

Hva er en rettferdig modell for inntak på videregående skole?

*Steinar Bøyum, steinar.boyum@uib.no*

*Instituttleder, Institutt for filosofi og førstesemesterstudier, Universitetet i Bergen*

*Professor II, Senter for profesjonsstudier, OsloMet*

### Sammendrag

Debatten om inntak til videregående skole er sentral i norsk utdanningspolitikk. Men selv om mange refererer til rettferdighetsidealer i debatten, blir disse sjelden systematisk undersøkt. Artikkelen analyserer fire modeller for skoleinntak: loddtrekning, karakterer, nærskoleprinsippet og progresjonsmodellen. Det blir konkludert med at karakterbasert inntak er minst urettferdig, dersom det blir kompensert med tiltak for å redusere sosioøkonomiske forskjeller i oppvekstvilkår.

I debatten om inntaksordning for videregående skole får etiske begrep stor plass, særlig rettferdighet. Det er ikke overraskende, all den tid inntaksordninger raskt setter i spill større spørsmål om fortjeneste, fordeling og sosial ulikhet. Men selv om mange viser til normative ideal som rettferdighet i denne debatten, blir disse sjelden systematisk analysert.

I denne artikkelen skal jeg diskutere rettferdigheten av ulike modeller for inntak til videregående skole, med vekt på idealet om like muligheter. Selv om artikkelen springer ut av den norske debatten om inntaksmodeller, er dette en filosofisk analyse av modellene i sin rene form, ikke av selve debatten. Men man finner mange av de samme argumentene i samfunnsdebatten som i den filosofiske litteraturen. Det kan derfor være av verdi også for debatten å underkaste modellene en mer prinsipiell filosofisk analyse.

Artikkelen tar for seg de mest aktuelle inntaksmodellene: loddtrekning, karakterkonkurranse, nærskoleprinsippet og progresjonsmodellen (Odland & Murray, 2020; Serediak & Helland, 2020). I praksis glir modellene over i hverandre: Det vi kaller karakterbasert inntak i Norge, er en blandingsmodell med et innslag av nærskoleprinsipp, ved at det geografiske området man konkurrerer innenfor, er avgrenset til fylket. Debatten i Norge handler først og fremst om vektingen av karakterkonkurranse opp mot nærskoleprinsippet.

For grunnskolen er det nærskoleprinsippet som gjelder, og for høyere utdanning er det primært karakterkonkurranse. Spørsmålet er om videregående skole skal ligne mest på høyere utdanning eller grunnskolen i inntaksmodell, eller satt på spissen: om ungdommer skal behandles som barn eller voksne.

### Forbehold og forutsetninger

I det følgende skal vi se bort fra detaljene og heller ta for oss det overordnede spørsmålet om hvilken modell som er mest rettferdig. Dette er et fordelingsspørsmål fordi det handler om fordeling av et knapt gode, nemlig attraktive skoleplasser. I tillegg handler artikkelen ikke om rettferdighet generelt, men om det mest brukte normative idealet i slike sammenhenger, nemlig prinsippet om like muligheter, som begge sider i debatten gjerne henviser til.

Når artikkelen konsentrerer seg om rettferdighet, er det viktig å skille mellom hva som er mest rettferdig i skolesystemet, og hva som er best *alt tatt i betraktning*. Først må vi skille mellom rettferdighet og andre verdier. Det kan være at en viss grad av urettferdighet er til det beste for samfunnet som helhet, for eksempel gjennom økt velferd for alle. Den mest rettferdige inntaksmodellen trenger derfor ikke være den beste alt tatt i betraktning. Vi må også skille mellom rettferdighet i utdanning og rettferdighet i samfunnet totalt. Det kan være at noe urettferdighet i utdanningssystemet kan bidra til mer rettferdighet i samfunnet som helhet. Kvotering kan være et eksempel på det.

