

Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt

Inger Anne Westby

Bakgrunnen for denne teksten er interesse for hva slags kompetanse nyutdannede musikkpedagoger trenger i møte med et sammensatt yrkesfelt. Fokus i yrkesfeltet er kulturskolelærerrollen, og her avgrenset til kulturskolelæreren som underviser i musikk. Musikkopplæring og -undervisning i norske kommuner foregår i dag både i grunnskole, kulturskole, videregående skole og i fritidskulturlivet, og musikk er i stor grad også innhold i uformelle aktiviteter i sosiale og kulturelle kontekster blant barn og unge. En kulturskolelærer kan derfor gjerne ha undervisningsoppgaver knyttet til en eller flere av opplæringsarenaene med ulike krav og forventninger lærerens kompetanse (Kulturskoleutvalget, 2010). Utgangspunktet for drøftingen er den nye rammeplanen for kulturskolene som ble utgitt høsten 2016. Selv om det kun er en veiledende rammeplan, og ikke en juridisk forskrift slik grunnskolens læreplanverk er, blir planen gjennom politiske vedtak i kommunene i større grad et forpliktende styringsdokument enn tidligere. Det har konsekvenser for forventningene til kulturskolelærerrollen, og teksten drøfter balansen mellom tilpassing til yrkeslivets forventninger og kravet til profesjonalitet. Problemstillingen for artikkelen er:

Hvilken kompetanse trenger den profesjonelle kulturskolelæreren i framtidens arbeidsmarked?

Kulturskolelæreren som profesjonell yrkesutøver

Artikkelen drøfter begrepene profesjonell, profesjon og kompetanse som tilganger for å undersøke hva som kan kjennetegne den profesjonelle kulturskolelæreren i balanse mellom ansvar for eget arbeid og tilpassing til nye forventninger.

Angelo & Georgii-Hemming (2015), bruker begrepet profesjonsforståelse for å drøfte kvalitetsnormer og idealer i feltet som utgangspunkt for en diskusjon om hvordan en kan styrke profesjonsfeltet. Angelo og Jordhus-Lier har også undersøkt henholdsvis musikkpedagoger og kulturskolelæreres profesjonsforståelse (Angelo, 2012; 2014a; Jordhus-Lier, 2015), Waagen (2011) har beskrevet forventninger til kulturskolelæreren sett i et skole- og institusjonsperspektiv, Angelo & Kalsnes (2014) diskuterer profesjonsdilemmaer mellom kunster og lærer, og Nielsen og Westby (2012) diskuterer hvordan den profesjonelle musikkpedagogen kan møte yrkeslivets forventninger.

De norske kulturskolene har hatt veiledende rammeplaner siden 1989, men planene har i liten grad gitt føringer for hva som forventes av den profesjonelle kulturskolelæreren. Høsten 2016 kom Rammeplan for kulturskolene «Mangfold og fordypning», og i kap 2.4. Lærerrollen og profesjonen, finner vi at kulturskolelæreren forventes å ha:

Kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse, kommunikativ kompetanse, refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse, lederkompetanse, læreplan-kompetanse, vurderingskompetanse og yrkesetisk kompetanse
(Norsk kulturskoleråd, 2016: 16)

Det framheves videre at kulturskolelæreren må kunne redegjøre for det kunnskapsgrunnlaget hun bygger sin undervisning på, og det må legges til rette for at kulturskolelærere får «*dele og kritisk vurdere sin yrkeskunnskap*» (Norsk kulturskoleråd, 2016: 16).

Rammeplanen er et styringsverktøy for kommunene som skoleeiere, en mulighet til å utforme sin egen kulturskole slik at den både ivaretar nasjonale og lokale mål for kulturskolen. Planen er også utgangspunktet for utarbeiding av lokale læreplaner som skal informere elever og foreldre, samarbeidsparter og skoleeiere om hva de kan forvente av den lokale kulturskolen. Kulturskolelæreres evne til å kunne dokumentere og kritisk vurdere sitt arbeid og delta i en skolebasert kompetanseutvikling er derfor avgjørende for å utvikle kunnskap om kulturskolen (Bjørnsrud, 2015).

Å gjøre noe profesjonelt fordrer at det er enighet om standarder som er tydelige, som sikrer kvalitet i arbeidet og som kan kontrolleres. Å være en profesjonell kulturskolelærer kan altså forstås på litt ulike måter: Å utføre sine oppgaver i tråd

med de standarder profesjonen selv har satt, eller å utføre sine oppgaver i tråd med de kvalifikasjonskrav som er satt til de som skal arbeide som kulturskolelærere. Det er ikke entydige standarder for kulturskolens undervisning, og selv om det ikke trenger å bety at det ikke finnes standarder, har de ikke vært veldig tydelig formulert i tidligere planer. Det er heller ikke krav til kompetanse ved tilsetting i kulturskolene slik som i grunnskolen, men rammeplanen fra 2016 har et eget kapittel om kompetansekrav som kommunen kan forholde seg til (Norsk kulturskoleråd, 2016: 16–17).

