



Kall eller lønnskamp? En casestudie av Utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket

Calling or class struggle? A case study of a Norwegian teachers union's negotiation of occupational closure

Hedda Haakestad

Stipendiat, Senter for profesjonsstudier, OsloMet

hedda@oslomet.no

SAMMENDRAG

Spørsmålet om profesjoner er drevet av egeninteresse eller av hensynet til samfunn og klienters beste, er en grunnleggende kontrovers i profesjonsteori og arbeidslivssosiologi. Artikkelen går inn i dette emnet med utgangspunkt i Webers teori om yrkeslukning og det som fra et slikt synspunkt framstår som et paradoks: at lærerne – en yrkesgruppe med uttalte profesjonsambisjoner – motsetter seg økte adgangsbegrensninger til yrket ved å si nei til sertifisering og økte karakterkrav i matematikk. I en analyse av Utdanningsforbundets begrunnelser og motiv i tre saker som angår lukning av læreryrket (obligatorisk masterutdanning, sertifisering og karakterkrav), viser jeg at paradokset ikke primært skyldes en inkonsekvent politikk fra Utdanningsforbundets side. Artikkelen argumenterer for at profesjoner ikke bare bør forstås som faglige karteller allmennheten bør beskyttes mot, men som verdi- og kulturbærende faggrupper som legitimt forsvarer egen autonomi mot økt politisk styring. Avslutningsvis diskuteres forhold i det norske arbeidslivet som kan gjøre analysen relevant ut over dette enkeltcasen, og i tillegg impliserer at teorier om profesjoner bør ta opp i seg to viktige forhold: at profesjonalisering skjer i relasjon til styring ovenfra, og i dag primært foregår blant tjenesteytere i offentlig sektor.

Nøkkelord

yrkeslukning, profesjoner, Utdanningsforbundet, prosess-sporing

ABSTRACT

Weber's theory of occupational closure has lately gained renewed attention through the growing body of research adopting a closure perspective on occupations, inequality and collective action. This paper investigates the relevance of this theory on a welfare profession in a coordinated market economy, namely Norwegian teachers and their biggest union, Utdanningsforbundet. The starting point of the

paper is what appears to be a puzzle from the viewpoint of closure theory: The fact that Utdanningsforbundet has rejected increased restrictions on labour supply by fighting teacher certification and higher grade demands for students. Through an analysis of three cases of occupational closure (master, certification and increased grade demands), I demonstrate that the puzzle can be explained by limitations to closure theory in the institutional setting in which Norwegian teachers operate, not by inconsistency on Utdanningsforbundet's part. The implication of the study is that theories of professions should address two important issues: that professionalization occurs in relation to management from above, and today primarily takes place among service providers in public sector.

Keywords

occupational closure, professions, teachers union, process-tracing

INNLEDNING

En hovedtrend i dagens norske arbeidsliv er at yrker profesjonaliseres. Yrker som tidligere hadde korte, praksisorienterte utdanninger, legger om til mastergrad og blir akademisert i takt med at høyskoler blir universitet eller blir mer lik de gamle universitetene. En stadig større andel fagorganiserte er medlemmer av andre hovedsammenslutninger enn LO, i forbund organisert på bakgrunn av yrker, ikke klasser eller bransjer. Mange av disse yrkesbaserte forbundene arbeider for en sterkere beskyttelse av yrkestitler og arbeidsoppgaver, for slik å bli mer lik de klassiske profesjonene som leger og advokater.

Hvorfor oppstår profesjonalisering, og hvilke motiver har aktørene som bidrar til å drive slike prosesser fram? Mye tidligere forskning anlegger et kritisk perspektiv på profesjonene, og forstår dem som faglige karteller som står i et motsetningsforhold til fellesskapsinteressene. Den lukningsteoretiske tradisjonen fra Weber er ett innflytelsesrikt perspektiv i denne tradisjonen, der profesjoner blir forstått som klasseaktører med primært ett mål for øye – å tjene medlemmenes økonomiske egeninteresser. Lukning refererer her til forsøk på å etablere monopol over et yrkesområde gjennom adgangsbegrensninger som opptaks- og utdanningskrav, lisenser eller autorisasjoner (eks. Weber, 1978; Parkin, 1979, s. 44–71; Collins, 1979, s. 56–58).

I norsk samfunnsdebatt og akademia har denne profesjonskritikken tradisjonelt hatt sterk resonans og forent ellers ulike posisjoner. NHO ser for eksempel ublidt på den fordyrende «mastersyken», der terskelen inn i arbeidslivet blir høyere gjennom krav om stadig mer utdanning. LO på sin side, har tradisjonelt ment at profesjonsorganisering hindrer klassesolidaritet og samhandling på tvers av yrker (Colbjørnsen, Fennefoss & Hernes, 1985). I akademia har grener av «opposisjonsvitenskapene» kriminologi, sosiologi og pedagogikk forstått psykiatere, politi og lærere som disiplinerings- og normaliseringsagenter som på vegne av en paternalistisk stat bidrar til å redusere myndige borgere til avhengige klienter (Mathiesen, 1983). Mer styringsorienterte sosiologer har på sin side advart mot at yrkesgrupper «får kontroll over hver sine havresekker» og slik hindrer demokratisk styring og fornying av offentlig sektor (Hernes, 1975, s. 77; Fauske, 1991). På 2000-tallet har Webers teori om yrkeslukning fått en renessanse i studier av eksempelvis lønnsforskjeller (Helland, Bol & Drange, 2017), rekruttering til eliteutdanninger (Hansen, 2001) eller etniske minoriteters posisjon på arbeidsmarkedet (Drange, 2013).

Denne artikkelen argumenterer for at økonomiske og klasseteoretiske perspektiver på profesjoner er for snevert opptatt av enkeltyrkers markedsmakt og forfølging av egeninteresse om vi vil forstå og forklare de profesjonsprosessene som utspiller seg i dagens norske arbeidsliv. Dette gjøres med utgangspunkt i en analyse av Utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket. I en norsk kontekst er lærerne blant yrkesgruppene som tydeligst har uttrykt ambisjoner om å oppnå profesjonsstatus de senere årene. Som Mausestaden (2015) har vist, økte forekomsten av ordet «profesjon» i Utdanningsforbundets dokumenter eksplisitt i årene etter at forbundet ble etablert i 2002. På Utdanningsforbundets initiativ har lærerne nå fått en egen profesjonsetisk plattform og et profesjonsetisk råd, og forbundet har arbeidet for å profesjonsinnrette kvalifiseringsløpet gjennom innføring av obligatorisk master for grunnskolelærere.

Utgangspunktet for analysene i artikkelen er det som fra et weberiansk ståsted framstår som et paradoks: at Utdanningsforbundet, på tross av sine uttalte profesjonsaspirasjoner, ved to anledninger de senere årene har gått mot å øke adgangsbegrensningene til læreryrket. Først ved å avvise innføring av en sertifiseringsordning for lærere i 2012. Deretter i 2014, da Utdanningsforbundet sa nei til regjeringens forslag til skjerpede karakterkrav i matematikk for inntak på lærerutdanningen. Standpunktene bryter ikke bare med teoretiske forventninger, men framstår i tillegg som selvmotsigende fordi de går på tvers av profesjonslinjen Utdanningsforbundet demonstrerte da de i 2006 gikk inn for obligatorisk master.

Spørsmålene som ligger til grunn for de empiriske undersøkelsene i artikkelen er derfor: Hvorfor har Utdanningsforbundet avvist sertifisering og skjerpede karakterkrav på den ene siden, men gått inn for obligatorisk master på den andre? Og: er det rimelig å forstå dette som en inkonsekvent profesjonsstrategi – slik mye profesjons- og lukningsteori leder oss til å tenke?

For å svare på disse problemstillingene, gjennomgås Utdanningsforbundets begrunnelser for standpunktene i spørsmålet om obligatorisk masterutdanning for grunnskolelærere, lærersertifisering og krav om karakter 4 i matte. I et forsøk på å håndtere den metodiske utfordringen det er at offentlig framførte argumenter ikke nødvendigvis speiler aktørers egentlige eller bakenforliggende motiv, analyseres Utdanningsforbundets posisjon ved hjelp av såkalt prosess-sporing, der ulike kilder er analysert opp mot hverandre. For å gjøre analysen så transparent som mulig, presenteres den i to deler: først en deskriptiv del som redegjør for saksgang og offentlig framførte begrunnelser på den ene siden, deretter en mer fortolkende del, der jeg redegjør for forbundets motiver og strategiske avveininger.

Analysen viser at Utdanningsforbundets standpunkt og strategier bare delvis gir mening gjennom en lukningsteoretisk forståelse av lærernes profesjonsprosjekt. På den ene siden er det tydelig at Utdanningsforbundet gikk inn for obligatorisk master for å beskytte lærernes lønns- og statusmessige interesser i et arbeidsmarked der stadig flere har høyere utdanning. Samtidig har det å forsvare skolens brede samfunnsmandat mot det Utdanningsforbundet opplever som overdrevet instrumentell og snever kvalitetsforståelse fra myndighetenes side, også vært avgjørende. I tråd med Crompton (1990) argumenterer jeg derfor avslutningsvis for at profesjoner ikke bare bør sees på som faglige karteller som allmennheten bør beskyttes mot, men som verdi- og kulturbærende faggrupper hvis kamp for autonomi ikke utelukkende bør forstås som klassekamp på egne vegne. Til slutt peker jeg også på institusjonelle forhold i det norske arbeidslivet som kan gjøre analysen relevant

ut over dette enkeltcasen, og i tillegg impliserer at teorier om profesjoner bør ta opp i seg to viktige forhold: at profesjonalisering skjer i relasjon til styring ovenfra, og i dag primært foregår blant tjenesteytere i offentlig sektor.

TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ PROFESJONER

Den weberianske tradisjonen

Profesjoner er akademiske yrkesfag som nyter gode materielle vilkår og/eller høy anseelse. Selv om det ikke finnes noen generell enighet om hvordan profesjonsbegrepet bør defineres, er det vanlig å betrakte det å etablere helt eller tilnærmet monopol over et kunnskapsområde som en nødvendig betingelse for å kalle et yrke «profesjon» (Fauske, 2008). En bredt anerkjent kollektiv strategi for å oppnå dette, er å innføre ulike former for adgangsbegrensninger til yrket, ofte kalt lukning.

