anta at realkompetansereformen, som er en nokså ny ordning, ville være mindre kjent

blant personer med utenlandsk bakgrunn. Dette ville i så fall medføre en lav andel med utenlandsk bakgrunn blant realkompetansesøkerne. Vi ser at det siste ikke er tilfelle, og dette kan indikere at ordningen er relativt godt kjent blant aktuelle søkere med utenlandsk bakgrunn.

I forhold til bostedsfylke, ser vi at søkere med realkompetanse fordeler seg noe annerledes enn søkere med studiekompetanse. Søkerne er delt inn etter hvilket fylke de bodde i da de sendte inn studiesøknaden. Oslo har den høyeste andelen av søkere, uansett søkergrunnlag, omlag 10 prosent av søkerne både i 2001 og 2002 var bosatt i Oslo. Dette tilsvarer Oslos andel av befolkningen som helhet, og det er derfor ikke overraskende at 10 prosent av søkerne er bosatt i Oslo. Deretter kommer Hordaland, som er bostedsfylket til om lag 10 prosent av studiekompetansesøkerne, og mellom 8 og 9 prosent av realkompetansesøkerne. Ser vi på Sør-Trøndelag, som også er et universitetsfylke, finner vi at 7 prosent av studiekompetansesøkerne kommer herfra, mens bare 4 og 5 prosent av realkompetansesøkerne kom fra Sør-Trøndelag i 2001 og 2002. Derimot er det betydelig høyere andeler av søkere med realkompetanse som er bosatt i våre nordligste fylker. Ser vi på Nordland, Troms og Finnmark, finner vi at i både 2001 og 2002 var 20 prosent av realkompetansesøkerne bosatt i disse fylkene, mens andelen blant søkere med studiekompetanse var 11 prosent begge årene. Den geografiske fordelingen av realkompetansesøkerne kan relateres til forhold som ble avdekket i forrige kapittel. Det ble her diskutert om forhold som antall søkere, antall ledige studieplasser og økonomi ved lærestedene kunne ha betydning for vurderingen av realkompetansesøkerne. I flere av intervjuene ble det gitt inntrykk av at andelen med realkompetanse varierer mellom læresteder og at den er større i utkantstrøk enn i mer sentrale strøk. Vi kommer tilbake til dette senere i kapitlet, når vi undersøker fordelingen av realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart.

Nederst i tabellen ser vi gjennomsnittsalderen blant søkerne i 2001 og 2002. Mens gjennomsnittsalderen blant søkere med realkompetanse var 36 år i 2001 og 34 år i 2002, var gjennomsnittsalderen blant søkere med studiekompetanse henholdsvis 24 og 23 år i 2001 og 2002. Ettersom et av kriteriene for å søke opp-tak på grunnlag av realkompetanse, er at man er 25 år eller eldre, sier det seg selv at realkompetansesøkerne er eldre enn de som søker på grunnlag av studiekompetanse. Figur 3.1 viser aldersfordelingen blant de som søkte på grunnlag av realkompetanse gjennom SO våren 2001 og 2002.



Figur 3.1 Søkere med realkompetanse etter alder. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent

Figuren viser at det er gruppen søkere mellom 25 og 30 år som utgjør den største andelen både i 2001 og 2002. I 2001 utgjorde denne gruppen 27 prosent av søkerne, mens den utgjorde 35 prosent i 2002. Den eldste gruppen søkere, de som er 50 år og eldre, utgjorde 4 prosent i 2001 og 3 prosent i 2002. Vi ser også at realkompetansesøkerne i gjennomsnitt var noe yngre i 2002 enn i 2001, noe vi også så i tabell 3.2.

3.4 Hvor søker de?

Søkerne i det samordnede opptaket fordeler seg over 47 læresteder utover i landet. I tabell 3.3 ser vi på hvordan realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere fordeler seg etter lærestedsfylke i 2001 og 2002. Lærestedsfylke regnes ut i fra lærestedets hovedadresse, og vi tar utgangspunkt i det lærestedet søkerne har som førstevalg. Ettersom Høgskolen i Agder har avdelinger i begge Agderfylkene, men har hovedadresse i Vest-Agder, er det ingen søkere til Aust-Agder.

Tabell 3.3 Søkere med realkompetanse og studiekompetanse etter lærestedsfylke. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Østfold	5	2	4	2
Akershus	5	2	7	2
Oslo	19	28	19	30
Hedmark	5	2	4	2
Oppland	3	3	3	2
Buskerud	2	1	2	1
Vestfold	2	2	2	2
Telemark	5	3	6	2
Vest-Agder	6	5	4	5
Rogaland	7	6	6	6
Hordaland	11	17	10	17
Sogn og Fjordane	2	1	2	1
Møre og Romsdal	4	3	4	3
Sør-Trøndelag	6	18	6	17
Nord-Trøndelag	3	2	3	1
Nordland	5	2	5	2
Troms	8	4	7	4
Finnmark	5	1	6	1
Total (N)	5892	71271	5429	77633

Note: Tabellen viser fordeling etter lærestedsfylke på førstevalget. Søkere som kun har søkt opptak til ex.phil er også med. Søkere som ikke har oppgitt førstevalg er utelatt. Dette omfatter 182 søkere i 2001 og 221 i 2002.

I tabell 3.3 ser vi hvordan søkerne fordeler seg geografisk etter hvilket lærested de har som førstevalg. Generelt er det en sammenheng mellom søkerens bostedsfylke og hvilket lærested de har som førstevalg (jf. Opheim 2003). Vi ser også her at det er de største fylkene som også mottar fleste primærsøkere. En høy andel har et lærested i Oslo som førstevalg. Blant søkere med studiekompetanse ligger andelen nærmere 30 prosent, mens den er i underkant av 20 prosent blant de som søker på grunnlag av realkompetanse. Fra tabell 3.2 vet vi at omlag 10 prosent har Oslo som bostedsfylke både blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse. Det er med andre ord flere enn de som er bosatt i Oslo som har et lærested i dette fylket som førstevalg, og tendensen til å søke seg til Oslo er sterkere blant søkere med studiekompetanse enn realkompetanse. Også fylkene Hordaland og Sør-Trøndelag, er førstevalg blant en høy andel av studiekompetansesøkerne. Både Oslo, Hordaland og Sør-Trøndelag er universitets-

fylker som tilbyr et bredt spekter av studietilbud og har et høyt antall studieplaser. Dette kan forklare hvorfor mange søkere har et lærested i ett av disse fylkene som førstevalg. I tillegg kan det være at søkere med studiekompetanse er mer villige til å flytte for å studere sammenlignet med realkompetansesøkerne. Tatt i betraktning at gruppen som søker opptak på grunnlag av realkompetanse i gjennomsnitt er i midten av 30 årene, er dette kanskje ikke så overraskende. Trolig er flere av realkompetansesøkerne etablert med familie og barn, eventuelt har de arbeid i nærheten av bostedet, og dermed er det rimelig at en del ønsker å studere i nærheten av bostedet. Blant de yngre søkerne kan det tvert i mot være et ønske om å flytte inn til en større by og søker seg derfor til læresteder i de største byene (Opheim 2003). For øvrig synes Troms å skille seg fra de tre andre universitetsfylkene. Sett i forhold til søkerens bosted, er det omtrent like andeler som har Troms som bostedsfylke som har det som førstevalg. I motsetning til de andre universitetsfylkene, er det ikke en tilsvarende tilstrømning av søkere med studiekompetanse til Troms. Dette kan ha sammenheng med at Universitetet i Tromsø er mindre enn de andre universitetene. Det er relativt høyere andeler primærsøkere til Troms blant de med realkompetanse enn blant de med studiekompetanse.

Hvilket fylke man søker seg til, kan med andre ord knyttes til en rekke forhold, blant annet hvilken utdanning man har søkt opptak til og i hvilken grad man vil eller kan flytte for å studere. Hva slags type utdanning man søker seg til, undersøker vi nærmere i neste tabell. Tabell 3.4 viser andeler realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere etter institusjonstype i 2001 og 2002. Vi skiller her mellom universitet, vitenskapelig høyskole, statlig høyskole og privat høyskole.

Tabell 3.4 Søkere med realkompetanse og studiekompetanse etter institusjonstype. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Universitet	9	35	10	35
Vitenskapelig høyskole	2	7	2	7
Statlig høyskole	86	56	83	55
Privat høyskole	4	2	5	2
Total (N)	5916	71468	5460	77784

Tabellen viser at et stort flertall blant søkere med realkompetanse har en statlig høyskole som førstevalg. Dette gjaldt 86 prosent av søkerne i 2001 og 83 prosent i 2002. Blant søkere med studiekompetanse var andelene henholdsvis 56 og 55

prosent i 2001 og 2002. Mens en drøy tredjedel av studiekompetansesøkerne har et universitetsstudium som førstevalg, gjelder dette kun en tiendedel av realkompetansesøkerne. I neste avsnitt undersøker vi hvilke studier realkompetansesøkerne har som førstevalg.

