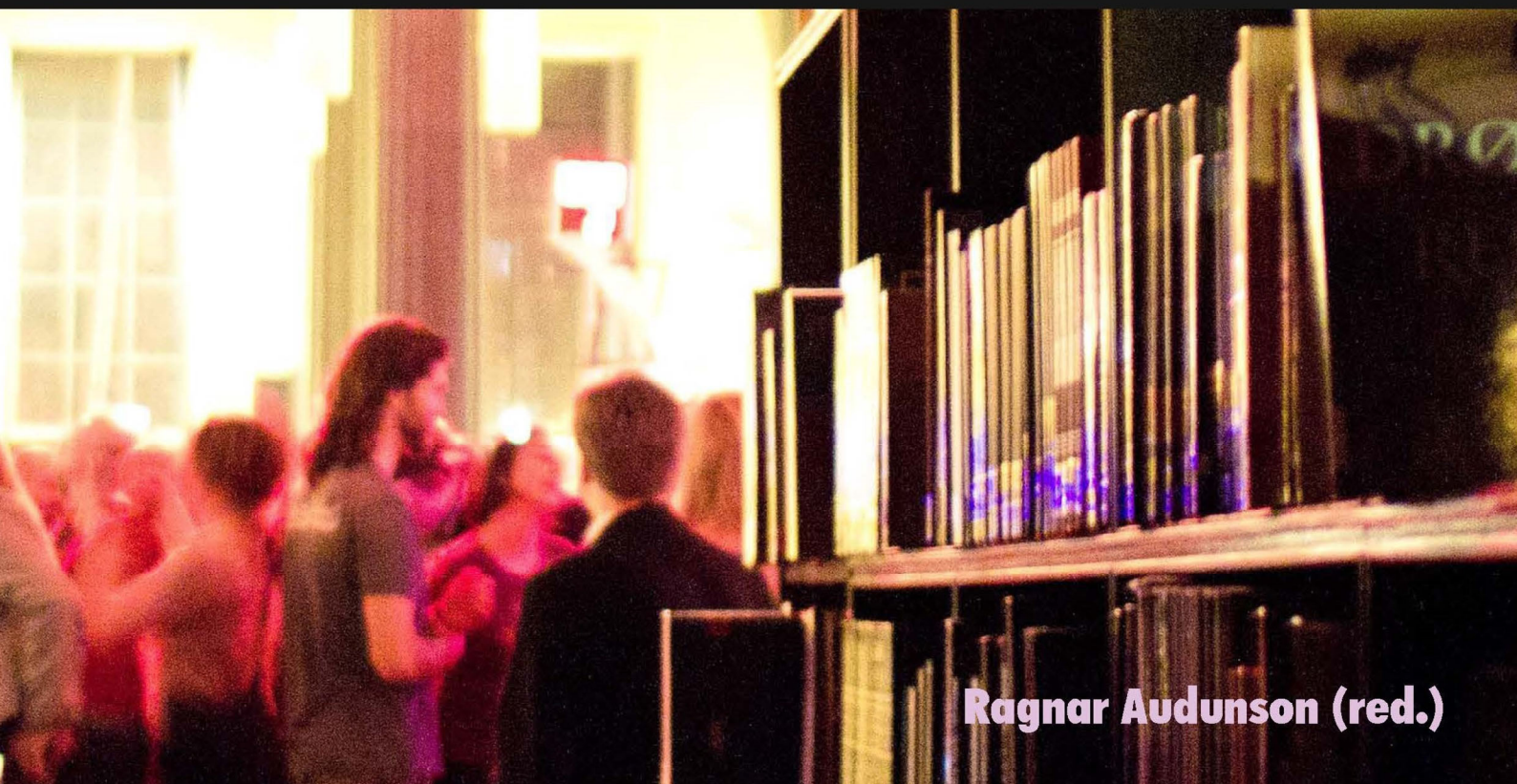




Samle, formidle, dele

75 år med bibliotekarutdanning



Ragnar Audunson (red.)

Samle, formidle, dele

75 år med bibliotekarutdanning

Ragnar Audunson (red.)

ABM-Media AS
2015

© ABM-Media AS
ISBN 978-82-93298-12-0

Trykk: Allkopi
Design: Hjørningen kommunikasjon/modes.no

Omslagsfoto: Frank Michaelsen, Deichmanske bibliotek

Manus er vitenskapelig vurdert og godkjent av forskere utenfor redaksjonen.

Digital utgave 2022

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Forord

Ragnar Audunson

I 2015 var det 75 år siden Statens bibliotekskole ble etablert. Navnet skiftet til Statens bibliotekhøgskole tidlig på 1980-tallet. Ved inngangen til 1990-tallet fikk skolen igjen nytt navn – nå Statens bibliotek- og informasjonshøgskole. Som en følge av den store høgskolereformen i 1994 ble skolen en del av Høgskolen i Oslo og fusjonerte med Norsk Journalisthøgskole til Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag. Siden 2011 har bibliotek- og informasjonsutdanningen vært organisert i Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

I det første kapittelet i denne boka forsøker Ragnar Audunson og Liv Gjestrum å oppsummere denne 75 år lange historien, fra en kortvarig utdanning tett på yrkesfeltet – først og fremst folkebibliotekfeltet – til en akademisk forankret profesjonsutdanning integrert i det akademiske gradssystemet og med studieprogrammer på alle nivå fra bachelor via master til doktorgrad. Utviklingen har vært spenningsfylt: Det har vært spenninger mellom praksisfeltets krav og ønsker på den ene siden og skolens bestrebelser på å utvikle en akademisk forankret profesjonsutdanning på den andre; det har vært spenninger blant fagpersonalet, for eksempel mellom dem som har en utvikling mot en allmenn informasjonsvitenskap som mål og dem som har ønsket en sterkere vinkling mot bibliotekene. I et fag som har informasjonshåndtering som sitt sentrale tema, vil naturligvis utviklingen av informasjonsteknologi skape spenninger. Og hvilken innretning bør det være på morgendagens studium i bibliotek- og informasjonsvitenskap dersom den skal utdanne profesjonsutøvere med relevant kompetanse av høy kvalitet? Det er et avgjørende spørsmål, noe som ikke minst illustreres av den livlige debatten om bibliotekarprofesjonens kompetanse og dens relevans for de utfordringene dagens bibliotek står overfor som pågår i det dette forordet skrives.

I kapittel 2 settes fokus på bibliotekarprofesjonen. Ett sentralt perspektiv i profesjonsteorien betrakter profesjoner som grupper som med utgangspunkt i en forskningsbasert kunnskapsbase kjemper for det som kalles jurisdiksjon – monopol – over bestemte oppgaver. En profesjons jurisdiksjon over et felt kan være sterk eller svak. Det er formodentlig en fordel å ha journalistutdanning når man søker en stilling som journalist, men det er langt fra nødvendig. Man kan få tilgang til journalistyrket via mange ulike utdanningsveier. En sykepleier kan utmerket godt bli ansatt i en avis for å dekke helserelatert stoff – et av de mest populære stoffområdene i dagens medier. Derimot er det utenkelig at man kan ansettes som sykepleier uten bachelorgrad i sykepleie og autorisasjon fra helsemyndighetene. Hvordan plasserer bibliotekarene seg på en slik skala fra sterk til svak jurisdiksjon? Og hvilken vei går utviklingen? Stemmer i den offentlige debatten som professor Kai Arne Olsen kan, om de er representative, tyde på at bibliotekarenes posisjon svekkes. Det samme kan

debatten som har rast i høst om ansettelse av profesjonsutdannede bibliotekarer versus søkere med andre fagbakgrunner i folkebibliotekene. Representerer bibliotekarene en solnedgangsprofesjon som teknologien gjør overflødig? Andre faggrupper har opplevd det tidligere, for eksempel typografene. Eller er det tvert imot slik at når informasjon blir allestedsnærværende – når verden blir et bibliotek – vil samfunnet trenge bibliotekarkompetanse mer enn noen gang?

I kapittel tre drøfter Øivind Frisvold amerikansk innflytelse i norske fag- og folkebibliotek. Folkebibliotekrevolusjonen, som Haakon Nyhuus sto i spissen for tidlig i det 20. århundre, hentet sin inspirasjon fra de amerikanske Free Public Libraries med vekt på aktiv formidling til folk flest. Universitetsbiblioteket i Kristiania/Oslo var forankret i en tysk tradisjon der forskernes behov var styrende, og der den sentrale personalkategorien var universitetsbibliotekarer med bakgrunn i universitetets akademiske disipliner – ikke bibliotek- og informasjonsfag. Med ett unntak – Norges tekniske høyskole, der den bibliotekarutdannede Jon Ansteinsson ble sjef i 1920, har denne tradisjonen dominert universitetsbibliotekene. Det ledet til en todeling av norsk bibliotekvesen. At fagbibliotekarene ikke ville være med i Norsk Bibliotekforening da den ble etablert i 1913, var et uttrykk for det. Framveksten av masseuniversitetet har endret dette. Nå retter ikke lenger universitetsbibliotekene seg bare og først og fremst inn mot professorene og forskerne. De driver aktiv formidling og tar i bruk arbeidsformer som på mange måter ligner dem vi finner i folkebibliotekene. Viktige universitetsbibliotek har, eller har hatt, profesjonsutdannede bibliotekarer som sjef. Når kom Amerika til fagbibliotekene?

I bibliotek- og informasjonsvitenskapelige utdanninger internasjonalt har en trend de siste 30-40 årene vært å beskrive faget som et fag som studerer informasjonshåndtering og informasjonsformidling allment. Fagkompetansen er ikke begrenset til bibliotek, men er relevant i alle virksomheter som har utfordringer knyttet til informasjonshåndtering og formidling. Er bibliotekarene faktisk en allmenn profesjon for informasjonshåndtering, eller er de fremdeles først og fremst knyttet til bibliotekene? I kapittel fire presenterer Idunn Bøyum, Tor Arne Dahl og Nils Pharø resultatene fra en surveyundersøkelse blant kandidatene uteksaminert i perioden 2011 – 2014. Den alt overveiende delen av dem som har svart på undersøkelsen – mer enn 80 prosent – er ansatt i en eller annen form for bibliotek. Forfatterne sammenligner med tilsvarende undersøkelser fra Danmark og Sverige som i hovedsak har gitt de samme resultatene. Skyldes dette at utdanningen(e) ikke har lyktes å synliggjøre bibliotekarkompetansens relevans utenfor bibliotekfeltet? Skyldes det at utdanningen, trass i akademiseringen og bestrebelsene på å utvikle en generell bibliotek- og informasjonsvitenskapelig kompetanse, i praksis framstår som en bibliotekskole? Eller skyldes det holdninger hos dem som tar utdanningen: det er bibliotek de ønsker seg til.

Kanskje har Heidi Kristin Olsen og Marit Kristine Ådland noe av svaret på spørsmålet i sin analyse av utviklingen av undervisningen i klassifikasjon og indeksering fra 1970-tallet og framover. Tradisjonelt har denne undervisningen vært

svært ferdighetsorientert, knyttet til å beherske redskaper som Dewey og UDK. Med Tor Henriksen som drivkraft ble undervisningen utover på 1970-tallet sterkere teoretisk forankret. Henriksen var influert av arbeidet til Classification Research Group i London. Fasettert klassifikasjon ble integrert i undervisningen og generasjoner av norske bibliotekstudenter har slitt med den såkalte klesoppgaven fra den ble introdusert av Henriksen på 1970-tallet fram til den ble tatt ut i forbindelse med en fagplanendring implementert i 2013. Men trass i forsøkene på å styrke den teoretiske forankringen, er en av Ådlands og Olsens konklusjoner slik: «Klassifikasjons- og indekseringsteorien henter sine strukturer fra lingvistikk og filosofi. I vårt materiale finner vi få spor av at fenomenet klassifikasjon og indeksering er løftet ut av bibliotekkonteksten og opp på et mer generelt og teoretisk nivå». Betyr det at man ikke fullt ut har våget eller greid å ta de praktiske konsekvensene av det man teoretisk har erkjent? Samtidig er det slik at klassifikasjon og indeksering tradisjonelt har vært et helt sentralt kjernefag i bibliotek- og informasjonsfaglige utdanninger. Slike fag vil det gjerne være knyttet sterke interesser og dermed et konfliktpotensial til. De er i større grad enn andre fag retningsgivende for utdanningen. I Audunsons og Gjestrums kapittel beskrives en slik skarp konflikt i nettopp dette faget på 1990-tallet. Har det resultert i et kompromiss som gjør konklusjonen til Olsen og Ådland over rimelig?

Sunniva Evjen og Heidi Kristin Olsen fortsetter Olsens og Ådlands analyse av de kunnskapsorganisatoriske fagene, men deres fokus er på referansearbeid og gjenfinning. De går inn i et avgrenset tidsvindu – perioden da man først begynte å bruke digitale redskaper i referansearbeidet på 1970- og 1980-tallet. De ser både på hvordan profesjonen møtte den nye teknologien og på hvordan bibliotekskolen la om sin undervisning også på dette feltet i en mer analytisk retning. Forfatterne analyserer datamaterialet sitt med utgangspunkt i profesjonsteori. Interessant nok argumenterer de for at introduksjonen av digitalt referansearbeid var en mulighet som feltet – i alle fall deler av feltet – grep for å styrke profesjonens posisjon «Gjennom datamaterialet kan vi se at den intermediære rollen har blitt en stadig viktigere del av bibliotekarprofesjonen etter edb-ens inntog. [...] I dag er det nye sider av denne intermediære rollen som er aktuell, og referansearbeid er ikke lenger like sentralt.» Her trekker de den motsatte konklusjonen av det en bibliotekforsker som Dave Nicholas (2012) gjør. Han argumenterer for at digitaliseringen fjerner det gamle behovet for en intermediær formidler mellom informasjonen og sluttbrukeren. Dermed legger de opp til et interessant utgangspunkt for faglig debatt.

I tillegg til utdanningsprogram på bachelor-, master- og phd-nivå i bibliotek- og informasjonsvitenskap har instituttet, slik det reflekteres i navnet, også bachelorprogram i arkivistikk. Herbjørn Andresen og Gudmund Valderhaug drøfter i sitt bidrag i boka en del grunnleggende problemer knyttet til arkivfeltet som profesjonsfelt. Tradisjonelt har det vært vanlig å skille mellom på den ene siden arkivskaping, som skjer ute i de enkelte virksomheter og forvaltningsorganer med utgangspunkt i deres behov for å dokumentere virksomheten sin, og på den andre

siden arkivdepot som skal sikre ettertiden tilgang til pålitelig kildemateriale. Fokus har historisk vært på depotfunksjonen mens arkivdanning har fått mindre oppmerksomhet. Det har endret seg, ikke minst siden 1980-tallet og den digitale teknologiens frammarsj. Andresen og Valderhaug gjennomgår den internasjonale litteraturen knyttet til denne problemstillingen, der arkivarens samfunnsoppgave ikke bare er knyttet til historisk dokumentasjon, men også til å fremme effektiv og god forvaltningspraksis og dekke både beslutningstakers og borgeres informasjonsbehov. Arkivarene har ingen lovforankret autorisasjonsordning. Her ligner de bibliotekarene. Men Andresen og Valderhaug viser til forarbeidene til arkivloven, der det understrekes at arkivistikk er et eget fag med et eget kunnskapsgrunnlag og forfatterne konkluderer med at arkivfag representerer en profesjon forankret i arkivdanning og depot som et sammenhengende kunnskapsfelt.

Denne utvidelsen til å dekke profesjonelles og borgeres informasjonsbehov, ikke først og fremst en hjelpedisiplin for historieforskere, ligger tett opp til det som også er en sentral del av bibliotekarenes samfunnsoppdrag. Bidrar det til at de to profesjonene nærmer seg hverandre? Det spørsmålet diskuteres ikke i kapittelet, men ser vi de to kapitlene om henholdsvis bibliotekarprofesjonen og arkivarprofesjonen i sammenheng, blir det en rimelig problemstilling å diskutere. Hvordan står disse profesjonene i forhold til hverandre?

I bokas siste kapittel behandler Anita Sandberg forskningsbasert undervisning i utdanning i bachelorprogrammet i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Det er et erklært mål i dagens høyere utdanning at undervisning og læring skal være forskningsbasert. Det betyr ikke bare at forelesninger og undervisningsstoff skal være forankret i forskning, men også at studentene skal trekkes inn i forskningsvirksomhet. Anita Sandberg analyserer programplanene for de tre faggruppene Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning (KoG), Litteratur- og kulturformidling (LKF) og Bibliotek og samfunn (BoS) for å se om de reflekterer målet om forskningsbasert undervisning og læring. I hvilken grad reflekteres det og er det snakk om lærersentrert undervisning med vekt på formidling av innhold eller studentsentrert undervisning med vekt på studentdeltakelse i forskning? Hun finner forskjeller mellom faggruppene, der forskningsbasert undervisning tilsynelatende reflekteres i minst grad i KoG-faget. Men kan det skyldes en særegenhet ved bibliotek- og informasjonsvitenskapelig utdanning sammenlignet med akademiske disipliner og andre profesjonsfag? Der undervisning i søkeferdigheter og kildekritikk i andre profesjonsutdanninger klart er knyttet til forskningsbasert undervisning, er det for bibliotek- og informasjonsstudenter knyttet til en grunnleggende ferdighet i yrkeslivet.

ABIs tilnærming til bibliotek- og informasjonsvitenskap er tverrfaglig og forankret i tre faggrupper: Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning, Bibliotek og samfunn og Litteratur- og kulturformidling. Bidrag fra den siste av disse gruppene er ikke med i denne boka. Det er en svakhet. Men samtidig viser det en styrke ved instituttets forskningsaktivitet. Parallelt med arbeidet med denne jubileumsboka har kollegene i

LKF-gruppa laget en egen antologi om sentrale problemstillinger på litteraturformidlingsfeltet. (Ridderstrøm & Vold, 2015.)

Litteratur

Nicholas, D. (2012). Disintermediated, decoupled and down. *CILIP update*, 29-31

Ridderstrøm, H. & Vold, T. (Red.) (2015). *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver*. Oslo: Pax

Innhold

Forord	3
<i>Ragnar Audunson og Liv Gjestrum</i> Bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning: Fra etatsskole til iSchool	11
<i>Ragnar Audunson</i> Bibliotekarene – en profesjon under press?	47
<i>Øivind Frisvold</i> Da «Bibliotekrevolusjonen» kom til Norge	73
<i>Idunn Bøyum, Tor Arne Dahl og Nils Pharo</i> Bibliotekarere blir ved sin lest	91
<i>Heidi Kristin Olsen og Marit Kristine Ådland</i> Undervisning i klassifikasjon og indeksering ved bibliotekarutdanningen	107
<i>Sunniva Evjen og Heidi Kristin Olsen</i> Med viten som verktøy – referansebibliotekaren i det digitale skiftet.....	127
<i>Herbjørn Andresen og Gudmund Valderhaug</i> Arkiv: Eitt fag – to profesjonar?	145
<i>Anita Sandberg</i> Forskningsbasert undervisning og læring i bibliotekarutdanningen	159
Om forfatterne	177

Bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning: Fra etatsskole til iSchool

Ragnar Audunson og Liv Gjestrum

I 1919 la en departementsoppnevnt komite fram det første gjennomarbeidede forslaget for en norsk bibliotekskole. Komiteen konkluderte med at verken praktisk, arbeidsplassbasert opplæring, forelesninger på universitetet eller korrespondansekurs kunne gi en tilfredsstillende løsning. Siden utdanningen ble etablert i 1940, har målet vært å gi en fullstendig introduksjon til bibliotekgjerningen praktisk så vel som teoretisk. Utviklingen fram til dagens situasjon har imidlertid skjedd innenfor et spenningsfylt rom hvor praksisfeltets perspektiver og oppfatninger av behov for fagkunnskap, skolens bestrebelser på å utvikle en akademisk forankret profesjonsutdanning og myndighetenes krav til utdanninger på høyere nivå har vært med på å forme innholdet. Hvilken innretning det bør være på morgendagens studium i bibliotek- og informasjonsvitenskap, belyses også i dette kapitlet.

Tema og problemstilling

I 1921 la en departementsoppnevnt komite fram det første gjennomarbeidede forslaget i Norge for en norsk bibliotekskole. Komiteen konkluderte med at verken praktisk, arbeidsplassbasert opplæring, forelesninger på universitetet eller korrespondansekurs kunne gi en tilfredsstillende løsning. «Komiteen er blitt stående ved den oppfatning at det vi nu trenger, det eneste som kan sikre oss hvad vi ønsker at oppnå, er en bibliotekskole. Denne har følgende fortrinn: 1. Gir en fullstendig introduksjon i bibliotekgjerningen. 2. Lar så vel teoretiske som praktiske hensyn komme til sin rett. 3. Vil bidra til å utvikle en særlig norsk bibliotekkultur. 4. Utskiller de mindre skikkede og fritar derved de enkelte bibliotek for et ubehagelig verv. 5. Samværet mellom elevene gir verdifulle impulser. (Bibliotekkomiteen av 1919, 1921).

Å gi en fullstendig introduksjon til bibliotekgjerningen praktisk så vel som teoretisk - det Audunson, Nordlie og Spangen (2002) kalte en utdanning med sikte på forme «The complete librarian» - har fra da av vært et mål for bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning i Norge. Men utviklingen fram til dagens situasjon der utdanningen er fullt integrert i det akademiske gradssystemet fra bachelor til phd, har skjedd innenfor et spenningsfylt rom:

- Det har vært spenninger mellom praksisfeltets perspektiver og oppfatninger av behov for fagkunnskap på den ene siden og skolens bestrebelser på å utvikle en akademisk forankret profesjonsutdanning på den andre. Hvordan har disse spenningene mellom praksisfelt og skole påvirket utdanningen?
- Selv om skolen, i tråd med 1919-komiteens innstilling, har sett det som sin oppgave å bidra til en norsk bibliotekkultur, er bibliotek- og informasjonsfaget internasjonalt. Internasjonale utviklingstrekk har preget også norsk bibliotek- og

informasjonsfaglig utdanning. Ett slikt trekk som har dominert de siste 40-45 årene, er tendensen til å løsrive utdanningen fra bibliotekfeltet – utviklingen fra bibliotekvitenskap via bibliotek- og informasjonsvitenskap til informasjonsvitenskap. Også dette er noe som skaper spenninger innen så vel bibliotek- og informasjonsfaget som utdannings- og forskingsfelt, som mellom academia og praksisfelt. (Audunson, Nordlie & Spangen, 2002; Audunson, 2007). Hvordan har slike internasjonale utviklingstrekk påvirket utdanningen?

- Teknologiske, kulturelle og politiske spenninger er også viktige. Hvordan påvirker for eksempel endringer i informasjonsteknologi et fag hvis sentrale gjenstand er informasjonshåndtering? Og hvordan påvirker dyptgående kulturelle endringer, for eksempel framveksten av det flerkulturelle samfunnet, et fag som er så kulturelt forankret som bibliotek- og informasjonsfaget?
- Organiseringen av høyere utdanning er blitt grunnleggende omformet, dels gjennom den såkalte kvalitetsreformen fra 2003, men først og fremst gjennom omstrukturering og fusjoner. Det som ved inngangen til 1990-tallet var en selvstendig høyskole med ca 600 studenter og omkring 50 ansatte, er nå et lite institutt på fakultetet for samfunnsfag på en høyskole med 17000 studenter og ikke så langt unna 2000 ansatte. Hvordan har slike strukturreformer påvirket utdanningen?

Slike spørsmål vil vi diskutere i dette kapittelet.

Fire utdanningsmodeller: Mester/lærlingemodellen, etatsutdanning, profesjonsutdanning og disiplinutdanning

Når vi skal analysere utviklingen av bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning, kan det gjøres med utgangspunkt i ulike utdanningsmodeller.

Mester/lærlingemodellen har vært den dominerende modellen med hensyn til å sikre tilførselen av kompetent arbeidskraft innenfor håndverksfagene. Selv om noe av utdanningen kan skje i en skolekontekst med innslag også av teoretiske fag, dominerer en læringsform basert på lærlingens deltakelse i praktisk arbeid og et lærling-mesterforhold. I håndverksfag som tømmerfaget, rørleggerfaget, snekkerfaget, frisørfaget mv. er det fremdeles denne utdanningsformen som dominerer. Gjennom tett samarbeid med mester og ferdige svenner lærer den utdanningssøkende seg gradvis å beherske det aktuelle håndverkets ulike sider. Utdanningen avsluttes med en svenneprøve der lærlingen skal dokumentere at han eller hun er i stand til å bruke den kunnskapen som er formidlet i løpet av læretiden på en integrert måte til å gjennomføre et større, praktisk arbeid. Modellen har dominert innenfor håndverksfagene fra det 15. århundre fram til i dag, og kan slik sies å være den mest robuste utdanningsmodellen vi har. Vi har innslag av den også på bibliotekfeltet. Aspirantutdanningen som universitetsbiblioteket i Oslo fra tidlig på 1930-tallet tilbød akademikere som ville bli universitetsbibliotekarer, kan vi si i stor grad bygde på en

slik modell. Siden 2008 har det vært mulig for bibliotek å ta inn lærlinger med sikte på å gi dem fagbrev innen kontor- og administrasjonsfaget med vekt på bibliotek etter endt læretid. Fram til 1972 besto utdanningen ved Statens bibliotekskole av en lang praksisperiode – to år fra 1945 til 1965, deretter ett år fram til 1972 – før man begynte på den skolemessige utdannelsen. Det betød et sterkt innslag av fagarbeidermodellen i skolens utdanning fram til 1972.

I fagarbeidermodellen er relasjonen mellom utdanning og praksisfelt tett, grensende til det symbiotiske.