Begrepet sosial lukning ble først formulert av Weber (1978), og peker mot hvordan juridiske eller normative barrierer mot gruppemedlemskap eller yrkesutøvelse fungerer som verktøy for «monopolisering av muligheter». Slik monopolisering blir mulig gjennom ulike former for ekskluderende praksiser som reduserer konkurransen om attraktive goder og posisjoner. Eksempler på lukning kan være religiøse regler som gir menn privilegert adgang til bønnerom eller lederstillinger, eller mer uformelle normer og forventninger om hvilke egenskaper som gjør noen personer egnede og andre uegnede til visse jobber og oppgaver (eks. Mahony & Toen, 2006; Strømme & Hansen, 2017; Hansen, 2001).

Lukningsteorien blir regnet som Webers viktigste bidrag til studier av ulikhet og kollektiv handling (Kalleberg, 2009), og har vært utgangspunkt for flere forsøk på å fornye den sosiologiske analysen av klasse og dominansforhold «post Marx» (eks. Parkin, 1979; Collins, 1979; Murphy, 1988; Tilly, 1998). På 2000-tallet har lukningsteorien blitt reaktualisert gjennom teorien om mikroklasser, en retning som kjennetegnes av å sette likhetstegn mellom klasser og yrker (se f.eks. Grusky & Weeden, 2001). Her forstås lukning i den mer spesifikke og ofte formelle betydningen *yrkeslukning*.

Teorien om yrkeslukning hviler på to sentrale forutsetninger. Den første er at begrensning av tilbudet på arbeidskraft gjennom opptaks- og utdanningskrav, lisenser eller sertifikater gir høyere lønn (Weeden, 2002, s. 61–65; Parkin, 1979). Antagelsen er forankret hos Weber:

Medlemmer av et yrke søker å monopolisere åndelige, intellektuelle, sosiale og økonomiske goder, oppgaver og posisjoner. ... Vanligvis vil hensyn til effektiv utøvelse komme i bakgrunnen for interessen i å begrense antall kandidater med hensyn til yrkets goder og status. Læretid, ventetid, mesterprøver og andre kvalifikasjonskrav, ... er oftere økonomisk motivert enn motivert av hensynet til profesjonell kvalifisering (1978, s. 344. Min oversettelse).

Selv om Weber her åpner for at både hensyn til økonomi og kvalitet kan motivere monopolbestrebelse, har nyere lukningsteori lagt særlig vekt på den instrumentelle egeninteressen som drivkraft, som er den andre sentrale forutsetningen i teorien. I Weedens (2002, s. 59) formulering: «Lukningsteori er utledet av antakelsen om at sosiale grupper kan og vil handle for å forfølge sine kollektive økonomiske interesser.»

Men hvorfor vil adgangsbegrensninger føre til høyere lønn og bedre betingelser? Det mest konkrete svaret tilbys av Sørensen (1996, 2000), og dreier seg om såkalt monopolrente. Monopolrente er det som oppstår når en gruppe aktører kontrollerer og holder tilbake tilgangen på en vare i et marked, for eksempel arbeidskraft, og denne begrensningen gjør prisen på varen høyere enn den ellers ville vært. Renter er derfor pris på arbeid knyttet til beskyttede posisjoner, og ikke den enkelte arbeidstakers produktive innsats (Sørensen, 1996, s. 1338). I frimarkedsmodellen som ligger til grunn for ideen om monopolrenter, tenker man at prisdannelsen i arbeidsmarkedet virker på samme måte (Torsvik, 2008).

Når en yrkesgruppe er alene om å levere en tjeneste, vil det derfor gå på bekostning av arbeidsgivere og klienter som må betale, eller andre tilbydere som stenges ute fra markedet (Sørensen, 2000, s. 32; Weeden, 2002, s. 60). Lukning er derfor «iboende antagonistisk» og skaper et motsetningsforhold mellom profesjonsinteresser og allmenninteressen, som er den tredje sentrale forutsetningen i teorien.¹

I likhet med både ny-marxister (eks. Larson, 1979) og nyliberale økonomer (eks. Friedman & Kuznets, 1945), skiller ikke Weber-inspirert lukningsteori mellom akademiske og ikke-akademiske yrker hva gjelder syn på kollektiv handlingsmotivasjon. Yrker med beskyttede titler som leger og prester er ikke ansett å være av en finere moralsk støpning enn eiendomsmeglere eller elektrikere – de er alle økonomisk motiverte aktører som bruker sin markedsrett strategisk (Bol & Weeden, 2014; Parkin, 1979, s. 107–108).

Dette synet er gjerne forankret i et kredensialistisk begrep om utdanning, der yrker som formelt krever lang utdanning ikke blir betraktet som mer kunnskapskrevende enn andre jobber (Collins, 1979). Kvalifikasjonskrav antas derfor ofte å være resultat av vellykkede forsøk på kollektiv mobilitet eller forsøk på å forhindre deklassering, jamfør den folkelige betegnelsen «mastersyke».

Konkurrerende perspektiver

Disse klasseteoretiske tilnærmingene til profesjonsprosjekter, der målet med monopol er høyere lønn og anseelse, står i kontrast til andre grener av profesjonslitteraturen som ser profesjoner som institusjonelle ordninger som forsyner samfunnet med nødvendig ekspertise. Heller enn å skjerme yrkesutøvere fra konkurranse, forstås ulike former for yrkeslukning her som virkemiddel for å oppnå faglig selvstyre som skal garantere tjenester av forsvarelig kvalitet. Disse teoriene, som ikke utgjør noe helhetlig program, skiller seg fra de klasseteoretiske tilnærmingene når det gjelder synet på profesjoners motiver, det strukturelle grunnlaget for profesjonsstatus og relasjonen mellom samfunn og profesjon.

Hos Merton og Parsons forstås eksempelvis profesjonene som yrkesgrupper styrt av en særegen moralsk hengivenhet til en oppgave eller klientgruppe. Merton (1982, s. 115) begrepsfester dette som «institusjonalisert altruisme», mens Parsons mente profesjonsutøvere var drevet av et verdslig kall og var kjennetegnet av en uegennyttig, universalistisk og affekt-nøytral tilnærming til klientene. I dette ligger en forestilling om at den institusjonelle

1. Teorien om renter tjener derfor som det klasseteoretiske grunnlaget for teorien om mikroklasser. Renter er denne tradisjonens alternative teori om utbytting vis-à-vis marxismens arbeids- og merverdilære, og er slik et forsøk på å gi klasseforskningen et teoretisk grunnlag mer i tråd med moderne økonomisk tenkning (Sørensen, 2000, s. 23. For en kritikk, se Wright, 2000).

forankringen i universitetets dannelsesstradisjon sosialiserer profesjoner til å omfavne rasjonelle, humanistiske og universalistiske verdier (Parsons, 1949 [1937]; Buxton, 1985; Fauske, 2008). Parsons forsto derfor profesjonene som den institusjonelle og verdimeslige motsatsen til næringslivet og forretningsyrkenes profittjag (se også Marshall, 1939, s. 325 og 331).

Den strukturelle basisen for profesjonsprivilegier er i dette og beslektede perspektiver ikke markedsmakt og vellykket politisk manipulasjon, men profesjonenes vitenskapelige kunnskapsbase (f.eks. Freidson, 2001, s. 214; Abbott, 1988, s. 9; Molander & Terum, 2008). I kraft av å være eksperter med kunnskap de færreste besitter, men de fleste er avhengig av, kan ikke legen erstattes på samme måte som kassadamen eller funksjonæren. Derfor er profesjonsutøvernes høye lønn, anseelse og tillit ikke bare legitim, men nødvendig. En av de mest kjente ytringene om dette finner vi i en frase fra Adam Smiths *Nasjonenes velstand*:

Vi overlater vår helse til legen, vår formue og noen ganger vårt liv og rykte til advokaten. Slik tillit kunne ikke blitt betrodd folk av middelmådig eller dårlig forfatning. Deres belønning bør derfor være slik at den gir dem den samfunnmessige stand den slags tillit krever (1976, s. 122. Min oversettelse).

Også nyere profesjonsteori legger vekt på tillit som en forutsetning for at myndighetene går med på å lovbeskytte noen oppgaver og posisjoner. Basisen for denne tilliten er fagkunnskap. De formelle kvalifikasjonene gjør at det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen kan ivareta oppgaver av allmenn interesse, og at dette blir gjort i henhold til standarder for god yrkesutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 20).

For å oppsummere: Profesjonsteori er et polarisert teorifelt. På den ene siden finner vi den lukningsteoretiske tradisjonen fra Weber som legger vekt på profesjoner som klasseaktører hvis krav på kunnskapsmonopol står i et motsetningsforhold til kunde- og fellesskapsinteresser. Dette i motsetning til arbeider blant annet inspirert av Parsons, der profesjoner i stedet forstås både som eksperter og dannelsesaktører som fellesskapet ser seg tjent med å belønne med gode materielle vilkår og høy grad av frihet i yrkesutøvelsen.

CASEBESKRIVELSE

I denne artikkelen er Utdanningsforbundets (Udfs) holdning til tre aktuelle spørsmål som tematiserer lukning av læreryrket valgt som innfallsvinkel til å undersøke hva som motiverer yrkesorganisasjoners profesjonsbestrebelse i Norge. Caseutvelgelsen har med andre ord foregått på to nivåer, der det første er valg av interessesammenslutningen til en aspirerende profesjon (Utdanningsforbundet), og det andre viser til tre profesjonspolitiske saker aktuelle for Utdanningsforbundet. De tre casene som er valgt ut, er obligatorisk master for grunnskolelærere, lærersertifisering og krav om karakter 4 i matematikk for inntak på grunnskolelærerutdanningen.