Når jeg avgrenser meg til spørsmålet om rettferdighet i utdanningssystemet, betyr det at jeg ikke går inn på ting som lokalt selvstyre eller psykologiske effekter av konkurranse. Det betyr også at segregering bare trekkes inn i den grad det er relevant for rettferdighet (Ljunggren, 2017; Hernæs et al., 2020).

Jeg skal videre forutsette at skoler er av ulik kvalitet. Hvis alle skoler var like gode, ville det normative spørsmålet om fordeling av skoleplasser ikke forsvunnet helt, siden plassering, reisetid og elevsammensetning fortsatt ville skilt dem fra hverandre, men spørsmålet ville vært mindre viktig. Det som gjør spørsmålet komplisert, er at skolekvalitet og inntaksmodell ikke er uavhengige av hverandre, siden kvaliteten på elevene påvirker kvaliteten på skolen, blant annet gjennom «peer effects». Disse forsterker hverandre gjensidig: Gode elever søker seg til gode skoler, som er gode til dels fordi gode elever søker seg til dem. For det meste skal jeg likevel snakke om gode og mindre gode skoler uten å ta stilling til akkurat hva som ligger i «god».

## Rettferdighet og like muligheter

Det teoretiske rammeverket for analysen av de ulike modellene er prinsippet om like muligheter eller like sjanser (disse brukes i samme betydning), slik det er utviklet i den filosofiske litteraturen om fordelingsrettferdighet. Denne tradisjonen stammer fra filosofer som Rawls (1971), Dworkin (2000) og Cohen (2009), som alle gir sjanselighet en vesentlig plass i sine teorier, om de enn legger ulike ting i det. Andre har etter dem utviklet teorier om sjanselighet i større detalj (Mason, 2006; Segall, 2013; Arneson 2015), og noen filosofer har også diskutert dette inngående i forbindelse med utdanning (Bøyum, 2016; Jencks, 1988; Swift, 2003).

Prinsippet om like muligheter er bortimot allment akseptert (Bøyum, 2014). Men dette idealet er bare ukontroversielt så lenge det er uklart. Idealet om sjanselighet har støtte langs hele det politiske spekteret, fra venstre til høyre, men konsensus blir forvandlet til konflikt så snart man prøver å presisere hva sjanselighet egentlig betyr. I partiprogrammene for 2021 nevner alle partier unntatt ett like muligheter opptil flere ganger.

Et ideal om like muligheter består av et positivt og et negativt aspekt. Det sier noe om hva som skal og hva som ikke skal ha betydning innen utdanning, enten for utdanningstilbud eller for utdanningsprestasjoner. Grovt sett sier den positive halvdel av prinsippet at det er evner, kunnskap og innsats som skal bety noe, mens den negative halvdel sier at det ikke skal bety noe hvilken familie, klasse og bakgrunn man har.

Et motiv i denne artikkelen er at det er en spenning mellom positive og negative formuleringer av prinsippet om like muligheter. Dette kommer tydelig frem i en uttalelse fra Torbjørn Røe Isaksen: «[D]et er noe vakkert i likhetstanken: Like muligheter. Det er dine evner og anlegg som skal avgjøre, ikke hvilket hjem du kommer fra» (2015). Slike formuleringer er vanlige, men når man får tenkt seg om, ser man at det er en spenning her, siden «evner og anlegg» er sterkt influert av «hvilket hjem du kommer fra», både via genetikk og oppvekstmiljø. Og dersom man tenker seg enda mer om, ser en at det vanskelig kan være annerledes. Hvilke evner man har, og hvilken innsats man viser, oppstår ikke spontant i et vakuum, men har sine årsaker, og når man sporer disse årsakene tilbake i tid, kommer man til foreldrene og hjemmet (andre faktorer, som venner og nærmiljøet, spiller også en rolle).

