NOTAT

AGENDA

LIKE MULIGHETER TIL UTDANNING

– Om sosial reproduksjon blant studenter.

9/2019

Sammendrag

Har vi like muligheter til utdanning i Norge? I Norge er mulighetene ganske like, men fortsatt er det slik at akademikernes og økonomisk bedre stiltes barn tar mest utdanning, og sosiale forskjeller reproduseres. I dette notatet tar vi for oss statistikk og forskning på sosial reproduksjon i det norske universitets- og høyskolesystemet og kommer med forslag til hvordan reproduksjon kan begrenses.

Sosial reproduksjon i utdanningssystemet er et problem fordi lav sosial mobilitet er urettferdig, fordi kunnskap er et fellesgode og fordi samfunnet taper på underutdanning.

Det er svakere sammenheng mellom foreldres bakgrunn og barnas utdanning i Norden enn i sammenlignbare land. Likevel har foreldrene dine mye å si for hvilken og hvor lang utdanning du tar. Studenters foreldre har noe høyere utdanningsnivå enn befolkningen generelt. Flere studier viser at selv om de som har foreldre med kort utdanning oftere velger å studere i dag enn tidligere, er økningen i studietilbøyelighet enda større blant de med akademikerforeldre. Også frafallrisikoen er betydelig høyere blant de med foreldre fra lavere sosiale lag. Langs den geografiske dimensjonen er det i dag ikke betydelige forskjeller mellom by og bygd i studietilbøyelighet, selv om dette var en viktig kilde til ulikhet tidligere.

Notatet ser på ulike sosialt betingede barrierer som kan bidra til å begrense like muligheter til utdanning. En av dem er det faktum at det er knyttet en kostnad til *å ta ukonvensjonelle utdanningsvalg.* Både klassekamerater, nabolag og foreldre påvirker utdanningsvalg. Og jo tidligere valget tas, jo større er sannsynligheten for at man tar utdanningsvalg som ligner foreldrenes.

En annen sosialt betinget barriere er det *å fullføre videregående skole*. Mens nesten alle de videregående-elevene som har foreldre med lang akademisk utdanning fullfører med fagbrev eller studiekompetanse i løpet av fem år, gjør bare halvparten av dem med foreldre med bare grunnskoleutdanning det samme.

En tredje sosialt betinget barriere er *låneaversjon.* Dette er et kjent fenomen fra den internasjonale forskningslitteraturen, men også i Norge tar studenter fra lavere sosiale lag tar opp betydelig mindre lån enn andre. Dette skyldes i stor grad at de tar kortere, billigere utdanninger enn andre. Men også blant studenter som tar samme utdanning, har sosial bakgrunn noe betydning for hvor mye lån man tar opp.

En fjerde sosialt betinget barriere er *dårlig økonomi i studietiden.* Blant de som har foreldre med dårlig økonomi er det langt flere som opplever økonomiske vanskeligheter i studietiden, enn blant de som har foreldre med god økonomi. Det er også vanligere å ha deltidsjobb blant de som har foreldre med dårlig økonomi, og særlig tydelige er forskjellene blant de som jobber svært mye (mer enn 20 timer i uken). Her er de som har foreldre med dårlig økonomi særlig overrepresentert. Det fører til forskjeller i tid brukt på studier.

Også innslaget av egenbetaling i universitets- og høyskolesystemet vil være en sosialt betinget barriere mot å studere. Fordi det i de siste årene har kommet flere forslag om å flytte finansiering fra skattefinansiering til egenbetaling fra studenter, gjennomgår notatet

forskning på effekten av egenbetaling på hvem som velger å studere. Forskningen er ikke entydig. I noen land har mer egenbetaling gitt større sosial ulikhet i hvem som velger å bli student, mens dette i andre land ikke har skjedd.

Notatet foreslår flere mulige tiltak for å begrense sosialt betingede barrierer før og under studietiden i Norge:

- Obligatorisk videregående skole
- Styrking av rådgivingstjenesten i grunnopplæringen
- Flere muligheter til å bytte mellom studieforberedende og yrkesfag
- Flere innganger til relevante universitets- og høyskoleutdanninger for personer med fagbrev
- En studiefinansiering som gjør det mulig for alle som ønsker det å studere på heltid, herunder å ikke innføre av nye avgifter for studenter eller økt låneandel
- Fortsatt geografisk desentralisert universitets- og høyskolestruktur
- At partene i arbeidslivet tar mer av kostnadene individer har til etter- og videreutdanning

Innholdsfortegnelse

1 Hvorfor er sosial reproduksjon i utdanningssystemet et problem? 5

1.1 Lav sosial mobilitet er urettferdig 5

1.2 Kunnskap er et fellesgode 5

1.3 Samfunnet taper på underutdanning 6

2 Sosial ulikhet i rekruttering til og gjennomføring av studier 8

3 Sosiale barrierer 11

3.1 Ukonvensjonelle utdanningsvalg som kostnad 11

3.2 Å fullføre videregående 12

3.3 Låneaversjon 13

3.4 Dårlig økonomi under studiene eller deltidsarbeid 13

3.5 Egenbetaling som barriere mot å velge å studere 15

4 Mulige tiltak 18

4.1 Obligatorisk videregående skole 18

4.2 Bedre veiledning og senere valg 18

4.3 Gode økonomiske og geografiske rammevilkår under studiene 19

4.4 Beholde en desentralisert universitets- og høyskolestruktur 19

4.5 Mer av kostnadene til etter- og videreutdanning tas i trepartssamarbeidet 20

5 Siterte verk 21

1 Hvorfor er sosial reproduksjon i utdanningssystemet et problem?

Det norske utdanningssystemet er basert på et prinsipp om *lik rett til utdanning*. Det betyr at alle innbyggere skal ha tilgang på skole og utdanning, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn. I dette notatet sammenfatter vi statistikk og forskning på sosial reproduksjon i det norske universitets- og høyskolesystemet. Hvem foreldrene dine er har mye å si, også i Norge. Det er likevel svakere sammenheng mellom foreldres bakgrunn og barnas utdanning i Norden enn i sammenlignbare land.

Årsakene til at det både i Norge og resten av verden likevel er sosiale skjevheter i rekruttering og gjennomføring i universitets- og høyskoleutdanningene er at det finnes *sosialt betingede barrierer* som fører til reproduksjon av foreldrenes bakgrunn. Notatet ser på flere av disse barrierene, og kommer med forslag til hvordan barrierer kan reduseres. En slik sosialt betinget barriere, egenbetaling, diskuteres spesielt – fordi egenbetaling med jevne mellomrom foreslås som et alternativ til å finansiering av universiteter og høyskoler over skatteseddelen.

Hvorfor er så sosial reproduksjon av utdanning et problem?

1.1 Lav sosial mobilitet er urettferdig

Små forskjeller er avgjørende for et godt samfunn og gjør at vi lever mer likeverdige liv. De forskjellene som likevel finnes bør imidlertid heller være et resultat av egen innsats og prestasjon enn tilfeldigheter – som hvilken familie man fødes inn i. Ingen velger sine egne foreldre. Muligheten til å flytte seg oppover i inntektsfordelingen omtales gjerne som *sosial mobilitet.*

Utdanningssystemet er en avgjørende mekanisme for sosial mobilitet i et samfunn som det norske. Hvis foreldrenes bakgrunn har mye å si for hvem som velger å studere og som gjennomfører studiene, kan det tyde på at ikke alle har like muligheter til å studere. Det betyr en avgjørende begrensning på den sosiale mobiliteten i samfunnet.