En rekke norske velferdsyrker som sykepleiere, sosialarbeidere og manuellterapeuter har lenge arbeidet for å styrke sitt profesjonspreg (se for eksempel Møseeng & Lund, 2012; Messel, 2014; Regjeringen, 2014). På 2000-tallet har lærerne gjennom Utdanningsforbundet vært yrkesgruppen i Norge som tydeligst har gitt uttrykk for ambisjoner om å oppnå profesjonsstatus. Da Utdanningsforbundet ble etablert i 2002, avløste organisasjonen Norsk Lærerlag og Lærerforbundet, som organiserte henholdsvis grunnskolelærere og

lektorer i den videregående skolen. En sentral idé bak Utdanningsforbundet var å samle pedagogisk personale fra alle trinn i utdanningsløpet i ett nytt storforbund. «Vi er en profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole», som det heter i sentrale dokumenter (eks. Utdanningsforbundet, 2012a). Forbundet ble straks den desidert største sammenslutningen for lærere og har i dag 170 000 medlemmer, hvorav snau 120 000 er aktive yrkesutøvere (Jordfald & Nergaard, 2018, s. 7).²

Årene som er gått siden oppstarten av Utdanningsforbundet i 2002, har vært preget av en rask og nokså entydig utvikling i retning av mer profesjonsorientering. Dette i motsetning til 80- og 90-tallet, da lærerorganisasjonene fikk mer preg av klassiske fagforeninger (Rovde, 2014; Grove & Michelsen, 2013; Jordell & Aamodt, 1989). I strategidokumentet *Fagforeningens rolle i kunnskapssamfunnet*, behandlet på landsmøtet i 2003, heter det:

Det finnes mange argumenter for at våre grupper skal bli anerkjent som profesjon. Yrkesutøvelsen i praksisfeltet lar bare i begrenset grad seg styre av politiske retningslinjer og regler. (...) Rollen som lærer og førskolelærer kunne tjene mye på å bygge arbeidet mer systematisk på forskningsbasert kunnskap. Samlingen av de aller fleste yrkesutøverne i utdanningssystemet i Utdanningsforbundet forplikter til å få på plass felles etiske normer og regler for yrkesgruppen (Utdanningsforbundet, 2003, s. 20).

I ettertid har *Lærerprofesjonens etiske plattform* blitt realisert (Utdanningsforbundet, 2012a), og i 2016 ble et *etisk råd for lærerprofesjonen* etablert med den hensikt å støtte «etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren til beste for barn, unge og voksne». Og som vi skal se i de videre analysene, har Utdanningsforbundet ønsket å styrke den vitenskapelige kunnskapsbasen til lærere ved å arbeide for obligatorisk master for grunnskolelærere.

De tre profesjonspolitiske undercasene master, sertifisering og karakter 4 i matte, er videre valgt ut av teoretiske hensyn, ikke i kraft av å være de eneste eller viktigste enkeltsakene Utdanningsforbundet beskjeftiger seg med. Tvert imot har forbundet selv prioritert flere profesjonspolitiske saker som denne artikkelen ikke går nærmere inn på. Eksempler på dette er Utdanningsforbundets arbeid for en sterkere juridisk beskyttelse av lærertittelen (Utdanningsforbundet, 2016, 2017),³ det omfattende arbeidet med profesjonsetisk plattform, og forbundets innsats for å få fortgang i myndighetenes arbeid med godkjenning av utenlandske lærere.

2. Sammenliknet med de to andre og langt mindre lærerorganisasjonene i Norge, Skolenes Landsforbund og Norsk Lektorlag, framstår Utdanningsforbundet som et typisk eksempel på «fagbasert kollektivism», det vil si en yrkesorganisasjon med elementer både fra en idealtypisk fagforening og en idealtypisk profesjonsorganisasjon. På den ene siden ønsker Utdanningsforbundet, i motsetning til Lektorlaget og Akademikerne, kollektive og ikke individuelle lønnsforhandlinger, en linje Utdanningsforbundet og Unio deler med LO og Skolenes Landsforbund. På den andre siden organiserer Utdanningsforbundet kun pedagogisk utdannet personale, og gikk inn for akademisering av læreryrket gjennom masterutdanning, her i motsetning til Skoleforbundet, som i likhet med andre LO-forbund ligger nærmere en typisk industri-fagforening. Preget av fagbasert kollektivism reflekteres også i Utdanningsforbundets formålsparagraf, som sidestiller kamp for lønns- og arbeidsvilkår med profesjonsfaglige spørsmål som kvalitet i utdanning og etisk forsvarlig yrkespraksis.
3. Norske lærere har allerede i dag et formelt monopol på å undervise i skolen. Dette er regulert gjennom opplæringslova (LOV 1998-07-17-61, kapittel 10) og Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724, kapittel 14), som slår fast at alle som blir ansatt i undervisningsstillinger skal ha lærerutdanning eller høyskole- eller universitetsutdanning med praktisk-pedagogisk utdanning. Dette monopolet er imidlertid kun formelt, og ikke reelt i den forstand at det foregår en utstrakt bruk av vikarer uten godkjent lærerutdanning i skolen. Ifølge Utdanningsforbundet viser tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) nær en dobling i antallet årsverk utført av personer uten godkjent pedagogisk utdanning fra 2005/06 til skoleåret 2015/16, fra ca. 1000 til 2000 årsverk. Dette utgjør om lag 4 prosent av de samlede årsverkene i grunnskolen (Utdanningsforbundet, 2017).

Når denne artikkelen ser nærmere på nettopp master, sertifisering og skjerpede karakterkrav, er det i kraft av å være eksempler på det som anses å være en nøkkelmekanisme for monopoletablering i den weberianske tradisjonen: begrensning av tilbudet på arbeidskraft ved å heve terskelen inn i yrket. De tre konkrete sakene er også blant virkemidlene Weeden (2002, s. 57) har identifisert som sentrale strategier yrkesorganisasjoner tar i bruk for å oppnå profesjonsprivilegier gjennom yrkeslukning.

Til sist to presiseringer om begrepsbruk og avgrensning av case. I litteraturen betegner sertifisering en frivillig ordning regulert av yrkesgruppene selv, uten hjemmel i lov. Det som går under navnet sertifisering i debatten om lærerkvalifisering, er egentlig en lisens- eller autorisasjonsordning der retten til å undervise og/eller sette karakter bare gis dem som har fullført et bestemt utdanningsløp bestående både av skole og praksis (se Alecu & Drange, 2016, for definisjon av lisensiering/sertifisering). Jeg velger allikevel å bruke begrepet sertifisering, fordi dette er begrepet saken går under i det offentlige ordskiftet. Videre har jeg av hensynet til omfanget av analysene kun analysert Utdanningsforbundets holdning til det opprinnelige kravet om karakter 4 i matte for opptak på lærerutdanningen, og ikke at kravet senere ble bestemt å ha tilbakevirkende kraft.

DATAGRUNNLAG OG PROSESS-SPORING

Det empiriske materialet som ligger til grunn for analysen, består av både dokumenter fra Utdanningsforbundet og kvalitative intervjuer der dokumentene utgjør den største delen. De fleste dokumentene er offentlig tilgjengelige, og inkluderer landsmøtereferat, uttalelser, høringsnotater, faktaark og temanotat. Dokumentene dekker to emner: For det første spørsmål direkte knyttet til karakterkrav, masterutdanning og sertifisering, i tillegg kommer andre spørsmål om adgangsbegrensninger som godkjenning av utenlandsk lærerutdanning samt bruk av vikarer uten lærerutdanning. Et mindre antall dokumenter handler om profesjonsutvikling mer generelt. Noen medieuttalelser fra tillitsvalgte er også med i datagrunnlaget.

Dokumentanalysen er supplert av syv kvalitative intervjuer. Fire av disse er gjort med ansatte på sentralkontoret som har profesjonsutvikling, kompetansekrav og lønsspørsmål som arbeidsfelt. Videre er tre tillitsvalgte på lokal- og fylkeslagsnivå intervjuet. Dette for å få et mest mulig realistisk bilde av de ulike posisjonene og prosessene internt i forbundet. Fordi sentralledet var den tapende part i sertifiseringsspørsmålet, ville det eksempelvis ikke være rimelig å kun lene seg på sentrale kilder i undersøkelsen av denne saken. Både interne dokumenter og personer er anonymisert i studien.

Som nevnt innledningsvis er det ikke uvanlig å sette spørsmålstegn ved troverdigheten til yrkesorganisasjoners argumentasjon for innføring av adgangsbegrensninger som sertifikater og utdanning, fordi disse av taktiske hensyn kan tilpasses normer med stor oppslutning (Elster, 2007, s. 401–426). En utbredt oppfatning i så vel økonomisk som sosiologisk profesjonsteori er at profesjoner begrunner monopollbestrebelse med henvisning til samfunnsinteresser, også når økonomiske hensyn ligger bak (eks. Hernes, 1975, s. 76; Larson, 1979, kap. 12; Grusky & Weeden, 2001, s. 206; Torsvik, 2008, s. 355).

I denne studien legger jeg til grunn at antakelsen om at kollektive aktører handler og argumenterer strategisk for å nå sine mål er rimelig. Derfor er to grep tatt for å hankses

med den metodiske utfordringen muligheten for vikarierende argumentasjon representerer. Det ene er at analysen er strukturert etter et skille mellom offentlig framførte argument og bakenforliggende motiv, for å ta høyde for at det kan forekomme en diskrepans mellom disse dimensjonene.

For det andre er analysen gjennomført via den metodiske framgangsmåten prosesssporing. Prosesssporing går ut på så detaljert som mulig å kartlegge hendelsesforløp som leder fram til ett eller flere kjente utfall. Et hovedpoeng i metoden er å sammenlikne gjengivelser, forklaringer og begrunnelser fra ulike kilder og aktører, for slik å bedre kunne vurdere hvordan hendelser og politiske prosesser faktisk forløp. Metoden kan ha ulike formål som å teste teori, bygge teori eller forklare enkelthendelser gjennom identifisering av kausale mekanismer (Beach & Pedersen, 2013; Collier, 2011). Teoritestende casestudier som denne tar gjerne utgangspunkt i et paradoks («puzzle»), det vil si et overraskende eller usannsynlig utfall, gitt teoretiske forventninger og/eller tidligere forskning (se Schimmelfennig, 2001 for et mye sitert eksempel). Forklaringene på paradokset som ligger til grunn for denne artikkelen, korresponderer med det Hall (2006, s. 25) identifiserer som teori-orientert forklaring. For en oversikt over hendelsesforløpet i sakene som analyseres i artikkelen, se tidslinjene i vedlegg.

OFFENTLIG FRAMFØRTE ARGUMENTER

Obligatorisk master for grunnskolelærere

Utdanningsforbundets vedtak om at «all lærerutdanning bør være på mastergradsnivå og være profesjonsrettet», ble gjort av sentralstyret høsten 2006. Foranledningen var en evaluering av allmennlærerutdanningene som meldte om svikt på flere punkt; den akademiske kvaliteten var for dårlig, samtidig som utdanningen var lite praksisrettet. Studentinnsatsen var lav, det samme gjaldt gjennomstrømmingen (NOKUT, 2006). Sluttrapporten var like om hjørnet da sentralstyret i Utdanningsforbundet fattet vedtak om å møte evalueringen med både ny politikk og ny retorikk. Grunnlaget ble lagt i dokumentet «Med Utdanningsforbundet for god lærerutdanning».