Vi må videre skille mellom like sjanser, som et normativt ideal, og lik sannsynlighet. Det betyr også at vi må skille mellom sjanselighet og sosial mobilitet. Poenget med normative ideal om sjanselighet er å gi rom for individuelt ansvar – det skiller dem fra ideal om resultatlighet. Dette er felles for alle varianter av sjanselighet, om enn ulike varianter er uenige om *hvordan* man skal gi rom for frihet og ansvar. Statistiske korrelasjoner mellom

gruppe og resultat er derfor ikke i og for seg bevis på at man ikke har hatt like muligheter, men i høyden en indikator på det.

### Modell I: Loddtrekning

En svært enkel fordelingsmetode, som blir brukt i mange sammenhenger, særlig uformelle, er loddtrekning (Nordli Hansen, 2018; Sandel, 2020). Mange reagerer negativt på bruken av lotteri for å fordele skoleplasser. I en forstand er det forunderlig, siden loddtrekning blir regnet som selve paradigmet på en rettferdig fordelingsmetode. Ingenting er mer rettferdig enn å trekke lodd, kan man hevde. Men stemmer dette?

Vi må her skille mellom en ren og en blandet loddtrekningsmodell.

Med en ren loddtrekningsmodell trekker man lodd om hvilken skole hver elev skal gå på. Hvis vi skulle forstå prinsippet om sjanselikhets som lik sannsynlighet, så er lotteri en garanti for like sjanser. Men dette blander sammen lik sannsynlighet og like sjanser. Hvis vi i stedet tar utgangspunkt i den negative og den positive formuleringen av sjanselikhets, endrer bildet seg. Dersom sjanselikhets blir forstått negativt, som at kjønn, klasse, hudfarge etc. ikke skal avgjøre, så er lotteri en garanti for sjanselikhets. Men dersom sjanselikhets blir forstått positivt, som at evner, kunnskap og innsats skal avgjøre, så fører *ikke* lotteri til sjanselikhets. Ren loddtrekning får dermed frem spenningen mellom den positive og den negative halvdelene av prinsippet om like muligheter.

En alternativ modell er å blande lotteri med preferanser, ved at man trekker lodd om valgrekkefølgen, slik man før hadde i fordeling av turnusplasser på medisinstudiet (Drange, 2020). De som vinner loddtrekningen, får velge først, mens man får færre valg jo lenger bak man kommer i køen. Ved å balansere preferanser med rettferdighets til lotterier kan en slik modell ved første øyekast synes ideell. Den bevarer rettferdighets som ligger i lotteriet, men sikrer at i alle fall noen vil få sine valg oppfylt.

Denne blandingsmodellen får imidlertid enda større problemer med prinsippet om like muligheter. I henhold til den positive formuleringen av prinsippet har man ikke like muligheter, siden betydningen av evner, kunnskap og innsats blir nullet ut. Tenk deg at du søkte en jobb som du regnet deg som klart best kvalifisert til, og så fikk beskjed om at de heller ville velge ut den heldige ved å trekke lodd – ville det vært rettferdig? I tillegg kan det diskuteres om den negative formuleringen blir oppfylt, siden elevenes preferanser sannsynligvis vil reflektere deres bakgrunn. Selv om man med rimelighet kan svare at valg kan være genuine selv om de korrelerer med bakgrunn, så synes en slik modell å ha noen negative sider som den rene lotterimodellen ikke har.

## Modell II: Nærskoleprinsippet

Nærskoleprinsippet innebærer at du går på skole i det området foreldrene dine hadde lyst og råd til å bo i. Er det rettferdig at det skal avgjøre hvilken skole du går på? Det ville muligens vært rettferdig hvis skolene var av omtrent samme kvalitet. Da ville dette prinsippet vært det som best realiserte andre goder: lav reisetid, nærhet til venner og lokalsamfunn, kontinuitet med ungdomsskole og så videre. Men dersom skolene var like gode og det var få sosioøkonomiske forskjeller mellom geografiske områder, ville ikke spørsmålet om inntaksmodell vært noe større problem i utgangspunktet. Det er fordi skolene er av ulik kvalitet, eller i det minste blir opplevd som å være av ulik kvalitet, at dette blir et genuint distributivt problem (Falch & Strøm, 2013).