1.2 Kunnskap er et fellesgode

En viktig årsak til at sosial ulikhet i blant studenter er et problem, er at universiteter og høyskoler i vesentlig grad må forstås som institusjoner som skaper *fellesgoder.*

Dette er goder som ikke kan bli brukt opp, og som individer ikke med rimelighet kan stenges ute fra, og som dermed harmonerer godt med kriteriene for den klassiske definisjonen på et fellesgode fra Paul Samuelson (1954): at godet er såkalt «ikke-rivaliserende» og «ikke-ekskluderende». Økonomen Joseph Stiglitz (1999) mener kunnskap må forstås som et fellesgode i nærmest ren form. Den samme tankegangen finner vi igjen i FNs

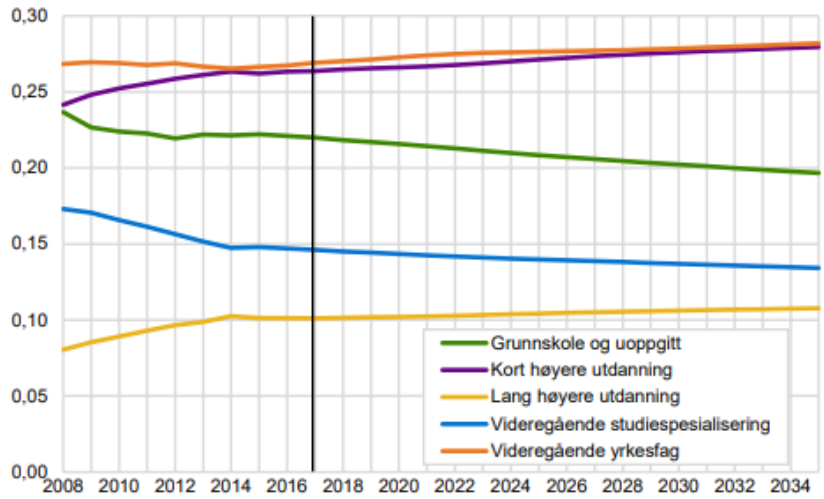
menneskerettighetserklæring, hvor det slås fast at «[…] det skal være lik tilgang for alle til høyere undervisning på grunnlag av kvalifikasjoner.»

Hvis det er systematisk sosial skjevhet i rekruttering eller gjennomføring, er det god grunn til å spørre om tilgangen på kunnskap reelt sett blir forvaltet som et fellesgode – som noe som ikke kan bli brukt opp, og som individer med rimelighet kan stenges ute fra.

1.3 Samfunnet taper på underutdanning

Den norske økonomien er i særlig stor grad avhengig av kompetente arbeidstakere. I motsetning til land som Storbritannia og USA har vi et godt organisert arbeidsliv med sterke fagforeninger og dermed små lønnsforskjeller. Konsekvensen er at de som har lavest lønn i Norge har relativt høy lønn. Vi konkurrerer ikke med andre land om å ha stadig lavere lønninger og dårligere arbeidsvilkår. Vårt konkurransefortrinn er at vi er et kunnskapssamfunn. Det gir økonomisk vekst. Med små lønnsforskjeller, en omfattende velferdsstat og et omfordelende skattesystem vil veksten i stor grad komme alle til gode.

I framtiden vil det stilles stadig høyere krav til Norge som kunnskapssamfunn.



Figur 1: Sysselsetting etter utdanningsnivå, 2008-2035

Lite tyder på at det vil bli behov for færre med universitets- og høyskoleutdanning i framtiden. Statistisk sentralbyrå har gjort framskrivninger (Cappelen, Dapi, Gjefsen, Sparrman, & Stølen, 2018) av hvilke kompetansebehov det er sannsynlig Norge kommer til å ha fram mot 2035, med utgangspunkt i hvilke utviklingstrekk det er sannsynlig at vi kommer til å ha i økonomien i denne perioden. I figur 1 ser vi dette framstilt grafisk. Det overordnede bildet er at sysselsettingen av arbeidstakere med bare grunnskoleutdanning og bare videregående studiespesialiserende vil fortsette å falle fram mot 2035 – selv om vi fremdeles kommer til å trenge også ufaglærte. Behovet for kort og lang høyere utdanning, samt yrkesfaglig videregående utdanning vil derimot stige.

Det partssammensatte utvalget *Kompetansebehovsutvalget* leverer årlig NOUer om Norges kompetansebehov. Dette er noen viktige konklusjoner fra siste rapport (Kunnskapsdepartementet, 2019):

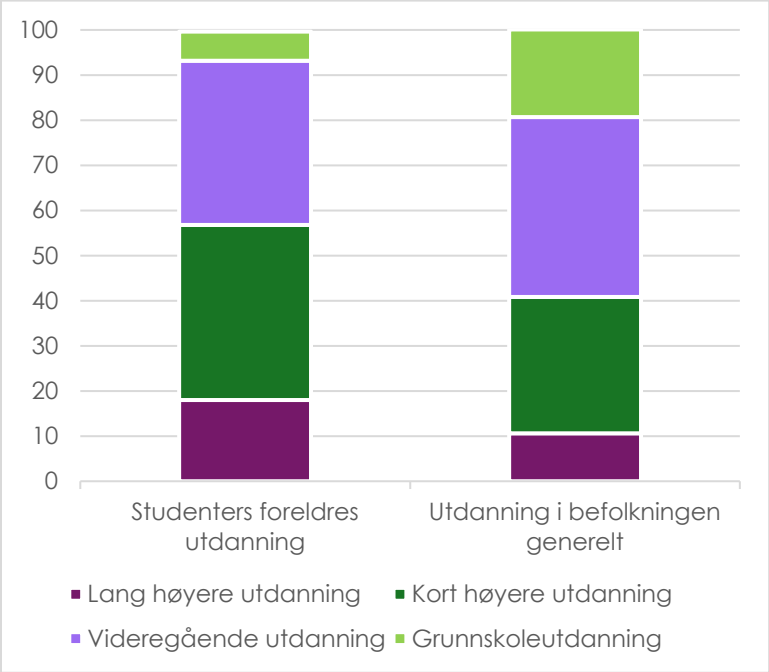
- *Økende digitalisering* stadig økte krav til digitale ferdigheter hos alle og digital spisskompetanse hos noen

- *Høyere levealder og flere eldre* vil føre til økende behov for kompetent arbeidskraft innenfor helse og omsorg. Det øker behovet for påfyll av kompetanse for alle arbeidstakere uavhengig av alder, fordi flere må bidra mer i arbeidslivet for å finansiere velferdsstaten
- *Mer kontinuerlig kompetanseutvikling* blir nødvendig for å takle endringer i arbeidsoppgaver og omstilling til nye yrker og nye jobber. Dette gjelder på alle utdanningsnivåer, men personer med lite utdanning og kompetanse kan stå svakere til å takle slike endringer. Dermed er det økende behov for god grunnkompetanse og utdanning på minst videregående nivå.
- *Frafallet i videregående opplæring* er for høyt og mange oppnår av den grunn ikke en stabil tilknytning til arbeidslivet
- *Helse- og omsorgssektoren, grunnskolelærere, IKT og fagarbeidere innen bygg og anlegg* er områder Norge i særlig grad har vedvarende mangler på kvalifisert arbeidskraft

I en situasjon hvor vi har behov for mer utdanning og kompetanse er det problematisk for oss som fellesskap dersom enkelte lar være å bruke sine talenter eller ta en utdanning uten annen synlig forklaring enn at deres egne foreldre ikke gjorde det.

Denne siste problemstillingen har av økonomen Raj Chetty blitt betegnet som «the lost Einsteins», altså talenter samfunnet ikke får glede av fordi deres familiebakgrunn hindrer dem. I en studie viser Chetty mfl. (2019) empirisk hvordan matematikkferdigheter i USA er svært viktig for at man skal gjøre en oppfinnelse og ta patent på den som voksen, men at dette bare gjelder om man har foreldre med høy inntekt. De av de flinkeste matematikkelevene med fattige foreldre patenterte nesten ingenting. Sosiologen Marianne Nordli Hansen (2011) har tilsvarende vist hvordan elevene med gode karakterer tar mindre utdanning om foreldrene har arbeiderklassebakgrunn. Hansen omtaler dette som en «talentreserve».

