



Rapport
2023:23

Høyere utdanning for alle?

En kartlegging av representasjon, deltakelse og tilgjengelighet i norsk høyere utdanning

Lene Korseberg, Magnus Eliasson Stubhaug, Jannike Gottschalk Ballo,
Christina Vogsted Drange og Lone Wanderås Fossum

Rapport
2023:23

Høyere utdanning for alle?

En kartlegging av representasjon, deltakelse og tilgjengelighet i norsk høyere utdanning



Lene Korseberg, Magnus Eliasson Stubhaug, Jannike Gottschalk Ballo,
Christina Vogsted Drange og Lone Wanderås Fossum

Rapport 2023:23

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21355-23

Oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet
Adresse Kirkegata 18, 0153 Oslo

Fotomontasje Adobe Stock

ISBN 978-82-327-0622-8
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Analysene i denne rapporten er utført i forbindelse med prosjektet *Tilgjengelighet i høyere utdanning* (TiHU), som er en del av en rammeavtale NIFU har inngått med Kunnskapsdepartementet. Formålet med prosjektet har vært å undersøke representasjon, deltakelse og tilgjengelighet i norsk høyere utdanning.

Magnus Eliasson Stubhaug og Jannike Gottschalk Ballo har gjennomført de kvantitative analysene som ligger til grunn for rapporten. Mens Stubhaug har hatt ansvar for registerdataanalysene beskrevet i kapittel 2, 5 og 6, har Ballo analysert og skrevet ut analysene basert på Ungdata-undersøkelsen presentert i kapittel 2 og 4. Lene Korseberg har vært prosjektleder, og har hatt særlig ansvar for de kvalitative analysene presentert i kapittel 3 og 7, i samarbeid med henholdsvis Lone Wanderås Fossum og Christina Vogsted Drange. Kapittel 8 er skrevet av Korseberg og Stubhaug, mens øvrige deler av rapporten er skrevet av Korseberg. Rapporten er gjennomgått og formatert av Inger Henaug og internt kvalitetssikret av Siv-Elisabeth Skjelbred.

Vi vil takke Kunnskapsdepartementet for et spennende og aktuelt prosjekt. Videre vil vi rette en stor takk til alle informantene som deltok i studien.

Oslo, 17. november 2023

Vibeke Opheim
direktør

Jannecke Wiers-Jensen
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Introduksjon	11
1.1 Begrepsavklaring: tilgjengelighet, deltakelse og barrierer	12
1.2 Like muligheter til høyere utdanning.....	13
1.3 Problemstillinger	15
1.4 Begrensninger ved studien.....	16
2 Datagrunnlag og metodisk tilnærming	18
2.1 Forenklet kunnskapsoversikt.....	18
2.2 Data fra Ungdata-undersøkelsen.....	19
2.3 Registerdata	20
2.4 Kvalitative intervjuer	21
2.5 Begrunnelse for valg av metode	22
3 Deltakelse i høyere utdanning: tidligere forskning	24
3.1 Kjønn, seksuell legning og kjønnsidentitet	24
3.2 Alder	26
3.3 Sosioøkonomisk bakgrunn	28
3.4 Minoritetsbakgrunn.....	29
3.5 Helseutfordringer og funksjonsnedsettelse	30
3.6 Avstand og sentralitet.....	32
3.7 Konklusjon	34
4 Intensjon om å ta høyere utdanning	36
4.1 Utfallsvariable	36
4.2 Sosioøkonomisk bakgrunn	38
4.3 Kjønn og seksualitet.....	39
4.4 Avstand og sentralitet.....	42
4.5 Helse	42
4.6 Konklusjon	46

5	Representasjon av ulike grupper i høyere utdanning	48
5.1	Sosioøkonomisk bakgrunn	48
5.2	Minoritetsbakgrunn.....	51
5.3	Kjønn	53
5.4	Avstand og sentralitet.....	54
5.5	Funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer.....	56
5.6	Alder	58
5.7	Konklusjon	60
6	Intensjon, søking og deltakelse.....	62
6.1	Representasjon blant studiespesialiserende elever	62
6.2	Søking på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn	63
6.3	Kjønn	65
6.4	Sentralitet.....	67
6.5	Minoritetsbakgrunn.....	68
6.6	Funksjonsnedsettelse.....	69
6.7	Konklusjon	71
7	Barrierer for deltakelse i høyere utdanning.....	72
7.1	Faktorer som hindrer deltakelse og gjennomføring.....	72
7.1.1	Rekruttering til høyere utdanning.....	73
7.1.2	Overganger, informasjon og kontaktpunkt.....	75
7.1.3	Praktisk tilrettelegging ved lærestedet	76
7.1.4	Deltakelse, inkludering og utenforskap.....	80
7.1.5	Økonomi og avstand	81
7.2	Mulige tiltak.....	82
7.2.1	Mangfold og kompetanseheving som et tydelig oppdrag.....	82
7.2.2	Er fleksible og desentraliserte utdanninger løsningen?.....	84
7.3	Konklusjon	85
8	Tilgjengelighet i høyere utdanning: avsluttende refleksjoner.....	87
8.1	Sammenligning av intensjon og representasjon.....	87
8.2	Barrierer for deltakelse.....	88
8.3	Norsk høyere utdanning: tilgjengelig nok?.....	93
	Referanser.....	97
	Vedlegg.....	104
	Figuroversikt.....	111

Sammendrag

Å gjøre utdanning tilgjengelig for alle har lenge vært en politisk prioritering, både for nåværende og tidligere myndigheter. Samtidig er det en pågående debatt om hvorvidt høyere utdanning er tilgjengelig *nok* i Norge i dag.

I denne rapporten har vi sett nærmere på graden av tilgjengelighet i norsk høyere utdanning. Her presenteres funn fra en kartlegging av hvilke grupper som per i dag er underrepresentert, hva som kjennetegner disse og hvilke barrierer disse gruppene opplever i overgangen til, og gjennomføringen av, høyere utdanning. Mens våre analyser av Ungdata-undersøkelsen gir informasjon om videregående-elevers intensjon om å ta høyere utdanning, brukes registerdata til å undersøke søkemønstre og reell deltakelse. Tidligere forskning og kvalitative intervjuer brukes til å belyse faktorer som kan forklare noen av forskjellene observert i det kvantitative datamaterialet, og hvilke tiltak som kan bidra til å øke tilgjengeligheten.

Rapporten viser at selv om svært mange både har intensjon om og faktisk begynner i høyere utdanning, er det fortsatt en del som møter på utfordringer og barrierer som påvirker deres deltakelse.

Ujevnt rekrutteringsgrunnlag fra videregående opplæring

Våre analyser viser at omtrent 40 prosent av alle elever har begynt i høyere utdanning innen de er 21 år. Imidlertid ser vi at visse grupper, særlig gutter, personer bosatt i de minst sentrale områdene i Norge, de med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og personer med funksjonsnedsettelse, er underrepresentert i gruppen som går over i høyere utdanning. En stor del av denne forskjellen kan forklares ved skjevheter i rekrutteringsgrunnlaget, da personer i disse gruppene i større grad velger yrkesfaglige retninger i videregående opplæring. Som presisert i rapporten er det ikke et mål i seg selv at alle skal inn i høyere utdanning. Det er imidlertid et mål at de som ønsker å ta et høyere utdanningsløp, har en reell mulighet til å gjøre dette. Dette innebærer å bygge ned barrierer for deltakelse for underrepresenterte grupper, et arbeid som for visse grupper må begynne allerede i grunnskolen.

Høy intensjon, men lavere deltakelse på tvers av grupper

Det overordnede bildet fra Ungdata-undersøkelsen er at en stor majoritet av norske studiespesialiserende elever – rundt 80 prosent – sier at de ønsker å begynne i høyere utdanning. Samtidig viser våre registerdataanalyser at reell deltakelse før fylte 21 år er 10-20 prosentpoeng lavere enn oppgitt intensjon for de fleste undergruppene vi har studert. Vi ser også at litt mer enn én femtedel av de som faktisk søkte opptak til høyere utdanning fortsatt ikke har begynt innen de er 21 år. Bryter vi dette ned på aktuelle undergrupper, herunder sosioøkonomisk- og minoritetsbakgrunn, kjønn og personer med funksjonsnedsettelse, blir forskjellene enda tydeligere.

Sosioøkonomisk bakgrunn er en viktig forklaringsfaktor for deltakelse

I tråd med tidligere forskning, viser rapporten at sosioøkonomisk bakgrunn er en av de viktigste indikatorene for deltakelse i høyere utdanning. Blant personer med generell studiekompetanse, er forskjellene i deltakelse før fylte 21 år mellom de med høyest og lavest nivå av foreldres utdanning på rundt 15 prosentpoeng. Deler av dette drives av at personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn i mindre grad starter på studier selv om de har fått tilbud om plass. Mulige forklaringer på denne forskjellen kan være stram økonomi og utgifter knyttet til det å være student, at informasjon om spesifikke studier er mer tilgjengelig for personer fra familier med høy sosioøkonomisk status, eller at personer i denne gruppen i større grad blir oppfordret til, og til og med møtt med en forventning om, å ta høyere utdanning.

Jenter er overrepresentert, og gutter begynner senere

Kjønn er en annen sentral faktor som kan forklare noe av forskjellene i deltakelse blant personer med generell studiekompetanse. Når det gjelder intensjon, ser vi at rundt 80 prosent av guttene i et studieforberedende løp oppgir at de planlegger å ta høyere utdanning, noe som er 10 prosentpoeng lavere enn jentene. Andelen som faktisk begynner i høyere utdanning innen fylte 21 år er noe lavere for begge kjønn, med henholdsvis 67 prosent av guttene og 76 prosent av jentene. Når vi ser på deltakelse ved 25 års alder, er derimot denne kjønnsforskjellen nesten borte. Dette tyder på at gutter i større grad utsetter studier eller tar opp fag, heller enn å finne andre alternativer enn høyere utdanning.

I tillegg til kjønn, trekker rapporten frem seksualitet og kjønnsidentitet som mulige barrierer for deltakelse. Tidligere erfaringer med utenforskap og diskriminering, samt en redsel for å tre ut av sitt eksisterende nettverk og inn i en ny og ukjent sosial setting, kan bidra til at personer i denne gruppen vegrer seg for å ta høyere utdanning. Særlig redselen for å bli «negativt synlig», eller å «være en sak med sin identitet», kan oppleves som krevende.

Norskfødte barn av innvandrere er overrepresentert

Rapporten viser at gruppen norskfødte barn av to innvandrerforeldre har den høyeste andelen personer med påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år. Barn av innvandrerforeldre deltar altså i større grad i høyere utdanning enn de uten minoritetsbakgrunn. Når vi bryter deltakelsen ned på foreldres utdanning ser vi at forskjellene på tvers av foreldres utdanning er størst blant personer uten minoritetsbakgrunn og minst blant dem født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. Det er verdt å merke seg at selv om førstegenerasjonsinnvandrere har lavest deltakelse totalt sett, så er det personer *uten* minoritetsbakgrunn med foreldre uten fullført videregående opplæring som har den laveste deltakelsen når vi bryter ned på foreldres utdanningsnivå.

Personer med funksjonsnedsettelse søker seg til høyere utdanning, men mange faller fra før studiestart

I denne rapporten benytter vi data om hvem som har mottatt grunn- og hjelpestønad som en indikator på deltakelse blant personer med funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer i høyere utdanning. Rapporten viser at selv om personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad i like stor grad både søker og får tilbud om studieplass sammenlignet med den øvrige befolkningen, er andelen som begynner i høyere utdanning omtrent fire prosentpoeng lavere. Rapporten peker på tilgang på helsetjenester, økonomi, tilrettelagt bosted og tilrettelegging ved studiestedet som faktorer som gjør at personer med funksjonsnedsettelse vegrer seg for å starte i høyere utdanning. I tillegg fremheves lavere forventninger, negative holdninger og manglende kunnskap og bevisstgjøring blant familie, andre studenter og ansatte i høyere utdanning frem som et hinder.

Individuelle behov krever ulike tiltak

Gruppene beskrevet i denne rapporten består av enkeltindivider som, til tross for at de deler en eller flere identifiserende karakteristikk, sannsynligvis har ulike ønsker og behov når det gjelder deres deltakelse i høyere utdanning. Det er derfor viktig at tiltakene for å tilrettelegge for deltakelse ikke blir for standardiserte. Rapporten trekker for eksempel frem fleksible og desentraliserte utdanningstilbud som et viktig hjelpemiddel for å nå underrepresenterte grupper, men kun dersom disse representerer et genuint forsøk på tilrettelegging for individuelle behov. Informantene i denne undersøkelsen uttrykte en bekymring for at slike tilbud brukes som en hvilepute av myndigheter og utdanningsinstitusjonene, for eksempel ved at personer som trenger ulike former for tilrettelegging føler seg presset ut i et digitalt eller samlingsbasert løp.

Et system for individuell tilpasning, oppfølging i forkant og underveis i studiet, samt tydelig informasjon og kontaktpunkt er tiltak som kan bidra til å sikre at tiltakene som blir satt inn, treffer den aktuelle studenten. Her er det særlig viktig på kort sikt å ta tak i det som flere av informantene beskrev som «lavhengende» frukt, samtidig som det jobbes mer systematisk og langsiktig med strukturelle tiltak knyttet til universell utforming og økt kompetanseheving.

Behov for ytterligere kunnskap, særlig om valg og overganger

Denne rapporten presenterer en kartlegging av representasjon, deltakelse og tilgjengelighet i norsk høyere utdanning. Dette er først og fremst en deskriptiv beskrivelse, heller enn en analyse av hvorfor visse grupper er underrepresentert og hvilke tiltak som kan og bør innføres for å gjøre deltakelsen mer representativ. Ytterligere forskning er nødvendig for å imøtekomme et slikt kunnskapsbehov. Særlig gjelder dette personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og personer med funksjonsnedsettelse. For begge disse gruppene ser vi at intensjonen – og dermed ønsket – om å delta i høyere utdanning er nesten like høy som blant de øvrige elevene, men at de i mindre grad møter opp første dagen på studiet. Hva dette skyldes, er et forskningsspørsmål det er verdt å undersøke ytterligere.

1 Introduksjon

Å gjøre utdanning tilgjengelig for alle har lenge vært en prioritering, både for nåværende og tidligere politiske myndigheter. Mål knyttet til økt tilgjengelighet finnes både i *Kvalitetsmeldingen* (Meld. St. 16 (2016–2017)), *Kompetansemeldingen* (Meld. St. 14 (2019–2020)), *Hurdalsplattformen* (Regjeringen 2021), *Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning 2022-2023* (St. meld. 5 (2022-2023)) og *Utsynsmeldingen* (Meld. St. 14 (2022 –2023)). I forlengelse av dette har en rekke tiltak blitt satt i gang for å bedre utdanningenes tilgjengelighet, for eksempel tilskuddsordningene for fleksible og desentraliserte utdanningstilbud. Målgruppen til denne typen tilbud er i utgangspunktet personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested, og som dermed krever en ekstra grad av fleksibilitet for å delta i og gjennomføre høyere utdanning.

Samtidig er det en pågående politisk debatt om hvorvidt høyere utdanning er tilgjengelig *nok* i Norge i dag. Diskusjonene har blant annet være sentrert rundt utdanningens geografiske utilgjengelighet, manglende tilrettelegging for deltakelse for personer med funksjonsnedsettelse og kronisk sykdom, samt barrierer for voksne studenter. Selv om det finnes mye internasjonal forskning på hvilke grupper som er underrepresentert i høyere utdanning, vet vi fortsatt relativt lite om hvorvidt og hvorfor dette er tilfellet i Norge. I tillegg indikerer tidligere forskning at fleksible og desentraliserte tilbud, den utdanningstypen som i utgangspunktet er rettet mot grupper med ulike behov for tilpasning, i praksis retter seg mot folk som allerede er i jobb (Korseberg mfl. 2021; Korseberg mfl. 2022). Gruppen studenter som ikke kan studere fast ved et studiested kan imidlertid antas å være mer mangfoldig enn som så. Det er derfor en risiko for at disse ikke fanges opp av verken tradisjonelle eller fleksible og desentraliserte tilbud, men forblir utenfor høyere utdanning.

I denne rapporten har vi sett nærmere på nettopp graden av tilgjengelighet i norsk høyere utdanning. Her presenteres funn fra en kartlegging av hvilke grupper som per i dag er underrepresentert, hva som kjennetegner disse og hvilke barrierer, om noen, disse gruppene opplever i overgangen til, og gjennomføringen av, høyere utdanning.

1.1 Begrepsavklaring: tilgjengelighet, deltakelse og barrierer

Hvorvidt høyere utdanning er tilgjengelig, refererer til i hvilken grad potensielle studenter har mulighet til å starte, delta i og fullføre en kvalifikasjon i høyere utdanning. Det handler med andre ord ikke bare om muligheten til å begynne på et løp, men også om å ha realistiske forutsetninger for å gjennomføre studiet. Tilgjengeligheten kan hovedsakelig økes på to måter: ved å opprette flere studieplaser, slik at flere får tilbud om opptak, samt å fjerne barrierer som hindrer personer som i utgangspunktet hadde ønsket å gå inn i høyere utdanning fra å gjøre det (Isopahkala-Bouret mfl., 2018, s. 144).

Barrierer refererer her til faktorer som hindrer personer som ellers hadde ønsket å delta i høyere utdanning fra å gjøre det (Gorard og Smith, 2007, s. 177). Slike barrierer kan være av økonomisk art (f.eks. skolepenger, høye levekostnader ved studiestedet, utgifter knyttet til lærebøker og annet utstyr), som krever at personen som ønsker å studere har tilgang på en viss mengde kapital for å kunne dekke disse utgiftene. Studenter kan også oppleve fysiske barrierer av ulik art. For eksempel vil stor avstand fra en persons hjemsted til et studiested oppleves som en barriere for noen, dersom de ikke har ønske eller mulighet til å flytte nærmere eller pendle på grunn av tid, økonomi, helse, jobb eller omsorgsansvar. Andre fysiske barrierer kan være mangel på universell utforming eller tilrettelegging på studiestedet for personer med en funksjonsnedsettelse, for eksempel ved at det ikke er lagt til rette for bruk av rullestol på lærestedenes campus eller at forelesningslokalene ikke er tilrettelagt for personer med syns- eller hørselsnedsettelser. Andre barrierer igjen kan være av en sosial eller psykisk art, for eksempel at studentene ikke kjenner noen ved den høyere utdanningsinstitusjonen de ønsker å studere ved og dermed vegrer seg for å begynne der.

Samtidig er det viktig å huske på at ikke all mangel på deltakelse i høyere utdanning skyldes tilstedeværelsen av barrierer. Et studiespesialiserende løp, etterfulgt av høyere utdanning, er ikke det eneste alternativet for personer etter endt grunnskoleutdanning; disse kan i stedet gå rett ut i jobb, begynne på en yrkesrettet utdanning eller velge å verken jobbe eller ta videre utdanning. Et sentralt spørsmål blir da om lavere deltakelse blant visse grupper og personer skyldes reelle barrierer – at potensielle studenter ikke har mulighet eller må overkomme betydelige hindringer for å delta – eller om det skyldes individuelle valg – at høyere utdanning velges bort til fordel for andre aktiviteter. Dette er særlig viktig da det ikke er et mål i seg selv at alle skal velge høyere utdanning, men også fordi det legger føringer for i hvor stor grad lærestedene selv har mulighet til å påvirke og legge til rette for økt deltakelse.

Samtidig er det mye usikkerhet, og mye akademisk diskusjon, knyttet til hva som kan regnes som et fritt valg i denne sammenhengen. For eksempel så argumenterer Gorard og Smith (2007) for at tilgjengelighet og deltakelse i høyere

utdanning må forstås fra et livsløpsperspektiv, og at det å kun fokusere på konkrete barrierer ikke er tilstrekkelig for å forstå hvorfor noen personer velger å delta i høyere utdanning mens andre ikke gjør det. For eksempel så viser forfatterne hvordan individuelle karakteristikk og omstendigheter, inkludert kjønn, oppvekststed, tidligere skolegang og familiebakgrunn, legger føringer for og til en viss grad predikerer hvorvidt personer vil delta i høyere utdanning eller ikke. Men, som beskrevet av Gorard og Smith (2007, s. 152):

This does not imply, of course, that people do not have choices, or that life crises have little impact, but rather that, to a large extent, these choices and crises occur within a framework of opportunities, influences and social expectations that are determined by the resources which they derive from their background and upbringing.

Med andre ord kan selv en selvstendig avgjørelse om å velge bort høyere utdanning til fordel for noe annet, være predikert eller sannsynliggjort av individuelle og kontekstuelle kjennetegn ved personen det gjelder. Selv om slike faktorer ikke nødvendigvis er noe som universiteter og høyskoler kan påvirke direkte, er det en viktig målsetting for hele utdanningssektoren at alle personer skal få mulighet til å delta i utdanning uavhengig av slike faktorer. Eventuelle tiltak for å øke tilgjengeligheten i høyere utdanning bør dermed rette seg mot å utjevne og kompensere for slike forskjeller, slik at muligheten til og valget om å ta høyere utdanning gjøres på et så likt grunnlag som mulig for alle som ønsker det.

1.2 Like muligheter til høyere utdanning

Som påpekt i *Arbeidslivsrelevansmeldingen* (Meld. St. 16 (2020-2021)), har Norge i utgangspunktet en høyere utdanningsstruktur som gjør utdanning bredt tilgjengelig. Det finnes totalt 21 offentlige høyere utdanningsinstitusjoner underlagt Kunnskapsdepartementet, fordelt på henholdsvis ti universiteter, fem høyskoler og seks vitenskapelige høyskoler. Disse tilbyr utdanning på 58 faste campus, samt ved en rekke desentraliserte studiesteder og -sentre. I tillegg kommer lærestedene underlagt andre departementer, inkludert Politihøgskolen og Forsvarets høgskole. (Meld. St. 16 (2020-2021)). Det har også vært fokus på å opprettholde et bredt studietilbud på tvers av lærestedenes ulike campus, slik at studenter så langt det lar seg gjøre kan studere det de ønsker, der de måtte ønske det (Meld. St. 14 (2022–2023)). Dette gjelder særlig sentrale profesjonsutdanninger innen helse og utdanning, men også mer disiplinbaserte fag innen samfunnsvitenskap og humaniora.

I tillegg til et bredt geografisk nedslagsfelt, har det vært et ønske om å gjøre høyere utdanning mer tilgjengelig gjennom å bryte ned særlig økonomiske

barrierer. Universitets- og høyskoleloven § 7-1 og § 7-1a, slår fast at statlige universiteter og høyskoler ikke kan kreve egenbetaling fra studenter fra Norge, EØS og Sveits for ordinære utdanninger som fører frem til en grad eller yrkesutdanning. Departementet kan i særskilte tilfeller, etter søknad eller via forskrift, godkjenne unntak fra dette. Dette betyr at det å ta høyere utdanning i utgangspunktet er gratis, i hvert fall når det gjelder utgifter formelt knyttet til deltakelse på studiet.

I tillegg har norske studenter gjennom Lånekassen rett til utdanningsstøtte. Lånekassens samfunnsmandat er å «forvalte utdanningsstøtteordningene som er fastsatt av Stortinget, slik at de bidrar til (...) like muligheter til utdanning uavhengig av geografiske forhold, alder, kjønn, funksjonsdyktighet, økonomiske og sosiale forhold» (Lånekassen, 2023). Dette gjøres først og fremst gjennom et basislån som alle med rett til utdanningsstøtte har krav på, hvorav deler kan bli omgjort til stipend dersom studenten oppnår en viss studieprogresjon (Forskrift om utdanningsstøtte, § 74). I tillegg kan det gis ekstra støtte dersom studenten oppfyller visse krav. For eksempel kan søkere med barn født i 2008 eller senere, og som bor sammen med barnet minst 40 prosent av tiden, ha rett til et barnestipend i tillegg til basislånet (§ 82). Det samme gjelder søkere som på grunn av nedsatt funksjonsevne ikke kan ha lønnet arbeid i tillegg til utdanningen (§ 83). Med andre ord har Lånekassen siden opprettelsen i 1974 hatt som mål å bidra til å sikre like muligheter til å ta utdanning for alle, gjennom å minske de økonomiske barrierene som ulike grupper av studenter opplever i møtet med høyere utdanning.

Det å øke mulighetene for deltakelse for personer fra et bredt samfunnslag anses som viktig fra både et individuelt, sosiokulturelt og samfunnsøkonomisk perspektiv. For det første kan høyere utdanning ha stor betydning for den enkelte, både når det gjelder individuell utvikling og karriere. Det kan bidra til opplevelse av tilhørighet og å gjøre noe meningsfullt, samt være viktig for å sikre økonomisk trygghet og uavhengighet. For det andre ansees utdanning som en viktig samfunnsarena for inkludering, motvirkning av utenforskap og utjevning av ulikheter på tvers av samfunnslag- og grupper. For det tredje skal universiteter og høyskoler, samt andre deler av utdanningssektoren, bidra til å utdanne kandidater med høy kompetanse som kan ivareta viktige samfunnsfunksjoner. Å mobilisere en større andel potensielle arbeidstakere er sentralt for å nå dette målet. Særlig sistnevnte anses som spesielt viktig i tiden fremover, med en aldrende befolkning, synkende fødselskull og økt krav til spesialisert arbeidskraft i mange sektorer.

Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning 2022-2023 (Meld. St. 5 (2022–2023)) fremhever alle disse perspektivene, med særlig fokus på behovet for økt satsing på utenforskap og inkludering av flere i høyere utdanning. Tidligere forskning har vist at utdanningsnivået i befolkningen varierer betydelig mellom ulike grupper. For eksempel så er det godt dokumentert at sosioøkonomisk bakgrunn, herunder foreldres utdanningsnivå (Bjørklund og Salvanes, 2011) og generell

familiebakgrunn og bosted (Mogstad og Torsvik, 2021), påvirker hvorvidt personer går videre i høyere utdanning. Andre tradisjonelt underrepresenterte grupper er personer med funksjonsnedsettelse (Brandt, 2010; Svendby, 2020) og innvandrere, selv om norskfødte med innvandrerbakgrunn i dag studerer i større grad enn resten av studentmassen (Steinkellner, 2017). I tillegg ser vi at i overkant av 18 prosent av befolkningen i alderen 18–66 år i dag står utenfor arbeid eller utdanning (Meld. St. 32 (2020–2021)). Utdanningssystemet, herunder høyere utdanning, ansees å spille en viktig rolle i arbeidet med å få integrert denne gruppen i arbeidslivet, enten ved å tilegne seg ny eller formalisere deres eksisterende kompetanse.

Et konkret tiltak som har blitt løftet frem som en mulig løsning på dette problemet er opprettelsen av fleksible utdanningstilbud. Fleksible tilbud «setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge, 2021). De ulike fleksibilitetsdimensjonene fokuserer på hvor og når utdanningen gjennomføres (tid og sted), hva innholdet i utdanningen er og i hvilket tempo og rekkefølge det gjennomføres (innhold og progresjon), vurderingsformen som brukes osv.

Hensikten bak det som i dag gjerne omtales som fleksible og desentraliserte tilbud er å tilgjengeliggjøre utdanning for personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested. I dette ligger en viktig geografisk dimensjon – alle skal få mulighet til å studere selv om de bor langt fra et studiested – men også et sentralt mangfoldselement. Det legger opp til at personer som ikke passer inn i et mer tradisjonelt studieløp på universitetenes og høyskolenes campus får tilbud om en alternativ måte å delta i høyere utdanning på. Samtidig vet vi lite om hvorvidt de fleksible tilbudene som finnes i dag faktisk gjør utdanning mer tilgjengelig og for hvilke grupper. Dette er et viktig spørsmål, ikke bare på grunn av den samfunnsøkonomiske nytten av å støtte opp under slike tilbud, men også på grunn av viktigheten av utdanning for integrering og redusert utenforskap.

Det er med utgangspunkt i disse kunnskapshullene at *Langtidsplanen for forsknings og høyere utdanning* (St. meld. 5 (2022-2023)) legger opp til å styrke kunnskapsgrunnlaget for likestillings-, ikke-diskriminerings- og mangfoldsinnsatsen i norsk utdanningssektor. Et første spørsmål i denne sammenheng er hvorfor ulike grupper er underrepresentert, og hva som skal til for å bedre tilgangen til de som ønsker, men ikke har mulighet til å ta høyere utdanning i Norge i dag.

1.3 Problemstillinger

Målet med denne undersøkelsen har vært å kartlegge og analysere hvilke grupper som er underrepresentert i høyere utdanning i Norge i dag. I lys av dette er følgende problemstillinger lagt til grunn:

1. Hvilke befolkningsgrupper er underrepresentert i norsk høyere utdanning, hva kjennetegner disse, og hvordan har dette endret seg over tid?
2. Hvilke barrierer (strukturelle, økonomiske, fysiske, geografiske osv.) kan forklare at noen grupper i mindre grad deltar i høyere utdanning?
3. Hvilke tiltak, om noen, kan bidra til å øke tilgjengeligheten i høyere utdanning for underrepresenterte grupper?

Denne rapporten er strukturert som følger. I kapittel 2 beskrives datagrunnlaget som ligger til grunn for studien, samt den metodiske tilnærmingen som har blitt brukt. I kapittel 3 redegjør vi for resultatene fra en forenklet kunnskapsoversikt med fokus på hvilke grupper tidligere forskning, både nasjonal og internasjonal, har identifisert som underrepresentert i høyere utdanning.

Kapittel 4, 5 og 6 tar utgangspunktet i det kvantitative datamaterialet som utgjør hovedfokuset i denne rapporten. Kapittel 4, som fokuserer på data fra Ungdata-undersøkelsen, analyserer hva som påvirker intensjonen til elever på studie-spesialiserende program i videregående opplæring om å starte i høyere utdanning. Kapittel 5, som bygger på omfattende registerdataanalyser, undersøker den faktiske representasjonen av ulike grupper i høyere utdanning, og hva som kjennetegner gruppene som er under- og overrepresentert. Kapittel 6 belyser forskjellene vi finner mellom elevers intensjon om å ta høyere utdanning og faktisk deltakelse, gjennom en analyse av data om søknadsmønstre til høyere utdanning.

I kapittel 7, som baserer seg på kvalitative intervjudata med interesseorganisasjoner og kompetanseutvalg-/organisasjoner, beskrives sentrale barrierer for deltakelse for gruppene identifisert i kapittel 3, 4 og 5. I siste kapittel, kapittel 8, gir vi en kort oppsummering av hovedfunnene i rapporten, før vi drøfter implikasjonene av funnene for det videre arbeidet med tilgjengeliggjøring av høyere utdanning i Norge.

1.4 Begrensninger ved studien

Denne studien tar utgangspunkt i eksisterende forskning, survey- og registerdata, supplert med kvalitative intervjuer. Selv om dette materialet er svært egnet for å belyse denne studiens problemstillinger, er det visse begrensninger i datagrunnlaget som det er verdt å presisere.

Først og fremst fokuserer mye av datamaterialet på personer som har en intensjon om å begynne, eller allerede befinner seg i høyere utdanning. Vi kan beskrive karakteristikkene til personer som på et gitt tidspunkt *ikke* har deltatt i høyere utdanning, men vi kan ikke ut fra datamaterialet si noe om hva dette skyldes. Det er med andre ord ikke mulig å identifisere personer som per i dag ikke tar eller har tatt høyere utdanning, men som gjerne skulle ønske å studere. Som beskrevet ovenfor, er det ikke gitt at ulike gruppers manglende deltakelse først og fremst

skyldes barrierer; det kan også tenkes at de aktivt har valgt et annet løp fremfor høyere utdanning. Det betyr at vi kun kan belyse hva som kjennetegner personer i og utenfor høyere utdanning, men ikke hvorvidt det er disse kjennetegnene som faktisk forklarer personers deltakelse på individnivå.

For det andre innebærer den valgte fremgangsmåten at omfanget av analysen nødvendigvis begrenser seg til de variablene vi i dag har tilgjengelig statistikk på. Det betyr for eksempel at vi kan undersøke effekten av kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, karakterer og bosted på deltakelse i høyere utdanning, mens vi i mindre eller ingen grad kan si noe om effekten av motivasjon, fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse, sykdommer og utfordringer, ulik kjønnsidentitet, fysiske karakteristikk (f.eks. hudfarge), personlige erfaringer og opplevelser (f.eks. opplevelse av utenforskap) og lignende. Selv om slike faktorer til en viss grad belyses i analysene av Ungdata-undersøkelsen og det kvalitative intervju materialet, er det ikke mulig å knytte dette direkte opp til den faktiske deltakelsen i høyere utdanning i Norge i dag. Vi anbefaler derfor at ytterligere kvalitative undersøkelser gjennomføres som adresserer slike faktorer eksplisitt.

2 Datagrunnlag og metodisk tilnærming

I denne studien benyttes en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder for å besvare problemstillingene. I dette kapitlet beskriver vi nærmere datagrunnlaget vi har brukt, forholdet mellom disse, samt utvalget som ligger til grunn for analysen. Vi avslutter kapitlet med å redegjøre for og begrunne vår metodiske tilnærming, med fokus på hvordan de ulike datakildene kan sees i sammenheng.

2.1 Forenklet kunnskapsoversikt

Som en del av dette prosjektet ble det gjennomført en forenklet kunnskapsgjennomgang. Denne metoden ble valgt fordi den er mindre ressurskrevende enn en full systematisk kunnskapsoppsummering (Thomas mfl., 2013). Den egner seg også godt når omfanget av forskningslitteratur på feltet er ukjent og hensikten er å identifisere nøkkelbegreper eller sentrale faktorer (Munn mfl., 2018). Det ble vurdert som mest hensiktsmessig å ha en åpen og eksplorativ tilnærming, ettersom et mål med kartleggingen var å identifisere eventuelle andre underrepresenterte grupper som ikke har vært identifisert i en norsk kontekst tidligere.

Vi startet med et relativt åpent systematisk søk i forskningsdatabasen Web of Science, basert på søkebegreper relevant til tematikken. Her ble det avgrenset til europeisk litteratur fra de siste ti årene i håp om å finne nyere forskning. I tilfeller hvor lite europeisk forskning ble identifisert, ble noen studier fra land utenfor Europa inkludert. Deretter ble det søkt mer strategisk etter litteratur som enten ble referert til i de utvalgte publikasjonene eller som siterte publikasjonene i etterkant. Siden hensikten med kunnskapsoversikten er å gi et overblikk over de mest sentrale faktorene fremfor en uttømmende oversikt over forskning på feltet, ble publikasjonene vurdert fortløpende basert på relevans i stedet for på bakgrunn av seleksjonskriterier.

Web of Science begrenser seg til fagfellevurderte vitenskapelige tidsskrifter. For også å fange opp aktuelle funn og statistikk publisert i annen vitenskapelig formidling, for eksempel rapporter fra sentrale aktører som OECD og SSB, ble det

i tillegg utført strategiske søk i Google Scholar og utdanningsdatabasen Education Resources Information Center (ERIC). Dette var særlig tilfellet for funn relatert til høyere utdanning i Norge, hvor mye av kunnskapsgrunnlaget er publisert som forskningsrapporter og lignende.

2.2 Data fra Ungdata-undersøkelsen

Det kvantitative datagrunnlaget består av to primærkilder, hvorav den første er statikk fra Ungdata-undersøkelsen. Ungdata er lokale spørreundersøkelser som gjennomføres blant ungdommer på ungdomstrinnet og i videregående skole. Formålet er å kartlegge unges oppvekstvilkår og inkluderer spørsmål om elevers forhold til familie og venner, psykisk og fysisk helse, mediebruk, idrett og fritidsaktiviteter, rus, vold og seksualitet. Forskningsinstituttet NOVA samarbeider med sju regionale kompetansesentre innen rusfeltet og Kommunesektorens organisasjon (KS) om kvalitetssikring og gjennomføring av undersøkelsene. Ungdata består av en fast grunnmodul, og valgfrie spørsmål som kommunene kan velge mellom (Frøyland, 2017). Siden 2010 har 915 000 ungdommer fra nesten alle norske kommuner deltatt i Ungdata-undersøkelsen. Ungdata gjennomføres elektronisk på skolen i skoletiden.

I denne rapporten bruker vi Ungdata for å kartlegge ungdommers intensjoner om å starte på høyere utdanning. Vi tar her utgangspunkt i de elevene som går siste året på et studiespesialiserende løp i videregående skole (VG3), og som deltok i undersøkelsen mellom 2010 og 2022. Totalt omfatter dette omtrent 55 000 ungdommer. Spørsmålene vi bruker som utfallsvariabler er følgende:

- 1) "Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?"
- 2) "Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?"
- 3) "Hva tror du at du vil gjøre når du er ferdig med videregående?"

Spørsmål 1) har flest respondenter (55 000) og lengst tidsserie (2010-2021). Spørsmål 2) ble stilt i 2017, 2018 og 2019 og omfatter totalt 4343 elever. Det siste spørsmålet ble bare stilt i 2021 og ble besvart av 235 VG3-elever. Det første spørsmålet som har flest respondenter og lengst tidsserie bryter vi i kapittel 4 ned på undergrupper på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, seksuell orientering, sentralitet (bosted), og helse.

Vi har fått utlevert et datasett fra Ungdata som inneholder alle spørsmålene i undersøkelsen, med unntak av variabler som seksuell orientering og landbakgrunn. Dette fordi vi kun har fått tilgang til det anonymiserte datasettet. Elevene som deltar i Ungdata deltar kun én gang og besvarelsene er ikke koblet til registerdata. Vi har derfor ikke mulighet til å følge respondentene over tid eller sjekke hvor stor andel som faktisk starter høyere utdanning av de som oppgir at de vil

studere. Alle variabler er i tillegg selvrapporterte. Det vil si at opplysningene reflekterer respondentenes subjektive vurdering av egen livssituasjon, for eksempel familiens sosioøkonomiske bakgrunn og egen fysisk og psykisk helse.

2.3 Registerdata

Registerdata er den andre primærkilden av kvantitative data beskrevet i denne rapporten. Registerdata lar oss bruke en individ-spesifikk identifikasjonsnøkkel til å knytte sammen årlig informasjon på individnivå fra forskjellige datakilder som driftes av SSB. Vi benytter følgende registre:

- Befolkningsregisteret: permanent informasjon om blant annet kjønn, fødselsår og fødeland. I tillegg inneholder registeret en identifikasjonsnøkkel som lar oss knytte sammen personer med sine foreldre.
- Inntektsregisteret og A-meldingen: informasjon om forskjellige arbeidsmarkedsutfall, stønader og foreldrenes inntekt.
- Utdanningsregisteret: informasjon om blant annet hvilket år personen begynte i høyere utdanning, høyeste oppnådde utdanning for personer og deres foreldre, studieområde og karaktersnitt fra videregående.
- Søkerdata fra SIKT: informasjon om søkertall og opptak for alle personer. Dataene inneholder en detaljert liste med studier det søkes til, skolepoeng og prioriteringsliste over studiene.