3.5 Hva søker de?

SO koordinerer opptak til flere hundre ulike utdanninger ved 47 læresteder (offentlige og private). Utdanningene varierer i størrelse, opptakskrav, form og innhold. Vi har her delt utdanningene inn i 5 grupper: Helse- og sosialfag, pedagogiske fag, økonomisk-administrative fag, naturvitenskapelige og tekniske fag, samt en siste gruppe som består av alle øvrige utdanninger. Inndelingen er basert på Brandt (2002). Gruppen helse- og sosialfag består av sykepleier-, vernepleier, barnevernspedagog- og sosionomutdanning. Pedagogiske fag består av allmennlærer-, faglærer- og førskolelærerutdanning. Økonomisk/adm. fag består av 1–3 årige utdanninger innenfor dette fagområdet, og naturvit./tekn. fag består av ingeniørutdanning og 1–3 årige mat.nat.-utdanninger. Den siste gruppen som består av alle øvrige utdanninger, inneholder storparten av universitetsutdanningene, deriblant grunnfag i samfunnsvitenskap og humaniora, ex.phil., utdanninger innen andre fagområder som datafag, drama, og journalistfag, samt lengre profesjonsstudier (4 år og mer). Tabell 3.5 viser andeler realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere etter førstevalg i 2001 og 2002.

Tabell 3.5 Søkere med realkompetanse og studiekompetanse etter førsteprioritert studium. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Helse- og sosialfag	49	14	48	14
Pedagogiske fag	17	8	18	8
Økonomisk/ adm. fag	5	7	4	6
Naturvit./tekn. fag	5	9	5	8
annet	24	63	25	65
Total (N)	5916	71468	5460	77784

Tabellen viser at nærmere halvparten av søkere med realkompetanse har helse- og sosialfag som førstevalg. Til sammenligning gjelder dette 14 prosent av studiekompetansesøkerne. Alle utdanningene som inngår i gruppen helse- og so-

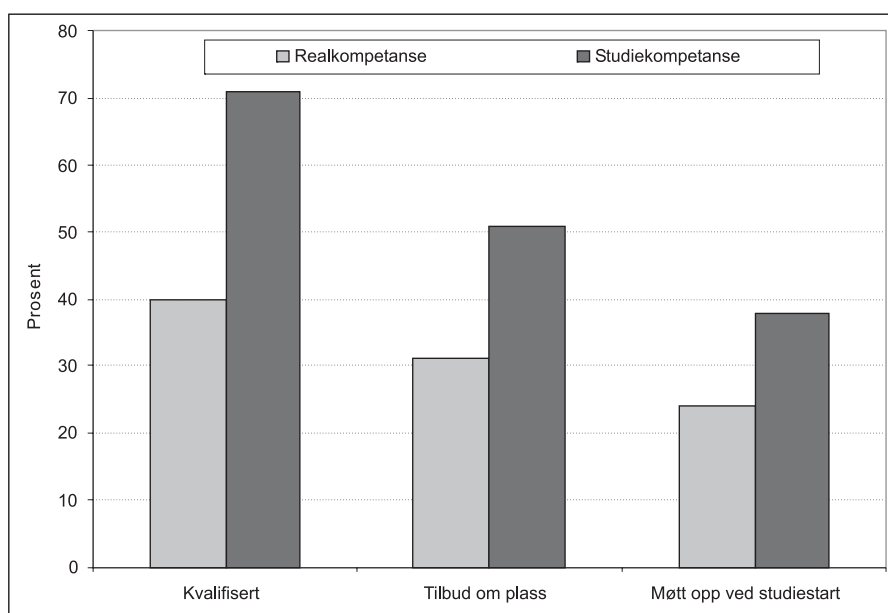
sialfag har høy andel realkompetansesøkere, men det er sykepleierstudiet som har den klart høyeste andelen. Nærmere undersøkelser viser at av samtlige søkere med realkompetanse i 2001, hadde 32 prosent sykepleierstudiet som førstevalg. I 2002 var denne andelen 31 prosent. Også pedagogiske utdanninger synes å være mer populære studievalg blant realkompetansesøkerne enn blant studiekompetansesøkerne. Mens henholdsvis 17 og 18 prosent av realkompetansesøkerne hadde pedagogiske fag, eller lærerutdanning, som førstevalg i 2001 og 2002, gjaldt dette 8 prosent av søkerne med studiekompetanse både i 2001 og 2002. Nest etter sykepleierstudiet, var det allmennlærer- og førskolelærerutdanningen som hadde det høyeste antallet søkere med realkompetanse både i 2001 og 2002. Innenfor gruppen økonomisk/administrative fag, var andelen søkere med realkompetanse noe lavere enn andelen søkere med studiekompetanse. Innenfor gruppen naturvitenskapelige og tekniske fag var andelen søkere med realkompetanse lavere enn andelen søkere med studiekompetanse. I begge gruppene inngår kun 1–3 årige utdanninger. Hadde vi derimot også inkludert lengre utdanninger, som for eksempel siviløkonom eller sivilingeniør, hadde andelen med realkompetanse blitt enda lavere. Nærmere undersøkelser av søkerens førstevalg viser at søkere med realkompetanse først og fremst søker seg til yrkesrettede utdanninger ved høyskolene, og i liten grad til lengre profesjonsstudier. Dette må ses i sammenheng med kravene for å komme inn, som ofte innebærer at søkeren må kunne dokumentere relevant yrkespraksis og annen kompetanse (se forrige kapittel). Det er likevel også en del som søker opptak til universitetene. I 2001 var det 517 personer som søkte opptak til ex.phil.-studiet på grunnlag av realkompetanse. I 2002 var antallet 518.

Som tabell 3.5 viser, faller om lag en fjerdedel av søkerne med realkompetanse i kategorien «annet», mens dette gjelder over 60 prosent av søkere med studiekompetanse. Årsaken til at en høy andel av søkerne med studiekompetanse har andre studier på førstevalg, skyldes at mange av disse søkerne har lengre profesjonsstudier, som medisin, jus, siviløkonom og sivilingeniør som førstevalg. Blant søkere med realkompetanse er det bare en liten andel som har slike «prestisjeutdanninger» som førstevalg. Blant realkompetansesøkere som har «annet» studium som førstevalg, har størsteparten søkt opptak til grunnfag i samfunnsvitenskap og humaniora.

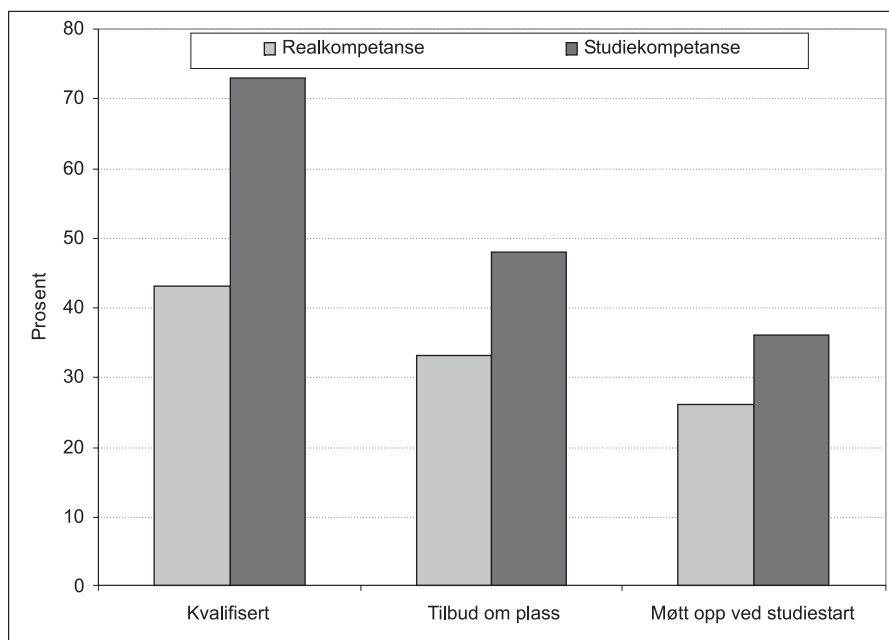
3.6 Hvem møter opp?