Det overgripende tiltaket var en tydelig profesjonsinnretning på utdanningen, der både de praksisrettede og akademiske elementene skulle bli styrket. Profesjonsaspektet skulle slik «gjennomsyre lærerutdanningene» og gi studentene «solide fagkunnskaper og høy profesjonsbevissthet». Noen uker senere ble strategien supplert med noen «ytterligere presiseringer relatert til policydokumentet». Her får femårig allmennlærerutdanning en begrunnelse gjennom flere punkt, der argumentet om at læreryrkets egenart og krevende mandat «fordrer en krevende utdanning» var det styrende. Master skulle slik bidra til å bedre «utdanningens og yrkets status». Samtidig skulle det legges vekt på at allmennlærerutdanningen måtte være et selvstendig kvalifiseringsløp, ikke en samlebetegnelse på generelle mastere i skolerelaterte fag. Derfor skulle forbundet omtale den nye allmennlærerutdanningen som en «profesjonsmaster».

Da disse begrunnelsene noe senere ble offentlig tilgjengelig i et policy-hefte (Utdanningsforbundet, 2008a), ble profesjonsinnretning av lærerutdanningene tydeligere koblet opp mot tjenestekvalitet, altså at formålet til syvende og sist var å gi et tjenestetilbud der det ikke er læreryrket, men elever som kommer først: «Lærerutdanningene må sette barns,

unges og voksnes læring, utvikling og dannelse i sentrum». Da forbundet noen år senere gjorde lærerkvalifisering på masternivå til en hovedsak i forkant av stortingsvalget, hadde forskningsforankring fått en mer framskutt plass i argumentasjonen:

Gjennom mastergradsutdanning tilegner lærere seg forskning og utviklings-håndverket og får styrket sin vitenskapelige tilnærming til yrket. Dette øker også lærernes kompetanse i å kartlegge og forstå elevenes forutsetninger, i å tilrettelegge bedre for læring og utvikling, og i å reflektere over praksis og bidra i skoleutvikling. (Utdanningsforbundet, 2013a, s. 1).

Sertifisering

Gjennom 1990- og 2000-tallet hadde lærersertifisering ved gjentatte anledninger vært tema i stortingsmeldinger om lærerutdanning, men Utdanningsforbundet hadde ikke tatt stilling i saken. Forslag om sertifisering som ble fremmet på landsmøtet i 2012, var utformet av ansatte og tillitsvalgte i sentralledet etter mandat fra landsmøtet i 2009. Forslaget ble avvist av landsmøtet. Det som presenteres her er derfor begrunnelsene for forslaget.

Forslaget bygget videre på ideen om femårig master som kjernen i profesjonskvalifiseringen, men inneholdt i tillegg tre nye elementer: et praksisår etter endte studier, rett og plikt til veiledning i praksisperioden, samt en avsluttende vurdering der veileder og rektor skulle avgjøre om kandidaten var skikket til tittelen *sertifisert lærer*.⁴

Forslaget var skåret over lesten til de klassiske profesjonenes kvalifiseringsprogrammer – i sakspapirene til landsmøtet understrekes parallellen til legenes og advokatenes turnusår. Her heter det også at ordningen skulle tydeliggjøre hva som «bør krevjast for å fylgje ansvaret som ligg til læreryrket», og i tillegg bidra til å «trekkje eit skarpare skilje mellom dei med og dei utan lærerutdanning». Slik skulle sertifiseringen i sin tur bidra til å «auka kvalitet og status ved at ein synleggjer profesjonen sitt ansvar, den unike kompetansen som må til, og kva for krav profesjonen sjølv set til yrkesutøvinga». Sertifiseringsordningen skulle slik bidra til å gjøre lærernes formelle monopol over undervisningen mer reell:

Ein treng ein fullverdig lærarkompetanse for å gjere ein fullverdig jobb som lærar i skule og barnehage. Utstrekt bruk av dispensasjonar og tilsette utan godkjent pedagogisk utdanning underkjenner den kompetansen som trengs, og kan også medverke til å skade tilliten og statusen til profesjonen. Alle skal kunne kjenne seg trygge på at yrket vert utøvd av ein som er skikka til og kvalifisert for oppgåva (Utdanningsforbundet, 2012c, LM-sak 4/12, s. 8).

Forslaget framsto med andre ord som en nokså renskåret profesjonsstrategi og svarer også til sentrale forventninger i lukningslitteraturen: både statusheving for læreryrket og å gjøre skillet mellom kvalifiserte og ukvalifiserte tydeligere.

4. I medieutspill ble også rett og plikt til etter- og videreutdanning nevnt som del av sertifiseringspakken, slik at lærere som ikke oppdaterte kunnskapen sin i løpet av karrieren kunne risikere å miste sertifiseringen. Men dette ligger ikke i landsmøtedokumentene.

Karakterkrav 4 i matte

I motsetning til master og sertifisering, der Utdanningsforbundets ledelse formulerte egne forslag om å gjøre dette til to sentrale elementer i et nytt profesjonsrettet kvalifiseringsløp for lærere, var spørsmålet om karakterkrav 4 i matte utelukkende et myndighetsinitiativ. Tiltaket ble lansert i den politiske plattformen til Solberg-regjeringen og skulle gjelde både grunnskole- og lektorutdanningene. Regjeringens langsiktige mål var å innføre karakterkrav 4 i samtlige av basisfagene matte, engelsk og norsk. Da dette ble fulgt opp i strategien *Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014), ble det imidlertid klart at matematikkkravet skulle få prioritet og innføres først, fra og med opptaket til skoleåret 2016/17.⁵

I likhet med spørsmålet om sertifisering, er dette en sak man med utgangspunkt i lukningsteori skulle forvente at lærerne skulle ønske velkommen. I stedet skjer det motsatte: lærerne går imot endringen, og da nettopp med henvisning til at tiltaket vil føre til lærermangel. I høringssvaret fra forbundet pekes det på at antall kvalifiserte søkere gikk betydelig ned i 2005, forrige gang opptakskravene til allmennlærerutdanningen ble hevet, den gang også med Utdanningsforbundets støtte. Nå var Utdanningsforbundet redd for at ytterligere innskjerping ville innsnevre rekrutteringsgrunnlaget tilsvarende. I høringssvaret heter det:

[D]et er andre virkemidler enn innføring av karakteren fire i matematikk som best vil styrke lærerkompetansen, heve læreryrkets status, redusere frafallet og øke elevenes læringsutbytte i skolen. Ved å gjøre læreryrket mer attraktivt, vil en også kunne mobilisere den betydelige reservestyrken av utdannede lærere som ikke jobber i skolen. ... Utdanningsforbundet tviler på at de tiltakene som regjeringen håper skal trekke flere kandidater til lærerutdanningene og yrket, står i forhold til det alarmerende rekrutteringsbehovet som nå har avtegnet seg (Utdanningsforbundet, 2014).

Standpunktet er konsistent med forbundets synspunkt i spørsmålet om godkjenning av utenlandske lærerutdanninger, der Utdanningsforbundet i en årrekke har vært en pådriver (eks. Utdanningsforbundet, 2008b). En informant forklarer:

Nei, vi har aldri gått inn for å begrense antallet. ... Det kan kanskje høres idealistisk ut, men det handler faktisk om elevsyn. Vi vet at en ukvalifisert ikke kan gjøre samme jobben som en kvalifisert, men hvis alternativet er at ikke alle fikk gå i skolen, så hadde vi aldri gått inn for det. Men det har jo i store perioder vært lærermangel, veldig stor lærermangel. (Sentralt ansatt 1).

I tid sammenfalt regjeringens høringsbrev med lanseringen av en framskrivning fra SSB som viste at Norge ville mangle i overkant av 35 000 kvalifiserte lærere i 2025. I stedet for å styrke lærernes stilling, mente forbundet dermed at skjerpede krav ville svekke lærerne fordi behovet for ukvalifisert arbeidskraft ville øke. Daværende nestleder Steffen Handal uttalte til VG: «På den ene siden hever man terskelen inn i skolestuen, på den andre siden står døren på vidt gap for ukvalifiserte til å undervise i skolen. Det bør være lovmessig rett at alle elever skal få undervisning av kvalifisert lærer». Argumentet går igjen i flere dokument, eksempelvis:

5. Utdanningsforbundet støttet innføring av karakterkrav 3 i norsk, matte og engelsk da dette ble foreslått og innført av den rød-grønne regjeringen i 2012.

Alle har rett til kvalifiserte lærere, uavhengig av hvor i utdanningsløpet man befinner seg. I årene som kommer står utdanningssektoren overfor store rekrutteringsutfordringer. Dette kan ikke løses gjennom snarveier til lærerkompetanse. Tvert imot skal vi arbeide for at bruken av ukvalifiserte og dispensasjoner fra utdanningskravene blir innskjerpet (Utdanningsforbundet, 2016).

Gitt at lukningslitteratur i likhet med mye mainstream profesjonslitteratur gjør en sterk kobling mellom monopoletablering og arbeidskraftbegrensning, er dette et overraskende standpunkt. Hvordan skal vi forstå Utdanningsforbundets uttalte ambisjon om å bli profesjon på den ene siden og avvisning av lærersertifisering og økte karakterkrav på den andre?

UTDANNINGSFORBUNDETS MOTIVER OG STRATEGIER

Ifølge gjennomgangen av det empiriske materialet er det tre motiver som dominerer Utdanningsforbundets argumenter, interne diskusjoner og strategiske avveininger i disse sakene. Det første motivet er koblet til kollektiv mobilitet gjennom utdanning. For det andre har lærerne hatt et behov for å gjenreise yrkets tillit og faglige autoritet etter at «PISA-sjokket» på tidlig 2000-tall førte til at læreryrket ble satt under et sterkt legitimeringspress. Begge disse motivene er tydelig til stede i både sertifiserings- og mastersaken. Det tredje motivet jeg identifiserer, er et ønske om å forsvare skolens brede samfunnsmandat overfor det Utdanningsforbundet oppfatter som en snever og instrumentell kvalitetsforståelse hos politiske myndigheter. Dette motivet er sterkest til stede i spørsmålet om karakter 4 i matte. Fordi disse motivene ikke enkelt kan kobles til en av de tre lukningssakene, lar jeg motivene og ikke sakene strukturere presentasjonen.