Etatsutdanningsmodellen representerer en annen modell. Det typiske her er store offentlige etater som har etablert egne skoler for å sikre tilgang på kompetent arbeidskraft. Posten, kriminalomsorgen, politiet, jernbanen og skatteetaten er eksempler på offentlige etater som har hatt sine egne skoler. Selv om praksisinnslaget og dermed innslaget av mester –lærling-forhold er sterke i etatsskolene, er innslaget av teoretiske fag sterkere enn i fagarbeiderutdanningen. Fængselsskolen har betydelige innslag av juridiske emner, etikk og kriminologi. Skatteetatskolen var for eksempel en økonomi/revisorutdanning. Noen av dem, som Politiskolen og Kriminalomsorgens utdanningssenter (Fængselsskolen), har utviklet seg til høyskoler med egne forskningsavdelinger og universitets- og høyskolesektorens stillingsstruktur for faglig ansatte.

Vi har også hatt tilsvarende bransjekontrollerte skoler for privat sektor, for eksempel Bankakademiet og Kjøpmannsinstituttet, seinere Norges Varehandelshøyskole. Både Bankakademiet og Varehandelshøyskolen er nå fusjonert inn i Handelshøyskolen BI.

I likhet med fagarbeidermodellen vil relasjonen yrkesfelt – utdanning være svært tett i etatsskolemodellen. Det er i utgangspunktet feltet som eier og kontrollerer skolen. For Politiskolen og sannsynligvis også for Kriminalomsorgens utdanningssenter har nok akademiseringen og etableringen av forskning bidratt til at skolene nærmer seg det vi skal behandle nedenfor – profesjonsutdanning.

Etatsutdanningstradisjonen har vært sterk i norsk bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning. Statens bibliotekskole var til å begynne med forlagt til Deichmanske bibliotek. Direktøren i det nyopprettede Statens bibliotektilsyn hadde hovedansvaret for skolen fram til 1952, og de første årene lå skolen budsjettmessig under departementets bibliotekkontor/Statens bibliotektilsyn. Skolen hadde et eget styre med sterk representasjon fra bibliotekfeltet helt til den ble integrert i Det regionale høyskolestyret ved inngangen til 1980-tallet. Arkivakademiet som ble overtatt av Institutt for arkiv, bibliotek og informasjonsfag i 2013, var også et eksempel på en etatsskole innenfor det informasjonsfaglige feltet.

Profesjonsutdanningsmodellen har trekk fra både lærling-mestermodellen, fra etatsutdanningsmodellen og fra disiplinmodellen som vi vil omtale nedenfor. I likhet

med både fagarbeidermodellen og etatsutdanningsmodellen er profesjonsutdanninger rettet inn mot å dekke kunnskapsbehovet innenfor institusjonaliserte praksisfelt i samfunnet – helsefeltet, feltet for religionsutøvelse, utdanningsfeltet osv. De klassiske profesjonsfagene medisin, jus og teologi har en svært nær tilknytning til de praksisfeltene de utdanner for. Utdanningen av leger skjer på universitetssykehus med sterke innslag av mesterlæring. En professor i medisin er gjerne også praktiserende lege innen sitt spesialfelt, for eksempel overlege på den aktuelle avdelingen på universitetssykehuset. Professorer i teologi og jus beveger seg relativt friksjonsfritt mellom academia og det praktiske yrkesfeltet. Det er ikke sjelden at en professor i teologi utnevnes til biskop eller omvendt, eller at en professor i jus blir høyesterettsdommer eller driver praktisk juridisk konsulentvirksomhet.

Et tredje kjennetegn ved de aller fleste profesjonsutdanninger er tverrfagligheten. I løpet av et teologistudium vil vordende prester studere språk – gresk og hebraisk – de vil studere tekstanalyse, historiske perspektiv vil prege utdannelsen, praktisk retorikk, kommunikasjonsfaglige perspektiv vil ligge til grunn for praktisk utdanning i sjelesorg og kommunikasjon med mennesker i vanskelige livssituasjoner.

Går vi igjennom utdanningsprogrammet for andre profesjonsutdanninger, vil vi nesten alltid finne slik tverrfaglighet. Det innebærer at man i løpet av et profesjonsstudium kombinerer ulike fag som også er egne vitenskapelige disipliner som for eksempel språkfag, tekststudier, biologi, kommunikasjonsvitenskap, psykologi, kriminologi mv. Den formen for tverrfaglighet som her er beskrevet, leder til et fjerde karaktertrekk ved profesjonsutdanninger: Profesjonsutdanninger er akademisk forankret i et abstrakt, vitenskapelig fundert kunnskapsgrunnlag. I fagutdanningsmodellen vil erfaringskunnskap være viktig. Det vil nok også være tilfellet i praktisk profesjonsutdanning, men skal noe oppnå status som gyldig kunnskap, må det være forskningsmessig forankret, for eksempel gjennom kontrollerte, randomiserte studier – gullstandarden i medisinsk forskning. Akademiseringen og forskningsforankringen gjør at nærheten til praksisfeltet må balanseres med den grad av avstand som kritisk forskning forutsetter. Profesjonsutdanningene skal ikke bare formidle etablert kunnskap og etablerte arbeidsmåter, men gjennom forskning og forskningsbasert utdanning bidra til å utvikle og overskride etablert praksis. Formidling av evne til å reflektere omkring profesjonsetiske problemstillinger og profesjonens samfunnsoppdrag, kjennetegner også profesjonsutdanninger.

Disiplinmodellen representerer den fjerde modellen. Med disipliner tenker vi her på rene vitenskapelige disipliner som historie, sosiologi, kjemi, biologi, matematikk mv. Slike disipliner inngår i profesjonsutdanninger slik for eksempel biologi inngår som en helt sentral del av medisinfaget, og fysikk og matematikk inngår i en ingeniørutdanning. Likeledes kan yrkesrettede påbygninger, for eksempel en pedagogisk påbygning på et disiplinstudium, kvalifisere til lærerprofesjonen. Disiplinstudier kan vi mer kalle fag i ren form som ikke er knyttet til noe bestemt praksisfelt i samfunnet. Faget kjemi genererer kunnskap som kan være nyttig på en rekke praksis- og profesjonsfelt – i undervisning, i medisin, farmasi, innen ulike industrielle bransjer, i

landbruk, i miljøvern osv – uten å være spesifikt knyttet til noen av disse. Utviklingen på mange utdanningsinstitusjoner innen det bibliotek- og informasjonsfaglige feltet fra bibliotekfag via bibliotek- og informasjonsvitenskap til informasjonsvitenskap – nå iSchools – kan sees som en utvikling fra yrkesutdanning via profesjonsutdanning mot en disiplinorientert utdanning (selv om de fleste innen faget nok vil være enige om at også informasjonsvitenskap er tverrvitenskapelig).

Bibliotek og informasjonsvitenskapelig utdanning – et barn av folkebibliotekrevolusjonen

På 1850-tallet startet det vi kan kalle den moderne folkebibliotekrevolusjonen i Boston i USA. Utbyggingen av den nye institusjonstypen akselererte raskt – ikke minst ved hjelp av generøse donasjoner fra milliardæren Andrew Carnegie. American Library Association oppsto i kjølvannet av denne revolusjonen. Melville Dewey la gjennom sitt desimalklassifikasjonssystem et kunnskapsorganisatorisk grunnlag for både folke- og fagbibliotek, og han etablerte den første bibliotekarutdanningen i 1887.

Til Norge kom folkebibliotekrevolusjonen i 1898 med Haakon Nyhuus. Også her ledet den til rask institusjonalisering av feltet i form av et kontor for bibliotekssaker i Kirkedepartementet (1902), utviklingen av en statlig bibliotekpolitikk i form av bibliotekreformen av 1902, et tidsskrift for det framvoksende feltet (1907), regelmessige nasjonale bibliotekmøter (1908) og en landsomfattende bibliotekforening (1913). Erkjennelsen av nødvendigheten av en profesjonsfaglig utdanning var en del av dette. Noen reiste til bibliotekskoler i USA og utdannet seg der – i løpet av noen ti-år dreide det seg om et hundretalls personer – men dette var naturligvis ingen varig løsning. Heller skapte den et økt press i retning av at også Norge måtte få en bibliotekarutdanning.

Den første organiserte undervisningen i Norge ble etablert i 1919 i form av Deichmanske biblioteks elevkurs. 20 personer søkte om opptak på dette kurset, og 14 ble tatt opp. Undervisningen besto av om lag 200 forelesningstimer i tillegg til tre timers praktisk arbeid daglig. Utdanningen skjedde i praksisfeltet

I 1919 satte, som vi har pekt på innledningsvis, Kirke og undervisningsdepartementet ned en komitee – Bibliotekkomiteen av 1919 – som skulle se på ulike sider ved bibliotekvesenets ordning i Norge. Medlemmer var Karl Fischer, Arne Arnesen, Arne Kildal – alle helt sentrale navn fra folkebibliotekrevolusjonen – Carl Geelmuyden og endelig Hjalmar Petersen som representerte Universitetsbiblioteket. 23 sider av den 55 sider lange innstillingen er viet forslaget om å opprette en bibliotekskole i Norge. Utgangspunktet for komiteen var det den beskrev som en «nødstilstand» med hensyn til tilgangen på bibliotekfaglig arbeidskraft. Utvalget gikk igjennom organiseringen av bibliotekarutdanningen i ulike europeiske land og USA, og flertallet – Fischer, Arnesen, Kildal og Geelmuyden – gikk inn for å etablere en skole etter amerikansk mønster. Et sentralt poeng for flertallet var å følge mønsteret

fra USA ved å etablere en utdanning som skulle utdanne både til folkebibliotek og universitetsbibliotek.

«Ganske visst har en funksjonær ved Kongressbiblioteket f.eks. ikke praktisk nytte av de kunnskaper han har fått inn om barneavdeling og eventyrfortelling, likeså litt som chefen for et mindre folkebibliotek trenger nogen viden om inkunabler. Men som lønn for tilsynelatende bortkastede timer, har de begge lært å se alt bibliotekararbeide som en enhet. Dette vokser opp til en profesjon, et livskall med en viktig oppgave i utformingen av fremtidens samfund».

Flertallet argumenterer med profesjonsfaglig selvbevissthet for at embetseksamen i universitetets disiplinfag ikke gir tilstrekkelig bakgrunn for bibliotekarer i universitetsbibliotekene, noe UBs representant protesterte heftig mot. Komiteflertallet så altså for seg en utvikling fra en mester – lærlingemodell til en profesjonsutdanningsmodell som skulle utdanne for alle typer bibliotek.

De økonomiske nedgangstidene som slo inn kort etter at innstillingen var levert, gjorde imidlertid at forslaget om en bibliotekskole ikke ble realisert. Først i januar 1940 ble Statens bibliotekskole opprettet, på grunnlag av en innstilling avgitt i 1937 av en komite opprettet av Kirkedepartementet. I komiteen satt sentrale aktører på folkebibliotekfeltet som Arne Arnesen, Rikka Deinboll og Henrik Hjartøy (Ananiassen & Vesthem, 1999). I innstillingen ble skolens karakter av en etatsskole slått fast: «Skolen må være en statsskole og sortere under Kirke og undervisningsdepartementet. Chefen for dettes bibliotekkontor bør være skolens leder». (1999, s. 90). Med sine fem måneders undervisning var utdanningens omfang langt mer beskjedent enn det komiteen av 1919 hadde sett for seg. Skolen var forlagt til Deichmanske bibliotek, og hadde en innretning først og fremst mot folkebibliotekene.

Universitetsbiblioteket etablerte sin aspirantutdanning tidlig på 1930-tallet. Studenter som ble ansatt som aspiranter, arbeidet tre timer daglig i alle UBs avdelinger, og lærte praktisk bibliotekararbeid samtidig som de fullførte embetseksamen.

Den enhetlige profesjonsutdanningen 1919-komiteen så for seg, ble dermed heller ikke realisert.

Den kronologiske utviklingen av bibliotek og informasjonsutdanningen og den gradvise utbyggingen fra 400-timerskurset man begynte med i 1940 fram til en treårig utdanning på høyskolenivå, er beskrevet av Henriksen (1990) og Berget og Holter (2011). I denne framstillingen vil vi først og fremst analysere den spenningsfylte utviklingen av den norske utdanningen fram mot en akademisk disiplin - spenningen mellom mester-lærlingemodellen, etatsutdanningsmodellen, profesjonsmodellen og disiplinmodellen.

De første ti-årene: et yrkesfaglig perspektiv på utdanningen

I de første ti-årene av Statens bibliotekskoles historie – i praksis fra 1945 da skolen startet opp igjen etter krigen og fram til slutten av 1960 tallet – kan utdanningen beskrives som en hybrid mellom en etatsskole og en fagarbeideropplæring. Mester – lærlingeinnslaget var sterkt gjennom de to årene med praksis som inngikk i den tre år lange utdanningen. Fagene i den ett år lange skoleutdanningen var orientert mot å trene studentene i ferdigheter de ville trenge i yrkeslivet. Referansearbeid med vekt på å formidle detaljert kjennskap til de viktigste referanseverkene og oppslagsbøkene, klassifikasjon og katalogisering, også med vekt på ferdigheter i praktisk bruk av katalogiseringsreglene og klassifikasjon etter Dewey. Samlingsutvikling og administrasjon var de to andre sentrale faggruppene. Arne Kildal, leder for departementets bibliotekkontor og bibliotekdirektør fra 1949, var skolens sjef. Daglig leder var barnebibliotekarpioneren Rikka Deinboll fra Deichmanske bibliotek. (Folke)bibliotekfeltet hadde dermed tilnærmet full kontroll over utdanningen. Den var, som pekt på over, en hybrid mellom en praksisbasert fagarbeiderutdanning og en etatsskole.

Fram til slutten av 1960-tallet hadde skolen svært få fast ansatte lærere. Da Gerd Wang ble ansatt som styrer i 1952, var hun den første i fast stilling ved skolen.

Fraværet av fast ansatte lærere må nødvendigvis ha lagt sterke begrensninger på skolens utvikling og i praksis ha umuliggjort utvikling mot en profesjonsutdanning slik vi har definert det foran. Undervisningen ble hovedsakelig ivaretatt av timelærere hentet inn fra praksisfeltet og fra universitetet. Det er rimelig å anta at undervisningen som ble gitt av bibliotekarer fra praksisfeltet, hadde sterke innslag av mesterlærlingemodellen og av formidling av praktiske yrkesmessige håndgrep. Timelærere fra universitetet formidlet sine universitetsfag som nok kunne være nyttig i yrkesutøvelsen, men disse lærernes perspektiv var ikke å utvikle en abstrakt kunnskapsbasis for et profesjonsfag.

Denne svakheten var åpenbart sentrale aktører på bibliotekfeltet oppmerksomme på. På bibliotekmøtet i 1950 holdt Molly Skancke en innledning om utdannelsen for folkebibliotek. Molly Skancke var en av amerikabibliotekarene, hun var biblioteksjef i Trondheim og hun var i tillegg en relativt sentral politiker som vararepresentant til Stortinget for Høyre. Hun argumenterte for at utdanningen på bibliotekskolen var for lite akademisk og at det var nødvendig med fast ansatte lærere på heltid. Et folkebiblioteks oppgaver er så komplekse, hevdet hun, at skal bibliotekarene «makte å gi alle disse medmennesker de opplysninger, den lærdom, den rettledning og rekreasjon de måtte søke, også være fullt kvalifisert for oppgaven – de må mestre den nødvendige bibliotekteknikk, men de må også ha kunnskaper som ligger godt over den almenutdannelsen som en eksamen artium gir». (Skancke, 1950, s. 316).

Hennes forslag til løsning var å bygge ut «bibliotekarutdannelsen for folkebibliotekene til å bli en akademisk utdanning som omfatter fire år, gjerne ved en linje ved universitetet spesielt tilpasset disse bibliotekenes behov, ...» (1950, s. 316). At

en representant for praksisfeltet så tydelig krever *mer* akademisering, er overraskende sett i forhold til den teori- og akademikerskepsisen som preget praksisfeltets holdning til forslaget om å etablere Norges bibliotekhøyskole – dvs. en bibliotekskole på nivå med vitenskapelige høyskoler som for eksempel Norges handelshøyskole – drøyt 25 år seinere.

På det samme bibliotekmøtet holdt universitetsbibliotekar Gudrun Thue en innledning om utdanningsbehovet for forskningsbibliotekarene. Hun avviste det synet som flertallet i bibliotekkomiteen av 1919 hadde gjort seg til talsmenn for 30 år tidligere – at også forskningsbibliotekene ville være tjent med profesjonsutdannede bibliotekarer. Bakgrunn fra et av de klassiske universitetsfagene supplert med aspirantordning mente hun ville gi det beste resultatet for universitetsbibliotekene. Og bibliotekskolen ga ikke tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for de fag- og forskningsbibliotekene som først og fremst benyttet seg av personale utdannet derfra, for eksempel alle høyskolebibliotekene og mindre forskningsbibliotek. Fagbibliotekenes interesser var skjøvet helt til side i skolens utdanning til fordel for fag som for eksempel folkeopplysningsarbeid, hevdet hun (Thue, 1950).

Statens bibliotekskoles utdanningsprogram ble mye diskutert i praksisfeltets ulike fora som de nasjonale bibliotekmøtene, Bok og bibliotek og biblioteksforeningene utover på 1950 og 1960-tallet. Innleggene var gjennomgående kritiske i tråd med de synspunktene Molly Skancke ga uttrykk for i 1950: Utdanningen hadde for svak teoretisk forankring, det var for få faste lærere og utbyttet studentene fikk fra praksistiden var sterkt varierende. (Berget & Holter, 2011). På et bibliotekmøte midt på 1990-tallet argumenterte sågar en av innleiderne for at bibliotekarer burde ha en utdanning som lå i *forskningsfronten*. (Wilhelmsen, 1965). I dagens språkbruk betyr det en utdanning på doktorgradsnivå.

At debatten om Statens bibliotekskole var så vidt intens på praksisfeltet, betyr at praksisfeltet til tross for sin kritiske holdninger til mange forhold ved utdanningen, hadde et sterkt eiendomsforhold til den.

Strukturen som ble etablert i utdanningen i de første etterkrigsårene ble i all hovedsak videreført gjennom 1950- og 1960-tallet, selv om utdanningen ble forlenget til tre år. I 1958 ble forholdet mellom praksis og skoleutdanning endret – først til 1,5 års praksis og 1,5 års skole i 1965, deretter til 1 års praksis og to års skole i 1968. Disse endringene var svar på viktige kritikkpunkter fra praksisfeltet.

1970 - 1984-tallet: Den mest avgjørende perioden i skolens utvikling?

Perioden fra 1970 fram til 1984 ble kanskje den mest avgjørende i utviklingen fra en etatsutdanning fram mot en akademisk forankret profesjonsutdanning. Sentrale strateger bak denne utviklingen var Gerd Wang, som ledet skolen fra 1952 til 1973, Per Ongstad, som ledet den første større forskingsatsingen på feltet gjennom

programmet Norsk dokumentdata, Bendik Rugaas som ble rektor i 1975, og lektor, seinere undervisningsleder og seinere rektor, Tor Henriksen, som – sammen med Rugaas - knyttet skolen til det internasjonale utdannings- og forskningsfeltet og var fagstrategen bak utviklingen av kunnskapsorganisasjonsfaget til et fag med akademisk og forskningsmessig forankring.

Samtidig skjedde det i løpet av 1970-tallet viktige endringer med hensyn til strukturen i høyere utdanning og biblioteklovgivning som også fikk konsekvenser for utdanningen. Utbyggingen av et nytt skoleslag innen høyere utdanning – distrikts-høgskolene – startet opp i dette tiåret. Dette sammen med en eksplosiv vekst i antallet studenter – studenttallet ble tredoblet fra 1960 til 1970 fra 9600 til over 30 000, og det fortsatte å vokse utover på 1970-tallet. Nye høyskoler og kraftig vekst i antallet studenter førte til utbygging av nye høgskolebibliotek og økt behov for bibliotekarer. Den nye folkebibliotekloven som ble vedtatt i 1971 og som trådte i kraft fra 1972, innførte krav om bibliotekarutdanning fra Statens bibliotekskole eller tilsvarende for biblioteksjefer i kommuner med 8000 innbyggere eller mer. Også dette ble viktig for etterspørselen etter fagutdannede kandidater på feltet, og det satte en norm for hva kravene til fagutdannet bibliotekar skulle være som fikk anvendelse langt utover det feltet Lov om folkebibliotek regulerte. Når andre virksomheter søkte etter bibliotekar, var det som regel biblioteklovens kvalifikasjonskrav som ble lagt til grunn.

I 1972 ble det innført en ny studieordning der kravet om forutgående praksis ble fjernet. I stedet ble til sammen ni ukers praksis integrert i de første to årene av den treårige utdanningen. Fra da av var bibliotekarutdanningen en postgymnasial, yrkesrettet utdanning med samme omfang som for eksempel lærerutdanning og sosionomutdanning. Den var organisert omkring syv faggrupper – historiske og litterære fag, bibliotek og samfunn, bibliotekorganisasjon, kunnskapsorganisasjon, referansearbeid, metodefag og valgfrie fag. Metodefag omfattet en bred vifte av fag som vitenskapsteori og vitenskapelig metode, statistikk, matematikk, vitenskapelig forfatterskap, databehandling og programmering, semiologi og russisk. Faggruppa litteratur og samfunn besto av emner som litteratursosiologi, pedagogikk, bokvalg og samlingsutvikling og undervisningens organisasjon i Norge. Første års undervisning var felles for alle. De to siste årene valgte man enten folkebibliotekadministrasjon eller fagbibliotekadministrasjon, og man valgte mellom metodefag, kunnskapsorganisasjon, litteratur og samfunn og referansefag. Det ga en rekke ulike «linjevalg», for eksempel det som ble kalt folkeped (folkebibliotekadministrasjon, litteraturfag og bibliotek- og samfunn med pedagogikk), folkemetode (folkebibliotekadministrasjon, metodefag og kunnskapsorganisasjon) og folkedok (folkebibliotekadministrasjon, kunnskapsorganisasjon og bibliotek og samfunn). Tilsvarende kunne man kombinere fagbibliotekadministrasjon med de samme spesialfagene.

Samtidig utviklet Gerd Wang fra slutten av 1960-tallet et kraftig og målrettet program for å bygge ut fagstaben, blant annet gjennom et stipendiatprogram der personer med universitetsutdanning på hovedfagsnivå gjennomgikk et program for å skaffe seg

bibliotekarkompetanse, mens bibliotekarer gjennom det samme programmet fikk finansiert en hovedfagsutdanning på universitetet. Da Gerd Wang døde i 1975, hadde skolen en stab av lektorer¹ på 16. Ved utgangen av 1970-tallet var antallet fast vitenskapelige ansatte over 20 i tillegg til et bibliotek med ti ansatte. Da skolen gikk inn i Høgskolen i Oslo og Akershus i 1994, hadde den over 50 tilsatte totalt. Av disse var 30 faglig tilsatte – 22 lektorer og førsteamanuenser, og 8 forskere i oppdragsavdelingen BRODD, i tillegg til et bibliotek med 10 ansatte, samt 8 ansatte i administrasjonen.

Kravet om at en høgskolelektor ved Statens bibliotekskole både skulle ha embets-eksamen av høyere grad fra universitetet og bibliotekarutdanning – et krav som ble muliggjort gjennom stipendiatprogrammet – var utvilsomt viktig i det å gi utdanningen en profesjonsforankring. Akademikerne fra universitetet fikk en nærhet til faget og feltet som de sannsynligvis ellers ikke ville ha hatt. Fra 1980 ble imidlertid denne ordningen avsluttet, og den ene av dette kapitlets forfattere, som ble tilsatt i 1979, er formodentlig den siste som har gjennomgått dette stipendiatprogrammet.

Tor Henriksen ble ansatt som lektor i 1970. Han fikk en formell lederposisjon som undervisningsleder i 1978, og ble rektor fra 1981. Fra tidlig på 1970-tallet spilte han en sentral rolle med hensyn til å gi undervisningen i de kunnskapsorganisatoriske kjernefagene en forskningsmessig forankring og i å knytte utdanningen til det internasjonale utdannings- og forskningsmiljøet. Han etablerte kontakt med ledende forskere og forskningsmiljøer innen kunnskapsorganisasjon, først og fremst i Storbritannia, og brakte internasjonale kapasiteter som Derek Austin og Tom Wilson til skolen. Ferdighetstreningen ble erstattet med en mer analytisk og teoretisk forankret tilnærming. Studieplanen fra 1973, som Tor Henriksen deltok aktivt i utformingen av på det kunnskapsorganisatoriske feltet, reflekterer det tydelig. Han var aktiv i FIDs og IFLASs forskningskomiteer innenfor klassifikasjonsfeltet, og brakte impulser derfra inn i undervisningen på skolen. I 1979 sto skolen for første gang som vertskap for en stor internasjonal forskningskonferanse innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskap – IRFIS 3 (International Research Forum on Information Science). Ved inngangen til 1980-tallet kan en si at skolen var forankret i et internasjonalt nettverk av akademiske institusjoner innen bibliotek- og informasjonsvitenskap, og at karakteren av å være etatsskole var, om ikke borte, så sterkt svekket. Denne utviklingen skjedde i Bendik Rugaas' rektortid, og Rugaas og Henriksen var på mange måter en lederduo med ulike, men komplementerende lederegenskaper. De utfylte hverandre, og ga sammen rom for den fruktbare utviklingen som skjedde i denne perioden.