2 Sosial ulikhet i rekruttering til og gjennomføring av studier



Figur 2: Utdanningsnivå blant studenters foreldre og i befolkningen generelt

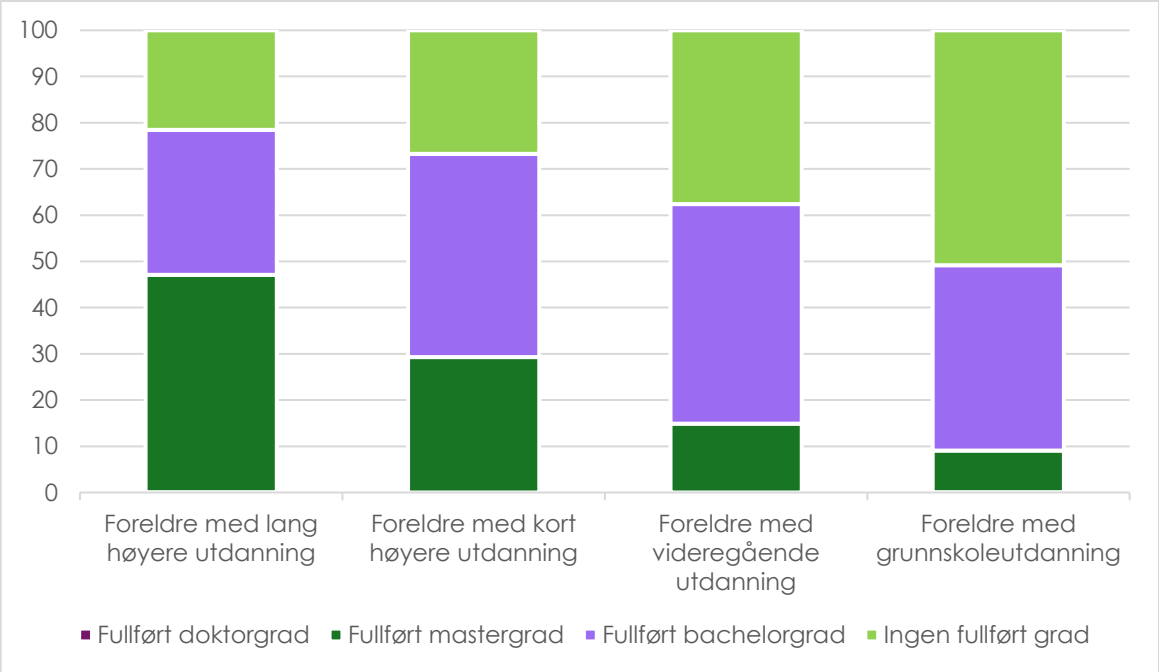
Vi vet en del om hvordan fordelingen av universitets- og høyskoleutdanning ser ut. I Statistisk sentralbyrås utdanningsstatistikk finner vi oversikt over utdanningsnivået blant foreldrene til studenter. Foreldres utdanning er en rimelig god indikator på sosial bakgrunn i generell forstand.

Et første overblikk over eventuell skjevhet i rekruttering vil være å sammenligne studentforeldrenes utdanning dette med det generelle utdanningsnivået. Det gjøres i figur 2[1]. Bildet er tydelig: Studenters foreldre har i snitt noe høyere utdanning enn befolkningen generelt.

Ser vi videre på de som har påbegynt en universitets- eller høyskoleutdanning, finner vi også her et tydelig sosialt mønster. Dette er gjengitt i figur 3[2]. Jo lavere utdanning foreldrene har, jo mindre sjanse er det for at studenten har fullført en grad i løpet av 8 år. Mastekaasa og Hansen (2005) finner i sin studie av studenter i laveregradsutdanning det samme slags

[1] Data for søylen «Studenters foreldres utdanning» er hentet fra SSBs *04478: Studenter i høyere utdanning i Norge og i utlandet etter utdanningssted, foreldrenes utdanningsnivå, statistikkvariabel og år* for 2018, blant studenter i Norge. Data for søylen «Utdanningsnivå blant voksne 40-66 er hentet fra SSBs *08921: Personer 16 år og over, etter region, kjønn, alder, utdanningsnivå, statistikkvariabel og år* fra 2017. I figur 4 er fagskolenivå slått sammen med kategorien «Kort høyere utdanning». Aldersspennet 40-66 år er valgt for å være mest mulig lik den gruppen som er foreldre til dagens studenter. De to søylene er ment å gi et utgangspunkt for sammenligning, for data for de to kildene er ikke *fullstendig* sammenlignbare.

[2] Data hentet fra SSBs *10808: Nye studenter og høyeste oppnådde grad innen 8 år, etter kjønn og foreldrenes utdanningsnivå 1995-2010*



Figur 3: Gjennomføring, status 8 år etter oppstart, etter foreldrenes utdanning

mønster som er vist med nye SSB-tall i figur 3: Studenter med foreldre med universitets- og høyskoleutdanning har lavere frafallsrisiko enn de uten dette.

Figurene 2 og 3 illustrerer også det som er et hovedfunn på forskningen som er gjort de siste årene på sosial ulikhet i universitets- og høyskoleutdanningene de siste årene (Caspersen, Hovdhaugen, & Karlsen, 2012): Sosial bakgrunn har klar betydning for rekruttering av studenter og gjennomføring av studiene.

Det er også slik at utdanninger som gjerne blir forbundet med større grad av prestisje, har flere studenter med lang utdanning. SSB (2001) skriver at det er «en entydig trend at den største andelen av de uteksaminerte [i prestisjestudiene] har bakgrunn fra en familie hvor minst en av foreldrene har samme utdanning». Også rekrutteringen til doktorgrad er sosialt skjev. Foreldres utdanningsnivå korrelerer tydelig med sannsynligheten for å ta doktorgrad, og dessuten klassebakgrunn forstått som foreldrenes yrkestype (Mastekaasa, 2006).

Historien om universiteter og høyskoler de siste 50 årene er en historie om massiv økning i antall studenter. Også de siste tiårene har økningen vært stor. I 1980 var antallet studenter rundt 80.000. I dag er antallet over 200.000. I det lange bildet har overgangen fra eliteuniversitet til masseuniversitet – herunder utbygging av distriktshøgskolene – ført til langt større studietilbøyelighet blant unge med såkalt lav sosioøkonomisk status.

Men det er lite som tyder på at den sosiale ulikheten i studentmassen som helhet har gått ned. For mens de som har foreldre med kort utdanning oftere tar utdanning i dag, har økningen vært enda større blant de med foreldre med lang utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2001; Aamodt & Stølen, 2003; Opheim, 2004). I perioden 1975-2008 økte andelen barn av ufaglærte arbeidere som ble studenter fra 2,5 til 5 prosent (Hansen & Wiborg, 2010). Andelen akademikerbarn som blir studenter øker i samme periode fra 20 til 30 prosent.

Sannsynligheten for å ta utdanning av annen type eller lengde enn far økte bare minimalt fra de som var født 1955-59 til de som var født 1975-79 (Hjellbrekke & Korsnes, 2012).

Sosial reproduksjon blant studenter er ikke bare et norsk fenomen. Studier viser for eksempel at universitetsdeltakelsen er betydelig lavere blant studenter fra lavinntektsfamilier både i Storbritannia (Blanden & Gregg, 2004) og USA (Black & Sufi, 2002). Det er generelt, på tvers av land, slik at studenter fra lavinntektsfamilier i større grad tar utdanning som gir lavere lønn og status (Chevalier & Conlon, 2003) og går i større grad yrkesfag (Conlon, 2005). Studier som er gjort av sammenhengen mellom foreldres og barns utdanningslengde (Chevalier, Denny, & McMahon, 2003; Hertz, et al., 2008; Causa & Johansson, 2010) rangerer land litt forskjellig avhengig av hvordan analysen gjøres, men et fellestrekk er at det er svakere sammenheng mellom foreldres og barns utdanningslengde i nordiske land enn i andre sammenlignbare land.

I den norske diskusjonen om sosial ulikhet blant studenter har den geografiske dimensjonen vært svært viktig. Det har alltid vært, og er fremdeles, et klart geografisk aspekt ved den sosiale ulikheten. De tre kommunene med høyest utdanningsnivå, østlandskommunene Bærum, Oslo og Asker, har alle over 50 prosent med universitets- eller høyskoleutdanning. De tre kommunene med lavest utdanningsnivå – Røst, Værøy og Beiarn i Nordland – har alle under 15 prosent med universitets- eller høyskoleutdanning[3].

Tradisjonelt har det vært slik at det har hatt stor betydning om man bodde i by, for om man valgte å studere (Ramsøy, 1957). I dag er imidlertid disse forskjellene jevnet ut. Selv om det er forskjeller langs by-land-aksen for om man *har* en akademisk grad, er det ikke forskjeller i hvorvidt man velger å studere (Heggen, 2002). Folk fra rurale strøk tar i dag minst like lang utdanning som de fra storbyene, og særlig er det blant jentene på bygda at utdanningsambisjonene har økt. Utkantjentene er har i dag høyere ambisjoner om å studere enn både gutter og jenter i de store byene (Heggen & Clausen, 2006).

[3] Data hentet fra SSBs *09429: Personer 16 år og over, etter region, nivå, kjønn, statistikkvariabel og år*

3 Sosiale barrierer

Vi har slått fast at det er lavere reproduksjon av utdanningsnivå mellom generasjoner i nordiske land enn i andre sammenlignbare land. Likevel skjer det en betydelig reproduksjon av sosial bakgrunn i universitets- og høyskolesystemet også i et land som Norge. Hvordan kan det ha seg?