Det er ikke alle som søker som møter opp ved studiestart. Fra man sender inn søknad (enten til SO eller til lærestedet direkte) og til man møter opp ved

studiestart, går søkerne gjennom flere trinn. Første trinn i søknadsprosessen blant de som har søkt opptak gjennom SO, er om man blir vurdert til å være kvalifisert til det eller de studiene man har søkt opptak til. Av de som er kvalifiserte, mottar en del tilbud om studieplass, eller tilbud om å stå på venteliste. Etter dette må søkeren svare skriftlig på om man tar i mot studieplassen eller ikke, før man som siste trinn kan møte opp ved studiestart. Det er frafall i alle ledd i søknadsprosessen. Figur 3.2 og 3.3 illustrerer hvordan frafallet fordeler seg i de ulike leddene, blant søkere med studiekompetanse og realkompetanse. Vi tar her utgangspunkt i søkerens primære studievalg. Figur 3.2 viser situasjonen i 2001 og figur 3.3 viser for 2002. Tabell 3.6 viser antall realkompetansesøkere som søkte og som møtte opp ved studiestart. I tabellen skilles det mellom de som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse gjennom SO, de som har søkt gjennom lokale opptak ved læresteder som er med i SO og de som har søkt opptak til læresteder utenfor SO.



Figur 3.2 Andeler av alle søkere som ble vurdert som kvalifisert, fikk tilbud om studieplass og som møtte opp ved studiestart på førstevalget blant de som søkte på grunnlag av realkompetanse og studiekompetanse våren 2001. Samordna opptak



Figur 3.3 Andeler av alle søkere som ble vurdert som kvalifisert, fikk tilbud om studieplass og som møtte opp ved studiestart på førstevalget blant de som søkte på grunnlag av realkompetanse og studiekompetanse våren 2002. Samordna opptak

Figurene viser hvordan de som søker på grunnlag av realkompetanse og studiekompetanse faller fra i løpet av søknadsprosessen, og hvor mange som «kommer seg igjennom» og tilslutt møter opp ved studiestart. Generelt viser figur 3.2 og 3.3 et nokså likt mønster i andeler som er kvalifiserte, får tilbud om plass og møter opp ved studiestart i 2001 og 2002. Derimot er det større forskjeller mellom søkere med realkompetanse og studiekompetanse. Mens vel 70 prosent av studiekompetansesøkerne blir vurdert som kvalifiserte på sitt primære studievalg, gjelder dette bare 40 prosent av realkompetansesøkerne. Mye av frafallet i denne gruppen skjer altså tidlig i søknadsprosessen. Mens om lag halvparten av studiekompetansesøkerne får tilbud om plass på sitt førstevalg, er andelen bare rundt 30 prosent blant realkompetansesøkerne. Sammenlignet med 2001 var det i 2002 litt lavere andeler av søkerne med studiekompetanse som fikk tilbud om plass, 48 mot 51 prosent. Tendensen gikk motsatt vei for søkere med realkompetanse, 33 prosent fikk tilbud om plass i 2002, mot 31 prosent året før. Og mens henholdsvis 38 og 36 prosent av studiekompetansesøkerne møtte opp ved

studiestart på sitt primære studievalg i 2001 og 2002, møtte henholdsvis 24 og 26 prosent av realkompetansesøkerne opp.

Tabell 3.6 viser antall realkompetansesøkere som søkte og som møtte opp ved studiestart. Tallene over antall søkere er de samme som i tabell 3.1, men er inkludert i tabell 3.6 for å gjøre det mer lesevennlig å sammenligne andeler som søker og som møter opp. På samme måte som tidligere i kapitlet da vi undersøkte antallet søkere utenom SO, må vi også her understreke at disse tallene ikke er nøyaktige, men kun gir et anslag over omfanget av realkompetansesøkere som er tatt opp utenom SO. Ikke alle lærestedene har rapportert tall og ikke alle har registrert antall realkompetansesøkere som ble tatt opp disse årene. Tallene fra SO viser alle som har møtt opp enten på sitt primære studievalg eller på et lavere prioritert studievalg (vi har informasjon om de seks høyest prioriterte studievalgene i tillegg til ex.phil., dette omfatter de aller fleste av de som møter opp ved studiestart).

Tabell 3.6 Antall som møtte opp ved studiestart av de som søkte på grunnlag av realkompetanse våren 2001 og 2002. Tall fra SO og de enkelte lærestedene.

	2001		2002	
	Søkere	Møtt opp	Søkere	Møtt opp
Samordna opptak (SO)	5916 (76 %)	1778 (66 %)	5460 (77 %)	1693 (64 %)
Lokale opptak blant Læresteder med i SO	1430 (18 %)	712 (26 %)	1285 (19 %)	754 (28 %)
Lokale opptak blant Læresteder utenfor SO	400 (6 %)	224 (8 %)	317 (4 %)	222 (8 %)
Sum (100 %)	7746	2714	7062	2669

Tabell 3.6 viser at tilsammen 2714 personer som hadde søkt opptak til høyere grunnutdanning på grunnlag av realkompetanse, møtte opp til studiestart i 2001. I 2002 var antallet 2669. I våre forsiktige anslag over antallet realkompetansesøkere som har møtt opp ved studiestart ved læresteder som ikke inngår i SO, finner vi at denne andelen utgjør 8 prosent av alle som møtte opp både i 2001 og 2002. De som har søkt gjennom lokale opptak ved læresteder som er med i SO utgjør 26 prosent av de som møtte opp i 2001 og 28 prosent i 2002.

Sammenligner vi prosentfordelingen i andeler som møtte opp ved studiestart med andeler søkere, finner vi en høyere andel som møtte opp av de som søkte lokale opptak utenom SO. Mens søkere gjennom SO utgjorde 76 prosent av alle realkompetansesøkerne i 2001 og 77 prosent i 2002, utgjorde søkerne fra SO kun 66 prosent av alle som møtte opp i 2001 og 64 prosent i 2002. Dette indike-

rer at frafallet blant realkompetansesøkerne er høyere innenfor det samordnede opptaket enn i de lokale opptakene.

Total utgjorde for øvrig andelen realkompetansesøkere som møtte opp ved studiestart gjennom det samordnede opptaket, 5 prosent av samtlige søkere både i 2001 og 2002.

Tabell 3.7 viser antall realkompetansesøkere som møtte opp ved studiestart etter kjønn. Ikke alle lærestedene har registrert realkompetansesøkernes kjønn, derfor er det en egen kolonne for personer der kjønn ikke er oppgitt i tabell 3.7. Vi skiller her mellom de som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse gjennom SO, de som har søkt opptak gjennom lokale opptak ved læresteder som er med i SO og de som har søkt opptak til læresteder utenfor SO.

Tabell 3.7 Antall som møtte opp ved studiestart av de som søkte på grunnlag av realkompetanse våren 2001 og 2002 etter kjønn. Tall fra SO og de enkelte lærestedene.

	2001			2002		
	Kvinner	Menn	Ikke oppgitt	Kvinner	Menn	Ikke oppgitt
Samordna opptak (SO)	1246	532		3915	1545	
Lokale opptak blant læresteder med i SO	413	208	91	406	255	93
Lokale opptak blant læresteder utenfor SO	104	120		105	117	
Sum	4660	2100	91	4426	1917	93

Tabellen viser at det er flere kvinner enn menn som møter opp ved studiestart. Dette gjelder både blant de som har søkt opptak på grunnlag av realkompetanse gjennom SO og gjennom lokale opptak ved læresteder som er med i SO. At det er flere kvinner enn menn som møter opp ved studiestart ved læresteder som er med i SO, er ikke overraskende ettersom kvinnene også er i flertall blant søkerne. Ved læresteder som er utenfor SO, er derimot antallet menn noe høyere enn antall kvinner. Dette har trolig sammenheng med hvilke studier som tilbys ved de enkelte lærestedene. Søkere til Handelshøyskolen BI utgjør flertallet innenfor gruppen av søkere til læresteder utenfor SO, noe som kan forklare kjønnsfordelingen vi ser i tabell 3.7.

3.7 Hvem av realkompetansesøkerne møter opp ved studiestart?

På samme måte som tidligere i kapitlet da vi undersøkte demografiske kjennetegn ved realkompetansesøkerne, skal vi her se nærmere på hvem av realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart med hensyn til alder, kjønn, norsk eller utenlandsk statsborgerskap, morsmål og bostedsfylke. Vi ser her kun på de som har søkt opptak gjennom SO.