Per Ongstad var en annen sentral utdannings- og forskningsstrateg i denne perioden selv om han ikke ble ansatt ved skolen før i 1983. I 1973 ble Per Ongstad, som da

¹ I bibliotekskolens årlige guide ble tittelen lektor ble erstattet med høgskolelektor fra og med utgaven for studieåret 1979-1980

arbeidet i Riksbibliotekstjenesten, tilsatt som leder av programmet Norsk dokumentdata (DD). DD var et forsknings- og utdanningsprogram finansiert av Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Forskningsråd. Programmets oppgave var å forske på ny informasjonsteknologi i bibliotek. Samtidig etablerte man et utdanningstilbud på feltet som ble forløperen til det seinere hovedfaget, nå masterutdanningen, på bibliotekskolen. Det var tett kontakt mellom DD og bibliotekskolen. DD hadde først kontorer i Biblioteksentralens bygg, men flyttet etter hvert inn i Statens bibliotekskoles lokaler. Samarbeidet mellom Per Ongstad og ledelsen ved bibliotekskolen var tett. DD-miljøet, sammen med det sterke datamiljøet rundt BIBSYS i Trondheim, bidro til at Norge lå langt framme når det gjaldt bibliotek og digital teknologi.

Den kompetansen DD utviklet med hensyn til bibliotek og EDB, både gjennom sin forskningsvirksomhet og gjennom utdanningsprogrammet, kom også skolen til nytte. Utdanningsprogrammet ga muligheter til å fordype seg i problemstillinger knyttet til bibliotek og EDB på hovedfagsnivå også for kandidater med bibliotekskolen som bakgrunn. Da DD-programmet ble avsluttet i 1983, ble utdanningsvirksomheten videreført gjennom den såkalte videreutdanningen i bibliotek og EDB ved Statens bibliotekhøgskole – en utdanning på hovedfagsnivå designet og ledet av Per Ongstad – mens forskningsvirksomheten ble videreført gjennom BRODD – Bibliotekskolens rådgivnings og oppdragsavdeling. Skolen hadde fra nå av en tre-årig grunnutdanning, en to-årig videreutdanning på hovedfagsnivå og en aktiv forsknings- og oppdragsavdeling.

I tillegg til den interne utviklingen ved Statens bibliotekhøgskole ble endringene i strukturen for høyere utdanning viktig også for bibliotekarutdanningen. Som nevnt foran, startet de første distriktshøgskolene opp som regionale tilbud innen høyere utdanning fra 1969. Skoleslaget ble gjort permanent fra 1975, og det ble etablert et distriktshøgskolekontor i departementet og såkalte regionale høgskolestyrer i hvert fylke. Profesjonsrettede utdanninger som lærerskoler og sosialskoler ble lagt under de regionale høgskolestyrene, og fikk status som høgskoler. Fra 1976 ble Statens bibliotekskole også lagt inn under dette kontoret. Fra 1980 ble bibliotekskolens eget styre avvirket, og Det regionale høgskolestyret for Oslo og Akershus ble styringsorgan for det som nå ble hetende Statens bibliotekhøgskole. Det er ikke gitt at skolen ville blitt integrert i universitets- og høgskolesystemet uten denne strukturendringen

Forslaget om Norges bibliotekhøgskole – en forspilt mulighet?

Vi har foran sett hvordan sentrale representanter i bibliotekmiljøet på de nasjonale bibliotekmøtene på 1950 og 1960-tallet krevde mer akademisering av utdanningen. På siste halvdel av 1970-tallet skjedde imidlertid det motsatte: Sentrale aktører i bibliotekmiljøet reagerte på det de oppfattet som for langtgående akademisering av det de så som et først og fremst praktisk yrke. Utgangspunktet var NOU 1976:26 – Norges bibliotekhøgskole. I 1971 satte Kirke og undervisningsdepartementet ned et utvalg som skulle vurdere etableringen av en bibliotekarutdanning på

høgskole/universitetsnivå. Utvalget ble ledet av riksbibliotekar Gerhard Munthe. I utvalget satt ellers bibliotekskolens rektor Bendik Rugaas, Per Ongstad, og direktøren i Statens bibliotektilsyn, Else Granheim, i tillegg til representanter fra praksisfeltet og en student. Utvalget la fram sin første innstilling i 1976, og foreslo etableringen av Norges bibliotekhøgskole som skulle gi en utdanning på inntil 4,5 år og være en vitenskapelig høgskole, dvs. en skole på nivå med Norges handelshøgskole, Veterinærhøgskolen, Norges tekniske høgskole mv. Skolen skulle deles inn i en allmenn avdeling tilsvarende den eksisterende Statens bibliotekhøgskole, og en spesiell avdeling som skulle være den vitenskapelige fordypningen. Da forslaget ble sendt på høring, ble det ikke godt mottatt av praksisfeltet. Mens sentrale aktører som Molly Skancke på 50-tallet etterlyste sterkere akademisk forankring, ble nå bibliotekararbeidets praktiske og ikke-akademiske karakter understreket. Ordbruken var til dels svært sterk. Vest-Agder fylkesbibliotek beskrev for eksempel utvalgets forslag som «overspente». Viktige organisasjoner som Kommunale bibliotekararbeideres forening – den gang den viktigste organisasjonen for folkebibliotekarer – Norsk biblioteklag og bibliotekarene i Norsk tjenestemannslag anbefalte at forslaget ble avvist. Bibliotekforeningen var lunkent positiv.

Med en slik mottagelse er det ikke rart at Muntheutvalgets forslag ble lagt i en skuff. Om forslaget hadde blitt realisert dersom feltet hadde stått samlet bak det, er naturligvis svært usikkert. Spørsmålet er allikevel om feltet her forspilte en mulighet til å styrke bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning og forskning. I uttalelsene er det en tendens til å se bibliotekfag som et praktisk yrke der de nødvendige ferdighetene først og fremst tilegnes på arbeidsplassen i en type mester – lærlinge-modell. Den tendensen er blitt styrket i tiårene etter. Nå er det ikke uvanlig at stillingsutlysninger – særlig i folkebiblioteksektoren spør etter *relevant* utdanning – ikke fagutdanning på feltet. Det fagspesifikke kan læres på arbeidsplassen, om den som ansettes ellers er egnet.

1980 – 1994: Ny studieplan, etablering av hovedfag og styrking av forskningen

Fra slutten av 1990-tallet ble det arbeidet med en ny studieplan til erstatning for den som ble implementert i 1972. I 1981 ble den nye planen iverksatt. Utdanningen ble etter den nye studieplanen organisert i fire faggrupper:

- Metodefag (pedagogikk, edb og samfunnsfaglig metode for alle i første studieår – andre studieår valg mellom matematikk statistikk, programmering, litterær metode og et videregående kurs i samfunnsfaglig metode. To fag skulle velges).
- Litteratur og samfunn
- Informasjonskunnskap (katalogisering, klassifikasjon, indeksering og referansekunnskap)
- Administrasjon og organisasjon

Denne fagstrukturen har langt på vei ligget til grunn for skolens arbeid helt fram til nå, med unntak av at metodefag er falt ut som egen faggruppe. De øvrige gruppene har skiftet navn, og har naturligvis endret innhold i takt med digitalisering og faglig utvikling. Litteratur og samfunn er blitt omdøpt til Litteratur og bruker og nå sist til Litteratur og kulturformidling, Informasjonskunnskap kalles nå Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning, mens Administrasjon og organisasjon i dag behandles i faggruppa Bibliotek og samfunn.

De viktigste endringene i 1981-strukturen kan oppsummeres som følger:

- Mens fellesundervisningen tidligere var av ett års varighet, ble den nå utvidet til to. Først det siste året valgte studentene mellom folkebibliotekadministrasjon og fagbibliotekadministrasjon på den ene siden, og litteratur og samfunn og informasjonskunnskap på den andre. Det innebar en bredere og mer generell, mindre institusjonsspesifikk utdanning.
- Det relativt sterke innslaget av metodefag innebar en styrking av det som i dagens format for å beskrive læringsutbytte kalles for generell kompetanse. Også dette trakk i retning av en utdanning som var mindre institusjonsspesifikk.

Utviklingen mot et profesjonsutdanningsperspektiv til fordel for et institusjonsperspektiv gjenspeilte seg også i endringen av skolens formålsparagraf etter innlemmingen i Det regionale høgskolesystemet. I formålsparagrafen i skolens vedtekter het det fram til studieåret 1983-84 at skolen «skal utdanne bibliotekarer for folkebiblioteker, skolebiblioteker, fagbiblioteker, forskningsbiblioteker og lignende». I tillegg skulle skolen holde faglige kurs og «så vidt mulig drive opplysningsvirksomhet av allmenn interesse». (Vedtekter for Statens bibliotekskole, fastsatt ved kongelig resolusjon 5. april 1974). I vedtektene som trådte i kraft fra og med studieåret 1983-84, ble det innført tre viktige endringer i formålsparagrafen. Skolens oppgave skulle ikke lenger bare være å utdanne fagpersonale til bibliotek, men til alle institusjoner «med behov for personale med samme utdanningsbakgrunn». Samtidig ble skolen pålagt å drive etter- og videreutdanningskurs, og skolen ble i formålsparagrafen for første gang definert som en forskningsinstitusjon. «Høgskolen *skal* (vår uth.) drive forsknings, utviklings og utredningsvirksomhet (FoU) på sine oppgaver».

Slik ble utviklingen mot en profesjonshøgskole som skulle forsyne *samfunnet*, ikke en bestemt etat, med bibliotek- og informasjonsfaglig profesjonskompetanse, vedtektsfestet.

Denne utviklingen mot en etatsuavhengig profesjonsutdanning ble ytterligere tydeliggjort av bibliotekhøgskolens rektor Tor Henriksen i hans foredrag på bibliotekmøtet i 1984. Der peker han på at mange kandidater fra skolen ansattes i andre sektorer enn bibliotekvesenet, for eksempel forlag og «særlig arkiv», og han stiller spørsmålet om i hvilken utstrekning man skal la en slik utvikling influere på skolens faglige innhold. «Vårt foreløpige, forsiktige standpunkt er at studiet gjerne

må slik legges til rette st det utvider kandidatenes arbeidsmarked, men ikke på en slik måte at studiet splittes opp i en rekke yrkesrettede delområder». (Henriksen, 1984, s. 229). Her gjør han seg til talsmann for et profesjonsperspektiv til forskjell fra et yrkes- eller etatsperspektiv. Det er særlig integrasjon av arkivistikk i faggruppene litteratur og samfunn, informasjonskunnskap og administrasjon og organisasjon som Henriksen på kort sikt ser som aktuelt. Men han fortsetter:

«Det er selvsagt mulig å gå adskillig lenger enn vi har gjort. Hovedproblemet er egentlig om bibliotekarutdannelsen bør stå i et en-til-en forhold til det tradisjonelle bibliotekvesenet. I både England og USA og i en del U-land går utviklingen i retning av en bredere informasjonsformidlerutdanning for bl.a. bibliotek, dokumentasjon, arkiv, registre, objektsamlinger og informasjonssentraler. Navneendringer finner sted: fra Librarianship til Library and Information Science og til Information Science eller Information Management ... Hva mener NBFs medlemmer om disse utviklingstendenser? Er det noe vi bør forsøke å kopiere?» (1984, s. 229).

Det perspektivet på utdanningen som Henriksen her trekker, utfordrer de synspunktene praksisfeltet noen år tidligere ga uttrykk for i debatten om Norges bibliotekhøgskole, og det er et perspektiv som nå, mer enn 30 år etter, er forbausende aktuelt, ikke minst i forbindelse med diskusjonen om tettere integrasjon mellom bibliotekarstudiet og arkivarstudiet på det nåværende institutt for Arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag (ABI). Igjen er debatten mellom en allmenn profesjonsutdanning og det Henriksen beskrev som oppsplitting i yrkesrettede delområder, høyst aktuell.

På 1980-tallet ble også bibliotekskolens toårige videreutdanning på hovedfagsnivå etablert med den tidligere lederen for DD-programmet, dosent Per Ongstad, som leder og gründer. Studiet fikk navnet diplombibliotekarstudiet. Det første studentkullet startet opp høsten 1984. Opprinnelig ble det foreslått to studieretninger – en EDB-orientert og en orientert mot litteratursosiologi og litteraturformidling. Departementet sa imidlertid bare ja til å opprette den EDB-orienterte studieretningen. Studiet var sammensatt av fagene gjenfinning, programmering, infologi² – et fag designet fra bunnen av Per Ongstad – og databaseteori. I tillegg ble det undervist i matematikk som et støttefag.

Gjenfinningsfaget var forankret i teoretiske modeller fra forskningslitteraturen, og bygde i liten grad på den verksorienterte referanseundervisningen som dominerte på grunnstudiet. Det var heller beslektet med den mer forskningsbaserte tilnærmingen Tor Henriksen hadde introdusert i grunnstudiets klassifikasjon- og indekseringsundervisning. Infologifaget hadde ingen parallell på grunnstudiet. Slik skilte diplombibliotekarstudiet seg ut fra de fleste andre hovedfagsstudier ved at forbindelsene mellom fag og undervisning på grunnstudiet og hovedfaget var relativt svake.

² Infologi besto av emner som grunnlagsdrøfting av informasjonsbegrepet basert på den tyske informasjonsviteren Gernot Wersigs doktoravhandling (på tysk), informasjonslære basert på Shannon og Weaver, informasjonsøkonomi og organisasjonsteori.

Studentene skulle i tillegg til undervisningen i disse fagene gjennomføre et 350-timers prosjektarbeid.

Diplomoppgaven hadde et omfang på 6 måneder, og måtte leveres på tid. Gikk studenten utover normert tidsramme, ble det regnet som en vesentlig svakhet, og førte til nedsatt karakter. En A-oppgave etter dagens karakterskala ville ikke kunne få bedre enn B dersom normert tidsramme ikke ble overholdt.

Også kollegialt og fysisk var forbindelsene mellom grunnstudiet og diplombibliotekarstudiet svake. Lærerne på hovedfagsnivå underviste bare på dette nivået, de hadde sine kontorer adskilt fra lærerne på grunnstudiet, og grunn- og diplombibliotekarstudiet var egne enheter i skolens interne budsjett. Ønsket den ansvarlige for grunnstudiet å benytte en lærer knyttet til diplombibliotekarstudiet, måtte det overføres midler fra grunnstudiets budsjett til diplombibliotekarstudiets.

Studiet var arbeidskrevende, og Per Ongstad var en krevende lærer. Når han tok imot nye studentkull, sa han gjerne i velkomsttalen: «Takk for at du har gitt meg to år av ditt liv». Blant studentene var det nok bred enighet om at han var en glitrende pedagog, men svært delte meninger når det gjaldt hans krevende og til tider temperamentsfulle lederstil og arbeidsform ellers.

1994 – 2000: Høgskolereform – økt satsing på bibliotekforskning – skarpe konflikter på utdanningen, slutt på monopolsituasjonen

Høgskolereformen i 1994 skapte helt nye rammebetingelser for den bibliotek- og informasjonsfaglige utdanningen. Fra å være en liten – men etter norske forhold allikevel mellomstor – høgskole med omlag 500 studenter, 30 faglig ansatte og rundt 50 ansatte totalt, ble skolen nå en et av de minste studiene ved en stor høgskole med over 7500 studenter og 820 ansatte. Sammen med tidligere Norsk journalsthøgskole dannet den gamle bibliotekhøgskolen Avdeling for journalistikk, bibliotek og informasjonsfag – en av sju avdelinger på den nye høgskolen. Høgskolen ble dermed en del av et større fagmiljø, noe som i utgangspunktet skulle være positivt og fruktbart.

Det tok imidlertid tid før gevinster av det større fagmiljøet kunne hentes ut. Fusjoner er ofte konfliktfylte, og etableringen av Høgskolen i Oslo var ikke noe unntak. De to tidligere høgskolene som dannet den nye avdeling JBI, hadde i utgangspunktet relativt ulike kulturer og ulike tradisjoner for ressursbruk på undervisning og veiledning. Konfliktene om fordelingen av et budsjett som nå skulle være felles, var skarpe. Det tok flere år før man fikk etablert det nivået av gjensidig tillit som krevdes for at avdelingen skulle være noenlunde funksjonsdyktig. Budsjettmøtene i avdelingsstyret i forbindelse med budsjettfordeling kunne de første par årene gå over to dager, og diskusjonene mellom styrerepresentantene fra de to avdelingene kunne være bitre og harde. Når støvet etter konfliktene og forsøkene på å lage en integrert

avdeling hadde lagt seg og den nødvendige minstemålet av tillit var etablert – i stor grad på grunn av miljøtiltak iverksatt av dekanene Egil Fossum (1997 – 2000) og Øivind Frisvold (2000 – 2011) – var det som falt på plass i gjenoppstått form på mange måter den gamle bibliotekskolen og den gamle journalistikolen som ble enige om å leve i fred med hverandre.

Konflikter leder gjerne til at oppmerksomhet, og fokus rettes innover. Det skjedde også i dette tilfellet. Men langt fra bare på grunn av de avdelingsinterne konfliktene. Bibliotek og informasjonsutdanningen var nå en del av en stor og komplisert høyskole med mange organisatoriske lag oppover til den sentrale ledelsen. Studieleder som nå var tittelen på lederen for utdanningen, og dekan måtte først og fremst ha oppmerksomheten rettet mot prosesser og utspill som kom fra høyskolens sentrale ledelse og administrasjon. Der Tor Henriksen i sin rektortid kunne svømme i det internasjonale bibliotek- og informasjonsfaglige miljøet og hente impulser og inspirasjon derfra, måtte Inger Cathrine Spangen og Øivind Frisvold trå vannet i høyskoleinterne administrative prosesser.

Forskningsavdelingen BRODD – en kilde til konflikt i den nye avdelingen

Da DD-programmet ble nedlagt i 1983, ble programmets forskningsvirksomhet ført videre i BRODD – Bibliotekskolens rådgivnings og oppdragsavdeling. BRODD var viktig for skolens faglige utvikling. Avdelingen bidro med gode økonomiske resultater som var til nytte og glede for skolen, og personalet bidro likeledes med undervisning – blant annet var BRODD viktig med hensyn til å generere prosjekt-oppgaver til diplombibliotekarstudentenes obligatoriske prosjektarbeid. Kort etter høyskolefusjonen fikk BRODD tilslag på et prosjekt i EUs fjerde rammeprogram – prosjekt ONE. (Opac Network Europe). BRODD ved forsker Liv Holm, sto som koordinator for prosjektet som gikk over 30 måneder og omfattet 15 partnere. Nå er det knapt noe som gir større prestisje og ses på som et vesentligere bidrag til høyskolens strategi enn å få tilslag på et slikt EU-prosjekt. Tilslag på en slik EU-søknad i dag ville utvilsomt ha ført til toppoppslag i høyskolens nettavis Khrono og hyllest og blomster fra rektoratet. Men BRODDs suksess i EU-sammenheng i 1995 var langt på vei usynlig. I stedet ble BRODD definert som et problem og en virksomhet som bidro negativt til skolens resultat. Da bibliotekskolen ble integrert i Høgskolen i Oslo, ble BRODD ilagt en overhead på 40 prosent på hele sin virksomhet. Dermed økte inntjeningskravet dramatisk, og i regnskapene så det dermed ut som om BRODD bidro negativt. Statens kontantprinsipp ble også problematisk når BRODD ved årets slutt hadde utestående fordringer på en del av prosjektene sine. I en situasjon der tilliten mellom de to skolene som dannet avdeling JBI ikke var den beste, ledet dette til konflikter i avdelingsstyret om hvordan det tilsynelatende underskuddet skulle håndteres. I 1998 ble BRODD skilt ut fra høyskolen. Oppdragsenheten etterlot seg et overskudd som delfinansierte et doktorgradsstipend.

Konflikter også internt

I tillegg til det interne fokuset som skyldtes konflikter i den nye avdelingen og fusjonsprosessen som helhet, var 1990-tallet også preget av interne konflikter på utdanningen. Disse konfliktene oppsto før fusjonen, og kan tidfestes til 1990-1992. I utgangspunktet var konflikten knyttet til faget kunnskapsorganisasjon. Overfladisk kan den beskrives som en konflikt mellom på den ene siden tradisjonalister som var opptatt av ferdighetstrening med utgangspunkt i katalogiseringsreglene AACR 2, Dewey og tradisjonell referanseundervisning, og på den andre siden modernister som argumenterte for en undervisning som i større grad tok inn over seg digitaliseringens konsekvenser, og som var mindre ferdighetsorientert. Men konflikten hadde ringvirkninger ut over dette. Lektorer fra faggruppene litteratur og samfunn og administrasjon og organisasjon som ikke hadde noe spesielt forhold til kunnskapsorganisasjon, engasjerte seg også – for eksempel høskolelektor Rannveig Egerdal Eidet, som hadde en sentral rolle blant modernistene. Konflikten framsto på mange vis som en kamp om hvem som skulle ha makten over utdanningen. Det bidro til å gjøre konflikten spesielt hard. Et eksempel på det er læreboka Kunnskapsorganisasjon ved hjelp av EDB som høskolelektor Steinar Bakken publiserte i 1994. Den var ment brukt som lærebok i faget. I en normal faglig debattsituasjon vil en slik bok bli lest og brukt, diskutert og kritisert. Det skjedde ikke i dette tilfellet. Det synes som om boka ble tiet i hjel. Den kom ikke inn på en eneste pensumliste. Steinar Bakken tilhørte modernistene, og det er rimelig å anta at boka dermed ble vurdert som et innlegg i maktkampen i stedet for som et faglig bidrag.

Konferansen Bibliotek 2020, som ble arrangert på Biri i 1991 av en konferansegruppe der høskolelektorer som tilhørte modernistene var sentrale, kan ha bidratt til å eskalere konfliktnivået. Høgskolen finansierte prosjektet. Det var ikke en tradisjonell konferanse med åpen utlysning der de som var interessert kunne melde seg på og delta, eventuelt sende inn et faglig arbeid, og få det akseptert i en åpen prosess slik det er vanlig på akademiske konferanser. Her skulle man plukke ut de beste. De som ble plukket ut til å delta, skulle være visjonære, ha meningers mot, være handlings- og resultatrettet, toneangivende med konkrete resultater. «De skulle ha tenkt lenger enn til i dag», som det ble formulert i rapporten fra konferansen (Statens bibliotekskole, 1991, s. 7). Hver av konferansegruppas medlemmer foreslo et antall navn til en deltakerbrønn – til sammen 179 navn. Blant disse ble 38 valgt ut etter en avstemningsprosedyre i gruppa som nok bare medlemmene kjente til. Det var ikke mange, om noen, i lærerstaben som ikke tilhørte modernistene som kom igjennom dette nåløyet. Prosessen hadde noe mystisk og lukket over seg som nok ikke bidro til å bygge tillit mellom frontene, og de som ikke falt inn under konferansegruppas kriterier, kunne med en viss rett føle seg stemplet som ikke-visjonære, uten meningers mot og evne til å tenke utover dagen i dag.

Konflikter og fokus på omorganisering kan nok ha ledet til en viss stillstand sammenlignet med den dynamiske utviklingen fra 1970 og fram til tidlig 1980-tall. I 1996 ble det imidlertid satt i gang et arbeid for å utvikle en ny studieplan. Konfliktene

som er referert foran preget i stor grad arbeidet i dette studieplanutvalget. Det var i særlig grad tidligere rektor Tor Henriksen og 1. amanuensis Tord Høivik som sto mot hverandre. Det var stor turn over av utvalgsmedlemmer på grunn av de skarpe konfliktene mellom disse to sentrale medlemmene. Men utvalget kom fram til et forslag som ble vedtatt i Avdelingsstyret i desember 1999 og implementert for det kullet som startet opp høsten 2000. De viktigste grepene som ble gjort, var:

- Hvert studieår ble organisert som en selvstendig enhet.
- Man kunne avslutte studiet etter annet studieår og få tittelen høgskolekandidat.
- Metodefag ble tatt ut som en egen faggruppe, og undervisningen ble organisert i tre emnekretser: Bibliotek og samfunn erstattet det som til da hadde hatt betegnelsen administrasjon og organisasjon. I denne emnekretsen anla man et bredere perspektiv på utviklingen av biblioteket som institusjon enn i det tidligere administrasjonsfaget. Litteratur og bruker erstattet det tidligere Litteratur og samfunn. Studieplanen understreket at også sakprosa skulle inngå som en sentral del av undervisningen – i hvilken grad det ble fulgt opp, er en annen sak. Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning erstattet det som i den tidligere planen het informasjonskunnskap. I det tredje studieåret, der vekten ble lagt på fordypning og spesialisering, ble det innført en del nye fag- blant annet kunne studentene velge informasjonsøkonomi og digitale dokumenter fra sivilbibliotekarstudiet (masterstudiet) som valgfag tredje år.

1997-98: Ekstern evaluering av utdanningen - samling mot en ytre fiende

I 1997 ble det opprettet et eksternt utvalg som skulle evaluere utdanningen. Medlemmer var rektor ved den danske bibliotekskolen, Ole Harbo, professor Marian Ginman fra bibliotek- og informasjonsstudiene ved Åbo Akademi og universitetsbibliotekar Kari Christensen fra UBO. I innstillingen som ble levert seint på høsten samme år, fikk utdanningen ganske hard medfart. Særlig hardt gikk det utover fagene i litteratur og samfunnsgruppa. Et bibliotek- og informasjonsstudium skal ikke bedrive populariseringer av fag som det undervises i på høyere nivå ved andre institusjoner, argumenterte utvalget i sin omtale av tekststudier og tekstanalyse. Utdanningen var ifølge utvalget også for praksisnær. Det ble foreslått en omlegging med spissing mot det informasjonsvitenskapelige – altså en utvikling bort fra den tverrfaglige profesjonsmodellen utdanningen til da hadde utviklet seg innenfor og over mot en disiplinorientert, informasjonsvitenskapelig modell.