Viktig for å rette opp i sosial reproduksjon i utdanningssystemet er selvfølgelig hvordan ressursene i barnehage, grunnskole og videregående skole er innrettet og skalert. Antakelig har ressurser i barnehagen og tidlig i skoleløpet særlig mye å si (Aasland, 2019). Vi vet også at fullføring av videregående skole henger sammen med foreldres utdanningsbakgrunn. I dette notatet fokuserer vi imidlertid særlig på det som knytter seg til det å velge å studere og det å fullføre en akademisk grad.

Sosial reproduksjon i utdanningssystemet kan forstås med ulike teoretiske briller (se tekstboks neste side), men en måte å systematisere det på kan være å se det i et kost-nytte-perspektiv. Spørsmålet i vår sammenheng blir da: Hvilke sosialt betingede faktorer øker kostnaden ved å velge å studere eller å fullføre en akademisk grad?

3.1 Ukonvensjonelle utdanningsvalg som kostnad

Valget om å studere påvirkes av normer, og det er knyttet en kostnad til å ta *ukonvensjonelle utdanningsvalg.* Det kan være en kostnad å velge en annen utdanning enn den foreldrene kjenner. Da reproduseres sosial bakgrunn.

Foreldrenes bakgrunn har mye å si for valg av skoleretning, og jo tidligere i livet dette valget tas, jo mer har foreldrene å si for valget (Schneider, 2008; Cameron & Heckman, 2001). Med andre ord: Kostnaden ved å velge på tvers av sosial bakgrunn høyere om valget tas tidligere i livet. Dette kan også illustreres ved at den sosiale reproduksjonen blant studenter i USA og i Norge er tilnærmet lik, selv om de økonomiske kostnadene er svært mye høyere i USA. En forklaring kan være dette (Reisel, 2011): I Norge velger man mellom yrkesfag og studieforberedende i 15-16-års alder, mens man i USA har brede utdanningsløp med færre valgmuligheter før college.

Det er ikke bare foreldrene som kan bidra til å forme utdanningsvalg. Det kan også klassekamerater og naboer. Forskerne Jørn Ljunggren og Maren Toft (2015) fant ut at selv om foreldres utdanning er den mest avgjørende faktoren for egen utdanning og inntekt, var det også noen viktige variasjoner. Ungdom som i sitt nabolag hadde voksne med høyere utdanning, hadde langt større sannsynlighet for selv å ta utdanning. Effekten var sterkere for ungdommer fra arbeiderklassen enn for ungdommer fra øvre middelklasse. Når Heggen og Clausen (2006) finner at utdanningsambisjonene blant bygdeelever med svak sosioøkonomisk bakgrunn er høyere enn storby-elever med samme bakgrunn er også dette en av flere mulige forklaringer forskerne trekker fram: På bygda går elever med ulik slags bakgrunn i samme klasser, mens bo-mønster og skolevalg i storbyen gjør at disse elevene får utdanningsambisjoner mer i tråd med elever med samme sosiale bakgrunn.

Teorier om sosial reproduksjon i utdanning

I forskningen vises det gjerne til sosiologen Raymond Boudon (1974). Boudon deler mellom forklaringer basert på det han kaller verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori.

Innenfor *verditeori* forstår man reproduksjon som et resultat av at elever i ulike sosiale lag utvikler ulike interesser og ulike verdigrunnlag, og at valget om å bli student påvirkes av disse interessene og dette verdigrunnlaget. Det å ta utdanning kan i noen grupper sees på med skepsis eller møtes med motstand, fordi det bryter med verdigrunnlaget – slik studier også har vist empirisk (Willis, 1977).

Innenfor *kulturteori* argumenterer man for at resultater og seleksjon ikke bare er et resultat av studentens/elevens evner – også kulturelle trekk belønnes. Bourdieus (2002) kjente teori om kulturell kapital er et eksempel på en teori innenfor denne tradisjonen. Her kan studenter for eksempel forstås å bli stengt ute av akademiske nettverk som er grunnlag for videre seleksjon på bakgrunn av hvilke språklige koder de har med seg hjemmefra.

Innenfor *sosial posisjonsteori* forstås utdanningsvalg som resultat av en kost-nytte-vurdering. Muligheten for å få lavere sosial status enn sine foreldre regnes av Boudon (1974), som ett viktig eksempel på en kostnad (jfr. «sosial posisjon»). Dette kan igjen forklare hvorfor barn av foreldre med lang utdanning selv velger dette, mens det kan bli sett på som mindre nyttig av de med foreldre med kort utdanning.

På bakgrunn av eksisterende forskning er det ikke egentlig mulig å si hva av verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori som best kan forklare ulikhet blant studenter i Norge.

3.2 Å fullføre videregående

En ikke uvesentlig del av reproduksjonen i utdanningssystemet, både i hvem som velger å ta fagbrev og hvem som velger å studere, knyttes til den sosiale skjevheten blant de som faller fra videregående skole – som er gjennomgående. For eksempel er det 89,4 prosent av de med foreldre med lang universitets- eller høyskoleutdanning som fullfører videregående på fem år, mot 51,5 blant de med foreldre med grunnskoleutdanning (Aasland, 2019). Totalt sett har det jevnt over siden innføringen av Reform 94 – da utdanningene ble standardisert slik at det gikk an å måle frafall systematisk – vært om lag 70 prosent som har fullført videregående på fem år (Vogt, 2017). Det er selvfølgelig mange grunner til at elever velger å slutte på videregående. Men årsakene er i stor grad sosialt betingede, og det å få tilgang på eksamenspapirene som kreves for å få tilgang på et akademisk studium må forstås som å ha høyere kostnad for elever med lavere sosioøkonomisk status.

3.3 Låneaversjon

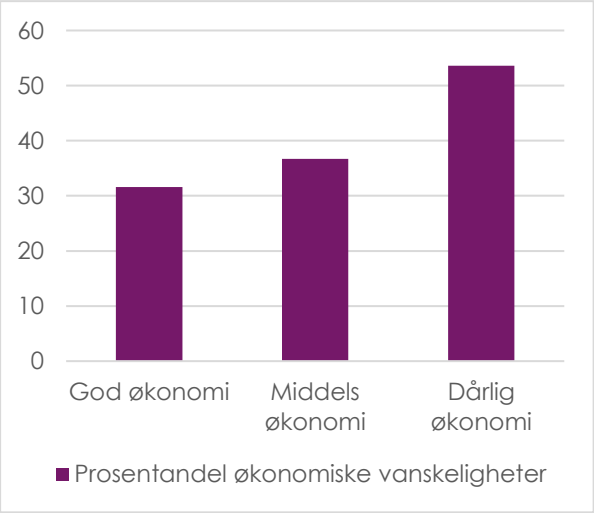
Økonomiske kostnader ved å studere vil nærmest per definisjon være sosialt betingede kostnader. Jo mer penger du har eller foreldrene dine har, jo lavere oppleves den reelle kostnaden.

Et første eksempel er *låneaversjon*. Det er forskjeller etter sosial bakgrunn i hvordan man ser på det å ta opp studielån. Ungdom fra lavere sosiale lag ser ut til å være mer skeptiske til å ta opp studielån. Fra internasjonal forskning vet vi at låneaversjon spiller en rolle for om man velger å studere, hva slags utdanning man tar, og hvor lang den er (Abbott, Gallipoli, Meghir, & Violante, 2013).

Også i Norge er store forskjeller i hvor mye studielån man faktisk tar opp (Fekjær, 2000). Studenter med foreldre med kort utdanning tar kortere, billigere utdanninger. Men også blant studenter med lik utdanningslengde- og type, låner de som har foreldre med kort utdanning litt mindre enn andre. En studie fra Proba samfunnsanalyse (Gleinsvik, 2013) viste at forskjellene var 1,5 prosent mellom de med foreldre med kortest og lengst utdanning. De som har foreldre med kort utdanning har også høyere sannsynlighet for at lånet går til inkasso (Opheim, 2002).