I tabellene sammenlignes andeler som har møtt opp ved studiestart både ved det studiet de hadde som førstevalg og ved lavere prioriterte studievalg. Som tidligere omtalt, har vi opplysninger om søkeres 6 høyeste prioriterte studievalg, i tillegg til de som har søkt opptak til ex.phil. Nærmere undersøkelser viser at hoveddelen av de som møter opp, møter opp på sitt førstevalg. Av de som møtte opp ved studiestart i 2001, møtte 80 prosent av både realkompetanse- og studiekompetansesøkerne, opp på sitt førstevalg. I 2002 møtte 82 prosent av realkompetansesøkerne og 77 prosent av studiekompetansesøkerne opp på førstevalget. Om lag 10 prosent møter opp på sitt andrevalg, mens andelen som møter opp på lavere prioriterte studievalg er lave. Under 1 prosent møter opp på sitt 5. valg eller 6. valg. Datamaterialet inneholder med andre ord informasjon om de aller fleste av søkerne som møter opp ved studiestart. Til sammen møtte 30 og 31 prosent av realkompetansesøkerne opp ved studiestart i 2001 og 2002. Andelene blant studiekompetansesøkerne var litt høyere; 48 og 46 prosent.

3.7.1 Demografiske kjennetegn

Tabell 3.8 viser andeler realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart årene 2001 og 2002 etter demografiske kjennetegn.

Tabell 3.8 viser hvordan søkere med realkompetanse og studiekompetanse som møtte opp ved studiestart i 2001 og 2002 fordeler seg i forhold til kjønn, statsborgerskap, morsmål, bostedsfylke og gjennomsnittsalder. Sammenligner vi denne fordelingen med fordelingen blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse, som ble presentert tidligere i kapitlet (tabell 3.2), ser vi at likhetene er store. Blant realkompetansesøkerne finner vi tilnærmet lik fordeling mellom søkere og de som møter opp ved studiestart både i forhold til alder, kjønn, norsk eller utenlandsk statsborgerskap, morsmål og bostedsfylke. Det er med andre ord i liten grad skjevheter i forhold til hvilke grupper som faller fra i løpet av søknadsprosessen. Det er en stor gruppe som faller fra, kun om lag en fjerdedel av realkompetansesøkerne møter opp ved studiestart (figur 3.2 og 3.3).

Med det er altså andre forhold enn de demografiske kjennetrekene vi har sammenlignet, som har betydning for om man blir vurdert som kvalifisert og om man møter opp ved studiestart¹².

Tabell 3.8 Demografiske kjennetegn blant realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Andel kvinner	70	62	72	63
Andel med utenlandsk statsborgerskap	5	3	5	3
Andel medutenlandsk morsmål	7	4	7	5
Bostedsfylke:				
Østfold	5	5	5	5
Akershus	8	8	9	9
Oslo	10	10	10	11
Hedmark	6	4	6	4
Oppland	3	4	4	4
Buskerud	5	5	5	4
Vestfold	3	4	3	4
Telemark	4	4	4	4
Aust-Agder	2	2	2	3
Vest-Agder	3	4	5	4
Rogaland	8	9	5	9
Hordaland	8	10	8	10
Sogn og Fjordane	3	3	3	3
Møre og Romsdal	4	6	5	6
Sør-Trøndelag	3	7	4	7
Nord-Trøndelag	4	4	5	4
Nordland	8	6	7	5
Troms	7	4	7	4
Finnmark	6	2	6	2
Utlandet	0,3	0,3	0	0,2
Gjennomsnittsalder	36	24	35	23
Total (N)	1778	34436	1693	35788

¹² Vi har undersøkt kjennetegn blant de som er kvalifisert. Undersøkelsene viser små forskjeller i demografiske kjennetegn mellom de som er kvalifisert og de som møter opp ved studiestart.

Blant søkere med studiekompetanse er det enkelte forskjeller mellom søkerne og de som møter opp. Tabell 3.8 viser at andelen kvinner er noe lavere enn blant realkompetansesøkerne, men også her er kvinnene i flertall. Sammenlignet med andel søkere, er det noe høyere andeler kvinner som møter opp, ca 63 prosent mot ca 60 prosent søkere. Det er altså litt lavere frafall blant de kvinnelige enn blant de mannlige søkerne med studiekompetanse. Ser vi på søkere med studiekompetanse med utenlandsk statsborgerskap, hadde 3 prosent av de som møtte opp ved studiestart, utenlandsk statsborgerskap både i 2001 og 2002. Andelen med utenlandsk morsmål blant søkere med studiekompetanse var henholdsvis 4 og 5 prosent i 2001 og 2002. Sammenlignet med andel søkere, er det noe lavere andeler med utenlandsk statsborgerskap eller utenlandsk morsmål som møter opp, men forskjellene er små. Blant realkompetansesøkerne fant vi til sammenligning tilnærmet lik fordeling mellom søkere og de som møter opp ved studiestart i forhold til utenlandsk statsborgerskap og morsmål.

Tabell 3.8 viser at studiekompetansesøkerne som møter opp ved studiestart, er betydelig yngre enn realkompetansesøkerne. Vi ser også at andelene fra universitetsfylkene er noe høyere, mens andelene fra de nordligste fylkene er noe lavere blant de med studiekompetanse. Disser forskjellene mellom søkere med studiekompetanse og realkompetanse fant vi også tidligere i kapitlet, da vi undersøkte demografiske kjennetegn blant søkerne.

3.8 Hvor møter de opp?

Vi har tidligere i kapitlet sett hvordan realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere fordeler seg etter lærestedsfylke i 2001 og 2002 (tabell 3.3). I tabell 3.9 undersøker vi fordeling etter lærestedsfylke blant de av søkerne som møtte opp ved studiestart 2001 og 2002. Tabellen viser hvilket lærestedsfylke søkerne har møtt opp i, uansett om dette er deres primære studievalg eller lavere prioriterte studievalg. Variabelen er konstruert ved å kombinere opplysningene om hvilket prioriterte studievalg søkeren har møtt opp ved (om det er førsteprioritet, andreprioritet, etc.), og hvilket fylke det studievalget tilhører. Mens vi tidligere i kapitlet undersøkte hvordan søkerne fordelte seg etter hvor og hva de helst ønsket å studere, undersøker vi her hvor søkerne møtte opp ved studiestart.

Tabell 3.9 Søkere som møtte opp ved studiestart med realkompetanse og studiekompetanse etter lærestedsfylke. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Østfold	5	2	5	3
Akershus	5	2	7	2
Oslo	19	27	17	28
Hedmark	6	2	6	2
Oppland	2	3	3	3
Buskerud	2	1	2	1
Vestfold	2	2	2	2
Telemark	6	3	5	3
Vest-Agder	5	5	3	5
Rogaland	7	5	6	6
Hordaland	9	16	9	16
Sogn og Fjordane	2	2	2	2
Møre og Romsdal	4	3	5	3
Sør-Trøndelag	4	17	4	16
Nord-Trøndelag	3	2	5	2
Nordland	6	3	5	2
Troms	8	4	6	4
Finnmark	6	1	8	1
Total (N)	1778	34436	1693	35788

I tabell 3.9 ser vi hvordan de av søkerne som møter opp ved studiestart, fordeler seg geografisk etter lærestedsfylke. Vi ser at en høy andel møter opp ved et lærested i Oslo, noe som ikke er overraskende tatt i betraktning antallet studie-plasser som er lokalisert i Oslo. Vi så også tidligere i kapitlet at en høy andel av søkerne har et studium i Oslo som sitt førstevalg. I 2001 møtte 19 prosent av realkompetansestudentene opp ved et lærested i Oslo, i 2002 var andelen 17 prosent. Av søkerne med studiekompetanse, møtte 27 prosent opp i Oslo i 2001 og 28 prosent i 2002. Også Hordaland mottar en betydelig andel av søkerne, her møtte 9 prosent av søkerne med realkompetanse og 16 prosent av søkerne med studiekompetanse opp både i 2001 og 2002. Det er likevel først og fremst søkere med studiekompetanse som søker seg til, og møter opp i universitetsfylkene, noe vi også så tidligere i kapitlet (tabell 3.3). Forskjellen mellom søkere med realkompetanse og studiekompetanse er særlig markant i Sør-Trøndelag. Kun 4 prosent av realkompetanse møtte opp i Sør-Trøndelag, mens andelen blant studiekompetansesøkerne var 16 og 17 prosent i 2001 og 2002. Til sammen

møtte om lag 64 prosent av studiekompetansesøkerne opp i et universitetsfylke, mens dette gjaldt kun om lag 40 prosent av realkompetansesøkerne. Sammenlignet med andelene av søkerne som hadde et universitetsfylke som førstevalg, synes det å være noe lavere andeler av realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart i et av universitetsfylkene.