Innstillingen tjente til å samle fagstaben mot en ytre fiende og slike redusere konfliktene som preget mye av 90-tallet. Utvalgets forslag ble i all hovedsak avvist.

Bibliotekforskningsprogrammet 1996 – 2001

På første halvdel av 1990-tallet tok Statens bibliotektilsyn et initiativ overfor Norges forskningsråd for å få etablert et bibliotekforskningsprogram. Tanken var at programmet skulle finansieres av et spleiselag der Tilsynet, Riksbibliotekjenesten og Nasjonalbiblioteket skjøt inn midler. Forskningsrådet opprettet et utvalg med

professor Harald Jørgensen fra Norges musikkhøgskole som leder. Fra bibliotek- høgskolen deltok 1. amanuensis Hans Eirik Aarek i utvalgsarbeidet. Sammen med Romulo Enmark, prefekt på Bibliotekshøgskolan i Borås, var han den eneste med bibliotek- og informasjonsfaglig kompetanse i utvalget. Utvalget foreslo for forskningsrådet at et slikt forskningsprogram burde opprettes, men rådet ble ikke overbevist i første omgang. Det ble derfor besluttet å arrangere en kunnskaps- statuskonferanse for å finne ut om vi har å gjøre med et kunnskapsfelt som genererer problemstillinger som er interessante for forskning. Forskere fra Norge, de øvrige nordiske landene og det internasjonale fagfeltet ellers holdt forelesninger på denne konferansen. Bibliotek- og informasjonsstudiene ved Høgskolen i Oslo sto som teknisk arrangør, men konferansen var i Forskningsrådets regi. På bakgrunn av innspillene fra denne konferansen ledet daværende prefekt ved Bibliotekshøgskolan i Borås, Romulo Enmark, arbeidet med å lage en ny innstilling som sammen med Jørgensen-utvalget, dannet grunnlaget for Forskningsrådets positive vedtak i oktober 1995. Det ble opprettet et programstyre med Romulo Enmark som leder og biblioteksdirektør Asbjørn Langeland, riksbibliotekar Kirsten Engelstad, nasjonal- bibliotekar Bendik Rugaas, professor Karin Gundersen og forskningsleder Kari Skrede som medlemmer. I programnotatet som styret vedtok, ble det framholdt at utvikling av formell forskerkompetanse i form av doktorgrader skulle ha prioritet. Programmet skulle ha fokus på bibliotekenes rolle som formidlere, kunnskaps- organisasjon, bibliotekenes samfunnsmessige rolle og naturligvis digitalisering. Ragnar Audunson ble tilsatt som forskningsleder i programmet, og forsknings- ledelsen ble lagt til Avdeling JBI på Høgskolen i Oslo som et prosjekt. De første stipendiene ble delt ut høsten 1996.

Den største gruppa av stipendiater var lektorer ved utdanningen. I løpet av få år økte antallet faglig ansatte med doktorgrad fra 0 til opp mot 10. Grunnmuren for den kompetansehevingen som gjorde det mulig for utdanningen å få akkreditert en phd- utdanning i 2012, ble lagt gjennom bibliotekforskningsprogrammet. Samtidig er det klart at dette var et krafttak for alle ansatte ved utdanningen. At mange sentrale lærere var i permisjon samtidig for å ta doktorgrad, var en utfordring for hele miljøet. Det var en form for kompetanseheving ved å løfte seg selv etter håret. Den grunnmuren i form av formell forskerkompetanse som ble lagt i disse årene, var derfor et resultat av hele fagstabens vilje og innsats – langt fra bare stipendiatenes.

Slutt på utdanningsmonopolet

Fra etableringen i 1940 fram til midten av 1990-tallet var bibliotekskolen alene om å tilby bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning i Norge. I januar 1996 startet imidlertid Institutt for dokumentasjonsvitenskap ved Universitetet i Tromsø opp sin bibliotekarutdanning ledet av professor Niels Windfeld Lund. Omtrent samtidig tok professor Ingeborg Sølvberg initiativet til å opprette en hovedfagsretning i informasjonsforvaltning ved Institutt for datateknikk og informasjonsvitenskap ved NTNU. Dermed var en mer enn 50 år lang monopolsituasjon over. Studie- programmet i Trondheim finnes ikke lenger – det er imidlertid fremdeles en

forskergruppe. Dokumentasjonsvitenskap i Tromsø er ikke lenger organisert i et eget institutt, og studieprogrammet har skiftet navn til Medie- og dokumentasjonsvitenskap.

I én forstand kan en si at studiet i Tromsø har utfordret Oslotradisjonen faglig. En kandidat med eksamen i dokumentasjonsvitenskap fikk fra Tromsøstudiets start status som bibliotekar etter bestemmelsene om fagutdanning i Lov om folkebibliotek. Men Tromsøprogrammet har et annet faglig perspektiv enn det vi finner i Oslo. Dokumentasjonsvitenskap beskrives som et allment studium av produksjon, organisering og distribusjon av dokumenter uten noen spesifikk tilknytning til institusjonstyper som bibliotek, arkiv eller museer. Slik er det vanlig også å beskrive bibliotek- og informasjonsvitenskapen, og det gjøres for eksempel i boka om europeiske perspektiv på studieplanutvikling i bibliotek- og informasjonsfag fra 2005 (Kajberg & Lørring, 2005). Men bibliotek- og informasjonsstudiene springer ut av etatsskoletradisjonen. Den tradisjonen er fremdeles tilstede og skaper spenninger. Dokumentasjonsvitenskapen springer ikke ut av noen slik institusjonell tilknytning, men kan heller føre røttene tilbake til dokumentalistbevegelsen tidlig i forrige århundre med Paul Otlet og Henri La Fontaine som sentrale navn.

Tromsøutdanningen har ellers vært sentral i oppbyggingen av den internasjonale konferanseserien og nettverket The Document Academy. Her deltar viktige institusjoner som for eksempel instituttet for informasjonsvitenskap ved Berkely i USA. Også nordiske bibliotek- og informasjonsskoler deltar på disse konferansene. Osloutdanningen har til nå stått utenfor dette nettverket.

Med ett unntak³ har imidlertid utdanningen i Tromsø ikke på merkbart vis utfordret Oslo-utdanningen med hensyn til studentrekruttering. Derfor har det ikke vært nødvendig for Oslo-utdanningen å vurdere hvordan man skal tilpasse seg Tromsøutfordringen for ikke å miste studenter. Det kan være grunnen til at den faglige utfordringen fra dokumentasjonsvitenskapen ikke har fått konsekvenser for bibliotek- og informasjonsstudiene i Oslo.

Først og fremst har effekten av dette vært at det har gitt oss nye samarbeidspartnere. Miljøet i Tromsø har for eksempel vært partnere i PLACE-prosjektet, mens det er nært samarbeid mellom faglig tilsatte innen kunnskapsorganisasjon og gjenfinning i Oslo og NTNU-miljøet i informasjonsforvaltning.

Fra diplombibliotekar til sivilbibliotekar

Betegnelsen på diplombibliotekarstudiet endret seg etter etableringen av Høgskolen i Oslo. Først ble tittelen diplombibliotekar erstattet med den uspesifiserte tittelen hovedfagskandidat. I 1999 godkjente departementet den beskyttede tittelen sivilbibliotekar, som ble benyttet fram til implementeringen av Bologna-reformen i 2002.

³ Unntaket er masterstudiet. Til 2013 hadde utdanningen i Oslo krav om bachelor i bibliotek og informasjonsvitenskap for opptak på studiet. Dette kravet har sannsynligvis ha ledet til at noen masterstudenter har valgt bort Oslo til fordel for Tromsø. I 2013 ble opptakskravene liberalisert.

Strukturen i studiet slik det var utformet fra starten av, lå imidlertid i hovedsak fast fram til innføringen av Bologna-reformen og konverteringen av sivilbibliotekarstudiet til et masterstudium.

Innføring av kvalitetsreformen og tilpasning til Bologna-modellen

Kvalitetsreformen, som ble vedtatt av Stortinget i 2001 og iverksatt i 2003, har hatt stor betydning for utviklingen av høyere utdanning i Norge. Kvalitetsreformen bygger på tilrådninger gitt av Utvalget for høgre utdanning, Mjøsutvalget (NOU 2000: 14) og på Bolognaerklæringen vedtatt av de europeiske utdanningsministerne i Bologna 1999 (og med tilføyelser på senere møter). Bolognaerklæringen (Regjeringen.no, 2009) hadde som mål å gjøre Europa til ett felles og attraktivt marked for høyere utdanning og forskning. Siden utdanningssystemene var svært ulike, måtte man fjerne hindere, og blant annet innføre ens gradssystem, ens poengsystem (ECTS) og ens karakterskala slik at studiene ble sammenlignbare.

Kvalitetsreformen innebar videre en utvidelse av studieåret til 10 måneder, tettere oppfølging av studentene og ny finansieringsmodell hvor deler av finansieringen ble insentivbasert og knyttet til studiepoengproduksjonen.

Nytt gradssystem, studiepoeng i stedet for vekttall og ny karakterskala ble innført på bibliotekutdanningen studieåret 2002-2003, og innføring av nytt gradssystem og ny karakterskala forløp relativt smertefritt. Utdanningen besto allerede av en treårig grunnutdanning samt et toårig sivilbibliotekarstudium, og disse endret betegnelser til bachelor- og mastergrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Ny karakterskala var det delte meninger om. Noen savnet muligheten til en større nyansering enn det en skala med bokstaver fra A til F ga muligheter for.

Overgangen fra vekttall til studiepoeng (et års studier ble konvertert fra 20 vekttall til 60 studiepoeng (ECTS)) skapte mer diskusjon, bl a fordi Høgskolen satte noen premisser for studienes struktur: Studentene skulle «utkvittere» 30 stp pr semester, og ingen emner skulle være mindre enn 10 stp. Inntil da hadde grunnstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap bestått dels av store emner som gikk over hele studieåret og med avsluttende eksamen i vårsemesteret, dels av valgemner av varierende lengde, fra 3 til 15 stp som studentene satte sammen til en pakke på 15 stp. Resultatet av tilpasningen ble en struktur der studentene tok to moduler hvert semester à 15 studiepoeng, og valgfagspakken ble redusert fra en rikholdig meny på 25 emner til fire à 15 studiepoeng. Denne ordningen ble gjort gjeldende fra og med studieåret 2004-2005, og studiet har samme struktur i dag:

	Høstsemesteret	Vårsemesteret
1. studieår	Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning (15 stp) Bibliotek og samfunn (15 stp)	Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning (15 stp) Litteratur og bruker (15 stp)
2. studieår	Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning (15 stp) Litteratur og bruker (15 stp)	Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning (15 stp) Bibliotek og samfunn (15 stp)
3. studieår	Bibliotek og samfunn (15 stp) Spesialisering i KoG eller LoB (15 stp)	Fordypende valgfag (15 stp) Bacheloroppgave (15 stp)

Ambisjonen med de nye valgfagene var å gi studentene solid kompetanse på ett arbeidsområde i stedet for en smakebit på flere. Følgende valgemner ble tilbudt med det nye studieopplegget:

- Arkivistikk
- Biblioteket som læringsarena: Skolebibliotek
- Fremmedspråklig og oversatt litteratur
- Utforming av nettsteder

Senere har nye valgfag kommet til: Endringsledelse, Biblioteket som læringsarena: Høgskolebibliotek, E-bøker og Barn, medier og bibliotek. Det varierer fra år til år hvilke fire emner som tilbys.

Lærerne var bekymret for studentenes modningsprosess når store emner skulle splittes opp eller tas over kortere tid, og det var lange diskusjoner før den endelige strukturen var på plass. De nye rammene, hvor emnene skulle støpes i mer eller mindre samme form og hvor man i større grad finregnet på hvor mange undervisningstimer og hvor mange sider pensum som skulle ligge bak et studiepoeng, opplevdes som rigide. Det ble da heller ikke plass til alle emner ved overgang til ny struktur, blant annet fordi praksis skulle gi uttelling i form av studiepoeng, hvilket den ikke hadde gjort på bibliotekutdanningen tidligere. Praksis andre studieår ble lagt om i 2007, og ble da en integrert del av emnet Undersøkellesmetoder. For førsteårsstudentene kommer praksisopplæringen og -utplasseringen fortsatt i tillegg til 60 studiepoeng med teoretiske emner selv om opplegget er ganske omfattende. Man har ikke funnet det forsvarlig å redusere omfanget av teoretiske emner på dette trinnet. Diskusjonen har heller vært om praksis første år skal utgå.

Studentene har hele tiden vært positive til moduleringen, og ordningen har vært gunstig med tanke på studentutveksling, som også er ett av målene med Bologna-prosessen. Studentene kan nå være utenlands et semester uten å gå glipp av undervisning i et emne de skal ta eksamen i.

En av intensjonene med kvalitetsreformen var tettere oppfølging av studentene med veiledning og tilbakemelding underveis. Integrert undervisning og integrerte eksamener ble framhevet som et ideal, og man ønsket å erstatte auditorieforelesninger og skoleeksamener med veiledning, undervisning i mindre grupper og alternative eksamensformer som f.eks. mapper og hjemmeeksamen. Intensjonen var å flytte fokus fra vurdering til læring, og håpet var at studentene skulle få større forståelse for sammenhengen mellom de ulike emnene. Dette var ikke nye tanker på bibliotekstudiet, og neppe heller på andre høyskolestudier som var preget av en annen undervisningstradisjon enn universitetene. Lærerne på bibliotekutdanningen hadde i mange år prøvd å utarbeide undervisningsopplegg som skulle skape en helhetsforståelse hos studentene. Det var dessuten en tradisjon for å følge opp studentene ganske tett, blant annet gjennom veiledning og tilbakemelding på utallige antall oppgaver, både frivillige og obligatoriske, underveis i studieåret.

Med innføringen av Kvalitetsreformen la kollegiet allikevel ned et stort arbeid i å utvikle nye tverrfaglige opplegg, og i flere emner gikk man over til andre eksamensformer enn tradisjonell skoleeksamen. Skriveukene i emnet Bibliotek og samfunn første semester første studieår, hvor studentene skal lære seg kildebruk og akademisk skriving, og selv prøve det ut ved å skrive en faglig tekst, er et eksempel på et av de nye undervisningsoppleggene. Her trekkes forelesere fra alle tre emnegrupper inn for å undervise i sjangre, utforming av henvisninger og litteraturlister, mm, og mange lærere deltar i veiledning og vurdering av studentenes arbeider.

Det er et tankekors at volumet på undervisning og veiledning har gått ned på 2000-tallet, stikk i strid med intensjonen i Kvalitetsreformen. Studentene har færre undervisningstimer, og undervisning som tidligere ble gitt klassevis, gis nå i større grupper (doble klasser eller hele kullet). Med akademiseringen av studiet med sterkere vektlegging av teori og mindre ferdighetstrening, er det også færre øvelsestimer.

Kvalitetsreformen har da også blitt omtalt som kvantitetsreformen (Eriksen, 2004). Bortsett fra ved innføringen fulgte det ikke økte ressurser med reformen, og da utdanningenes inntekter i tillegg ble knyttet opp mot studiepoengproduksjonen, ble resultatet at universitet og høyskoler tok opp flere studenter enn det var grunnfinansiering for. Så også på arkiv- og bibliotekstudiene. Og flere studenter pr lærer betyr mindre tid til oppfølging av hver enkelt student.

På 2000-tallet har det også vært en sterk vektlegging av forskning og forskeropplæring på Høgskolen i Oslo og Akershus. Dette av flere grunner: Høgskoleutdanninger skal ha forskningsbasert undervisning, som forutsetter lærere med forskerkompetanse. HiOA har som mål å oppnå universitetsstatus, hvilket krever en

høy andel førstekompetanse. Selv om intensjonen med satsningen på førstekompetanse ikke har vært å redusere innsatsen på undervisningssiden, har det blitt resultatet i praksis. Førstelektorer og førsteamanuenser som publiserer har normalt mer forskningstid enn høgskolelektorer.

2003-2013: Periode med ekspansjon og overgang fra studielederområde til eget institutt

For bibliotekutdanningen preges perioden 2003 til 2013 av en betydelig ekspansjon i studieporteføljen. Studiet i arkiv og dokumentbehandling ble tilbudt som et årsstudium fom høsten 2003. Masterstudiet i Digital Library Learning (DILL), et EU finansiert studium under Erasmus Mundus-paraplyen, og i samarbeid med universitetene i Parma og Tallinn, startet opp i 2007. Ph.d.-studiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap ble etablert i 2012. Samme år ble det erfaringsbaserte masterstudiet i Bibliotek, styring og ledelse opprettet og tilbudt første gang. Siste tilskudd til studieporteføljen er Arkivakademiet som ble overtatt fra Norsk Arkivråd og Riksarkivaren i 2013. Det er et studium på 30 stp beregnet på ansatte i arkiv. I tillegg har fjernstudiet i Bibliotek- og informasjonsvitenskap (innholdsmessig identisk med årsstudiet) blitt lagt om fra papirbasert til nettbasert studium.

Det var på et tidspunkt også en ambisjon om å tilby utdanninger innen hele ABM-feltet, slik trenden var i flere andre europeiske land hvor myndighetene samlet forvaltningen av disse institusjonene under samme organ. I Norge ble ABM-utvikling opprettet 1. januar 2003 ved sammenslåing av Statens bibliotektilsyn, Riksbibliotek-tjenesten og Norsk Museumsutvikling. Fra og med høsten 2004 tilbød bibliotekarutdanningen et årsstudium i museumsfag. Det inneholdt følgende moduler: «Museumsformidling – Innføring» (30 stp), «Utstillinger – utvikling og utforming» (15 stp) og «Museumsformidling for barn» (15 stp). Ytterligere to moduler kom til: «Museum – samling og formidling» (15 stp) og «Digitalisering og digital formidling av kulturarv» (15 stp). Undervisningen baserte seg i stor grad på eksterne lærekrefter, og utviklingen av emnene ble støttet økonomisk av ABM-utvikling. I 2008 ble det søkt om etablering av et masterstudium i Museumsformidling, men søknaden ble avslått av NOKUT grunnet mangel på ansatte med museumsbakgrunn på utdanningen. Med de økonomiske rammer avdelingen da hadde, var det ikke mulig å styrke staben med museumsfaglig kompetanse, og det ble tatt et strategisk valg om å konsentrere studietilbudet rundt arkivfag og bibliotek- og informasjonsfag.

I 2011 fusjonerte Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Akershus til Høgskolen i Oslo og Akershus. Det innebar ny organisasjonsmodell hvor Høgskolen i Oslos sju avdelinger og enhetene på Høgskolen i Akershus ble omorganisert til fire fakulteter. Fra å være et studielederområde på avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag, ble arkiv- og bibliotekutdanningen et eget institutt på fakultet for samfunnsfag med betegnelsen Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag (forkortet til Institutt ABI).

Det var betydelig motstand mot fusjonen på avdeling JBI. Man så ikke gevinstene ved en sammenslåing, og var redd for at små fagområder, som arkiv- og bibliotek- og informasjonsvitenskap, ville bli lite synlige og lavt prioritert i en ny, stor organisasjon som framhevet det å være en regional utdanningsaktør framfor en nasjonal. Begeistringen for fusjonen ble heller ikke større av at høgskoleledelsens første innspill til organisasjonsmodell var at avdeling JBIs utdanninger skulle inngå i et fakultet for estetiske fag. Slektskapet med estetiske fag følte fjernt både med hensyn til metodegrunnlag og faglig tradisjon. Dekan Øivind Frisvold med flere gikk hardt ut mot dette forslaget.

Selv om høringsuttalelsene fra avdelingene uttrykte stor skepsis til fusjonen, ble høgskolens konklusjon et ja. Men engasjement blant de tilsatte bidro uomtvistelig til at avdeling JBI ble en del av samfunnsfaglig fakultet. Avdeling for sosialfag og avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag utgjorde det nye samfunnsfaglige fakultetet, som ble inndelt i fem institutter, hvorav institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag var nest størst etter institutt for sosialfag.

Overgangen til ny organisasjonsmodell gikk ganske smidig. Instituttene ble i perioden 2011-15 vist stor grad av tillit fra fakultetsledelsen både med hensyn til råderett over eget budsjett og utvikling av studietilbud og forskningsprofil. Men det var skuffelse både på Institutt for journalistikk og mediefag og Institutt ABI over at deres fagområder som de eneste på Høgskolen ikke ble nevnt som satsningsområder i Høgskolens strategiplan for 2020. Fakultetet så imidlertid viktigheten av å løfte fram disse fagområdene, og dekan Dag Jenssen tok initiativ til en konferanse om «offentlighetens profesjoner», som ble gjennomført i mai 2015.

Studiet i arkiv og dokumentbehandling

Som nevnt i omtalen av utdanningen i perioden 1980-94, var daværende rektor på Bibliotekhøgskolen, Tor Henriksen, opptatt av andre bransjers behov for bibliotekarisk kompetanse, og da særlig arkivfeltets behov. Han gir arkivfeltet prioritet av følgende grunner:

- en viss internasjonal tendens/påvirkning
- ingen offentlig arkivutdannelse i Norge
- arkivarstillinger annonseres av og til med krav om eksamen fra SBIH
- Norsk arkivråd arbeider for en offentlig arkivutdannelse, og har tatt kontakt med skolen for å bli orientert om studiets innhold

Henriksen var talsmann for at arkivistikk skulle inkorporeres i det bibliotek- og informasjonsfaglige studiet, og motstander av et separat studium. Feltet, ved Norsk Arkivråd (NA), mente imidlertid at en separat utdanning var nødvendig. De tok derfor ny kontakt med utdanningen for mulig etablering etter at den nye arkivloven av 1999 hadde trådd i kraft. Ledelsen ved bibliotekutdanningen og Høgskolen sentralt var positive til initiativet, og en arbeidsgruppe med representanter fra NA

(Ole Gausdal og Jorunn Bødker) og utdanningen (Charlotte Wemmerlöw og Liv Gjestrum) samt Bjørn Bering fra Oslo byarkiv, ble nedsatt med det formål å utvikle en studieplan. Gruppen leverte sitt «Forslag til Høgskolestudium i dokumentbehandling og arkiv ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag» i desember 2001.

Innledningsvis i forslaget gis det en begrunnelse for hvorfor studiet bør opprettes. Den nye arkivloven av 1999 der offentlig forvaltning pålegges en rekke oppgaver innen arkivhold, medførte behov for økt kunnskap om dokumentbehandling blant arkivmedarbeidere. I offentlig og privat sektor arbeidet allerede flere tusen mennesker som manglet relevant utdanning knyttet til saksbehandlingsprosesser. Det fantes på den tiden to arkivfaglige utdanningstilbud i Norge: Grunnfag i arkivkunnskap ved Universitetet i Oslo (opprettet i 1992, og med fokus på arkivdepot) og Arkivakademiet (etablert i 1992) med fokus på arkivdanning. Disse tilbudene var ikke tilstrekkelige til å skaffe arkivene nok kompetent arbeidskraft. Erfaringen var dessuten at kandidater med arkivfag fra Blindern (primært historiestudenter) sjelden søkte stillinger i arkivdannende virksomheter.

Opprettelsen av studiet ble vedtatt både i JBI's avdelingsstyre og i Høgskolestyret, og det ble først tilbudt som et årsstudium på deltid (2003). Oppstarten ble noe turbulent. Læreren som skulle ha ansvaret for undervisningen, sluttet rett før studiestart. Første året var det derfor kun timelærere, samt en studieadministrativt tilsatt som holdt studiet sammen. Tilbakemeldingen fra studentene var imidlertid gode, og mange gikk rett til godt gasjerte arkivlederstillinger med kun et fullført årsstudium.

Høsten 2006 ble studiet utvidet med en halvårig påbygningsenhet som inneholdt to moduler i digital arkivdanning. Det ble mulig å ta bachelorgrad fom studieåret 2010-2011. Tilbudet var da to studieår med arkivfag samt innpassing av andre arkivrelevante emner tilsvarende 60 stp. Tilbudet pr 2015 er 2,5 år (150 stp) med arkivfaglige emner, og emner tilsvarende 30 stp er under utvikling slik at instituttet kan tilby hele bachelorgraden. Studiet har i dag 32 studieplasser 1. studieår, 32 studieplasser 2. studieår og 16 studieplasser 3. studieår. I tillegg tilbys 1. studieår som et årsstudium på deltid med 10 studieplasser (= 20 studenter på halv tid).

Bachelorgraden i arkiv og dokumentbehandling kvalifiserer for opptak til masterstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap. På instituttets master- og ph.d.-studium i bibliotek- og informasjonsvitenskap kan man i dag velge arkivfaglig spesialisering. Det arbeides nå også med en tettere integrering mellom arkiv- og bibliotekstudiene på bachelornivå. En arbeidsgruppe ledet av nåværende instituttleder Tor Arne Dahl har i studieåret 2014-15 sett på ulike modeller for hvordan dette kan gjøres. Arbeidsgruppens endelige rapport foreligger ikke ennå, men modellene har blitt presentert for og diskutert blant kollegene på instituttet. Den modellen som har blitt møtt med størst entusiasme, er den som inneholder en søyle med fellesemner for de to bachelorutdanningene gjennom alle tre år.

I 2014 var studiet i arkiv og dokumentbehandling det ellefte mest populære studiet i hele Norge med 7,5 søkere pr studieplass. Høgskolen i Oslo og Akershus er nå eneste høyere utdanningsinstitusjon her til lands som tilbyr arkivundervisning på bachelornivå på permanent basis (noen høyskoler tilbyr av og til enkeltemner, og da som betalingsstudier). UiO har besluttet å legge ned sitt program i Arkivkunnskap, og tok opp siste kull i 2014.