Denne modellen får tydelig frem forskjellen mellom ideell og ikke-ideell politisk teori, det vil si betydningen av kontekstuelle faktorer for normativ vurdering. Valg av rettferdighetsprinsipp for utdanning kan avhenge av om de tenkes brukt i samfunnet her og nå, med den urettferdigheten som eksisterer, eller om de skal brukes i samfunn som i stor grad allerede er rettferdige. Vår normative vurdering av nærskoleprinsippet vil avhenge av om bosetningen i samfunnet er preget av sosioøkonomisk ulikhet, og i hvilken grad vi regner denne ulikheten som forbundet med urettferdighet. Det er nettopp fordi skolekvalitet henger sammen med sosioøkonomiske forskjeller at nærskoleprinsippet blir problematisk i et rettferdighetsperspektiv.

Gitt sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og utdanningsprestasjoner, og gitt forutsetningen om at elevkvalitet er en viktig del av skolekvalitet, så fremstår nærskoleprinsippet som urettferdig, også dersom skolene har lik finansiering. I tillegg sementerer en slik inntaksmodell sosioøkonomisk segregering, ved at man i stor grad også bare omgås barn med lignende bakgrunn, med de uheldige følger det kan ha. I ikke-ideelle samfunn, med høy grad av sosioøkonomisk segregering, gir nærskoleprinsippet derfor ikke like muligheter. På steder hvor boligmarkedet ikke er sosioøkonomisk strukturert, kan derimot et nærskoleprinsipp realisere like muligheter i større grad enn karakterbasert inntak, siden skolene da vil være av jevnere kvalitet.

Den normative svakheten ved nærskoleprinsippet må selvsagt veies mot modellens gode sider, som nærhet til hjem, venner og lokalsamfunn. At vi aksepterer denne modellen for grunnskolen, kan tyde på at disse andre godene veier tyngre for mindre barn enn for større barn.

### Modell III: Karakterbasert inntak

Det mest aktuelle alternativet til nærskoleprinsippet er karakterbasert inntak, eller rettere sagt: karakterbasert valgrekkefølge, som blir praktisert i en rekke norske byer. Som kjent kalles dette av og til «fritt skolevalg», men strengt tatt er det bare fritt for de med de beste karakterene. Denne modellen får særlig frem spenningen mellom to ulike begreper om like muligheter (for en oversikt over empirisk forskning, se Sandsør 2020).

Ved første øyekast synes denne modellen å realisere like muligheter for alle.

Ungdomsskolen utgjør en rettførdig konkurransesituasjon, hvor evner og innsats avgjør hvilke karakterer man får, og dermed hvilke skoler man kan komme inn på. Ved nærmere ettersyn er det som kjent mer problematisk. Dette blir tydelig når vi ser på den negative snarere enn den positive formuleringen av prinsippet om like muligheter. Hvordan man gjør det på skolen, er statistisk korrelert med sosioøkonomisk bakgrunn, særlig foreldres utdanningsnivå, og man kan derfor hevde at barn med en lavere sosioøkonomisk bakgrunn ikke har hatt samme muligheter som barn med høyere sosioøkonomisk bakgrunn (Bowles mfl., 2009; Lareau, 2011).