Ved å knytte sammen forskjellige registre kan vi bygge opp en database som kan brukes til å undersøke mange av spørsmålene som er interessante for denne studien. I kapittel 5 ser vi på representasjon av ulike grupper i høyere utdanning. Disse gruppene er valgt ut delvis basert på kunnskapsoversikten og delvis basert på hvilke grupper som tradisjonelt assosieres med barrierer for deltakelse av ulike slag. For eksempel vet man fra både tidligere litteratur og teori at sosioøkonomisk bakgrunn tradisjonelt spiller en rolle for om man velger å studere etter videregående. Dette blir en naturlig og viktig variabel å bryte deltakelsen i høyere utdanning ned på. I kunnskapsoversikten pekes funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer på som viktige barrierer, så dermed blir det naturlig å bruke registerdata til å se i hvilken grad dette gjelder for vår populasjon og tidsperiode.

Utover de tradisjonelt underrepresenterte gruppene identifisert i tidligere forskning, har vi vært eksplorative i hvilke undergrupper vi har valgt å se på. For eksempel er det naturlig å tenke seg at sosioøkonomisk bakgrunn og sentralitet samspiller, uten at dette nødvendigvis er noe som er utforsket for en norsk kontekst i tidligere litteratur. Registerdata lar oss utforske utallige forskjellige sammensetninger av bakgrunnsvariabler, og vi har valgt ut noen av de vi anser som mest interessante for studiens problemstillinger.

Etter å ha konstruert datasettet, benyttes en relativt enkel fremgangsmåte for analysene. Vi ser på andelen fra forskjellige grupper som begynner på og fullfører høyere utdanning på forskjellige tidspunkter i livet. Det er altså ikke vår hensikt her å si noe om årsakssammenhenger, det vil si hva som faktisk fører til ulik representasjon for ulike grupper. Vi studerer kun representasjonen. Der vi kommenterer mulige årsaker til eventuell over- eller underrepresentasjon i de kvantitative kapitlene er dette stort sett mer eller mindre kvalifisert spekulasjon. Dette utforskes imidlertid ytterligere i de kvalitative analysene beskrevet i kapittel 7.

Det er flere måter å operasjonalisere deltakelse i høyere utdanning på. For å gjøre analysen håndterlig, settes noen begrensninger på utvalget og hvilke bakgrunnsvariabler som inkluderes i analysen. Vi bruker primært to utfallsvariabler:

- **Utfall 1:** om personen har begynt i høyere utdanning før fylte 21 år.
- **Utfall 2:** om personen har fullført en grad innen fylte 25 år.

Sammen fanger disse to utfallene opp oppstart og gjennomføring av høyere utdanning. Valget av disse to utfallene er til en viss grad arbitrær, men det er liten grunn til å tro at dette vil påvirke resultatene av analysen. Man kunne for eksempel tenke seg at personer med foreldre uten høyere utdanning bruker litt lenger tid på å velge studier og at det derfor er stor endring i deltakelse mellom 20 og 21 år. I så fall ville resultatene være annerledes om vi valgte 23 år istedenfor 21 år i definisjonen av utfall 1. Vi kan imidlertid ikke se noen grunn til å tro at den valgte definisjonen vil påvirke resultatene i en spesifikk retning.

Overordnet sett tar vi utgangspunkt i personer født mellom 1990 og 2000, men vi fokuserer hovedsakelig på personer født i 1995. Grunnen til dette er at denne kohorten er blant de yngste som har blitt 25 år per i dag, slik at vi kan se utfall 2. Samtidig vil vi at de skal være så unge som mulig for at vi skal få et mest mulig aktuelt bilde på barrierer i høyere utdanning. Der vi analyserer interaksjoner mellom variabler som gir utvalg av en liten størrelse, vil vi utvide populasjonen til å inkludere personer født mellom 1993 og 1997. For å se på utviklingen over tid tar vi i bruk hele spennet av fødselskohorter mellom 1990 og 2000.

Sekundært til hovedanalysene er en kort analyse av hva som kan være de største hindringene for deltakelse i høyere utdanning blant eldre studenter. I disse analysene tar vi utgangspunkt i personer født mellom 1970 og 1990.

2.4 Kvalitative intervjuer

For å få større innsikt i hva som kjennetegner de ulike gruppene identifisert i de kvantitative analysene, samt hvilke barrierer disse personene opplever når det kommer til å delta i og gjennomføre høyere utdanning i Norge, ble det i denne studien gjennomført kvalitative dybdeintervjuer. Her var vi også interessert i hva

henholdsvis utdanningsinstitusjoner og myndigheter kan gjøre for å tilrettelegge for økt deltakelse, samt hvorvidt fleksible og desentraliserte tilbud er en måte å oppnå dette på. Intervjumaterialet beskrevet i denne rapporten er først og fremst ment som et supplement til den kvantitative analysen, med fokus på å belyse noen av trendene identifisert der, heller som en primærkilde i seg selv.

Intervjuene ble gjort med representanter for ulike interesseorganisasjoner og offentlige utvalg/kompetanseorganer, som jobber opp mot de ulike gruppene identifisert i kunnskapsoppsummeringen og det kvantitative datamaterialet. Informantene kom fra organisasjoner som representerer henholdsvis personer med ulike former for fysiske og psykiske sykdommer, funksjonsnedsettelse og utfordringer, seksualitet og kjønnsidentitet, geografisk tilhørighet og alder. Informantene ble identifisert gjennom organisasjonenes nettsider og kontaktet direkte. Det var tidvis krevende å rekruttere aktuelle organisasjoner til å delta i studien, da flere enten ikke svarte eller ikke hadde kapasitet til å delta på det aktuelle tidspunktet. En konsekvens av dette er at det var en overvekt av representanter fra organisasjoner som jobber opp mot fysiske funksjonsnedsettelse, og ingen representanter som jobber opp mot personer med minoritetsbakgrunn.

Til sammen ble det gjennomført ni dybdeintervjuer, med totalt ni informanter. Intervjuene ble gjennomført digitalt over Teams og oppsummert i etterkant. Intervjumaterialet ble deretter tematisk kodet og analysert ved hjelp av det kvalitative analyseverktøyet Nvivo. Alle sitater presentert i rapporten har blitt transkribert og analysert med utgangspunkt den originale lydfilen.

2.5 Begrunnelse for valg av metode

I denne studien benyttes en rekke ulike metoder og datakilder for å belyse graden av representasjon og tilgjengelighet i høyere utdanning i Norge i dag. Ved å se disse datakildene i sammenheng, kan vi gi et bredt, om enn ikke fullstendig bilde av ulike gruppers deltakelse.

Mange eksisterende studier fokuserer på studenter som allerede er i høyere utdanning, eventuelt befolkningen som helhet. Vi ønsket å undersøke intensjonen om å ta høyere utdanning, og deretter se hvordan denne intensjonen faktisk materialiserer seg i deltakelse. For å gjøre nettopp dette benytter vi i dette prosjektet to uavhengige, men komplementære kvantitative datakilder: Ungdata og registerdata. Registerdata gir presis og utfyllende informasjon om søking, deltakelse, forløp og gjennomføring av utdanning. Registerdata inneholder imidlertid ikke informasjon om personers egen motivasjon, tilfredshet og ambisjoner for fremtiden. For å forstå hvorvidt skjeve utfall på tvers av grupper i høyere utdanning skyldes barrierer eller individuelle valg trenger vi informasjon om personers utdanningsintensjoner og hva som påvirker dette.

Ungdata-undersøkelsen stiller spørsmål til elever på videregående nivå om deres planer for videre utdanning. Ved å sammenligne utdanningsintensjoner på tvers av undergrupper ved bruk av Ungdata med faktisk deltakelse i høyere utdanning ved bruk av registerdata, vil vi kunne si noe om hvilke grupper som i mindre grad får realisert sine utdanningsaspirasjoner, og som dermed opplever barrierer for deltakelse. Selv om det ikke er mulig å koble svarene fra Ungdata-undersøkelsen med registerdata, og dermed følge elevene som svarte videre i utdanningsløpet, gir en sammenligning av funnene fra henholdsvis Ungdata og registerdata på overordnet nivå et godt bilde av sammenhengen med intensjon og deltakelse og hvor ulike grupper eventuelt faller fra. Dette bildet suppleres ytterligere av funnene fra de kvalitative intervjuene, som belyser faktorer som kan bidra til å forklare forskjellene de kvantitative analysene peker på.

3 Deltakelse i høyere utdanning: tidligere forskning

I dette kapitlet beskrives resultatene fra litteraturgjennomgangen som ble gjennomført som en del av denne studien. Målet var å etablere en oversikt over hvilke grupper som tidligere forskning har identifisert som underrepresentert i høyere utdanning, og hvilke karakteristikk og barrierer som kjennetegner disse gruppene. Som beskrevet i kapittel 2, la vi her til grunn en åpen og eksplorativ tilnærming til vårt strategiske litteratursøk. Med dette ønsket vi å fange opp grupper og karakteristikk som per i dag er underrepresentert i høyere utdanning, men som ikke nødvendigvis har blitt trukket frem i en norsk kontekst tidligere.

Som beskrevet av Marshall (2016, s. 2), «the generally accepted consensus is that non-traditional students in [higher education] include ‘women, ethnic minorities, mature and working-class students and students with disabilities’» (se også Hinton-Smith, 2012; Tight, 2012). Til tross for vår eksplorative tilnærming, viser litteraturgjennomgangen at de fem gruppene identifisert ovenfor fortsatt utgjør fokus for forskningslitteraturen på tilgjengelighet og barrierer for deltakelse i høyere utdanning. I tillegg kommer litteratur som omhandler betydningen av avstand, og barrierer for potensielle studenter som bor langt unna et studiested.

Beskrivelsene i dette kapitlet vil derfor organiseres etter hvilke faktorer som forskningslitteraturen omtaler som mest sentrale når det kommer til å forklare deltakelse i høyere utdanning: kjønn og seksualitet, alder, sosioøkonomisk bakgrunn, minoritetsbakgrunn, tilstedeværende av en fysisk eller psykisk funksjonsnedsettelse, samt avstand fra studiestedet. Målet er ikke å gi en utfyllende beskrivelse av forskningslitteraturen på feltet, kun å gi et overblikk over de mest sentrale faktorene som ser ut til å påvirke deltakelse i høyere utdanning. Disse kategoriene vil deretter utgjøre utgangspunktet for analysen av datamaterialet i kapittel 4-7.

3.1 Kjønn, seksuell legning og kjønnsidentitet

Mens kvinner tidligere var underrepresentert i høyere utdanning, er det i dag menn som kan sies å være det underrepresenterte kjønn, i hvert fall på aggregert

nivå (Gorard, 2008). I løpet av 1980-tallet gikk andelen kvinner forbi menn i OECD-landene i Vest-Europa, og i 2005 begynte henholdsvis 56,9 prosent av menn og 71,2 prosent av kvinnene i disse landene i høyere utdanning (Vincent-Lancrin, 2008). Tar vi for oss kun de nordiske landene, viser en OCED-rapport fra 2016 hvordan 60 prosent av alle studenter er kvinner (OECD, 2016). Samtidig identifiserer forskningslitteraturen tydelige kjønnsforskjeller på tvers av fagfelt. Mens kvinner er sterkt overrepresentert innen blant annet utdanning, helse og psykologi, er menn fortsatt overrepresentert i majoriteten av tradisjonelle STEM- og teknologiutdanninger (Isopahkala-Bouret mfl., 2018).

Noen studier peker også på en viss kjønnsforskjell når det kommer til hvilken type institusjon menn og kvinner søker seg til. For eksempel så beskriver Tight (2012) hvordan menn fortsatt er overrepresentert på britiske eliteuniversiteter sammenlignet med kvinner. Basert på eksisterende forskning ser dette imidlertid ikke ut til å være tilfellet i en norsk kontekst. Som beskrevet i kapittel 5, er kvinner i dag overrepresentert på såkalte elitestudier, inkludert profesjonsutdanningen i rettsvitenskap, psykologi og medisin. Kjønn ser også ut til å kunne ha en påvirkning på når personer tar høyere utdanning. I en britisk studie fra 2007, beskriver Gorard og Smith hvordan eldre kvinner er mindre sannsynlig til å ta etter- og videreutdanning enn menn på samme alder, mens yngre kvinner har større sannsynlighet for å gjennomføre en lengre grunnutdanning sammenlignet med menn. Generelt finner de at menn har høyere sannsynlighet for å returnere til høyere utdanning enn kvinner på et senere tidspunkt i livet.

Fordi forskningslitteraturen i stor grad har fokusert på kvinners deltakelse, er det relativt begrenset med forskningsbidrag som ser på hvorfor menn i dag er underrepresentert i høyere utdanning i mange land. Av disse fokuserer mange på hvorfor menn har større sannsynlighet for å falle fra studiet etter oppstart (se f.eks. Severiens og ten Dam, 2011; Abrahamsen, 2020), heller enn hvorfor færre menn velger å begynne. For å forklare sistnevnte trend, peker forskningen på at menn har lavere karakterer enn kvinner fra videregående opplæring, forskjeller i læringsegenskaper (f.eks. at menn har dårligere leseferdigheter enn kvinner) og at det høyere utdanningssystemet er organisert på en måte som passer karakteristikk tradisjonelt assosiert med kvinner, inkludert høy konsentrasjonsevne, pliktoppfyllelse og selvkontroll. I tillegg skårer menn lavere på motivasjon (Jorgensen mfl., 2009).

I tillegg til forskjeller mellom menn og kvinner, har det de senere årene blitt rettet oppmerksomhet mot betydningen av seksualitet og kjønnsidentitet når det gjelder inkludering og deltakelse i høyere utdanning. I vår litteraturgjennomgang ble det ikke identifisert noen studier som ser på skeives, dvs. personer som bryter med normer for kjønn og seksualitet (FRI, 2018), tilbøyelighet til å starte i og

gjennomføre høyere utdanning. Grunnlaget for å si noe om spesifikke barrierer skeive personer møter i høyere utdanning er derfor noe begrenset.

Det er dog gjort noen studier som ser på skeives livskvalitet og levekår, inkludert i en norsk høyere utdanningskontekst. For eksempel så har Anderssen og kollegaer (2020) analysert resultater fra Studentenes Helse og Trivselsundersøkelse (SHoT) for 2018. De har sett spesielt på transpersoner (både binære og ikke-binære) i høyere utdanning og deres levekår. De rapporterer at transpersoner i høyere utdanning har lavere livskvalitet sammenlignet med den øvrige studentmassen. En høyere andel transpersoner (38-52 prosent) rapporterer om at de mangler venner eller føler seg isolert fra andre (15-24 prosent) (Anderssen mfl., 2020). I samme artikkel fremkommer det at transpersoner i høyere utdanning sliter med tanker om selvskading og selvmord i høyere grad enn studentmassen for øvrig. Det er rimelig å anta at følelsen av utenforskap og psykiske lidelser kan oppleves som en barriere for gjennomføring av høyere utdanning av personer som bryter med tradisjonelle kjønnsnormer.

Opplevelser av utenforskap og mangel på nettverk starter ofte lenge før en person begynner i høyere utdanning. I en rapport fra 2021 ser Anderssen og kollegaer på levekår blant skeive i Norge. I denne rapporten fremkommer det at omtrent 1 av 5 transpersoner opplever å bli utsatt for mobbing i studier eller jobb i dag, og en høy andel (67-69 prosent) opplevde å bli mobbet i grunnskolen og i videregående skole (31-38 prosent). Videre rapporterer 44 prosent av binære transpersoner at de har blitt trakassert av lærere ved studiesteder, mens 52 prosent av binære transpersoner og 48 prosent av ikke-binære transpersoner svarte at de hadde opplevd trakassering fra medstudenter (Anderssen mfl., 2021). Forfatterne understreker dog at datagrunnlaget for disse funnene er noe begrenset, da antall personer identifisert som transpersoner i utvalget til de to undersøkelsene er lavt. Resultatene beskrevet ovenfor er derfor noe usikre.

Samtidig trekkes det frem i rapporten at en lavere andel homofile menn og bifile kvinner rapporterte om trakassering fra lærere og medstudenter enn i en tilsvarende undersøkelse fra 2013. Dette kan tyde på at holdninger til skeive i høyere utdanning har endret seg.

3.2 Alder

De siste tiårene har sett en stor økning i antall voksne studenter, ofte referert til som «mature students» eller «adult learners» i den internasjonale forskningslitteraturen (Saddler og Sundin, 2020). En slik økning skyldes flere faktorer, inkludert endringer i arbeidsmarkedet som krever mer spesialisert og formalisert kompetanse, et ønske om høyere lønn eller forfremmelse som krever ytterligere utdanning, samt et ønske om selvrealisering og større muligheter for personlig utvikling

(Marshall, 2016). Det skyldes også et ønske fra både de høyere utdanningsinstitusjonene selv og politiske myndigheter; mens førstnevnte ønsker å øke sitt rekrutteringsgrunnlag utover den tradisjonelle førstegangsstudenten, er sistnevnte opp-tatt av å mobilisere en større andel av befolkningen til arbeidsmarkedet, samt om-skolere eksisterende arbeidstakere i tråd med nye arbeidslivsbehov.

Samtidig peker forskningslitteraturen på at voksne fortsatt møter en rekke bar-rierer som gjør det vanskelig for dem å både begynne i og gjennomføre høyere utdanning. Basert på en spørreundersøkelse blant voksne som vurderte, men valgte å ikke begynne i høyere utdanning, identifiserte Malhotra og Shapero (2007, s. 85) seks hovedbarrierer for denne gruppens deltakelse. Den første faktoren er negative erfaringer og assosiasjoner med utdanning fra tidligere i livet. Slike ne-gative erfaringer kan stamme fra lav selvtillit på grunn av lave karakterer, at per-sonen ikke liker å studere eller er lei av å gå på skole, samt bekymringer over at de er for gamle til å begynne i høyere utdanning. Den andre faktoren omhandler in-stitusjonelle faktorer eller barrierer. Her inkluderes ingen eller manglende trans-port til studiestedet, at venner og familie ikke liker ideen om å studere, at det å begynne i høyere utdanning krever mye papirarbeid og innsats, eller at personen mangler et hensiktsmessig sted å studere.

Den tredje faktoren fokuserer på manglende ressurser, inkludert mangel på tid, konkurrerende forpliktelser (f.eks. jobb- eller familiefpliktelser), eller mangel på overskudd til å gjøre det som studieprogrammet krever. Som en fjerde faktor kommer den økonomiske belastningen av å studere, inkludert utgifter knyttet til transport, læremateriell, barnepass og eventuelle skolepenger. Den femte fakto-ren som kan oppleves som en barriere er strenge krav til deltakelse, manglende fleksibilitet, samt mangel på mål og ambisjoner knyttet til utdanning. Den sjet-te faktoren handler om ansvar for barn. Dersom personen ikke har tilgang på barne-vakt eller lignende, kan dette oppleves som en barriere.

Dette støttes av andre studier (se f.eks. Osam mfl., 2017; Saddler og Sundin, 2019), blant annet en norsk studie gjennomført av Korseberg og kollegaer (2022), som beskriver karakteristikker ved en voksen studentgruppe. Personer i denne gruppen står gjerne i tilnærmet full jobb, har ofte barn, og har dermed utfordringer med å flytte eller pendle fra stedet de har bosatt seg til stedet der den høyere ut-danningsinstitusjonen ligger. De har gjerne også økonomiske forpliktelser som gjør det vanskelig for dem å være fulltidsstudenter, for eksempel huslån og utgifter knyttet til barn (Saddler og Sundin, 2019; Marshall, 2016). Som fremhevet av både Korseberg og kolleager (2022) og Malhotra og Shapero (2007) har voksne studen-ter behov for en større grad av fleksibilitet og tilpasning enn det den ordinære førstegangsstudenten gjerne har. Dette er noe både myndigheter og høyere utdan-ningsinstitusjoner må ta innover seg dersom de ønsker å minske barrierene for denne gruppen.

3.3 Sosioøkonomisk bakgrunn

Størsteparten av forskningsbidragene identifisert gjennom det strategiske litteratursøket, omhandler effekten av sosioøkonomisk bakgrunn på deltakelse i høyere utdanning. Til tross for at andelen studenter med lavere sosioøkonomisk bakgrunn har økt de siste tiårene, er denne gruppen fortsatt underrepresentert i høyere utdanning (Marshall, 2016; Scanlon mfl., 2019). Forskningslitteraturen peker på ulike årsaker som forklarer denne gruppens underrepresentasjon.

En viktig barriere som trekkes frem av flere i denne sammenhengen er av en økonomisk art. En irsk studie peker blant annet på hvordan utgifter knyttet til deltakelse i høyere utdanning utgjør en kilde til bekymring både for potensielle studenter og deres foreldre (Scanlon mfl., 2019). Studien trekker frem viktigheten av tilstrekkelig utdanningsstøtte, men peker på at usikkerhet knyttet til om studenten det gjelder kvalifiserer for støtte, når støtten blir utbetalt, og om den vil være tilstrekkelig til å dekke alt av utgifter i seg selv kan oppleves som en barriere.

Flere studier trekker i tillegg frem hva de omtaler som myke barrierer. Én slik barriere er frykten for det ukjente, både når det gjelder de faglige og sosiale aspektene ved å begynne i høyere utdanning. For eksempel peker forfatterne av en studie fra 2020 på redselen for å ikke få venner som en barriere for deltakelse blant personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Scanlon mfl., 2020). Flere av informantene trakk frem hvordan det faktum at de ikke kjente noen andre som hadde gått på, eller skulle begynne på, universitetet de hadde fått plass ved, gjorde at de vegret seg for å begynne. Dette ble knyttet til usikkerhet rundt det å passe inn og å navigere i en sosial sfære som var ukjent for dem. Samtidig fant denne studien at dersom studentene først begynte på studiet, forsvant noe av denne bevisstheten om å være annerledes. De var fortsatt bekymret for om de kom til å få venner, men knyttet ikke dette like direkte til deres sosiale bakgrunn. I forlengelse av dette trekker McNally og kollegaer (2022) frem viktigheten av fadderordninger og andre sosialfaglige støtteordninger rettet mot denne gruppen av studenter, for på den måten å minske følelsen av usikkerhet, fremmedgjøring og for å sikre en god sosial introduksjon til studietilværelsen.

I tillegg trekker flere studier frem at personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn opplever en redsel for å ikke passe inn eller ikke klare å møte de akademiske kravene som stilles til dem i høyere utdanning (se e.g. McNally mfl., 2022; Smyth og Banks, 2012). Særlig sistnevnte knyttes til mangel på støtte fra familie, fra lærere og karriereveiledere ved tidligere skoler, samt venner hjemmefra. Det snakkes i flere tilfeller om et «stigma» knyttet til å delta i høyere utdanning, og en mangel på forståelse for hvorfor den potensielle studenten ikke går direkte ut i arbeidslivet eller velger et yrkesfaglig utdanningsløp som enklere og raskere får dem ut i jobb. Flere av studiene trekker frem nettopp mangelen på støtte og tiltro til at studenten vil klare seg høyere utdanning som en barriere for deltakelse.

Andre studier peker på at dette i noen tilfeller kan bli en følelse som internaliseres av studenten det gjelder; selv der hvor foreldre og andre er støttende, opplever noen studenter mangel på selvtillit basert på hvem de er og hvor de kommer fra (Scanlon mfl., 2019). I motsatt ende av det sosioøkonomiske spekteret, finner Smyth og Banks (2012, s. 269) at unge personer med høy sosioøkonomisk bakgrunn har internalisert en slags selvfølgelighet når det kommer til om de skal ta høyere utdanning eller ikke. Informantene brukte uttrykk som «there was never really any question of anything else [than going to university]». Deres valg handlet ikke om hvorvidt de skulle begynne i høyere utdanning, men i stedet hvilken høyere utdanningsinstitusjon de skulle velge.

Sosioøkonomisk bakgrunn påvirker ikke bare hvorvidt en person går inn i høyere utdanning, det kan også ha betydning for hvilken type høyere utdanningsinstitusjon de velger. En sammenlignende studie mellom de nordiske landene finner at studenter med en høyere andel kulturell kapital, forstått her som personer hvor begge foreldrene har høyere utdanning, ser ut til å være overrepresentert ved forskningstunge læresteder. Dette står i kontrast til såkalte utradisjonelle studentgrupper, inkludert voksne studenter og studenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn, som i større grad rekrutteres til nye og mindre prestisjetunge læresteder og studieprogram (Isopahkala-Bouret mfl., 2018).

Lignende funn er gjort i andre europeiske land (se f.eks. Ball mfl., 2002; Delaney og Devereux, 2020). For eksempel så viser Yorke (2012) hvordan personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn er mer sannsynlig å søke seg til nyetablerte universiteter, noe som betyr at de er særlig underrepresentert ved britiske eliteuniversiteter. Dette ser ut til å gjelde selv i tilfeller hvor personene det gjelder har gode nok karakterer til å komme inn ved mer prestisjetunge institusjoner. I tillegg viser Scanlon og kollegaer (2019) hvordan studenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn oftere velger universiteter i nærheten av hjemstedet, slik at disse kan fortsette å bo hjemme og pendle til studiestedet.

3.4 Minoritetsbakgrunn

En mangfoldig gruppe som ofte diskuteres i sammenheng med tilgjengelig og representasjon i høyere utdanning er personer med minoritetsbakgrunn. Hvilke grupper som faller under en slik samlebetegnelse, vil til en viss grad variere på tvers av ulike nasjonale kontekster. Både i britisk og amerikansk forskningslitteratur refererer gjerne etniske minoriteter til ikke-hvite («non-white») undergrupper av befolkningen (se f.eks. Gorard, 2008; Richardson mfl., 2020). I en norsk kontekst brukes gjerne begrepene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, eventuelt personer med minoritetsspråklig bakgrunn. Sistnevnte refererer til personer med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk,

og hvor også begge foreldrene til personen har et annet morsmål enn disse språkene (Steinkellner, 2017).

Mange av de europeiske bidragene på denne tematikken identifisert her, er gjort i en britisk kontekst. Shiner og Modood beskrev allerede i 2002 hvordan personer med minoritetsbakgrunn er overrepresentert i høyere utdanning i Storbritannia. I etterkant av dette er en rekke studier gjennomført om etniske minoriteters deltakelse i høyere utdanning i den britiske konteksten. En litteraturgjennomgang gjennomført av Richardson og kollegaer (2020) beskriver hvordan personer fra alle etniske minoritetsgrupper er mer sannsynlig enn ikke-minoriteter til å ta høyere utdanning etter fullført videregående opplæring (se også Crawford og Greaves, 2015; Gorard, 2008). En rekke studier viser imidlertid at studenter med minoritetsbakgrunn i større grad søker seg til nyetablerte høyere utdanningsinstitusjoner (Shiner og Modood, 2002), og at de er mindre sannsynlig enn andre studenter med tilsvarende kvalifikasjoner å få plass ved britiske eliteuniversiteter (Boliver, 2013).

Tilsvarende funn er gjort i den norske konteksten. Analyser gjennomført av SSB viser hvordan personer med innvandrerbakgrunn er mer sannsynlig enn personer uten innvandrerbakgrunn å gå direkte over til høyere utdanning fra videregående opplæring. Blant norskfødte med innvandrerforeldre og innvandrere som fullførte videregående opplæring våren 2014, begynte henholdsvis 64 og 60 prosent i høyere utdanning høsten 2014, sammenlignet med 42 prosent for de øvrige elevene (Dzamarija 2016). Det er imidlertid viktige forskjeller innad i denne gruppen. Mens økningen blant norskfødte med innvandrerforeldre som tar høyere utdanning har økt mer enn befolkningen for øvrig, er innvandrerne selv underrepresentert med kun 18 prosent deltakelse. I tillegg fremkommer forskjeller basert på kjønn og hvilken landbakgrunn personene det gjelder har. Mens norskfødte kvinner med innvandrerforeldre i alderen 19–24 år representerer gruppen med den høyeste andelen i høyere utdanning i Norge (51 prosent), gjelder dette kun 38 prosent av norskfødte menn med innvandrerforeldre. Særlig ser vi at norskfødte gutter med foreldre med bakgrunn fra Tyrkia og Marokko er blant dem som i minst grad studerer; for eksempel studerer kun én av fem gutter med bakgrunn fra Tyrkia (Steinkellner, 2017).

3.5 Helseutfordringer og funksjonsnedsettelse

En av gruppene som trekkes frem av blant annet Marshall og kollegaer (2016) som underrepresentert i høyere utdanning er personer med funksjonsnedsettelser og andre former for helseutfordringer. Tilgang til utdanning er særlig viktig for denne gruppen, da forskning har vist at utdanning er mer sentralt for denne gruppen enn

befolkningen for øvrig når det gjelder å komme seg inn på arbeidsmarkedet (Grue og Finnvold, 2014; Molden mfl., 2009).

En utfordring som trekkes frem i litteraturen er at personer med funksjonsnedsettelse er en svært mangfoldig gruppe, noe som gjør konseptet i seg selv noe diffust. Det skilles blant annet mellom fysiske og psykiske, synlige og usynlige funksjonsnedsettelse og nivået av behov for tilrettelegging. Som fremhevet av Kimball og kollegaer (2016, s. 97-98), «[w]hile there is utility in the development and imposition of categories, the application of categories to students with disabilities is inherently problematic». Ikke bare risikerer det å redusere en person til sin funksjonsnedsettelse (DePoy og Gilson, 2011), men det kan også overforenkle et komplekst sett med utfordringer til noe isolert og avgrenset (Kimball mfl., 2016). I tillegg må både forskningen og høyere utdanningsinstitusjoner forholde seg til det faktum at det sannsynligvis er en høy andel underrapportering når det gjelder andelen av personer med funksjonsnedsettelse som søker seg til høyere utdanning. Dette skyldes at ikke alle personer i denne gruppen ønsker eller kan oppgi at de har en funksjonsnedsettelse (Cawthon og Cole, 2010).

Til tross for at personer med funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer trekkes frem som en tradisjonelt underrepresentert gruppe i høyere utdanning, finnes det relativt lite fagfelleverdert internasjonal forskning på denne gruppen (Peña, 2014). Mye av det vi vet er publisert i forskningsrapporter og annen faglig litteratur (Kimball mfl., 2016). Generelt peker det eksisterende datagrunnlaget på to ulike typer sett med barrierer: barrierer for deltakelse (dvs. barrierer som hindrer personer i å enten søke eller begynne i høyere utdanning) og barrierer for gjennomføring (dvs. faktorer som hindrer eller gjør det vanskeligere for personer med funksjonsnedsettelse å fullføre den høyere utdanningen de har begynt på).

Når det gjelder førstnevnte, viser en amerikansk studie hvordan studenter med nedsatt funksjonsevne begynner på videregående skole med relativt høyt ambisjonsnivå når det gjelder å ta høyere utdanning, men at dette nivået er betydelig redusert innen de fullfører videregående opplæring (Hitchings mfl., 2005). Vi ser videre at personer med funksjonsnedsettelse er underrepresentert i høyere utdanning, til tross for at andelen som deltar har økt de senere årene (Bufdir, 2023).

Når det gjelder gjennomføring, trekker Moriña (2017) frem følgende faktorer som de største barrierene: negative holdninger blant ansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner, for eksempel at de tviler på at personen faktisk har en funksjonsnedsettelse eller at de ikke ønsker å tilrettelegge for denne (Moriña mfl., 2015; Claiborne mfl., 2010); fysiske barrierer og manglende universell utforming ved lærestedet, for eksempel mangel på rullestoltilgang; utilgjengelig eller begrenset informasjon; regler og retningslinjer om tilrettelegging for personer med funksjonsnedsettelse som ikke blir fulgt opp; og undervisnings- og læringsmetoder som ikke tilrettelegger for inkludering, for eksempel at tilgjengelig teknologi som

tilrettelegger for deltakelse ikke benyttes (Mullins og Preyde 2013; Strnadová mfl., 2015). Andre studier peker på at studenter med funksjonsnedsettelse opplever å måtte jobbe hardere på studiet enn andre studenter på grunn av sin funksjonsnedsettelse (Seale mfl., 2015).

Disse funnene støttes av norske undersøkelser av personer med funksjonsnedsettelse. Når det gjelder deltakelse viser SSBs levekårsundersøkelse at blant personer med nedsatt funksjonsevne har 40 prosent ikke utdanning utover grunnskolen. Det tilsvarende tallet for befolkningen som helhet er 25 prosent. Mens 46 prosent av befolkningen i alderen 25-44 år hadde minst ett års høyere utdanning i 2019, var tallet for personer med funksjonsnedsettelse i samme aldersgruppe kun 30 prosent (Bufdir, 2023).

Ikke bare er personer med funksjonsnedsettelse mindre sannsynlig å ta høyere utdanning, de som faktisk begynner på et studieløp møter også en rekke barrierer for deltakelse. I en undersøkelse gjennomført av Proba i 2018, oppgir 27 prosent av de spurte studentene at de opplever fysiske barrierer i bruk av forelesningsrom og lesesaler. I tillegg svarer fire av fem studenter at de opplever barrierer knyttet til de konkrete aktivitetene på studiet, inkludert forelesninger, egenstudier, eksamen osv. Andre barrierer som trekkes frem er utfordringer knyttet til å ta i bruk digitale verktøy, særlig digitale læremidler. I tillegg oppgir en av fire respondenter at deres funksjonsnedsettelse påvirker deres boligbehov, hvorav halvparten mener det er vanskelig å finne egnet bolig (Proba, 2018).

Også for denne gruppen ser «myke» barrierer ut til å være en utfordring. For eksempel så undersøkte Goodall og kollegaer (2023) holdninger til funksjonshemmede studenter i høyere utdanning blant ansatte. Studien fant ved hjelp av surveyeksperimenter at ansatte generelt er positive til å tilrettelegge, men likevel vurderer at funksjonshemmede har mindre sannsynlighet for å fullføre studiene, finne arbeid og utføre relevante arbeidsoppgaver enn studenter uten funksjonsnedsettelse.

3.6 Avstand og sentralitet

Flere internasjonale studier har undersøkt hvorvidt avstand mellom hjemsted og studiested kan påvirke potensielle studenters deltakelse i høyere utdanning. Mens tidligere studier gjerne fokuserte på en urban-rural dimensjon, dvs. tilgang på utdanning for personer i distriktene og utenfor større byer og tettsteder (se f.eks. Christofides, mfl., 2001), har fokus flyttet seg til effekten av avstand fra nærmeste studiested på deltakelse i høyere utdanning. Dette er fordi det i mange land også finnes høyere utdanningsinstitusjoner i distriktene, noe som potensielt gjør avstand til en mer treffsikker indikator (Frenette, 2006).

En rekke faktorer har blitt trukket frem som mulige forklaringer på effekten av avstand på deltakelse. Disse deles gjerne inn i to ulike hovedkategorier: «transaksjonskostnadsargumentet» og «nabolageffekten». Transaksjonsargumentet fokuserer på merkostnadene ved å studere ved en høyere utdanningsinstitusjon som ikke er i nærheten av studentens hjemsted. Jo større avstand, jo høyere transaksjonskostnader. Dette kan være direkte økonomiske kostnader, knyttet til å flytte hjemmefra eller pendle til lærestedet. Kostnadene kan også være indirekte, for eksempel ved at studenten mister den økonomiske fordelene ved å være en del av familiens storhusholdning (Spiess og Wrohlich, 2010). Nabolageffekten referer til påvirkningen en høyere utdanningsinstruksjon i nærheten av hjemstedet kan ha på potensielle studenters forventning og ønske om å ta høyere utdanning. Deres alle rundt deg ser det som naturlig å ta høyere utdanning, vil det oppleves som naturlig for deg også. Det er også sannsynlig at de har lettere tilgang på informasjon om hvilke muligheter høyere utdanning bringer med seg (Do, 2004).

Selv om flere studier viser at avstand kan ha en negativ effekt på deltakelse, varierer det på tvers av nasjonale kontekster i hvor stor grad dette er tilfellet. For eksempel viser en tidligere kanadisk studie hvordan personer som bor mer enn 80 kilometer unna en høyere utdanningsinstitusjon er 37 prosent mindre sannsynlig å ta høyere utdanning enn de som bor nærmere enn 80 kilometer unna (Frenette, 2004). Tilsvarende funn er gjort for deltakelse i Tyskland (e.g. Spiess og Wrohlich, 2010), Nederland (e.g. Sá mfl., 2006) og Storbritannia (White og Lee, 2020). Disse funnene støttes av en australsk studie, som fant at personers forventning og intensjon knyttet til å ta høyere utdanning, samt faktisk deltakelse, var negativt korrelert med avstanden fra en utdanningsinstitusjon (Parker mfl., 2016).

Andre studier nyanserer imidlertid dette bildet noe. For eksempel så viser Flannery og Cullinan (2014) hvordan geografisk avstand kun ser ut til å være negativt assosiert med deltakelse i høyere utdanning i tilfeller hvor avstanden er svært stor. De viser hvordan personer som bor 180 kilometer fra et universitet er 17 prosent mindre sannsynlig til å begynne i høyere utdanning sammenlignet med de som kun bor 20 kilometer unna, mens effekten ikke er like tydelig for de som bor nærmere enn dette. Denne effekten øker jo større avstanden er utover dette mellom hjemsted og lærested. I tillegg viser studien hvordan stor avstand fra studiestedet kan påvirke hvilken type utdanning personer velger; personer som bor langt unna lærestedet er mer sannsynlige til å velge studier utenom de fem hovedkategoriene av fag forskerne identifiserer, dvs. humaniora, samfunnsvitenskap/juss, ingeniør, naturvitenskap og helse (medisin, sykepleie).

På samme måte som Flannery og Cullinan (2014), viser en annen studie utført av Cullinan og kollegaer (2013) hvordan avstand på aggregert nivå ikke ser ut til å korrelere negativt med deltakelse i høyere utdanning. Når de analyserer resultatene i lys av potensielle studenters sosioøkonomiske bakgrunn, blir imidlertid

forskjellene tydelige. De viser hvordan avstanden mellom hjemsted og studiested er statistisk signifikant for deltakelsen til personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og særlig for de personene i denne gruppen med lavere karakterer fra videregående opplæring. Igjen ser vi at denne effekten øker jo større avstanden fra nærmeste lærested er. Forskerne bruker som eksempel to personer som begge bor 10 kilometer fra studiestedet, men hvor den ene befinner seg i den høyeste kategorien av sosioøkonomisk bakgrunn, mens den andre er i den laveste kategorien. Førstnevnte er 5,8 prosent mer sannsynlig å ta høyere utdanning enn personen med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Økes avstanden til 30 kilometer, er forskjellen i sannsynligheten 10,1 prosent. Denne øker til ytterligere 12,5 prosent dersom avstanden tilsvarer 50 kilometer. Tilsvarende funn er gjort av blant annet Parker og kollegaer (2016), som viser hvordan avstand særlig ser ut til å være en barriere for personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn i Australia.