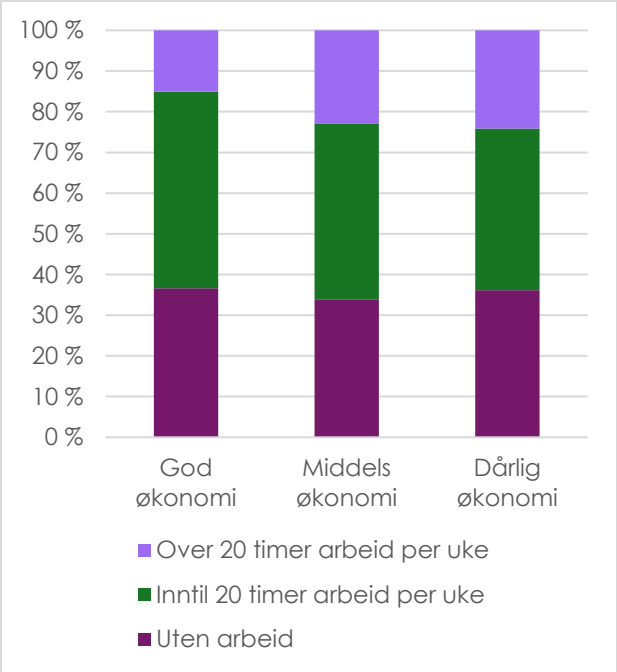
3.4 Dårlig økonomi under studiene eller deltidsarbeid

Studiestøtten i Norge er på et nivå som tilsier at man enten må få støtte hjemmefra, jobbe deltid eller leve på et stramt budsjett. Dette er nødvendigvis en sosialt betinget kostnad ved det å studere. *Eurostudent,* en surveyundersøkelse blant studenter i 28 europeiske land, stiller flere spørsmål som er relevant for å illustrere dette. I figur 4 har vi hentet ut data for hvordan norske studenter vurderer foreldrenes økonomi – god, middels eller dårlig – og prosentandel i hver av disse tre gruppene som oppgir at de har hatt økonomiske vanskeligheter i løpet av studietiden. Vi ser at dette gjelder mer enn halvparten av de studentene som har foreldre med dårlig økonomi, mot litt under 40 prosent for de med middels økonomi, og i overkant av 30 prosent for de med god økonomi.



Figur 4: Foreldres økonomi og studenters økonomiske vanskeligheter

For å forbedre den økonomiske situasjonen velger cirka en tredel av heltidsstudentene å jobbe ved siden av studiene. For en del av disse går dette ikke ut over studiene, men en gjennomgang av Eurostudent-tall fra SSB (Keute, 2017) viser at studenter som har mer enn 10 timer i uken på betalt arbeid, jobber signifikant mindre med studiene. Dette gjelder cirka hver fjerde heltidsstudent, som i snitt jobber 3 timer mindre med studiene hver uke enn de som ikke har betalt arbeid.

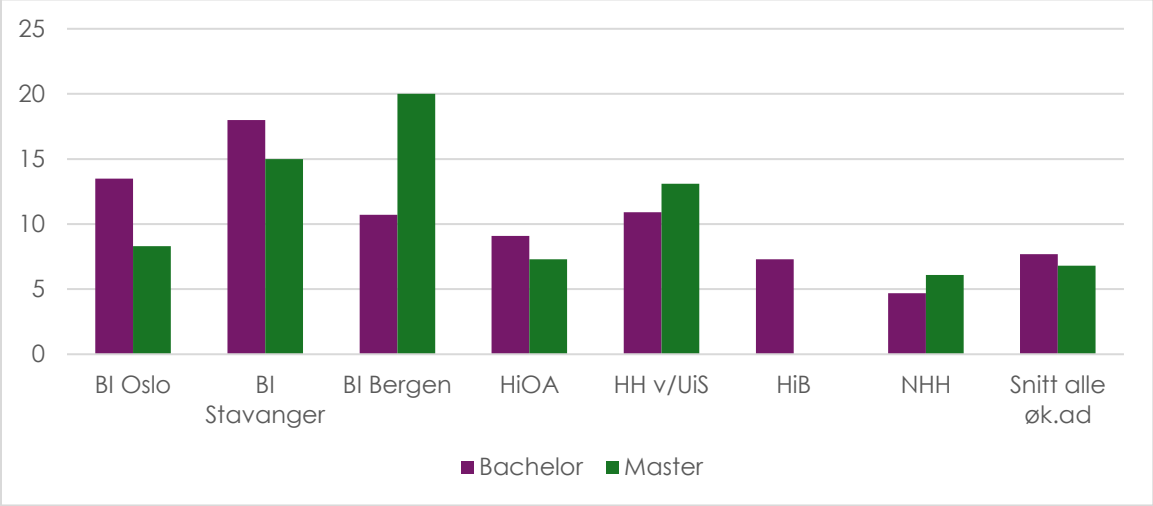


Figur 5: Foreldres økonomi og antall timer deltidsarbeid blant studenter

For de som jobber enda mer med betalt arbeid, er forskjellene enda mer markante.

Går vi tilbake til tallene fra Eurostudent, kan vi også dele opp antall timer deltidsarbeid etter foreldrenes økonomi. Dette er gjengitt i figur 5. Også her ser vi at det er sosiale forskjeller, hvor det for eksempel er slik at rundt 25 prosent av de med foreldre med dårlig økonomi jobber mer enn 20 timer i uken, mot 15 prosent av de som har foreldre med god økonomi. Fra Keute (2017) vet vi at de som jobber 25-30 timer i uken med betalt arbeid i snitt studerer 7 timer mindre enn de som ikke arbeider.

Det er også grunn til å tro at kostnadene ved *selve studiet* påvirker enten hvor trang økonomi man har, hvor mye hjelp man får hjemmefra eller hvor mye man jobber ved siden av studiene. En studie fra Tyskland (Thomsen & Haaren-Giebel, 2016) fant at innføringen av egenbetaling førte til at studenter fikk 4 % lavere konsum, samt at 3 % flere fikk pengestøtte fra familie eller partner, og at 8 % flere tok opp lån. Ser vi til Norge, ser vi fra Econas studentundersøkelse (Econa, 2015) at økonomistudenter ved BI, som har egenbetaling, jevnt over jobber mer med betalt arbeid enn gjennomsnittlige økonomistudent. Dette er gjengitt i figur 5. Vi ser også at økonomistudenter ved BI jobber mer enn økonomistudenter ved andre institusjoner i samme by. En slik enkel oversikt kan ikke gi et sikkert svar på årsakene, men mønsteret er påfallende.



Figur 6: Antall timer deltidsarbeid blant økonomistudenter

3.5 Egenbetaling som barriere mot å velge å studere

I sin landrapport om Norge, *Higher education in Norway: Labour Relevance and Outcomes,* skriver OECD at «Access to the system has been largely facilitated by the lack of financial barriers to higher education». Innføring av egenbetaling i for studenter vil per definisjon være innføring av en sosialt betinget kostnad ved å velge å studere. Likevel har det de siste årene kommet flere forslag om innføring av egenbetaling på norske universiteter og høyskoler (se tekstboks under).

Det er gjort en god del undersøkelser av sammenhengen mellom økte innslag av egenbetaling og ulike aspekter ved sosial ulikhet. Et overordnet bilde på tvers av land er at pris ikke påvirker den høye etterspørselen etter høyere utdanning i betydelig grad (Orr, 2015). Noen prisøkninger noen steder har likevel gitt endring i den sosioøkonomiske sammensetningen blant studentene (Marcucci & Johnstone, 2007). Andre prisøkninger i andre kontekster har ikke gitt disse endringene.

I *USA* har flere metastudier (Leslie & Brinkman, 1988; Heller, 1997) vist at det systematisk er slik at det er en negativ sammenheng mellom søkertall til college og skolepenger. Deming & Dynarski (2009) konkluderer også i sin litteraturgjennomgang for amerikansk empiri at de fleste studier viser at å redusere kostnadene ville øke deltakelsen. Det virker å være sånn at det særlig er blant svarte at søkertallene går ned når skolepengene øker (McPherson & Schapiro, 1991), og blant hvite får sosial bakgrunn større betydning for om man velger å studere (Kane, 1994).

I *Canada* er funnene mer blandede. Finnie, Laporte og Lascelles (2004) finner at betydningen av sosial bakgrunn for å velge å studere økte gjennom 90-tallet, en periode hvor også egenbetalingen økte betraktelig. Drolet (2005) finner på sin side tvert imot ikke økt betydning av foreldrenes inntekt eller utdanning i løpet av 90-tallet. Fortin (2005) finner at mer skolepenger henger sammen med lavere søkertall, og Coelli (2009) og Neill (2009) dessuten at denne nedgangen var særlig markant hos studenter med foreldre med lav inntekt. Christofides, Cirello og Hoy (2001) finner ikke sammenheng mellom skolepenger og søkertall.