Vi er her inne på en avgjørende distinksjon. La oss kalle det et skille mellom et tynt og et tykt ideal om like muligheter (vi skal senere se på et tredje, mer radikalt ideal) (Cohen 2009, s. 14–19). Forskjellen mellom de to typene kommer frem hvis vi sammenligner skolen med en idrettskonkurranse, for eksempel løping. For å oppnå *tynn* sjanselighet må en først og fremst sørge for at ingen blir hindret i å stille opp. Videre må en sikre at dommerne er nøytrale, og at reglene ikke blir laget slik at noen får fordeler. Alle vet hva reglene er, og den som kommer først til mål, er vinneren, uavhengig av om han er rik eller fattig. Kort sagt: I en rettførdig konkurranse er resultatene bestemt av innsats og faktiske ferdigheter. For å oppnå *tykk* sjanselighet må det mer til. Da må man også sørge for at noen ikke har mye bedre sko enn andre. Man må videre redusere forskjeller i mulighetene til å trene. Man kan gi støtte til de dårligere stilte slik at de får like gode trenere som de godt stilte, og man kan bygge idrettshaller slik at de som kommer fra områder med dårlig klima, har like gode treningsforhold. Det er ikke egentlig sjanselighet før også disse forutsetningene for å bli gode løpere er utlignet, vil tilhengeren av tykk sjanselighet hevde. Kort sagt: I en rettførdig konkurranse med tykk sjanselighet er resultatene bestemt av innsats og naturlig talent.

Intuitivt virker et tykkere prinsipp om sjanselighet mest rimelig: For å oppnå like muligheter må man redusere betydningen av forskjeller i oppvekstvilkår. Men det følger ikke automatisk av statistiske korrelasjoner mellom sosial bakgrunn og utdanningsprestasjoner at et slikt prinsipp ikke er oppfylt. Det er ikke de statistiske korrelasjonene i og for seg som

demonstrerer fravær av like muligheter. Det avgjørende er hvilke kausale mekanismer som ligger bak korrelasjonene (Swift, 2004). Dersom korrelasjonene i all hovedsak skyldes genetiske faktorer, så innebærer ikke korrelasjoner et brudd på prinsippet om like muligheter. Men dersom korrelasjonene skyldes at noen barn får mye mer leksehjelp enn andre, eller privatundervisning, så har ikke alle hatt like muligheter til å utvikle sine naturlige talenter.

For å ta stilling til om dagens korrelasjoner mellom utdanningsprestasjoner og sosial bakgrunn betyr at ungdomsskoleelever ikke har hatt like muligheter, må vi derfor finne ut hva som ligger bak disse korrelasjonene. Hvor mye skyldes hva i Norge i dag? Dette er et komplisert og kontroversielt spørsmål, ikke minst på grunn av interaksjonen mellom gener og miljø, og et spørsmål som det finnes bortimot uendelige mengder forskning på, og hvor man likevel ikke har oppnådd full enighet (Mogstad & Torsvik, 2021). På basis av forskningen virker det likevel ikke helt urimelig å anta at genetikk forklarer omtrent halvparten og oppvekstmiljø halvparten av forskjeller i skoleprestasjoner. Da ser vi bort fra nabolageeffekter og konsentrerer oss om hjemmet når vi snakker om oppvekstmiljø.

Dette varierer likevel fra land til land, og dersom miljøet som barn vokser opp i, blir likere, vil miljøforskjeller naturlig nok forklare mindre av forskjeller i utdanningsprestasjoner. Det betyr at jo nærmere et samfunn kommer å realisere like muligheter i tykk forstand, gjennom egalitær politikk, jo mer vil biologiske faktorer bety sammenlignet med sosialt oppvekstmiljø i forklaringen av variasjoner i utdanningsprestasjoner. Når betydningen av oppvekstmiljø reduseres, blir ikke dette erstattet av en mystisk fri vilje-komponent, men av naturlig talent. Det moralske spørsmålet er derfor hva som er å foretrekke normativt, om utdanningsprestasjoner er et resultat av genetikk eller av miljø. Ut fra et tykt begrep om sjanselighet er det førstnevnte å foretrekke.

Selv om en del av prestasjonene altså kan tilbakeføres til ulik støtte og hjelp hjemmefra, og dermed at det ikke hersker helt like muligheter (ut fra et tykt prinsipp om like muligheter), så er det ikke gitt at ikke karakterbasert inntak realiserer like muligheter *i større grad* enn nærskoleprinsippet. Tross alt innebærer nærskoleprinsippet at man lar inntak være fullt og helt bestemt av hvor foreldre kan og vil bosette seg, noe som i større byer gjerne handler om foreldreøkonomi. Gitt det samfunnet vi faktisk har i dag, fremstår derfor karakterbasert inntak som mer rettferdig enn nærskoleprinsippet, selv om ingen av dem er *helt* rettferdige. Derfor bør en slik ordning komplementeres med tiltak for å motvirke sosioøkonomiske forskjeller i oppvekstvilkår, enten det er gjennom leksehjelp, boligpolitikk eller andre tiltak.