I den norske konteksten viser statistikk fra SSB at elever i distriktene oftere velger yrkesfag enn elever i byene. Dette vil si at det er færre elever i distriktene som kan gå rett fra videregående opplæring til høyere utdanning. Dette henger også sammen med arbeidsmarkedssituasjonen der elevene er bosatt. For eksempel er andelen sysselsatte med yrkesfaglig utdanning størst i distriktene, mens det i byene er flere jobber som krever høyere utdanning (Lervåg, 2023). Videre viser tall fra 2021 at personer oppvokst i mindre sentrale kommuner i mindre grad tar høyere utdanning. Studenter fra byene er også yngre når de starter på høyere utdanning, som kan henge sammen med populariteten av studieforbereidende programmer i byene, sammenlignet med distriktene. Studenter fra distriktskommunene velger i stor grad helsefag og pedagogiske fag, som igjen kan henge sammen med arbeidsmarkedssituasjonen i kommunene der studentene kommer fra. Videre viser statistikken fra SSB at menn fra de minst sentrale kommunene er minst representert i høyere utdanning (Fredborg, 2023).

3.7 Konklusjon

I dette kapitlet har vi redegjort for resultatene fra gjennomgangen av eksisterende forskningslitteratur på tilgjengelighet i høyere utdanning. Til tross for at vi la til grunn en åpen og eksplorativ tilnærming, viser gjennomgangen at forskningslitteraturen fortsatt fokuserer på det som kan kalles tradisjonelle barrierer til høyere utdanning, henholdsvis kjønn, alder, sosioøkonomisk bakgrunn, minoritetsbakgrunn, funksjonsnedsettelse og avstand fra studiestedet. Mens svært mye fokus har vært rettet mot effekten av potensielle studenters sosioøkonomiske bakgrunn og foreldres utdanningsnivå, viser vår gjennomgang at mindre oppmerksomhet har vært rettet mot sammenhengen mellom funksjonsnedsettelse, samt

seksualitet og kjønnsidentitet, og deltakelse i høyere utdanning, særlig innen en europeisk kontekst. Det samme gjelder til en viss grad betydningen av avstand.

Selv om forskningslitteraturen ofte beskriver disse faktorene – og gruppene de assosieres med – hver for seg, er det viktig å huske på at personer i visse tilfeller vil falle inn i flere av disse kategoriene. Som den siste studien diskutert ovenfor viser, vil for eksempel en person med lav sosioøkonomisk bakgrunn være mer sannsynlig å oppleve avstand fra studiestedet som en barriere sammenlignet med personer med høy sosioøkonomisk bakgrunn. I et annet eksempel viser Finnvold (2021) hvordan personer med funksjonsnedsettelse, hvis foreldre har høyere utdanning, i større grad deltar i høyere utdanning enn tilsvarende personer hvis foreldre ikke har høyere utdanning. Som beskrevet av Marshall (2016, s. 3), er det derfor vanskelig å identifisere hvorvidt lavere deltakelse først og fremst skyldes kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, funksjonsnedsettelse eller andre faktorer, eller om det er en kombinasjon av disse som reelt sett påvirker deltakelsen.

I analysen som følger vil vi undersøke nettopp hvordan disse ulike faktorene, både alene og sett i sammenheng, påvirker tilgang og deltakelse i høyere utdanning i Norge. Mens kapittel 4 undersøker hva som kjennetegner videregåendeelevers intensjon om å ta høyere utdanning, analyserer kapittel 5 og 6 eksisterende registerdata knyttet til personer som har søkt seg til og gått over i høyere utdanning.

4 Intensjon om å ta høyere utdanning

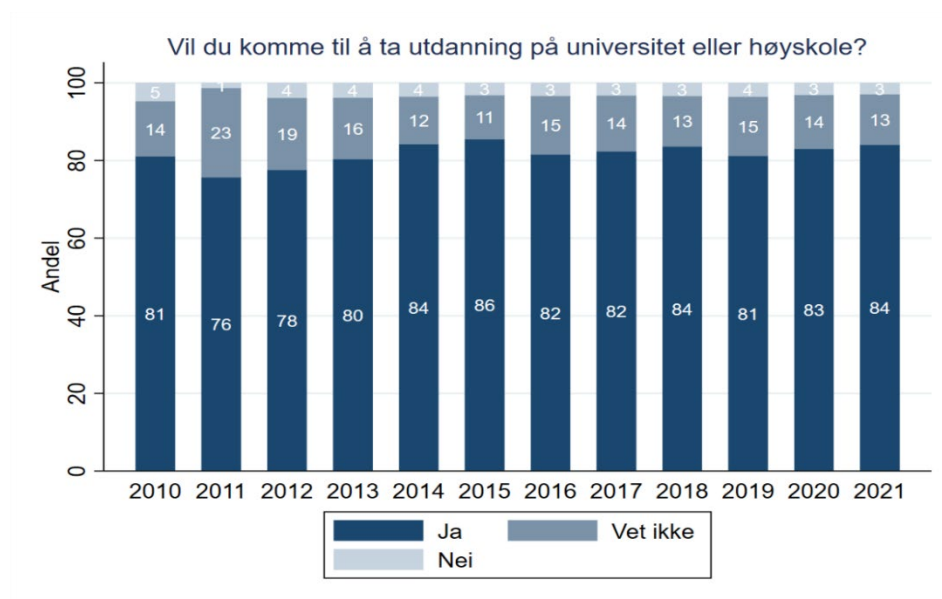
I dette kapittelet presenterer vi funn fra Ungdata-undersøkelsen om ungdommers intensjoner om å starte på høyere utdanning. Det er i hovedsak tre spørsmål som omhandler planer for høyere utdanning i Ungdata:

- 1) "Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?"
- 2) "Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?"
- 3) "Hva tror du at du vil gjøre når du er ferdig med videregående?"

Under presenterer vi svarfordelingen for alle tre spørsmålene. Når vi bryter ned på undergrupper bruker vi kun spørsmål 1), da dette spørsmålet har desidert flest respondenter over tid. Vi ser på forskjeller i intensjon om å starte på høyere utdanning på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, seksuell orientering, sentralitet (avstand), og helse.

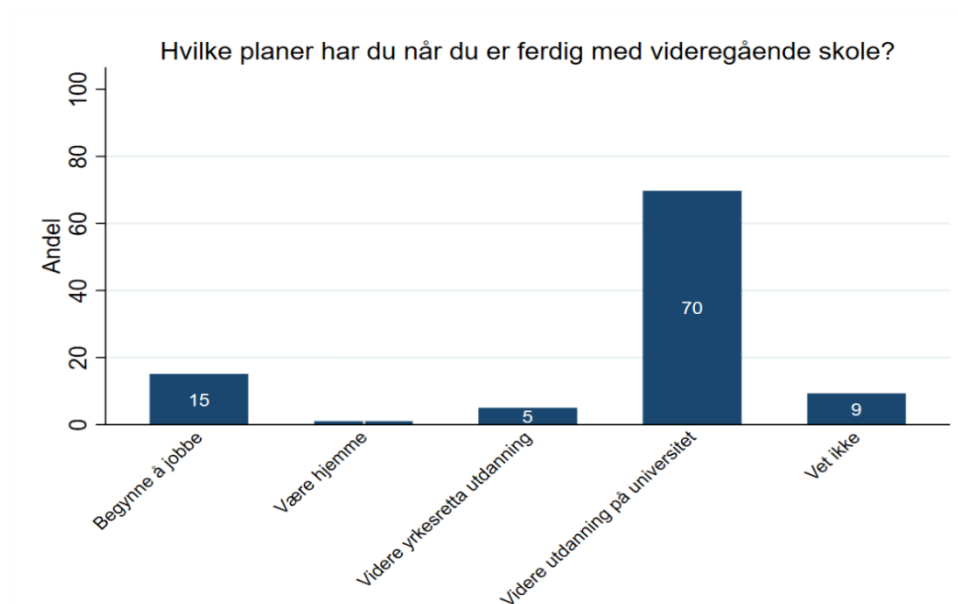
4.1 Utfallsvariabler

På spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» svarer i gjennomsnitt over 80 prosent «ja», 3 prosent «nei» og 14 prosent «vet ikke» (Figur V.1). Intensjonen er relativt stabil over tid (Figur 4.1). Totalt har nesten 55 000 elever svart på dette spørsmålet i tidsperioden 2010 til 2021.



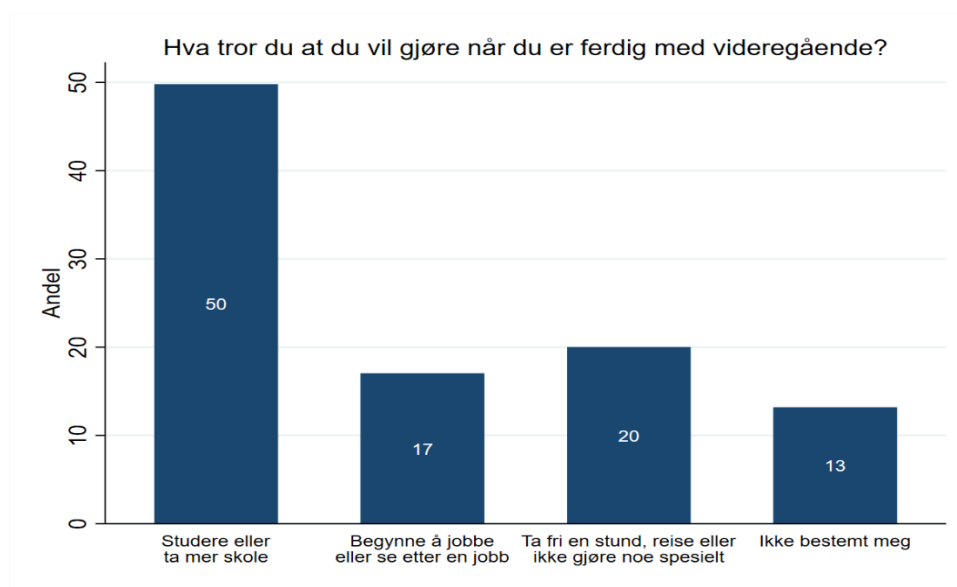
Figur 4.1. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» over tid.

Det andre spørsmålet som omhandler intensjon om å ta høyere utdanning, er formulert som et åpent spørsmål: «Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?». Omtrent 70 prosent svarer at de vil fortsette med videre utdanning på universitet, mens drøyt 15 prosent svarer at de vil begynne å jobbe (Figur 4.2). Spørsmålet ble stilt i undersøkelsene i 2017, 2018 og 2019 og svarfordelingen er stabil over tid (Figur V.2). Totalt har 4343 respondenter svart på dette spørsmålet.



Figur 4.2. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?»

Det tredje spørsmålet relatert til planer for utdanning er «Hva tror du at du vil gjøre når du er ferdig med videregående?». Dette ble bare stilt i 2021-undersøkelsen og ble besvart av 235 VG3-elever. Her svarer 50 prosent at de vil studere eller ta mer skole, 17 prosent at de vil begynne å jobbe og 20 prosent at de vil ta fri en stund, reise eller ikke gjøre noe spesielt. 13 prosent hadde ikke bestemt seg (Figur 4.3).



Figur 4.3. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Hva tror du at du vil gjøre når du er ferdig med videregående?» Spørsmålet ble kun stilt i 2021-undersøkelsen.

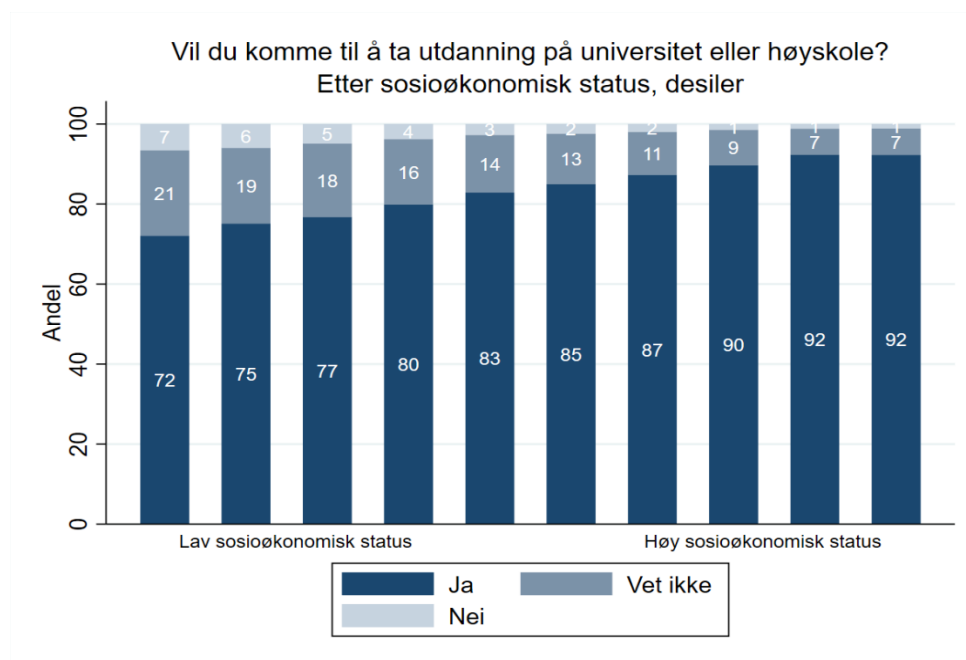
Samlet viser tallene fra Ungdata at den store majoriteten av VG3-elever har planer om å studere på universitet eller høyskole. Noen har planer om å gjøre dette direkte etter videregående skole, mens andre vil jobbe eller ha fri en stund før de fortsetter med høyere utdanning.

4.2 Sosioøkonomisk bakgrunn

Som beskrevet i kapittel 3.3, viser tidligere forskning at sosioøkonomisk bakgrunn har en klar sammenheng med ungdommers tilbøyelighet til å velge høyere utdanning. Ungdata måler sosioøkonomisk status på en skala fra 0 til 3 med ett desimal. Skalaen er satt sammen av spørsmål knyttet til familiens økonomiske situasjon og utdanningsnivå. Spørsmål som inngår handler om antall bøker, PCer og nettbrett i hjemmet, om familien har bil, foreldrenes utdanningsnivå og en subjektiv vurdering av familiens økonomi.¹ Vi benytter fordelingen av individer inn i desiler. Det vil si at de respondentene med høyest sosioøkonomisk status er i øverste desil,

¹ Se også Bakken, Frøyland og Sletten (2016) for flere detaljer om målet på sosioøkonomisk status.

mens de respondentene med lavest sosioøkonomisk status er i nederste desil. Figur 4.4 viser sammenhengen mellom intensjon om å ta høyere utdanning og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn.

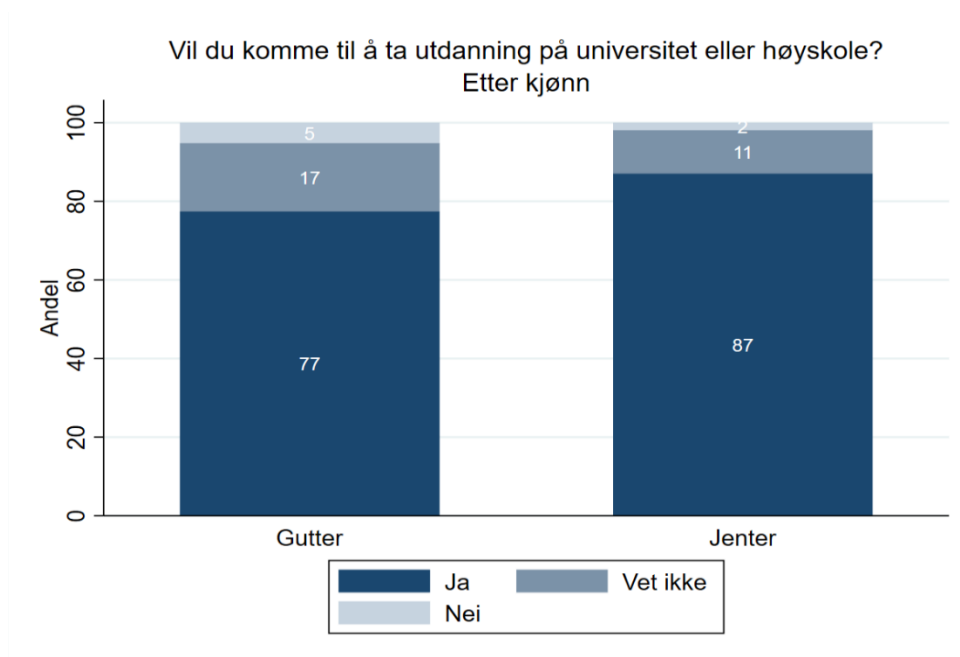


Figur 4.4. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter sosioøkonomisk status. Sosioøkonomisk status er målt som kontinuerlig indeks med ett desimal mellom 0 og 3.

Figuren viser at ungdommer med lav sosioøkonomisk status i mindre grad har planer om å ta høyere utdanning, enn ungdommer med høy sosioøkonomisk status. I tillegg er det en høyere andel ungdommer med lav sosioøkonomisk bakgrunn som ikke vet om de vil ta høyere utdanning. Figuren viser også at andelen som planlegger å ta høyere utdanning øker jevnt jo høyere sosioøkonomisk bakgrunn elevene har. Dette samsvarer med det bildet tidligere forskning tegner om sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og utdanning.

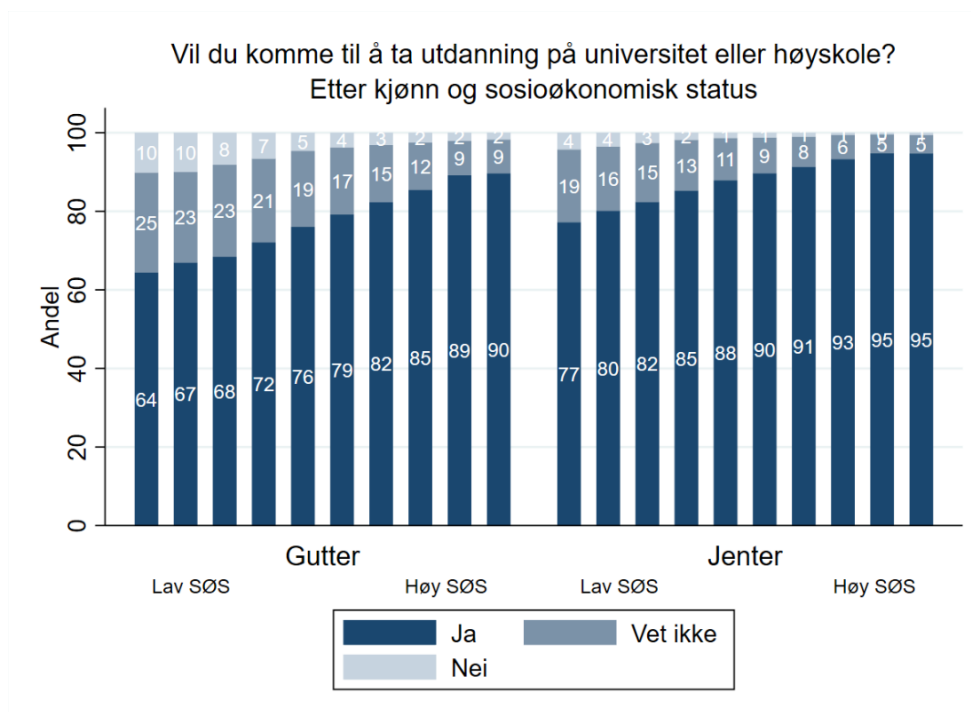
4.3 Kjønn og seksualitet

Tidligere forskning viser en klar sammenheng mellom kjønn og deltakelse i høyere utdanning (se kapittel 3.1). I lys av dette, har vi undersøkt forskjeller i utdanningsambisjoner mellom gutter og jenter. Figur 4.5 viser ikke overraskende at jenter i større grad enn gutter har planer om å ta høyere utdanning.



Figur 4.5. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn.

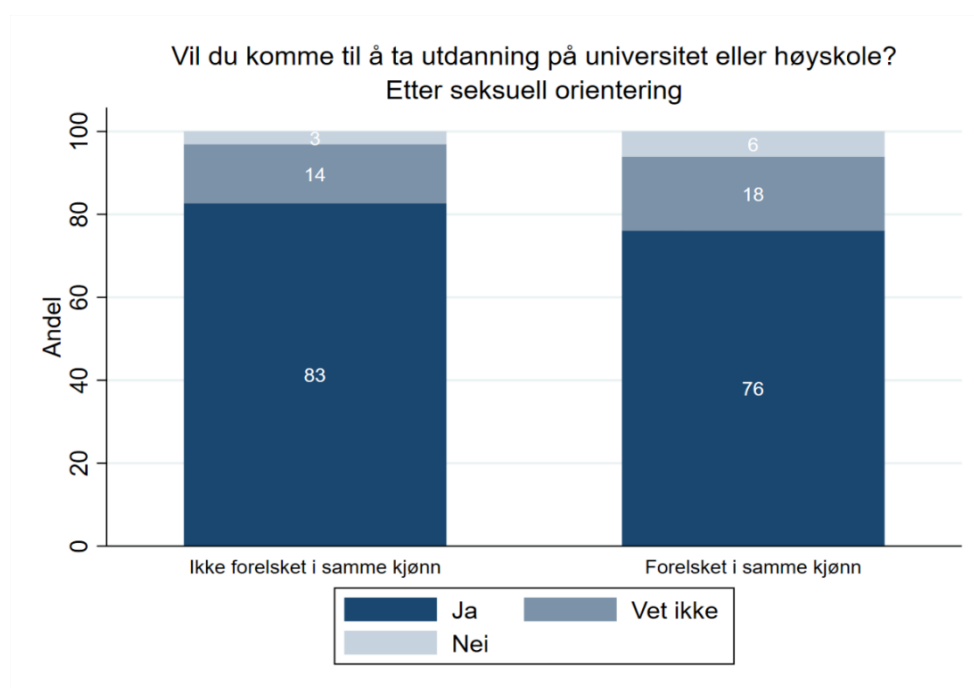
I tillegg til kjønn, har vi i Figur 4.6 lagt til sosioøkonomisk status. Figuren viser at sosioøkonomisk status har større betydning for gutters intensjon om å starte i høyere utdanning enn jenters intensjon.



Figur 4.6. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn.

Gutter med lav sosioøkonomisk status har i mindre grad enn jenter med lav sosioøkonomisk status intensjon om å studere på universitet eller høyskole. Andelen gutter med lav sosioøkonomisk bakgrunn som svarer «vet ikke» er også betydelig høyere enn tilsvarende for jenter. Dette funnet innebærer at jenter i mindre grad enn gutter er påvirket av foreldrenes økonomi og utdanning når de planlegger sin egen utdannings- og yrkesvei.

Vi har ikke fått tilgang til besvarelse om seksuell orientering. Derimot har vi data på spørsmålet «Har du vært forelsket i en person av samme kjønn i ungdomstiden?». Spørsmålet må tolkes varsomt som en indikasjon på seksuell orientering. Figur 4.7 viser at blant ungdommer som sier de har vært forelsket i en person av samme kjønn, svarer 76 prosent at de vil komme til å ta høyere utdanning ved universitet eller høyskole. Blant personer som sier de ikke har vært forelsket i en person av samme kjønn er andelen som vil starte på høyere utdanning 83 prosent. Forskjellen er statistisk signifikant ($p=0,005$). Antall som oppgir å ha vært forelsket i samme kjønn utgjør 283 av 5,297. Dette tilsvarer 5 prosent av VG3-elevene som har besvart spørsmålet knyttet til forelskelse.²



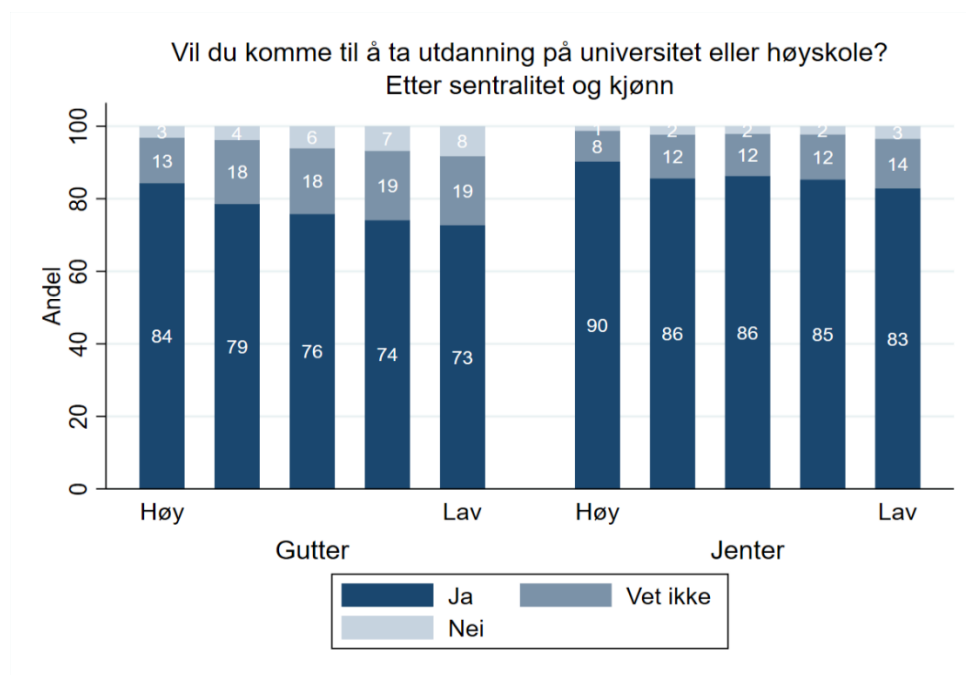
Figur 4.7. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter seksuell orientering.

² Ifølge SSB var andelen ikke-heterofile i befolkningen i 2020 på 6,9 prosent. Bufdir oppgir imidlertid at andelen kan variere fra 1 til 10 prosent avhengig av hvordan man stiller spørsmålet om seksuell orientering (Bufdir, 2023b).

4.4 Avstand og sentralitet

Som vist i kapittel 3.6 kan sentralitet, målt som geografisk avstand mellom ens bosted og en by, ha betydning for ungdommers ønsker om å studere ved et universitet eller høyskole. For å måle betydningen av avstand, bruker vi SSBs mål på sentralitet. Målet går fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer Oslo, mens 6 tilsvarer småsteder med lengst avstand til større byer. Ingen av respondentene bosatt i kategori 6 har svart på spørsmålet om intensjon om å ta høyere utdanning. Vårt datagrunnlag dekker derfor kun sentralitetskategoriene 1-5. Våre analyser viser at elever bosatt i Oslo i litt større grad har interesse for høyere utdanning sammenlignet med resten av utvalget. Forskjellene er imidlertid små (se Figur V.4 i vedlegg).

Dersom vi imidlertid ser på sentralitet og kjønn i sammenheng, ser vi at gutter i større grad enn jenter påvirkes av hvorvidt de bor ruralt eller sentralt (Figur 4.8). Blant jentene svarer over 80 prosent at de vil studere uavhengig av bosted. Blant guttene med lav sentralitet svarer rundt 70 prosent at de vil studere. Til sammenligning svarer over 80 prosent av guttene i Oslo det samme.



Figur 4.8. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter sentralitet og kjønn.

4.5 Helse

Som omtalt i kapittel 3, kan helse og funksjonsnedsettelse påvirke ungdommers planer om å ta høyere utdanning. I Ungdata har vi variabler som måler elevenes subjektive opplevelse av egen fysiske og psykiske helse. Vi rapporterer her

sammenhengen mellom intensjonen om å starte på høyere utdanning og depresjon, angst og fysiske helseplager. I tillegg utforsker vi hvorvidt betydningen av helseplager for intensjonen om å starte på høyere utdanning er forskjellig for gutter og jenter, og for ungdommer med høy og lav sosioøkonomisk bakgrunn. Analysene viser at sosioøkonomisk bakgrunn ikke endrer sammenhengen mellom helseplager og utdanningsintensjoner (se Figur V.4-V.11 i vedlegg), men at helseplager har noe ulik betydning for gutter og jenter.

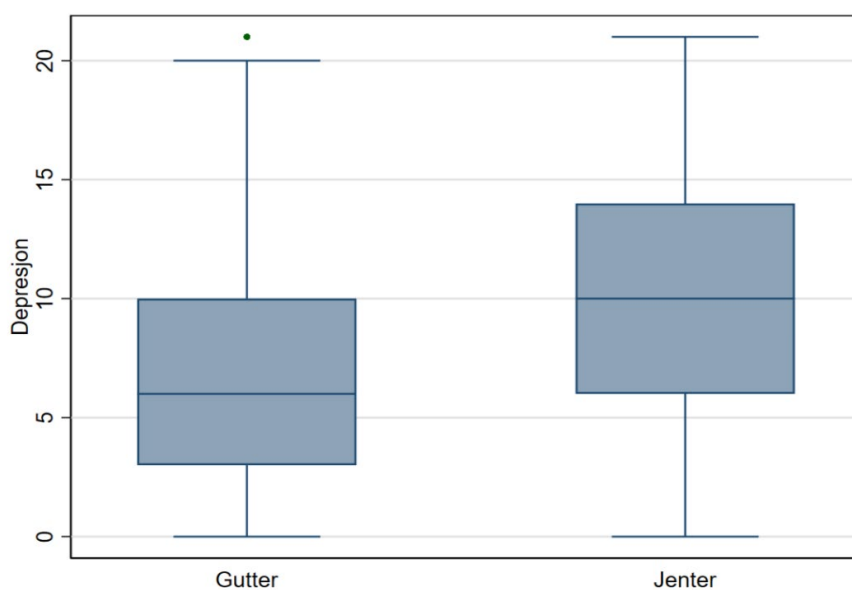
Depresjon

Målet vi bruker på depresjon er en indikator som oppsummerer respondentenes svar på åtte forskjellige spørsmål. Disse starter alle med «Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette» og spør om følgende:

- (1) følt at alt er et slit;
- (2) hatt søvnproblemer;
- (3) følt deg ulykkelig, trist eller deprimeret;
- (4) følt håpløshet med tanke på framtida;
- (5) følt deg stiv eller anspent;
- (6) bekymret deg for mye om ting;
- (7) følt deg ensom;
- (8) vært sint eller aggressiv.

Svaralternativene for dette spørsmålet er følgende, med verdier i parentes: i) Ikke plaget i det hele tatt (0); ii) lite plaget (1); iii) ganske mye plaget (2) eller iv) veldig mye plaget (3). Skalaen strekker seg fra 0 til 24 verdipoeng, hvor 0 er ingen depressive tanker og 24 er veldig mye plaget av depressive tanker og følelser. En person med verdien 0 på depresjonsvariabelen har svart «ikke plaget i det hele tatt» på alle spørsmålene, mens en person med verdien 24 har svart «veldig mye plaget» på alle spørsmålene (8x3). Den høyeste verdien målt i våre data er 21.

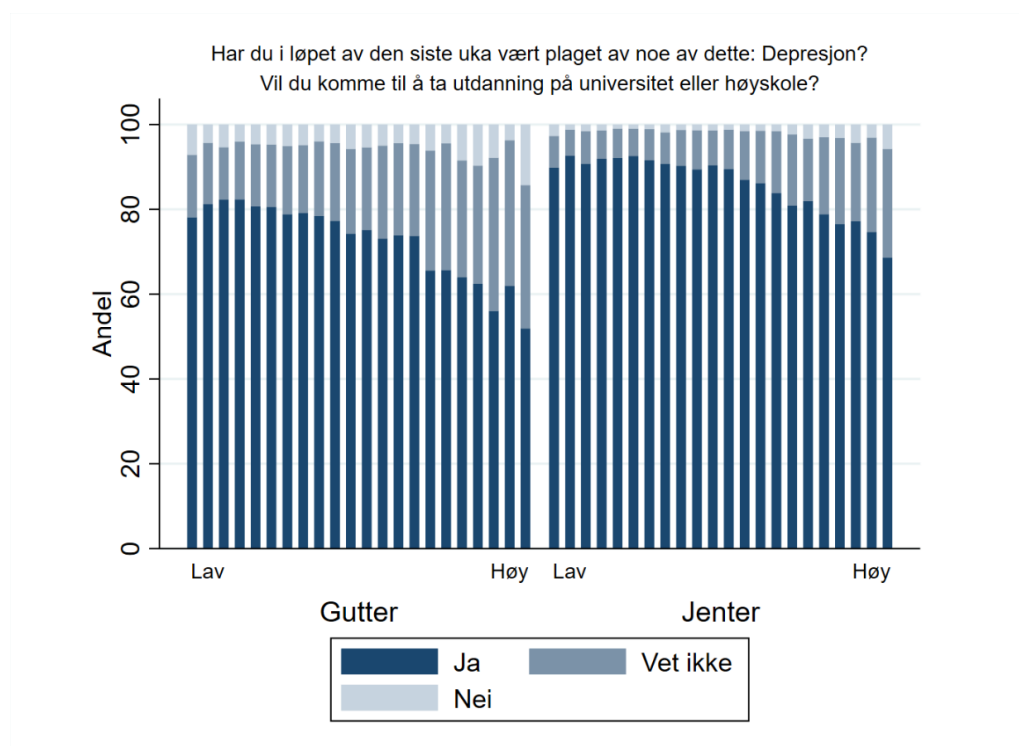
Figur 4.9 viser et boksplott over fordelingen langs depresjonsskalaen for gutter og jenter. Medianverdien er den horisontale streken inni boksen, som er høyere blant jenter enn blant gutter. Overordnet viser jenter en tendens til å være mer plaget av tanker knyttet til depresjon enn gutter.



Figur 4.9. Boksplott, spredning langs depresjonsskalaen for gutter og jenter.

Note: Boksene inneholder 0,25- til 0,75-kvantilene, mens den vertikale streken inni boksen representerer medianverdien. Utstikkerne favner verdier under 0,25-kvantilen og over 0,75-kvantilen, mens prikkene representerer ekstremverdier.

Figur 4.10 viser hvordan rapporterte depresjonssymptomer henger sammen med intensjonen om å starte høyere utdanning for gutter til venstre og jenter til høyre.



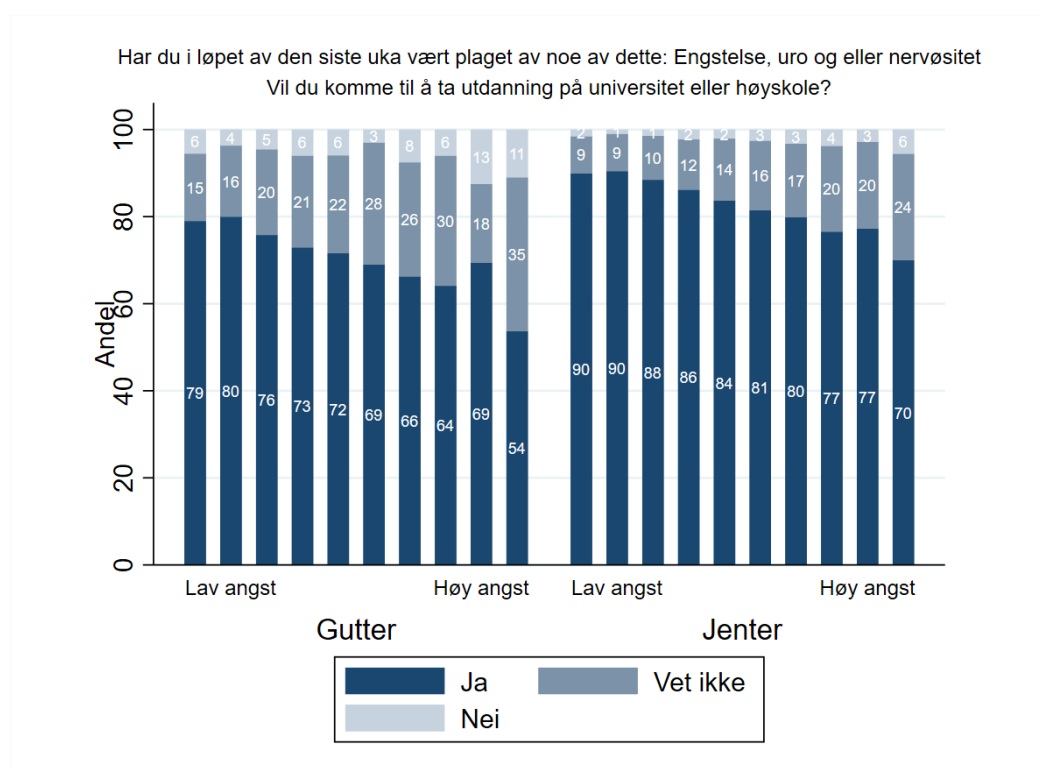
Figur 4.10. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og oppgitt depresjonsnivå.

Figuren viser at depresjonssymptomer påvirker både jenter og gutters intensjoner om å ta høyere utdanning ved at andelen som svarer «ja» går ned når rapportert depresjon går opp. Denne sammenhengen er noe sterkere for gutter, ved at «ja»-søylene faller brattere med stigende depresjon blant guttene enn blant jentene.

Angst

Indikatoren for angst er laget på samme måte som depresjonsindikatoren med de samme svaralternativene («Ikke plaget i det hele tatt», «lite plaget», «ganske mye plaget» og «veldig mye plaget»). Spørsmålene som inngår i angstindikatoren er følgende: «Har du i løpet av den siste uka vært plaget av noe av dette: 1) Plutselig redd uten grunn; 2) stadig redd eller 3) engstelse, uro og nervøsitet». Indikatoren strekker seg fra 0 til 9, hvor 0 er ikke plaget i det hele tatt og 9 er veldig mye plaget.

I likhet med depresjon er jenter mer plaget av angst enn gutter (se figur V.4 i vedlegg), men heller ikke her er forskjellene signifikant forskjellige. Til tross for at jenter er mer plaget av angst påvirkes guttene også her i noe større grad av angst når de svarer på hvorvidt de ønsker å ta høyere utdanning (Figur 4.11).

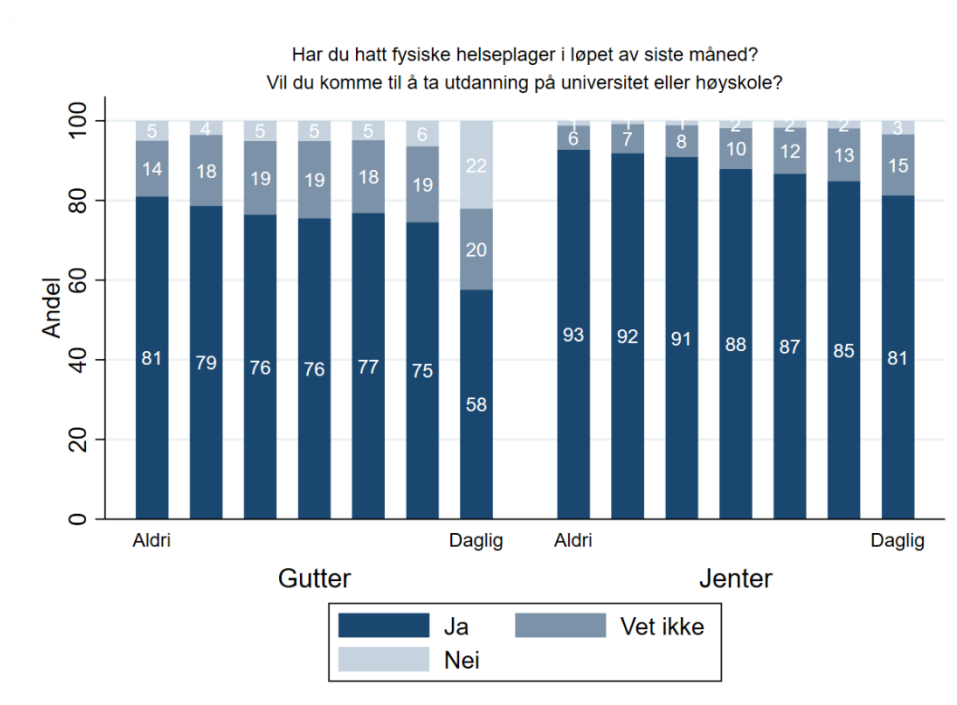


Figur 4.11. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og oppgitt angstnivå.