I *Storbritannia* ser høyere studieavgift ikke ut til å ha påvirket det store bildet: en langsiktig trend om at stadig flere unge fra ikke-privilegert bakgrunn tar universitetsutdanning i landet (Fullfact, 2017). De siste årene har imidlertid nedgangen i ulikhet i det britiske universitetssystemet bremset, og langs noen parametere snudd. Dette skjedde etter at studieavgiften økte til £9000. Det er uklart om utflatingen/økningen henger sammen med høyere studieavgift (Fullfact, 2018). Sá (2014) finner at søkertallene går ned som svar på høyere studieavgift, spesielt på fag med lavere inntekt og høyere arbeidsledighet etter endt utdannelse. En rapport fra opptakssystemet UCAS' analyseavdeling (UCAS, 2012) og en fra Independent Commission on Fees (2015) konkluderte med begge med at søkertallene gikk ned fra 2010 til 2012, men at nedgangen traff studenter med alle slags sosial bakgrunn. Dearden, Fitzsimons og Wyness (2011) finner også at skolepenger førte til redusert deltakelse, mens stipend førte til økt deltakelse. En litteraturgjennomgang fra det britiske

Aktuelle forslag om egenbetaling

Med jevne mellomrom kommer det forslag om egenbetaling for studenter. I forbindelse med statsbudsjettet 2014 gikk Høyre og Fremskrittspartiet inn for egenbetaling for ikke-europeiske studenter. Fordi ingen andre partier på Stortinget støttet forslaget, ble det ikke gjennomført.

Ansatte i tankesmien Civita har i flere notater tatt til orde for at egenbetaling fra studenter skal komme i stedet for deler den av finansieringen av universitets- og høyskoleutdanning som skjer over skatteseddelen. I flere av våre naboland har skolepenger blitt innført. I Storbritannia betaler studentene £9000 i året. I Tyskland ble skolepenger innført og senere fjernet.

På etter- og videreutdanningsområdet i Norge er det i dag noen viktige unntak fra gratisprinsippet. Disse er listet opp i egenbetalingsforskriften. Statlige institusjoner kan kreve egenbetaling i følgende tilfeller:

a. For kurs
b. For fag/emner som normalt ikke er del av studieprogram som fører fram til grad eller yrkesutdanning
c. For erfaringsbaserte mastergradsstudier
d. Av studenter som fyller opp ledige plasser på studieprogram eller fag/emner som er oppdragsfinansiert

Det er anslått at det offentlige står for 55 prosent av finansieringen av etter- og videreutdanningen i Norge, mens virksomheter og enkeltindivider står for henholdsvis 22 og 23 prosent av finansieringen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er bred politisk enighet om at omfanget av etter- og videreutdanning må øke i framtiden for å møte Norges kompetansebehov. Markussen-utvalgets *NOU 2019: 12 – Lærekraftig utvikling* tar til orde for at det offentlige i framtiden bør stå for lavere andeler av finansieringen av etter- og videreutdanning. I tillegg til unntakene listet opp ovenfor, foreslår utvalget at det skal gis disse unntakene:

- «Tilbyder skal få lov til å ta hele eller deler av et eksisterende emne tilbudt gratis, legge det til rette for personer i arbeidslivet, og tilby det mot betaling»
- «Tilbyder skal kunne inngå noe vi har kalt «kompetanseavtale» med betalende studenter. En slik avtale vil kunne innebære at man har et strukturert opplegg for kompetansebygging bestående av veiledning samt hele eller deler av ulike emner»
- «[S]tudenter som allerede har en fullført grad […] skal få lov til å kjøpe seg inn på emner på samme nivå som sin grad»

Dette begrunnes med at «med stadig trangere økonomiske rammer for offentlig sektor tror utvalget det er viktig å utvikle modeller der studenten betaler hele eller deler av kostnaden for arbeidslivsrelevant utdanning» og at «[i] noen tilfeller fungerer reguleringene som unødige kostnadsdrivere, i andre tilfeller som barrierer mot nye og interessante forretningsmodeller for sektoren». Regjeringen har varslet at det vil komme en stortingsmelding om en ny kompetansereform våren 2020.

kunnskapsdepartementet (Pollard, Huxley, Martin, Takala, & Byford, 2019) konkluderer at søkertallene, etter å ha gått noe ned etter økningen av studieavgift i 2010, økte igjen fra 2012. Selv om den sosioøkonomiske ulikheten i det britiske universitetssystemet er betydelig (Callender & Mason, 2017; Cullinane & Montacute, 2017), og den sosiale reproduksjonen i utdanningssystemet er høyere enn i Norden (Chevalier, Denny, & McMahon, 2003; Hertz, et al., 2008; Causa & Johansson, 2010), virker ikke økningen i studieavgifter å ha gjort ulikhetene *større* enn de var. Murphy, Scott-Clayton og Wyness (2019) argumenterer for at dette knyttes til avgiften kommer som et lån som må tilbakebetales etter studiene heller enn *upfront* kostnader, samtidig som at lån for å dekke levekostnader (fram til 2016 kunne man også få stipend) gjør at likviditeten under studiene er akseptabel, og i tillegg at studentene blir auto-innskrevet i et system for tilbakebetaling av lån for de med lavest inntekt.

Fra Storbritannia er det verdt å merke seg at antall deltidsstudenter har falt med 51 % i perioden 2010-2015 (Callender & Thompson, 2018). Årsakene er en kombinasjon av økte skolepenger, slutt på å finansiert en andre grad, finanskrisen, færre potensielle deltidsstudenter og flere ikke-akkrediterte gratiskurs. Nedgangen har vært størst blant de med sterkest sosioøkonomisk bakgrunn, men det at det har vært en 42 % nedgang blant de med svakest sosioøkonomisk bakgrunn, betyr at økningen av de med svakest økonomisk bakgrunn blant fulltidsstudenter i stor grad spises opp av nedgang blant deltidsstudenter, og at det ikke er betydelig flere studenter med svak sosioøkonomisk bakgrunn totalt sett.

I *Tyskland*, som er et land med et velferdsregime som ligner mer på Norges, ble det innført skolepenger i flere delstater i 2007. Funnene på hva innføring av skolepenger har hatt å si for sosial reproduksjon, er blandede. Tecu (2009), Hübner (2012) og Bruckmeier, Fischer og Wigger (2013) finner at søkertallene gikk ned som en følge av innføring av skolepenger. Helbig, Baier og Kroth (2016) og Bruckmeier og Wigger (2014) finner ikke dette. Bahrs og Siedler (2018) finner store negative effekter av skolepengene på 17-åringers *planer* om å begynne å studere. Det gjelder særlig de fra lavinntektsfamilier, hvor andelen som planlegger å studere går ned med 30 %.

Fra andre land kan det nevnes at økt studiestøtte virker å ha ført til økte søkertall i *Danmark* (Nielsen, Sørensen, & Taber, 2010), mens å fjerne skolepenger i *Irland* ikke virket å påvirke antallet studenter fra lavinntektsfamilier (Denny, 2014).

4 Mulige tiltak

Sosial ulikhet blant studenter tyder på at idealet om *like muligheter til å studere* er begrenset av sosiale faktorer. Det innebærer problematiske konsekvenser. Det betyr at alle ikke har lik tilgang på *fellesgodet kunnskap.* Det betyr dessuten at samfunnet går glipp av akademiske talenter blant de som har foreldre med kort utdanning (og dessuten talentfulle fagarbeidere blant de som har foreldre med akademisk utdanning). Samfunnet taper om evner ikke blir brukt der de trengs.

Men hva kan være politiske svar for å fremme like muligheter til å studere i Norge? Dette kapittelet foreslår noen mulige tiltak. Tiltakene er rettet inn mot det som tidligere i dette notatet har blitt omtalt som *kostnader* ved det å studere eller det å velge å studere.

4.1 Obligatorisk videregående skole

Å innføre obligatorisk videregående opplæring vil motvirke sosial reproduksjon i utdanningssystemet. Frafallet er tydelig høyere blant de som har foreldre som selv har kort utdanning. Det er flere fordeler med obligatorisk videregående skole. Vi har blant annet sett at jobbmarkedet blir stadig trangere for de som ikke har videregående. Av de omtrent 100 000 unge under 25 som i dag står utenfor arbeidsliv og skole har omtrent to av tre ikke fullført videregående. Det blir en stadig større fordel å ha fullført videregående, og det er et gode for både den enkelte og for samfunnet om flere oppnår studiekompetanse og fagbrev.

Å gjøre videregående skole obligatorisk vil fjerne en hindring på veien mot både å studere og å ta yrkesutdannelser – en hindring som er tydelig sosialt skjevt fordelt. Fordi så mange av de som faller fra i dag har foreldre med kort utdannelse, vil obligatorisk videregående sannsynligvis gjøre rekrutteringen til studier mindre sosialt skjev.