1: Stoppe og reversere strukturell deklassering

Et sentralt argument for både sertifisering og master, var at lengre og mer profesjonsrettet kvalifisering skulle øke læreryrkets status og gjøre skillet mellom kvalifiserte og ukvalifiserte skarpere. Dette må sees på bakgrunn av det Rovde (2014, s. 366-386) beskriver som det historiske «statussjokket» som traff lærerne da framveksten av det moderne kunnskapssamfunnet førte til at lærerne mistet kunnskapsmonopolet de tidligere hadde i mange lokalsamfunn. Lærerne ble på sett og vis stående igjen på perrongen mens «dei såg grupper stige forbi, med langt høgare løn». Med henvisning til en parafraze fra Habermas (1984), beskriver Utdanningsforbundets Jens Garbo (2014) dette som at læreryrket kommer i en *uskarpt isolasjon* vis-à-vis andre yrkesgrupper. Blant informantene i denne studien fortelles det om en pragmatisk holdning til master i organisasjonen, der det å stoppe eller reversere det Høgsnes (2000, s. 77) har kalt en «kraftig deklassering» av læreryrket framstår som et kjernepunkt:

Det er ikke alle våre medlemmer som er like entusiastiske. ... Og jeg må innrømme at jeg har vært en av dem som har vært veldig kritisk til master. ... Det er ikke master som er avgjørende for om du blir en god lærer eller ikke. Men så lenge en stadig større del av befolkningen har mastergrader, så må utdanningsnivået til lærerne matche samfunnets utdanningsnivå. ... Så jeg har avfunnet meg med at vi bør ha disse masterutdanningene. (Lokalt tillitsvalgt 1.)

Utsagnet tyder på at de offentlig framførte argumentene om at mastergrader er nødvendig fordi «lærerrollen er krevende og kompleks», er ledsaget av en langt mer kredensialistisk begrunnelse der det er andre forhold enn at selve jobben er kunnskapskrevende som driver krav om mer utdanning. Den samme informanten gir også uttrykk for at mange medlemmer mente det ikke var Utdanningsforbundets rolle å «vanskeliggjøre» lærernes arbeid ved å initiere mer utdanning. At saken har vært gjenstand for interne stridigheter, blir bekreftet av en sentralt ansatt som også trekker inn avveininger knyttet til lønn:

Bak debatten (om master) ligger det en reell uenighet som er spennende: Er det virkelig nødvendig med så lang utdanning for å kunne gjøre en god jobb med denne undervisningen? Og der må jeg si at vi har drevet fram et utdanningskrav som en slags kobling av lønnspolitiske og faglige resonnementer hvor jeg ikke kan sitte her og si at jeg er hundre prosent sikker på at det vil bli enda mye bedre undervisning av at du får ytterligere noen år. Det kan hende at det ikke gjør så stor forskjell. Det er ikke godt å si. (Sentralt ansatt 2.)

Lærerorganisasjonene i Norge har på mange måter stått i et lønnspolitisk dilemma. I likhet med sine forgjengere støtter Utdanningsforbundet frontfagsmodellen og den sentraliserte lønnsdannelsen med vekt på full sysselsetting og utjevning mellom yrkesgrupper. Den ideologiske tilslutningen til denne modellen har slått dårlig ut for lærerne: Reallønnen til norske lektorer var i 2000 ti prosent lavere enn i 1975 (Høgsnes, 2000), og lærerne har tapt lønsmessig sammenliknet med nesten samtlige yrkesgrupper i etterkrigstida (Aanensen, 2010; se også Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, kap. 5).

Når Utdanningsforbundet allikevel slutter opp om hovedlinjene i den kollektive lønnsdannelsen, er det derfor rimelig å tro at dette delvis har en ideologisk komponent. Samtidig gir lærernes tariffestede lønnsystem, det såkalte kompetanselønnsystemet, relativt raus kompensasjon for ett år ekstra utdanning sammenliknet med gjennomsnittlig lønnspremie på utdanning i Norge (Barth, 2005; Landsoverenskomsten for utdanning 2016–2018). Derfor framstår utdanningsveien som en objektivt sett effektiv strategi for å gi nyutdannede lærere et lønnsloft. Strategien må også sees på bakgrunn av forbundets motstand mot lønnsdifferensiering etter faggrupper og oppgaver, noe som betyr at også denne kanalen for lønnsutvikling i praksis har vært stengt (Høgsnes, 2000).

2: Gjenreise læreryrkets tillit og autoritet

Det neste viktige bakenforliggende motivet for satsingen på profesjonskvalifisering, er Utdanningsforbundets behov for å styrke læreryrkets autoritet overfor det forbundet forstår som en økende mistillit fra myndighetenes side. Motivet har rot i det som i norsk skolepolitisk debatt blir omtalt som «PISA-sjokket». PISA-sjokket skaper på den ene siden en legitimeringskrise for læreryrket. Samtidig blir det bakteppe for økt politisk kontroll og ansvarliggjøring av skoleledere og lærere fra myndighetenes side, det Mausethagen og Granlund (2012) har identifisert som «profesjonalisering ovenfra». I denne situasjonen blir både sertifisering og master aktuelle botemidler og motstrategier for Utdanningsforbundet.

Da PISA-testene ble introdusert på begynnelsen av 2000-tallet, fikk testene raskt status som et objektivt bevis på at tilstanden i norsk skole var heller middelmådig. Gjennom

OECDs internasjonale sammenlikninger av elevers basisferdigheter, ble det klart at Norge var blant landene som bruker mest penger på skole, samtidig som elevenes prestasjoner bare var middels gode. Bildet av norsk skole som relativt sett dyr og dårlig, førte til at lærerne ble svar skyldig:

Jeg tror at hele PISA-tenkningen tvang fram en form for begrunnelseskrav. Hva kan dere presist si om kvaliteten? For noen av oss så ble det en ganske rask erkjennelse av at vi kan si fint lite. ... Så en veldig viktig driver for profesjonaliseringsprosessene (i Utdanningsforbundet), er møtet med den begrunnelsesforventning. Så den skulle bli mindre akutt. (Sentralt ansatt 2.)

Sett fra lærernes ståsted ble PISA en effektiv brekkstang for lokale og nasjonale myndigheter til å sette lærerne under administrasjon i større grad enn før, gjennom elevtester og mer målstyrt undervisning. Å unngå en situasjon der sertifisering ble et instrument for å innskrenke lærenes skjønnsrom, ble et styrende motiv for både den tapende og seirende part i saken. Ledelsen mente på sin side at «en hånd på rattet var bedre enn ingen» i en situasjon der sertifisering kunne bli vedtatt av Stortinget, uavhengig av hva lærerorganisasjonene måtte mene om den.⁶ Når organisasjonen på landsmøtet kontant avviste ledelsens forslag, var det blant annet fordi delegatene ikke ville risikere å gå inn for et tiltak myndighetene i neste rekke kunne vende mot lærerne som et kontrollverktøy:

Det finnes en holdning i forbundet med ganske sterk rot i en fagforeningstenkning som definerer myndighetene i det vesentlige som en motpart som vi står i et stridsforhold til. De vil da definere slike ordninger som truende, fordi det vil kunne innebære at vi mister makt. Man kan forestille seg at myndigheter og skoleeiere kunne bruke en sånn sertifiseringsordning til å sette bom for en lærer de ikke likte. En lærer som var opposisjonell, som ikke rettet seg like mye etter styringssignaler eller praktiserte med andre pedagogiske preferanser, som da ville kunne miste sertifiseringen. (Sentralt ansatt 2.)

Mastergraden ble ansett å være et passende virkemiddel mot detaljstyring ovenfra av to grunner. For det første hadde Finland gjennom å toppe PISA-rankingen fått status som en slags skolepolitisk gullstandard – «Look to Finland» ble det nye skolepolitiske slagordet. Finland hadde vært pioner i å profesjonsinnrette lærerutdanningen ved å innføre femårig kvalifisering allerede i 1974. Finsk skoles kombinasjon av lærerautonomi og akademisk utdanning ble derfor et viktig argument i lærernes forsvar mot det en informant kaller «en nærmest grenseløs og uforstandig inngripen i lærernes profesjonsrom». Ifølge Utdanningsforbundets egne vurdering hadde mastergradene gitt finske lærere «en profesjonsforankring og en trygghet i lærerrollen» som gjorde dem i stand til å forholde seg kritisk til politiske og pedagogiske motebølger (Utdanningsforbundet, 2006, s. 58–59).

Videre førte PISA-testenes inntog til at lærerne ble konfrontert med sin egen tilkortkommenhet når det gjaldt å gi egne standpunkt og praksis forskningsmessig ryggdekning. I møtet med resultatmålingens «hard science», ble lærerne nokså forsvarsløse. Fordi en master er første steg i et løp som kan gi doktorgrad og forskerkompetanse, representerer utdanningen en mulig løsning på lang sikt:

6. Det var imidlertid ikke uten motforestillinger ledelsen gikk inn for sertifisering. Både i sakspapirer til landsmøtet og i tidligere innspill til myndighetene, advarte ledelsen mot en situasjon der myndighetene alene skulle utforme sertifiseringsgrunnlaget mens lærerorganisasjonene ble holdt utenfor.

[V]irkelighetsbildet som dannes av nasjonale prøver og PISA og som politikerne over mange år har brukt etter vår mening veldig skjevt og veldig feil, har gjort at vi har følt behov for å gi det virkelighetsbildet en korreksjon. Og for å gjøre det, har vi tenkt at vi må gi flere forskerkompetanse for at vi skal bli sett på som seriøse i dette landskapet. For det er klart at noe av utfordringen vår har vært at vi har vært for enkle å angripe på at vi ikke har argumentert forskningsbasert for standpunktene våre. (Lokalt tillitsvalgt 2.)

Kravet om mer utdanning fra Utdanningsforbundets side kan her forstås som en blanding av et framoverlent forsvar og en innrømmelse. Et forsvar fordi master kan fungere som et bolverk mot detaljstyring ovenfra ved at lærerne selv tar «grep om profesjonens kunnskapsplattform» og får økt innflytelse over «den forskningsmessige utviklingen som er relevant for medlemmenes yrkesutøvelse» (Utdanningsforbundet, 2009a, s. 22; s. 10). Men master blir også en innrømmelse ved å være et oppgjør med den «individualiserte lærerrollen» der hver enkelt lærer kunne lukke døren og styre sin egen undervisning uten at myndigheter eller kolleger så en i kortene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 55). Som avløser for «den privatpraktiserende læreren», tar krefter i forbundet til orde for at det utvikles en akademisk kultur for «kollokviering» der lærernes praksis skal forankres i et diskuterende og forskningsinformert fagfellesskap (Garbo & Raugland, 2017; Utdanningsforbundet, 2015, s. 46).