Fysiske helseplager

Variabelen som måler fysiske helseplager, er slått sammen basert på svar på spørsmålene: «Har du hatt noen av disse plagene i løpet av siste måned?» 1) Hodpine, eller 2) Andre fysiske plager (for eksempel kvalme, vondt i magen, smerter i ledd, nakke eller muskler). Variabelen går fra 0 til 6, hvor 0 er aldri plaget og 6 er daglig plaget. I likhet med angst og depresjon rapporterer jenter vesentlig oftere om fysiske helseplager (se Figur V.5 i vedlegg).

I Figur 4.12 ser vi at personer med fysiske helseplager litt sjeldnere vil svare at de har planer om å starte på høyere utdanning. Fysiske helseplager har relativt liten betydning for intensjoner om å starte på høyere utdanning for begge kjønn, med unntak av gutter med daglige fysiske helseplager. Denne gruppen svarer i vesentlig mindre grad «ja» på spørsmålet om de kommer til å ta høyere utdanning.



Figur 4.12. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og fysiske helseplager.

4.6 Konklusjon

I dette kapittelet har vi analysert data fra Ungdata-undersøkelsen (2010-2021), for å kartlegge ungdommers intensjon om å ta høyere utdanning. Vi ser at intensjonen om å ta høyere utdanning har ligget stabilt på rundt 80 prosent i hele perioden. Dersom vi bryter ned disse tallene på undergrupper, viser deskriptive analyser at personer med høy sosioøkonomisk bakgrunn i større grad har intensjon om å ta høyere utdanning enn de med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Jenter svarer

oftere at de vil ta høyere utdanning enn gutter, og gutter svarer oftere «vet ikke» på dette spørsmålet. Sosioøkonomisk status har større betydning for gutter enn for jenter, noe som innebærer at jenter i større grad ønsker å ta høyere utdanning uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå og inntekt. I tillegg ser vi at ungdommer som oppgir at de har vært forelsket i en person av samme kjønn i ungdomstiden, i mindre grad svarer at de ønsker å ta høyere utdanning.

Videre viser våre analyser at bosted har liten betydning for intensjoner om å starte høyere utdanning, men noe større betydning for gutter enn jenter. Gutter som bor sentralt (i de store byene) svarer oftere at de ønsker å ta høyere utdanning sammenlignet med gutter i distriktene. Ungdata-undersøkelsen viser også at fysisk og psykisk helse har betydning for elevers intensjon om å ta høyere utdanning. Her ser vi imidlertid forskjeller mellom kjønn. Mens jenter rapporterer å være mer plaget av både fysiske helseplager, angst og depresjon, er gutters intensjon om å ta høyere utdanning til gjengjeld mer påvirket av slike faktorer.

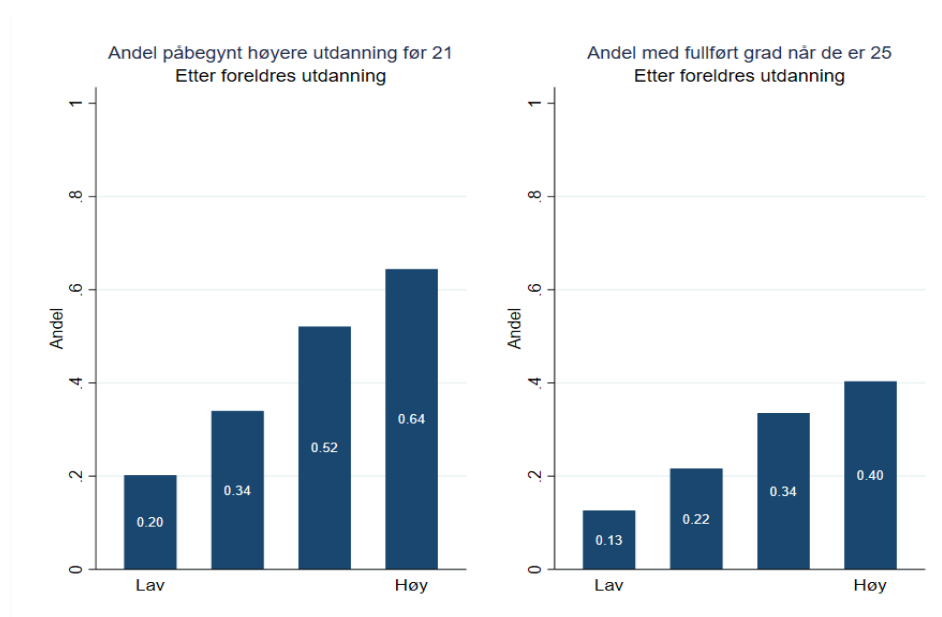
5 Representasjon av ulike grupper i høyere utdanning

I forrige kapittel undersøkte vi elevers intensjon om å ta høyere utdanning, basert på resultatene fra Ungdata-undersøkelsen. Der ble det vist hvordan intensjonen jevnt over er høy, men at det er visse variasjoner på tvers av undergrupper. Imidlertid vet vi at oppgitt intensjon om å ta høyere utdanning ikke alltid materialiserer seg i faktisk deltakelse. I dette kapitlet ser vi derfor på reell representasjon av forskjellige grupper i høyere utdanning ved bruk av registerdata.

5.1 Sosioøkonomisk bakgrunn

Som allerede nevnt har tidligere forskning pekt på en sterk sammenheng mellom personers sosioøkonomiske bakgrunn, herunder foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, og deltakelse i høyere utdanning. I våre analyser er foreldres utdanning delt inn i fire kategorier basert på høyeste fullførte utdanning. Mens utdanningsnivå 1 («Lav») betyr at ingen av foreldrene har fullført videregående opplæring, innebærer nivå 2 at en eller begge foreldre har fullført videregående. Nivå 3 betyr at mor, far eller begge har fullført en utdanning på bachelornivå, mens nivå 4 («Høy») betyr at en eller begge foreldre har utdanning på masternivå eller høyere.

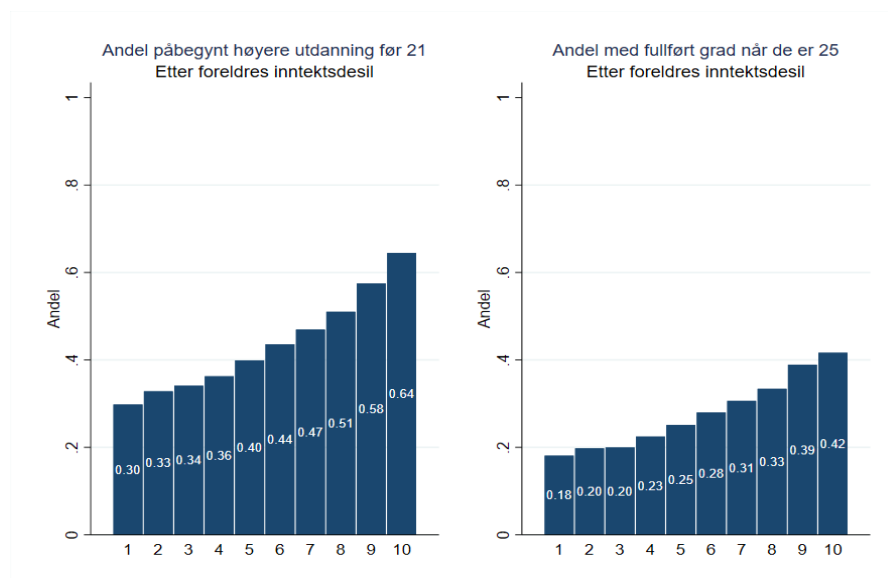
Figur 5.1 viser at deltakelse i høyere utdanning er sterkt assosiert med foreldrenes utdanningsnivå. Blant personer med minst en forelder med utdanning på masternivå eller høyere har om lag 65 prosent begynt på høyere utdanning før fylte 21 år. Dette er hele 45 prosentpoeng høyere enn tilsvarende tall for personer med foreldre uten fullført videregående opplæring. Denne forskjellen er mindre (både absolutt og prosentvis), men fortsatt betydelig når vi ser på andelen med fullført høyere utdanning når de er 25 år.



Figur 5.1. Figuren til venstre viser andelen fra 1995-kohorten som har begynt i høyere utdanning før fylte 21 år på tvers av foreldres utdanningsnivå. Figuren til høyre viser andelen som har fullført bachelor- eller mastergrad det året de fyller 25 år.

Note: Utdanningsnivå «Lav» betyr at ingen av foreldrene har videregående utdanning, og «Høy» betyr at begge foreldre har tilsvarende mastergrad eller høyere.

Figur 5.2 viser at det er lignende forskjeller i andelen påbegynt høyere utdanning på tvers av foreldrenes inntektsnivå, men at disse forskjellene nesten halveres når vi ser på andelen som har gjennomført innen de fyller 25 år.

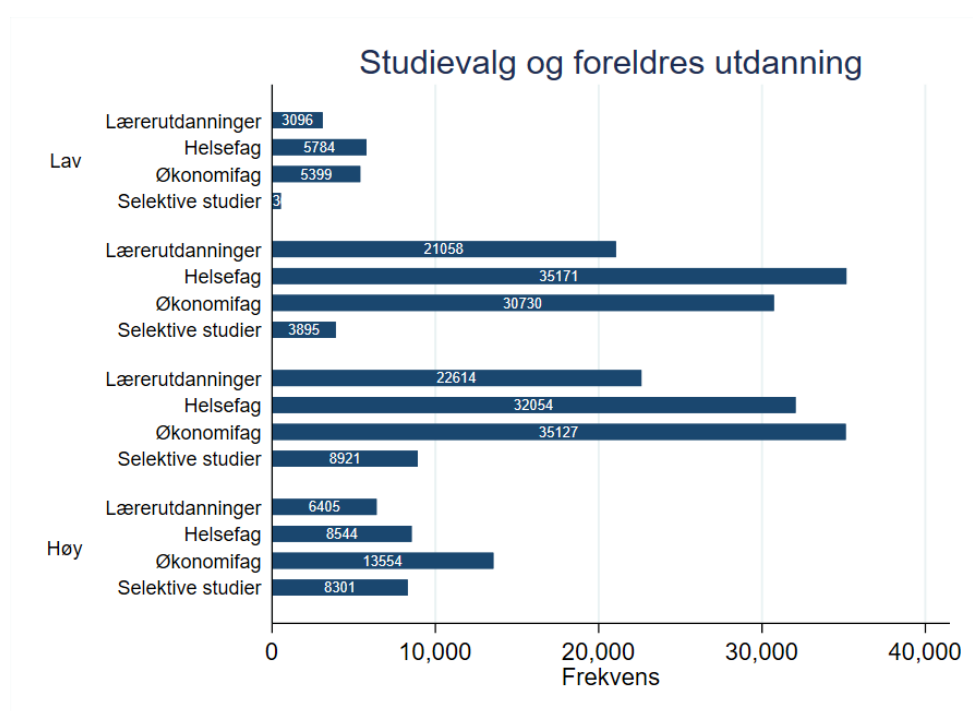


Figur 5.2. Figuren til venstre viser andelen fra 1995-kohorten i hver inntektskategori påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år på tvers av foreldres utdanningsnivå. Figuren til høyre viser andelen som har fullført en bachelor- eller mastergrad før fylte 25 år.

Note: Inntektskategoriene er basert på summen av foreldrenes inntekt i årene rundt personens fødselsår.

En mulig forklaring på dette kan være at unge med ressurssterke foreldre kan ta seg bedre tid med studiene og bruke lenger tid på å finne riktig studieretning uten at dette får for store økonomiske konsekvenser. Siden forskjellene basert på foreldres inntekt og utdanning i stor grad overlapper vil vi i fortsettelsen se på foreldres utdanning som en indikator for sosioøkonomisk bakgrunn.

Ikke bare deltakelse i høyere utdanning, men også studievalg varierer betydelig med foreldrenes utdanningsnivå. Figur 5.3 viser antall personer som velger lærerutdanninger, helsefag, økonomifag og selektive studier fra forskjellige sosioøkonomiske bakgrunner. Med selektive studier mener vi studier som det tradisjonelt er stor konkurranse for å komme inn på. Her snakker vi spesifikt om profesjonsutdanningene innen psykologi, jus og medisin.



Figur 5.3. Figuren viser antall personer som velger fire forskjellige typer studier fra ulike sosiale bakgrunner.

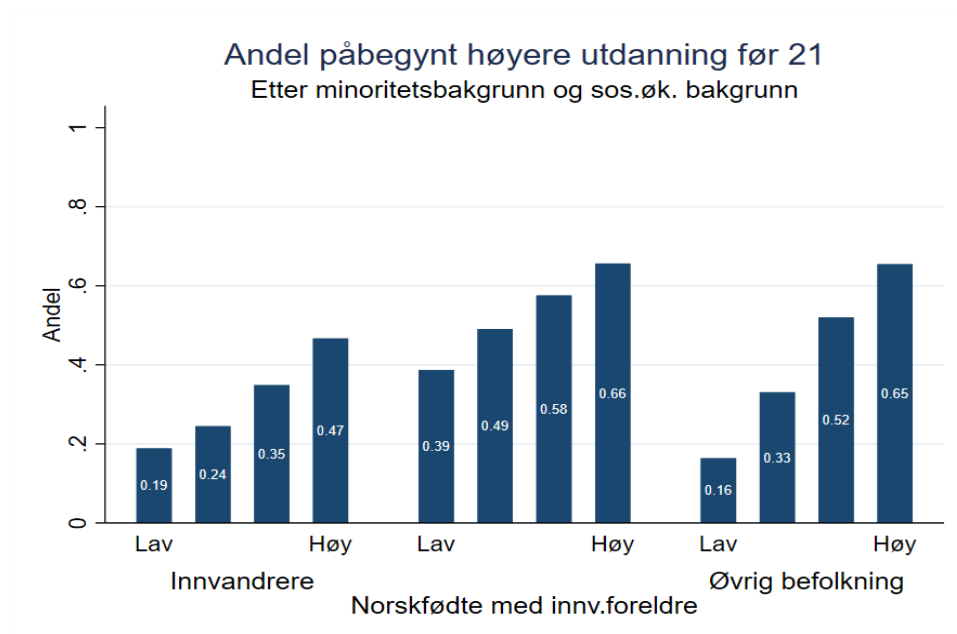
Note: Lærerutdanninger er NUS2000-kodene som begynner på 62 og 72, helsefag er 66 (kun bachelor-nivå) og økonomifag er 64 og 74. Selektive studier er jus, psykologi og medisin. Populasjonen er personer født i 1995.

De to øverste søylene viser at gruppen med foreldre uten videregående opplæring er den klart minste, og at antallet unge som søker selektive studier fra denne gruppen er veldig lavt. Selv om selektive studier er den klart minste gruppen av studier i Figur 5.3 totalt sett, så er det det vanligste valget blant de med høyt utdannede foreldre, bare så vidt slått av økonomifag. Dette tyder på at barn fra høyt utdannede familier har lettere for å komme inn på de selektive studiene. Mens helsefag og lærerutdanninger er store totalt sett, så er det en relativt lavt andel som velger det blant unge med høyt utdannede foreldre.

Det er verdt å merke seg at forskjellene på tvers av foreldres utdanning har blitt noe mindre i tiårsperioden mellom kohortene født i 1990 og 2000 (se Figur V.12 i vedlegg). Dette skyldes først og fremst at deltakelsen har økt blant dem med foreldre uten videregående opplæring.

5.2 Minoritetsbakgrunn

Personer med minoritetsbakgrunn er en svært mangfoldig gruppe. For å gjøre fremstillingen mer oversiktlig, deler vi denne gruppen inn i tre kategorier. «Innvandrere» er førstegenerasjonsinnvandrere uten norsk bakgrunn, mens «norskfødte med innvandrerforeldre» er personer født i Norge med to utenlandske foreldre. «Øvrig befolkning» er da norskfødte med to norske foreldre, norskfødte med én utenlandsk forelder og de født i utlandet av norskfødte foreldre – altså personer uten minoritetsbakgrunn.³ Figur 5.4 viser forskjeller i deltakelse blant de tre gruppene, på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn.



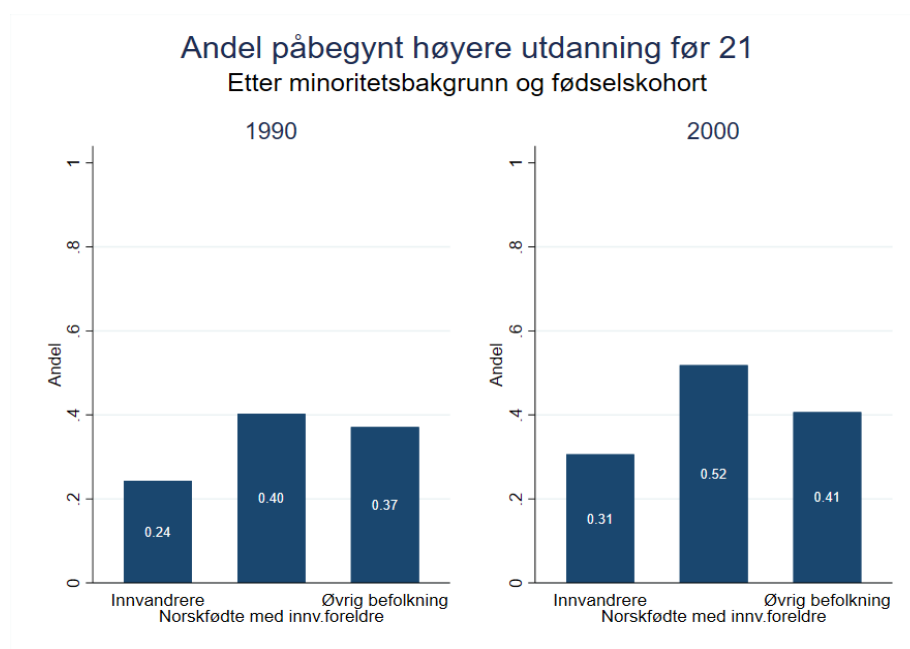
Figur 5.4. Figuren viser andel som har påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år etter foreldres utdanning og tre kategorier av minoritetsbakgrunn.

Med denne inndelingen er det norskfødte med innvandrerbakgrunn som har den høyeste andelen personer med påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år. Barn av innvandrerforeldre deltar altså i større grad i høyere utdanning enn de uten minoritetsbakgrunn. Innvandrere har lavest deltakelse, noe som ikke er overraskende med tanke på at mange i denne gruppen kom til Norge i voksen alder.

³ Notér at noen plasserer personer med én norsk og én utenlandsk forelder i «norskfødte med innvandrerforeldre»-kategorien. Her har vi altså valgt å plassere dem i «Øvrig befolkning»-kategorien.

Når vi bryter deltakelsen ned på foreldres utdanning ser vi at forskjellene på tvers av foreldres utdanning er størst blant personer uten minoritetsbakgrunn og minst blant dem født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. For den øvrige befolkningen er forskjellen mellom å ha foreldre med høyest og lavest utdanning rundt 50 prosentpoeng, sammenlignet med under 30 prosentpoeng for personer født i Norge med utenlandskfødte foreldre. En mulig forklaring er at personer uten minoritetsbakgrunn ofte er innlemmet i sosiale nettverk gjennom familiære tilknytninger og at dette kan bidra til å redusere sosial mobilitet innad i denne gruppen. Det er verdt å merke seg at selv om innvandrere har lavest deltakelse totalt sett så er det personer *uten* minoritetsbakgrunn med foreldre uten fullført videregående opplæring som har lavest deltakelse når vi bryter ned på foreldres utdanning. Norskfødte med innvandrerbakgrunn har jevnt over høy deltakelse i høyere utdanning, selv blant personer med foreldre uten fullført videregående opplæring.

Norskfødte med innvandrerforeldre er en gruppe som har vært i rask endring de siste ti årene. Selv om det har vært en generell økning i andelen som har begynt på høyere utdanning før de har fylt 21 år, viser Figur 5.5 at denne økningen vært betydelig blant norskfødte med innvandrerforeldre (og til dels også innvandrere). I 1990-kohorten lå kategori norskfødte med innvandrerforeldre og øvrig befolkning veldig jevnt, mens det er en relativt stor forskjell mellom disse gruppene i 2000-kohorten. Andelen som har begynt i høyere utdanning innen fylte 21 år, har økt fra 40 til 53 prosent for norskfødte med innvandrerbakgrunn i perioden.

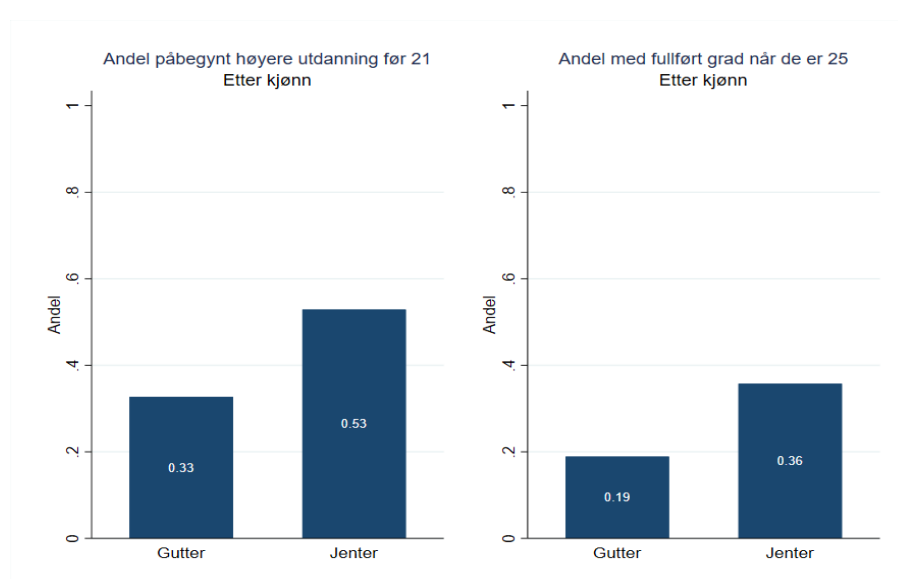


Figur 5.5. Figuren viser andel som har påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år for tre kategorier av minoritetsbakgrunn. Figuren til venstre viser andelen i kohorten født i 1990 og figuren til høyre viser andelen for kohorten født i 2000.

I beskrivelsene ovenfor har vi sett på forskjeller mellom innvandrere og personer med og uten norskfødte foreldre når det kommer til deltakelse i høyere utdanning. Vi har så langt beskrevet disse forskjellene på aggregert nivå, uten å bryte gruppen av innvandrere ned på landbakgrunn. Vi ser imidlertid at deltakelse i høyere utdanning blant innvandrere varierer betydelig på tvers av landbakgrunn (se Figur V.13 i vedlegg). Mens innvandrere fra Asia, EU og øvrige Europa har høy deltakelse i høyere utdanning, er deltakelsen til innvandrere fra Afrika og Oseania relativt lav.

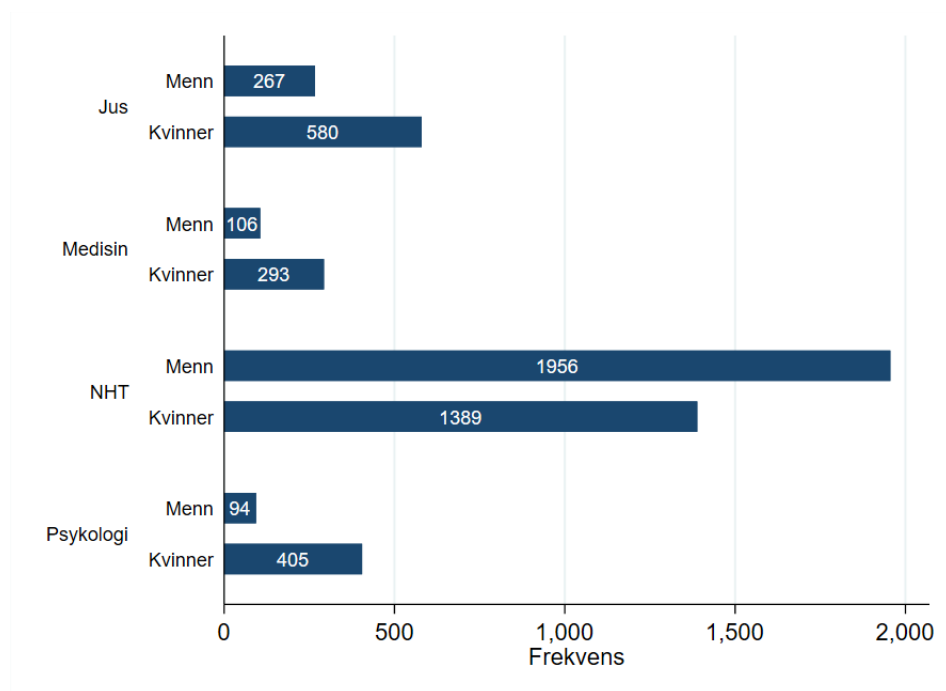
5.3 Kjønn

Som beskrevet i litteraturgjennomgangen i kapittel 3, har det skjedd en stor endring i kjønns sammensetningen av studenter i høyere utdanning de siste tiårene. Våre analyser viser at dette også er tilfellet for norsk høyere utdanning. Figur 5.6 viser at andelen som har begynt i høyere utdanning før de har fylt 21 år er nesten 20 prosentpoeng høyere for kvinner enn for menn. Relativt sett øker forskjellen mellom kvinner og menn når vi ser på fullføring før fylte 25 år. Altså blir forskjellen mellom gutter og jenter større i prosent, selv om forskjellen i prosentpoeng har gått noe ned.



Figur 5.6. Figuren til venstre viser andelen som har begynt på høyere utdanning fordelt på kjønn blant personer født i 1995. Figuren til høyre viser andelen som har fullført en grad når de er 25 år.

Det er også store kjønnsforskjeller dersom resultatene brytes ned på ulike fag. Figur 5.7 nedenfor viser for eksempel at det er mer enn dobbelt så mange jenter som gutter på selektive studier slik som psykologi, medisin og jus blant personer som starter i høyere utdanning før de fyller 21 år.



Figur 5.7. Figuren viser antall kvinner og menn født i 1995 som har begynt på høyere utdanning i fire forskjellige studieretninger før fylte 21 år. «NHT» er naturvitenskapelige, håndverks- og tekniske fag.

En mulig forklaring på dette funnet er at karaktersnitt kan være en betydelig barriere for gutter som vil inn på de mer selektive studiene, da tidligere forskning viser at gutter oppnår lavere snitt enn jenter i videregående opplæring. På naturvitenskapelige, håndverksfag og tekniske fag er det derimot fortsatt en tydelig overvekt av menn. Andelen kvinner har derimot økt mellom kohortene født i 1990 og 2000. For lærerutdanningene gikk utviklingen motsatt vei, med en noe større andel menn som startet i kohorten født i 2000 sammenlignet med 1990.

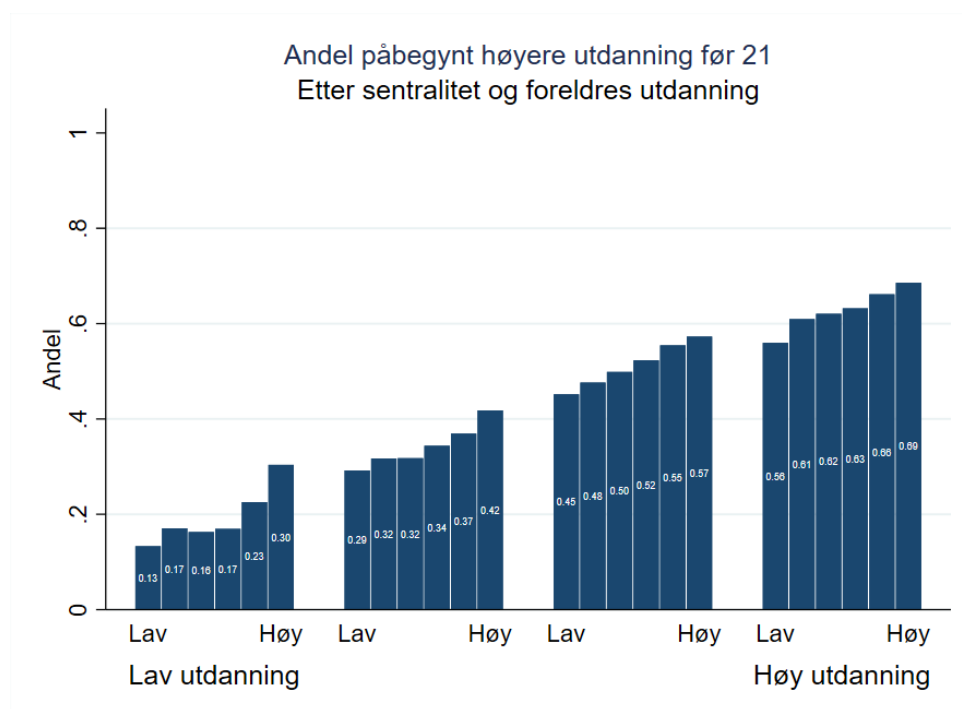
5.4 Avstand og sentralitet

Sentralitetsvariabelen er, som beskrevet i kapittel 4, basert på SSBs inndeling i 6 verdier, der 1 er minst sentralt og 6 refererer til Oslo (mest sentralt).⁴ Verdien som tildeles personene er basert på kommunen de bodde da de var 16 år, med en antagelse at det er personens opprinnelige bosted. Figur 5.8 viser betydningen av sentralitet og foreldres utdanning for deltakelse i høyere utdanning.

Vi ser at deltakelsen er tydelig økende for personer fra alle sosioøkonomiske bakgrunner, jo mer sentralt personens bosted er. Betydningen av sentralitet er imidlertid klart størst for personer med foreldre med lav utdanning. Blant disse er andelen som tar høyere utdanning nesten 20 prosentpoeng høyere hvis de er fra

⁴ Merk at SSBs indeks har Oslo som 1 og minst sentralt som 6. Dette er også hvordan vi la det frem i kapittel 4. Her har vi imidlertid snudd skalaen for fremstillingens skyld.

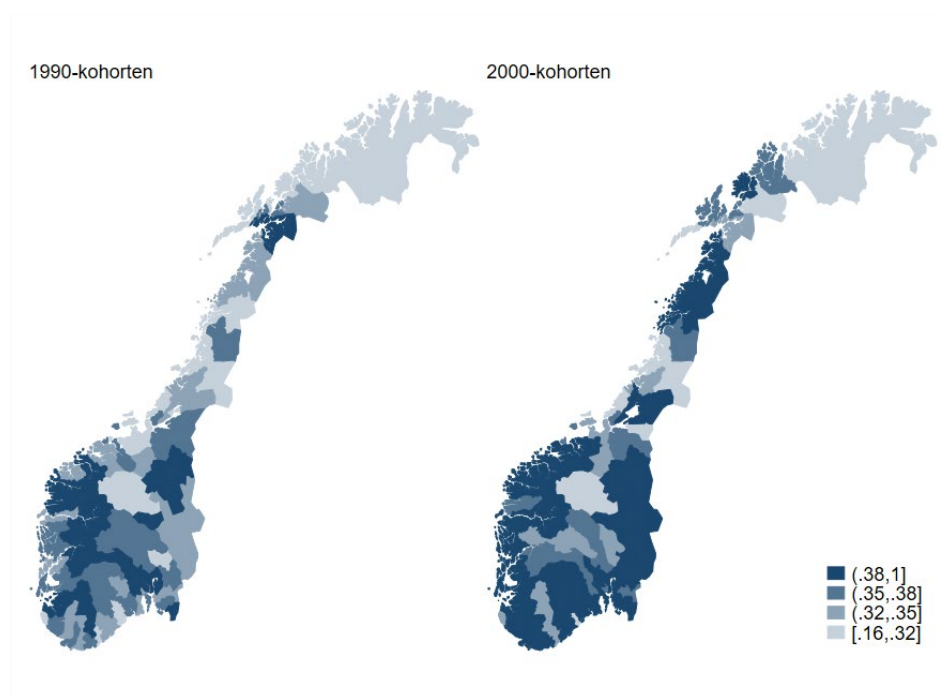
sentrale strøk enn hvis de er fra de minst sentrale områdene. Merk imidlertid at dette forholdet på ingen måte er lineært. Det er liten forskjell mellom sentralitet 1 til 4, mens deltakelsen øker raskt når vi går til sentralitet 5 og 6, altså storbyene (Oslo, Bergen, Trondheim osv.).



Figur 5.8. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år fordelt på foreldres utdanningsnivå og sentralitet av bostedskommunen personene bodde i da de var 16 år.

Note: Endring i sentralitet vises innad i de fire bolkene. Sentralitet er definert som en indeks med 6 nivåer, der 6 er Oslo og 1 er de minst sentrale regionene.

I Figur 5.9 ser vi hvordan andelen som tar høyere utdanning i ulike områder har utviklet seg mellom 1990- og 2000-kohortene. Vi ser tydelig at de aller fleste områdene har hatt en økning i deltakelse. Noen områder ser imidlertid ut til å ha beveget seg i motsatt retning, for eksempel deler av Midt- og Sør-Norge.



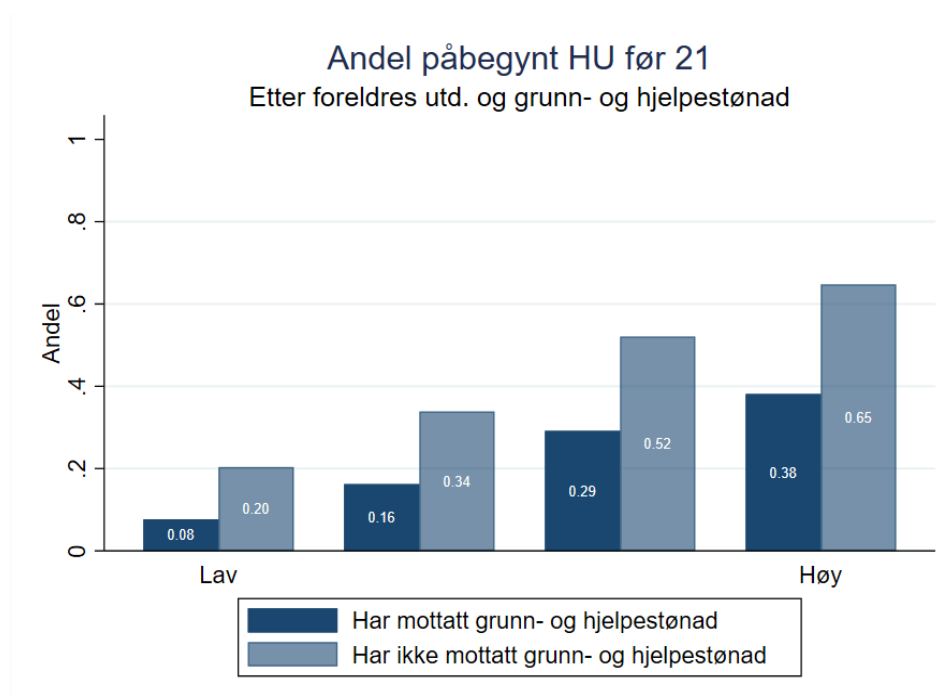
Figur 5.9. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år i hver pendlerregion for to kohorter. Helt hvite områder betyr manglende data.

5.5 Funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer

Det er ikke mulig å identifisere personer med funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer i registerdataene direkte, men vi kan se hvem som mottar grunn- og hjelpestønad. Dette er ytelse som gis til personer med medfødt eller varig skade, sykdom eller funksjonsnedsettelse og skal dekke behov for langvarig privat pleie og tilsyn eller utgifter som friske personer og personer uten funksjonsnedsettelse ikke har.⁵ For å få en idé om barrierer for personer med funksjonsnedsettelse i høyere utdanning, definerer vi derfor denne gruppen som personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad i minst ett av de tre årene før fylte 21 år.

Figur 5.10 viser påbegynt og fullført høyere utdanning, kontrollert for foreldrenes utdanning og status for mottak av grunn- og hjelpestønad. Figuren viser at personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad har betydelig lavere deltakelse i høyere utdanning enn den øvrige befolkningen.

⁵ Diagnosefordelingen blant grunnstønadsmottakere var i 2016 følgende: fordøyelsessykdommer (30 %); psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser (12 %); muskel-, skjelett-, og bindevevssykdommer (12 %); sykdommer i nervesystemet (10 %); hudsykdommer (10 %); medfødte misdannelser og kromosomavvik (5 %); sykdommer i sirkulasjonssystemet (3 %); sykdommer i luftveiene (2 %); skader og ofre for forgiftning og vold (5 %); og andre diagnoser (16 %). Se også Helde (2017).

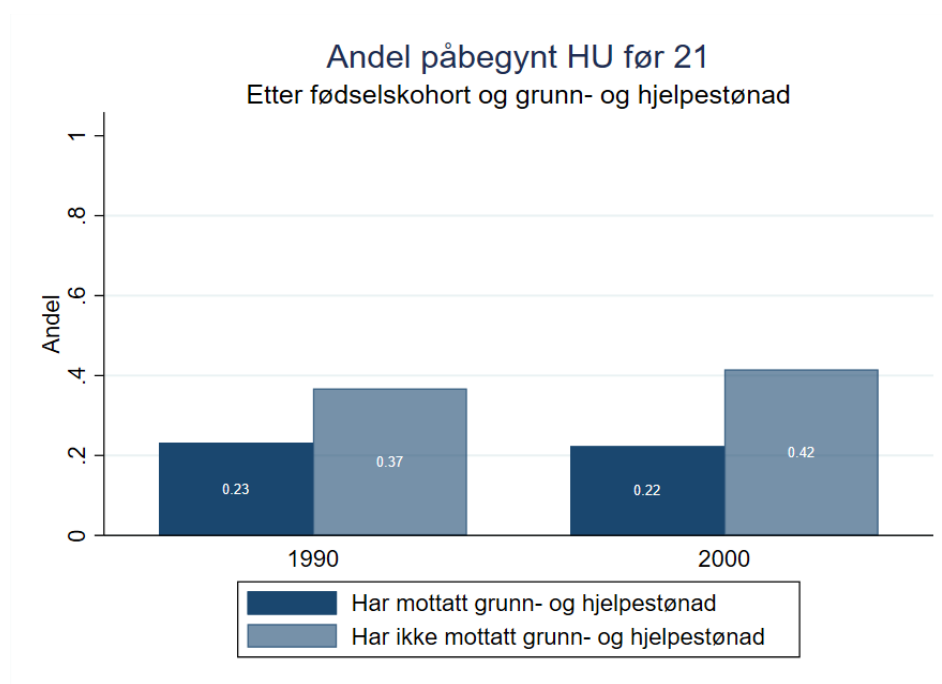


Figur 5.10. Figuren til venstre viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år og figuren til høyre viser andelen med fullført grad før fylte 25 år.