## Modell IV: Progresjonsmodellen

Kjernen i en progresjonsmodell er at inntak er basert ikke på avsluttende karakterer alene, men på hvor mye man har forbedret seg i ungdomsskoleløpet. Den mest aktuelle progresjonsmodellen ble lansert av Stoltenberg-utvalget og er en blanding av et progresjonsprinsipp og ferdighetskvotering (NOU 2019: 3). Ifølge denne blir elevene plassert på et mestringsnivå basert på resultater fra prøver tidlig på 8. trinn, for eksempel nasjonale prøver. I inntaket til videregående får hvert mestringsnivå en kvote av plassene på hver skole, hvor størrelsen på kvotene avhenger av hvordan søkerne er fordelt på de ulike nivåene. Hvem som kommer inn, blir bestemt av karakternivå innenfor hvert mestringsnivå. Man konkurrerer altså bare med de på samme mestringsnivå som en selv.

Begrunnelsen for denne modellen er eksplisitt motivert av rettferdighetsteorien som kalles «flaks-egalitarianisme» (Calvert, 2015). Grovt sett sier denne at forskjeller som skyldes forhold utenfor individets kontroll, er urettferdige. Mens «karakterbasert inntak til videregående opplæring holder eleven ansvarlig for hele sin prestasjon, også den delen som skyldes kjønn, sosial bakgrunn og læringsutbytte fra barneskolen», så vil karakterprogresjon «belønne innsats i ungdomsskolen og ikke holde elevene ansvarlige for forhold de selv ikke kan gjøre noe med» (Inntaksutvalget, 2020, s. 118–119). Det nevnes ikke, men ved å innføre ferdighetskvotering synes tanken også å være å redusere betydningen av naturlig talent for inntak. Man søker å isolere innsatskomponenten og la inntak hvile på denne. Vi står dermed overfor et enda sterkere prinsipp om like muligheter enn de to vi har sett på ovenfor. Slik *radikal* sjanselighet sier at belønning skal avhenge av innsats alene.

En opplagt svakhet ved denne modellen er faren for manipulering. Innplassering i mestringsnivåer skjer på basis av prøver på 8. trinn, og ved å underprestere på disse prøvene med hensikt øker man sjansen til å få sitt førstevalg oppfylt i inntaket til videregående. Og omvendt: Hvis man overpresterer på prøvene, som følge av en heldig dag eller spesielt gode forberedelser, så vil det bli vanskelig å komme inn der man ønsker, selv med normalt god innsats på ungdomsskolen. Selv om dette i seg selv kan sies å være et rettferdighetsproblem, skal vi ikke gå nærmere inn på dette.

Svakheten ved denne modellen fra et normativt synspunkt er at den ikke løser noen problemer, men bare dekker dem til, og samtidig skaper nye problemer. For å vurdere modellen etisk skal vi se på de to komponentene hver for seg.

For å se problemet med ferdighetskvotering kan vi tenke oss elevene A og B. På prøvene i begynnelsen av 8. trinn gjør A det så vidt bedre enn B. Vi forutsetter at ingen manipulering foregår. Som følge av denne lille forskjellen ender A nederst i mestringsnivå 4,



mens B ender øverst i mestringsnivå 3 (vi tar utgangspunkt i de fem mestringsnivåene fra dagens nasjonale prøver på 8. trinn, hvor 1 er lavest og 5 er høyest). Gjennom ungdomsskolen legger A og B ned like god innsats, og ved avslutningen i 10. klasse har A fortsatt så vidt bedre karakterer enn B. Men A er også fortsatt nederst i sitt mestringsnivå, mens B er øverst i sitt, så A kommer inn på sitt sistevalg og B på sitt førstevalg i inntaket til videregående skole (A og B kan være enkeltelever, men kan selvsagt også være elevgrupper).