I år (2015) skiftet studiet navn fra årsstudium og bachelorgrad i arkiv og dokumentbehandling til årsstudium og bachelorgrad i arkivvitenskap. Denne betegnelsen er i tråd den internasjonale betegnelsen på fagområdet (Archival science). I dag er seks hele lærerstillinger tilknyttet studiet.

International Master in Digital Library Learning (DILL)

Høsten 2007 tilbød bibliotekutdanningen masterstudiet «Digital Library Learning» for første gang. Dette var en Erasmus Mundus-master, i samarbeid med universitetene i Tallinn og Parma, og med finansiering fra EU. Kortversjonen av innholdet i denne masteren blir presentert slik på studiets hjemmeside: «DILL is a two-year international master for elite information professionals to provide them with the skills and competencies to navigate the rapidly evolving world of digital libraries.» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2015). Ambisjonen med EU- masterne er "...to enhance the quality of higher education and promote dialogue and understanding between people and cultures through mobility and academic cooperation" (EACEA, 2015).

For Høgskolen i Oslo ved bibliotekutdanningen var det en stor anerkjennelse å få tildelt et Erasmus Mundus-masterprogram. Søkingen for å få et slikt program er stor, og få slipper gjennom nåløyet (rundt 10 % av søknadene). DILL var den andre Erasmus Mundus-masteren i Norge hvor den norske utdanningsinstitusjonen ikke bare var samarbeidspartner, men også hadde koordineringsansvaret.

DILL-programmet ble en stor suksess. Rundt 20 studenter ble tatt opp hvert år, og 100% av studentene gjennomførte, og så godt som alle på normert tid. Studentene studerte et semester i henholdsvis Oslo, Tallinn og Parma, og kunne selv velge på hvilket av disse stedene de ville skrive sin masteroppgave. Studentene ble godt kjent, og etablerte et solid sosialt og faglig nettverk.

Så lenge masteren var EU-finansiert (5 år), kom nesten alle studentene fra den tredje verden. For disse studentene innbefattet studieplassen en meget generøs stipendordning. Rekrutteringen til studiet sank drastisk da EU-finansieringen falt bort, men studieprogrammet ble tilbudt i ytterligere tre år med Høgskolen i Oslo og Akershus som koordinator. Siste kull ble tatt opp i 2014. Undervisningen foregikk delvis som fjernundervisning de siste par årene. Den sosiale og kulturelle dimensjonen som en Erasmus Mundus –master hadde som ambisjon å tilføre studentene, var dermed delvis borte.

Ph.d.-studiet i bibliotek og informasjonsvitenskap

Etableringen av ph.d.-programmet i bibliotek- og informasjonsvitenskap i 2012 var resultatet av en lang og målrettet satsing hvor Bibliotekforskningsprogrammet fra 1996-2001 var et viktig steg på veien. Ved Bibliotekforskningsprogrammets avslutning var det som nevnt 10 tilsatte med doktorgrad, og Høgskolen i Oslo var dermed en av utdanningsinstitusjonene i Norden med høyest faglig kompetanse på det bibliotek- og informasjonsfaglige området. Men den var altså uten et ph.d.-program. Utover på 2000-tallet fikk utdanningen tildelt noen få stipendiatstillinger fra Høgskolen sentralt med finansiering fra Kunnskapsdepartementet, og opprettet også to stipendiatstillinger ved hjelp av egne midler og delfinansiert av henholdsvis Norsk Arkivråd og av overskuddsmidler etter nedleggelsen av BRODD. Et post doc-stipend tildelt av Høgskolen ble også omgjort til en ph.d.-stilling og delfinansiert av utdanningen. Fram til 2013 ble stipendiatene skrevet inn ved andre universitet og høyskoler, mens den reelle veiledningen som regel ble gitt av utdanningens egne tilsatte. Dette var en lite tilfredsstillende ordning.

Utdanningens ønske om et eget doktorgradsprogram passet godt inn med Høgskolens ambisjon om å bli universitet. Institusjonskategori hadde vært hyppig diskutert siden midt på 2000-tallet, men universitetsambisjonen ble nedfelt i Høgskolens strategiplan først i *Strategi 2020* (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012). Et av kriteriene som måtte oppfylles for å oppnå universitetsstatus, var minimum fire doktorgradsprogram, og på det tidspunktet hadde Høgskolen bare ett. Professor Ragnar Audunson var hovedarkitekten bak ph.d.-programmet i bibliotek- og informasjonsvitenskap, og utarbeidet søknaden og forslag til studieplan i nært samarbeid med kolleger både fra egen utdanning og kolleger fra tilstøtende fagområder ved andre avdelinger på Høgskolen. Søknaden ble sendt inn våren 2011, og i desember 2012 ble programmet etablert av Kunnskapsdepartementet etter en omfattende prosess med NOKUT-akkreditering.

Målet med programmet er både å sikre rekrutteringen av tilsatte med forskerutdanning til eget institutt og å fornere samfunnet med kandidater med kompetanse på doktorgradsnivå innen bibliotek- og informasjonsvitenskap. Det har vært viktig for Høgskolen å bygge opp bærekraftige stipendiatprogrammer, og instituttet har fått fem stipendiatstillinger årlig fra HiOA sentralt siden det ble etablert. Doktorgradsutdanningen teller i dag 22 stipendiater, hvorav fem allerede var fast tilsatt i undervisningsstillinger ved instituttet ved etableringen av programmet. Tre av disse er overført fra doktorgradsprogrammet ved Det Informationsvidenskabelig Akademi i København.

Masterstudium i Bibliotek, styring og ledelse

Det erfaringsbaserte masterstudiet i Bibliotek, styring og ledelse kom i likhet med studiet i Arkiv og dokumentbehandling i stand etter initiativ fra feltet. Med bakgrunn

i rapporten Bibliotekreform 2014 (ABM-utvikling, 2006), hvor behovet for kompetanseutvikling ble innenfor området administrasjon og ledelse påpekes, henvendte ABM-utvikling ved daværende direktør Leikny Haga Indergaard seg til utdanningen med spørsmål om hva den kunne bidra med på dette området. Utdanningens forslag var å utvikle en erfaringsbasert masterutdanning på 90 studiepoeng på halv tid som omfattet relevante ledelsesemner fra utdanningens egen masterutdanning i kombinasjon med emner fra masteren i Styring og ledelse ved Institutt for offentlig administrasjon og velferdsfag ved HiOA. En arbeidsgruppe bestående av representanter for praksisfeltet og utdanningen ble nedsatt. I deres forslag til studieplan ble det lagt vekt på at det skulle være en del valgmuligheter med hensyn til emnevalg, og at så mange som mulig av oppgavene skulle kunne knyttes til egen arbeidsplass.

Studiet fikk grunnfinansiering for fem studieplasser (dvs 10 studenter på halv tid). Søkingen til studiet har vært noe mindre enn forventet, selv om tilbakemeldingen fra biblioteksektoren og fra potensielle søkere har vært at utdanningen er meget relevant. Første kull med kandidater ble uteksaminert våren 2015. Syv studenter av et kull på elleve fullførte på normert tid.

Også på et tidligere tidspunkt prøvde utdanningen å få etablert et mastertilbud innen bibliotekledelse, og da i samarbeid med andre nordiske og baltiske bibliotekutdanninger innenfor rammen av NORDPLUS. Studieplanen ble utviklet, og planlagt oppstart var høsten 2007. Ulikt lovverk i de nordiske og baltiske landene på utdanningsområdet satte imidlertid en stopper for fellesprosjektet. Høgskolan i Borås utlyste deretter masterprogrammet på egen hånd, men søkingen var for liten til at studiet kunne settes i gang.

Ekspansjonen og fagstaben

I 1994 hadde bibliotekskolen to utdanninger: en treårig grunnutdanning i bibliotek- og informasjonsvitenskap og et toårig sivilbibliotekarstudium med spesialisering. Lærerstaben talte da 22 lektorer og førsteamanuenser. I 2013 hadde instituttet utvidet fagporteføljen med et årsstudium, et bachelorprogram, et erfaringsbasert masterstudium og en ph.d.-grad, og tilbudet på det toårige masterstudiet var blitt utvidet fra kun å omfatte kunnskapsorganisatoriske emner til å omfatte emner fra alle tre emnegruppene. Dette året overtok instituttet også Arkivakademiet fra Norsk Arkivråd og Riksarkivaren. På samme tid hadde fagstaben kun økt med åtte fulle stillinger til 30 lektorer/førsteamanuenser/professorer, samt tre professor II (som er en 20 % stilling). Hvordan var en slik ekspansjon mulig uten å ansette flere?

Vi vil peke på tre årsaker. Volumet på undervisningen pr studium har som tidligere påpekt gått ned i denne perioden. Det har også vært en bevissthet rundt gjenbruk/-flerbruk av undervisningsemnene. Noen emner inngår i flere studieprogram. På masterstudiet i Bibliotek, styring og ledelse har studentene felles undervisning med de «ordinære» masterstudentene. Arkivakademiets to moduler er nesten identiske

med to moduler i første året på arkivstudiet, og selv om de to studentgruppene undervises separat, trenger lærerne mindre tid til å forberede undervisningen. Moduler på masterutdanningen benyttes også som etterutdanning og videreutdanning, og genererer dermed ekstra inntekter via studiepoengproduksjonen.

Med Kvalitetsreformen og ny finansieringsmodell falt støtten til etterutdanning bort. Støtten tilsvarte grunnfinansieringen av 30 studieplasser, noe som utgjorde et betydelig beløp. Uten disse midlene måtte utdanningen tenke nytt med hensyn til etter- og videreutdanning. Det ble en sterk reduksjon i kortere kurs og konferanser som ikke ga inntekter i form av studiepoengproduksjon. Løsningen ble å tilby undervisningsemner på bachelor- og masterstudiet som etter- og videreutdanning. Tilbudet har vært en suksess på masternivå ved at bibliotekarer har tatt enkeltkurs. Få har tatt bachelorkurs som etterutdanning. Årsaken er kanskje at bachelorkursene ikke er samlingsbasert men har ukentlig undervisning, noe som gjør det vanskelig for bibliotekarer i arbeid å delta.

Mange bibliotekarer har ved ulike anledninger gitt uttrykk for at de savner kurs hvor formålet ikke er formalkompetanse, men faglig påfyll. Bortfall av denne typen kurs og konferanser har definitivt vært med på å svekke båndene mellom utdanningen og biblioteksektoren.

iSchool-medlemsskap og utvikling mot en mer disiplinorientert informasjonsfaglig utdanning?

Vi omtalte tidligere at det har vært spenninger mellom utdanningens og praksisfeltets perspektiver og oppfatninger av behov for fagkunnskap. I sin tale på Bibliotekmøtet i 1984, hvor Henriksen argumenterte for å inkorporere arkivistikk i bibliotekstudiet, sa han videre: «Det er selvsagt mulig å gå adskillig lengere enn vi har gjort. Hovedproblemet er egentlig om bibliotekarutdannelsen bør stå i et en-til-en forhold til det tradisjonelle bibliotekvesen» (Henriksen, 1984). Han viste til utviklingstendensen i mange andre land (USA og flere europeiske land), hvor utviklingen har gått i retning av at biblioteks- og informasjonsstudiene er blitt integrert i en mer omfattende, akademisk utdanning. Henriksen besvarte ikke spørsmålet om hvorvidt han mente det var en riktig vei å gå, men retter det i stedet til NBFs medlemmer.

Vi har tidligere hevdet at bibliotekutdanningen sto i dette en-til-en forholdet fram til begynnelsen av 1980-tallet, og at det siden har vært brytninger mellom de som ønsker å bevare dette forholdet og de som ønsker en mer generisk, disiplinorientert utdanning. Disse brytningene har vært og er fortsatt til stede både mellom praksisfeltet og utdanningen, og mellom kollegene på utdanningen. Fra 1980 tallet har utdanningen gradvis gått fra å være en etatsutdanning til å bli en profesjonsutdanning, og kanskje beveger den seg nå mot en mer generisk, disiplinorientert utdanning?

En internasjonal «trend» for bibliotek- og informasjonsfaglige utdanninger er å bli iSchools. iSchool-bevegelsen oppsto i USA på slutten av 1980-tallet, hvor tre ledende

utdanninger innen informasjonsfeltet (fra bibliotek- og informasjonsvitenskap og datavitenskap) ønsket å utvikle et studium som konsentrerte seg om samspillet mellom informasjon, teknologi og mennesker. Amerikanske utdanninger opplevde på den tida dramatisk nedgang i søkningen til studiene, og for bibliotek- og informasjonsfaget betød iSchool-profilen en forflytning av fokus fra B (bibliotek) til I (informasjon). Flere utdanninger sluttet seg til bevegelsen, og iSchools som organisasjon ble etablert i 2005. Fra å være en ren amerikansk organisasjon, har den nå blitt verdensomspennende, men preges fortsatt av amerikanske perspektiver og utfordringer. Blant annet består organisasjonens øverst besluttende organ, the iSchool Caucus, nesten utelukkende av amerikanske utdanningsinstitusjoner. Organisasjonen har i dag 65 medlemmer, og 11 av dem er representert i the iSchool Caucus (iSchools Organisation, 2012-14)

Å være iSchool anses for å være et kvalitetsstempel. Det stilles krav til blant annet størrelse på utdanningen, nivået på de tilsattes kompetanse og volumet og kvaliteten på forskningen. Høgskolen i Oslo og Akershus ble medlem i mars 2014, og danner sammen med bibliotekutdanningene i København, Borås og Tampere, en uformell nordisk avdeling. Representanter for de nordiske iSchools kommer jevnlig sammen for å diskutere faglig profil, samarbeid om utdanning (spesielt på master- og ph.d.-nivå) og forskning. Sammenlignet med bibliotekutdanningene i verden for øvrig, er de nordiske utdanningene svært opptatt av å bevare kulturdimensjonen i studiene, og ønsker derfor å lage en strategi for hvordan denne dimensjonen kan bli mer synlig innen iSchool-bevegelsen.

Det er ingen unison oppslutning om iSchool-medlemsskapet og iSchool-profilen på instituttet. Hittil har kun instituttets tilsatte på bibliotekutdanningen engasjert seg i diskusjonene, og noen opplever iSchool-profilen, med vekt på samspillet mellom informasjon, teknologi og mennesker, som svært relevant for utviklingen av instituttets to fagområder. Andre mener at iSchool-medlemsskapet kan være nyttig mht til profilering, spesielt i en internasjonal kontekst. Andre igjen frykter at amerikanske perspektiver skal bli for dominerende i utformingen av instituttets faglig profil. Om tilslutning til iSchool-bevegelsen blir en stimulans i en mulig tilnærming og eventuell integrering mellom de to studiene, gjenstår å se. Uten å ta stilling i den saken, mener vi at forutsetningene for å utvikle et felles studium som er relevant både for arkiv, bibliotek og beslektede virksomheter, er adskillig bedre i dag enn i 2003 da arkivutdanningen ble opprettet. På det tidspunktet var den samlede arkivfaglige kompetansen på avdelingen så lav at et felles studium ville fått en alt for tung bibliotekfaglig slagside.

En faktor som bør være avgjørende for utviklingen av instituttets fagportefølje framover, er samfunnets behov for kompetanse. Trengs det antallet kandidater med spesialkompetanse innenfor arkiv-, bibliotek- og informasjonsvitenskap som vi utdanner, eller ville arbeidsmarkedet være mer tjent med kandidater med en mer generisk, informasjonsfaglig utdanning? Eller sett fra studentenes synsvinkel: Ville de

være mer attraktive på arbeidsmarkedet dersom utdannelsen var mindre spesialisert og profesjonsorientert?

Høgskolens i Oslo og Akershus' kandidatundersøkelse, som ble gjennomført våren 2015, kan si oss noe om utdanningenes relevans for arbeidslivet. Den omfattet kullene som ble uteksaminert i perioden 2011-2014. Riktignok var det få studenter som hadde oppnådd bachelorgrad i arkiv og dokumentbehandling pr 2014 (bachelorstudiet ble jo først tilbudt fra og med høsten 2010): 19 stykker. Elleve besvarte undersøkelsen, dvs en svarprosent på 57,9 %. Av disse oppgir 89 % at de arbeider med det de er utdannet for, og de brukte i gjennomsnitt 63 dager fra fullført utdanning til de var tilsatt i relevant stilling. Alle var tilsatt i heltidsstilling.

307 kandidater med bachelorgrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap ble uteksaminert i samme periode. 188 besvarte kandidatundersøkelsen, dvs en svarprosent på 61,2 %. 89 % oppgir at de arbeider med det de er utdannet for, og de brukte i gjennomsnitt 116 dager fra fullført utdanning til de hadde fått seg relevant jobb. Snaut 80 % var i full stilling. Denne undersøkelsen er nærmere omtalt et annet sted i denne boken.

Ovennevnte statistikk kan indikere at antall kandidater vi uteksaminerer harmonerer med dagens behov i arkiv- og biblioteksektoren. Mange faktorer kan imidlertid endre dette bildet. Digitalisering er en faktor. Om den vil skape økt eller redusert etterspørsel etter studenter med arkiv- og bibliotekfaglig kompetanse er vanskelig å forutsi. Å gi studentene digital kompetanse er imidlertid viktig for å dyktiggjøre dem for arbeidslivet.

Med dagens strenge krav til dokumentasjon av virksomhetenes aktiviteter, spesielt i offentlig men også i privat sektor, mener vi at kandidater med utdanning i arkivfag vil være attraktive på arbeidsmarkedet i lang tid framover. For kandidater med utdanning i bibliotek- og informasjonsvitenskap er vi litt mer usikre. I fagbiblioteksektoren har tendensen i flere år vært en reduksjon i antall stillinger. Dette skyldes at mindre bibliotek legges ned eller innlemmes i virksomhetenes dokumentasjonssentra eller informasjonsavdelinger. Også folkebiblioteksektoren er i endring. Man vet ikke hvordan den pågående kommunereformen vil slå ut. Stortinget har gitt sin tilslutning til å redusere antall kommuner slik at de blir større og mer robuste. Det vil mest sannsynlig resultere i færre og større folkebibliotek. Men vil det også resultere i en reduksjon i antall bibliotekarstillinger? En annen tendens i folkebibliotekene er at man tilsetter personer med annen utdanning enn bibliotek- og informasjonsvitenskap. Eksempler på dette er litteraturvitere som formidlere og journalister til å ta seg av markedsføring og utadrettet virksomhet. Er dette kun en forbigående tendens? Bør i så fall utdanningen endre seg for igjen å bli attraktiv for bibliotekene, eller bør den i stedet rendyrke sin informasjonsfaglige profil?

75-årsjubileet: bibliotek- og informasjonsstudiene ved et veiskille?

Vi startet dette kapittelet med å skissere fire utdanningsmodeller: Mester/lærlinge-modellen, etatsskolemodellen, profesjonsutdanningsmodellen og disiplinmodellen. Hvordan kan vi nå, i utdanningens 76. år, plassere bibliotek- og informasjonsstudiene ved Høgskolen i Oslo og Akershus?

Situasjonen er tvetydig – eller kanskje heller mangetydig. Utdanningen står ved et veiskille, der den kan gå i flere ulike retninger:

I et paper på IFLA-konferansen i 2005 om den nordiske modellen i LIS-utdanning argumenteres det for at flere av de nordiske skolene, og kanskje særlig den danske som på mange måter har vært internasjonalt ledende, har framstått som en biblioteksskole med en informasjonsskole inni. (Audunson, 2005). Den generiske og institusjonsuavhengige modellen har særlig preget de kunnskapsorganisatoriske fagene. De kulturformidlende og samfunnsorienterte fagene har i større grad hatt et bibliotekfokus. Det gjelder også den norske utdanningen. Det er åpenbart at man fra midten av 1970-tallet gikk i en profesjonsorientert retning. Det gjenspeiler seg i vedtektenes formålsparagraf, der henvisningene til at man skulle dekke bibliotekenes behov for arbeidskraft, ble svekket i 1983 og tatt helt ut i 1989, til erstatning for en formulering som fokuserte på utdanning av bibliotek- og informasjonsvitenskapelig kvalifisert arbeidskraft for samfunnet. Men helt til 2005 var undervisningen i organisasjon og administrasjon delt i en folkebibliotek- og en fagbibliotekretning, og undervisningen i litteraturformidling har hatt en innretning mot folkebibliotekenes behov. Også Oslo-utdanningen har i noen grad kunnet beskrives som to skoler i en, selv om utviklingsretningen har vært mot en profesjonsfaglig utdanning.

I den siste perioden har det blitt tatt to beslutninger som kan trekke i ulik retning med hensyn til den videre utviklingen. Den ene er knyttet til utvidelsen av skolens fagportefølje med en arkivutdanning i tillegg til en bibliotek- og informasjonsfaglig. På bibliotekmøtet i 1984 var daværende rektor Tor Henriksen, som vi har sett foran, opptatt av å forhindre at utdanningen skulle splittes opp i yrkesmessige spesialiteter, og antydte en utvikling mot en allmenn profesjonsutdanning relevant for alle organisasjoner der det er behov for kompetanse i organisering og formidling av dokumentbasert informasjon og kunnskap. Etter at skolen fikk to distinkte program for henholdsvis arkivistikk og bibliotek- og informasjonsfag, er nok en bevissthet om å tilhøre enten bibliotekfeltet eller arkivfeltet blitt framtrøende både blant studenter og lærere. Innebærer dette at utviklingen mot en allmenn bibliotek- og informasjonsfaglig profesjonsutdanning stopper og erstattes av yrkesmessige spesialiseringer? Eller kan – slik vi har pekt på foran i denne artikkelen – utvidelsen mot arkivistikk og den pågående diskusjonen om en mulig integrasjon mellom de to studieprogrammene være et utgangspunkt for en konsolidering av en generisk profesjonsutdanning på et høyere nivå?

Ett annet spørsmål er knyttet til effekten av skolens tilslutning til iSchool-bevegelsen. Hva skal dette medlemskapet innebære? Det profesjonsfaglige perspektivet den norske skolen har lagt til grunn er bygd på et integrert perspektiv der fagene kunnskapsorganisasjon, litteratur og kulturformidling og informasjon og samfunn har vært de sentrale elementene. Er iSchool et varemerke som signaliserer kvalitet og internasjonal anerkjennelse, og som kan styrke en profesjonsutdanning som i all hovedsak utvikles videre etter den etablerte modellen? Eller bør konsekvensen av medlemskapet være at utdanningen går i en mer teknologisk retning og styrker vekten på det informasjonsvitenskapelige på bekostning av kultur- og samfunnsfaglige tilnærminger? I så fall vil kanskje båndene til profesjonen løses ytterligere opp? Om det hersker det sannsynligvis ulike meninger i miljøet, og disse spørsmålene vil helt sikkert bli gjenstand for grundige faglige diskusjoner på utdanningen framover.

For en profesjonsutdanning er forholdet til det profesjonelle praksisfeltet en utfordring. Man må ha en nærhet til profesjonell praksis, samtidig som det er avgjørende at man har den avstanden som kritisk forskning og kritisk utdanning krever. Etter at skolen mistet ressursene til etterutdanningskurs, har det rammet forbindelsene til og den løpende dialogen med praksisfeltet. Det er en utfordring.

På praksisfeltet ser vi klare tendenser til en tilbakevending til den arbeidsplassbaserte mester/lærlingemodellen. Det er ikke uvanlig at for eksempel store folkebibliotek som Deichmanske lyser ut stillinger som er klart bibliotekfaglige uten krav om fagutdanning. Det som etterspørres er *relevant* utdanning og personlig egnethet. I de fleste andre profesjonsforankrede virksomheter kommer vurderingen av egnethet inn først etter at man har foretatt en siling med utgangspunkt i fagutdanning. Personlig egnethet er åpenbart særdeles viktig for sykepleiere og lærere. Men bare de som tilfredsstiller utdanningskravet i form av sykepleierutdanning eller lærerutdanning, blir vurdert etter dimensjonen egnethet. På bibliotekfeltet er det en tendens til at en hvilken som helst høyskole eller universitetsutdanning etter skjønn kan vurderes som relevant. Det bibliotekspesifikke kan læres på arbeidsplassen gjennom praksis⁴.

I sin doktoravhandling beskriver de danske bibliotekforskerne Henrik Jochumsen og Casper Hvenegaard Rasmussen en konflikt i dansk folkebibliotekvesen på 1920-tallet mellom de profesjonsorienterte på den ene siden og bibliotekfolk med bakgrunn i folkehøyskolebevegelsen på den andre. Den siste gruppen var skeptisk til formell og statlig organisert fagutdanning som krav til dem som skulle arbeide i bibliotekene. De verdsatte frivillighet. Likeledes var de skeptiske til statlig kontroll og statlig bibliotekpolitikk. Bibliotekene burde være forankret i sivilsamfunnet. De profesjonsorienterte vant. Innledningsvis i dette kapittelet refererte vi til den departementsoppnevnte komiteen fra 1919, der det folkebibliotekorienterte og profesjonsbevisste

⁴ Våren 2015 sammenlignet vi utlysningstekster fra Deichmanske bibliotek og stadsbiblioteket i Stockholm. Det var påfallende at i Stockholm sto kravet om bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning langt sterkere enn i Oslo.

flertallet dominerte, mens et mindretall fra UBO argumenterte for at tradisjonell universitetsutdanning, og ikke bibliotekfag, ga det beste faglige grunnlaget for å arbeide i universitetsbibliotek.