4.2 Bedre veiledning og senere valg

Som vi har sett, peker flere forskningsartikler (Schneider, 2008; Reisel, 2011; Cameron & Heckman, 2001) i retning av at en årsak til reproduksjon av valg i det norske utdanningssystemet kan være at elevene tidlig blir delt mellom yrkesfag og studieforberedende. Foreldrene virker å ha større påvirkning på barna når de tar valget som 15-åringer, enn når de er eldre.

En måte å motvirke dette på, er å legge opp til mer fleksibilitet mellom yrkesfag og studieforberedende. Dette kan skje gjennom at det legges til rette for flere krysløp mellom studieforberedende og yrkesfag, slik at elever i løpet av videregående kan gå over fra studieforberedende til yrkesfag og motsatt. I tillegg kan det opprettes flere y-veier, som gjør at flere elever med fagbrev kan bygge videre med relevant høyskole- og universitetsutdanning.

Som et ytterligere tiltak for å motvirke tradisjonelle yrkes- og utdanningsvalg, kan karriereveiledningen i skolen styrkes, blant annet gjennom at rådgivingstjenesten deles i en sosialpedagogisk del og en karriereveiledningsdel, og at det stilles krav til kompetanse i

karrierefaglig veiledning for rådgivere i skolen tilsvarende minst 60 studiepoeng, slik det er foreslått i *NOU 2016:7 – Norge i omstilling.*

4.3 Gode økonomiske rammevilkår under studiene

Gratis utdanning er en grunnpilar for ethvert politisk prosjekt plassert i sentrum-venstre i politikken. Det er et viktig bidrag på veien til reelt lik rett til utdanning uavhengig av bakgrunn. Universelle, gratis ordninger er ikke-stigmatiserende og ubyråkratiske. Et system hvor alle bidrar og alle får, har større legitimitet enn et system hvor befolkningen deles mellom betalere og mottakere.

En generell målsetning for studiefinansieringen bør være at det skal bli mulig å studere på heltid, fordi studiene er/blir så arbeidsintensive at de krever det. Dette uavhengig av sosial bakgrunn, og uten at det skal være nødvendig med økonomisk støtte hjemmefra, eller et deltidsarbeid som går ut over studiene. Vi har sett at det med dagens studiestøtteordninger fremdeles er sosial ulikhet i studentøkonomi, og i hvor mye studentene jobber ved siden av studiene. Flere blant de som har foreldre med dårlig råd jobber så mye ved siden av studiene at det går ut over studiearbeidet, enn blant de som har foreldre med god råd. Fordi det er sosiale forskjeller i låneaversjon bør heller ikke låneandelen økes.

Forskning fra andre land på økonomiske kostnader ved å studere, gir ikke et enhetlig bilde på hva det har å si for valget om å studere eller ikke. I noen kontekster har økt studentbetaling – altså å innføre et sosialt betinget hinder for å studere – ført til at andelsvis færre studenter med foreldre med kort utdanning og/eller lav inntekt har valgt å studere, mens det i andre kontekster ikke har vært konsekvensen. Lavest sosial reproduksjon blant studenter finner vi i Norden, og det er en risiko for at økte økonomiske kostnader ved å studere kunne gitt økt sosial reproduksjon her – slik vi har sett i noen land. Derfor, i kombinasjon med effekten av sosial bakgrunn på låneaversjon og økonomi under studiene, er det ikke tilrådelig at studentene – heller enn det progressive skattesystemet – står for finansiering av utdanning.

4.4 Beholde en desentralisert universitets- og høyskolestruktur

De geografiske forskjellene i sannsynligheten for å studere var betydelig historisk, men har i all hovedsak blitt jevnet ut. Det er sannsynlig at den desentraliserte utdanningsstrukturen med utdanningsinstitusjoner i alle fylker har vært viktig for denne utviklingen (Heggen, 2002), og for hvor man velger å studere (Helland & Heggen, 2018). Det er grunn til å beholde en desentralisert struktur. Siden utdanningsnivået i snitt er lavere i rurale strøk, kan geografisk ulikhet i studiesannsynlighet også tenkes å forsterke også den sosiale ulikheten i studiesannsynlighet.

4.5 Mer av kostnadene til etter- og videreutdanning tas i trepartssamarbeidet

En stadig viktigere del av studiene skjer som etter- og videreutdanning, enten på heltid eller på deltid ved siden av jobb. Etter- og videreutdanningsstudentene står i dag for rundt en femdel av finansieringen som individuell, betaling. Det bør være en målsetning at denne andelen skal ned, og at man ikke åpner for økt egenbetaling. Større andeler av kostnadene bør tas av partene i arbeidslivet. På den måten bidrar man også til at ansatte fra små bedrifter i større grad får tilgang på midler til etter- og videreutdanning. LO-forbundet Forbundet for ledelse og teknikk (FLT) er et eksempel på et forbund som har prioritert etter- og videreutdanning i tariffoppgjørene med NHO. Arbeidsgivere omfattet av tariffavtale betaler inn til et fond, som ansatte så kan søke av. I overenskomsten mellom Posten og LO-forbundet Postkom heter det tilsvarende at «bedriften dekker kostnader til etter- og videreutdanning for arbeidstakere som ønsker å avlegge fagprøve». Både for eksempelet FLT og eksempelet Postkom er kompetansemidlene å forstå som midler fagforeningen har prioritert foran lønnsvekst i forhandlingene.

5 Siterte verk

Aamodt, P. O., & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. I M. Raabe, P. Aasen, P. O. Aamodt, N. M. Stølen, & A. H. Høiskar (Red.), *Utdanning 2003* (ss. 69-88). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Aasland, S. (2019). *Det trengs en landsby.* Oslo: Res Publica.

Abbott, B., Gallipoli, G., Meghir, C., & Violante, G. (2013). *Educational Policy and Intergenerational Transfers in Equilibrium.* NBER.

Bahrs, M., & Siedler, T. (2018). *University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions.* Institute of Labour Economics.

Black, S., & Sufi, A. (2002). *Who Goes to College?*

Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy, 20*, ss. 245-263.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen.* Oslo: De norske bokklubbene.

Bruckmeier, K., & Wigger, B. (2014). The effects of tuition fees on transition from high school to university in Germany. *Econ Educ Rev, 41*, ss. 14-23.

Bruckmeier, K., Fischer, G.-B., & Wigger, B. (2013). The Willingness to Pay for Higher Education. *Applied Economic Letters, 20*, ss. 1279-1282.

Callender, C., & Mason, G. (2017). Does Student Loan Debt Deter Higher Education Participation? *Annals of American Political and Social Science, 671*, ss. 20-48.

Callender, C., & Thompson, J. (2018). *The Lost Part-Timers.* The Sutton Trust.

Cameron, S., & Heckman, J. (2001). The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males. *Journal of Political Economy, 109*, ss. 455-499.

Cappelen, Å., Dapi, B., Gjefsen, H. M., Sparrman, V., & Stølen, N. M. (2018). *Framskrivinger av arbeidsstyrken og sysselsettingen etter utdanning mot 2035.* Statistisk sentralbyrå.

Caspersen, J., Hovdhaugen, E., & Karlsen, H. (2012). *Ulikhet i høyere utdanning.* Norge: NIFU.

Causa, O., & Johansson, Å. (2010). Intergenerational Social Mobility in OECD Countries. *OECD Journal: Economic Studies, 2010*.

Chetty, R., Bell, A., Jaravel, X., Petkova, N., & Reenen, J. (2019). Who Becomes an Inventor in America. *Quarterly Journal of Economics, 134*, s. 647.713. Hentet fra http://www.equality-of-opportunity.org/assets/documents/inventors_paper.pdf

Chevalier, A., & Conlon, G. (2003). Does it Pay to Attend a Prestigious University. *Centre for the Economics of Education (CEE) Discussion Paper*.

Chevalier, A., Denny, K., & McMahon, D. (2003). *A multi-country study of inter-generational educational mobility.* University College Dublin.

Christofides, L., Cirello, J., & Hoy, M. (2001). Family Income and Postsecondary Education in Canada. *Canadian Journal of Higher Education, 31*, ss. 177-208.

Clark, B. (1986). *The Higher Education System.* Berkeley: The University of California Press.

Coelli, M. (2009). Tuition Fees and Equality of University Enrolment. *Canadian Journal of Economics, 42*.

Conlon, G. (2005). The Determinants of Undertaking Academic and Vocational Qualifications in the United Kingdom. *Education Economics, 13*.