3: Forsvar for skolens brede samfunnsmandat

Det siste bakenforliggende motivet som peker seg ut i intervjuer og dokumenter, er lærernes behov for å forsvare skolens brede samfunnsmandat og en bred forståelse av undervisningskvalitet mot det Utdanningsforbundet oppfatter som en snever og instrumentell kvalitetsforståelse fra myndighetenes side (Utdanningsforbundet, 2012b; 2013b; 2016). I motsetning til de to foregående motivene har dette ingen direkte tilknytning til lærernes lønns- og arbeidsvilkår, men knytter an til lærernes forståelse av at en god skole ikke bare skal lære bort nyttige kunnskaper, men bidra til dannelse bredt forstått. Motivet knytter dermed an til en lang tradisjon i læreryrket der samfunnsoppdraget handler om «å oppsede hele barnet» (Hagemann, 1992, s. 264). Motivet gjør seg særlig gjeldende i striden om skjerpede karakterkrav i matte.

Det lå i regjeringens forslag at krav om 4 i matte skulle gjelde for alle lærerutdanninger, også der matematikk ikke er obligatorisk, og også for lærerstudenter som ikke har til hensikt å kvalifisere seg for undervisning i matematikk. Regjeringens idé var altså at en over gjennomsnittlig god karakter i matematikk gjorde studentene bedre rustet til å gi god undervisning i *alle* fag. En slik oppvurdering av matematikk vis-à-vis andre fag har liten støtte i Utdanningsforbundet. Om dette sier informantene:

Vi støttet det første kravet om karakterkrav til lærerutdanningen, det med 3 i matte, norsk og engelsk. Men da det ble 4 i ett fag, da støttet ikke vi det lenger. ... Og én av grunnene til det var: hvorfor skal det kun være i matematikk? ... Så det er knyttet til samfunnsoppdraget. Fordi man er redde for at historie, religion, de praktiske fagene – dannelsesfagene, svekkes og at skolen bare skal bli styrt av matte ... (Sentralt ansatt 1.)

Det er ikke bare kunnskapsoverføring eller læring, det er vel så mye utvikling og danning vi driver med. ... Skolen har vært under veldig press for mer instrumentelle tilnærminger til utdanning som

også har gjort at man har fått behov for å legge vekt på andre ting enn bare rene lønns- og arbeidsvilkår. ... Når det kun er det som kan telles og måles som har noe verdi, oppleves det veldig fremmed for lærerne ... Så forsvaret for den generelle delen av læreplanen har fått en slags ny giv. (Sentralt ansett 3.)

Som jeg var inne på tidligere, tenkte Parsons seg at profesjonenes hengivenhet til «kunnskap for kunnskapens skyld» skulle virke uavhengig av og som en motvekt til politisk og økonomisk nyttetenkning (Parsons, 1937, s. 336). Sitatene over kan tyde på at lærernes mandatforståelse har klare paralleller til slike ideer: læreren er ikke bare en som innpoder barn med nyttige ferdigheter, men også en åndsarbeider som driver verdi- og kulturformidling i bredere forstand. I profesjonsteoretisk sammenheng er det gammelt nytt at Parsons' profesjonsfunksjonalisme er naiv og aktørløs når dette beskrives som iboende trekk uavhengig av sosial og historisk kontekst (Brante, 1988; Crompton, 1990; Fauske, 2008). I en norsk sammenheng later i alle fall skifter i både ideologiske forhold og lærernes sosio-økonomiske posisjon til å spille inn på hvor framtreddende dannelsesaspektet er for lærernes rolleforståelse. Et eksempel er da lærernes organisasjonskultur på 80-tallet ble mer fagforeningspreget, og lærerne nektet å møte opp i 17. mai-tog uten lønnskompensasjon. Dette til bestyrtelse fra eldre lærere, som forsto dette som en ærefull og selvfølgelig del av dannelsesoppdraget (Rovde, 2014).

KONKLUSJON

Webers teori om yrkeslukning har fått en renessanse i ulikhetsforskningen på 2000-tallet. Både internasjonalt og i Norge er det kommet en rekke empiriske arbeider som gjør bruk av Webers perspektiv på profesjoner når eksempelvis lønnsforskjeller og rekruttering til prestisjeutdanninger skal forklares (eks. Grusky & Weeden, 2001; Drange, 2013; Hansen, 2001). Utgangspunktet for denne artikkelen har vært å undersøke relevansen av denne teorien om vi vil forstå hvilke motiver som driver krav om profesjonalisering i dagens norske arbeidsliv, gjennom en studie av en av velferdsstatens største yrkesgrupper – lærerne.

Analysens utgangspunkt har vært det som fra et lukningsteoretisk perspektiv framstår som et paradoks: at Utdanningsforbundet, en organisasjon med uttalte profesjonsambisjoner, sier nei til sertifisering og høyere karakterkrav på lærerutdanningene. Artikkelen har vært å forklare dette tilsynelatende paradokset gjennom en analyse av Utdanningsforbundets argument og motiv i tre spørsmål om yrkeslukning: master for grunnskolelærere, sertifisering og krav om karakter 4 i matematikk. Disse tre casene er valgt ut i kraft av å representere det tradisjonen fra Weber peker på som sentrale strategier yrkesorganisasjoner tar i bruk for å oppnå profesjonsprivilegier.

På ett punkt svarer analysen til forventningene vi kan utlede av det lukningsteoretiske rammeverket, og det gjelder spørsmålet om mastergrad. Her viste analysene til dels et sprik mellom offentlig framførte argumenter og bakenforliggende motiv. Mens bedre tjenestekvalitet gjennom forskningsbasert undervisning var ett av Utdanningsforbundets viktigste argument for master, viser intervjudataene at det å kompensere for det Høgsnes (2000) har kalt en kraftig lønsmessig deklassering av lærerne siden 70-tallet, også var et styrende motiv. Her gir representanter fra Utdanningsforbundet delvis uttrykk for en instrumentell

og kredensialistisk tilnærming til utdanning: Det var langt fra noe omforent syn i forbundet at en forlengelse av lærerutdanningen med ett år ville gi bedre lærere og høyere undervisningskvalitet. Sikrere var det da at nok ett års utdanning ville gi et lønnsbortkast som takket være lærernes lønnsystem ville være noe rausere enn gjennomsnittlig lønnspremie på utdanning i Norge.

Samtidig har vi sett at hensynet til høyere lønn og status bare er ett av flere styrende motiv som gjør seg gjeldende for Utdanningsforbundet i de tre profesjonspolitiske spørsmålene som er analysert. Å forsvare skolens brede samfunnsmandat mot det forbundet opplever som en instrumentell og snever kvalitetsforståelse hos myndighetene, har også vært et styrende motiv, særlig i forbundets nei til regjeringens innføring av krav om karakter 4 i matte. I så henseende svarer Utdanningsforbundet som case vel så mye til de mindre konfliktorienterte posisjonene i profesjonslitteraturen, som legger vekt på profesjoner som forvaltere av kultur- og dannelsesstradisjoner, som forsvarer autonomi i yrkesutøvelsen også for å ivareta klientene.

Fra et lukningsteoretisk ståsted er imidlertid lærernes nei til økte karakterkrav og sertifisering kanskje det mest oppsiktsvekkende i kraft av å gå på tvers av premisset om at yrker vil ønske slike arbeidskraftbegrensninger fordi dette letter monopoletablering. Den foregående analysen viser at Utdanningsforbundets posisjon kan forklares av to forhold: for det første et omvendt forhold mellom monopol og restriksjoner på arbeidskraft i lærernes tilfelle, og for det andre i et haltende tillitsforhold mellom politiske myndigheter og lærerstanden.

I spørsmålet om skjerpede karakterkrav på lærerutdanningen, argumenterer Utdanningsforbundet stikk i strid med teoretiske forventninger: Forbundet støtter ikke skjerpede inntakskrav med hovedbegrunnelsen at det vil føre til stor lærermangel. Forskning tyder på at forbundet har rett i dette: når terskelen inn til lærerutdanningen heves, blir studentene færre på kort sikt (With & Mastekaasa, 2014). Effekten av sterkere adgangsbegrensninger er altså et svekket yrkesmonopol for lærere ved at skolen blir mer avhengig av vikarer uten lærerutdanning – det forbundet selv omtaler som ukvalifisert personale. Vi ser altså et omvendt forhold mellom knapphet på arbeidskraft og monopol i lærernes tilfelle.

Sertifisering var derimot et forslag som kunne bidratt til å gjøre lærernes formelle kunnskapsmonopol i skolen mer reelt, fordi det ville begrenset mulighetene for personer uten lærerutdanning til å undervise og foreta elevvurderinger. Når forbundets ledelse allikevel ikke fikk gjennomslag for forslaget om sertifisering, har det bakgrunn i at tre tiår med økt politisk kontroll og mer målstyring har svekket tillitsforholdet mellom lærere og politiske myndigheter. På 1990-tallet bidro Hernes' profesjonskritiske holdning til å redusere lærernes innflytelse over skolepolitikk og læreplaner (se Rovde, 2014; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, kap. 3 og 4; Grove & Michelsen, 2013). På 2000-tallet medvirket det såkalte PISA-sjokket til at politikken rykket inn i klasserommet med tydeligere retningslinjer for undervisning og resultatopptak. I dette klimaet ble en sertifiseringsordning oppfattet som et potensielt kontrollverktøy hvor lærere som ikke forholdt seg lojalt til styrings signaler kunne risikere å miste sertifiseringen.

Vi har sett at tradisjonen fra Weber, i likhet med andre økonomiske og klasseteoretiske perspektiver på profesjoner, tenderer mot å se profesjoner som det dramatikerens Bernard Shaw en gang betegnet som «konspirasjoner mot allmennheten» (se også Freidson, 1994, s. 81).

I lukningsteorien får oppfatningen en teoretisk forankring gjennom ideen om monopolrente som er iboende antagonistisk og setter profesjoner i et stridsforhold til klienter og arbeidsgivere.