Note: «Ja» betyr at personen har mottatt grunn- og hjelpestønad i minst ett av de siste tre årene før fylte 21 år. «Lav» og «Høy» refererer til foreldrenes utdanning.

Blant personer med foreldre med lav utdanning ligger andelen som har begynt i høyere utdanning før fylte 21 år på omtrent 20 prosent. Andelen for personer med funksjonsnedsettelse er omtrent en tredjedel av dette. Dette skillet blir mindre jo høyere utdanning foreldrene til personer med en funksjonsnedsettelse har. Foreldres utdanning er altså relativt sett viktigere for deltakelse i høyere utdanning blant personer med en funksjonsnedsettelse enn for den øvrige befolkningen.

Figur 5.11 viser andelen som har begynt i høyere utdanning før fylte 21 år for kohortene født i 1990 og 2000. Vi ser at mens befolkningen som helhet har sett en økning i andelen som begynner i høyere utdanning før fylte 21 år, så har andelen faktisk falt fra 23 til 22 prosent for personer med funksjonsnedsettelser.



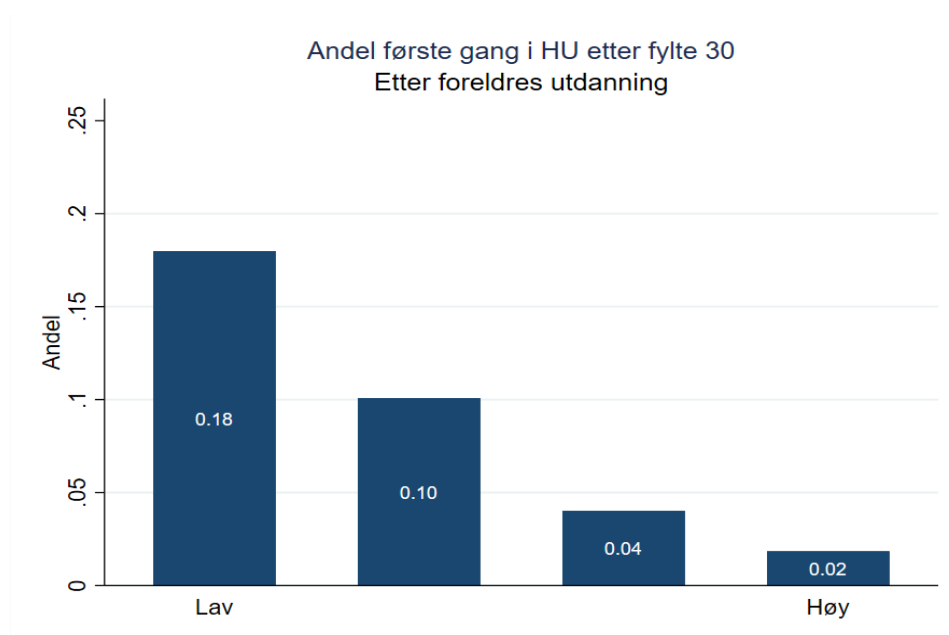
Figur 5.11. Figuren til venstre viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for kohortene født i 1990 og 2000.

Note: «Ja» betyr at personen har mottatt grunn- og hjelpestønad i minst ett av de siste tre årene før fylte 21 år.

5.6 Alder

Kunnskapsoppsummeringen peker også på alder som et hinder for å ta høyere utdanning. For å undersøke deltakelsen i høyere utdanning for den eldre delen av befolkningen må vi se på en annen populasjon enn vi har gjort så langt. I dette delkapitlet ser vi derfor på personer som er født mellom 1970 og 1990, slik at de er mellom 30 og 50 når vi velger å observere utfall i 2020. Utfallet vi ser på er binært: blant dem som noen gang er registrert i høyere utdanning, begynte personen *for første gang* mellom 30 og 50 års alder? Og hva er kjennetegnene til personer som starter sent i høyere utdanning?

Totalt sett viser det seg at 10 prosent av den delen av befolkningen som tar høyere utdanning, begynte etter fylte 30 år. Figur 5.12 viser hvordan dette fordeler seg på sosioøkonomisk bakgrunn. Personer med foreldre med lav utdanning er de som i størst grad tar høyere utdanning når de er eldre. Hele 18 prosent av disse utsetter inntredenen i høyere utdanning. Det er derimot veldig sjelden blant personer med foreldre med høy utdanning. Mindre enn 2 prosent av disse begynner for første gang etter de har blitt 30 år gamle.



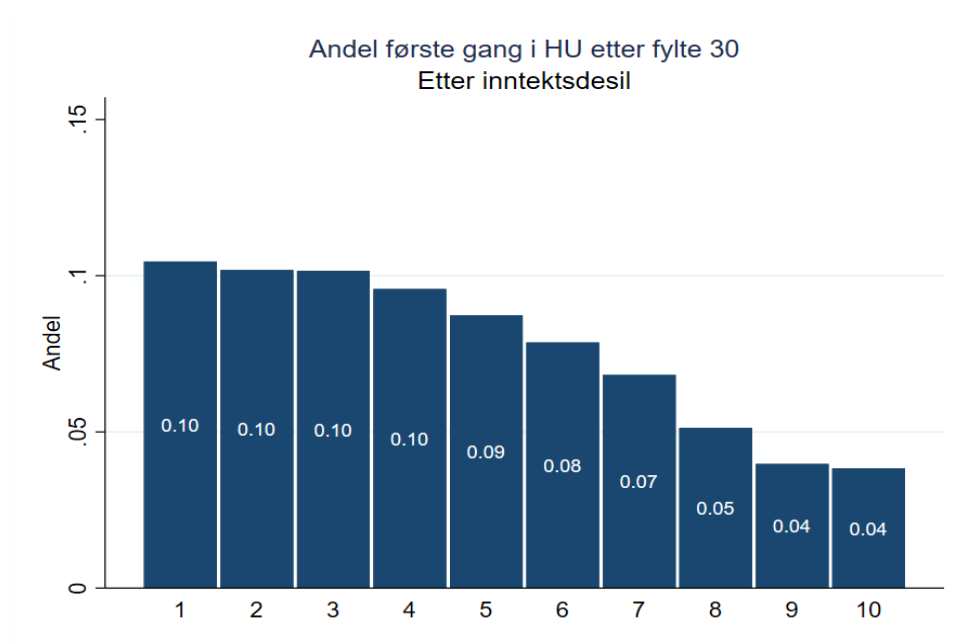
Figur 5.12. Figuren viser sen deltakelse i høyere utdanning etter foreldres utdanning.

Note: Y-aksen måler andelen fra hver kategori som begynner på høyere utdanning for første gang etter fylte 30 år. Utdanningsnivå «Lav» betyr at ingen av foreldrene har videregående utdanning, og «Høy» betyr at begge foreldre har utdanning tilsvarende mastergrad eller høyere.

I tillegg til å se på personens bakgrunn så kan vi se hvordan tendensen til å utsette høyere utdanning avhenger av hva personen gjorde i 20-årene. Først undersøkte vi om det å ha barn er et hinder for igangsetting av utdanning. Det viser seg at blant dem som begynner sent er det vanligste (35 prosent) å ha to barn på det tidspunktet de begynner, mens 24 prosent ikke har barn. Blant befolkningen med høyere utdanning som helhet er til sammenligning 19 prosent barnløse. Dette tyder altså på at det å ha barn *kan* være en barriere for studier for voksne, men at det åpenbart også lar seg kombinere.⁶

Valget om å begynne senere i høyere utdanning kan til en viss grad være et ressurs spørsmål. Vi undersøker derfor om utfallet avhenger av en persons inntekt i perioden mellom 25 og 30 år. Det er to motstridende effekter her. For det første kan det hende at det å begynne i høyere utdanning har en stor alternativkostnad fordi eventuell tapt inntekt i arbeidslivet vil være høy. Men for det andre kan det være at personer med høy inntekt lettere kan ta seg råd til å studere samtidig som de jobber redusert eller benytter oppsparte midler. I Figur 5.13 viser vi hvordan utfallet varierer på tvers av inntekt i perioden 25-30 år, altså i årene som leder opp til sen deltakelse i høyere utdanning.

⁶ Resonnementet holder også hvis vi ser på dem som faktisk fullfører, ikke bare dem som begynner. Fullføringsgraden er faktisk noe lavere for dem uten barn.



Figur 5.13. Figuren viser sen deltakelse i høyere utdanning etter inntekt.

Note: Y-aksen måler andelen fra hvert inntektskvartil som begynner på høyere utdanning for første gang etter fylte 30 år. Note: Inntekt er her gjennomsnittlig lønn i perioden mellom 25 og 30 år.

Figuren viser at blant dem i den laveste kvartilen av inntektsfordelingen begynner litt over 10 prosent på høyere utdanning etter fylte 30. Blant dem med høy inntekt er dette mindre vanlig (omtrent 4 prosent). Dette kan tyde på at det i størst grad er personer som ikke er fornøyd med inntekten sin som tar høyere utdanning for å kvalifisere seg for bedre betalte jobber (samtidig som alternativkostnaden er relativt lav).

Avslutningsvis kan vi nevne at det ikke var noen forskjell mellom kjønnene i sen igangsetting av høyere utdanning. Med andre ord var det mer eller mindre samme kjønns(u)balanse som vi så i kapittel 5.3.

5.7 Konklusjon

I dette kapitlet har vi undersøkt forskjeller i reell deltakelse for ulike grupper i norsk høyere utdanning. Sosioøkonomisk bakgrunn nevnes hyppig i litteraturen som en sentral barriere for deltakelse i høyere utdanning. Også vi finner store forskjeller i deltakelse på tvers av foreldres utdanning og inntekt. Det er imidlertid verdt å merke seg at disse forskjellene er noe mindre hos dem født i år 2000 enn hos personer født i 1990. Selv om dette kan tyde på at sosioøkonomisk bakgrunn er i ferd med å bli mindre viktig vil det, med nåværende tempo, ta lang tid før forskjellene er jevnet ut. Dette er også under antakelsen om at utviklingen vedvarer.

Betydningen av innvandrerbakgrunn har blitt betydelig mindre i samme tidsperiode. Der innvandrerbakgrunn har vært en betydelig barriere tidligere, deltar

både innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn i høyere utdanning i mye større grad nå enn før. Særlig har deltakelsen økt veldig mye i sistnevnte gruppe. Det er imidlertid stadig forskjeller på tvers av landbakgrunn, med høyest deltakelse for personer med bakgrunn fra Asia, EU og øvrige Europa.

I litteraturgjennomgangen ble det pekt på at kjønn stadig er en barriere for deltakelse i høyere utdanning, men på andre måter enn tidligere. I dag er det menn, heller enn kvinner, som er det underrepresenterte kjønn i høyere utdanning. Resultatene fra denne seksjonen indikerer også at kvinner i økende grad dominerer selektive studier som jus, psykologi og medisin. Samtidig ser vi at menn stadig dominerer naturvitenskapelige og tekniske fag, så noen av de tradisjonelle kjønns-skjevhetene består.

Litteraturgjennomgangen viste at betydningen av avstand mellom bosted og høyere utdanningsinstitusjoner varierer på tvers av land. Imidlertid virker det som et relativt robust funn at svært store avstander har negativ innvirkning på deltakelse. I dette kapittelet brukte vi SSBs sentralitetsindeks for å undersøke om dette også gjelder for den norske konteksten. Vi finner at deltakelsen i høyere utdanning øker jo mer sentralt man bodde da man var 16 år. Betydningen av sentralitet er relativt liten for personer med høy sosioøkonomisk bakgrunn, men blir betydelig for personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Hos sistnevnte er det nesten 20 prosentpoeng forskjell mellom personer fra de minst og mest sentrale områdene. I tråd med funnene fra litteraturgjennomgangen, finner vi at det er bosted i de mest usentrale områdene som har størst betydning, med mindre forskjeller for bosted ellers i landet.

Vi finner også at både deltakelse i og gjennomføring av høyere utdanning er betydelig lavere for personer med funksjonsnedsettelse, og at betydningen av en funksjonsnedsettelse er større relativt sett for personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Der vi tidligere har sett at mange av skjevhetene på gruppenivå har blitt mindre over tid, finner vi her at forskjellene har blitt større. Faktisk har andelen av personer med funksjonsnedsettelse som begynner i høyere utdanning *falt* de siste ti årene.

Til slutt finner vi at rundt 10 prosent av befolkningen begynner i høyere utdanning for første gang etter at de har fylt 30 år. Disse er i hovedsak personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn og med relativt lav inntekt tidligere i livet. Nesten tre fjerdedeler av dem har barn når de begynner. Dette indikerer at sen start på høyere utdanning ikke er forbeholdt personer uten barn, selv om de barnløse er overrepresentert blant dem som begynner etter 30 år relativt til befolkningen som en helhet.

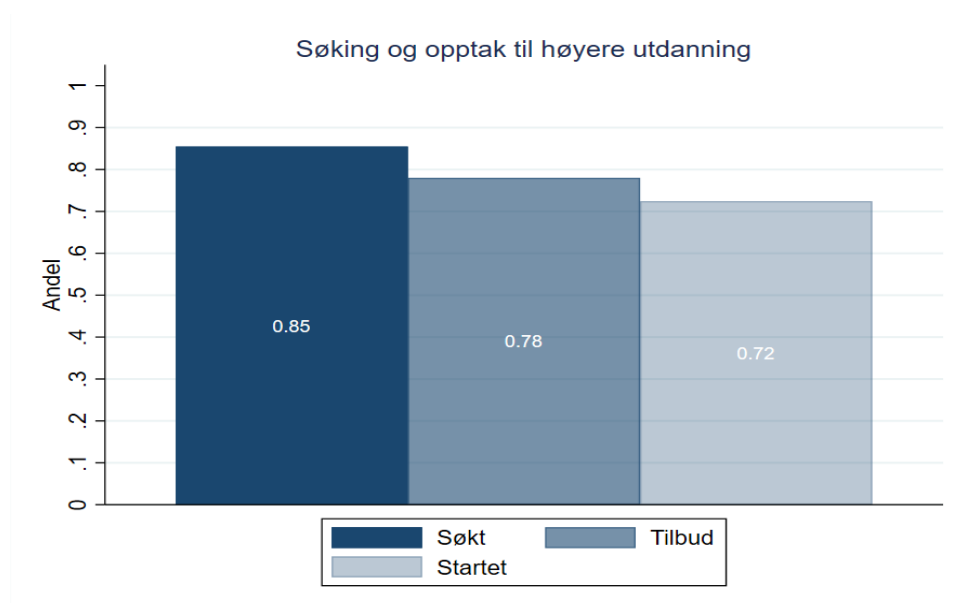
6 Intensjon, søking og deltakelse

I kapittel 4 så vi at rundt 80 prosent av dem som svarte på Ungdata-undersøkelsen hadde som intensjon å ta høyere utdanning etter videregående skole. Vi så imidlertid i kapittel 5 at kun 40 prosent har begynt i høyere utdanning innen de er 21 år gamle. I dette kapitlet vil vi undersøke og diskutere forskjellige årsaker til dette avviket mellom intensjon og faktisk deltakelse. For å gjøre dette, kobler vi på søkerdata fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør slik at vi kan se når personene i utvalget vårt har søkt høyere utdanning, samt hvilke studieprogrammer og institusjoner de har prioritert.

6.1 Representasjon blant studiespesialiserende elever

Den viktigste årsaken til at deltakelsen i høyere utdanning er mye lavere enn intensjonen er at Ungdata-undersøkelsen kun går til elever i tredje klasse på videregående, altså de som går på et studiespesialiserende løp. Siden generell studiekompetanse i de fleste tilfeller er en forutsetning for å kunne ta høyere utdanning, er det naturlig at andelen som tar høyere utdanning er desidert størst i denne gruppen sammenlignet med befolkningen som helhet.

Som Figur 6.1 viser, søker litt over 80 prosent av personer med studiespesialisering høyere utdanning innen de har fylt 21 år. Omtrent 75 prosent får tilbud om plass på et studieprogram, og omtrent 67 prosent begynner. Med andre ord: selv når vi ekskluderer personer som ikke gikk studiespesialisering, observerer vi en forskjell på rundt 15 prosent mellom intensjon i Ungdata og reell deltakelse i høyere utdanning.



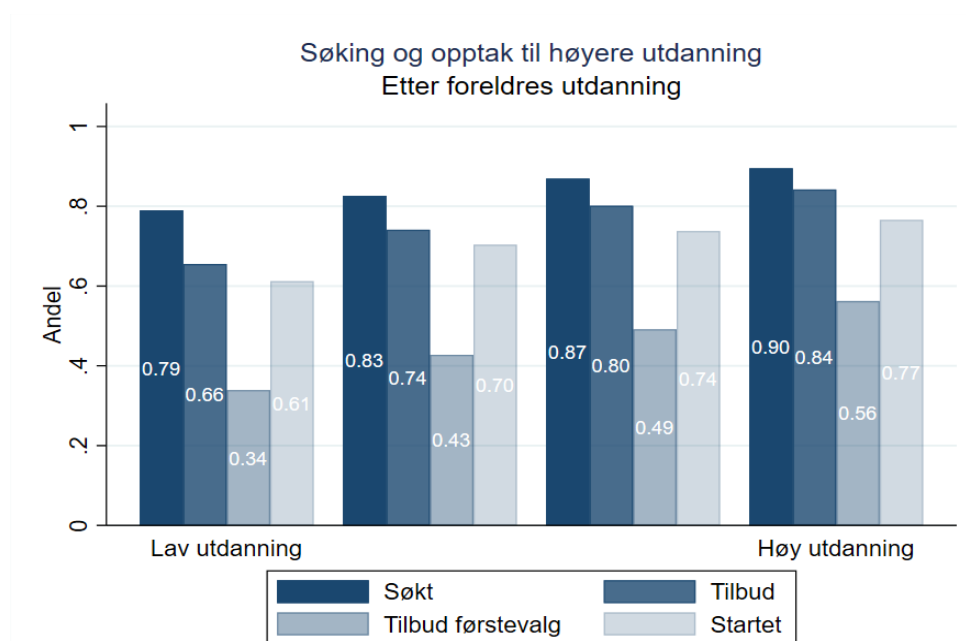
Figur 6.1. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995.

Note: Populasjonen er begrenset til personer som gikk studiespesialisering på videregående.

En naturlig hypotese er at noe av forskjellen som gjenstår når vi ser på elever som gikk studiespesialisering kan forklares ved at ikke alle som rapporterer en intensjon om å ta høyere utdanning faktisk ender opp med å søke. Det kan være at motivasjon eller prioriteringer endrer seg, eller at man får overraskende lave karakterer fra videregående, slik at man ikke lenger er aktuell for det planlagte studiet. Eventuelt kan det være uforutsette barrierer knyttet til søkeprosessen i seg selv eller andre praktiske utfordringer som forhindrer overgangen fra videregående til høyere utdanning. En annen mulighet er at de som ikke har begynt før de er 21 år faktisk har søkt, men ikke kommet inn på studiet de ønsket slik at de ender opp med å utsette oppstart i høyere utdanning.

6.2 Søking på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn

Vi så i kapittel 4 at intensjonen om å ta høyere utdanning er veldig høy uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn for elever på et studiespesialiserende løp i videregående opplæring. Selv blant elevene med lavest sosioøkonomisk bakgrunn har over 70 prosent intensjon om å ta høyere utdanning. Figur 6.2 viser at denne intensjonen også manifesterer seg i søknader. Vi ser faktisk at søkertallene er noe høyere enn rapportert intensjon blant denne gruppen.



Figur 6.2. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 fordelt på foreldres utdanning.

Note: Populasjonen er begrenset til personer som gikk studiespesialisering på videregående.

Når det gjelder reell deltakelse, ser vi at mesteparten av forskjellene på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn forsvinner når vi kun ser på dem som har gått studiespesialisering. De lyseste søylene viser andelen som har startet i høyere utdanning. Forskjellen i deltakelse mellom personer med foreldre med lav og høy utdanning er under 20 prosentpoeng. I kapittel 5 var det derimot tilsvarende forskjell på over 40 prosentpoeng for befolkningen som helhet. Med andre ord forklares forskjellene i deltakelse stort sett av forskjeller i hvem som velger studiespesialisering på videregående; mens elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn er overrepresentert på studiespesialiserende løp i videregående opplæring, velger elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn i større grad yrkesfaglige retninger på videregående. Dette medfører et ujevnt rekrutteringsgrunnlag, som igjen er med på å forklare deler av forskjellene vi så i kapittel 5.

Samtidig viser våre analyser at selv om forskjeller i deltakelse på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn er mye mindre blant dem som har fullført studiespesialiserende videregående opplæring, gjenstår det fortsatt betydelige forskjeller når det gjelder deltakelse. Som Figur 6.2 over viser, har litt over 60 prosent av personer med lavt utdannede foreldre startet i høyere utdanning, mens tilsvarende tall for dem med høyt utdannede foreldre er rundt 75 prosent. Tallene for søking og opptak kan forklare noe av denne forskjellen. Vi ser nemlig at blant dem med høyt utdannede foreldre har omtrent 94 prosent av søkerne fått tilbud om studieplass innen de er fylt 21 år. Blant dem med lavt utdannede foreldre er det tilsvarende tallet 82 prosent. Forskjellene i tilbud på førstevalget er enda større. I tråd med

funnene fra litteraturgjennomgangen i kapittel 3, så ser vi en tydelig sammenheng mellom foreldres utdanning og gjennomsnittskarakterer på videregående.⁷ Dermed kan en betydelig andel av forskjellen i deltakelse på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn forklares ved karakterforskjeller.

Forskjellene består imidlertid når vi kun ser på dem som har fått tilbud om studieplass. Det er 8 prosentpoeng større sannsynlighet for at personer med høyt utdannede foreldre begynner på studiet (gitt at de får tilbud om en studieplass), sammenlignet med dem med lavt utdannede foreldre. Hvis studiet er et annet enn det som var høyeste prioritet, er forskjellen 6 prosentpoeng. Dette er konsistent med for eksempel at:

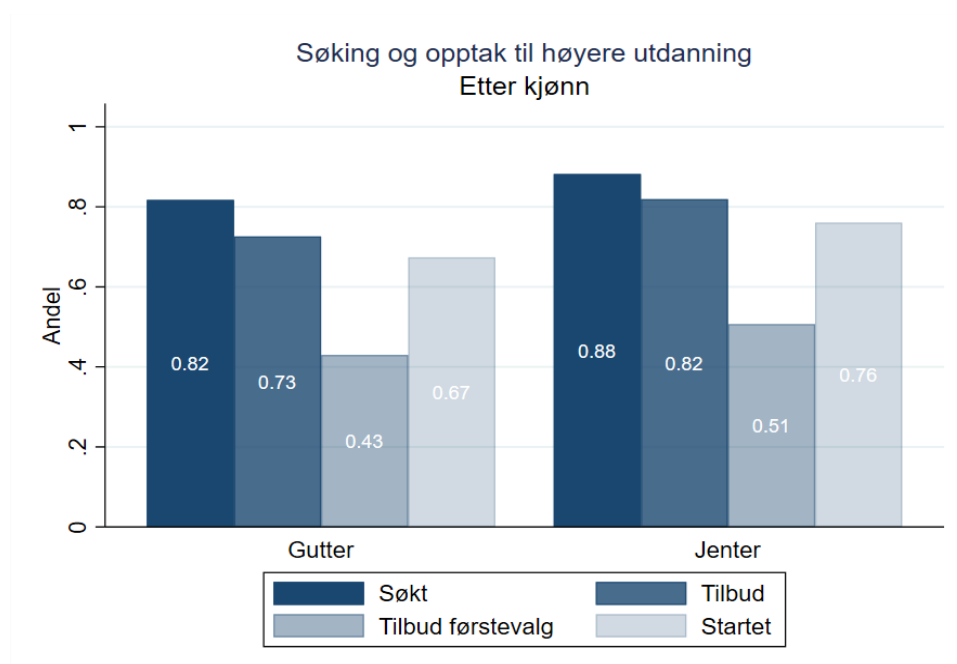
- 1) de med høy sosioøkonomisk bakgrunn har større motivasjon til å studere og vil med større sannsynlighet takke ja til tilbud. Dette indikerer at de i mindre grad anser andre alternativer til høyere utdanning, for eksempel å gå direkte ut i jobb, som aktuelle; eller
- 2) det finnes barrierer som inntreffer etter at personen mottar tilbud om studieplass, for eksempel at personer fra familier med høy sosioøkonomisk status i større grad får økonomisk hjelp til å finne bosted der de har fått tilbud om studieplass, mens de med lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke får det.

Blant dem med foreldre med høy utdanning starter totalt 68 prosent av søkerne på høyere utdanning før de er 21 år, selv i tilfeller der de ikke kom inn på førstevalget. Blant dem med lav sosioøkonomisk bakgrunn er det tilsvarende tallet bare 47 prosent.

6.3 Kjønn

Dersom vi flytter fokus over på forskjeller mellom kjønn, viser Figur 6.3 at søkeatferd matcher oppgitt intensjon i Ungdata-undersøkelsen for både gutter og jenter. De aller fleste – rundt 80 prosent av studiespesialiserende gutter og 90 prosent av jentene – sier at de vil ta høyere utdanning. Igjen kan vi gjøre en direkte sammenligning mellom faktisk deltakelse og intensjon ved å analysere registerdata for dem som gikk på studiespesialiserende løp i videregående opplæring.

⁷ Videregående snittet til personer med høyt utdannede foreldre (minst én forelder har master) er i snitt 21,5 prosent høyere enn snittet til personer med foreldre uten høyere utdanning. Dette er blant personer som gikk studiespesialisering i 1995.



Figur 6.3. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 fordelt på kjønn.

Note: Populasjonen er begrenset til personer som gikk på studiespesialisering på videregående.

Henholdsvis 66 av gutter og 76 prosent av jenter i denne gruppen har faktisk begynt i høyere utdanning før de fyller 21 år. Dette betyr at selv om ikke alle som oppgir en intensjon om å ta høyere utdanning faktisk har begynt, så er forskjellen i deltakelse mellom kjønnene på omtrent samme nivå som forskjellene i intensjon. Med andre ord viser analysene at den relative andelen som ender opp med å ikke søke er omtrent like stor blant guttene og jentene.

Vi så imidlertid i kapittel 5 at flere jenter starter på de selektive studieprogrammene (medisin, psykologi profesjon og jus), antakeligvis fordi jenter har betydelig bedre karakterer i snitt fra videregående opplæring. Blant dem som har søkt opptak til høyere utdanning er sannsynligheten for å få tilbud – både å få minst ett tilbud og for å få tilbud om førstevalget – fem prosentpoeng større for jenter enn for gutter. Isolert sett skulle da også dette føre til at forskjellen mellom intensjon og deltakelse er større for gutter enn for jenter, men det ser vi altså ikke. Med andre ord så må vi konkludere med at forskjellene i karakterer ikke betyr spesielt mye for deltakelse i høyere utdanning generelt, selv om det gjør at jenter i større grad får opptak på selektive studieprogram. Dette er antakeligvis både fordi de selektive studieprogrammene utgjør en relativt liten gruppe, og fordi guttene som blir utkonkurrert allikevel kan begynne på andre studieprogram.

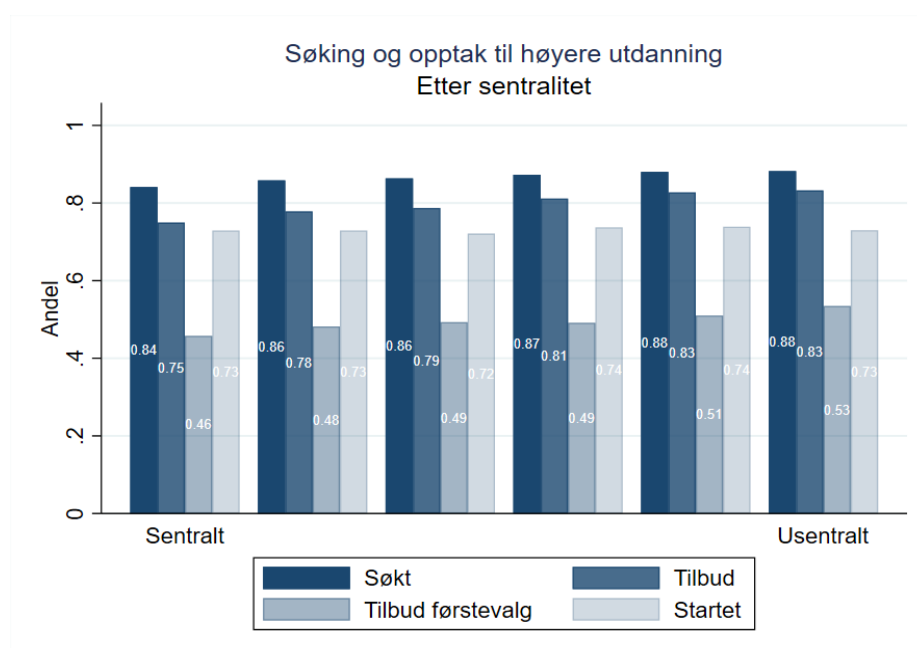
Jenter starter også i større grad i høyere utdanning selv om de ikke kommer inn på førstevalget sitt, mens gutter i større grad utsetter eller avstår. Blant personer som får et tilbud som *ikke* er førstevalget, er sannsynligheten for å begynne innen de er 21 år gamle 6 prosentpoeng større for jenter enn for gutter. Når vi ser på

deltakelse når de er 25 år gamle er denne forskjellen nesten borte, noe som tyder på at gutter tar opp fag eller utsetter studiene heller enn å finne andre alternativer enn høyere utdanning.⁸ Dette tyder på at jenter er mer opptatt av å sette i gang med studiene relativt raskt etter fullført videregående opplæring.

6.4 Sentralitet

Når det gjelder betydningen av bosted for deltakelse i høyere utdanning, så vi i kapittel 4 og 5 at sentralitet også betyr mindre for intensjon enn for faktisk deltakelse. Når vi tok utgangspunkt i befolkningen som helhet (kapittel 5), så vi at sentralitet var av betydning for elever fra alle sosioøkonomiske bakgrunner, men ekstra stor for personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn.

Hvis vi istedenfor kun ser på deltakelsen i høyere utdanning blant dem som gikk på et studiespesialiserende løp i videregående opplæring, så forsvinner sammenhengen mellom sentralitet og deltakelse. Figur 6.4 viser at søking og deltakelse («Startet») er veldig lik på tvers av sentralitetskategoriene. Sammenhengen mellom sentralitet og deltakelse som vi så i kapittel 5 oppstår dermed først og fremst fordi personer fra sentrale strøk i større grad begynner på studiespesialiserende løp i videregående opplæring.



Figur 6.4. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 fordelt på sentralitet.

Note: Populasjonen er begrenset til personer som gikk på studiespesialisering på videregående.

⁸ Ved 25 års alder har 92,5 prosent av guttene som gikk studiespesialisering begynt på høyere utdanning. Det tilsvarende tallet for jenter er 94,7 prosent.

Det er interessant å merke seg at andelen studiespesialiserende elever som *søker* opptak i høyere utdanning innen de har fylt 21 år, er noe høyere i de mindre sentrale strøkene. Vi så i kapittel 4 at intensjonen om å ta høyere utdanning var økende jo mer sentralt en person bor, så dette kan virke motstridende. En mulig forklaring er at personer fra sentrale områder oftere ønsker å utsette studiestart i noen år.

Vi ser imidlertid at andelen som faktisk starter innen de har fylt 21 år er lik på tvers av sentralitet. Man kunne tenke seg at dette forklares ved at personer fra sentrale strøk har høyere karaktersnitt og dermed oftere kommer inn på førstevalget sitt. Det er imidlertid ikke tilfellet. Andelen som får tilbud, er faktisk større for personer fra de mindre sentrale områdene. Dette kan ha med søkemønstre å gjøre: som Fidjeland og kollegaer (2023) viser, så søker elever fra sentrale områder seg i større grad til selektive studier. Dermed har vi ingen åpenbar forklaring på hvorfor personer fra sentrale områder har lavere søkertall og opptak, men samme deltakelse. Det kan imidlertid være så enkelt som at de i gjennomsnitt har større motivasjon, slik at en større andel av de som får tilbud, faktisk begynner.

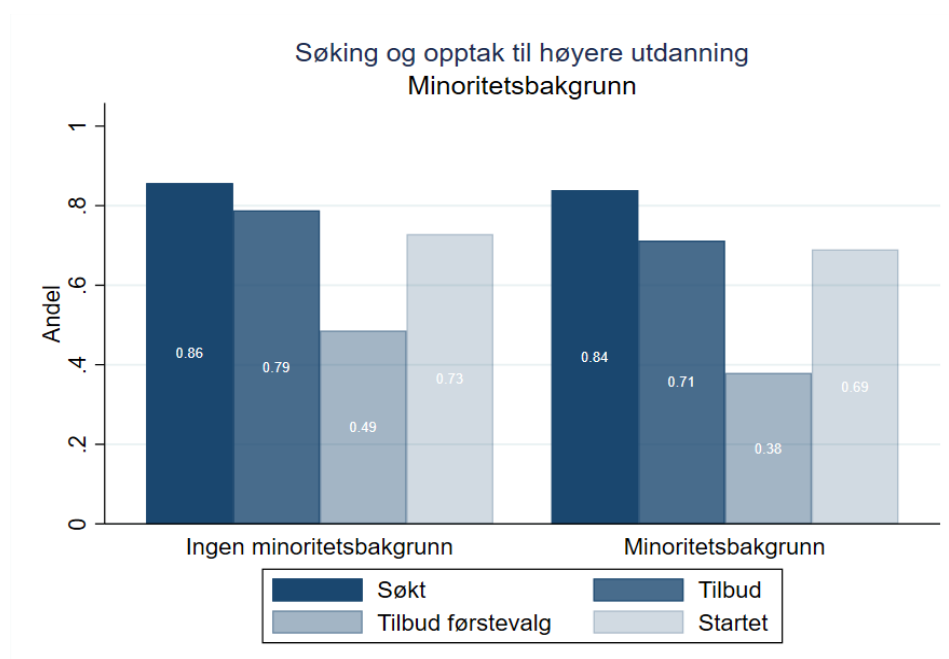
Til slutt ønsker vi å fremheve et viktig poeng som ikke fremkommer av Figur 6.4. Vi så at sammenhengen mellom deltakelse og sentralitet forsvant da vi kun så på personer som gikk på et studiespesialiserende løp i videregående opplæring. Dette gjelder imidlertid ikke for personer med lavt utdannede foreldre. For personer som gikk studiespesialisering og har foreldre uten videregående opplæring, begynner en klart større andel av dem som bor i nærheten av storbyer i høyere utdanning.

6.5 Minoritetsbakgrunn

Figur 6.5 viser søking og opptak til høyere utdanning fordelt på minoritetsbakgrunn. Antall personer i hver gruppe blir lavt når vi betinger på at personen skal ha gått studiespesialisering og ha minoritetsbakgrunn, slik at små unøyaktigheter i datamaterialet kan forekomme.⁹ Vi slår derfor sammen innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn.

Vi ser at hvorvidt en person har minoritetsbakgrunn har liten betydning for søkertallene blant dem som går et studiespesialiserende løp, men at en betydelig lavere andel av personer med minoritetsbakgrunn får tilbud om studieplass. Andelen som får tilbud på sitt førstevalg, er også klart lavere.

⁹ Helt spesifikt så er det noen personer som vi i søkerdataen ikke kan se om har fått tilbud om studieplass eller ikke på grunn av feil eller unøyaktighet i rapporteringen. Når antallet personer blir veldig lavt så kan slike små unøyaktigheter bli avgjørende for andelen vi rapporterer. Derfor slår vi sammen kategori 2 og 3 slik at vi alltid har et betydelig antall personer i hver gruppe.



Figur 6.5. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 etter innvandrerstatus.

Note: Populasjonen er begrenset til personer som gikk på studiespesialisering på videregående.

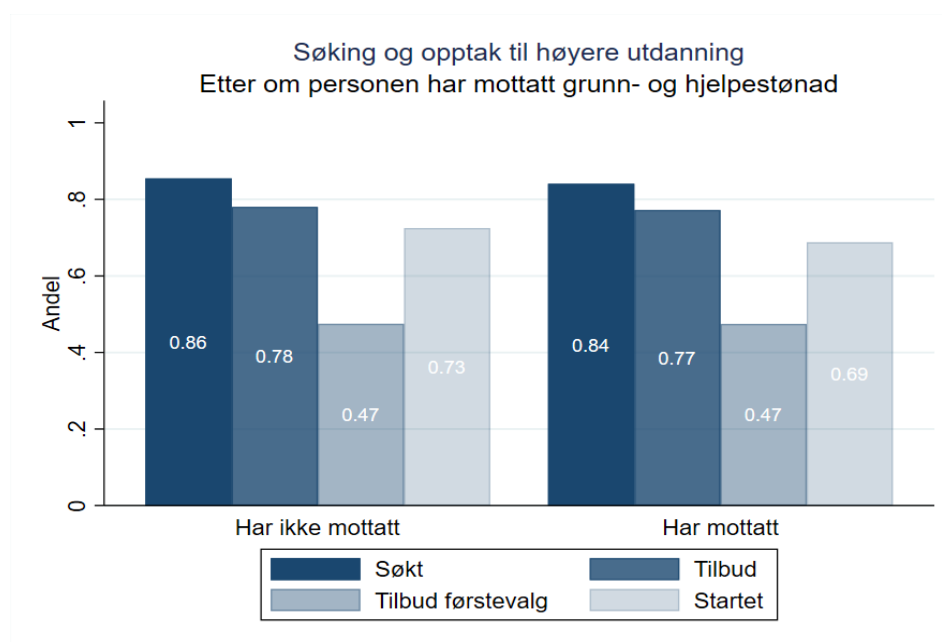
Imidlertid ser vi at andelen som faktisk begynner i høyere utdanning innen de har fylt 21 år er ganske lik. Det er altså en mye større andel av dem som får tilbud om studieplass som faktisk begynner blant personer med minoritetsbakgrunn, sammenlignet med den øvrige befolkningen. Dette betyr, alt annet likt, at personer med minoritetsbakgrunn i større grad aksepterer andre studier enn førstevalget, og kanskje dermed har en større motivasjon for å studere uavhengig av hvilket studieprogram de får tilbud om studieplass ved.

6.6 Funksjonsnedsettelse

Figur 6.6 viser søking og opptak til høyere utdanning blant personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad, sammenlignet med resten av befolkningen som gikk på et studiespesialiserende løp. Som figuren viser, er det nesten identiske andeler fra de to gruppene som både søker, får opptak til førstevalget sitt, og som får opptak generelt.