Tidligere i kapitlet fant vi at søkere med realkompetanse i større grad enn søkere med studiekompetanse hadde et lærested i Nord-Norge som førstevalg. Denne tendensen finner vi igjen når vi sammenligner andeler som møter opp ved studiestart. Faktisk er forskjellene mellom søkere med realkompetanse og studiekompetanse litt større når vi sammenligner fordelingen blant de som møter opp enn når vi sammenlignet søkerne fordelt etter lærestedsfylke. Dette skyldes at andelen søkere med realkompetanse som møter opp ved studiestart i ett av de nordligste fylkene, er noe høyere enn andelen som har disse fylkene som førstevalg. Om lag 20 prosent av realkompetansesøkerne møter opp i ett av våre tre nordligste fylker. Andelen som møtte opp i Nordland, Troms eller Finnmark utgjorde derimot bare 8 prosent av studiekompetansesøkerne i 2001 og 7 prosent i 2002. Dette kan knyttes til forhold som ble omtalt i forrige kapittel. Her ble vurderingen av realkompetanse og inntak av realkompetansesøkere diskutert blant annet i forhold til lærestedenes behov for studenter. Særlig Høgskolen i Finnmark uttrykte at realkompetansesøkerne var et viktig tilskudd til studentmassen og en positiv holdning til å gi denne studentgruppen en mulighet, eller som det ble sagt «det skal være lett å komme inn, men vanskelig å komme ut». I hvilken grad det er vanskelig å fullføre en utdanning og om det er forskjeller i fullføringsgrad mellom de ulike lærestedene eller mellom studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse eller studiekompetanse, har vi ikke mulighet til å undersøke i denne omgang. Dette er imidlertid forhold som kan være en interessant videreføring av de temaene som er tatt opp i denne rapporten. I forhold til høyskolenes vurderinger av realkompetansereformen som ble diskutert i forrige kapittel, synes de å være i tråd med resultatene i dette kapitlet.

Forskjellene i søkermønster og opptaksmønster mellom søkere med realkompetanse og studiekompetanse kan også ses i sammenheng med hvilke studier man søker seg til og hvilke studier man er kvalifisert til og møter opp ved. Dette undersøker vi nærmere i de neste to tabellene. Tabell 3.10 viser andeler som møter opp ved studiestart av realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere etter institusjonstype i 2001 og 2002. Vi skiller her mellom universitet, vitenskapelig høyskole, statlig høyskole og privat høyskole. På samme måte som i tabell 3.9, viser tabellen hvilken institusjonstype søkerne har møtt opp i, uansett om dette er deres primære studievalg eller lavere prioriterte studievalg. Va-

riabelen er konstruert ved å kombinere opplysningene om hvilket prioriterte studievalg søkeren har møtt opp ved og hvilken institusjonstype det studievalget tilhører.

Tabell 3.10 Søkere som møtte opp ved studiestart med realkompetanse og studiekompetanse etter institusjonstype. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Universitet	12	39	10	40
Vitenskapelig høyskole	0,3	3	1	3
Statlig høyskole	83	55	84	54
Privat høyskole	6	2	5	3
Total (N)	1778	34436	1693	35788

Tabellen viser at et stort flertall av søkere med realkompetanse som møter opp ved studiestart, møter opp ved en statlig høyskole. Dette gjaldt 83 prosent av søkerne i 2001 og 84 prosent i 2002. Blant søkere med studiekompetanse var andelen henholdsvis 55 og 54 prosent i 2001 og 2002. Studiekompetansesøkerne møter derimot i betydelig større grad opp ved et universitetsstudium. Mens om lag 40 prosent av de med studiekompetanse møter opp ved et universitetsstudium, var denne andelen kun 12 prosent blant de med realkompetanse i 2001, og 10 prosent i 2002. Fordelingen gjenspeiler langt på vei fordelingen av søkere tidligere i kapitlet i tabell 3.4. Andelen som møter opp ved en vitenskapelig høyskole er noe lavere enn andelen som har et slikt lærested som førstevalg, både blant de med realkompetanse og studiekompetanse. Det skyldes trolig høye inntakskrav ved disse lærestedene.

3.9 Hvilke studier møter de opp ved?

Som tidligere beskrevet, er søkerens primære utdanningsvalg delt inn i 5 grupper: Helse- og sosialfag, pedagogiske fag, økonomisk-administrative fag, naturvitenskapelige og tekniske fag, samt en siste gruppe som består av alle øvrige utdanninger. Inndelingen er basert på Brandt (2002). Tabell 3.11 viser andeler som møter opp ved studiestart av realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere etter førstevalg i 2001 og 2002. På samme måte som i tabell 3.9 og 3.10, viser tabellen hvilket studium søkerne har møtt opp ved, uansett om dette er deres primære studievalg eller lavere prioriterte studievalg. Variabelen er konstru-

ert ved å kombinere opplysningene om hvilket prioriterte studievalg søkeren har møtt opp ved (førsteprioritet, andreprioritet, etc.), og hvilket studium det er.

Tabell 3.11 Søkere som møtte opp ved studiestart med realkompetanse og studiekompetanse etter førsteprioritert studium. Samordna opptak 2001 og 2002. Prosent.

	2001		2002	
	Realkomp.	Studiekomp.	Realkomp.	Studiekomp.
Helse- og sosialfag	41	15	42	14
Pedagogiske fag	23	10	23	10
Økonomisk/ adm. fag	6	7	5	6
Naturvit./ tekn. fag	5	11	5	10
annet	25	57	25	59
Total (N)	1778	34436	1693	35788

Tabellen viser at over 40 prosent av søkere med realkompetanse har møtt opp ved et helse- og sosialfaglig studium. Til sammenligning gjelder dette kun 14–15 prosent av studiekompetansesøkerne. Tatt i betraktning at nesten halvparten av realkompetansesøkerne har helse- og sosialfag som førstevalg, er det ikke overraskende at en høy andel også møter opp ved denne typen utdanninger. Det er også en betydelig andel som møter opp til pedagogiske utdanninger, eller lærerutdanning. Nesten en fjerdedel av realkompetansesøkerne, 23 prosent både i 2001 og 2002, møter opp til en lærerutdanning. Til sammenligning er det kun 10 prosent som møter opp til pedagogiske utdanninger blant studiekompetansesøkerne. Tidligere i kapitlet fant vi at andelen som hadde en lærerutdanning som førstevalg var 17–18 prosent blant realkompetansesøkerne og 8 prosent blant studiekompetansesøkerne (tabell 3.5). Det er altså en noe høyere andel som møter opp ved et pedagogisk studium enn andelen som hadde en slik utdanning som førstevalg. Dette er motsatt tendens enn for helse- og sosialfagene. Det er noe lavere andel som møter opp ved et helse- og sosialfagsstudium enn andelen som hadde en slik utdanning som førstevalg. Dette kan tyde på at det er relativt færre som får oppfylt førsteønsket sitt om å studere helse- og sosialfag enn blant de som har et pedagogisk studium som førstevalg. Dette kan ha sammenheng med inntakskravene ved de ulike utdanningene. I forrige kapittel omtalte vi forskjeller i inntakskrav mellom utdanningene. For å komme inn på sykepleierstudiet kreves for eksempel dokumentert kunnskap i matematikk, noe som sjelden kreves for å komme inn på lærerstudiet. Selv om det ikke er alle som

kommer inn på den utdanningen de har som førstevalg, er det en solid andel av realkompetansesøkerne som møter opp ved en helse- og sosialfaglig utdanning.

Nærmere undersøkelser av hvor store andeler realkompetansesøkerne utgjør innenfor de ulike fagområdene, viser at realkompetansesøkerne utgjør 12 prosent av alle som møter opp ved en helse- og sosialfaglig utdanning. Videre utgjør de 10 prosent av alle som møter opp ved en pedagogisk utdanning. Av alle som møter opp ved en økonomisk/administrativ utdanning, utgjør de 4 prosent, og kun 2 prosent av de som møter opp ved en naturvitenskapelig/teknisk utdanning. Fordelingen er den samme i 2001 og 2002.

Som vi ser i tabell 3.11, møter en del opp ved studier som i tabellen er kategorisert som «annet». Dette gjelder særlig søkere med studiekompetanse, der nærmere 60 prosent møter opp ved andre typer studier. En fjerdedel av realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart faller også innenfor denne kategorien. Tabellen er dermed bedre egnet til å vise hvilke fagområder og studier realkompetansesøkerne møter opp ved, enn å vise hvordan studiekompetansesøkerne fordeler seg etter studium. Som tidligere omtalt, skyldes dette først og fremst at det i gruppen «annet» inngår alle lengre universitetsutdanninger og lengre studier ved de vitenskapelige høyskolene. Dette kom klart frem i tabell 3.10, som viste at hoveddelen av realkompetansesøkerne møter opp ved en statlig høyskole. I hovedsak kan det synes som realkompetansesøkerne både søker seg, og blir tatt opp, til nokså yrkesrettede studier. Dette kom også fram i forrige kapittel.