Den koordinerte lønnsdannelsen i Norge, der både ledigheten og lønn(sforskjeller) holdes nede (Barth, Moene & Willumsen, 2014; NOU 2013:13), er på generelt grunnlag nokså ulik frimarkedsmodellen som ligger til grunn for lukningsteori, der enhver regulering betraktes som «kunstige restriksjoner» på prisen på arbeidskraft (Bol & Weeden, 2014). Selv om det er vist at noen former for lukning kan forklare noe av økningen i lønnsforskjeller i Norge (Helland, Bol & Drage, 2017), er det grunn til å sette spørsmålsteget ved om monopolrente her opptrer i ren form. Den direkte forbindelsen mellom pris på arbeidskraft og tilbud og etterspørsel teorien legger til grunn, framstår kanskje særlig som et malapropos for velferdsstatens yrkesgrupper der etterspørselen som regel er regulert av rettigheter, og der lønnen til yrkesutøvere sjelden følger et stykkprisprinsipp. Etterspørselen etter undervisningspersonale i norsk skole er eksempelvis rimelig konstant fordi grunnskole er en plikt, og videregående en rett de aller fleste benytter seg av. Lærernes lønn blir heller ikke høyere om antall elever per lærer øker. Dermed blir den mekaniske forbindelsen mellom arbeidskraftbegrensning og lønn i lukningsteorien mindre relevant.

Om man går med på at monopolrente som teoretisk premiss har begrenset gyldighet for yrker i den norske velferdsstaten, følger det at vi også bør tenke nytt – og mindre konspiratorisk – om relasjonen mellom samfunn og profesjon. Finnes det eksempelvis en alternativ og mer rimelig fortolkning av lærernes formulering av en profesjonsetisk plattform enn at dette er en trojansk hest som smugler inn krav om høyere lønn? I sin studie av britiske leger viser Crompton (1990) at profesjonsetikken her har vært basis for at legene har gått imot myndighetenes forslag om mer markedsstyring, med henvisning til at helsetjenester da vil få en mindre universalistisk utforming. Med liknende argumenter har Legeforeningen i Norge forsvart papirløse innvandreres rett til helsehjelp overfor norske myndigheter (Den norske legeforening, 2013). I denne artikkelen har jeg vist at Utdanningsforbundets profesjonsprosjekt ikke kan forstås uten å ta myndighetenes økende resultatorientering og påtrykk om «profesjonalisering ovenfra» med i betraktning. Kanskje bør lærernes fornyede interesse for profesjonsetikk heller forstås som et uttrykk for en opplevd lojalitetskonflikt, der yrkets egen mandatforståelse stadig oftere støter mot myndighetenes definisjoner av det samme.

Mot et slikt bakteppe og med utgangspunkt i den foregående analysen, framstår Utdanningsforbundets ambivalente holdning til lukning av læreryrket som et rimelig sammenhengende profesjonsprosjekt der kamp for høyere lønn og kunnskapsmonopol går hånd i hånd med forsvar for lærernes skjønnsrom og faglige autonomi, samt skolens brede samfunnsmandat. Når Utdanningsforbundet fra et lukningsteoretisk utkikkspunkt framstår som en anomali, skyldes det i hovedsak ikke inkonsekvent politikk fra organisasjonens side, men begrensninger ved teorien når denne appliseres på ett av profesjonsprosjektene som preger dagens norske arbeidsliv.

OM ARTIKKELEN

Artikkelen er skrevet som del av NFR-prosjektet «Income Inequality in Professional and Vocational Occupations». Forfatteren takker prosjektleder Ida Drange for anledningen til å bidra, og for gode tilbakemeldinger på artikkelen på alle stadier i prosessen. Takk også til Sylvi Mausethagen og Arnhild Bie-Drevdal for kommentarer på tidligere utkast, og til resten av kollegiet ved Senter for profesjonsstudiers forskningsseminar. Alle eventuelle feil og mangler står for forfatterens regning alene.

REFERANSER

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alecu, A. I. & Drange, I. (2016). Hvilken betydning har regulering av yrker for yrkesmobilitet i Norge? *Søkelys på arbeidslivet*, 33(01-02), 101–121. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-01-02-06>
- Barth, E. (2005). Den samfunnsmessige avkastningen på utdanning. I M. Raabe (red.), *Utdanning 2005: Deltakelse og kompetanse* (s. 168–190). Statistisk analyse 74. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Barth, E., Moene, K. O. & Willumsen, F. (2014). The Scandinavian model – an interpretation. *Journal of Public Economics*, 117, 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.05.006>
- Beach, D. & Pedersen, R. B. (2013). *Process-Tracing Methods: Foundations and Guidelines*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bol, T. & Weeden, K. A. (2014). Occupational closure and wage inequality in Germany and the United Kingdom. *European Sociological Review*, 31(3), 354–369. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcu095>
- Brante, T. (1988). Sociological approaches to the professions. *Acta Sociologica*, 31(2), 119–142. DOI: <https://doi.org/10.1177/000169938803100202>
- Buxton, W. (1985). *Talcott Parsons and the Capitalist Nation-State: Political Sociology as a Strategic Vocation*. Toronto: University of Toronto Press.
- Colbjørnsen, T., Fennefoss, A. & Hernes, G. (1985). *Så samles vi på valen ...?* Oslo: Fafo.
- Collier, D. (2011). Understanding process tracing. *PS: Political Science & Politics*, 44(04), 823–830. DOI: <https://doi.org/10.1017/s1049096511001429>
- Collins, R. (1979). *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Crompton, R. (1990). Professions in the current context. *Work, Employment & Society*, 4(5), 147–166. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950017090004005008>
- Den norske legeförening (2013). Papirløse innvandrere. Policynotat 1/2013. Hentet fra: <http://legeforeningen.no/Emner/Andre-emner/Publikasjoner/policynotater/Polycynotater-2013/Polycynotatet-2013/>
- Drange, I. (2013). *A Study of Labour Market Careers for Professionals of Ethnic Minority Origin*. Doktoravhandling. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. (2013). Veiledning av nyutdannede lærere – og lærersertifisering. *Bedre skole*, 2/2013. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Fagtidsskrift/--Bedre-Skole/Arkiv/2013/Nr-120091/>
- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauske, H. (1991). *Profesjonene – bremsekloss eller syndebukk?* Fafo-rapport nr. 118. Oslo: Fafo.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I L. I. Terum & A. Molander (red.), *Profesjonsstudier* (s. 29–54). Oslo: Universitetsforlaget.

- Forskrift til opplæringslova (2006). FOR-2006-06-23-724. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724c>
- Freidson, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy, and Policy*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*. Cambridge/Oxford: Polity Press/Blackwell Publishers.
- Friedman, M. & Kuznets, S. (1945). *Income from Individual Professional Practice*. New York: National Bureau for Economic Research.
- Garbo, J. (2014). Lærernes profesjon og oppdrag. *Bedre skole*, 4/2014. Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/vdE1Jqu/basic-html/page-12.html#>
- Garbo, J. & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten. Om skjønn og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grove, K. & Michelsen, S. (2013). Lærarane, LO og funksjonærene 1945–2002. *Arbeiderhistorie 2013*, 125–145.
- Grusky, D. B. & Weeden, K. A. (2001). Decomposition without death: A research agenda for a new class analysis. *Acta Sociologica*, 44(3), 203–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/000169901750528331>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Volume One. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hall, P. A. (2006). Systematic process analysis: When and how to use it. *European Management Review*, 3(1), 24–31. DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.emr.1500050>
- Hansen, M. N. (2001). Closure in an open profession. The impact of social origin on the educational and occupational success of graduates of law in Norway. *Work, Employment and Society*, 15(3), 489–510. DOI: <https://doi.org/10.1177/09500170122119129>
- Helland, H., Bol, T. & Drange, I. (2017). Wage inequality within and between occupations. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(4): 3–27. DOI: <https://doi.org/10.18291/njwls.v7i4.102355>
- Hernes, G. (1975). *Makt og avmakt. Et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunnet*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Høgsnes, G. (2000). Lønnsutvikling for ansatte i skoleverket. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17, 77–78.
- Jordell, K. Ø. & Aamot, P. O. (1989). *Læreren fra kall til lønnskamp. 250 års utvikling*. Oslo: Tano.
- Jordfald, B. & Nergaard, K. (2018). *Utdanningsforbundets medlemsundersøkelse 2017*. Fafo-rapport 2018:12. Oslo: Fafo.
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240907400101>
- Kunnskapsdepartementet (2014). Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen. Regjeringen. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Landsoverenskomsten for utdanning 2016–2018. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/5-virke/lok_a4-utdanning_2_2016-2018.pdf
- Larson, M. S. (1979). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Mahoney, J. (2012). The logic of process tracing tests in the social sciences. *Sociological Methods & Research*, 41(4), 570–597. DOI: <https://doi.org/10.1177/0049124112437709>
- Mahony, K. & Toen, B. V. (2006). Mathematical formalism as a means of occupational closure in computing – why «hard» computing tends to exclude women. *Gender and Education*, 2(3), 319–331. DOI: <https://doi.org/10.1080/0954025900020306>
- Marshall, T. H. (1939). The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy. *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, 5(3), 325–340. DOI: <https://doi.org/10.2307/137036>
- Mathiesen, T. (1983). *Timeglasset. Fire essays om profesjoner*. Oslo: Pax.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672656>
- Merton, R. K. (1982). Institutionalized altruism: The case of the professions. I Merton, R. K., Rosenblatt, A. & T. F. Gieryn (red.), *Social Research and the Practicing Professions* (s. 109–134). Cambridge: Abt Books.
- Messel, J. (2014). Sosialarbeiderne. I R. Slagstad & J. Messel (red.), *Profesjonshistorier* (s. 526–565). Oslo: Pax.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I L. I. Terum & A. Molander (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moseng, O. G. & Lund, E. C. (2012). *Norsk Sykepleierforbund gjennom 100 år (1912–2012)*. Oslo: Akribe.
- Murphy, R. (1988). *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford: Clarendon Press.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Hentet fra: https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf
- NOU 2000: 14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- NOU 2013:13. *Lønnsdannelsen og utfordringer for norsk økonomi*. Oslo: Finansdepartementet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV 1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Tavistock.
- Parsons, T. (1949 [1937]). *The Structure of Social Action*. New York: Free Press.
- Regjeringen (2013) *Sundvolden-plattformen. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id743014/>
- Regjeringen (2014). *Ønsker ikke å autorisere nye personellgrupper*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Onsker-ikke-a-autorisere-nye-personellgrupper/id765156/>
- Rovde, O. (2014). Lærarane. I R. Slagstad & J. Messel (red.), *Profesjonshistorier* (s. 346–380). Oslo: Pax.
- Schimmelfennig, F. (2001). The community trap: Liberal norms, rhetorical action, and the eastern enlargement of the European Union. *International Organization*, 55(01), 47–80. DOI: <https://doi.org/10.1162/002081801551414>
- Smith, A. (1976 [1776]). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Vol. 1. Oxford: Clarendon Press.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strømme, T. B. & Hansen, M. N. (2017). Closure in the elite professions: The field of law and medicine in an egalitarian context. *Journal of Education and Work*, 30(2), 168–185. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1278906>
- Sørensen, A. B. (1996). The structural basis of social inequality. *American Journal of Sociology*, 101(5), 1333–1365. DOI: <https://doi.org/10.1086/230825>
- Sørensen, A. B. (2000). Toward a sounder basis for class analysis. *American Journal of Sociology*, 105(6), 1523–1558. DOI: <https://doi.org/10.1086/210463>
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Torsvik, G. (2008). Profesjoner i et økonomisk-teoretisk perspektiv. I L. I. Terum & A. Molander (red.), *Profesjonsstudier* (s. 355–366). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsforbundet (2003). *Fagforeningenes rolle i kunnskapssamfunnet. Utredning 2003/3*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rappoterutredninger/utredning-2003-3-fagforeningenes-rolle-i-kunnskapssamfunnet.pdf>