I utgangspunktet skulle dette tilsi at omtrent samme andel av de to gruppene også starter i høyere utdanning innen fylte 21 år, men dette er ikke tilfellet. Andelen som begynner i høyere utdanning er omtrent 4 prosentpoeng lavere blant personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad. Det er ingen enorm forskjell, men den er allikevel påfallende gitt at en like stor andel av denne gruppen får tilbud på sitt førstevalg. Dette tyder på at eventuelle barrierer for deltakelse personer med funksjonsnedsettelse eller andre fysiske eller psykiske helseutfordringer møter

på, primært oppstår i perioden mellom innsendt søknad og studiestart. Det er vanskelig å identifisere disse barrierene i registerdataene. Vi vet imidlertid fra litteraturgjennomgangen i kapittel 3, at særlig tilgang på helsetjenester, økonomi, tilrettelagt bosted og tilrettelegging ved studiestedet kan være faktorer som gjør at personer med funksjonsnedsettelse vegrer seg for å starte i høyere utdanning.



Figur 6.6. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 for personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad.

Note: Populasjonen er begrenset til dem som gikk studiespesialisering på videregående.

Registerdata tillater oss også å undersøke hvorvidt tilstedeværelsen av en grunn- eller hjelpestønad påvirker hvor studenter i denne gruppen søker seg til.¹⁰ En hypotese kan for eksempel være at personer med funksjonsnedsettelse foretrekker mindre studie- og bosteder, da disse ofte vil være enklere å navigere. Våre analyser viser at personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad har omtrent like ofte studietilbud i storbyer på sitt førstevalg som den øvrige befolkningen. Når vi ser på hvilke studier personer i denne gruppen faktisk har begynt på, så ser vi imidlertid at personer som har mottatt grunn og hjelpestønad sjeldnere begynner på studier i storbyer. Spesifikt så er andelen som begynner i storbyer 4 prosent lavere blant personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad. Dette stemmer altså overens med hypotesen om at personer med funksjonsnedsettelse søker og kommer inn på studieprogram i storbyer, men lar være å begynne på grunn av mangel på tilrettelegging.

¹⁰ Vi undersøker dette ved å regressere en indikatorvariabel (lik 1 hvis personen har et studieprogram i en storby som førstevalg, 0 ellers) for storby på indikatoren for mottak av grunn- og hjelpestønad. Vi kontrollerer også for om personen gikk studiespesialisering, foreldres utdanning og for karaktersnitt på videregående.

6.7 Konklusjon

Utgangspunktet for dette kapitlet var den relativt store forskjellen observert i datamaterialet mellom oppgitt intensjon og faktisk deltakelse i høyere utdanning. En vesentlig del av denne forskjellen skyldes valg av studieforbereidende løp i videregående opplæring. Men selv når vi kun så på personer med oppnådd studiekompetanse fra et studieforbereidende løp i videregående opplæring, observerte vi fortsatt en forskjell på omtrent 15 prosentpoeng mellom intensjon og deltakelse.

I dette kapitlet har vi undersøkt hvorvidt denne vedvarende forskjellen kan forklares av forskjeller i søkemønstre på tvers av grupper. Først undersøkte vi forskjeller i foreldres utdanningsnivå, og fant at andelen som både søker og får opptak er økende jo høyere utdanning foreldrene har. Siden foreldres utdanning har en sterk sammenheng med karakterer så kan potensielt deler av forskjellen i opptak og deltakelse forklares av at personer med lavt utdannede foreldre i snitt får lavere karakterer enn de med høyt utdannede foreldre.

Videre så vi på forskjeller på tvers av kjønn. Det overordnede bildet er at forskjellene i deltakelse speiles av forskjellene i søkeatferd. En større andel av jentene søker høyere utdanning, og en noe større andel av jentene som søker får opptak. Dette kan reflektere at gutter i gjennomsnitt har dårligere resultater fra videregående opplæring enn jenter. I tillegg så vi at jenter i større grad enn gutter begynner i høyere utdanning innen fylte 21 år selv når de ikke får tilbud på førstevalget, men at denne forskjellen i stor grad forsvinner dersom vi ser på oppstart i høyere utdanning innen fylte 25 år. Dette indikerer at gutter i stor grad velger å delta i høyere utdanning, men at de er mer sannsynlig til å utsette studiestart enn jenter.

Avstand mellom hjemsted og studiested viser seg å ha veldig liten betydning for søkeatferd blant dem som går på et studiespesialiserende løp i videregående opplæring. Nesten nøyaktig samme andel av personer som går studiespesialisering søker seg til høyere utdanning, uansett om de er fra de minst eller mest sentrale områdene. Dermed skyldes nesten hele forskjellen i deltakelse på tvers av sentralitet at andelen som begynner på studiespesialisering er forskjellig, med en høyere andel personer med generell studiekompetanse i de mer sentrale områdene.

Vi finner videre at andelen som får opptak til høyere utdanning før fylte 21 år, er litt lavere blant personer med minoritetsbakgrunn enn blant befolkningen generelt. Til gjengjeld finner vi at en større andel av de som faktisk får tilbud starter i høyere utdanning blant personer med minoritetsbakgrunn. Dermed blir andelen som faktisk har begynt blant personer med og uten minoritetsbakgrunn totalt sett ganske like. Til slutt finner vi at andelen som søker og får tilbud er veldig like for personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad og personer som ikke har det. Samtidig er andelen som faktisk starter i høyere utdanning noe lavere for førstnevnte. Dette kan være en indikasjon på at personer i denne gruppen møter på barrierer for deltakelse i perioden mellom søknadstidspunkt og studiestart.

7 Barrierer for deltakelse i høyere utdanning

I de foregående kapitlene har vi sett på hva som påvirker intensjon og faktisk deltakelse i høyere utdanning. Selv om det kvantitative datamaterialet kan identifisere trender og sammenhenger mellom ulike gruppers karakteristikk – sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, sentralitet, funksjonsnedsettelse osv. – og deres nivå av deltakelse, kan slike data i begrenset grad belyse hva det er ved disse karakteristikkene som gjør at de påvirker deltakelsen.

For å gi et mer dyptgående og nyansert bilde av barrierer for deltakelse i høyere utdanning, gjennomførte vi intervjuer med representanter for ulike interesseorganisasjoner og utvalg, som jobber opp mot gruppene diskutert i tidligere kapitler. Her beskrives funnene fra disse intervjuene. Som beskrevet i kapittel 2.4, ble representanter for en rekke ulike samfunnsgrupper intervjuet, selv om en overvekt representerer organisasjoner som jobber opp mot personer med ulike former for funksjonsnedsettelse.

Kapitlet starter med en beskrivelse av informantenes syn på faktorer som hindrer deltakelse og gjennomføring i høyere utdanning. Deretter beskrives deres refleksjoner omkring potensielle tiltak lærestedene og myndighetene bør gjøre for å øke deltakelsen i høyere utdanning, herunder hvilken rolle fleksibel og desentraliserte utdanningstilbud bør ha i dette arbeidet.

7.1 Faktorer som hindrer deltakelse og gjennomføring

Analysene som ble presentert i kapittel 5 og 6 av hvilke grupper som er underrepresenterte i norsk høyere utdanning samsvarer godt med beskrivelsene som fremkommer fra intervjumaterialet. Særlig trekkes gutter, voksne, personer med funksjonsnedsettelse og til dels personer i distriktene, frem som sentrale.

Samtidig er det viktig å understreke det store mangfoldet som finnes innenfor disse gruppene. For eksempel er det rimelig å anta at personer i distriktene, og personer med ulik alder, vil ha ulike behov når det kommer til støtte og tilpasning i studiehverdagen. Når det gjelder gruppen personer med funksjonsnedsettelse, inkluderer denne alt fra personer med kronisk sykdom (av både fysisk og psykisk art), andre psykiske utfordringer (inkludert angst og depresjon), lære- og konsentrasjonsvansker, problemer med hørsel eller syn, og andre langvarige funksjonsnedsettelse eller helseproblemer. Basert på det kvantitative datamaterialet

er det ikke mulig å bryte ned denne gruppens deltakelse på ulike undergrupper. Det er imidlertid rimelig å anta at barrierer for deltakelse som disse opplever, vil avhenge av hvilken type funksjonsnedsettelse de ulike gruppene har. I tillegg vil det være variasjon innenfor hver av disse undergruppene i hvilke former for tilrettelegging som best imøtekommer personers individuelle behov.

Samtidig viser gjennomgangen av intervjumaterialet at mange av de identifiserte barrierene og utfordringene var aktuelle for flere grupper, om enn på ulike måter. For eksempel kan økonomiske forhold oppleves som en barriere både for voksne studenter i distriktene, som er nødt til å beholde jobben sin for å kunne fortsette å nedbetale boliglån, og personer med funksjonsnedsettelser, som trenger en (potensielt dyrere) spesialtilpasset bolig og som på grunn av fysisk kapasitet, tids- og transportutfordringer ikke kan ha en deltidsjobb ved siden av studiene. I beskrivelsene nedenfor har vi derfor valgt å omtale de ulike barrierene på overordnet plan, og heller spesifisere i tilfeller hvor visse barrierer rammer visse grupper ulikt eller mer enn andre.

7.1.1 Rekruttering til høyere utdanning

En viktig del av forklaringen på hvorfor ulike grupper er under- og overrepresentert i høyere utdanning skyldes forskjeller i rekrutteringsgrunnlaget. Særlig avgjørende her er forskjeller i hvilke grupper som har oppnådd generell studiekompetanse etter videregående opplæring. For eksempel så peker flere av informantene på at underrepresentasjon av gutter i høyere utdanning i stor grad kan forklares med kjønnsdelte valg i videregående opplæring, hvor jenter i større grad velger studiespesialiserende retninger, mens guttene er overrepresentert innen yrkesfaglige utdanninger.

I tillegg til forskjeller i elevgruppene som velger henholdsvis yrkesfaglig eller studiespesialiserende retninger, er en særlig aktuell gruppe i denne sammenhengen personer som ikke har fullført videregående opplæring i det hele tatt. Flere av informantene fremhevet at personer med ulike former for funksjonsnedsettelser, både fysiske og psykiske, er overrepresentert i denne gruppen. Som beskrevet av en informant som representerer denne gruppen:

Helt konkret på høyere utdanning, så er en av de store barrierene manglende utdanning fra videregående skole. Når frafallsprosenten er så høy, så blir andelen av de som kommer igjennom og som klarer å komme seg videre [til høyere utdanning] enda mindre. Så problemet starter egentlig tidligere. Da er det altfor mange som ikke får karakterfastsetting i grunnskolen, altfor mange som ikke får vurdering i videregående opplæring eller faller fra, og klart da vil jo barrierene knyttet til høyere utdanning bli desto høyere.

Dette understøttes av SSBs levekårsundersøkelse, som viser at 40 prosent av personer med nedsatt funksjonsevne ikke har utdanning utover grunnskolen, dvs. utover ungdomsskolenivå (Bufdir, 2022).

Som flere av informantene påpeker, påvirker denne skjevheten i rekrutteringsutvalget også hvilke instanser som burde sette inn tiltak:

Alle vet jo... men dette er et arbeid som antagelig begynner allerede i barneskolen, ikke sant (...) Vi bare sier det, at her er det noen andre instanser [enn UH-institusjonene] som må inn, det er noen andre som må inn, fordi [universitetene og høgskolene] bare ser resultatet av prosesser som har skjedd mye tidligere.

Flere peker på at det burde jobbes mer systematisk i løpet av grunnopplæringen med nettopp å kvalifisere underrepresenterte grupper for høyere utdanning. Dette gjelder særlig de som har valgt et studieforberedende løp i videregående opplæring, men som av ulike årsaker ikke har fullført.

I tillegg til formelle barrierer for å søke seg til høyere utdanning, peker informantene også på holdninger til såkalte «utradisjonelle studenter» som en uformell barriere for deres deltakelse. For eksempel så trakk flere av representantene for personer med funksjonsnedsettelse frem at det ofte er en forventning om at disse ikke er i stand til å ta høyere utdanning eller gå ut i arbeidslivet. Som beskrevet av en informant:

[En viktig årsak er] holdninger i samfunnet. Forventninger til at «det er ikke så viktig, for du får uføretrygd dersom du ikke får utdanning». Ja, en sånn «stakkars deg, du skal få slippe å slite så mye», hvor konsekvensen er at man ender opp med å stå utenfor arbeidslivet, ha lavere inntekt og færre muligheter for å delta.

Dette ble støttet av en informant fra en annen organisasjon: «Dette å hele tiden måtte kjempe mot lave forventninger (...) Man må liksom være en som kjemper, da, og som kjemper mot disse holdningene, at dette blir for vanskelig for deg. Og det er jo ofte en sånn omsorg i det, en misforstått omsorg». Dette innebærer at personene det gjelder ofte må kjempe mot lave forventninger, både blant familie, i utdanningssystemet og i samfunnet generelt.

Særlig trekkes kompetanse hos rådgivere og veiledere frem som svært viktig. Flere bemerket at ulike grupper studenter, avhengig av hvilken type tilrettelegging de har behov for, blir veiledet ut av høyere utdanning eller inn i bestemte utdanningsløp. For eksempel beskrev informantene hvordan personer med nedsatt syn eller bevegelse ofte blir veiledet over i teoretiske yrker, mens personer med for eksempel lese- og skrivevansker veiledes over i mer praktiske yrker. I forlengelse av dette argumenterte informantene for nødvendigheten av et holdningsarbeid i grunnskolen og høyere utdanning, og en utvidet og løsningsorientert tilnærming til mangfold i utdanningssystemet.

7.1.2 Overganger, informasjon og kontaktpunkt

Selv i tilfeller hvor studenter både er kvalifisert til og ønsker seg over i høyere utdanning etter videregående opplæring, oppleves overgangen som en stor barriere av mange. For overganger som involverer flytting fra et forvaltningsnivå til et annet – for eksempel fra kommunen til fylkeskommunen – eller mellom enheter på samme nivå – for eksempel mellom to ulike kommuner – er det en utfordring at personer «må starte på nytt igjen» hver gang. For eksempel vil tiltak om brukerstyrt personlig assistanse (BPA) og andre støtteordninger ikke nødvendigvis følge deg dersom du beveger deg oppover i utdanningssystemet, eller du flytter fra en kommunene til en annen for å ta høyere utdanning. Dette gjelder også dersom man er i et behandlingsløp eller lignende, hvor det å bytte fastlege eller behandlingssituasjon kan være vanskelig.

Selv om informantene er tydelige på at oppfølging tilknyttet overganger er «mangelfullt hele veien» – mellom henholdsvis barneskole og ungdomsskole, ungdomsskole og videregående, videregående og høyere utdanning – oppleves særlig den sistnevnte overgangen som spesielt krevende for mange. Blant annet skyldes dette at mens man i grunnskolen og videregående opplæring gjerne har fått en tettere oppfølging fra skolen og foreldre, står man som voksen mye mer alene i overgangen til høyere utdanning. Som beskrevet av en informant:

Veldig mange foreldre har hjulpet sine barn mye, og ergo ikke har hatt behov for å få assistanse fra samfunnet i en eller annen variant. Men plutselig må du starte fra scratch, du må finne ut hvor stort er egentlig behovet ditt for assistanse, hvor mye tilrettelegging trenger du egentlig når du skal klare deg alene uten at mamma og pappa bistår. Og det er jo blant de tingene vi ofte møter på, «men jeg trodde jo at det gikk greit» og «jeg tenkte det var ok å bo i nokså grei leilighet», men så oppdager du at alene kan du ikke gjøre det. Og da er plutselig slitasjen for stor, og så faller du i fra i stedet for å få det på plass.

For å minske de negative konsekvensene av slike overganger, trakk flere av informantene frem viktigheten av tilstrekkelig informasjon og gode kontaktpunkt ved lærestedene. Fordi lærestedene gjerne ikke vet hvilke av sine studenter som har behov for tilrettelegging, er det opp til studenten selv å sørge for at det aktuelle universitetet eller høyskolen får denne informasjonen. Det er også opp til studentene å finne ut på hvilke måter lærestedet allerede tilrettelegger for de behovene studenten måtte ha, for eksempel om teleslynge er tilgjengelig eller om den aktuelle campusen er tilrettelagt for rullestolbrukere.

Ifølge informantene er det derimot stor variasjon mellom de ulike lærestedene i hvor lett det er å finne denne typen informasjon. Som beskrevet av en informant:

Det er liksom ikke et standardisert opplegg for det, så det må man gjøre et lite detektivarbeid for å finne ut av (...) Noen ganger så finnes det kontaktpunkt, bare at man ikke vet om dem, og andre steder finnes jo ikke disse kontaktpunktene i det hele tatt.

Flere peker på at det i utgangspunktet er studieveilederne ved de ulike institusjonene som fungerer som kontaktpunkt, men at det varierer i hvor stor grad de evner å følge opp og sette i gang tiltak i konkrete undervisnings- og lærings situasjoner. Som beskrevet av en annen informant:

Det må jo være en kommunikasjon, hvis du har en student som har en funksjonsnedsettelse ... det må jo kunne gå en dialog til de som er forelesere til denne studenten dette året. Men for å få et strømlinjeformet system så må det være en studierådgiver som har det ansvaret og som tar de videre. Også må det tas videre.

Flere av informantene beskrev hvordan det i utgangspunktet burde være lærestedets oppgave å informere studentene om hvilke rettigheter de har krav på og hva lærestedet tilbyr av oppfølging og tilrettelegging, men at dette ofte ikke blir gjort på en tilfredsstillende måte. Et mulig tiltak som ble trukket frem av flere var at studenter som tar kontakt med studieveileder får tilbud om en forsamtale før de starter eller en oppstartssamtale ved studiestart, hvor lærestedet kan informere om sitt tilbud, studenten kan fortelle om sine behov, og en oppfølgingsplan kan utformes.

7.1.3 Praktisk tilrettelegging ved lærestedet

Noe som ble trukket frem av nesten alle informantene, er viktigheten av praktisk tilrettelegging ved lærestedet. For de fleste studenter innebærer det å begynne i høyere utdanning å måtte lære seg og navigere på et nytt sted, noe som kan oppleves som uoversiktlig, utfordrende og til dels skremmende. Særlig gjelder dette, ifølge informantene, personer med en fysisk eller psykisk funksjonsnedsettelse. For eksempel kan det være vanskelig for personer i disse gruppene å orientere seg i store uoversiktlige miljøer, benytte seg av transport til og fra studiestedet, komme seg til stedet hvor undervisningen foregår i tide, eller benytte seg av toalett eller garderobefasiliteter uten assistanse. Flere trakk frem at mange potensielle studenter velger å ikke søke høyere utdanning nettopp fordi de er usikre på hvordan studiehverdagen ved campus vil være og om de vil få tilgang til den tilretteleggingen de har behov for og, i noen tilfeller, krav på.

Særlig gjelder dette retten til brukerstyrt personlig assistanse (BPA). Ifølge Rundskriv om rettighetsfesting av brukerstyrt personlig assistanse (2015) tildeles BPA normalt ikke for den tid brukeren er i skole eller jobb. BPA-utvalget bekreftet i 2021 at dette inkluderer høyere utdanning, som betyr at personer med slike

behov ikke har krav på BPA i studietiden (NOU 2021: 11). Flere av informantene trekker frem at dette rammer mange av deres medlemmer hardt, da de ofte har behov for ledsager og praktisk hjelp både ved og utenfor campus for å kunne delta i høyere utdanning på en likeverdig måte. Som beskrevet av en informant:

Ved mange høyere utdanningsinstitusjoner skal man jo være på forskjellige steder, og det er ikke bare-bare å lære seg hvor alle lesesaler og forelesningssaler er (...) Det kan være sånne enkle ting som å finne et toalett, som faktisk noen ganger kan bli litt traumatisk for [personer med funksjonsnedsettelse], fordi man er usikker på om man kommer seg til toalettet i tide. Det høres jo ganske sånn banalt ut, men det kan jo bli en ganske stor greie, hvis du er usikker på sånne ting.

Flere trakk frem at selv om personer med funksjonsnedsettelse i dag skal ha tilgang på mentorordninger i høyere utdanning, fyller ikke dette samme behov som det BPA gjør. Dette skyldes blant annet at slik støtte gjerne begrenser seg til kjerntiden studenten er på campus, mens behovet til disse studentene gjerne gjelder hele døgnet. Disse uttalelsene finner støtte i BPA-utvalgets rapport, som beskriver forskjellen mellom BPA og mentorordningen som følger:

Mentorordningen er knyttet opp mot det faglige og studietekniske, og er ikke ment å rette seg mot praktisk assistanse til mer personlige oppgaver. De som jobber som mentorer er dessuten ofte medstudenter. Det kan dermed være utfordrende dersom de skal bistå med for eksempel å spise eller å gå på toalettet. Mentorordningen bør derfor i stedet kunne benyttes som et supplement til en egenstyrt personlig assistanseordning (NOU 2021: 11, s. 254).

Flere trekker frem at mange av deres medlemmer er helt avhengig av praktisk hjelp i hverdagen for å kunne delta i et studieløp, og at mangel på slik assistanse er en av hovedgrunnene til at personer med funksjonsnedsettelse faller fra. I tillegg ble mangel på tilrettelagte boliger fremhevet som en barriere. Flere trakk frem at den korte tidsperioden mellom man får tilbud om plass i høyere utdanning til studiestart, betyr at det er svært kort tid for studenter med særskilte behov å finne seg en passende bolig, og at de studieboligene som allerede er tilpasset enten ikke er tilstrekkelig mange eller at de allerede har blitt utdelt til studenter uten slike behov.

I tillegg til bistand for å navigere og orientere seg på campus, trekker informantene også frem viktigheten av tilrettelegging når det gjelder å delta i en undervisnings- eller læringssituasjon. Slik tilrettelegging kan bestå av relativt enkle tiltak. For eksempel trekker flere frem nytten av at powerpointpresentasjonene som skal brukes i forelesning tilgjengeliggjøres til aktuelle studenter i forkant, slik at de som har behov for det kan forberede seg på hva som vil bli gjennomgått i forkant. Et annet kan være å utvide retten til tilgang på lydbokversjoner av faglitteratur.

I denne sammenhengen trekkes digital teknologi frem, både som et viktig hjelpemiddel, men også en potensiell barriere. For eksempel kan foreleser og studenters bruk av mikrofon og teleslynge når de snakker, tilgjengeliggjøre undervisningen for blant annet personer med en hørselsnedsettelse. Dette kan også bidra til å minske effekten av dårlig akustikk i eldre forelesningssaler og undervisningsrom. Spesielt trekkes teksting frem som et viktig element i denne sammenheng. For eksempel er det nødvendig at elementer på digitale flater identifiseres med tekst, ikke bare et visuelt element. Dette kan gjelde «knapper» som tar deg videre på siden, men også at bilder og figurerer på en powerpointpresentasjon blir forklart med tekst. Som beskrevet av en informant:

Det å kunne uttrykke seg [skriftlig] og tekste er et utrolig gode for alle hørsels-hemmede, for du kunne henge med og være med på en måte du ikke hadde hatt mulighet til før. Så alle digitale hjelpemidler som er tekstet og som har god lyd-barhet er et gode (...) Men igjen, det hjelper ikke hvis du har for eksempel video-snutter som ikke er tekstet, da skaper du bare avstand. Så de kravene må være med (...) Så de kan være et hjelpemiddel, men de kan også skape større avstand dersom det ikke brukes riktig.

Flere av representantene for personer med funksjonsnedsettelse trakk frem at slik «kompenserende teknologi» i praksis er essensiell for deres medlemmer. Som beskrevet av en informant:

Det er nesten hele løsningen. For de har problemer med noe som teknologien kan hjelpe med (...) Så tror jeg at det finnes teknologi man blir litt redd for. Sånn som nå er alle livredde for ChatGPT, noe jeg skjønner. (...) Men disse verktøyene som er litt skumle, de har og veldig mange funksjoner. Så jeg tror bare at høyere ut-danning og alle samfunnslag må ta innover seg at vi må tørre å møte de utford-ringene, for det er så utrolig mange muligheter i dem.

Samtidig peker flere på at bruk av digital teknologi i visse tilfeller kan oppleves som en barriere blant studenter med ulike former for funksjonsnedsettelse. Dette ser særlig ut til å være tilfellet dersom teknologien ikke oppfyller kravene til universell utforming.

Ifølge paragraf 17 i lov om likestilling og forbud mot diskriminering defineres universell utforming som «utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse». Universitets- og høgskolelovens paragraf § 4-3(2) pålegger norske læresteder å sørge for at deres alminnelige funksjoner er universelt utformet. Denne plikten omfatter «institusjonens fysiske omgivelser, informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT), inkludert det digitale

læringsmiljøet». Lærestedene er imidlertid fritatt fra denne plikten dersom utformingen «innebærer en uforholdsmessig byrde for institusjonen».

Selv om informantene viste forståelse for at universitets- og høgskolebygg ikke kan bli universelt utformet over natten – «det handler ikke om motvilje at det ikke er universelt utformet, det er fordi byggene er fra 1850-tallet» – trakk flere allikevel frem en rekke relativt «lavhengende frukt» som universitetene og høgskolene kunne begynne med å endre. Her ble særlig behovet for universell utforming av digitale plattformer fremhevet, siden såpass mye av informasjonen og læringsaktivitetene i dag foregår via disse.

I tillegg beskrev flere hvordan holdninger blant ansatte ved universiteter og høgskoler fortsatt kan være en barriere for deltakelse. Selv i tilfeller hvor det fysiske læringsmiljøet i utgangspunktet er tilrettelagt for ulike grupper studenter, beskrev flere av informantene hvordan det fortsatt en motvilje blant noen ansatte mot å ta disse hjelpemidlene i bruk. Dette ser særlig ut til å gjelde bruk av mikrofon og teleslynge i undervisningen, deling av undervisningsmateriell og forelesningspresentasjoner i forkant av undervisningen, samt opptak av forelesninger. Som beskrevet av en informant:

Vi har altfor mange historier om forelesere som sier 'nei, jeg liker ikke å bruke mikrofon, så det gjør jeg ikke'. Ergo, teleslynge er bortkastet. Eller 'nei, jeg liker ikke at noen tar opptak av forelesningen, fordi jeg synes det er ukomfortabelt'. Men de som av en eller annen grunn ligger på sykehuset, får da ikke med seg forelesningen. Så det åpnes for at man for lov til la være å lære seg egentlig ganske enkle ting (...) Det aksepteres å ikke gjøre det, det er det som er utfordringen.

Flere reagerte her på at dette var noe som skulle være opp til foreleseren selv: «Skal en foreleser få lov til å si at 'nei, jeg vil ikke gi ut notatene mine', skal hun få lov å si at man ikke vil bruke mikrofon? Hva gjør man med det? For vi har jo fått tilbakemelding om at folk stiller seg på bakbeina». Selv om flere trakk frem at dette i mange tilfeller nok skyldes mangel på kunnskap og bevisstgjøring blant forelesere heller enn motvilje, rapporterte de at dette fortsatt oppleves som et problem blant deres medlemmer. Her etterlyste flere tydeligere føringer fra ledelsen om at dette er noe som det forventes at undervisere og andre tar i bruk i møte med studentene.

I tilfeller hvor det ikke vil være mulig for lærestedene å sikre universell utforming eller tilrettelegge på andre måter, trakk flere av informantene frem viktigheten av å gå i dialog med studentene det gjelder for å høre hvilke tilretteleggingstiltak som studenten som er viktigst for deres deltakelse. En informant trakk frem at lærestedene da må spørre den enkelte student «hva er det som skal til for at denne undervisningssituasjonen fungerer for deg?» og deretter være villig til å tilrettelegge i tråd med dette.

7.1.4 Deltakelse, inkludering og utenforskap

Ifølge informantene får mangelen på praktisk tilrettelegging ikke bare konsekvenser for studentenes deltakelse i konkrete undervisningsaktiviteter, men også for studietilværelsen mer generelt. Det kan gjøre det mer krevende å delta på sosiale aktiviteter, noe som igjen kan påvirke etableringen av relasjoner og opplevelsen av tilhørighet på studiet. For eksempel vil mangel på ledsager eller BPA gjøre studenter med visse funksjonsnedsettelse avhengig av hjelp fra sine medstudenter i slike settinger, som ikke er mulig eller ønskelig i alle situasjoner.

En av informantene beskrev hvordan studenter i slike tilfeller heller «skjermer seg mot tapsopplevelser over at ting ikke gikk, og dermed melder seg ut». For personer med funksjonsnedsettelse trekker informantene særlig frem dette med tid, både til å gjennomføre en aktivitet og hente seg inn, som en barriere. Som beskrevet av en informant:

Dersom du har en alvorlig funksjonsnedsettelse, så kan du ha en hverdag som rett og slett krever mer energi enn andre, hvor du trenger mer tid til hvile (...) De forventningene da, om at man skal være på studiene hele dagen, og så skal man på treningssenter, og så skal man kanskje ha en ekstrajobb for å ha penger til studiene, og så skal man ut på pub med studievennene ... Den type liv går ikke alltid i hop når du også har en sterk funksjonsnedsettelse. Så da må du liksom velge bort, skal jeg redusere ambisjonene på studiene, skal jeg la være å ta vare på kroppen med trening, skal jeg la være å ha en ekstrajobb som gjør at jeg har økonomi i hverdagen, eller skal jeg la være å være sosial sammen med de andre ... Man trenger jo alt, på et vis. Så det er et regnestykke som ikke går helt opp.

Utfordringer knyttet til inkludering og utenforskap ble trukket frem av de fleste informantene, ikke kun de som representerer personer med funksjonsnedsettelse. Et generelt inntrykk som gikk igjen var at personer som har hatt dårlige opplevelser tidligere i utdanningsløpet, særlig knyttet til følelsen av annerledeshet og utenforskap, kan oppleve overgangen til høyere utdanning som krevende. Som beskrevet av en informant:

De flytter gjerne fra et etablert nettverk (...) Sånn at når du starter på et sted, så er det ikke bare selve utdanningen som du skal gjennomføre som er ny, det er stedet du bor, du skal ha venner, du skal finne sosiale aktiviteter. Ofte så er det jo sånn at våre nærmeste er gjerne de som først oppdager at 'nå skjer det noe', 'nå ser det ut som du ikke har det greit'. Det er mer vanskelig når barnet ditt sitter i Tromsø og du bor i Oslo selv. Sånn at, dette her med ensomhet og utenforskap ser vi veldig tidlig er mer økende når de starter i utdanningene.

Følelsen av utenforskap kan, ifølge informantene, knyttes til en rekke ulike faktorer, inkludert funksjonsnedsettelse, seksualitet og kjønnsidentitet, alder og

kultur. For alle disse kan mangel på fellesskap «hvor man kan være seg selv» oppleves som en barriere, både for deltakelse og gjennomføring. Særlig kan følelsen av å være «negativt synlig», eller å «være en sak med sin identitet, i stedet for en student» oppleves som svært belastende.

7.1.5 Økonomi og avstand

I tillegg til de andre faktorene beskrevet over, trakk flere av informantene frem avstand fra studiestedet, samt økonomi som viktige barrierer for deltakelse i høyere utdanning. Disse barrierene så særlig ut til å ramme henholdsvis personer i distriktene, voksne, og personer med ulike former for funksjonsnedsettelse.

For voksne studenter trekkes gjerne økonomi frem som en utfordring. Personer i denne gruppen har gjerne forsørgeransvar ovenfor barn og økonomiske forpliktelser, inkludert huslån, som må betjenes. Ifølge informantene vil det være urealistisk for mange personer i denne gruppen å slutte i jobben sin for å studere, da de ikke har råd til å kun leve på studielån eller oppsparte midler. Dette betyr at de enten må stå delvis eller fullt i jobb ved siden av studiene. For mange blir arbeidspresset ved en slik kombinasjon for stort, noe som gjør at de enten ikke begynner å studere eller faller fra studiet underveis.

For disse personene kan avstand, gjerne i kombinasjon med økonomi, bli en ytterligere barriere. I motsetning til en del yngre studenter er det vanskelig for personer i denne gruppen å flytte nærmere studiestedet, da de ofte er etablert med barn, jobb og øvrig familie et stykke unna lærestedenes campus. Dette medfører en lengre reisevei for å kunne delta på undervisningsaktiviteter, som igjen koster tid og penger. Ofte er også tilgangen til slik reisevei begrenset, for eksempel ved at tidspunkt for kollektivtrafikk ikke samsvarer med tidspunktene du trenger å delta på undervisning. Ifølge informantene medfører en slik kombinasjon at mange eldre personer, særlig i distriktene, velger å ikke gå inn i eller tilbake til høyere utdanning, selv i tilfeller hvor de har sterk motivasjon eller ønske om å gjøre dette.

Avstand og økonomi kan også oppleves som en barriere for personer med funksjonsnedsettelse. Når det gjelder avstand, vil det å delta i høyere utdanning gjerne medføre flytting fra et sted til et annet. Som allerede nevnt, er det utfordringer knyttet til å overføre stønader og andre støttetiltak fra kommune til kommune, og det kan også være ekstra krevende for personer i denne gruppen å etablere seg på et nytt sted, både rent praktisk og sosialt. Når det gjelder økonomi, vil deltakelse i høyere utdanning for noen personer i denne gruppen medføre ekstra økonomiske kostnader. For eksempel vil en person med en funksjonsnedsettelse kanskje ha behov for spesialtilpasset bolig, noe som betyr at de må velge mellom et mer begrenset – og gjerne også dyrere – utvalg tilgjengelige boliger. Det kan også være krevende for en person i denne gruppen å både få og ha en deltidsjobb ved siden

av studiene, noe som gjør den økonomiske situasjonen enda mer krevende. Flere trakk derfor frem viktigheten av økonomisikring, «ha trygghet for at man har økonomi til å studere», slik at belastningen ikke blir for stor.

7.2 Mulige tiltak

I tillegg til spørsmål om hvilke barrierer for deltakelse i høyere utdanning som finnes i dag, fikk informantene også spørsmål om hvilke tiltak de mener lærestedene og myndighetene bør sette inn for å øke tilgjengeligheten for de ulike gruppene beskrevet ovenfor. Særlig tre temaer gikk igjen i svarene: tydeligere politisk forventning om å øke mangfoldet, viktigheten av kompetanseheving og bevisstgjøring ved lærestedene, og rollen til fleksible og desentraliserte utdanningstilbud.

7.2.1 Mangfold og kompetanseheving som et tydelig oppdrag

Alle informantene var tydelige på at det hviler et ansvar på nasjonale myndigheter, i rollen som eier av norske universiteter og høyskoler, for å sette mangfold og tilgjengelighet på dagsorden. En av informantene trakk frem at det å «sende ut noen forventninger, det er gratis, det koster ingen verdens ting». Informanten uttrykte videre en bekymring over at norske universiteter og høyskoler i dag mister gode hoder, fordi mange ikke makter å stå i et utdanningsløp. Myndighetene har derfor et ansvar for å løfte tematikken, og fokusere på situasjonen og levekårene til folk som står utenfor, slik at det blir mer bevissthet rundt dette ved lærestedene selv og i samfunnet for øvrig. Som beskrevet av en annen informant: «Rammebetingelsene må være til stede (...) Og kanskje må [myndighetene] bli tydeligere bestillere, med en tydelig forventningsavklaring til 'hva er det vi nå krever av dere'».

Informantene opplever at selv om mange former for tilpasning i dag er rettighetsfestet, følges dette opp i varierende grad på de ulike lærestedene. Som beskrevet av en informant:

[Vi trenger en] systemforbedring som gjør at de rettighetene man har blir oppfylt. Det kan ikke være sånn at når man ikke har universelt utformede læremidler eller ikke får den undervisningen man skal ha, så er det opp til den enkelte å klage inn og vente på behandling og sånn Da går jo livet til folk, rett og slett.

Særlig trakk flere frem viktigheten av å følge opp kravet om universell utforming, med tydelige forventninger om at lærestedene kontinuerlig skal forbedre tilgjengeligheten på både fysiske og digitale flater. Som beskrevet av en annen informant:

Det er masse ting her som er stort og problemstillinger som er krevende og vanskelig, men innenfor høyere utdanning nå så har man et par ting som er lavhengende frukter, det er ganske lett å gjøre noe med. Som for eksempel å gi studenter

med lesevansker tilgang til lydbøker. Det hadde vært så lett for myndigheten å fikse det, det er så innmari lite som skal til. Så det håper jeg bare at vies litt oppmerksomhet når man tenker på tilgjengelighet.

I forlengelsen av dette trakk flere av informantene frem viktigheten av å ha to tanker i hodet samtidig: å både fokusere på å fjerne de overordnede, strukturelle barrierene, men også ta tak i mer konkrete, praktiske barrierer som ofte er enklere å adressere.

I tillegg til økt bevissthet rundt betydningen av mangfold på nasjonalt plan, trakk informantene frem viktigheten av kompetanseheving og bevisstgjøring på lærestedsnivå. En informant beskrev hvordan:

Utdanningsinstitusjoner bør ha planer for mangfoldsarbeid, at man har en gjennomgang av sin praksis, sin campus og sine fasiliteter, [for å undersøke] hva oppleves som inkluderende her og hva oppleves ikke inkluderende. Og da er det noe med å lytte til de som har skoene på og de fagmiljøene som jobber med disse tingene her.

Særlig dette med bevisstgjøring ble vektlagt i intervjuene. Flere av informantene fremhevet at det gjerne ikke er direkte motvilje mot å tilrettelegge for studenter med ulike behov, det skyldes ofte bare at man som underviser og student ikke kan relatere til utfordringene og dermed ikke anerkjenner dem som nettopp det. Som beskrevet av en informant:

Vi går jo på jobb med den vi er, våre erfaringer og våre referanserammer. Så det å kunne utvide den til å forstå liv som ikke ligner våre egne, synes jeg er utrolig viktig. At vi jobber for gode menneskemøter, selv om det mennesket du skal møte ikke ligner deg selv.

Den samme informanten beskrev hvordan det har å gjøre med hvordan våre fordommer slår inn: «Selv om vi ikke er ute etter å gjøre dagen kjip for de vi møter så er det behov for å utvide noen rammer».

Dette var refleksjoner som gikk igjen på tvers av gruppene, enten det gjaldt ulike former for funksjonsnedsettelse, kjønnsidentitet, seksualitet og alder. Alle fremhevet viktigheten av å øke bevisstheten rundt hvordan det er å være i høyere utdanning dersom man ikke passer inn i bildet av den stereotypiske studenten. Eksempler som ble trukket frem var blant annet: hvordan det er å være en hørselhemmet student i en forelesningssal med dårlig akustikk og mye støy, hvor foreleseren velger å ikke bruke mikrofon og teleslynge; hvordan studenter med en eller flere lærevansker opplever powerpointpresentasjoner med svært mye tekst, og hvor det brukes en font som ikke er tilpasset personer med dysleksi; hvordan studenter med en synshemming sitter i en forelesningssal hvor foreleser har inkludert et bilde på en presentasjon, og bruker frasen «dette bildet taler for seg selv»;

eller hvordan en underviser antar at studentene er komfortable med bruk av avanserte former for digital teknologi, selv om det sitter eldre studenter uten slik erfaring i salen.