Dette virker åpenbart urettferdig, også ut fra de samme flaksegalitære synspunkt som ligger til grunn for modellen, siden mestringsnivået man havner i, er utenfor ens kontroll. Man kan naturligvis sies å ha kontroll over egne resultater på de innledende prøvene, i den forstand at ens evner og innsats bestemmer om man havner på det øverste eller nederste mestringsnivået, men akkurat hvilket mestringsnivå man havner i, og hvor man havner innad i et mestringsnivå, avhenger mest av hvordan andre gjør det. Fra individets side er det tilfeldig om man havner øverst på nivå 3 eller nederst på nivå 4. Men i førstnevnte fall konkurrerer man med presumptivt svakere elever, og i sistnevnte fall med presumptivt sterkere elever. Merk at dette ikke bare er en urettferdighet som rammer de på vippen, om enn den er mest åpenbar der. Den rammer også de som er nest nederst, tredje nederst og så videre på sitt mestringsnivå, og så i fallende grad inn mot midten av mestringsnivået.

Den andre komponenten i modellen, progresjonsprinsippet, er også problematisk. For det første er det ikke slik at naturlig talent og sosial bakgrunn på magisk vis slutter å øve innflytelse når elevene begynner på ungdomsskolen. To elever med identiske resultat på prøvene i 8. klasse og identisk innsats underveis på ungdomsskolen trenger langt fra å ende opp med samme resultat i 10. klasse. Talent, modning, vennegjeng, hjelp hjemmefra og en hel rekke andre faktorer kan påvirke resultatene. Progresjonsprinsippet klarer derfor ikke å isolere betydningen av innsats.

For det andre har innsats også sine årsaker. Begrunnelsen for progresjonsprinsippet er at den sammenlignet med en karakterbasert modell skal redusere betydningen av faktorer utenfor individets kontroll og å øke betydningen av innsats. Men innsats er ikke noe som oppstår *ex nihilo*. Vilje, motivasjon, preferanser, utholdenhet, selvdisiplin og så videre har også sine årsaker, og er sannsynligvis korrelert med både genetiske forhold og sosial bakgrunn, for eksempel støtte hjemmefra. Hvis det at prestasjoner (karakterer) har årsaker (sosial bakgrunn), betyr at det er utenfor ens kontroll, og derfor noe man heller ikke skal holdes ansvarlig for, så er det vanskelig å vite hvor man skal stoppe: motivasjon kan ikke på magisk vis holdes utenfor som noe som ikke har forutgående årsaker.

Poenget er at den kompliserte blandingsmodellen vi har sett på her, ikke tar en bort fra de grunnleggende dilemmaene, men i høyden bidrar til å skjule de moralske valgene som vi ikke kan slippe unna, særlig valget om hvorvidt det er å foretrekke normativt om prestasjoner skyldes arv eller miljø.

## Konklusjon

I et idealsamfunn, med små forskjeller mellom folk, kunne man argumentert for at nærskoleprinsippet alt i alt var det beste. Dersom boligmarkedet ikke var sosioøkonomisk strukturert, og skolene var av jevn kvalitet, ville andre verdier enn rettferdighet (nærhet til skole og lokalsamfunn, kontinuitet med grunnskole med mer) være avgjørende. Men samtidig kan man hevde at det i et slikt samfunn også betyr langt mindre hvilken modell man har, både siden skolene vil være av jevnere kvalitet og resultatet til sist vil være en jevnere fordeling.