- Utdanningsforbundet (2006). *Norsk allmennlærerutdanning – sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden*. Rapport 2006/1. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_2006_01.pdf
- Utdanningsforbundet (2008a). *Framtidsrettet lærerutdanning*. Utdanningsforbundets policy-dokument. Hentet fra: <https://docplayer.me/4906578-Framtidsrettet-laererutdanning.html>
- Utdanningsforbundet (2008b). Høring om forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven om godkjenningsordning for personer med utenlandsk lærerkompetanse. 26.02.2008.
- Utdanningsforbundet (2009a). Politiske vedtak landsmøtet 2009 Lillehammer 2.–5. november.
- Utdanningsforbundet (2009b). *Faglige karriereveier for lærere*. Temanotat 7/2009. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2009/faglige-karriereveier-for-larere/>
- Utdanningsforbundet (2012a). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsforbundet (2012b). *Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om?* Temanotat 3/2012. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2012_03.pdf
- Utdanningsforbundet (2012c). *Lærarrolla – samfunnsmandatet, ansvaret og vilkåra*. Del 1. Landsmøtesak 4/12.
- Utdanningsforbundet (2013a). *Flere masterutdanninger for lærere*. Valgark 2013.
- Utdanningsforbundet (2013b). *Målstyring eller styring etter mål*. Temanotat 4/2013. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2013_04.pdf
- Utdanningsforbundet (2014). *Høringsnotat til Kunnskapsdepartementet om karakter fire i matematikk*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/430fb97b85a1491b9df1d315a00fb90b/uf.pdf?uid=Utdanningsforbundet>
- Utdanningsforbundet (2015). *Protokoll Utdanningsforbundets landsmøte 2015*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/organisasjonen/sentralorganisasjonen/landsmote/landsmoteprotokoll-2015.pdf>
- Utdanningsforbundet (2016). *Vi utdanner Norge – overordnet politikk og vedtatte innsatsområder for landsmøteperioden 2016–2019*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/strategier/vi-utdanner-norge_net.pdf
- Utdanningsforbundet (2017). *Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshefter/ressurshefte_01.2017.pdf
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Weeden, K. A. (2002). Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, 108(1), 55–101. DOI: <https://doi.org/10.1086/344121>
- With, M. L. & Mastekaasa, A. (2014). Karakterer, opptakskrav og lærerrekruttering, I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 185–202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wright, E. O. (2000). Class, exploitation, and economic rents: Reflections on Sørensen's «Sounder Basis». *American Journal of Sociology*, 105(6), 1559–1571. DOI: <https://doi.org/10.1086/210464>
- Aanensen, T. (2010). Lønnsutvikling for ansatte i skoleverket 1959–2008. *Samfunnsøkonomen*, 64(1), 4–11.

VEDLEGG: TIDSLINJER

Tidslinje mastergrad

- 2000: Mjøs-utvalget (NOU 2000:14) legger grunnlag for omlegging av gradssystemet til bachelor og master gjennom kvalitetsreformen, en norsk tilpasning til Bologna-prosessen. Det nye systemet aktualiserer spørsmålet om de daværende 4-årige allmennlærerutdanningene skal vippes opp eller ned til 3årig BA- eller 5årig MA-nivå
- 03.12.2001: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet sender ut høring om organisering av lærerutdanningene, der spørsmålet om innplassering av grunnskolelærerutdanningen i den nye gradsstrukturen står sentralt
- Oktober 2004: Utdannings- og forskningsdepartementet gir NOKUT oppdraget å evaluere allmennlærerutdanningen i Norge
- 2005/2006: Utdanningsforbundet utreder selv Norsk allmennlærerutdanning – sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden
- September 2006: NOKUT leverer sin hovedrapport Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge, som melder om varierende kvalitet og «mangel på sammenheng» i utdanningen. ... Ifølge evalueringspanelets vurdering er det derfor «vanskelig å få grep om hva som utgjør den samlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen», og understreker derfor «betydningen av å skape en diskusjon som kan bidra til faglige klargjøringer og felles oppfatninger om hva som er profesjonalitet i lærerutdanning og læreryrket»
- Høsten 2006: Utdanningsforbundets sentralstyre behandler en sak om hvordan forbundet skal håndtere evalueringen, og vedtar at man ønsker å bedre utdanningen med å innføre obligatorisk master
- 2008: St.meld. nr. 11 (2008–2009), Læreren – rollen og utdanningen: «Tiden framover skal brukes til å heve kvaliteten i den fireårige grunnskolelærerutdanningen, bygge opp fagpersonalets kompetanse, utvikle en god samarbeidsstruktur mellom utdanningsinstitusjonene og få på plass mastertilbud i samsvar med grunnskolens behov. Regjeringen ønsker å øke antall lærere i grunnskolen som har en mastergrad» (s. 9). I meldingen står det også at «... departementet blant annet skal sette i verk følgende tiltak: – utrede overgang til femårig masterutdanning for lærere i grunnskolen
– etablere 800 studieplasser på masternivå rettet mot grunnskolen (s. 10)
- 2.–5. november 2009: Landsmøtet i Utdanningsforbundet vedtar et verdi- og prinsipp-program som sier at grunnskoleutdanningen «bør være på mastergradsnivå»
- 2012: Master blir vedtatt som krav på Utdanningsforbundets landsmøtet og gjøres til hovedkrav før stortingsvalget 2013
- 7. oktober 2013: Sundvolden-erklæringen slår fast at den nye Høyre/FrP-regjeringen vil «[g]jøre om lærerutdanningen til en femårig mastergradsutdanning»
- 2014: Regjeringen lanserer strategien «Lærerloftet», der det heter: «Regjeringen tar sikte på å omgjøre grunnskolelærerutdanningene til femårige masterutdanninger i 2017»

Tidslinje karakterkrav 4 i matematikk

- 7. oktober 2013: Sundvolden-erklæringen slår fast at Regjeringen vil «[k]reve karakteren 4 eller bedre i norsk, matematikk og engelsk for opptak til lærerutdanningen» (Regjeringen 2013, s. 54)

- 30.09.2014: Regjeringen lanserer strategien *Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen*. Her er kravet omdefinert til: «Regjeringen vil skjerpe opptakskravet i matematikk fra karakteren 3 til karakteren 4 for grunnskolelærer- og lektorutdanningene fra 2016. Øvrige opptakskrav vil inntil videre forbli som i dag, men regjeringen vil gradvis skjerpe opptakskravene i tråd med regjeringserklæringen» (s. 12)
- 2014: Utdanningsforbundet sier nei til nye karakterkrav i høringssvar

Tidslinje sertifisering

- 2008: St.meld. nr. 11 (2008–2009) *Læreren – rollen og utdanningen*: «Å innføre sertifisering for nyutdannede lærere på nasjonalt nivå er en omfattende og kostnadskreven prosess som må utredes nærmere. Departementet vil invitere sentrale samarbeidspartnere til å delta i en slik utredning» (s. 34–35)
- 2008: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen på Stortinget behandler St.meld. nr. 11 (2008–2009) og «merker seg omtalen i meldingen av en mulig sertifiseringsordning for nyutdannede lærere, og viser til at flere land har en slik ordning. Komiteen er positiv til at dette utredes nærmere, og imøteser en egen sak til Stortinget om dette»
- Landsmøtet i Utdanningsforbundet 2009 ber sentralstyret utrede spørsmålet om kvalifisering av lærere
- 2009: Utdanningsforbundet gir ut temanotatet *Faglige karriereveier for lærere* (2009b), der sertifisering er et hovedtema
- 10.06.10. Stortinget behandler sak om lærerutdanningene. Saksordfører fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, Odd Einar Dørum, uttaler at «komiteen samlet er positiv til en sertifiseringsordning for lærere, men det er ulikt syn på hvordan man skal håndtere spørsmålet videre»
- Juni 2012: Partnerskapet mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet og KS i prosjektet Gnist for bedre lærerkvalifisering drøfter sertifisering av lærere på en konferanse der Skottlands og Sveriges erfaringer med ordningen blir lagt fram
- 1. oktober 2012: Trine Skei Grande ber kunnskapsminister Kristin Halvorsen garantere at Stortinget blir forelagt en sak om sertifisering av lærere senest vårsesjonen 2013. Kunnskapsministeren vil ikke gi en slik garanti, men vil vente på erfaringene fra Sverige som innfører «lærerlegitimasjon» i desember 2013
- 5. november 2012: Avtroppende leder i Utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand, er ute i diverse medier og forsvaret sentralstyrets forslag om sertifisering av lærere den samme dagen som landsmøtet begynner
- 5.–7. november 2012: Delegatene debatterer forslaget om sertifisering av lærere
- 6. november 2012: Dagbladet sier nei til lærersertifisering på lederplass
- 6. november 2012: Kunnskapsminister Kristin Halvorsen taler til landsmøtet og advarer mot at en sertifiseringsordning vil bli «byråkratisk og tungrodd»
- 7/8 november 2012: ledelsen i Utdanningsforbundet trekker forslag om sertifisering på bakgrunn av interne protester