Profesjonsbegrepet

Det profesjonelle kan altså relateres til å *utføre noe profesjonelt* eller å tilhøre en profesjon. Molander og Terum (2008: 18–19) skiller mellom *det performative* og *det organisatoriske perspektivet* ved profesjoner. *Det performative* handler om hvordan oppgaver utføres; å gjøre noe profesjonelt fordrer at det er kvalitet i utførelsen, og kvaliteten kan beskrives gjennom kriterier eller standarder som er akseptert av de profesjonelle. *Det organisatoriske* handler om at ulike yrker er organisert på bestemte måter for å ivareta oppgavene på en forsvarlig måte sett fra et samfunnsperspektiv.

Kulturskolelærerens arbeid er på den ene siden regulert av utdanninger som kvalifiserer for yrket musikk lærer i kulturskole, og på den andre siden av oppgavene en kan forvente å møte i et yrke som endres over tid. Rammeplanen har som intensjon å forsøke å beskrive et tydeligere innhold i kulturskolene og samtidig åpne opp for fleksibilitet i tilbudene gjennom flere ulike undervisningsprogram (Norsk kulturskoleråd, 2016: 10–11). De nye programmene er et eksempel på endring som krever ny kompetanse hos lærere, og som derfor kan oppleves som utfordrende.

Forholdet mellom oppgaver som skal løses og hva slags utdanninger som er kvalifiserende, er et stadig tilbakevendende tema. Dette kan ha naturlige forklaringer fordi musikere og musikkpedagoger kanskje innehar en naturlig «skepsis» mot for sterke reguleringer knyttet til pedagogisk og kunstnerisk arbeid (det performative), men kan ha forståelse for at det er nødvendig med regulering av hvem som skal kunne kalle seg musikkpedagoger (det organisatoriske) og ha ansvar for faget i en kulturskole eller i en offentlig obligatorisk grunnskole.

Profesjoner ivaretar vanligvis en dobbel kontroll av sitt virksomhetsområde ved at de både har sterk intern kontroll gjennom *monopol* på de oppgavene profesjonen ivaretar, og ved at de har *autonomi* til selv å kunne sette standarder for kvalitet. Denne form for beskyttelse gjennom delegasjon fra overordnet myndighet, kalles jurisdiksjon, og gjør profesjoner til politisk konstituerte yrker (Abbott, 1988). Profesjonsgruppen er altså avhengig av både intern legitimitet, aksept og lojalitet, og legalitet knyttet til offentlig godkjenning av utdanning som kvalifiserer for yrket.

Profesjoner ivaretar et spesifikt kunnskapsområde, som ikke andre grupper har hjemmel til å praktisere, og kunnskapsområdet skal både beskyttes og videreutvikles av profesjonen selv. Et viktig spørsmål er om kulturskolelæreren kan sies å tilhøre en profesjon? Eller er det å være kulturskolelærer en kombinasjon av to profesjoner, en lærerprofesjon og en musikerprofesjon? Sett i et slikt perspektiv er det vanskelig å se at kulturskolelærere utgjør en selvstendig profesjon. Men det betyr ikke at kulturskolelæreren ikke utfører sitt arbeid i kulturskolen på en profesjonell måte. Angelo (2014b) og Kalsnes (2014) problematiserer dette spørsmålet i boken *Kunstner eller lærer?*, men det er kanskje ikke det vesentligste å avgjøre hvilken profesjonsgruppe en tilhører eller om man i det hele tatt kan kalle seg en profesjon. For kulturskolene er kanskje det mest avgjørende spørsmålet hvorvidt kulturskolelæreren kan gjenkjennes på sin evne til å utøve et profesjonelt arbeid, både i undervisningsarbeid, i det utøvende arbeidet og i kulturskoleutviklingsarbeidet.

Kompetansebegrepet

Kompetanse kan forstås som evnen til å kombinere kunnskap, ferdigheter og holdninger på en hensiktsmessig måte i nye kontekster som preges av uklarhet og usikkerhet. Musikkfaglig kompetanse har både en dimensjon mot vitenskapsfaget musikk der det er mulig å oppnå relativt stor enighet om et felles kunnskapsgrunnlag, og en dimensjon mot kunstfaget der den type enighet er vanskeligere å oppnå. Kulturskolelærers faglige og profesjonelle kompetanse inneholder elementer fra begge disse dimensjonene, og det kan derfor være komplisert å definere et eksakt kunnskapsgrunnlag og sette tydelige standarder for den kvaliteten som skal kjenetegne profesjonell utøving av yrket.