Crowford, C., & Dearden, L. (2010). *The impact of the 2006-07 HE Finance Reforms on HE Participation.* BIS.

Cullinane, C., & Montacute, R. (2017). *Fairer Fees.* Sutton Trust.

Dagsavisen. (2016, 10 04). Hentet fra Frp: – Ikke aktuelt å fjerne senior-goder». Nyhetssak hos dagsavisen.no: http://www.dagsavisen.no/innenriks/frp-ikke-aktuelt-a-fjerne-senior-goder-1.786726

Dearden, L., Fitzsimons, E., & Wyness, G. (2011). *The Impact of Tuition Fees and Support on University Participation in the UK.* Centre for the Economics of Education.

Deming, D., & Dynarski, S. (2009). *Into College, Out of Poverty?* NBER.

Denny, K. (2014). The Effect of Abolishing University Tuition Costs. *Labour Economics, 26*, ss. 26-33.

Dickens, C. (1800). *Vår felles venn.* London Publisher.

Dinkelman, T., & Martinez, C. (2014). Investing in Schooling in Chile. *The Review of Economics and Statistics, 96*, ss. 244-257.

Drolet, M. (2005). *Participation in Post-secondary Education in Canada.* Statistics Canada.

Econa. (2015). *Econas studentundersøkelse 2015.* Oslo: Econa.

Fekjær, S. (2000). Rike barn låner mest? *Samfunnsspeilet*.

Finnie, R., Laporte, C., & Lascelles, E. (2004). *Family background and Access to Post-secondary Education.* Statistics Canada.

Fortin, N. (2005). Rising Tuition and Supply Constraints. I C. Beach, R. Boadway, & M. McInnis (Red.), *Higher Education in Canada.* Montreal: McGill-Queen's University Press.

Frøseth, M. (2006). Rekrutteringen til siviløkonomstudiet i Norge (masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.

Fullfact. (2017). *Fullfact*. Hentet fra What's been the impact of higher tuition fees on disadvantaged students going to university?: https://fullfact.org/education/whats-been-impact-higher-tuition-fees-disadvantaged-students-going-university/

Fullfact. (2018). *Fullfact*. Hentet fra Tuition fees and access to higher education: https://fullfact.org/education/tuition-fees-disadvantage-access/

Gleinsvik, A. (2013). *Analyse av utdanningsstøtteordningene.* Oslo: Proba samfunnsanalyse.

Hansen, M. (2011). Finnes det en talentreserve? *Søkelys på arbeidslivet, 28*, ss. 173-189.

Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? *Søkelys på arbeidslivet, 28*, ss. 173-189.

Hansen, M., & Wiborg, Ø. (2010). Klassereisen - mer vanlig i dag? I K. Dahlgren, & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder* (ss. 84-97). Oslo: Universitetsforlaget.

Heggen, K. (2002). Utkantjentenes stille revolusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 2*, ss. 3-20.

Heggen, K., & Clausen, S.-E. (2006). Høgre utdanning som sosialt prosjekt. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 47*.

Helbig, M., Baier, T., & Kroth, A. (2016). Die Auswirkung von Studiengebühren auf die Studiernegung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie, 41*, ss. 227-246.

Helland, H., & Heggen, K. (2018). Regional Differences in Higher Educational Choice. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*, ss. 884-899.

Heller, D. (1997). Student Price Response in Higher Education. *Journal of Higher Education, 68*.

Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N., & Verashchagina, A. (2008). The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, 7*, ss. 1-48.

Hjellbrekke, J., & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet.* Oslo: Samlaget.

Hübner, M. (2012). Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior. *Economics of Education Review, 31*, ss. 949-960.

Independent Commission on Fees. (2015). *Final Report.* Sutton Trust.

Kalstø, Å. M., & Sørbø, J. (2018). *NAVs bedriftsundersøkelse 2018.* NAV.

Kane, T. (1994). College Entry by Blacks since 1970. *Journal of Political Economy, 102*, ss. 878-911.

Keute, A.-L. (2017). *For mye betalt arbeid går på bekostning av studietiden*. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/for-mye-betalt-arbeid-gar-pa-bekostning-av-studietiden

Kogan, M., Bauer, M., & Bleiklie, I. (2001). *Transforming Higher Education.* Dordrecht: Springer.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Lærekraftig utvikling.* Oslo: DSS.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *NOU 2019: 2 - Fremtidige kompetansebehov II - Utfordringer for kompetansepolitikken.* Oslo: DSS.

Leslie, L., & Brinkman, P. (1988). *The Economic Value of Higher Education.* New York: Macmillan.

Machin, S. (2011). Education and Inequality. I B. Nolan, W. Salverda, & T. Smeeding (Red.), *The Oxford Handbook of Economic Inequality.* Oxford: Oxford University Press.

Marcucci, P., & Johnstone, D. B. (2007). Tuition fee policies in a comparative perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management, 29*, ss. 25-40.

Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly, 65*, ss. 411-433.

Mastekaasa, A. (2006). Educational Transitions at Graduate Level. *Acta Sociologica, 49*(4), ss. 135-160.

Mastekaasa, A., & Hansen, M. (2005). Frafall i høyere utdanning. I *Utdanning 2005* (ss. 135-160). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

McPherson, M., & Schapiro, M. (1991). Does Student Aid Affect College Enrollment. *The American Economic Review, 81*, ss. 309-318.

Murphy, R., Scott-Clayton, J., & Wyness, G. (2019). The End of Free College in England. *Economics of Education Review, 71*, ss. 7-22.

Neill, C. (2009). Tuition Fees and the Demand for University Places. *Economics of Education Review, 28*, ss. 561-570.

Nielsen, H., Sørensen, T., & Taber, C. (2010). Estimating the Effect of Student Aid on College Enrollment. *American Economic Journal, 2*, ss. 185-215.

NOU 1996:23. (1996). *Konkurranse, kompetanse og miljø - Næringspolitiske hovedstrategier.* Oslo: Norges offentlige utredninger.

OECD. (2008). Education at a Glance 2008: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Opheim, V. (2002). *Kostbar kunnskap.* Oslo: NIFU.

Opheim, V. (2004). *Equity in Education.* Oslo: NIFU STEP.

Orr, D. (2015). A Comparative Study on Cost-Sharing in Higher Education. I A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Red.), *The European Higher Education Area.* Cham: Springer.

Pollard, E., Huxley, C., Martin, A., Takala, H., & Byford, M. (2019). *Impact of the Student Finance System on Participation, Experience and Outcomes of Disadvantaged Young People.* London: Department for Education.

Ramsøy, O. (1957). *Samfunnsbygning og skolesøkning.* Oslo: Universitetsforlaget.

Reisel, L. (2011). Two Paths to Inequality in Educational Outcomes. *Sociology of Education, 84*, ss. 261-280.

Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E., & Carlsten, T. (2018). *NHOs Kompetansebarometer 2018.* NHO/NIFU.

Sá, F. (2014). *The Effect of Tuition Fees on University Applications and Attendance.* IZA.

Samfunnsøkonomisk Analyse. (2018). *Geografiske forskjeller i inntektsmobilitet i Norge - Rapport 31-2018.* Oslo: Samfunnsøkonomisk Analyse.

Samuelson, P. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics, 36*, ss. 387-389.

Schneider, T. (2008). Social Inequality in Educational Participation in the German School System in a Longitudinal Perspective. *Eur Sociol Rev, 24*, ss. 511-526.

Statistisk sentralbyrå. (2000). *Aktuell utdanningsstatistikk.* Aktuell utdanningsstatistikk.

Statistisk sentralbyrå. (2001). *Aktuell utdanningsstatistikk. Valg av høyere utdanning.* Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a Global Public Good. I I. Kaul, I. Grunberg, & M. Stern, *Global Public Goods* (ss. 308-325). New York: Oxford University Press.

Tecu, I. (2009). *The Effect of Tuition on Enrollment.*

Thomsen, S., & Haaren-Giebel, F. (2016). Did tuition fees in Germany constrain students' budgets? *IZA Journal of European Labor Studies*.

Tight, M. (2012). *Researching Higher Education.* Maidenhead: Open University Press.

Toft, M., & Ljunggren, J. (2015). Geographies of Class Advantage. *Urban Studies, 53*, ss. 2939-2955.

Tuhus, P. (2010). En av tre tar høyere utdanning. *Samfunnsspeilet*.

UCAS. (2012). *How have Applications for Full-time Undergraduate Higher Education in the UK Changed in 2012.* UCAS Analysis and Research.

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 2017*, ss. 105-119.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour.* Farnborough: Saxon House.