Nå kan det se ut som om de synspunktene som folkehøyskolerepresentantene sto for i Danmark og UBO-mindretallet i 1919-komiteen sto for i Norge, etter nesten 100 år er i ferd med å vinne fram. Fagutdanning tillegges mindre vekt. Hvordan skal man forholde seg til slike utviklingstrekk? Det er en utfordring for skolen.

I en situasjon der informasjon er allestedsnærværende og hele verden er i ferd med å bli et bibliotek, har bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning i utgangspunktet en lys framtid. Bibliotekinstusjonene er sentrale med hensyn til å konstituere det bibliotek- og informasjonsfaglige profesjonsfeltet, og vi vil anta at bibliotekene også i nær framtid vil sysselsette flesteparten av våre uteksaminerte kandidater. Men med en yrkestittel som ikke er beskyttet og i en tid hvor bibliotek etterspør også annen kompetanse enn den bibliotekfaglige, er det er ikke nødvendigvis slik at bibliotekene med sine ca 2500 ansatte sysselsettingsmessig gir grunnlag for en bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning av den størrelsen man har på Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi kan imidlertid også forestille oss en framtid der bibliotekene ikke er den viktigste arvtakeren av våre kandidater, like lite som domstolene er det av kandidater med juridikum. I et slikt perspektiv vil det være behov for en generisk informasjonsfaglig utdanning, og en integrering av studiene i arkivvitenskap og bibliotek- og informasjonsvitenskap kan da være en mulig vei å gå.

Litteraturliste

- ABM-utvikling. (2006). *Norgesbiblioteket: Nettverk for kunnskap og kultur*. Oslo: ABM-utvikling.
- Ananiassen, E., & Vestheim, G. (1999). *Bok over land: Trekk ved Statens bibliotektilsyns historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Audunson, R. (2007). Library and Information Science Education – discipline, profession, vocation? *Journal of Education for Library and Information Science*, 48(2), 94-107.
- Audunson, R., Nordlie, R., & Spangen, I. C. (2002). The complete librarian – an outdated species? LIS between profession and discipline. *New Library World*, 104(6), 195-202.
- Bakken, S. (1994). *Kunnskapsorganisasjon ved hjelp av EDB*. Oslo: Norsk bibliotekforening.
- Berget, G., & Holter, J. (2011). Bibliografier, baser og brukere: 70 år med referanseundervisning. I R. Audunson (Red.), *Krysspeilinger: Perspektiver på bibliotek og informasjonsvitenskap* (s. 113-138). Oslo: ABM-Media.
- Bibliotekkomiteen av 1919. (1921). *Innstilling om bibliotekvesenets ordning*. Kristiania: Kirke- og undervisningsdepartementet.

- EACEA. (2015, 8. september). *Erasmus Mundus Programme*. Hentet fra http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php
- Eriksen, T. H. (2004, 20. januar). Kvantitetsreformen. *Klassekampen*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/8639/article/item/null/kvantitetsreformen>
- Henriksen, T. (1984). Statens bibliotekhøgskole – en skole i forandring. *Bok og bibliotek*, 5, 228-231.
- Henriksen, T. (1990). Bibliotekarutdannelsen i Norge. I *Mer enn bøker: Statens bibliotek og informasjonsbøgskole 50 år* (s. 9-16). Oslo: Statens bibliotekhøgskole.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2012). *Strategi 2020*. Hentet fra <https://www.hioa.no/For-tilsatte/Virksomhetsstyring/Interne-styringsdokumenter/Strategi-2020>
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2015, 7. august). *Digital Library Learning*. (2015). Hentet fra <http://www.hioa.no/eng/Studier-og-kurs/SAM/Master/Digital-Library-Learning>
- iSchools Organisation. (2012-14). *iSchools: Leading and Promoting the Information Field*. Hentet fra <http://ischools.org/>
- Jørgensen, H. (1993). *Bibliotekforskning: En utredning for Norges forskningsråd, område for kultur og samfunn*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Norges forskningsråd. (1993). *Bibliotekforskning: En utredning for Norges forskningsråd, område for kultur og samfunn*. Oslo: Rådet.
- NOU 1976: 26 (1976). *Norges bibliotekhøgskole: Forslag om opprettelse av en norsk bibliotekhøgskole*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2000: 14 (2000). *Fribet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Regjeringen.no. (2011, 12. august). *Bologna-prosessen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/slette/bolognaprosessen/id279746/>
- Skancke, M. (1950). Utdannelsen for folkebibliotekarere. *Bok og bibliotek*, 17, 309-318.
- Thue, G. (1950). Elevutdannelsen ved forskningsbibliotekene. *Bok og bibliotek*, 17, 319-325.
- Wilhelmsen, L. (1965). Bibliotekarenes stilling i utdannelsessamfunnet. *Bok og bibliotek*, 32, 109-115.

Bibliotekarene – en profesjon under press?

Institusjonalisering, deinstitutionalisering og reinstitusjonalisering av et profesjonelt felt

Ragnar Audunson

Bibliotekarene utgjør en veletablert profesjon med relativt lange tradisjoner. Men er det en profesjon under press? Mye kan tyde på det. I 2012 skrev professor i informatikk Kai Arne Olsen i Aftenposten at den informasjonen han trenger som forsker, har han tilgang til fra sitt eget kontor. Han trenger ikke hjelp av universitetsbibliotekarer. Samme år skrev den meritterte bibliotek- og informasjonforskeren Dave Nicholas at digitaliseringen har fjernet behovet for en mellommann mellom informasjonen og brukeren som har behov for informasjon. «We are all librarians now», skriver han. I det vi er i ferd med å slutføre arbeidet med dette kapittelet, foregår det en skarp debatt på diskusjonslista biblioteknorge og i pressen om storbybibliotekenes ansettelsespolitikk. De etterspør i økende grad en annen kompetanse enn bibliotekarkompetansen. Er bibliotekarenes jurisdiksjon over bibliotekfeltet i ferd med å utbules? Deinstitutionaliseres profesjonen og er det i så fall et grunnlag for reinstitusjonalisering? Det er spørsmål som skal diskuteres i dette kapittelet.

Hvem er bibliotekarene?

Profesjoner og profesjonsteori

For å kunne analysere bibliotekarene som profesjon må vi naturligvis avklare følgende spørsmål: Hvem er de – og hva er en profesjon? Hvem tilhører profesjonen? Hvordan er forholdet mellom profesjon og institusjonen bibliotek?

La oss starte med en definisjon av profesjoner. Store norske leksikon (SNL) har en særdeles kortfattet definisjon: «Profesjon, yrke som man er faglært i» (Profesjon, 2014), mens engelskspråklige Wikipedia definerer begrepet slik: «A profession is a vocation founded upon specialized educational training, the purpose of which is to supply objective counsel and service to others, for a direct and definite compensation, wholly apart from expectation of other business gain»⁵ (Profession, 2015).

Profesjonsforskere er ikke enige om en definisjon, selv om de fleste vil akseptere særtrekkene som listes i Wikipedia-definisjonen. Jeg velger å utvikle mine resonnementer hovedsakelig på Andrew Abbotts (1988) forståelse av profesjoner. Han gir ingen klar og avgrensede definisjon, men bygger en teoretisk modell av det han kaller profesjonssystemet. Profesjonene bygger sin legitimitet på en *kunnskapsbase* som er bygd opp av vitenskapelig kunnskap som utøverne kan omsette til praksis. Profesjonene skiller seg fra andre yrkesgrupper ved at de har en større grad

⁵ Andrew Abbott, som vi forankrer vår definisjon på, har ellers en interessant kritisk gjennomgang av denne Wikipedia-artikkelen (og sine egne blinde profesjonsflekker) i den meget underholdende artikkelen *Varieties of ignorance* (Abbott, 2010).

av autonomi i yrkesutøvelsen. Dette skyldes først og fremst den spesialiserte kunnskapen de forvalter, og som det er vanskelig å regulere utenfra. Elliot Freidson (2001, s. 17) peker på to forutsetninger for at samfunnet har tillit til profesjonenes kunnskaper og dermed også til profesjonen:

1. Kunnskapen er så avansert og spesialisert at den bare kan oppnås gjennom langvarig utdanning og praksis.
2. Kombinasjonen av vitenskapelig teori og skjønn i profesjonsutøvelsen gjør at den ikke kan automatiseres eller kommodifiseres⁶.

Hos Abbott er *jurisdiksjon* – koblingen mellom kunnskap og arbeidsoppgaver – det sentrale begrepet. En profesjon har kontroll over arbeidsoppgaver gjennom sin jurisdiksjon, og profesjonene endres og omformes gjennom konkurranse med andre yrkesgrupper om denne kontrollen. Profesjoner kan sikre denne kontrollen ved å framsette *jurisdiksjonelle krav* på tre arenaer: i lovverket, på arbeidsplassen eller i offentligheten. Profesjoner, som kollektive aktører, kan oppnå monopol over arbeidsoppgaver ved å få gjennomslag for sine krav gjennom lovverket, som er den sterkeste sikringen av jurisdiksjon. I Norge er for eksempel helseprofesjonenes jurisdiksjon sikret gjennom Helsepersonelloven.

Jan Nolin (2008) har på noen punkt kritisert det han kaller for det tredje stadiet i profesjonsforskningen og som Abbott må kategoriseres som en sentral representant for. Denne forskningen har et utenfra-blikk på profesjonene og leverer ikke kunnskap som er relevant for dem og kan bidra til å utvikle dem, hevder han. Vi *har* profesjoner og det er i samfunnets interesse at de leverer tjenester av så høy kvalitet som mulig. Det skal profesjonsforskningen slik Nolin forstår den, bidra til. Den profesjonsforskningen han kritiserer, er preget av en slags mistankens hermeneutikk: Profesjonene er først og fremst ute etter å sikre egen status og prestisje og det skal profesjonsforskningens utenfra-blikk avsløre. Som en bibliotek- og informasjonsvitenskapelig forsker som nettopp har som mål å generere kunnskap som er utviklende for profesjonell praksis, har jeg sans for Nolins argumenter. Jeg vil derfor søke å kombinere Abbotts perspektiv med vekt på kampen om jurisdiksjon med mitt ståsted som en praksisorientert bibliotek- og informasjonsvitenskapelig forsker.

Hvem er bibliotekarene?

De fleste av oss er i kontakt med bibliotekarer gjennom livet. Folkebibliotekene er vår mest brukte kulturinstitusjon etter kinoen (Vaage, 2012). Studenter er i kontakt med bibliotekarer i forbindelse med utdanning og mange i forbindelse med jobb. Vi finner bibliotekarer i så å si alle samfunnssektorer og på alle politikkområder. Vi finner dem også i privat sektor. Statoil er et eksempel på et selskap som tradisjonelt har ansatt mange bibliotekarer. Vi finner dem i departementer og andre deler av forvaltningen, i helsevesenet, i private og offentlige arkiv, i mediebedrifter, på

⁶ Uttrykket kommodifisering av kunnskap er hentet fra Abbott (1988, s. 146–147), og betyr at ekspertkunnskap erstattes av standardisering (for eksempel juridiske kontrakter) eller verktøy (typisk teknologiske nyvinninger).

advokatkontorer, i Internett-industrien, for å nevne noen virksomhetstyper utenfor bibliotekene der profesjonskompetansen er etterspurt.

Dette mangfoldet skaper kompleksitet. De fleste andre profesjoner er knyttet til ett politikkområde og er sentrale med hensyn til å konstituere dette politikkområdet. Legene og de andre helseprofesjonene er knyttet til det helsepolitiske feltet; lærerne er knyttet til utdanningsfeltet, juristene er sentrale med hensyn til å konstituere rettsvesenet osv. Folkebiblioteksektoren kan vi si representerer et avgrenset politikkområde og bibliotekarene er sentrale med hensyn til å konstituere det. Men det er bare drøyt 40 prosent av bachelorkandidatene med bibliotek- og informasjonsvitenskap som arbeider i folkebibliotekene (Bøyum, Dahl, & Pharo, 2015). De øvrige arbeider for eksempel i sykehusbibliotek og er knyttet til det helsepolitiske feltet, i videregående skoler og er knyttet til det utdanningspolitiske feltet, i universitets- og høyskolebibliotek og er knyttet til feltet for høyere utdanning og forskning. Dette gjør profesjonen svært kompleks. Et særtrekk er også at mange yrkesutøvere er knyttet til områder der andre profesjoner er primærprodusenter. Bibliotekarene representerer en hjelpeprofesjon i slike virksomheter⁷.

Men hvem snakker vi om når vi snakker om bibliotekarene?

Svaret på det spørsmålet er ikke opplagt. Bibliotekar er, i likhet med journalist, ingen beskyttet tittel. Profesjonen har derfor ikke fått gjennomslag for sine juridiske krav i lovverket, for å bruke Abbotts terminologi. Det finnes ingen autorisasjonsordninger slik tilfellet er for eksempel med helsepersonell og det finnes ingen definerte krav til hva en profesjonsutdanning som skal kvalifisere for yrkesutøvelse på feltet, skal inneholde. Den eneste stillingstypen i Norge der det er påkrevet med bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning på bachelornivå, er stillingen som kommunal biblioteksjef. I 2013 ble *Lov om folkebibliotek* revidert (Folkebibliotekloven, 1986). Et av stridsspørsmålene var da om kravet om at den kommunale biblioteksjefen skal ha fagutdanning skulle beholdes eller ikke. Stortinget vedtok å beholde dette kravet. I forskriftene til loven er dette nå spesifisert slik at den som skal lede folkebiblioteket i en kommune enten skal ha bachelorgrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap definert som en bachelorgrad med minst 120 studiepoeng bibliotek og informasjonsfag i fagkretsen *eller* en hvilken som helst bachelorgrad supplert med minimum 60 studiepoeng bibliotek- og informasjonsvitenskap. Til det øvrige personalet er det ikke stilt utdanningskrav. I universitets- og høyskolebibliotek, spesialbibliotek, bedriftsbibliotek mv. kan arbeidsgiverne i prinsippet ansette den de måtte ønske i en stilling som bibliotekar.

Bibliotekarer er altså en profesjon som må bygge sin legitimitet gjennom tillit hos arbeidsgivere i ansettelsesprosesser og hos folkeopinionen generelt. Vi kan gå dypere inn i hvordan dette kan gjøres ved å betrakte profesjoner som institusjoner. Dels er

⁷ Man kan argumentere for at dette ikke er så spesielt for bibliotekarene – det gjelder også jurister utenfor domstolene og advokatfirmaene, mange økonomer mv.

profesjoner institusjonalisert i en betydning som er sentral i tradisjonell institusjonell teori representert ved Philip Selznick. Å institusjonalisere er etter Selznicks definisjon «to infuse with value beyond the technical requirements of the task at hand» (Selznick, 1984). Altså: Å fylle med mening utover de tekniske kravene som løsningen av en oppgave representerer. Profesjoner er nettopp fylt med mening i denne forstand. Deres praksis og handlingsrepertoar er tungt forankret i verdier, og måten å løse oppgaver på, er ikke uten videre lette å bytte ut. En sentral oppgave til lederne i et slikt verdi- og meningsforankret system er å sikre institusjonens integritet og overlevelse. Lederne for profesjonsorganisasjoner som lege- eller advokatforeningen skal sørge for at profesjonenes integritet og normer opprettholdes over tid. Institusjonell teori kan hjelpe oss til å forstå en profesjons jurisdiksjon over et saksområde så vel som profesjonell praksis og profesjoners utvikling. Normer og regler som vi tar for gitt og opplever nærmest som naturgitte, kan vi si er sterkt institusjonaliserte. At man må ha medisinsk embetseksamen og helst spesialistutdanning i allmenmedisin for å praktisere som fastlege, kan sies å være et slikt tatt-for-gitt-norm. Sannsynligvis er det langt færre som tar for gitt at man må ha bachelorgrad i førskolepedagogikk for å bestyre en barnehage, til tross for at førskolelærerne, i motsetning til bibliotekarene, har fått støtte i lovs form for sine krav om pedagogisk bemanning i barnehager. Det er interessant å studere hvor sterkt en profesjons krav på jurisdiksjon over et felt står. Er kravet om profesjonsutdanning hos dem som skal hjelpe oss med de problemene vi går til et bibliotek for å få løst, sterkt eller svakt institusjonalisert? Ligner profesjonen i så måte mest på legene eller mest på førskolelærerne?

Når jeg i det følgende skriver om «bibliotekarene» mener jeg først og fremst personer med profesjonsutdanning i faget. I Norge har det stort sett vært en person med utdanning fra det som fram til 1994 het Statens bibliotek- og informasjonshøgskole, nå Institutt for arkiv-, bibliotek og informasjonsfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Siden 1995 har man i Norge også kunnet utdanne seg til bibliotekar ved Universitetet i Tromsø. Nå er det også mulig ta en bachelorgrad i skolebibliotek-kunnskap ved Universitetet i Agder. Framveksten av et yrkeskorps forankret i en egen profesjonsutdanning er en viktig del av profesjonaliseringsprosessen.

Internasjonalt kan det knapt herske tvil om at bibliotekarene representerer en profesjon. Bibliotek- og informasjonsvitenskap er forankret som et profesjonsorientert universitetsfag i de fleste land. Man har nasjonale og internasjonale profesjonsorganisasjoner.

Men den institusjonstypen som vi kan si representerer bibliotekarenes kjerneinstitusjon – bibliotekene – bemannes ikke bare av personer med bibliotekfaglig profesjonsutdanning eller andre informasjonsfaglige utdanninger. Dels ser vi en kamp mellom ulike utdanningsgrupper, dels er det slik at det kan være rimeligere å sammenligne bibliotekarene med ingeniører enn med leger og jurister, som Abbott (1998) antyder. Man kan få tilgang til både ingeniør- og bibliotekaryrket uten profesjonsutdanning. Kjemikeren eller litteraturviteren kan også bli bibliotekar. Den

britiske profesjonsorganisasjonen CILIP – Chartered Institute of Library and Information Professionals – slår på sin hjemmeside fast at det beste utgangspunktet for opptak i organisasjonen, er en grad i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra et av 17 CILIP-akkrediterte program ved britiske universitet. Men en slik grad er ingen absolutt betingelse for å tas opp i CILIP. I verdens eldste og største profesjonsorganisasjon på feltet – American Library Association (ALA) – har man ulike medlemskategorier: bibliotekarer, studenter i bibliotek- og informasjonsvitenskap, administrativt støttepersonale og venner av biblioteket. Men i de to profesjonskategoriene bibliotekarer og studenter, er det bare de med en bibliotek- og informasjonsfaglig forankring som kan tas opp.

Også i norske bibliotek er det mange med andre utdanningsbakgrunner som er ansatt som bibliotekarer: Universitetsbibliotekarene med minimum hovedfag i en akademisk disiplin og skolebibliotekarene i grunnskolen med lærerutdanning er de største og viktigste gruppene på feltet uten bibliotek- og informasjonsvitenskapelig profesjonsutdanning. I grunnskolen er det bare et mindretall – 12 prosent i 2007 – av dem som har ansvaret for skolebiblioteket som har bibliotekfaglig utdanning. I videregående skoler er andelen fagutdannede bibliotekarer betydelig høyere, om lag 60 prosent i 2007, men også der er det mange med annen utdanning (Barstad, Audunson, Hjortsæter, & Østlie, 2007). For mange av disse er ikke profesjonsidentiteten som bibliotekar sentral. Lærerne i skolebibliotekene opplever seg nok først og fremst som lærere – i de fleste tilfelle er bibliotekarstillingen en liten brøk av lærerstillingen. For noen av universitetsbibliotekarene har bibliotekarstillingen vært en mellomstasjon på veien inn i academia som forsker og lærer. Men mange har blitt integrert i profesjonsfeltet og vært svært aktive debattanter og aktører på profesjonsfeltets felles arenaer. Flere av lederne i Norsk bibliotekforening (NBF) har kommet fra universitetsbibliotekarenes rekker, for eksempel Gerhard Munthe som ledet foreningen fra 1965 til 1969, John Brandrud fra 1975 til 1977, og Per Morten Bryhn fra 1986 til 1988. Noen av de viktigste aktørene i byggingen av det bibliotekfaglig profesjonsfeltet i Norge har hatt sitt faglige utgangspunkt på andre akademiske felt enn det bibliotekfaglige. Det gjelder for eksempel sentrale strateger som filologen Karl Fischer, som sammen med Haakon Nyhuus var en av de viktigste strategene bak folkebibliotekrevolusjonen for hundre år siden; det gjelder overbibliotekar Wilhelm Munthe, som ledet Universitetsbiblioteket i Oslo fra 1922 til 1953, som hadde tett kontakt med det internasjonale fagfeltet og brakte impulser derfra til Norge, og som ledet både NBF og den internasjonale bibliotekorganisasjonen IFLA; det gjelder Harald Tveteraas, som overtok etter Munthe som overbibliotekar og som ble det første lederen for Riksbibliotek tjenesten, og som insisterte på bibliotekfaget som et eget fag som ikke kan overlates amatører (Eidslott, 1998).

Da et departementsoppnevnt utvalg i 1921 la fram et forslag til reformer i norsk bibliotekvesen, foreslo flertallet opprettelse av en bibliotekskole. Filologen Karl Fischer var en sentral person i dette flertallet, som argumenterte for at også de ansatte i universitetsbibliotekene burde ha slik utdanning. Utdanning i universitetenes

disiplinfag var ikke tilstrekkelig, mente flertallet. Mindretallet, som kom fra universitetsbiblioteket og representerte universitetsbibliotekarene, argumenterte imidlertid sterkt for nødvendigheten av forankring i universitetenes disiplinfag. Denne spenningen mellom disiplin og profesjonsutdanning har vært permanent tilstede på feltet gjennom hele dets historie. Det rimelig å se de profesjonsutdannedes posisjon i forhold til bibliotekansatte med andre utdanningsbakgrunner som et uttrykk for styrken i profesjonsfeltets institusjonalisering. Å diskutere dette forholdet blir dermed en viktig problemstilling i dette kapittelet.

I forbindelse med ansettelse av ny sjef for landets største folkebibliotek – Deichmanske bibliotek – i 2013, ble spørsmålet om profesjonsfaglig utdanning mye diskutert på e-postlisten *biblioteknorge* og i Bibliotekarforbundets blad *Bibliotekaren*. Oslo kommune valgte å ansette en søker uten bibliotekfaglig utdanning eller bakgrunn. Men Deichman har hatt seks sjefer siden 1898, da bibliotekrevolusjonen ble innledet. Haakon Nyhuus ledet biblioteket fram til 1913. Han hadde bibliotekerfaring fra USA, men ikke formell utdanning. Etter Nyhuus fulgte Arne Arnesen, som satt som sjef til han døde i 1943. Heller ikke han hadde bibliotekfaglig utdanning. Det hadde heller ikke Henrik Hjartøy, som ble ansatt i 1946 og satt i stillingen til 1962, etterfulgt av filologen Hans Fløgstad, som i likhet med forgjengerne også hadde en lang sjefsperiode som strakte seg helt fram til 1986. I 1986 satte den bibliotekfaglig utdannede Liv Sætren seg i sjefsstolen der hun ble sittende ut 2013. Da fikk igjen hovedstadens folkebibliotek en sjef uten bibliotekfaglig utdanning – Kristin Danielsen med utdanning som danser og en mastergrad i kulturledelse.

Institusjon, profesjon og samfunnsoppdrag

I denne teksten kommer vi til å være opptatt av det vi kaller profesjonens samfunnsoppdrag. Det er nødvendig å presisere hva vi skal mene med dette begrepet og forholdet mellom institusjon, profesjon og samfunnsoppdrag.

For å ivareta noen oppgaver av grunnleggende betydning, etablerer samfunnet institusjoner som sykehus og andre helseforetak, skoler, forsvar osv. og definerer hva som skal være disse institusjonenes samfunnsoppgave. I mange tilfeller er samfunnsoppdraget nedfelt i lovverket. Menneskene som bemanner og bekvinner institusjonene vil ha ulike fagbakgrunn. Det har Bertolt Brecht lært oss i diktet om den lesende arbeiders spørsmål. Forsvaret trenger både generaler og kokker, skolen både lærere og vaktmestere, sykehuset både helsefaglig personell og økonomer, biblioteket både bibliotekarer og IT-eksperter. Men noen av de personalkategoriene som opprettholder institusjonene, representerer i særlig grad den aktuelle institusjonens kjernekompetanse, verdigrunnlag og samfunnsoppdrag og har tilegnet seg dette gjennom langvarige, akademisk forankrede profesjonsutdanninger. Krigsskoleutdannede offiserer, ikke kokker og IT-eksperter, representerer dette i forsvaret, lærerne gjør det i skoleverket, prestene i kirka, helseprofesjonene i helseinstitusjonene og bibliotekarene i biblioteket. Ofte er krav til profesjonsutdanning for dem som skal inneha disse sentrale posisjonene i de ulike institusjonene, nedfelt i lov og forskrift.

Profesjonsutdanningene fokuserer ikke bare på profesjonskompetanse i teknisk forstand, men i aller høyeste grad også på verdigrunnlag og samfunnsoppdrag. I utgangspunktet vil det langt på vei være identitet mellom profesjonens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag og den institusjonen den aktuelle profesjonen er knyttet til. Men dersom det oppstår konflikt, dersom for eksempel organisasjonskonsulenter og politikere styrer sykehusene i en retning som vil være skadelig for helseverdiene, forventer vi at legene og de øvrige helseprofesjonene – men ikke nødvendigvis økonomene og sykehusets HR-ansatte – skal stå opp for helseverdiene. En sykepleier ansatt i et sykehjem eid av det private konsernet Aleris skal ikke bare være lojal mot den virksomheten hun eller han er ansatt i. Vedkommende er i også og i like høy grad forpliktet av sykepleieprofesjonens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag.