I et ikke-ideelt samfunn, med sosioøkonomiske forskjeller som speiler seg i bosetning, vil karakterbasert inntak i det minste gi noen bevegelser på tvers av sosiale lag og geografiske områder, mens nærskoleprinsippet vil sementere disse fullstendig. Men siden karakterene delvis vil skyldes at noen får mer hjelp fra foreldrene, og at noen går på bedre skoler enn andre i grunnskolen, er heller ikke dette fullt ut rettferdig, og man trenger derfor kompenserende tiltak. Dette kan handle om generelle tiltak for å motvirke sosioøkonomiske forskjeller, men også tiltak rettet spesifikt mot sosioøkonomiske forskjeller i oppvekstvilkår, enten det er leksehjelp eller boligpolitikk. Først med slike tiltak på plass kan karakterbasert inntak være fullt ut rettferdig.

## Referanser

Arneson, R. (2015). Equality of opportunity. I E.N. Zalta (red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/>

Bowles, S., Gintis, H., & Groves, M.O. (2009). *Unequal chances: Family background and economic success*. Princeton University Press.

Bøyum, S. (2014). Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29(6), 856–870.

<https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>

Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Fagbokforlaget.

Calvert, J. (2015). Luck, choice, and educational equality. *Educational Philosophy and Theory*, 47(9), 982–995.

Cohen, G.A. (2009). *Why not socialism?* Princeton University Press.

<https://doi.org/10.1515/9781400830633>

- Drange, I. (2020). Fra loddrekning til søknadsbasert opptak: Har endret praksis for tildeling av turnusstillinger til nyutdannede leger ført til sosial ulikhet? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(4), 343–371. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291x-2020-04-02>
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign virtue*. Harvard University Press.
- Falch, T., & Strøm, B. (2013). Kvalitetsforskjell mellom videregående skoler? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(4), 438–462. <https://doi.org/10.18261/issn1504-291x-2013-04-02>
- Hernæs, Ø., Markussen, S., & Røed, K. (2020). Økende inntektssegregering i norske byregioner. *Tidsskrift for boligforskning*, 3(2), 111–129. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-5988-2020-02-02>
- Inntaksutvalget. (2020). *Rapport om alternative modeller for inntak til videregående skole i Oslo*. Oslo Kommune. <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/videregaende-skole/inntaksutvalget/>
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98(3), 518–533.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*: University of California Press.
- Ljunggren, J. (red.). (2017). *Oslo – ulikhetenes by*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mason, A. (2006). *Levelling the playing field: The idea of equal opportunity and its place in egalitarian thought*. Oxford University Press.
- Mogstad, M., & Torsvik, G. (2021). *Family Background, neighborhoods and intergenerational mobility*. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:nbr:nberwo:28874>. <https://doi.org/10.3386/w28874>
- Nordli Hansen, M. (2018, 24. april). Bør skoleplasser heller tildeles via lotteri? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/wEL2y5/boer-skoleplasser-heller-tildeles-via-lotteri-marianne-nordli-hansen>
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Odland, T., & Murray, S.M. (2020). Mangelfull evaluering av inntaksmodeller. *Bedre Skole*, (3), 38–43.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Belknap Press of Harvard University Press.

- Røe Isaksen, T. (2015, 16. august). Slik skal forskjellsskolen bekjempes. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/X59b/kunnskapsminister-torbjoern-roee-isaksen-h-slik-skal-forskjellsskolen-bekjempe>
- Sandel, M.J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Penguin UK.
- Sandsør, A.M.J. (2020). Fritt skolevalg? En gjennomgang av relevant forskning. *NIFU Innsikt*, (4). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2658454/NIFU-innsikt2020-4%20Fritt%20skolevalg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Segall, S. (2013). *Equality and opportunity*. Oxford University Press.
- Serediak, O., & Helland, H. (2020). *Inntak til Oslos videregående skoler: Analyse av simulerte inntaksmodeller* (OsloMet Skriftserien 1). OsloMet.
- Swift, A. (2003). *How not to be a hypocrite: School choice for the morally perplexed parent*. Routledge.
- Swift, A. (2004). Would perfect mobility be perfect? *European Sociological Review*, 20(1), 1–11. <https://doi.org/10.1093/esr/20.1.1>