I tillegg til den informasjonen vi har fått ved å bruke data fra SO, ba vi også lærestedene om å sende oss informasjon om hvilke studier realkompetansesøkerne som har søkt og blitt tatt opp gjennom lokale opptak, har kommet inn på. Ikke alle lærestedene registrerer slik informasjon, og det gir derfor liten mening å gruppere informasjonen fra lærestedene tilsvarende som data fra SO. Fra de av lærestedene som har registrert studium blant realkompetansesøkere gjennom lokale opptak, kan vi likevel få en oversikt over hvilke typer utdanninger denne gruppen søkere har kommet inn på. Noen læresteder er spesialiserte og tilbyr kun en bestemt type utdanning, for eksempel Betanien sykepleierhøgskole i Bergen, Dronning Mauds Minne Høgskolen, som er en høyskole for førskolelærerutdanning, eller Ansgar Teologiske Høgskole, som tilbyr utdanning innenfor teologi og religion. Andre læresteder tilbyr utdanninger innenfor flere fagområder. Som et hovedbilde, synes informasjonen fra lokale opptak både de statlige og de private høyskolene å underbygge det søkermønsteret vi finner blant de som søker opptak gjennom SO. Det synes å være mange som søker seg til yrkesrettede studier, noe som ikke er uventet ettersom det ofte er et kriterium

å kunne dokumentere relevant yrkeserfaring for å bli tatt opp på grunnlag av realkompetanse (dette diskuterte vi også i forrige kapittel). Det er også en del som har kommet inn på helse- og sosialfaglige studier og pedagogiske utdanninger gjennom lokale opptak. Informasjon fra universitetene både i Bergen og Oslo, viser at realkompetansesøkere som er tatt opp gjennom lokale opptak, både er tatt opp til ulike grunnutdanninger og til etter- og videreutdanninger.

3.10 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt hvem som søker opptak til høyere grunnutdanning på grunnlag av realkompetanse, hvor de søker og hvilke studier de søker opptak til. Vi har også undersøkt kjennetegn ved de som møter opp ved studiestart.

Gruppen som søker opptak gjennom SO på grunnlag av realkompetanse, består av et flertall av kvinner. Kvinneandelen var 70 prosent i 2001 og 72 prosent i 2002. Også blant de som søkte på grunnlag av studiekompetanse, var det et flertall kvinner, men ikke i like stor grad. I denne gruppen utgjorde kvinnene om lag 60 prosent både i 2001 og 2002. Realkompetansesøkerne skiller seg også fra studiekompetansesøkerne ved at de er en eldre studentgruppe. Dette er som forventet ettersom et av kriteriene som å bli vurdert ut i fra realkompetanse, er at man er 25 år eller eldre. Fra SO har vi også opplysninger om søkerens morsmål og statsborgerskap. Andelen med utenlandsk statsborgerskap eller utenlandsk morsmål er noe høyere blant søkere med realkompetanse enn blant søkere med studiekompetanse, men forskjellene er små. Resultatene kan tyde på at personer med utenlandsk bakgrunn benytter seg av muligheten til å søke opptak på grunnlag av realkompetanse i nokså likt omfang som personer med norsk bakgrunn. Tallene tyder på at realkompetansereformen synes å treffe både etnisk norske og personer med utenlandsk bakgrunn. For å undersøke slike forhold nærmere, er det imidlertid nødvendig med andre og mer utfyllende data. Ettersom vi ikke har informasjon om innvandrere som har blitt norske statsborgere, eller har opplysninger om hvor lenge søkere med utenlandsk bakgrunn har bodd i Norge (botid), bakgrunn for innvandring, hvilket land de kommer fra eller hvilken utdanning de har fra hjemlandet, etc., har vi ikke mulighet til å gå nærmere inn på problemstillinger knyttet til etnisk bakgrunn her.

En sammenligning av hvor søkerne er bosatt, viser at realkompetansesøkerne i større grad enn andre søkere er bosatt i de nordligste fylkene. Vi ser også at de i større grad enn andre søkere søker opptak til studier ved læresteder i de nordligste fylkene. Når vi sammenligner hvilke studier realkompetansesøkerne

har som førstevalg, finner vi at en høy andel, over 80 prosent, primært har søkt opptak ved en statlig høyskole. Blant søkerne med studiekompetanse, har i overkant av halvparten søkt opptak til de statlige høyskolene. Søkere med studiekompetanse søker seg derimot i større grad til universitetene; en drøy tredel har et universitetsstudium som førstevalg, mens dette gjelder kun 10 prosent av realkompetansesøkerne.

Forskjellene i valg av lærested, har naturlig nok sammenheng med hvilke studier man søker opptak til. Når vi undersøker hvilke studier søkerne har som førstevalg, finner vi at søkere med realkompetanse i høy grad har en utdanning innenfor helse- og sosialfag som førstevalg. Nesten halvparten av realkompetansesøkerne har helse- og sosialfag som førstevalg, mens dette kun gjelder 14 prosent av søkerne med studiekompetanse. Også andelene som har pedagogiske utdanninger som lærerutdanning og førskoleutdanning som førstevalg, er betydelig høyere blant søkere med realkompetanse enn blant andre søkere. Etter som både de utdanningene som inngår i gruppen helse- og sosialfag og lærer- og førskoleutdanningene er studier som i hovedsak tilbys ved de statlige høyskolene, er det altså rimelig å se søkerens studievalg i sammenheng med hvilke typer læresteder de har søkt opptak til.

Imidlertid er det ikke alle søkerne som får tilbud om studieplass. I de siste delene av kapitlet undersøker vi hvem som møter opp ved studiestart blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse. Av alle som søkte opptak gjennom SO i 2001 og 2002, møtte 38 og 36 prosent av studiekompetansesøkerne opp ved studiestart på sitt primære studievalg, mens andelene blant realkompetansesøkerne var henholdsvis 24 og 26 prosent i 2001 og 2002. Ser vi på alle som møtte opp, uansett om dette var på det primære studievalget eller på lavere prioriterte studievalg, øker andelene noe. Til sammen møtte 30 og 31 prosent av realkompetansesøkerne opp ved studiestart i 2001 og 2002. Andelene blant studiekompetansesøkerne var litt høyere; 48 og 46 prosent. Men hvem er det som møter opp og hvilke grupper er det som faller fra i løpet av søknadsprosessen? Når vi undersøker hvem som møter opp ved studiestart, undersøker vi samtidig om frafallet er større i enkelte grupper av søkere, og om det er noen forhold som har særlig stor betydning for om man faller fra eller ikke. Generelt virker det ikke som om demografiske forhold har særlig betydning for om man møter opp ved studiestart eller ikke. Blant søkere med realkompetanse finner vi tilnærmet like fordelinger når det gjelder demografiske kjennetegn som kjønn, alder, bosted, morsmål og statsborgerskap. Det er altså andre forhold enn de demografiske kjennetrekene vi har sammenlignet hos realkompetansesøkerne, som har be-

tydning for om man blir vurdert som kvalifisert og om man møter opp ved studiestart.

Blant søkerne med studiekompetanse, finner vi enkelte mindre forskjeller i den demografiske fordelingen blant de som søker og de som møter opp. Kort oppsummert finner vi noe høyere andeler kvinner blant de som møter opp, ca 63 prosent mot ca 60 prosent søkere. Det er altså litt lavere frafall blant de kvinnelige enn blant de mannlige søkerne med studiekompetanse. Vi finner også noe høyere frafall blant søkere med utenlandsk statsborgerskap og/eller utenlandsk morsmål, men dette er små grupper og forskjellene utgjør kun ett eller to prosentpoeng (se tabell 3.8).

En høy andel både blant søkere med realkompetanse og studiekompetanse møter opp ved et lærested i Oslo. Dette er ikke overraskende tatt i betraktning antallet studieplasser som er lokalisert i Oslo. Også de andre universitetsfylkene mottar relativt høye andeler av søkerne. Det er likevel først og fremst søkere med studiekompetanse som møter opp i universitetsfylkene. Forskjellen mellom søkere med realkompetanse og studiekompetanse er særlig markant i Sør-Trøndelag. Kun 4 prosent av realkompetansesøkerne møtte opp i Sør-Trøndelag, mens andelen blant studiekompetansesøkerne var 16 og 17 prosent i 2001 og 2002. Til sammen møtte om lag 64 prosent av studiekompetansesøkerne opp i et universitetsfylke, mens dette gjaldt kun om lag 40 prosent av realkompetansesøkerne.