Nå varierer forholdet mellom institusjon og profesjon for ulike profesjonsfelts vedkommende. Bibliotekarprofesjonen har vokst ut av bibliotekene. Først kom bibliotekene, etter hvert ble det utviklet yrkesmessige standarder og faglige normer. Vi fikk yrkesutdanninger og så – ganske nylig – akademisk forankrede profesjonsutdanninger. De klassiske profesjonene – med unntak av teologi – har ikke vært så tett knyttet til bestemte institusjoner. Legevitenskapen er ikke noen sykehusvitenskap og jussen ingen domstolsvitenskap. De studerer henholdsvis helseproblemer og hvordan sykdommer kan helbredes og de rettslige sidene av menneskelige relasjoner og sosiale strukturer. Profesjoner som er tett knyttet til institusjoner som jo er i forandring, vil sannsynligvis være mer sårbare enn profesjoner som har en historie og en forankring utenfor institusjonene.

Framveksten og institusjonaliseringen av feltet

Schreiber (2006) beskriver bibliotekarprofesjonen som en *velferdsprofesjon*. Det betyr, om hun har rett, at bibliotekarene som en utviklet profesjon er et barn av det 20. århundre - først og fremst av perioden etter 1945 da utviklingen av velferdsstaten skjøt fart. Og det er nok riktig at det først og fremst er fra overgangen mellom det 19. og 20. århundre at vi kan snakke om framveksten av en profesjon og et profesjonelt felt. Før det hadde vi en liten håndfull ansatte i de få bibliotekene som kunne holde seg med slikt. De hadde sin utdanning i klassiske universitetsfag, først og fremst filologiske fag. Framveksten av et yrkeskorps med profesjonsfaglig utdanning i bibliotekfag og med en profesjonsfaglig identitet og profesjonsambisjoner, er et barn av det 20. århundre – av velferdsstatens politikk med sikte på å demokratisere adgangen til kulturelle goder og til utdanning.

Men vi hadde *bibliotekinstitusjoner* før vi fikk en bibliotekarprofesjon. Arven fra disse institusjonene, for eksempel Universitetsbiblioteket som ble etablert i 1811, preger bibliotekfeltet og har avleiret seg i verdier og tradisjoner som ble en del av det vi kan kalle profesjonens verdigrunnlag, for eksempel folkeopplysningsnormen. De ikke-bibliotekarene som formet de første moderne bibliotekene, ga impulser også til bibliotekarprofesjonen da den begynte å vokse fram. Skal vi forstå den moderne

bibliotekarprofesjonens utvikling, må vi derfor gå tilbake til disse røttene fra den før-profesjonelle tiden.

Rotsystemet

Viktige deler av profesjonens verdigrunnlag er forankret i utviklingstrekk og bibliotekinstitusjoner som vokste fram som en del av modernitetens utvikling, lenge før vi kunne snakke om noen bibliotekarisk profesjon. Sentrale milepæler fra denne førprofesjonelle tiden som har resultert i varige avleiringer er for eksempel:

1. Det aristokratiske borgerskapets nasjonsbyggingsprosjekt mot slutten av det 18. og begynnelsen av det 19. århundre. Nasjonen hadde behov for å dokumentere sin kultur for å skape nasjonal identitet. Nasjonalbibliotekene ble et sentralt element her. I Norge fylte Universitetsbiblioteket som ble etablert i 1811, denne oppgaven.
2. Framveksten av en akademisk offentlighet og universiteter bygd på det humboldtske universitetsideal. I Norge resulterte det for eksempel i etableringen av Vitenskapselskapet i Trondheim og, ikke minst, Det kongelige Frederiks universitet i Christiania med dets universitetsbibliotek. Tradisjonene fra den gang har preget universitetsbibliotekene og bibliotekarprofesjonen til det siste, synet på kunnskap som noe som har en verdi i seg selv. I et annet kapittel i denne boka skriver Øivind Frisvold om hvordan den tyske tradisjonen med vekt på utdanning fra universitetets fagdisipliner, har preget universitetsbibliotekarene til det siste og dermed bidratt til en todeling av profesjonen
3. Framveksten av en offentlig sfære med ideen om at sannhet er noe vi nærmer oss – men aldri kan være sikre på at vi har nådd fullt ut - ved at ideer får brynes fritt mot hverandre og at man derfor trenger institusjoner som kan gjøre ideer og åndsprodukter fritt tilgjengelig. En fungerende offentlighet forutsetter en informasjons- og kunnskapsmessig allmenning som er fritt tilgjengelig og noen som kan forvalte denne allmenningen. Å bidra til å forvalte og sikre en kulturell og kunnskapsmessig allmenningen er en sentral del av profesjonens verdigrunnlag.
4. Framveksten av demokrati og idealet om den informerte og myndige borger som treffer rasjonelle valg med utgangspunkt i tilgang på allsidig og relevant informasjon og kunnskap.
5. Bestrebelsene rettet inn mot å opplyse den uopplyste allmuen gjennom blader og allmueboksamlinger. Sentrale navn her er Henrik Wergeland, Eilert Sundt og Ole Vig. Da det moderne folkebiblioteket vokste fram og etterhvert ble dominert av profesjonelle bibliotekarer, tok profesjonen opp i seg den altruistiske folkeopplysningstradisjonen som preget disse pionerene. Når biblioteklovens formålsparagraf i 2013 ble revidert og formuleringene om bibliotekene som uavhengige møteplasser og arenaer for offentlig samtale ble understreket, er det et eksempel på at denne arven fremdeles er levende.

Profesjonsfeltets framvekst og begynnende institusjonalisering

1900–1920: Nyhuus-revolusjonen

Det er naturlig å gjøre et skille mellom tiden før og etter folkebibliotekrevolusjonen som kom til Norge ved inngangen til det 20. århundre. Ved utgangen av det 19. århundre kunne antall heltidsansatte i norske bibliotek telles på to hender. De fleste av dem var ansatt ved Universitetsbiblioteket i Kristiania og bibliotek ble i hovedsak drevet av folk som hadde andre hovedbeskjeftigelser. Man var langt unna den kritiske massen som kreves for at man kan snakke om en yrkesgruppe, for ikke å si en profesjon.

Det er vanskelig å overvurdere den profesjonsbyggende effekten av bibliotekrevolusjonen knyttet til Haakon Nyhuus' navn og de initiativene som ble tatt i kjølvannet av den. Arenaer for profesjonsfaglig kommunikasjon i form av nasjonale bibliotekmøter og etablering av et bibliotekfaglig tidsskrift, etablering av faglige organisasjoner, en begynnende innmarsj av profesjonsutdannede bibliotekarer og kimene til et offentlig bibliotekpolitisk felt kan tilbakeføres til Nyhuus-revolusjonen.

Da Haakon Nyhuus i 1898 ble sjef for Deichmanske bibliotek, kom han fra USA der han blant annet hadde arbeidet i Chicago Public Library og blitt kjent med det moderne folkebibliotek eller «public library»-konseptet som hadde vokst fram i USA i ti-årene etter 1850 og som nå var i ferd med å spre seg internasjonalt. I noen grad kom han imidlertid til forberedt mark. Noen hadde gått foran, og hadde, som døperen Johannes, varslet det nye bibliotekbudskapets komme. Hans Tambs Lyche med tidsskriftet *Kringsjaa* som plattform hadde også vært i USA og var kjent med det nye folkebibliotekkonseptet. Sammen med amanuensis Karl Fischer fra Universitetsbiblioteket – en sentral strateg i byggingen av det nye profesjonsfeltet – lagde han i 1896 en plan for etablering av et moderne folkebibliotek i Kristiania, en plan byens formannskap diskuterte og sluttet seg til. Men Haakon Nyhuus var den store gründeren. I løpet av de 15 årene han var sjef for biblioteket i Oslo, gjennomførte han det som er blitt kalt en bibliotekrevolusjon. Han etablerte det moderne folkebibliotekkonseptet i Norge og for en tid var Norge det ledende biblioteklandet i Norden. Mens UBO hadde hentet sin inspirasjon fra Tyskland, knyttet Nyhuus Norge til det som framfor noe var den framvoksende profesjonens hjemland: USA.

Framveksten av folkebibliotekene ledet både i Norge og internasjonalt til framvekst av et yrkeskorps stort nok til at man kunne snakke om en yrkeskategori med bibliotekfaglig arbeid som heltidsbeskjeftigelse og interesser og ambisjoner som kollektiv, og som ga grunnlag for profesjonsorganisasjoner, profesjonstidsskrifter og utdanningsinstitusjoner.

Sentrale elementer i folkebibliotekkonseptet og dermed i folkebibliotekarenes profesjonelle verdigrunnlag er (Audunson, 1996, s. 31-32):

- Tjenestene skal være gratis
- Man skal drive aktiv formidling og sette inn tiltak for å lette tilgangen, for eksempel åpne hyller.
- Samfunnsoppdraget er knyttet til opplysning og kunnskaps- og kulturformidling, men underholdning og eskapisme anerkjennes som legitimt og som et virkemiddel for å nå ut.
- Forholdet mellom bibliotekar og låner er paternalistisk i den forstand at bibliotekaren setter sammen tilbudet ut fra faglige kvalitetskriterier og bestreber seg på å formidle kvalitet – ikke bare dekke etterspørsel.
- Deweys desimalklassifisering brukes for å organisere og presentere bibliotekets samlinger. Kunnskapsorganisatorisk kompetanse blir en sentral del av kjernekompetansen til den framvoksende profesjonen.

I Norge var som nevnt Nyhuus sentral med hensyn til å implementere det moderne folkebibliotekkonseptet. Utgangspunktet var Oslo og Deichmanske bibliotek, men det statlige nivået fulgte opp med bibliotekreformen av 1902 (Byberg & Frisvold, 2001; Salvesen, 2001). En annen viktig milepæl er etableringen Norsk bibliotekforening (NBF) i 1913. Den norske bibliotekforeningen er imidlertid ikke en *profesjonsorganisasjon* på samme måte som ALA og CILIP som er omtalt over. Selv om bibliotekarene har dominert foreningen fra starten av og selv om de nasjonale bibliotekmøtene som er foreningens viktigste arrangement, er en møteplass for profesjonen, har NBF fra starten av vært en politisk forening for alle som er interessert i og opptatt av bibliotek. NBF skulle fremme «biblioteksaken».

Kimene til bibliotekfeltet som et nasjonalt politisk og forvaltningsmessig felt fulgte i kjølvannet av denne revolusjonen: En deltidsstilling som bibliotekkonsulent i Kirkedepartementet ble opprettet i 1902 – en stilling som for øvrig Haakon Nyhuus fikk. Det var et bidrag til å definere bibliotekfeltet som et politikfelt. Ett trekk ved profesjoner er nettopp at de er sentrale i å konstituere politikkområder, slik juristene konstituerer det rettspolitiske feltet og helseprofesjonene det helsepolitiske. I 1901 satte departementet ned en komite som skulle utrede tiltak for å utvikle folkebibliotekene i Norge. Komiteen besto av Karl Fischer, byråsjef J.V. Heiberg fra Kirkedepartementet og Haakon Nyhuus. Denne komiteen la fram forslaget til det som i ettertid gjerne omtales som Bibliotekreformen av 1902.

Møteplasser og felles arenaer for profesjonsutøverne vokste også fram i direkte tilknytning til Nyhuus-revolusjonen. De bidrar til å skape en profesjonell identitet og de representerer arenaer for yrkesutøvere som eksisterer mellom de enkelte arbeidsplassene, der profesjonsutøverne kan engasjere og møtes som nettopp det – profesjonsutøvere og ikke ansatte ved bibliotek x eller y, slik DiMaggio og Powell har beskrevet for museumsfeltets vedkommende. (Di Maggio and Powell, 1991). I

1908 fant det første nasjonale bibliotekmøtet sted – et arrangement som vi kan si pekte fram mot etableringen av NBF i 1913. Et profesjonsfelt forutsetter eksistensen av en profesjonell offentlighet i form av konferanser, profesjonstidsskrifter og profesjonsorganisasjoner (DiMaggio, 1991). Institusjonaliseringen av nasjonale bibliotekmøter samt etableringen av Norsk bibliotekforeningen og tidsskriftet *For folke- og skoleboksamlinger* (startet opp av Karl Fischer i 1907), ble til *Bok og bibliotek* fra 1933 og er fortsatt det sentrale profesjonstidsskriftet på feltet) var slik viktige milepæler i byggingen av det bibliotekariske profesjonsfeltet og en bibliotekfaglig offentlighet.

I løpet av ikke stort mer enn en ti-årsperiode var helt sentrale byggesteiner i institusjonaliseringen av det bibliotekariske profesjonsfeltet lagt.

Det var også i denne perioden at de første profesjonsfaglig utdannede bibliotekarene begynte å prege feltet. Arne Kildal, som ble sjef for Bergen offentlige bibliotek i 1910 og som var direktør for Statens bibliotektilsyn fra 1949 til 1954, reiste til USA i 1905 og tok en bachelorgrad i bibliotekfag. Han var en av de første med akademisk profesjonsutdanning på feltet. Den aller første var formodentlig Martha Larsen, som ble ansatt som biblioteksjef ved Trondheim bibliotek i 1902. Hun hadde eksamen fra New York State Library School, dit Melvil Dewey flyttet verdens første bibliotekskole i 1889, etter at han kom i konflikt med Columbia College der skolen først ble etablert. Hun reorganiserte biblioteket i Trondheim etter den amerikanske folkebibliotekmodellen (Grut, 2003). Hun har imidlertid ikke fått samme plass i historien som sin samtidige Haakon Nyhuus.

I tiårene etter var det mange bibliotekarer som skulle bli toneangivende på folkebibliotekfeltet som reiste til USA, tok bibliotekutdanning og bidro gjennom det til å spre og befeste internasjonale profesjonsfaglige standarder og normer på det norske bibliotekfeltet. Som vi skal komme tilbake til, fikk Larsen og Kildal etter hvert følge av mange.

Perioden fram til 1940 kan vi si preges av:

1. En profesjonalisering i form av et betydelig inntog av bibliotekarer med utenlandsk fagutdanning.
2. En fortsatt utbygging og styrking av det norske fagmiljøets tilknytning til det internasjonale profesjonsfeltet.
3. Bestrebelse med sikte på å etablere en norsk profesjonsutdanning
4. Utvikling av bibliotekfeltet som politisk felt, for eksempel gjennom vedtaket av den første norske lov om folkebibliotek i 1935 og gjennom den begynnende utviklingen av en kulturpolitikk med sikte på å demokratisere tilgjengeligheten til kultur.

5. En deling av feltet, der universitetsbibliotekarene holder fast ved forankringen i universitetets vitenskapsdisipliner mens folkebibliotekarene insisterer på profesjonskompetansens betydning.

Men mange av de tidlige strategene i byggingen av profesjonen var ikke selv bibliotekarer. De var menn og de hadde først og fremst sin forankring i de humanistiske disipliner. Noen av dem – ikke minst Haakon Nyhuus og Henrik Hjartøy – hadde en relativt nødtørftig formell utdanning. Med amerikabibliotekarene kom kvinner med fagutdanning for fullt inn i profesjonen Om lag 100 med slik utdanningsbakgrunn kom inn på feltet fram til 1940.. Et tilskudd på 100 bibliotekarer med fagutdanning var viktig og formende for det tross alt lille norske fagmiljøet. Mange av dem ble markante ledere og faglige entreprenører som kom til å sette sitt tydelige preg på feltet, for eksempel Maja Schaaning som var sjefsbibliotekar i Drammen og medlem av Norsk bibliotekforenings første styre, Rikka Deinboll som var sentral i byggingen av barnebibliotekarprofesjonen samt Gerd Wang – den sentrale strategen i byggingen av en norsk profesjonsutdanning. Blant de få mennene med utdanningsbakgrunn fra USA var Arne Kildal og NTHs biblioteksjef Jon Ansteinsson.

En akademisk forankret profesjonsutdanning som formidler profesjonens kjerne-kunnskap, der studentene sosialiseres inn i profesjonens normer og verdigrunnlag og kan reflektere over samfunnsoppdraget, er et sentralt element i profesjonaliseringsprosessen. Det tok det tid før man fikk i Norge, selv om behovet for en slik utdanning ble påpekt av Haakon Nyhuus allerede på det første nasjonale bibliotekmøtet i 1908. En departementsoppnevnt komite under ledelse av Karl Fischer la fram en innstilling i 1921 der det ble foreslått å etablere en felles utdanning for folkebibliotekarer og bibliotekarer i vitenskapelige bibliotek. Flertallet i komiteen hadde sin bakgrunn fra folkebibliotekfeltet. De argumenterte med profesjonell selvbevissthet. Å være bibliotekar er et «divskall med en viktig oppgave i utformningen av fremtidens samfund». (Bibliotekkomiteen av 1919, s. 47). Her framheves altså samfunnsoppdraget. Det sentrale argumentet for en felles utdanning for folkebibliotekarer og universitetsbibliotekarer etter amerikansk mønster – selv om en universitetsbibliotekar i sitt daglige virke ikke trenger kunnskap om barnebibliotek og en folkebibliotekar ikke trenger kunnskap om inkunabler – var at man da «har lært å se alt bibliotekararbeide som en enhet». Her framheves det integrerte profesjonsperspektivet. Bibliotekaren skal ikke bare besitte de ferdighetene som er nødvendig på hans eller hennes arbeidsplass, men ha et overordnet profesjonsperspektiv som nettopp *ikke* er knyttet til den enkelte virksomheten men overskrider denne og skaper et fellesskap omkring samfunnsoppdraget på tvers av yrkesmessige spesialiteter.

Det fjerde elementet i profesjonsutviklingen i perioden knytter vi til utviklingen av bibliotekpolitikk som politisk felt. Vi har foran argumentert for at en politisering av de oppgavene en profesjon krever jurisdiksjon over, er sentralt i profesjonsutviklingen. Det er utgangspunktet for profesjoners samfunnsmandat – de skal bidra til å realisere noen verdier og mål på vegne av samfunnet som ikke kan overlates til

markedet og enkeltindividene. Det partiet som fra 1935 skulle bli det dominerende regjeringspartiet i 30 år sammenhengende, Arbeiderpartiet, hadde på midten av 1930-tallet et eget bibliotekutvalg. I 1935 fikk Norge sin første lov om folkebibliotek. Loven gjorde ikke folkebibliotekene til en obligatorisk oppgave for kommunene, og den inneholdt ingen bestemmelser om fagutdanning.

Omtrent samtidig engasjerte staten seg i folkeopplysning. De viktigste aktørene her har vært frivillige organisasjoner knyttet til arbeiderbevegelsen, målbevegelsen og avholdsbevegelsen. Både voksenopplæringstenkningen og den demokratiske kulturpolitikken avleiret seg i bibliotekarenes profesjonelle verdigrunnlag.

I løpet av de første tiårene av det 20. århundre var altså grunnmuren for et profesjonsfelt lagt. Men dette framvoksende bibliotekfeltet hadde to særtrekk som har hatt konsekvenser helt fram til nå:

1. Det ene særtrekket er skillet mellom folkebibliotekarene og universitetsbibliotekarene.
2. Det andre særtrekket er den tette sammenvevingen mellom bibliotekfeltet som politisk, administrativt og profesjonelt felt som var tydelig helt fra starten av og har fortsatt fram til det siste. Legene er sentrale aktører på det helsepolitiske feltet, men profesjonsfeltet med dets organisasjoner, konferanser og tidsskrift er uavhengig. Slik er det ikke for bibliotekarene. Norsk bibliotekforening var fra starten en organisasjon for alle aktører på det bibliotekpolitiske feltet – alle som var opptatt av biblioteksaken. Den første formannen, Haakon Nyhuus, var departementets bibliotekkonsulent. Det sentrale fagtidsskriftet *Bok og bibliotek* ble til for få år siden utgitt av det statlige direktoratet og de statlige direktoratene har spilt en sentral rolle på de nasjonale bibliotekmøtene. Har dette hatt konsekvenser for utviklingen av profesjonen? Har det ledet til en svakere institusjonalisering sammenlignet med institusjoner der uavhengigheten og avstanden til politiske og administrative organ er større?

Bibliotekarene og framveksten av et velferds- og utdannings-samfunn

1945 – 1965: Konsolidering og debatt om profesjonsutdanning

Da man startet gjenoppbyggingen etter den andre verdenskrigen kan situasjonen for profesjonen beskrives slik:

- Man hadde fått en grunnmur av profesjonsutdannede bibliotekarer som preget særlig folkebiblioteksektoren, men også fag- og høyskolebibliotek utenfor Universitetsbiblioteket. Der dominerte ansatte med embetseksamen i andre fag.

- Man hadde veletablerte møteplasser for profesjonen i form av nasjonale bibliotekmøter, tidsskriftet *Bok og bibliotek* og Norsk Bibliotekforening
- En utdanning var etablert, men den hadde en svak akademisk forankring. Hovedtyngden av utdannelsen var praksisbasert, og skolen var uten fast ansatte som kunne drive faglig arbeid.
- Bibliotekfeltet var i ferd med å institusjonaliseres som politisk felt gjennom en egen biblioteklov, gjennom departementets bibliotekkontor og gjennom politisk satsting på kulturpolitikk og folkeopplysning. Denne delen av profesjonens institusjonalisering var imidlertid først og fremst knyttet til folkebibliotekene.
- Profesjonen hadde en sterk stilling i den statlige forvaltningen av bibliotekfeltet. Arne Kildal, som innehadde denne stillingen og som fra 1949 var bibliotekdirektør, var profesjonsutdannet bibliotekar. (Som pekt på over var det et uttrykk for det tett sammenvevde forholdet mellom profesjon og byråkrati).

Kultur- og kunnskapspolitikken i det sosialdemokratiske styrt etterkrigs-Norge hadde utjevning og lik tilgang til kultur og kunnskap som et hovedmål. Her kunne bibliotekarene si: Vi representerer en løsning som passer for denne politikken. Gi oss jurisdiksjon over bibliotekene.

Når en profesjon gjør krav på jurisdiksjon over et felt, vil det gjerne legitimeres av kvaliteten i kunnskapsgrunnlaget. Vi har foran sett at kommisjonen av 1919 forsøkte å legitimere bibliotekarprofesjonen med utgangspunkt i det samlede perspektivet på samfunnsoppdraget som en profesjonsutdanning gir. Utdanningen ved Statens bibliotekskole var av kort varighet, ferdighetsorientert og i svært liten grad, om i det hele tatt, akademisk og forskningsforankret. I debatten om profesjonens utvikling på 1950 og 60-tallet var mange sentrale debattanter opptatt av nødvendigheten av å styrke fagutdanningen og bygge den på profesjonsfaglig forskning. Molly Skancke som var biblioteksjef i Trondheim og formann i Norsk Bibliotekforening fra 1951 til 1953 foreslo en 4-årig akademisk bibliotekarutdanning. (Skancke, 1950).

Debatten om profesjonsutdanning var imidlertid preget av skillet i profesjonen mellom folkebibliotekarene og universitetsbibliotekarene. På bibliotekmøtet i 1950 – det samme møtet der Mally Skancke presenterte sitt forslag om en 4-årig akademisk utdanning – holdt universitetsbibliotekar Gudrun Thue et foredrag om utdanningen av fagbibliotekarer (Thue, 1950). Hun understreket behovet for at de vitenskapelige bibliotekene fortsatt måtte være bemannet av bibliotekarer med embetseksamen supplert med en praksisforankret elevutdanning. I forskningsbibliotekene stilles det andre og større krav til kunnskaper i bibliografi og referansearbeid enn det en ren bibliotekfaglig utdanning kan gi, argumenterte hun, og hun raljerte over den sterke vekten på folkeopplysning på Statens bibliotekskole. På universitetene var altså de fagutdannede bibliotekarenes legitimitet lav.

Thues foredrag illustrerer også konflikten mellom folkebibliotekarenes politisk forankrede samfunnsoppdrag knyttet til folkeopplysning og kulturformidling, og fagbibliotekarenes oppdrag knyttet til forskning og informasjonsformidling forankret i det som vanligvis oppfattes som profesjonens særlige kompetanse – kunnskapsorganisering. Denne spenningen har vært – og er fremdeles – et underliggende tema i profesjonens utvikling og i profesjonsinterne konflikter. Geir Vestheim (1997, s. 277-280) beskriver i sin doktoravhandling hvordan sentrale aktører på folkebibliotekfeltet – for eksempel den seinere direktør for Statens bibliotektilsyn mellom 1955 og 1972, Anders Andreassen – i årene etter krigen eksplisitt knyttet profesjonsrollen til folkeopplysning og demokrati. Grethe Eidslott (Eidslott, 1998, s. 52-56) fortolker UBO-sjef og seinere riksbibliotekar Harald Tveteraas' taler på bibliotekmøtene slik at han først og har et fremst teknokratisk syn på bibliotekarrollen. Bibliotekaren skal fremme forskernes førsterett til kunnskapskildene. Med andre ord: Det er ikke allmenhetens demokratiske tilgang til kunnskap som var universitetsbibliotekarenes anliggende og oppdrag.

1965–1985: en vekstperiode for profesjonen

På midten av 1960-tallet kan vi konkludere med at profesjonens jurisdiksjon på folkebibliotekfeltet var forankret i bibliotekinstitusjonene selv og i offentligheten, selv om svært mange kommuner ikke hadde ansatt fagutdannet bibliotekar. Jurisdiksjonen hadde imidlertid ingen lovhjemlet forankring, og på universitetsbibliotekene dominerte de universitetsutdannede; der hadde de profesjonsutdannede en svakere stilling.

Perioden 1965–1985 innebar betydelig profesjonell vekst både kvantitativt, men også med hensyn til omfanget av profesjonens jurisdiksjon og utvikling av akademisk forankret profesjonsutdanning og -forskning.