Smeby (2013: 25) nevner tre former for usikkerhet som har betydning for utøving av profesjonelle handlinger; eksplisitt usikkerhet, usikkerhet knyttet til kognitive evner og interaksjonsusikkerhet. Det er særlig de to siste som er interessante for oss. Usikkerheten knyttet til kognitive evner handler om at disse ofte er forankret i taus, uartikulert kunnskap som kan komme til uttrykk gjennom intuisjon og automatisering. Dette fører ofte til gode beslutninger, men representerer også fare for feilslutninger. Smeby viser til en undersøkelse av Groopman (2007) hvor flertallet av alvorlige feildiagnostiseringer blant leger ikke skyldes mangel på kunnskap, men kognitive feilslutninger. Kunnskap er altså en nødvendig, men ikke alltid tilstrekkelig, kompetanse for å sikre kvalitet i utøvelsen av oppgavene. Vesentlige spørsmål for musikkpedagogen i et sammensatt yrkesfelt er: Hvordan utfordres musikkpedagogens kognitive evner i møte med ulike undervisnings- og kunstneriske oppgaver? Og hvordan kan denne evnene trenes gjennom den utdanningen som kvalifiserer for arbeidet i kulturskolen?

Interaksjonsusikkerhet er knyttet til tolkning av sosiale situasjoner der kunnskap om sosiale og psykologiske prosesser kan være til hjelp, men hvor ulike personer også vil kunne se på «det samme» og tolke det forskjellig. Smeby sitt poeng er at profesjonell kompetanse ikke handler om å kunne eliminere disse usikkerhetsmomentene, men hvordan man kan forholde seg til dem. Musikkopplæring som utøves av profesjonelle lærere, åpner for diskusjon om hvordan den tause musikkfaglige kunnskapen spiller inn i valg av handlinger og hvordan kunnskap knyttet til ulike forståelser av «hva» som skjer i rommet i løpet av undervisningen, påvirker handlingene. Dette er også et viktig innhold i musikkklærerutdanningens praksiser som må inkludere ansvaret for å delta i den skolebaserte kompetanseutviklingen (Bjørnsrud, 2015)

Usikkerhet og det uforutsette er også i fokus hos Illeris (2012: 164–166) og hans perspektiver på kompetanse. Kompetanseutvikling refererer til en person som ikke bare kan håndtere spesifikke ferdigheter og rutiner i en gitt kontekst, men også videreutvikle kunnskapen i tilknytning til nye og usikre situasjoner. På denne måten er en persons overveielser og holdninger, samt deres evne og mulighet til å ta i bruk sitt personlige potensiale, avgjørende. Og det er dette personlige potensiale som er vanskelig å standardisere som felles for en profesjonsgruppe.

Kulturskolelærerens profesjonelle kompetanse

Krejsler (2006) stiller spørsmål ved om begrepene profesjon og profesjonalisering er hensiktsmessig for yrkesgrupper som på den ene siden forventes å skulle inneha en profesjonell kompetanse og på den andre siden ikke kan redegjøre for et spesifikt kunnskapsgrunnlag og en autoriserende definisjonsmakt over profesjonsutøvelsen. For å utfordre profesjonsbegrepet innfører han begrepet kompetansenomade, som han definerer på følgende måte:

En kompetencenomade er et serviceorienteret væsen, som forstår at bevæge sig derhen, hvor der er brug for dets service (Krejsler, 2006: 301).

Kompetansenomaden er en person som befinner seg i et yrkesfelt der behovet for stadig nye kunnskaper og ferdigheter er stor. Krejsler (2006) ser på kompetansenomaden som en arbeidstaker som ikke vil slå seg til ro i ett arbeidsforhold gjennom yrkeslivet, og som kanskje ønsker å overskride de tradisjonelle yrkesrollene eller etablerte profesjonene. Den individuelle profesjonsstilen er ikke nødvendigvis forenlig med en streng indre kontroll i profesjonsgruppen. Krejsler (2006) skriver:

Under livslang og livsomspændende læring nyudvikler han løbende sit kompetencevokabularium med henblik på at matche de omskiftelige behov, som brugeren, forvaltningen og offentligheden stiller til hans virksomhed (s. 303)