Søkere med realkompetanse møter derimot i betydelig større grad enn søkere med studiekompetanse, opp ved et lærested i Nord-Norge. Om lag 20 prosent av realkompetansesøkerne møter opp i Nordland, Troms eller Finnmark. Til sammenligning var andelen blant studiekompetansesøkerne 8 prosent i 2001 og 7 prosent i 2002. Når det gjelder hvilket lærestedsfylke søkerne møter opp i, kan det synes som søkere med realkompetanse i mindre grad enn søkere med studiekompetanse møter opp i universitetsfylkene og i større grad møter opp i mindre sentrale strøk og særlig i de nordligste fylkene.

Når vi undersøker hvilke lærestedstyper studentene møter opp ved, ser vi at et stort flertall av søkerne med realkompetanse møter opp ved en statlig høyskole. Dette gjaldt 83 prosent av søkerne i 2001 og 84 prosent i 2002. Blant søkere med studiekompetanse var andelen henholdsvis 55 og 54 prosent i 2001 og 2002. Studiekompetansesøkerne møter derimot i betydelig større grad opp ved et universitetsstudium. Mens om lag 40 prosent av de med studiekompetanse møter opp ved et universitetsstudium, var denne andelen kun 12 prosent blant de med realkompetanse i 2001, og 10 prosent i 2002. Fordelingen av de som møter opp ved studiestart gjenspeiler langt på vei fordelingen av søkere.

Både hvor man møter opp og hvilken lærestedstype man møter opp ved, må ses i sammenheng med hvilke studier man ønsker å studere. Over 40 prosent av søkere med realkompetanse har møtt opp ved et helse- og sosialfaglig studium. Til sammenligning gjelder dette kun 14–15 prosent av studiekompetansesøkerne. Det er også en betydelig andel som møter opp til pedagogiske utdanninger, eller lærerutdanninger. Nesten en fjerdedel av realkompetansesøkerne, 23 prosent både i 2001 og 2002, møter opp til en lærerutdanning. Til sammenligning er det kun 10 prosent som møter opp til pedagogiske utdanninger blant studiekompetansesøkerne.

En del møter opp ved studier som i tabellen er kategorisert som «annet». Dette gjelder særlig søkere med studiekompetanse, der nærmere 60 prosent møter opp ved andre typer studier. En fjerdedel av realkompetansesøkerne som møter opp ved studiestart faller også innenfor denne kategorien. Som tidligere omtalt, skyldes dette først og fremst at det i gruppen «annet» inngår alle lengre universitetsutdanninger og lengre studier ved de vitenskapelige høyskolene. I hovedsak kan det synes som realkompetansesøkerne både søker seg, og blir tatt opp, til nokså yrkesrettede studier. Dette kom også fram i forrige kapittel.

I siste kapittel vil vi se resultatene fra dette og forrige kapittel i sammenheng og drøfte hovedfunnene fra begge delene av kartleggingen.

4 Oppsummering

Som vi så i innledningskapitlet var hensikten med realkompetansereformen å sidestille uformell kompetanse tilegnet i arbeidslivet med formell kompetanse tilegnet gjennom utdanningssystemet. Realkompetanse skal kunne kvalifisere for opptak til høyere utdanning, dersom den blir vurdert som god nok ved det lærestedet man har søkt om opptak. I tillegg skal realkompetanse kunne lede til fritak fra deler av studium. Dersom det er flere søkere enn studieplasser, skal søkerne med realkompetanse rangeres i forhold til hverandre og i forhold til søkere med generell studiekompetanse, basert på en skjønsmessig vurdering. Det er ikke anledning til å operere med egne kvoter for realkompetansesøkerne.

Reformen er en del av et større prosjekt som har hatt som mål «å etablere et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av voksnes realkompetanse, med legitimitet både i arbeidslivet og utdanningssystemet.» (VOX 2002: 5) Begrunnelsen er å finne i et generelt ønske om å øke verdsettingen og utnyttelsen av befolkningens samlede kompetanse (også den uformelle realkompetansen). I forhold til høyere utdanning ligger det også et effektiviseringspotensiale i at godt voksne skal kunne slippe å bruke år på å gjennomføre videregående skole hvis de allerede har tilegnet seg tilsvarende kompetanse gjennom yrkeslivet.

I dette kapitlet vil hovedresultatene fra de foregående kapitlers kartlegging av realkompetansereformen drøftes og kommenteres. I både kapittel 2 og 3 gis det fylldige oppsummeringer, og alt derfra vil ikke gjentas her. Her vil vekten legges på å se resultatene i de to kapitlene i sammenheng. Først vil det gjøres rede for hvordan lærestedene har tilpasset seg reformen. Deretter vil det oppsummeres hvem som har benyttet seg av de muligheter den gir.

4.1 Hvordan har lærestedene tilpasset seg Realkompetansereformen?

Hovedkonklusjonen av kartleggingen av lærestedenes tilpasning er at realkompetansereformen i hovedsak fungerer etter intensjonene, og at de aller fleste læresteder tar den seriøst og har lagt ned svært mye arbeid i å tilpasse seg den. Imidlertid er det noen elementer i reformen som har vist seg å være vanskelige å gjennomføre i praksis. Lærestedene har ikke innført ordninger som gjør det mulig å få avkortet deler av studier på bakgrunn av realkompetanse. Begrunnelsen er at realkompetanse aldri kan bli god nok til å erstatte det man lærer i høyere utdanning. Tanken bak forbudet mot egne kvoter for realkompetansesøkere

etterleves heller ikke, og behandlingen av realkompetanse- og studiekompetansesøkere ser ut til å være nokså separat. Endelig er heller ikke intensjonen om at uformell yrkesbasert kompetanse helt skal kunne erstatte formell skolebasert kompetanse gjennomført. De fleste læresteder krever noe utdanningsbasert kompetanse i form av deleksamener fra videregående skole, i tillegg til kompetansen ervervet på «livets skole». «Realkompetanse» slik det forstås i Stortingsmeldingen om *Kompetansereformen* (St meld nr 42 (1997–98)), ser altså ikke ut til å være nok til å bli vurdert som kvalifisert for høyere utdanning. Selv om man altså langt på vei har etablert et «nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av voksnes realkompetanse» ser ikke dette systemet ut til å ha oppnådd den legitimitet i utdanningssystemet som Stortingsmeldingen uttrykte ønske om.

I tillegg har vi sett at det er relativt store forskjeller når det gjelder hva som kreves for å bli vurdert som realkompetent¹³, både mellom fag og mellom læresteder. Vi spissformulerte forskjellene i to holdninger til realkompetansesøkerne. Disse holdningene er, for det første, det å ikke ville «kaste blå i øynene på folk» ved å ta inn folk som ikke vil klare å gjennomføre studiet, og, for det andre, det å ville «gi flest mulig en sjanse» til å ta en høyere utdanning. Vi har også sett at det ikke ser ut til å være helt tilfeldig hvilken holdning som blir inntatt ved de ulike læresteder. Det synes å være en sammenheng mellom lærestedenes beliggenhet og behov for studenter, og deres holdning til søkere med realkompetanse. Nærmere bestemt har vi sett at læresteder i utkantstrøk oftere vil «gi flest mulig en sjanse» enn læresteder i sentrale strøk, og motsatt, at læresteder i sentrale strøk oftere er negative til å «kaste blå i øynene på folk».

De geografiske variasjonene i holdninger til realkompetansesøkerne, kan også ses i sammenheng med geografiske variasjoner i utdanningsnivå. Nord-Norge har i utgangspunktet et noe lavere utdanningsnivå enn store deler av resten av landet (SSB 2003). Dette kan medføre et større behov – eller potensial – i den voksne befolkningen for å gjøre bruk av reformen, sammenlignet med andre steder i landet. Et annet forhold som også kan spille inn, er arbeidsledighetsnivået i fylket. Et høyt arbeidsledighetsnivå kan medføre at de relative kostnadene ved å ta utdanning, sammenlignet med å gå arbeidsledig, blir lavere. Også når vi sammenligner sysselsetting og arbeidsledighet i de ulike fylkene, viser det seg at de nordligste fylkene har relativt høy arbeidsledighet sammenlignet med en del av de andre fylkene (SSB 2001, 2003). Mange av realkompetansesøkerne søker opptak lokalt, noe som gjør det rimelig at søkertallene til de ulike læreste-

¹³ Vurderingen handler altså om i hvilken grad man oppfyller minstekravene og ikke om hvorvidt man blir tilbudt en studieplass.

dene kan henge sammen med slike lokale forhold. I tillegg til ulike holdninger blant lærestedene, kan geografiske variasjonene i antall søkere med realkompetanse, også ses i sammenheng med fylkenes utdanningsnivå og arbeidsledighetsnivå.