Flere etterlyser en økt bevissthet, særlig blant ansatte i høyere utdanning, om hvilken konsekvens de valgene de tar i en undervisningssituasjon får for ulike grupper studenter. Flere etterlyser også bedre tiltak for kompetanseheving blant vitenskapelige ansatte, hvor de får opplæring i hvordan man kan tilstrebe universell utforming av sin undervisning for på den måten å bedre tilrettelegge for et mangfold av grupper.

7.2.2 Er fleksible og desentraliserte utdanninger løsningen?

Fleksibel utdanning har tradisjonelt sett blitt definert som utdanning som «setter den lærende i sentrum ved å tilby et pedagogisk opplegg med flere alternativer for hvordan læringsaktivitetene kan gjennomføres» (Kompetanse Norge 2021; Korseberg mfl. 2021). Selv om kriterier for fleksibilitet i utgangspunktet kan inkludere både tid, sted, omfang, progresjon, vurdering, formalisering, samhandling og innhold, har de fleksible utdanningstilbudene som har blitt opprettet til nå hovedsakelig vært fleksible langs tids- og stedsdimensjonen (Korseberg mfl. 2021). I dag retter fleksible og desentraliserte tilbud seg hovedsakelig mot personer som av ulike årsaker ikke kan studere fast ved et studiested, og tilbys ofte som en kombinasjon av nett- og samlingsbaserte tilbud (Korseberg mfl. 2022).

Informantene fikk spørsmål om mer fleksible og desentraliserte utdanningstilbud kunne bidra til å bedre tilrettelegge for sine medlemmers deltakelse i høyere utdanning. Mange stilte seg positive til dette. Som beskrevet av en informant:

Det tror jeg helt klart (...) jo mer fleksibelt du klarer å gjøre det, at det er lettere å ta noen fag her og der i tillegg til jobb, i tillegg til noe annet. At det ikke er sånn full studieprogresjon med høye krav eller ingenting... at det finnes noe imellom der. Jeg tror definitivt at det vil være bra for mange. Det har jeg kjempetro på.

Informantene var særlig positive til fleksibilitet innen studieprogresjon – «det at man kan dele det opp, trekke det lenger ut, det er en styrke» – samt alternative vurderingsformer og måter å følge undervisningen på. Spesielt trakk de frem viktigheten av fleksible og desentraliserte utdanningstilbud for voksne studenter og studenter i distriktene, hvor avstand og økonomi representerer en barriere for å delta i undervisningsaktiviteter på campus på jevnlig basis.

Samtidig var flere av dem tydelige på at fleksible utdanninger ikke må bli en hvilepute. Som forklart av en representant for en gruppe med en funksjonsnedsettelse:

Ja, man kan ha behov for mer hvile, det krever energi, det krever mye av en. Men det vi er veldig opptatt av er at fleksibiliteten ikke blir standardisert. For det er mange [personer med funksjonsnedsettelse] som klarer helt fint å gjennomføre på ordinær tid, og stort sett innenfor det ordinære utdanningsløpet på campus. Og at det ikke blir sånn 'ja, du har en funksjonsnedsettelse, da skal du bruke litt lenger tid og du skal få det og det'. Det er den individuelle tilnærmingen som er avgjørende. Det må ikke bli sånn at vi innvilger litt ekstra tid eller vi gjør noen tilpasninger for å lette situasjonen for utdanningsinstitusjonene. Det må være fordi det er studenten som reelt har behov for det (...) og, utfra hva den enkelte trenger, så kan jo fleksibilitet absolutt være positivt. Men da må det være tilpasset den enkeltes behov, og ikke være en nødløsning.

Informanten sammenlignet fleksible utdanningstilbud med bruk av hjemmekontor: «Det fungerer kjempebra for noen, men absolutt ikke for alle. Det må være tilpasset den enkelte». Flere uttrykte en bekymring for at personer med tilpassningsbehov fremover vil bli presset ut i et fleksibelt løp, for eksempel over nett, slik at lærestedene ikke behøver å legge til rette for deres deltakelse på campus:

Hvis man settes inn i den type kategori, på like vilkår med andre, at det er en fleksibilitet som gjør at du i enkelte situasjoner har du mulighet til å gjennomføre allikevel, bra. Men hvis man legger opp til at man skal ... for alle dem som har behov for noe annet, så kan du bare ta en annen måte å ta utdanning på – for eksempel et nettbasert studie – så er jeg kjempeskeptisk. For at studietiden har med ... du lærer deg å jobbe sammen med andre, du skal jobbe i kollokviegrupper, du skal lære deg å etablere deg for deg selv. Det er så mange andre sider ved å bli student og det å bli ung voksen som følger med på dette her, så hvis det er noe som funksjonshemmede fratas fordi det finnes fleksible ordninger, da er jeg veldig motstander av det. For noen så kan dette være bra, men da må det være for de som har behov for særskilt fleksibilitet. Ikke at det blir en slags hvilepute.

Flere av informantene trakk frem at nettopp den fysiske deltakelsen er viktig for inkludering av utradisjonelle studenter, da dette er grupper som i større grad risikerer å kjenne på utenforskap og ensomhet.

7.3 Konklusjon

I dette kapitlet har vi gått i dybden på hvilke typer barrierer og utfordringer de underrepresenterte gruppene identifisert i kapittel 5 opplever når det gjelder deltakelse i og gjennomføring av høyere utdanning. Denne underrepresentasjonen ser til dels ut til å skyldes et ujevnt rekrutteringsgrunnlag og utfordringer knyttet til overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning. Andre aktuelle barrierer, særlig for personer med funksjonsnedsettelse, inkluderer utydelig

informasjon og kontaktpunkter, samt mangelfull praktisk tilrettelegging ved lærestedet. I tillegg fremhevet informantene betydningen av sviktende inkludering og følelse av utenforskap, samt økonomi og avstand, som faktorer som kan påvirke tilgjengeligheten. Disse siste faktorene ble opplevd som barrierer på tvers av de ulike gruppene analysert her.

Det er viktig å presisere at intervjumaterialet i denne studien først og fremst ble inkludert for å belyse noen av sammenhengene som kom frem i det kvantitative datamaterialet. Det var kun et begrenset antall intervjuer som ble gjennomført, med hovedvekt på visse grupper (herunder personer med funksjonsnedsettelser). Det er også viktig å huske på at informantene først og fremst snakker på vegne av sin organisasjon og sine medlemmer, som betyr at disse beskrivelsene ikke nødvendigvis sammenfaller med opplevelsene til individer innad i gruppene de representerer.

Når det er sagt, mener vi beskrivelsene ovenfor fungerer som et viktig supplement til det kvantitative datagrunnlaget som utgjør hovedfokus i denne rapporten. De understøtter både barrierer som er kjent fra forskningslitteraturen, men også andre faktorer som kanskje ikke har fått tilstrekkelig fokus i tidligere forskning. Vi håper dette datagrunnlaget kan fungere som et utgangspunkt for ytterligere forskning på hvilke faktorer som bidrar til å forklare ulike gruppers deltakelse i høyere utdanning.

8 Tilgjengelighet i høyere utdanning: avsluttende refleksjoner

I denne rapporten har vi presentert funnene fra vår undersøkelse om tilgjengelighet i norsk høyere utdanning. Til tross for at svært mange både har intensjon om og faktisk begynner i høyere utdanning, er det fortsatt tilfellet at noen møter på en rekke utfordringer og barrierer som påvirker hvorvidt høyere utdanning er et aktuelt alternativ etter fullført videregående opplæring.

I kunnskapsoppsummeringen gjennomført som en del av denne studien, ble særlig følgende faktorer trukket frem som viktige når det gjelder å forstå slike barrierer: sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og kjønnsidentitet, helseutfordringer og funksjonsnedsettelse, minoritetsbakgrunn, alder og avstand mellom bosted og studiested. Disse faktorene ble brukt som utgangspunkt for analysen av det kvantitative datamaterialet, samt utvalget av informanter i de kvalitative intervjuene. Vi tar forbehold om at det finnes andre barrierer, både av individuell og strukturell art, som ikke har blitt avdekket gjennom denne studien.

I dette kapittelet vil vi oppsummere funnene presentert ovenfor, med fokus på forskjeller i intensjon, representasjon og barrierer for deltakelse. Vi vil deretter diskutere potensielle barrierer som ulike grupper kan stå ovenfor når det gjelder deltakelse i og gjennomføring av høyere utdanning, og hvilke konsekvenser slike barrierer har for det videre arbeidet med å øke tilgjengeligheten.

8.1 Sammenligning av intensjon og representasjon

Når man studerer forskjeller i deltakelse i høyere utdanning går det et skille mellom forklaringsfaktorer og barrierer, og det er en glidende overgang mellom de to kategoriene. Høyere utdanning er bare ett av flere alternativer individer og grupper kan benytte seg av etter endt videregående opplæring og ulike personer kan ha ulike preferanser. Et sentralt mål for denne studien har vært å avdekke nettopp hvilke faktorer som kan utgjøre *barrierer* for deltakelse, med andre ord, hvilke faktorer som bidrar til at personer som i utgangspunktet hadde lyst og muligheten til å delta i høyere utdanning, ikke gjør det. En hensiktsmessig måte å undersøke hvorvidt mangel på deltakelse i høyere utdanning skyldes reelle barrierer eller individuelle valg, er å sammenligne tall på intensjon og faktisk deltakelse.

Det overordnede bildet fra Ungdata-undersøkelsen er at en stor majoritet av norske studiespesialiserende elever – rundt 80 prosent – sier at de ønsker å

begynne i høyere utdanning. Når vi sammenligner dette med funnene om reell deltakelse fra registerdataanalysen, ser vi imidlertid at kun 40 prosent av alle elever har begynt innen de er 21 år. Som diskutert i kapittel 6, kan en stor del av denne forskjellen forklares med at Ungdata-undersøkelsen kun går ut til elever i tredje klasse på studiespesialiserende løp i videregående opplæring. Intensjonen til å ta høyere utdanning vil naturligvis være høyere for denne gruppen sammenlignet med befolkningen som helhet, da de har valgt et løp som eksplisitt retter seg mot personer som ønsker å ta høyere utdanning.

Dersom vi kun inkluderer personer som gikk studieforberevende løp i registerdataanalysen, ser vi – som forventet – at en mye større andel har begynt på høyere utdanning enn det tilsvarende tallet for hele befolkningen. Vi ser imidlertid at reell deltakelse før fylte 21 år fortsatt er 10-20 prosentpoeng lavere enn oppgitt intensjon for de fleste undergruppene vi har studert. Vi ser også at litt mer enn én femtedel av de som faktisk søkte opptak til høyere utdanning fortsatt ikke har begynt innen de er 21 år. Dette indikerer at det finnes barrierer – utover personlig motivasjon – som hindrer opptak til og gjennomføring av høyere utdanning blant personer som i utgangspunktet hadde som intensjon å ta høyere utdanning.

8.2 Barrierer for deltakelse

Denne rapporten har pekt på følgende faktorer som sentrale når vi skal forklare forskjellene i deltakelse i høyere utdanning: sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer, sentralitet og ujevnt rekrutteringsgrunnlag. Som nevnt tidligere kan det være uklart hvorvidt disse representerer en ren forklaringsfaktor eller en reell barriere, da dette er noe som vil variere fra person til person og mellom ulike grupper.

Sosioøkonomisk bakgrunn

Som både litteraturgjennomgangen og analysene i denne rapporten har vist, er sosioøkonomisk bakgrunn en av de viktigste indikatorene for deltakelse i høyere utdanning. Analysene i kapittel 5 og 6 indikerer imidlertid at sosioøkonomisk bakgrunn først og fremst påvirker hvem som begynner på studiespesialisering, og at dette igjen korrelerer veldig sterkt med deltakelse i høyere utdanning. Blant dem som går på studiespesialisering oppgir en veldig stor majoritet at de har som intensjon å begynne i høyere utdanning, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn.

Selv om oppgitt intensjon er høy for alle nivåer av sosioøkonomisk bakgrunn, ser vi imidlertid visse forskjeller når vi undersøker reell deltakelse for de ulike nivåene blant personer med generell studiekompetanse. Forskjellen i deltakelse før fylte 21 år mellom de med høyest og lavest nivå av foreldres utdanning er på rundt 15 prosentpoeng, som er større enn det forskjellene i intensjon kan forklare.

Når vi sammenligner personer som faktisk har fått tilbud om studieplass, ser vi i tillegg at personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn i mindre grad starter på studiet sammenlignet med personer med høyere sosioøkonomisk bakgrunn.

Hva som kan forklare disse forskjellene er et sammensatt spørsmål, men som påpekt i kapittel 7, kan økonomi og utgifter knyttet til det å være student være en sentral barriere for mange. I intervjuene ble disse faktorene særlig trukket frem som en barriere for eldre studenter, personer fra distriktene og personer med funksjonsnedsettelse, men det er rimelig å anta at dette gjelder for studenter mer generelt. For eksempel viser SSBs levekårsundersøkelse for 2021 at en større andel studenter opplever økonomiske utfordringer sammenlignet med den øvrige befolkningen. Særlig opplever mange at faste boustgifter er tyngende for økonomien, selv om dette varierer avhengig av hvor i landet man bor (Lervåg mlf., 2021).

Levekårsundersøkelsen viser at over 3 av 10 heltidsstudenter i alderen 18-21 år oppga penger fra foreldre som en del av sitt inntektsgrunnlag i 2021, mens den resterende studentgruppen i all hovedsak benyttet seg av støtte fra Lånekassen og inntekt fra ekstraarbeid til å dekke utgifter. Det er rimelig å anta at studenter med lav sosioøkonomisk bakgrunn er overrepresentert i den siste gruppen, og at de derfor opplever de økonomiske utfordringene knyttet til studiehverdagen som ekstra krevende. De reelle utgiftene som det å være student fører med seg kan være noe som personer i denne gruppen ikke nødvendigvis er klar over før de begynner å lete etter bolig i nærheten av studiestedet. Slike faktorer kan bidra til å forklare noe av forskjellene vi så mellom oppgitt intensjon og faktisk deltakelse blant elever på studiespesialiserende løp med lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

Andre faktorer som kan bidra til å forklare at forskjellene (på tvers av sosioøkonomisk bakgrunn) i faktisk opptak er større enn i intensjonen kan for eksempel være at informasjon om spesifikke studier, opptakskrav osv. er mer tilgjengelig for personer fra familier med høy sosioøkonomisk status, eller at personer i denne gruppen i større grad blir oppfordret til, og til og med møtt med en forventning om, å ta høyere utdanning. I tillegg kan det tenkes at deler av forskjellen kan forklares ved ulik styrke på motivasjonen til å ta høyere utdanning på tvers av gruppene, men at denne forskjellen ikke kommer frem fordi spørsmålet om intensjon er formulert som et «Ja/Nei»-spørsmål.

Kjønn, seksualitet og kjønnsidentitet

I litteraturgjennomgangen ble kjønn trukket frem som en av de viktigste faktorene for å forklare forskjeller i deltakelse i høyere utdanning. I de fleste europeiske land ser vi at jenter i større grad enn gutter deltar i høyere utdanning, selv om vi observerer store forskjeller når vi bryter det ned på konkrete fag.

Analysene i denne undersøkelsen underbygger dette funnet, selv om vi ser at nivået for både intensjon og deltakelse er høy for begge kjønn. Når det gjelder

intensjon, ser vi at de aller fleste – rundt 80 prosent av guttene og 90 prosent av jentene – oppgir at de planlegger å ta høyere utdanning. Sammenligner vi dette tallet med tall på deltakelse blant personer som har gått på et studiespesialiserende løp i videregående opplæring, ser vi at den faktiske deltakelsen er en del lavere enn oppgitt intensjon (med omtrent 10 prosentpoeng). Vi ser imidlertid at forskjellen i deltakelse mellom kjønnene er på omtrent samme nivå som forskjellene i intensjon. Med andre ord viser analysene at den relative andelen som ender opp med å ikke søke er omtrent like stor blant guttene og jentene.

Dette bildet nyanseres imidlertid noe når vi ser på søkerdata. Jenter har større sannsynlighet for å starte i høyere utdanning selv når de ikke kommer inn på førstevalget sitt, og de er også overrepresentert i gruppen som har begynt i høyere utdanning før fylte 21 år. Når vi ser på deltakelse når personer er 25 år gamle er derimot denne forskjellen nesten borte, noe som tyder på at gutter tar opp fag eller utsetter studiene heller enn å finne andre alternativer enn høyere utdanning. Dette tyder på at jenter, i større grad enn gutter, er opptatt av og motivert til å sette i gang med studiene relativt raskt etter fullført videregående opplæring, uavhengig av hvilket studieprogram de blir tilbudt plass ved. Vi så også i kapittel 5 at jenter i større grad får tilbud om studieplass generelt, og at en større andel av jentene får også tilbud på førstevalget sitt. Dette bidrar sannsynligvis til den stadig voksende andelen jenter på selektive studier som medisin, psykologi og jus.

I tillegg til kjønn, har seksualitet og kjønnsidentitet blitt trukket frem som potensielle barrierer for deltakelse i høyere utdanning. Dette er barrierer som er vanskelig å fange i det kvantitative datamaterialet, men som fortsatt kan bidra til forskjeller i deltakelse i høyere utdanning. Dette var et tema i flere av de kvalitative intervjuene. Informantene beskrev særlig hvordan tidligere erfaringer med utenforskap og diskriminering basert på kjønnsidentitet og seksuell orientering, kan bidra til at personer i denne gruppen vegrer seg for å ta høyere utdanning. Dette kan både skyldes negative assosiasjoner til utdanningssystemet generelt, men også at man er redd for å tre ut av sitt eksisterende nettverk og inn i en ny og ukjent sosial setting. Flere av informantene trakk også frem negative eller uvitende holdninger blant ansatte i universitets- og høyskolesektoren som en utfordring, særlig dersom dette medfører at studentene opplever å bli «negativt synlig», eller å «være en sak med sin identitet».

Funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer

Det er krevende å fange omfanget av funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer i det kvantitative datamaterialet benyttet i denne studien. Mens vi i Ungdata-undersøkelsen kun kan kontrollere for elevenes egen rapportering av fysiske og psykiske helseplager, bruker registerdataanalysene hvorvidt en person har mottatt en grunn- og hjelpestønad som en indikator for denne gruppen. Imidlertid

tyder både tidligere forskning og våre funn på at personer med funksjonsnedsettelse er underrepresentert i høyere utdanning. Vi så i kapittel 6 at blant dem som søker og får opptak så er andelen som begynner lavere blant dem som mottar grunn- og hjelpestønad. Det er nærliggende å tolke dette som at denne gruppen støter på visse utfordringer i overgangen mellom videregående og høyere utdanning, altså i tidsrommet fra de søker frem til studiestart.

Når det gjelder faktorer som kan forklare disse forskjellene, trakk informantene som deltok i de kvalitative intervjuene frem en rekke ulike barrierer som personer med funksjonsnedsettelse og andre fysiske og psykiske helseutfordringer kan møte på i høyere utdanning. Disse var både relatert til barrierer for å starte, men også gjennomføre utdanningen. Når det gjelder førstnevnte, trakk informantene særlig frem betydningen av manglende vitnemål fra videregående opplæring som en barriere. I tillegg beskrev flere hvordan samfunnet ofte har lavere forventninger til personer med funksjonsnedsettelse, særlig knyttet til det å ta høyere utdanning og gå ut i jobb. I tillegg til holdninger, trakk informantene frem mangelfull informasjon om fasiliteter og muligheter for tiltrekkelig ved lærestedet som en sentral barriere. Dette kan bidra til å forklare hvorfor personer med funksjonsnedsettelse først søker, men senere velger å ikke starte i høyere utdanning.

For studentene som faktisk begynner, beskriver informantene hvordan mangel på praktisk tilrettelegging ved lærestedet kan oppleves svært belastende og i ytterste fall føre til at studenten ikke har mulighet til å fullføre studiet. Dette kan skyldes relativt enkle faktorer, som informasjon om hvor toaletter eller forelesningssaler er plassert, men også mer komplekse former for tilrettelegging, som tilgang på egnet bolig eller brukerstyrt personlig assistanse (BPA). Flere påpekte at selv om det i dag stilles krav til universell utforming i høyere utdanning, varierer det stort fra lærested til lærested i hvor stor grad dette er tilfellet. Flere var også negative til at det i dag i stor grad er opp til hver enkelt foreleser om de ønsker å benytte seg av tilgjengeliggjørende teknologi og tiltak, noe som kan gjøre det vanskelig for personer med funksjonsnedsettelse å gjennomføre studiet.

Sentralitet

Når det gjelder betydningen av avstand mellom bo- og studiested for representasjon i høyere utdanning, ser vi også her at sentralitet betyr mer for valg av retning i videregående opplæring enn for deltakelse i høyere utdanning blant dem som gikk studiespesialisering. I kapittel 5 der vi så på hele populasjonen, så vi at sentralitet hadde betydning for elever fra alle sosioøkonomiske bakgrunner, men ekstra stor for personer med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Hvis vi istedenfor kun ser på deltakelsen i høyere utdanning blant dem som gikk på studiespesialisering så forsvinner sammenhengen mellom sentralitet og deltakelse – bortsett fra i gruppen med lavest sosioøkonomisk bakgrunn. Blant disse er den reelle deltakelsen lavere

for dem som kommer fra usentrale områder. Denne forskjellen oppstår først og fremst fordi personer med lavt utdannede foreldre som bor i de aller mest sentrale områdene har høyere deltakelse sammenlignet med resten av denne gruppen. Dette kan altså tyde på at det å bo i storbyer kan virke positivt på ambisjoner om høyere utdanning for personer med lavt utdannede foreldre.

I intervjuene ble det trukket frem en rekke faktorer som kan bidra til å forklare disse forskjellene. For personer i mindre sentrale områder, og særlig blant dem med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, kan kostnader knyttet til flytting og bosted nærme campus oppleves som en barriere. Dette kan også forklare hvorfor personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn fra sentrale strøk i større grad deltar i høyere utdanning, for eksempel fordi de har mulighet til å bo hjemme hos sine foreldre eller at det er billigere å reise mellom hjemsted og studiested. Andre forklaringer kan være av mer sosial art, for eksempel at personer som har sin familie og sitt nettverk i distriktene opplever det som krevende å skulle flytte til et ukjent sted, ofte en større by eller tettsted. Avstand ble også trukket frem som en særlig barriere for eldre studenter, som gjerne har private forpliktelser (omsorgsansvar, økonomiske forpliktelser osv.) som gjør det krevende å enten flytte eller pendle til studiestedet.

I befolkningen som en helhet – altså inkludert de som ikke går på studiespesialisering – ser vi en sammenheng mellom sentralitet og deltakelse først og fremst fordi personer fra sentrale områder oftere har høyt utdannede foreldre. Vi ser uansett igjen, både for dem som gikk studiespesialisering og dem som ikke gjorde det, at den faktiske deltakelsen er betydelig lavere enn intensjonen for alle nivåer av sentralitet.

Rekruttering inn i høyere utdanning

I analysene av reell deltakelse, er det en gjennomgående observasjon at en stor del av forskjellene mellom intensjon og representasjon forsvinner når vi kun undersøker deltakelse blant personer som har gått et studieforberedende løp i videregående opplæring. Ved å kun inkludere denne gruppen, får vi i utgangspunktet et mer korrekt sammenligningsgrunnlag med andelen som oppgir intensjon om å ta høyere utdanning enn dersom vi inkluderer hele befolkningen. Samtidig risikerer man ved en slik tilnærming å underkommunisere et sentralt poeng i debatten om tilgjengelighet i høyere utdanning, nemlig at en av de viktigste forklaringene på ulik deltakelse i høyere utdanning skyldes skjevheter i rekrutteringsgrunnlaget fra videregående skole.

Som denne rapporten viser, er særlig gutter, personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og personer med funksjonsnedsettelse underrepresentert i gruppen som kvalifiserer til opptak i høyere utdanning. Dette skyldes til dels at de i større grad velger yrkesfaglige retninger i videregående opplæring, og dermed

ikke har oppnådd den generelle studiekompetansen som kreves for å ta høyere utdanning. I tillegg ser vi at personer i disse gruppene er mer sannsynlig til å ikke fullføre et videregående løp, og dermed blir stående med grunnskole som høyest fullførte utdanning. Flere av informantene trakk frem nettopp det ujevne rekrutteringsgrunnlaget til høyere utdanning. De pekte på at dersom vi ønsker en mer likestilt representasjon i høyere utdanning – og innenfor yrkesfag – må tiltak settes inn tidligere i utdanningsløpet, før elevene velger henholdsvis studieforberedende eller yrkesfaglig retninger i videregående opplæring.

8.3 Norsk høyere utdanning: tilgjengelig nok?

Som presisert i kapittel 1, er det ikke et mål i seg selv at alle skal inn i høyere utdanning. Fra både et individuelt og samfunnsøkonomisk perspektiv, er det viktig at personer har mulighet til å velge den retningen som gir dem mulighet til å utnytte sitt potensiale og ferdigheter på best mulig måte, enten det betyr å gå et yrkesfaglig- eller høyere utdanningsløp eller gå rett ut i jobb. En slik målsetting innebærer imidlertid at de som ønsker å ta et høyere utdanningsløp, har en reell mulighet til å gjøre dette.

Denne rapporten har pekt på en rekke ulike faktorer som er med på å påvirke denne muligheten. Den har også identifisert ulike tiltak som kan spille en rolle i arbeidet med å øke tilgjengeligheten i høyere utdanning for grupper som i dag står utenfor eller opplever barrierer. Vi vil avslutte denne rapporten med å trekke frem noen implikasjoner av våre funn for det videre arbeidet med tilgjengeliggjøring av høyere utdanning i Norge.

Tilpasset tilrettelegging

I enhver beskrivelse av deltakelse i høyere utdanning, er det naturlig å omtale ulike grupper samlet, enten det gjelder personer med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, menn og kvinner, personer henholdsvis med og uten funksjonsnedsettelse osv. Dette er også tilfellet i denne rapporten. Samtidig er det svært viktig å huske på at disse gruppene består av enkeltindivider som, til tross for at de deler en eller flere identifiserende karakteristikk, sannsynligvis har ulike ønsker og behov når det gjelder deres deltakelse i høyere utdanning. Dette betyr at et tiltak som kan bidra til å muliggjøre deltakelse for en person, ikke nødvendigvis er det som fungerer for en annen.

Som fremhevet flere ganger i denne rapporten, er det derfor viktig at tiltakene ikke blir for standardiserte. For eksempel så presiserte flere av intervjuinformantene at fleksible og desentraliserte utdanningstilbud kan være et viktig hjelpemiddel for personer som av ulike årsaker ikke kan følge et ordinært studieløp på campus. Samtidig var de tydelige på at dette ikke må ende opp å bli brukt som en

hvilepute av myndigheter og utdanningsinstitusjonene, for eksempel ved at personer som trenger ulike former for tilrettelegging føler seg presset ut i et digitalt eller samlingsbasert løp. Et system for individuell tilpasning, oppfølging i forkant og underveis i studiet, samt tydelig informasjon og kontaktpunkt er tiltak som kan bidra til å sikre at tilpassingen som gjøres, treffer den aktuelle studenten. Her er det kanskje særlig viktig på kort sikt å ta tak i det som flere av informantene beskrev som «lavthengende» frukt, samtidig som det jobbes mer systematisk og langsiktig med strukturelle tiltak knyttet til universell utforming og økt kompetanseheving.

I denne sammenhengen er det viktig å også fokusere på mer uformelle barrierer. Lave forventninger, mangel på kunnskap og negative holdninger kan føre til at personer som ikke passer inn i samfunnets bilde av den stereotypiske studenten potensielt vegrer seg for å starte i høyere utdanning. Et større fokus på å skape inkluderende fellesskap, hvor alle – uavhengig av bakgrunn og individuelle karakteristikk – følger seg velkomne, kan bidra til å minske noen av disse opplevde barrierene.

Informasjon og samarbeid mellom ulike aktører og forvaltningsnivåer

Betydningen av overganger mellom ulike utdanningsnivåer har blitt fremhevet flere ganger i denne rapporten. Selv om informantene slo fast at «alle overganger er vanskelige», trakk flere frem overgangen mellom videregående opplæring og høyere utdanning som spesielt krevende for mange. Dette skyldes både at denne overgangen for mange medfører å flytte fra det kjente til det ukjente, men også fordi man i større grad enn tidligere må ta ansvar for eget liv og utdanning.

Som denne rapporten har pekt på, ser denne overgangen særlig ut til å være krevende for personer med funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer. Tilgang til behandling og tilrettelegging overføres ikke nødvendigvis fra kommune til kommune, og mange opplever å måtte begynne på nytt i prosessen med å få tilgang til den tilretteleggingen de i mange tilfeller har krav på. Det kan være vanskelig å finne informasjon, og vite hvor man skal henvende seg for å få nødvendig hjelp og tilrettelegging. Mens visse tiltak administreres av kommunen hvor studenten bor, har universitetet eller høgskolen i andre tilfeller ansvar.

Overganger er også viktige for de andre gruppene beskrevet her, da vi ser at oppgitt intensjon om å ta høyere utdanning er høyere enn andelen som faktisk begynner. Dette tyder på at det er noe ved overgangen i seg selv som gjør at personer i disse gruppene ikke kan eller lenger ønsker å begynne i høyere utdanning. Det er derfor viktig at samarbeidet mellom aktørene involvert i disse overgangene fungerer godt. Dette gjelder samarbeidet mellom de videregående skolene og de høyere utdanningsinstitusjonene, utdanningsinstitusjonene og kommunen, kommunen og fylkeskommunen, og mellom kommuner. Ikke minst er det viktig at riktig

informasjon er lett tilgjengelig, og at potensielle studenter vet hvor de skal henvende seg for å få tak i informasjon som er relevant for dem selv. En mer tilrettelagt overgangsprosess, hvor personer som har et særskilt behov for slik oppfølging har et kontaktpunkt å forholde seg til gjennom hele overgangen, kunne være aktuelt å vurdere.

Veien videre

Denne rapporten har kartlagt status for deltakelse i norsk høyere utdanning, og forsøkt å peke på noen faktorer og barrierer som kan bidra til å forklare hvorfor ulike grupper deltar i større eller mindre grad enn andre. Dette har imidlertid først og fremst vært en deskriptiv kartlegging, heller enn en analyse av hvorfor visse grupper er underrepresentert og hvilke tiltak som kan og bør innføres for å gjøre deltakelsen mer representativ. Ytterligere forskning er nødvendig for å imøtekomme et slikt kunnskapsbehov, og vi vil her foreslå noen temaer som denne rapporten har trukket frem som sentrale.

Som diskutert en rekke ganger i denne rapporten, kan mye av forskjellene i deltakelse i høyere utdanning for befolkningen som helhet forklares med valg av retning i videregående opplæring. For eksempel så ser vi at gutter, personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og personer med bostedsadresse i de minst sentrale områdene, i større grad velger en yrkesfaglig retning i videregående opplæring enn den øvrige befolkningen. I tillegg ser vi at visse grupper, til tross for at de har valgt et studiespesialiserende løp, fortsatt i lavere grad går videre i høyere utdanning enn andre. Vi mener det er behov for bedre kunnskap om hva som styrer valg av utdanning, også tidlig i utdanningsløpet. Hva motiverer ungdomsskoleelevers valg av henholdsvis yrkesfaglig eller studiespesialiserende retning? Og hvordan tenker elever på studiespesialiserende løp om muligheten om å gå over i videregående opplæring? Hvordan personer, både unge og eldre, foretar utdanningsvalg, er et sentralt spørsmål å forstå dersom vi ønsker å forbedre representasjonen i høyere utdanning.

Som fremhevet ovenfor, krever et systematisk arbeid med å bedre tilgjengeligheten i høyere utdanning tett samarbeid mellom ulike aktører og forvaltningsnivåer. Allikevel kommer man ikke unna universitetene og høgskolenes sentrale rolle i dette arbeidet. Vi har i dag relativt lite systematisk kunnskap om hvordan norske høyere utdanningsinstitusjoner jobber med å øke mangfoldet ved sin institusjon, hvilke utfordringer og barrierer de møter på i dette arbeidet, samt hvorvidt dagens rammebetingelser legger til rette for et slikt arbeid. En komplementær studie til denne, som fokuserer på hva lærestedene faktisk gjør for å bedre tilgjengeligheten, ville styrket kunnskapsgrunnlaget for dette arbeidet.

Som nevnt innledningsvis i denne rapporten, er det kvalitative intervju materialet inkludert i denne rapporten ment som et supplement til den kvantitative

analysen, heller enn som en primærkilde i seg selv. Dette er til dels tilfellet fordi vi kun har snakket med representanter for underrepresenterte grupper, heller enn personer innad i disse gruppene direkte. Ytterligere kvalitative studier som går i dybden på hvorfor personer fra underrepresenterte grupper i mindre grad deltar i høyere utdanning, er viktig for å øke bevisstheten rundt både formelle og uformelle barrierer disse kan møte på i høyere utdanning. Særlig gjelder dette henholdsvis personer med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og personer med funksjonsnedsettelse og andre helseutfordringer. For begge disse gruppene ser vi at intensjonen – og dermed ønsket – om å delta i høyere utdanning er nesten like høy som blant de øvrige elevene, men at de i mindre grad møter opp første dagen på studiet. Det er derfor behov for økt kunnskap om hvordan rive ned denne siste barrieren, og dermed øke sannsynligheten for at disse møter opp til studiestart.

Referanser

- Abrahamsen, B. (2020). Færre menn enn kvinner fullfører kvinnedominerte profesjonsutdanninger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(3), 241–254.
- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E., Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønnsmangfold og levekår - Resultater fra Spørreundersøkelsen 2020*. Rapport. Universitetet i Bergen. https://www2.bufoir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn_identitet/seksuell_orientering_kjonnsmangfold_og_levekar_resultater_fra_sporreundersokelsen_2020.pdf
- Anderssen, N., Sivertsen, B., Lønning, K.J., Malterud, K. (2020). Life satisfaction and mental health among transgender students in Norway. *BMC Public Health* 20, 138. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-8228-5>
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?*. NOVA Rapport 3/16. NOVA.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. & Reay, D. (2002) 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education, *British Journal of Sociology of Education*, 23:1, 51-72, <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Björklund, A. & Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. I Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. (red.). *Handbook of the Economics of Education*, vol. 3. Elsevier, 201-247.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*, 64, 344–364.
- Brandt, S. (2010). *Tilretteleggingsutfordringer i høyere utdanning før og nå*. NIFU Rapport 47. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU STEP.
- Bufoir (2022). *Utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne*.
- Bufoir (2023a). *Unge med nedsatt funksjonsevne i høyere utdanning*. https://www2.bufoir.no/Statistikk_og_analyse/nedsatt_funksjonsevne/Utdanning/unge_med_nedsatt_funksjonsevne_i_hoyere_utdanning/
- Bufoir (2023b). *Hvor mange er lhbt+?*. <https://www.bufoir.no/statistikk-og-analyse/LHBT/hvor-mange>.

- Christofides, L. N., Cirello, J., & Hoy, M. (2001). Family income and postsecondary education in Canada. *The Canadian Journal of Higher Education*, 31(1), 177–208.
- Cawthon, S. W., & Cole, E. V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: Student perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23 (2), 112–128.
- Moriña mfl., 2015
- Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. & Smith, A. (2010). Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 513–527.
- Crawford, C., & Greaves, E. (2015). *Socio-economic, ethnic and gender differences in HE participation*. BIS Research Paper No. 186. Department for Business, Innovation and Skills, British Government. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7f2aff40f0b62305b857eb/BIS-15-85-socio-economic-ethnic-and-gender-differences.pdf>
- Cullinan, J., Flannery, D., Walsh, S., & Mc Coy, S. (2013). Distance effects, social class and the decision to participate in higher education in Ireland. *The Economic and Social Review*, 44(1), 19–51.
- Delaney, J. M. & Devereux, P. J. (2020). Choosing differently? College application behavior and the persistence of educational advantage. *Economics of Education Review*, 77.
- DePoy, E., & Gilson, S. F. (2011). *Studying disability: Multiple theories and responses*. SAGE Publications.
- Do, C. (2004). The effects of local colleges on the quality of college attended. *Economics of Education Review*, 23, 249–257.
- Dzamarija, M. T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn*. *Demografi, utdanning og inntekt*. Rapport 2016/23. SSB. <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/barn-og-unge-voksne-med-innvandrerbakgrunn>
- Fidjeland, A., Knutsen, T. & Stubhaug, M. E. (2023). *Betydningen av bosted for utdanningsvalg*. NIFU Innsikt 2023-6. NIFU.
- Finnvold, J. E. (2021). *Integrating Students with Disabilities in Schools*. *Integrating Students with Disabilities in Schools*. Palgrave Pivot, Cham.
- Fiva, J. H., Halse, A. H. & Natvik, G. J. (2020). *Local Government Dataset*. www.jon.fiva.no/data.htm.
- Flannery, D. & Cullinan, J. (2014). Where they go, what they do and why it matters: the importance of geographic accessibility and social class for decisions relating to higher education institution type, degree level and field of study. *Applied Economics*, 46(24), s. 2952-2965.

- Forskrift om utdanningsstøtte (2020). *Forskrift om utdanningsstøtte* (FOR-2020-04-15-798). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-15-798/KAPITTEL_3-2#KAPITTEL_3-2.
- Fredborg, E. (2023). *Lavere andel fra distriktet tar høyere utdanning*. SSB Analyse, 2023/4. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/lavere-andel-fra-distriktet-tar-hoyere-utdanning>.
- Frenette, M. (2004). Access to college and university: Does distance to school matter. *Canadian Public Policy*, 20(4), 427–443.
- Frenette, M. (2006). Too far to go on? Distance to school and university participation. *Education Economics*, 14(1), 31–58.
- Frøyland, L. R. (2017). *Ungdata – Lokale ungdomsundersøkelser*. Dokumentasjon av variablene i spørreskjemaet. NOVA. <https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/2020/09/Ungdata-Dokumentasjonsrapport-2010-2019-PDF.pdf>
- Goodall, G., Mjøen, O. D., Witsø, A. E., Horghagen, S., Hardonk, S., & L. Kvam (2023). Attitudes towards students with disabilities achieving their educational and work-related goals: a factorial survey experiment among higher education institution employees in Norway. *Higher education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01123-8>
- Gorard, S. (2008). Who is missing from higher education? *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 421-437.
- Gorard, S. & Smith, E. (2007) Do barriers get in the way? A review of the determinants of post-16 participation. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 141-158.
- Grue, L. P., & J. E. Finnvold (2014). *Hjelp Eller Barrierer? En Undersøkelse Av Betingelser for Høyere Utdanning for Ungdom Med Nedsatt Funksjonsevne*. NOVA Rapport 8/14. NOVA.
- Helde, I. (2017). Grunnstønad i endring: Økte utgifter, færre mottakere. *Arbeid og velferd*, 2(2017), 89-104.
- Hinton-Smith, T. (2012). Introduction. I Hinton-Smith, T. (red.). *Widening Participation in Higher Education: Casting the Net Wide?* Springer.
- Hitchings, W. E., Retish, P., & Horvath, M. (2005). Academic preparation of adolescents with disabilities for postsecondary education. *Career development for exceptional individuals*, 28(1), 26-35.
- Isopahkala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jónasson, J.T., Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Kosunen, S., Nori, H. & Vabø, A. (2018) Access and stratification in Nordic higher education. A review of cross-cutting research themes and issues, *Education Inquiry*, 9(1), 142-154.
- Jorgensen, S., Ferraro, V., Fichten, C. & Havel, A., (2009). Predicting college retention and dropout: Sex and disability. ERIC Online Submission ED505873.