Krejsler beskriver kompetansenomadens identitet, som **divid** (delelig), og derfor vanskelig å plassere i en profesjonskontekst. Profesjonene kjennetegnes nettopp av at det finnes et definert kunnskapsgrunnlag og regler og prosedyrer for hvem som kan tilhøre og hvem som står utenfor profesjonsfellesskapet. Profesjonsbegrepet fordrer tilhørighet til profesjonsgruppen, men Krejsler framhever kompetansenomadens behov for å være **divid**:

Kompetencenomaden har ikke én identitet. Han er i stigende grad under tidsbegrænsede ansættelser, ofte projektansættelser, der fordrer, at han mestrer multiple identiteter for konstruktivt at kunne bidrage til arbejdsprocesser, der dels i stigende grad er tværfaglige, dels løbende forandrer sig. (Krejsler, 2006: 303)

Musikkpedagogen i kulturskolen som kan ha arbeidsoppgaver i ulike yrkeskontekster (f.eks. grunnskole, kulturskole frivillig musikkopplæring), vil møte ulik grad

av forventning om tilpassing til konteksten. Musikkundervisningen i grunnskolen har f.eks. en kontekst, med forskriftsfestet læreplan, mens kulturskolen har en veiledende rammeplan. Å vurdere det pedagogiske handlingsrommet innenfor de læreplaner en må forholde seg til, må sies å være en del av den profesjonelle kompetansen.

Spørsmålet for kulturskolelæreren er nå hvordan hun skal balansere forholdet mellom økt krav til dokumentasjon, planlegging og deltagelse i kulturskoleutviklingsarbeidet og egne krav til kvalitet i de arbeidsoppgavene hun skal løse. Derfor er en diskusjonen om hva som skal kjennetegne kulturskolelæreren profesjonelle kompetanse, et særlig aktuelt tema. Kulturskolelæreres *profesjonelle kompetanse* kan også være et fruktbart begrep fordi det ikke er entydig og dermed åpent for nytolkning. Koblingen av *profesjonell* og *kompetanse* kan være motsetningsfylt. Begrepet profesjonell kompetanse gir signaler om et utdanningsinnhold som kvalifiserer for det reelle mangfold av oppgaver som yrkessituasjonen krever. Spørsmålet er om utdanningen i tilstrekkelig grad tar høyde for slike forventninger?

Ett begrep som vanligvis kjennetegner en profesjonell utøver, er ansvarlighet. Solbrekke og Englund (2014) diskuterer to ulike ansvarslogikker med tanke på lærerens profesjonelle ansvar. De gjør et poeng av at det er vesentlig forskjell på innholdet i de to begrepene *responsibility* og *accountability*. Tabellen under viser noen av forskjellene, her i et utvalgt mht hva som er spesielt aktuelt for kulturskolelærere:

Responsibility	Accountability
Forankret i profesjonelt mandat	Definert av tidens politikk
Tillit	Kontroll
Faglig og moralsk rasjonale	Økonomisk og juridisk rasjonale
Relativ autonomi og personlig ansvar	Rollelydighet i samsvar med arbeidsgivers bestemmelser
Profesjonsintern evaluering	Førdefinerte indikatorer
Proaktiv handling	Reaktiv handling

(Solbrekke & Englund, 2014: 6)

De argumenterer for at ansvarlighet forstått som *responsibility* gir andre forventninger enn ansvar forstått som *accountability*.

The two concepts therefore conventionally carry different meanings, grounded in different sets of relations, different organizational structures and different degrees of professional autonomy and space for professional judgment, with consequences for professionals' relationships of responsibility to their respective counterparts, such as students in the case of teachers (Solbrekke & Englund, 2014: 5)

Å identifisere disse to ansvarslogikkene, gjør at lærerrollen kan forstås på ulike vis, på den ene siden som en ansvarlig profesjonell utøver eller som en som kan kontrolleres etter gitt standarder.

We consider that the distinctions between "responsibility" and "accountability" help us to identify the different logics embedded in the new reform. The two concepts are also useful in understanding the current tensions between being professionally responsible and being held accountable (Solbrekke & Englund, 2014: 5).

Begrepet ansvarlighet er brukt for å drøfte hva som kjennetegner en profesjonell utøver.