4.1.1 En reform for utkantstrøk?

De kvantitative analysene i kapittel 3 har vist at realkompetansesøkerne oftere er fra landets tre nordligste fylker enn søkere med studiekompetanse er, og de utgjør en atskillig større andel av studentene ved læresteder i Nord-Norge enn ved læresteder i resten av landet. Dette mønsteret er ikke overraskende sett i lys av det inntrykk vi har av lærestedenes praktiske tilpasning til realkompetansereformen. Vi fikk for eksempel inntrykk av at de ulike lærestedenes verdsetting av realkompetansesøkerne kunne variere noe med grad av geografisk sentralitet. De vi intervjuet ved læresteder med høy søkning, som Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Sør-Trøndelag, var mer kritisk innstilte til realkompetansesøkerne enn de vi intervjuet ved mindre populære læresteder i utkantstrøk. Dette kom veldig tydelig til uttrykk ved Høgskolen i Finnmark hvor realkompetansesøkerne ble omtalt som et «være eller ikke være» for høyskolen. Uten realkompetansesøkerne ville søkningen til Høgskolen i Finnmark vært så lav at studenttallet ville ha gått dramatisk ned, og innskrenket drift og oppsigelser kunne blitt resultatet på sikt. I en slik situasjon er det veldig forståelig at kravene som stilles til realkompetansesøkerne er lavere enn i en situasjon med høy søkning og konkurranse om studieplassene, som er situasjonen høgskolene i Oslo og i Sør-Trøndelag befinner seg i.

4.2 Hvem benytter seg av realkompetansereformen?

4.2.1 En reform for voksne kvinner?

Resultatene fra de kvantitative analysene i denne rapporten kan, noe forenklet, oppsummeres med at den typiske realkompetansesøker er en voksen kvinne som søker opptak til yrkesrettede utdanninger ved de statlige høyskolene, som sykepleier- og førskolelærerutdanningene. I tillegg har vi ovenfor sett at andelen fra våre tre nordligste fylker er høyere blant realkompetansesøkerne enn blant søkere med studiekompetanse, og at realkompetansesøkere i større grad enn

studiekompetansesøkere søker seg til, og blir tatt opp ved, læresteder i Nord-Norge.

Det at et flertall av realkompetansesøkere ønsker relativt korte yrkesrettede utdanninger innenfor helse- og sosialfag eller undervisning, kan ha å gjøre med flere ting. For det første er det sannsynlig at deres arbeidserfaring oftere er relevant for slike utdanninger enn for tekniske og økonomiske utdanninger eller for teoretiske universitetsutdanninger. For det andre har vi sett at kravene til dokumenterte forkunnskaper oftest er noe lavere for opptak til disse utdanningsretningene, enn de er for å komme inn på ingeniør- eller økonomistudier. Det kan altså handle om en viss realitetsorientering hos realkompetansesøkerne. For det tredje er det klart at dette er utdanninger de fleste kjenner til, noe som også sannsynligvis vil bidra til å øke søkningen. For det fjerde kvalifiserer disse utdanningene for stillinger i offentlig sektor, og oppleves ofte som relativt trygge. For de fleste er det et økonomisk løft å begynne med studier i voksen alder. Mange vil gå ned i eller miste inntekt, og noen må kanskje også ta opp studielån. Disse utdanningene leder med stor sannsynlighet til en betalt jobb, noe som naturligvis ikke er uten betydning for at mange velger dem. At utdanning innebærer et økonomisk løft, peker også i retning av å ta relativt kortvarige utdanninger, og det kan være en femte grunn til at mange velger disse utdanningene.

Hvilke utdanninger realkompetansesøkerne velger kan kanskje også henge sammen med de geografiske forskjellene mellom realkompetansesøkere og studiekompetansesøkere. Studier ved de statlige høyskolene er atskillig mer populært blant realkompetansesøkerne enn blant søkere med studiekompetanse, og de statlige høyskolene er jo også de som geografisk er mest spredd utover landet. Når vi vet at realkompetansesøkerne i gjennomsnitt er betydelig eldre enn søkerne med studiekompetanse, og at de dermed oftere har familie, virker det rimelig å forvente at de i større grad vil ha et ønske om å ta en utdanning nære bostedet sitt.

4.3 Hvordan går det med realkompetansesøkerne?

Vi har nå gjennomført første ledd av en evaluering av realkompetansereformen. Denne delen har bestått av en kartlegging av hvordan opptaksprosessen foregår, hvordan opptaksprosedyrene er utformet og hvem som søker opptak og blir tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Imidlertid er vi relativt ukjente med hvordan det går med studenter som blir tatt opp på grunnlag av realkompetanse. De

foreløpige interne evalueringene vi har mottatt fra lærestedene, tyder på at det går like bra med realkompetansestudentene som med studenter tatt opp på grunnlag av studiekompetanse, både når det gjelder karakterer og studieprogresjon. Disse evalueringene knytter det seg imidlertid betydelig usikkerhet ved. Med unntak av enkelte læresteder som deltok i forsøksordningene i 1999 og 2000, har reformen foreløpig ikke vart lenge nok til at man kan trekke noen konklusjoner om hvordan det har gått med det første «kullet» realkompetansestudenter (som ble tatt opp høsten 2001). I tillegg så vi i kapittel 2 at informanter ved flere læresteder gir uttrykk for at den faglige standarden på søkerne med realkompetanse har gått ned bare i løpet av de få årene som er gått siden reformen ble innført. Dette vet vi foreløpig ikke annet om enn det inntrykket saksbehandlerne ved lærestedene sitter igjen med, og det bør undersøkes nærmere i framtidige undersøkelser. Hvis det blir slik at realkompetansestudentene holder en lavere faglig standard enn andre studenter, og at deres gjennomstrømming og karakterer derfor blir lavere, vil det kunne bidra til å svekke oppslutningen om reformen, selv om den i dag er svært høy. Det er flere problemstillinger som bør følges opp i en videre evaluering av realkompetansereformen: Hvordan studieprogresjon har realkompetansestudentene? Varierer studieprogresjonen mellom ulike utdanninger eller ulike læresteder? Har lærestedenes holdning til realkompetansestudentene betydning for studieprogresjonen? Hvordan er overgangen fra utdanning til arbeidsmarkedet for realkompetansestudentene? I hvilken grad får de utbytte for utdanningen på arbeidsmarkedet?

Referanser

- Bailie, S. og C. O'Hagan (1998): «Accrediting Prior Experiential Learning in Higher Education: Bridging the Gap Between Formal and Informal Learning», I Alheit, Peter & Dorothea Piening (eds.): *Assessments of prior experiential learning as key to lifelong learning – Evaluating European practices*. Contributions to the European Conference Bremen, 5–6 June 1998. Bremen: Universität Bremen. (referert etter Grepperud og Holen (2000))
- Brandt, E. (2002): *Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000*. NIFU skriftserie nr. 11/2002.
- Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement St meld nr 42 (1997–98) *Kompetansereformen*. Oslo: Elanders publishing.
- Grepperud, G. og F. Holen (2000): «Når erfaring teller – fra realkompetanse til formalkompetanse. En foreløpig oppsummering av erfaringer med åpent opptak til videreutdanningsstudier ved Universitetet i Tromsø». Tromsø: SEVU, Universitetet i Tromsø.
- Lindheim, C.W. (1999): *Vitnemål fra arbeidslivet: porteføljevurdering som metode for dokumentasjon av realkompetanse*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo
- NOU 1999: 17. *Realkompetanse i høgre utdanning. Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieløp i høgre utdanning*.
- Opheim, V. (2003): *Borte bra, hjemme best? Om geografisk søkermobilitet, valg av utdanning og lærested blant søkere til høyere utdanning i år 2000*. Skriftserie 2/2003. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Ot.prp.nr.58 (1999–2000). *Om lov om endring i lov 12. mai 1995 nr. 22 om universiteter og høyskoler*.
- 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*.
- Rundskriv F-053–01 fra UFD, *Forskrift om rangering av søkere til grunnutdanning ved universiteter og høyskoler – oppdatering*.
- Samordna opptak (2004): <http://www.so.uio.no/>
- Statistisk sentralbyrå (2001): *Statistisk årbok 2001*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.
- Statistisk sentralbyrå (2003): *Statistisk årbok 2003*. Oslo – Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå.

VOX Voksenopplæringsinstituttet (2002): *Realkompetanseprosjektet 1999–2002 – i mål eller på startstreken? Sluttrapport*. Oslo: VOX Voksenopplæringsinstituttet.