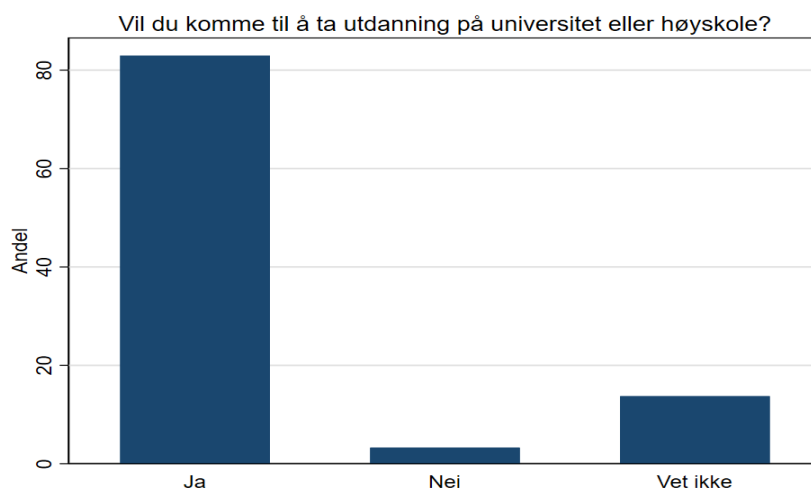
- Kimball, E. W., Wells, R. S., Ostiguy, B. J., Manly, C. A. & Lauterbach, A. A. (2016). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature and an Agenda for Future Research. I Paulsen, M. (red). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol 31. Springer.
- Kompetanse Norge (2021). *Fleksibel opplæring*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/fleksibel-opplaring/>.
- Korseberg, L., Holtermann, H., Wiborg, V. S. & Eide, T (2021). *Fleksibilitet og valgfrihet i utdanningstilbud: Status for tilskudd til fleksible videreutdanningstilbud og program for fleksible utdanninger høsten 2021*. NIFU Arbeidsnotat 70. NIFU.
- Korseberg, L., Wiborg, V., Eide, T., Olsen, D. S. & Holtermann, H. (2022). *Utdanning uavhengig av bosted og livssituasjon? Sluttrapport for evaluering av tilskuddsordninger for fleksible utdanningstilbud*. NIFU Rapport 28. NIFU.
- Lervåg, M. L., Engvik, M. & Dalen, H. B. (2022). *Studenters levekår 2021. En levekårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning*. Rapporter 2022/34. SSB.
- Lervåg, M. L. (2023). *Elever i distriktene velger oftere yrkesfag*. SSB Analyse, 2023/1. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/artikler/elever-i-distriktene-velger-oftere-yrkesfag>.
- Lånekassen (2023). *Om Lånekassen*. <https://lanekassen.no/nb-NO/presse-og-samfunnskontakt/om-lanekassen/>.
- Malhotra, N. K. & Shapero, M. (2007). Factor Structure Of Deterrents To Adult Participation In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(12), 81-90.
- Malhotra, N. K., Shapero, M., Sizoo, S., & Munro, T. (2007). Factor Structure Of Deterrents To Adult Participation In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(12).
- Marshall, C.A. (2016). Barriers to Accessing Higher Education. I Marshall, C., Nolan, S., Newton, D. (red.). *Widening Participation, Higher Education and Non-Traditional Students*. Palgrave Macmillan.
- McNally, S., Downes, P., O'Halloran, L., Kent, G. & O'Neill, S. (2022) 'The whole world was lifted off me': the importance of relational supports and peer mentoring for under-represented students accessing university in Ireland, *Journal of Further and Higher Education*, 46(10), 1319-1333.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 14 (2019–2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

- Meld. St. 32 (2020–2021). *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 5 (2022-2023). *Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning 2022-2023*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 14 (2022–2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet.
- Molden, T.H., Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne. Analyse av levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne 2007*. Rapport. NTNU Samfunnsforskning.
- Mogstad, M. & Torsvik, G. (2021). Family Background, Neighborhoods and Intergenerational Mobility. *NBER Working Paper*. National Bureau of Economic Research.
- Moriña, A. (2015). We Aren't Heroes, We're Survivors: Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity. *Journal of Further and Higher Education*, 2, 1–12.
- Moriña, A. (2017) Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Mullins, L., and M. Preyde (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability and Society*, 28(2), 147–160.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143.
- NOU 2021: 11. (2021). Selvstyrt er velstyrt — *Forslag til forbedringer i ordningen med brukerstyrt personlig assistanse*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/1b3983553f1346d48a0fc07aa61d56d9/no/pdfs/nou202120210011000dddpdfs.pdf>
- OECD (2016). *Education at a glance*. OECD Indicators. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2016-en.pdf?expires=1698158187&id=id&accname=guest&checksum=859975996D4F6AAE2BDC515560EA0BB0>
- Osam, E.K., Bergman, M. & Cumberland, D.M. (2017). An Integrative Literature Review on the Barriers Impacting Adult Learners' Return to College. *Adult Learning*, 28(2), 54-60.
- Parker, P. D., Jerrim, J., Anders, J., & Astell-Burt, T. (2016). Does living closer to a university increase educational attainment? A longitudinal study of aspirations, university entry, and elite university enrolment of Australian youth. *Journal of youth and adolescence*, 45, 1156-1175.

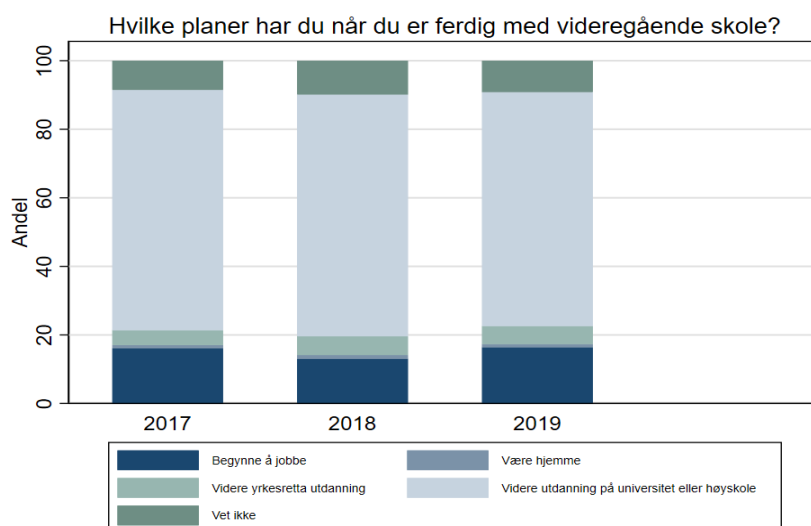
- Peña, E. V. (2014). Marginalization of Published Scholarship on Students With Disabilities in Higher Education Journals. *Journal of College Student Development*, 55(1), 30-40.
- Pollard, A. (2008). Preface. I Coffield, F., Edward, S., Finlay, I., Hodgson, A., Spours, K. & Steer, R. (red.). *Improving learning, skills and inclusion: the impact of policy on post-compulsory education*. Routledge.
- Proba (2018). *Barrierer i Høyere Utdanning for Personer Med Nedsatt Funksjonsevne*. Rapport 2018 – 02. Proba. <https://proba.no/wp-content/uploads/rapport-2018-2-barrierer-i-hoyere-utdanning-for-personer-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>
- Regjeringen (2021). *Hurdalsplattformen (2021-2025)*. Statsministerens kontor.
- Richardson, J.T.E., Mittelmeier, J. & Rienties, B. (2020). The role of gender, social class and ethnicity in participation and academic attainment in UK higher education: an update. *Oxford Review of Education*, 46(3), 346-362.
- Sá, C., Florax, R. J. G. M., & Rietveld, P. (2006). Does accessibility to higher education matter? Choice behaviour of high school graduates in the Netherlands. *Spatial Economic Analysis*, 1(2), 155-174.
- Saddler, Y. & Sundin, E.C. (2020). Mature students' journey into higher education in the UK: an interpretative phenomenological analysis. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 332-345.
- Scanlon, M., Jenikson, H., Leahy, P., Powell, F. & Byrne, O. (2019). 'How are we going to do it?' An exploration of the barriers to access to higher education amongst young people from disadvantaged communities. *Irish Educational Studies*, 38(3).
- Scanlon, M., Leahy, P., Jenkinson, H. & Powell, F. (2020) 'My biggest fear was whether or not I would make friends': working-class students' reflections on their transition to university in Ireland. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 753-765.
- Seale, J., J. Georgeson, C. Mamas, & J. Swain (2015). Not the Right Kind of 'Digital Capital'? An Examination of the Complex Relationship between Disabled Students, Their Technologies and Higher Education Institutions. *Computers and Education*, 82, 118-128.
- Severiens, S. & ten Dam, G. (2011). Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs. *Research in Higher Education*, 53, 453-470.
- Shiner, M. & Modood, T. (2002) Help or Hindrance? Higher Education and the Route to Ethnic Equality. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 209-232.

- Smyth, E. & Banks, J. (2012) 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263-281.
- Spiess, C.K. & Wrohlich, K. (2010). Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of education review*, 29(3), 470-479.
- Steinkellner, A. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Rapport. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Strnadová, I., V. Hájková, & L. Květoňová (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095.
- Svendby, R. (2020). Fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse: underviserrollens potensial for å øke tilgangen til høyere utdanning. *Uniped*, 43(3).
- Thomas, J., Newman, M., & Oliver, S. (2013). Rapid evidence assessments of research to inform social policy: taking stock and moving forward. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 9(1), 5-27.
- Tight, M. (2012). Widening Participation: A Post-War Scorecard. *British Journal of Educational Studies*, 60(3), 211-226.
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). The Reversal of Gender Inequalities in Higher Education: An On-going Trend. I OECD (red.). *Higher Education to 2030, Volume 1, Demography*. OECD.
- White, P.M. & Lee, D.M. (2020). Geographic Inequalities and Access to Higher Education: Is the Proximity to Higher Education Institution Associated with the Probability of Attendance in England? *Research in Higher Education*, 61, 825–848.
- Yorke, M. (2012). Widening Participation in Universities in England and Wales: Is There a Connection with Honours Degree Achievement? I Hinton-Smith, T. (red.). *Widening Participation in Higher Education. Casting the Net Wide?* Palgrave Macmillan.

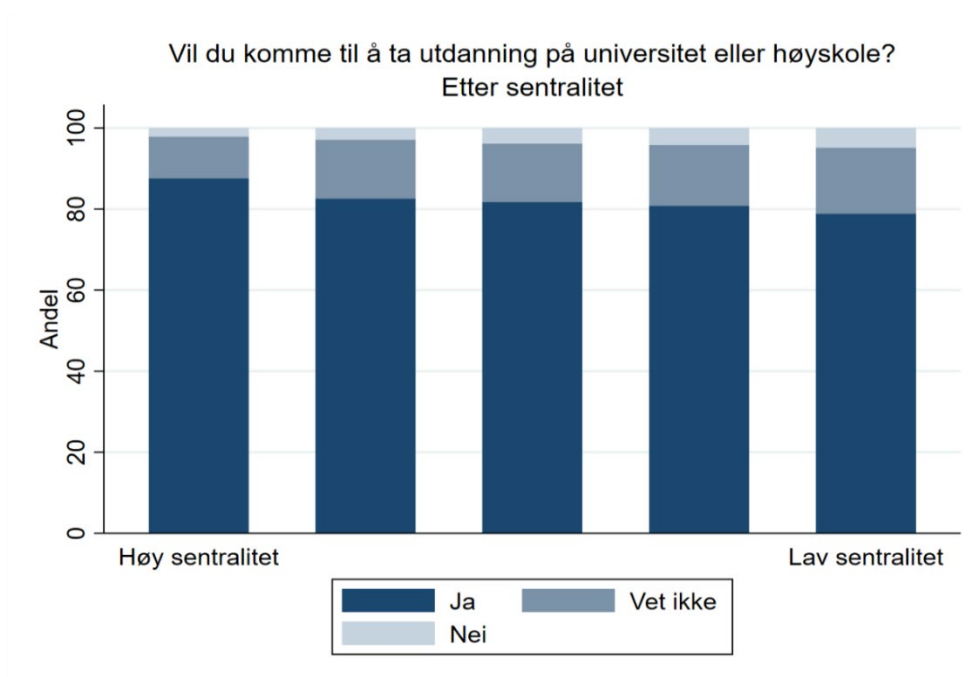
Vedlegg



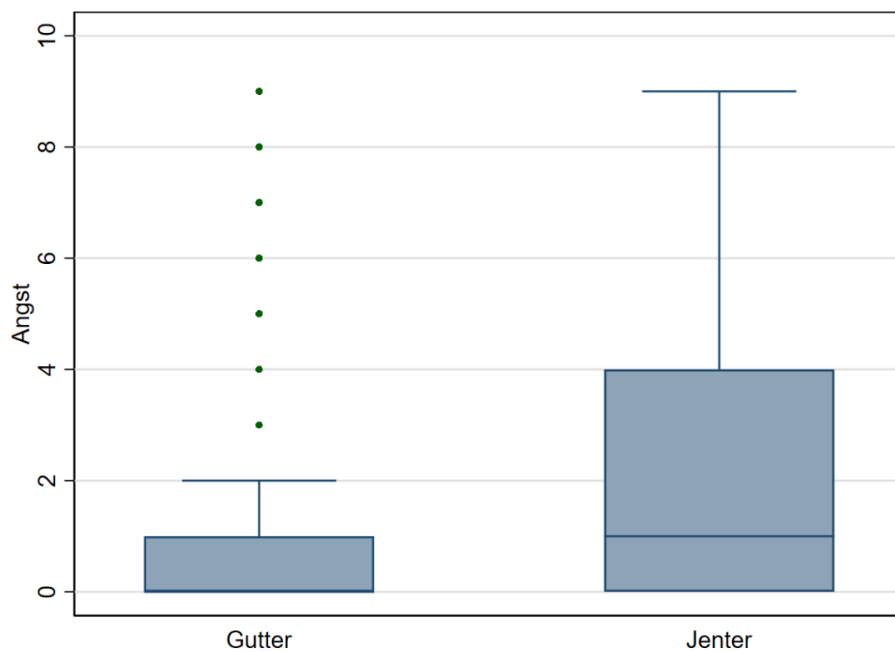
Figur V.1: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?»



Figur V.2: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?» i 2017-2019.

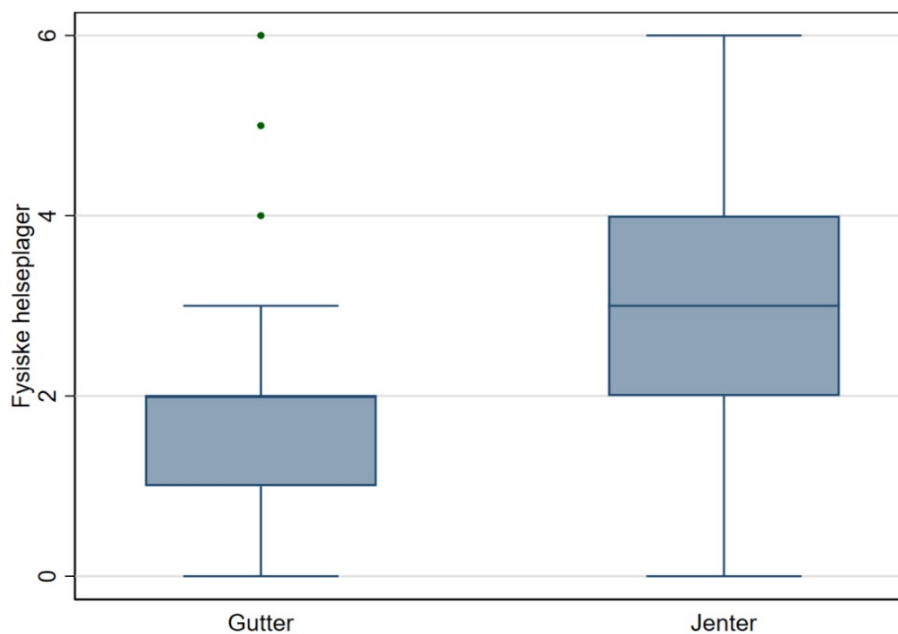


Figur V.3: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter sentralitet.



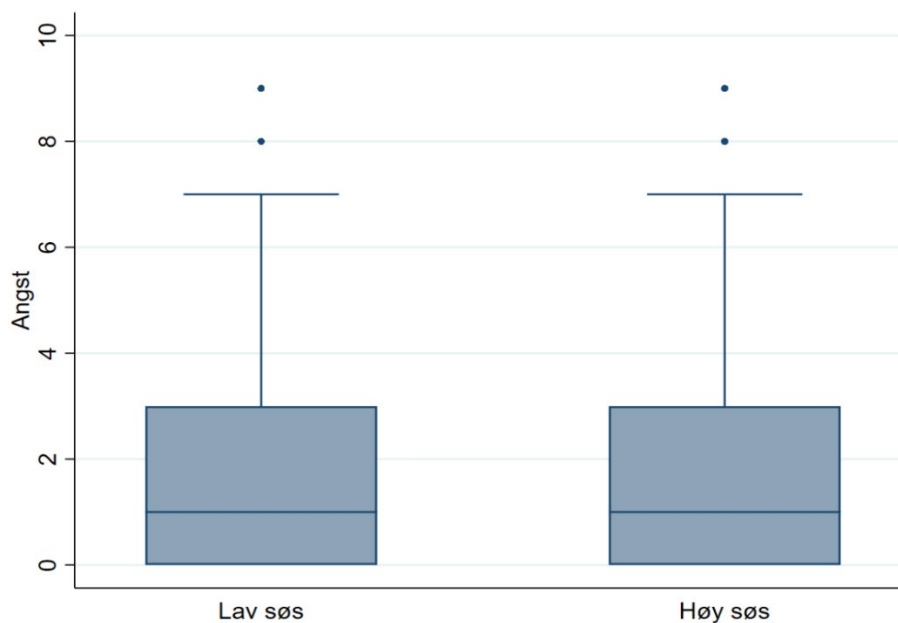
Figur V.4: Boksplott som viser spredning langs angstskaalen for gutter og jenter.

Note: Boksene inneholder 0,25- til 0,75-kvantilene, mens den vertikale streken inni boksen representerer medianverdien. Utstikkerne favner verdier under 0,25-kvantilen og over 0.



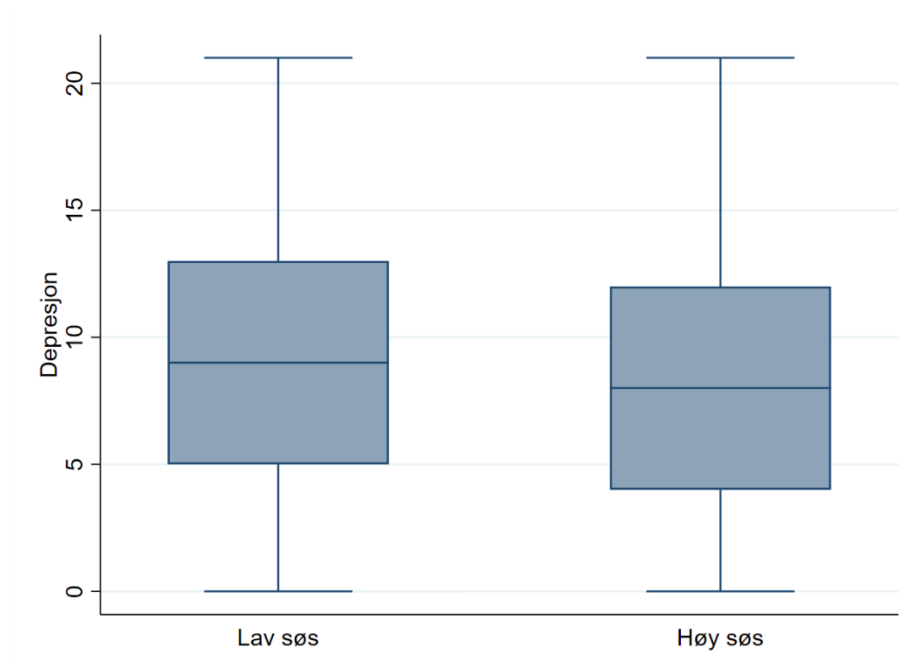
Figur V.5: Boksplott som viser spredning i opplevde fysiske helseplager fra aldri til ofte for gutter og jenter.

Note: Boksene inneholder 0,25- til 0,75-kvantilene, mens den vertikale streken inni boksen representerer medianverdien. Utstikkerne favner verdier under 0,25-kvantilen og over 0,75-kvantilen, mens prikkene representerer ekstremverdier.



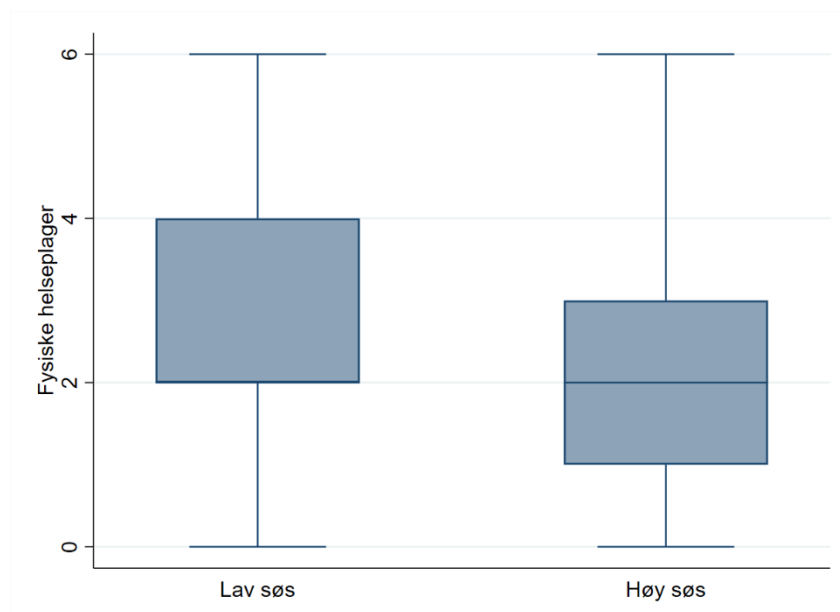
Figur V.6: Boksplott som viser spredning langs angstskalaen for respondenter med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.

Note: Boksene inneholder 0,25- til 0,75-kvantilene, mens den vertikale streken inni boksen representerer medianverdien. Utstikkerne favner verdier under 0,25-kvantilen og over 0,75-kvantilen, mens prikkene representerer ekstremverdier.



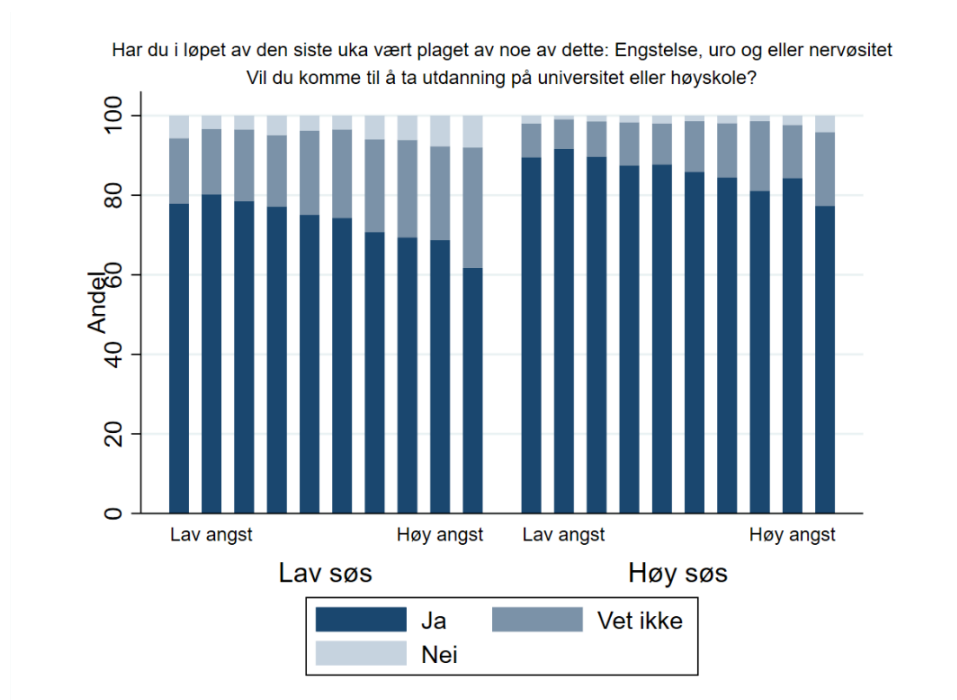
Figur V.7: Boksplott som viser spredning langs depresjonsskalaen for respondenter med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.

Note: Boksene inneholder 0,25- til 0,75-kvantilene, mens den vertikale streken inni boksen representerer medianverdien. Utstikkerne favner verdier under 0,25-kvantilen og over 0,75-kvantilen, mens prikkene representerer ekstremverdier.

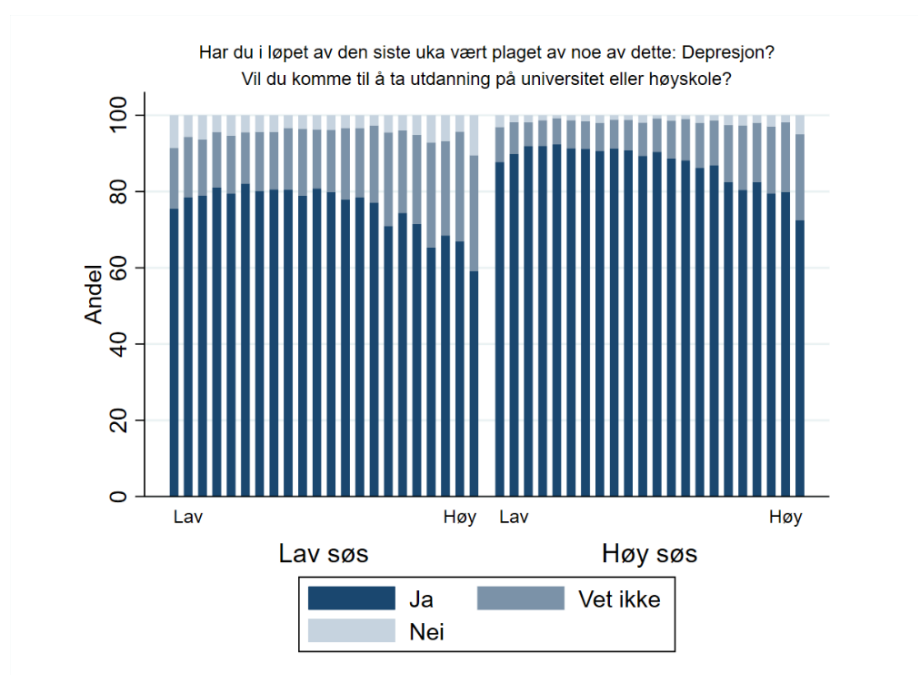


Figur V.8: Boksplott som viser spredning i opplevde fysiske helseplager fra aldri til ofte for respondenter med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.

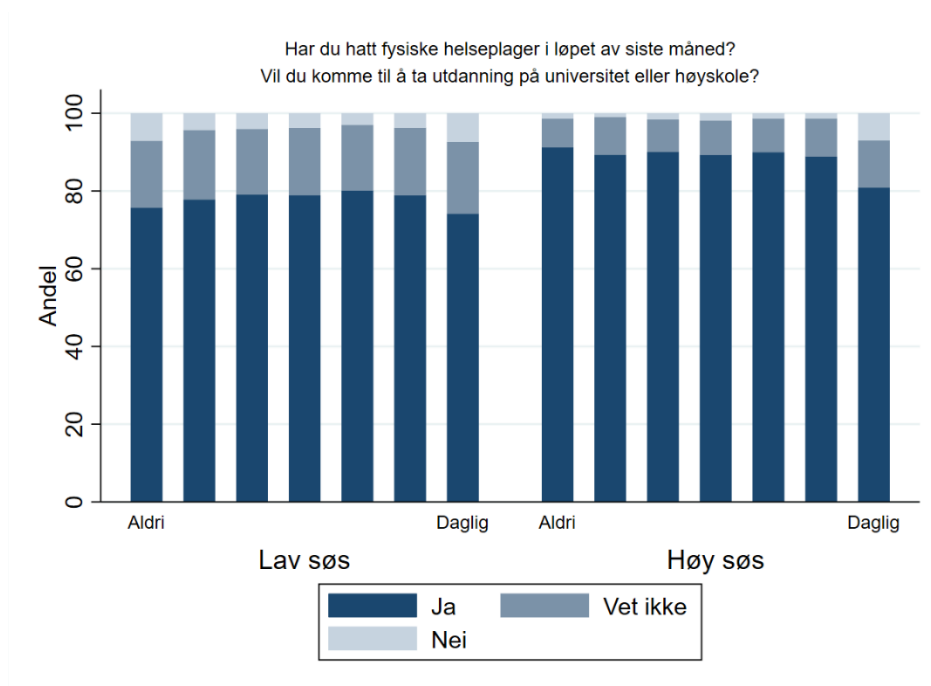
Note: Boksene inneholder 0,25- til 0,75-kvantilene, mens den vertikale streken inni boksen representerer medianverdien. Utstikkerne favner verdier under 0,25-kvantilen og over 0,75-kvantilen, mens prikkene representerer ekstremverdier.



Figur V.9: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter grad av angst og lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.

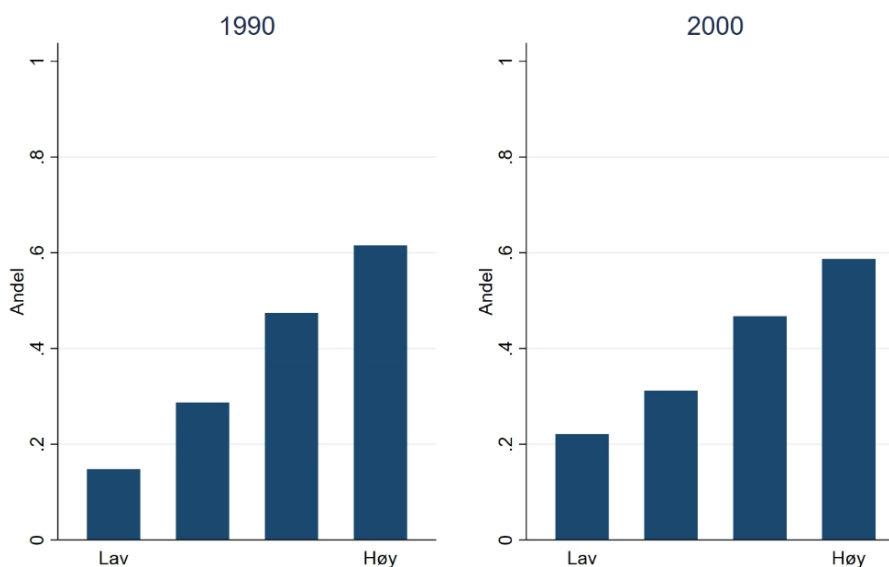


Figur V.10: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter grad av depresjon og lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.



Figur V.11: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter grad av fysiske helseplager og lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.

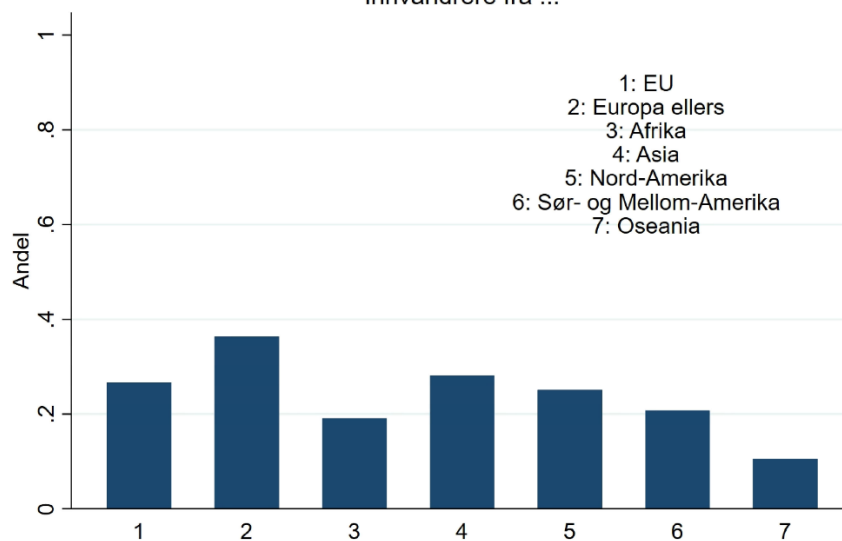
Andel påbegynt høyere utdanning når de er 20 år Etter foreldres utdanning



Figur V.12: Deltakelse i høyere utdanning etter foreldres inntekt over tid.

Note: Figuren til venstre viser andelen fra 1990-kohorten som har begynt på høyere utdanning før året de fyller 21 på tvers av foreldres utdanningsnivå. Figuren til høyre viser det samme for 2000-kohorten. Utdanningsnivå «Lav» betyr at ingen av foreldrene har videregående utdanning, og «Høy» betyr at begge foreldre har utdanning tilsvarende mastergrad eller høyere.

Andel påbegynt høyere utdanning før 21 Innvandrere fra ...



Figur V.13: Deltakelse i høyere utdanning etter minoritetsbakgrunn og landbakgrunn.

Note: Figuren viser andel som har påbegynt høyere utdanning før fylte 21 for 7 kategorier and landbakgrunn.

Figuroversikt

Figur 4.1. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» over tid.....	37
Figur 4.2. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?».....	37
Figur 4.3. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Hva tror du at du vil gjøre når du er ferdig med videregående?» Spørsmålet ble kun stilt i 2021-undersøkelsen.	38
Figur 4.4. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter sosioøkonomisk status. Sosioøkonomisk status er målt som kontinuerlig indeks med ett desimal mellom 0 og 3.....	39
Figur 4.5. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn.....	40
Figur 4.6. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn.	40
Figur 4.7. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter seksuell orientering.	41
Figur 4.8. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter sentralitet og kjønn.	42
Figur 4.9. Boksplokk, spredning langs depresjons-skalaen for gutter og jenter.....	44
Figur 4.10. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og oppgitt depresjonsnivå.....	44
Figur 4.11. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og oppgitt angstnivå.....	45
Figur 4.12. Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter kjønn og fysiske helseplager.	46

Figur 5.1. Figuren til venstre viser andelen fra 1995-kohorten som har begynt i høyere utdanning før fylte 21 år på tvers av foreldres utdanningsnivå. Figuren til høyre viser andelen som har fullført bachelor- eller mastergrad det året de fyller 25 år.....	49
Figur 5.2. Figuren til venstre viser andelen fra 1995-kohorten i hver inntektskategori påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år på tvers av foreldres utdanningsnivå. Figuren til høyre viser andelen som har fullført en bachelor- eller mastergrad før fylte 25 år.....	49
Figur 5.3. Figuren viser antall personer som velger fire forskjellige typer studier fra ulike sosiale bakgrunner.	50
Figur 5.4. Figuren viser andel som har påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år etter foreldres utdanning og tre kategorier av minoritetsbakgrunn.	51
Figur 5.5. Figuren viser andel som har påbegynt høyere utdanning før fylte 21 år for tre kategorier av minoritetsbakgrunn. Figuren til venstre viser andelen i kohorten født i 1990 og figuren til høyre viser andelen for kohorten født i 2000.....	52
Figur 5.6. Figuren til venstre viser andelen som har begynt på høyere utdanning fordelt på kjønn blant personer født i 1995. Figuren til høyre viser andelen som har fullført en grad når de er 25 år.....	53
Figur 5.7. Figuren viser antall kvinner og menn født i 1995 som har begynt på høyere utdanning i fire forskjellige studieretninger før fylte 21 år. «NHT» er naturvitenskapelige, håndverks- og tekniske fag.	54
Figur 5.8. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år fordelt på foreldres utdanningsnivå og sentralitet av bostedskommunen personene bodde i da de var 16 år.....	55
Figur 5.9. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år i hver pendlerregion for to kohorter. Helt hvite områder betyr manglende data.	56
Figur 5.10. Figuren til venstre viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år og figuren til høyre viser andelen med fullført grad før fylte 25 år.....	57
Figur 5.11. Figuren til venstre viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for kohortene født i 1990 og 2000.	58
Figur 5.12. Figuren viser sen deltakelse i høyere utdanning etter foreldres utdanning.	59
Figur 5.13. Figuren viser sen deltakelse i høyere utdanning etter inntekt.....	60
Figur 6.1. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995.	63
Figur 6.2. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 fordelt på foreldres utdanning.....	64

Figur 6.3. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 fordelt på kjønn.	66
Figur 6.4. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 fordelt på sentralitet.	67
Figur 6.5. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 etter innvandrerstatus.	69
Figur 6.6. Figuren viser andelen som har begynt på høyere utdanning før fylte 21 år for elever født i 1995 for personer som har mottatt grunn- og hjelpestønad.....	70
Figur V.1: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet "Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?".....	104
Figur V.2: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Hvilke planer har du når du er ferdig med videregående skole?» i 2017-2019.....	104
Figur V.3: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter sentralitet.	105
Figur V.4: Boksplokk som viser spredning langs angst-skalaen for gutter og jenter.....	105
Figur V.5: Boksplokk som viser spredning i opplevde fysiske helseplager fra aldri til ofte for gutter og jenter.....	106
Figur V.6: Boksplokk som viser spredning langs angst-skalaen for respondenter med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.....	106
Figur V.7: Boksplokk som viser spredning langs depresjons-skalaen for respondenter med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.....	107
Figur V.8: Boksplokk som viser spredning i opplevde fysiske helseplager fra aldri til ofte for respondenter med lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.	107
Figur V.9: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter grad av angst og lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.....	108
Figur V.10: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter grad av depresjon og lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.	108
Figur V.11: Svarfordeling blant VG3-elever på spørsmålet «Vil du komme til å ta utdanning på universitet eller høyskole?» etter grad av fysiske helseplager og lav og høy sosioøkonomisk bakgrunn.	109
Figur V.12: Deltakelse i høyere utdanning etter foreldres inntekt over tid.	109
Figur V.13: Deltakelse i høyere utdanning etter minoritetsbakgrunn og landbakgrunn.	110

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no