Responsibility in this sense relies on trust in the professional agent being qualified and willing to handle dilemmas and having the freedom to deliberate on alternative courses of action. This is a mutual relational commitment with moral and ethical implications. He or she is expected to be able to justify his or hers decisions in the specific setting from a professional point of view, based in science as well as experienced based knowledge and in moral reasoning. However, the chosen actions cannot always be predicted and their "outcomes" are not always measureable in terms of clear and predefined descriptions or standards. Exercising this responsibility is linked to a profession's autonomy, because professionals are trusted, yet also committed to act in the interest of others, this being at the core of professional work. Professionals are entrusted with space to use their professional discretion in deciding what is "best practice" in the present situation (Solbrekke & Englund, 2014: 6)

Forskjellene i innhold som kommer fram i tabellen, viser hvordan to ulike ansvarslogikker kan gi føringer for hva som skal kjennetegne den profesjonelle kulturskolelæreren. *Responsibility* – logikken kaller på en kulturskolelærer som er seg bevisst hvilket mandat hun arbeider etter, som kan begrunne sine valg slik at det gir tillit og troverdighet i undervisning og som kan ta personlig ansvar for kvalitet i både pedagogisk og utøvende oppgaver. *Accountability* – logikken etterspør en kulturskolelærer som kan «levere» de tjenestene «brukerne» etterspør, som kan designe stadig nye undervisningstilbud og som kan tilpasse sin undervisningspraksis de til enhver tid rådene politiske signal.

Det kunne vært interessant å analysere de nye kvalitetskravene i rammeplanen i lys av de to ansvarslogikkene som Solbrekke og Englund har identifisert (Norsk kulturskoleråd, 2016: 17–18). Hva betyr disse forventningene for den enkelte lærers yrkespraksis? For mange kulturskolelærere vil det å forholde seg til en rammeplan som er tydelig i sitt samfunnsoppdrag, som har definert behovet for fleksibilitet i undervisningen gjennom ulike program innenfor hvert fag og som etterspør kompetanse på et bredt felt, være en spennende utfordring de gjerne tar fatt på. Rammeplanen kan bli det dokumentet som løfter fram nettopp det profesjonelle ved kulturskolens virksomhet som tidligere ikke har vært etterspurt i plandokumentene. Planen kan også være utfordrende fordi den for eksempel introduserer ulike program som krever at læreren bruker hele sin kompetanse, både kunstnerisk, didaktisk, relasjonelt og yrkesetisk. Å balansere det profesjonelle ansvaret mellom kravet om større effektivitet og de faglige overveielser læreren selv mener å kunne stå inne for, kan i større grad enn tidligere oppleves som et press. Det er i dette krysspresset kulturskolelærerens profesjonelle ansvar blir utfordret.

Avsluttende kommentarer

Hva betyr det å være profesjonell i dette komplekse feltet? I tillegg til å kunne håndtere *ulike undervisningskontekster* forventes den profesjonelle musikkpedagogen også i stadig større grad å mestre rollen som *musiker* gjennom formidlingsarbeid både i og utenfor kulturskolekonteksten. Mulige profesjonsdilemmaer kan oppstå i musikkpedagogens veivalg (Angelo, 2014), og i et slikt spenningsfelt er begrepet *kulturskolelærerens profesjonelle kompetanse* ikke entydig.

Med internasjonale samfunns- og utdanningspolitiske signaler som ser ut til å styre den obligatoriske skolen i stadig større grad, er kanskje nettopp kulturskolen en interessant arbeidsplass, fordi den i mindre grad enn grunnskolen er underlagt internasjonale standarder og kontroller. Med musikkfagets brede kunnskapsgrunnlag forvaltet i flere ulike skolesystem, er diskusjonen om hva det innebærer å være profesjonell, et særs aktuelt tema både i yrkes- og utdanningsfeltet.

Litteraturliste

- Abbot, A. (1988). *The Systems of Professions: An essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. (Doktoravhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Trondheim.
- Angelo, E. (2014a). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk : praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Angelo, E. (2014b). Kunstner eller lærere? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Angelo, E. & Georgii – Hemming, E. (2015). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. [Music-pedagogical philosophy: An approach to professionalize the field of music education]. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Groopman, J. E. (2007). *Hur läkare tänker*. Göteborg: Daidalos.
- Illeris, K. (2006/2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession : on professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, pp. 163–182. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Kalsnes, S. (2014). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.). *Kunstner eller lærer?: profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetensenomade? Hvordan tale meningsfuldt om profesjonell utvikling?. *Nordic Educational Research, 2006*, 299–309.
- Kulturskoleutvalget. (2010). Kulturskoleløftet – Kulturskole for alle. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Smeby, J. C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.) *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, S. G. & Westby, I. A. (2012). The professional development of music teachers. Understanding the music teacher as a professional and as a competency nomad. I B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium : Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : A report from a research and development project*, pp. 142–153. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2014). Certification of teachers: Tensions in a new signature reform. *Professions & Professionalism, 4*(2), 1–13. doi: 10.7577/pp.668
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole : profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.