Viktige milepæler i denne perioden var:

- Etableringen av et sentralt organ for koordinering av fag- og forskningsbibliotekene – Riksbibliotek tjenesten – i 1969. Etableringen av Riksbibliotek tjenesten institusjonaliserte todelingen av profesjonsfeltet og RBT ble etter hvert en viktig arena og profesjonsbygger for fagbibliotekarene, ikke minst gjennom sin omfattende etterutdanningsvirksomhet.
- Den nye *Lov om folkebibliotek* som ble vedtatt i 1971. For første gang ble det stilt krav om fagutdanning til ledere av store kommunale folkebibliotek.
- En kraftig utbygging av profesjonsutdanningen til en tre år uten foregående praksis, og med en stab av fast ansatte lærere med formell akademisk kompetanse.
- En begynnende forskning. Særlig viktig var Norges teknisk-naturvitenskapelige forskningsråds program Norsk dokumentdata.

- Eksplosjonen i høyere utdanning med framveksten av distriktshøgskoler, regionale høgskoler ellers, og det nye Universitetet i Tromsø.
- Bibliotekarenes inntogsmarsj i den framvoksende oljeindustrien, der virksomheter som Statoil, Norsk Hydro og Saga Petroleum etter hvert ble blant de viktigste avtakerne av kandidater fra Statens bibliotekhøgskole.

Utviklingen av forskning og utdanning og studenteksplosjonens og de nye distrikthøgskolenes betydning for bibliotekene er behandlet i andre kapitler i denne boka.

Bibliotekloven av 1971: Krav til profesjonsfaglig utdanning

Lov om folkebibliotek, vedtatt i 1971 og iverksatt fra 1972, ble et viktig redskap for å modernisere og bygge ut folkebibliotekene i Norge. Loven var i betydelig grad inspirert av den danske bibliotekloven vedtatt noen år tidligere, i 1965. I profesjonssammenheng var det viktig at loven nå stilte krav om bibliotekfaglig utdanning i form av bibliotekareksamen fra Statens bibliotekskole eller tilsvarende for den som skulle lede kommunale folkebibliotek. I første omgang gjaldt disse bestemmelsene bare kommuner med 8000 innbyggere eller mer. Samfunnsmandatet i lovens formålsparagraf erstattet begrepet «folkeopplysning» med «opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet, og har i grunntrekkene holdt seg fram til nå, og er videreført også i lovrevisjonen som ble gjennomført i 2013. Ved den revisjonen ble imidlertid kravene til fagutdanning hos kommunale biblioteksjefer svekket.

I siste halvdel av 1970-tallet skjedde det noe interessant i profesjonssammenheng. Det kan synes som om bibliotekfeltet da avviste og sa nei til én viktig profesjonsbyggende mulighet.

Norges bibliotekhøgskole – en forspilt mulighet?

Forankring i et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag er viktig når en profesjon skal gjøre krav på jurisdiksjon over et felt. Her fikk bibliotekarene en gylden mulighet i fanget mot midten av 1970-tallet, en mulighet de sannsynligvis forspilte. I 1971 oppnevnte Kirke- og undervisningsdepartementet et utvalg til å utrede behovet for bibliotekfaglig utdanning på universitets- og høgskolenivå. Utvalget ble ledet av riksbibliotekar Gerhard Munthe og la fram sine innstillinger i form av to NOU-er (NOU 1976:26; NOU 1977:48). Utvalget foreslo etableringen av en Norges bibliotekhøgskole på vitenskapelig høgskolenivå. Skolen skulle deles inn i to avdelinger – en allmenn som skulle tilby treårig utdanning på nivå med det Statens bibliotekskole allerede hadde, og en spesiell avdeling med fire studieretninger der studentene skulle kunne spesialisere seg og fordype seg etter den treårige grunnutdanningen. Som mulighet til å utvikle og befeste bibliotekarenes posisjon som profesjon, skulle en tro et slikt forslag var manna fra himmelen. Det svarte også godt til de kravene til utdanningen som var formulert på bibliotekmøtene på 1950- og 60-tallet.

Men høringsuttalelsene fra miljøet var så sprikende og til dels sterkt negative. Mange av uttalelsene gikk langt i retning av å avvise at bibliotekarene bygger på et abstrakt og forskningsforankret kunnskapsgrunnlag. I stedet ble fagets karakter av å være et praktisk yrke framhevet. Den viktige organisasjonen Kommunale bibliotekarbeideres forening sa eksplisitt nei til utvalgets forslag. Det samme gjorde bibliotekarene som var organisert i Norsk tjenestemannslag. Også Norsk biblioteklag var sterkt kritisk i sin uttalelse. Ordbruken var sterk. Fylkesbiblioteket i Vest-Agder beskrev for eksempel forslagene i innstillingen som overspente. I innstillingen ble det blant annet lagt vekt på at teknologiutviklingen ville kreve kompetanse på høyt akademisk nivå. Også den argumentasjonen ble imøtegått i uttalelsene fra miljøet. Høgskolen i Agder mente for eksempel at bare noen ganske få i bibliotekfeltet ville ha behov for dypgående systemkompetanse. De aller fleste bibliotekarer ville klare seg med enkle og praktiske brukerferdigheter. Synspunktet kan synes beslektet med det Abbott ga uttrykk for i en analyse av bibliotekarprofesjonen 20 år seinere, der han argumenterer for at bare en liten elite blant bibliotekarene vil arbeide med det som er den kunnskapsorganisatoriske kjernekompetansen (Abbott, 1999).

At en så sentral organisasjon på feltet som Norsk bibliotekforening også var skeptisk til sentrale deler av innstillingen om etablering av Norges bibliotekhøgskole, var nok svært tungtveiende når forslaget ble lagt i skuffen (Dyrstad, Gilje, Hanssen, & Ørnholt, 1981). I sum tyder en gjennomgang av høringsuttalelse på at sentrale deler av miljøet så på bibliotekfaget som et praktisk yrke mer enn en akademisk forankret profesjon. Dette er en helt annen tendens enn det man kunne registrere på bibliotekmøtene på 1950 og 1960-tallet, der en akademisering av profesjonsutdanningen ble etterspurt.

Om den negative mottakelsen utvalgets forslag fikk fra miljøet var årsaken til at det ble lagt i en skuff og aldri mer tatt fram, kan vi naturligvis ikke vite. Høgskolesektoren var på det tidspunkt inne i en reformperiode. Distriktshøgskolene var blitt gjort permanente i 1975. Det er langt fra sikkert at departement og politikere var innstilt på å etablere noen ny vitenskapelig høgskole. Men i så fall fikk de god hjelp fra bibliotekfeltet.

Mot en deinstusjonalisering av profesjonen?

I 1985 ble Lov om folkebibliotek revidert. Den juridiske forankringen av bibliotekarenes jurisdiksjon over folkebibliotekfeltet ble da styrket ved at kravet om fagutdanning i prinsippet nå ble gjort gjeldende i alle kommuner, ikke bare for kommuner med mer enn 8000 innbyggere.

Profesjonens utvikling fra midten av 1980-tallet har imidlertid utspilt seg mot en bakgrunn av grunnleggende samfunnsendringer som har hatt betydelige konsekvenser for bibliotekarene og ledet til press mot profesjonen. I politikk og økonomi overtok liberalistisk ideologi hegemoniet fra keynesiansk samfunnsplanlegging og en politikk som hadde resultatlikhet som en viktig verdi. Der

bibliotekarene med sin likhetsideologi før hadde kunnet si til makthaverne at vi har en løsning som passer for deres prosjekt, kunne man ikke det på samme måte lenger i en tid der marked og etterspørsel ble tillagt større vekt og der likhet ikke lenger var en aksiomatisk verdi. Utviklingen av ny informasjonsteknologi med Internett, sosiale medier, e-bøker mv. har hatt dype konsekvenser for profesjonen. Måten mennesker søker etter og bruker informasjon på endrer seg. Bibliotekarer arbeider med organisering og formidling av dokumenter og tekster, men hva er et dokument og hva er en tekst i en digital tid? Framveksten av det flerkulturelle samfunnet skjøt fart i denne perioden. Som en profesjon som har kulturformidling som en sentral del av samfunnsoppdraget sitt, er også dette en utvikling som har konsekvenser for bibliotekarene. Det allmenne utdanningsnivået økte og studenttallet eksploderte.

Press mot det lovbestede kravet om profesjonsutdanning for kommunale biblioteksjefer

Lovrevisjonen av 1985 innebar som pekt på foran i utgangspunktet en styrking av kravene til profesjonskompetanse hos de kommunale biblioteksjefene⁸. I praksis måtte imidlertid flere av de minste kommunene få unntak fra kravet om utdanning. Etter årtusenskiftet begynte også større bykommuner å søke om unntak fra kompetansekravet. Byer som Fredrikstad, Drammen, Tromsø og Trondheim har eller har hatt kommunal biblioteksjef uten fagutdanning. Det har skapt debatt og bekymring i profesjonen. Da Oslo kommune høsten 2013 valgte å ansette en ikke-bibliotekar som sjef for Deichmanske bibliotek – en stilling som siden Haakon Nyhuus har vært sentral på profesjonsfeltet og som har en ikke ubetydelig signal-funksjon – skapte det en heftig debatt både på bibliotekarenes diskusjonsliste *biblioteknorge* og i Bibliotekarforbundets tidsskrift *Bibliotekaren*. To søkere med profesjonsutdanning som ble funnet for lette, gikk åpent ut og kritiserte ansettelsen og etterlyste «en omfattende debatt om behovet for fagutdannet bibliotekar i lederstillinger» (Rognerød, 2014). Høsten 2015 ble denne debatten intensivert i forbindelse med en del stillingsutlysninger ved Deichmanske bibliotek, der stillingene helt klart var faglige men der bibliotek og informasjonsfaglig utdanning ikke ble etterspurt.

I 2002 sendte kulturminister Valgerd Svarstad Haugland ut en høringsnotat til endring i *Lov om folkebibliotek* der kravet til fagutdanning var fjernet. Forslaget resulterte i ett av de få – kanskje det eneste – demonstrasjonstoget som har gått gjennom Oslos gater med paroler om betydningen av at landets folkebibliotek ledes av profesjonsutdannet personale, og forslaget ble trukket tilbake.

Under arbeidet med den siste lovrevisjonen i 2013 kom spørsmålet opp igjen. I det forslaget til ny *Lov om folkebibliotek* som ble sendt ut på høring, var det to alternative

⁸ Loven av 1985 reduserte også de styringsmulighetene Statens bibliotektilsyn tidligere hadde hatt til å forme feltet og slik også påvirke profesjonens utvikling, for eksempel gjennom faglige normer og standarder som det var knyttet økonomiske insentiver til.

formuleringer om kompetansekrav. I det ene forslaget ble kravet til profesjonsutdanning beholdt, mens det i det andre ble erstattet med et såkalt funksjonskrav. Stortinget vedtok å beholde utdanningskravet. I forskriften til loven er imidlertid kravet svekket sammenliknet med bestemmelsen fra 1985. Bachelorgrad i et hvilket som helst fag er tilstrekkelig dersom man har minimum 60 studiepoeng bibliotek- og informasjonsfag innbakt i graden. Det tidligere kravet om tre års profesjonsutdanning som ble nedfelt i loven av 1971 er altså redusert til ett år.

En, to eller flere profesjoner?

Innledningsvis stilte vi dette spørsmålet: Utgjør bibliotekarene en profesjon? Har vi å gjøre med mer enn én profesjon – for eksempel en fagbibliotekar- og en folkebibliotekarprofesjon?

At bibliotekarene utgjør en profesjon kan det knapt herske tvil om. Vi har å gjøre med et yrkeskorps som gjennom en felles profesjonsutdanning har utviklet et kunnskaps- og verdimesig fellesskap. Profesjonsutdanningen er akademisert og forskningstilknyttet. Man har felles arenaer nasjonalt og internasjonalt i form av fagtidsskrift, organisasjoner, og regelmessige konferanser som de nasjonale bibliotekmøtene som arrangeres annethvert år. Det finnes også et sterkt internasjonalt profesjonelt nettverk, for eksempel IFLA, som har årlige konferanser som samler flere tusen fra hele feltet og der norske bibliotekarer er svært aktive.

Men er det *ett* felt? Todelingen av feltet mellom folkebibliotekarer på den ene siden og fagbibliotekarer på den andre har vært et gjennomgangstema i dette kapittelet. Det har preget profesjonen siden den tok til å institusjonaliseres for drøyt hundre år siden. Tidligere bibliotekdirektør Asbjørn Langeland (1992) understreker i et bidrag i festskriftet til Bendik Rugaas ulikheten i folkebibliotekarenes og fagbibliotekarenes samfunnsoppdrag. Men samtidig vandrer profesjonsutdannede bibliotekarer åpenbart problem- og friksjonsfritt mellom folkebibliotek, universitets- og høyskolebibliotek og spesialbibliotek. I Sverige vedtok man i 2013 en ny biblioteklov der folkebibliotek og universitets- og høyskolebibliotek har en felles formålsparagraf – det vil si at folkebibliotekarer og fagbibliotekarer har et grunnleggende sett felles samfunnsoppdrag.

Men vi har å gjøre med en profesjon som utviklingen har satt under press.

Press mot etablert verdi- og kunnskapsgrunnlag

Ny informasjonsteknologi har resultert i et press mot profesjonens etablerte verdi- og kunnskapsgrunnlag. Folkebibliotekarer og fagbibliotekarer kan i mange sammenhenger ha ulikt verdigrunnlag, men profesjonen har ett grunnleggende verdimesig fellesskap: Å gjøre kunnskap og kultur allment tilgjengelig. Internettet gir nye muligheter for å realisere den verdien. Open Access og Wikipedia er eksempler på at teknologien gjør informasjon og kunnskap lettere tilgjengelig. Men samtidig er det tendenser i motsatt retning. Informasjons-, kunnskaps- og kulturprodukter blir stadig

viktigere som varer i et informasjons- og opplevelsessamfunn. Det leder til tendenser til en inngjerding som innskrenker tilgangen (Wirtén, 2008). Dette er nå et viktig tema i fagdebatten, i profesjonsforskningen og i praksis.

Bibliotekarers tradisjonelle kjernekunnskap er knyttet til klassifikasjon og indeksering. Det kunnskapshegemoniet utfordres av ny teknologi. Nye medieformater og dokumentformer sprengte det tradisjonelle biblioteket rammer. I arbeidet med å gjøre disse formatene gjenfinnbare, ble andre yrkesgrupper enn bibliotekarer opptatt av metadata og dokumentbeskrivelse. Framveksten av sosiale medier har gjort det mulig for brukere å tilordne dokumenter metadata i form av såkalt sosial tagging. Forholdet mellom den som behersker faget og brukeren endres. Dette har utviklingstrekk som profesjonen har tatt opp i seg.

Abbott (Abbott, 1998) synes å mene at teknologien vil lede til en utvikling der en liten profesjonell elite beskjeftiger seg med det som har vært bibliotekarprofesjonens kjernekompetanse – kunnskapsorganisasjon. Det store flertallet av profesjonsutøvere vil komme til å befinne seg på god avstand fra den faglige kjernen. Ledelsen i Bibliotekarforbundet peker i en artikkel i forbundets tidsskrift *Bibliotekaren* på noe av det samme. Bibliotekarers befatning med kunnskapsorganisasjon varierer – kanskje er det formidling som er morgendagens kjernekompetanse, argumenterer de. Også dette er uttrykk for hvordan teknologien påvirker det etablerte kunnskapsgrunnlaget.

Innledningsvis viste vi til professor Kai Arne Olsens (Olsen, 2012) innlegg i *Aftenposten* der bibliotekene ble avskrevet som relevante institusjoner i dagens digitale informasjonssamfunn, der forskerne etter hans mening har tilgang til den informasjonen de trenger fra sin egen PC. Kulturdebattanten Kristian Meisingset avskrev på tilsvarende vis folkebibliotekenes relevans. (Meisingset, 2012).

Den meritterte bibliotek- og informasjonsvitenskapelige forskeren Dave Nicholas har tatt opp de samme problemstillingene (Nicholas, 2012). Hans nøkkelbegrep er disintermediering (*disintermediation*). Digitaliseringen fjerner behovet for et mellomledd og formidler mellom informasjonen og brukeren. Vi er alle blitt bibliotekarer med direkte tilgang til ressurser der tilgangen tidligere ble kontrollert av et privilegert mindretall, sier Nicholas. Denne utfordringen som digitaliseringen reiser, har ikke bibliotekarprofesjonen utviklet noe adekvat svar på. Informasjonsbrukeren er satt fri, konkluderer han.

Bibliotekarer argumenterer for at slike synspunkter ikke er holdbare. Men om synspunktene til Olsen, Meisingset og Nicholas er utbredte, er det et problem og en utfordring for profesjonens legitimitet. Det representerer et press mot legitimiteten til krav om jurisdiksjon og kan trekke i retning av deinstitutionalisering av profesjonen. Reduksjonene til krav om fagutdanning i Lov om folkebibliotek betyr at den juridiske forankringen av profesjonens jurisdiksjon er svekket. Dersom Olsens og Meisingsets synspunkter er utbredte, betyr det at jurisdiksjonskravet er svekket på

arbeidsplassen (universitetet) og i opinionen. Indikerer ansettelsespolitikken på Deichmanske bibliotek som det er referert til annetsteds i dette kapitlet, en svekkelse av legitimiteten også i de kommunale folkebibliotekene?

Den motvillige profesjonen?

Og som Nicholas' artikkel tyder på: synspunktene gjør seg gjeldende inn i bibliotekfeltet. Kan bibliotekarene beskrives som den motvillige profesjonen? På den ene siden opplever bibliotekarene seg som en profesjon. Demonstrasjonstoget i Oslo da Valgerd Svarstad Haugland foreslo å fjerne utdanningskravet fra bibliotekloven, er et eksempel på det; da Oslo kommune i 2013 valgte å ansette en ikke-bibliotekar som sjef for Deichmanske bibliotek, skapte det betydelig diskusjon på feltet. Men samtidig: Foran har vi sett at bibliotekarene sa nei da en departementsoppnevnt komité foreslo å gi profesjonen en vitenskapelig høgskole. «Skal det være noe mer før vi stenger», spurte assisterende nasjonalbibliotekar Roger Jøsevold retorisk i 2007 (Jøsevold, 2007). To unge bibliotekarer skrev en artikkel i *Bok og bibliotek* i 2009, der budskapet var at norske biblioteks hovedproblem er at det er for mange bibliotekarer der (Svartberg Arntzen & Svaleng, 2009). På folkebibliotekfeltet ser vi en ansettelsespolitikk der kravene til fagutdanning i stillinger med et klart fagansvar, svekkes. Toneangivende ledere på feltet argumenterer for at annen kompetanse er nødvendig. Det kan godt tenkes at det er riktig, - her som på andre felt. Det kan for eksempel argumenteres for at det i skolen ville være nyttig med andre kompetanser og perspektiv enn det de profesjonsutdannede pedagogene representerer. Men lærerprofesjonen vil nok ikke være de første til å proklamere det. At sentrale aktører på et profesjonsfelt aktivt argumenterer for nødvendigheten av annen profesjonskompetanse, er slik sett spesielt og i seg selv et interessant tema for forskning. Hva er bakgrunnen for det? Skyldes det profesjonens tradisjon for uegennyttig altruisme, skyldes det flagellantisme eller skyldes det lav profesjonell selvbevissthet?

Mot en reinsitusjonalisering?

Finnes det et grunnlag for reinstitusjonalisering av profesjonen?

Tendensene som det er pekt på i avsnittet foran, er ikke entydige. I fag der det er avgjørende at man har en mest mulig fullstendig og presis oversikt over kunnskapsstatus på et område, for eksempel i forbindelse med medisinsk forskning og kunnskapsbasert medisin, verdsettes bibliotekarenes tradisjonelle søkekompetanse. I en verden av informasjon er det ikke trivielt å gjøre litteratursøk som er både presise og fullstendige. Skal man kunne søke effektivt, må man ha vite en del om hvordan kunnskap er organisert og strukturert, dvs. bibliotekarprofesjonens tradisjonelle kjernekompetanse. Det er ikke sikkert Abbott har rett når han mener bare et lite mindretall av bibliotekarene trenger kunnskap i den tradisjonelle kjernekompetansen. Slik en allmennlege må ha kunnskap i onkologi, kardiologi, psykiatri mv. for å kunne gi gode råd til sine pasienter selv om hun eller han aldri skal behandle kreft eller

hjerter-karlidelser, slik må bibliotekaren som skal brukere å søke etter informasjon og kunnskap, vite hvordan informasjonen er strukturert og organisert.

Det kan være et utgangspunkt for å vise denne kompetansens relevans også på andre felt som søker å ta i bruk evidensbasert praksis.

Ved en del forskningsinstitusjoner, særlig innen det medisinske feltet, er det ikke uvanlig at bibliotekaren – da dreier det seg om profesjonsutdannede bibliotekarer – går inn i en forskergruppe med sin kompetanse i litteratursøking, og krediteres som medforfatter til publikasjoner fra prosjektet. Dette er en del av framveksten av det som på engelsk kalles «embedded librarianship», som innebærer at bibliotekaren i stedet for å administrere et bibliotek og tilby sine tjenester derfra, inngår som en integrert medarbeider i tverrfaglige forsknings- eller undervisningsteam (Shumaker & Talley, 2009). Embedded librarianship kan være ett utgangspunkt for å gjøre profesjonskunnskapen relevant og dermed bidra til en reinstitusjonalisering av feltet. Når kunnskap og informasjon er allestedsnærværende og ikke lenger avgrenset av et biblioteks vegger, kan ikke profesjonsutdanningen og -praksis la seg stenge inne av disse veggene. Man må gå ut i den verdenen av informasjon der brukerne er strever med å orientere seg.

Andre har sett i retning av informasjonskompetanse og bibliotekaren som en pedagog og lærer med hensyn til å formidle informasjonskompetanse (Lindberg, 2015). Ja, alle kan, som Nicholas påpeker, ha direkte tilgang til informasjon. Men det er ikke, som pekt på over, trivielt å utforme søkestrategier som gir optimale resultat og å vurdere den informasjonen du finner. Det må læres. Bibliotekarer besitter en kompetanse som menneskene i stadig økende grad vil trenge når de skal orientere seg i en kompleks verden av informasjon og kunnskap. Men så kan man spørre. Dersom informasjonssøk krever en særskilt kompetanse som bibliotekarene besitter – vil det ikke da fremdeles være etterspørsel etter bibliotekarer til å gjøre søk, ikke bare undervise i det?

En tredje mulighet for reinstitusjonalisering er formidling. Formidling har alltid vært en sentral del av den bibliotekfaglige kompetansen. Kan hende vil utviklingen føre til at denne delen av profesjonskompetansen blir viktigere på bekostning av den tradisjonelle. Men igjen: Formidling skjer med utgangspunkt i organiserte samlinger. Man må kompetansemessig ha en fot også i kunnskapsorganisasjon – den tradisjonelle kjernekompetansen - for å bli en god formidler.

Samle, formidle, dele.

Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1998). Professionalism and the future of librarianship. *Library Trends*, 46(3), 430.
- Abbott, A. (2010). Varieties of ignorance. *The American Sociologist*, 41(2), 174-189. <http://doi.org/10.1007/s12108-010-9094-x>
- Audunson, R. (1996). *Change processes in public libraries: A comparative project within an institutionalist perspective [doktoravhandling]*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barnehaugen (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. Hentet 24. april 2015 fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/153960>
- Berntsen, B. (2011). Fagreferentene før og nå: Fagreferentinstitusjonen ved Universitetsbiblioteket i Oslo. I S. Brandsæter & S. A. H. Engelstad (Red.), *Kunnskap – samlinger – mennesker: Universitetsbiblioteket og forskningen gjennom 200 år*. (s. 155-164). Oslo: Universitetsbiblioteket. Hentet fra <http://www.ub.uio.no/om/forskning-prosjekter-publikasjoner/skrifter-ub/hefte06.pdf>
- Bibliotekkomiteen av 1919. (1921). *Innstilling om bibliotekvesenets ordning*. Kristiania: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bjørkeng, P. K. (2009, 5. juli). Bibliotekenes nemesis. *Aftenposten*. Hentet 20. april 2015 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentatorer/bjorkeng/Bibliotekenes-nemesis-6618301.html>
- Byberg, L., & Frisvold, Ø. (2001). Hvorfor folkebibliotek?: Et tilbakeblikk på bibliotek og politisk legitimering ved tre hundreårsskifter. I R. Audunson, & N. Windfeld Lund (Red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid* (s. 63-87). Bergen: Fagbokforl.
- Bøyum, I., Dahl, T. A., & Pharo, N. (2015). Bibliotekarere blir ved sin lest. I R. Audunson (Red.), *Samle, formidle, dele: 75 år med bibliotekarutdanning* (s. 91-106). Oslo: ABM.media.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W.W. (1991). Constructing an organizational field as a professional project: US art museums 1920 – 1940. I P. J. DiMaggio & W. W. Powell (Red.), *The new institutionalism and organizational analysis* (s. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.
- Dyrstad, R., Gilje, I. K., Hanssen, U., & Ørnholt, R. (1981). *Bibliotekarens meninger om oppretting av et hovedfagstudium i biblioteksfag: En spørrekjemaundersøkelse [hovedoppgave]*. Oslo: Statens bibliotekhøgskole.
- Eidslott, G. (1998). *Hjelpetrapper for modernisering: Ideologien bak universitets- og høgskolebibliotek i Norge 1954 – 1969 [hovedoppgave]*. Oslo: Historisk institutt, Universitetet i Oslo.

- Folkebibliotekloven (1986). (2014, 1. januar). *Lov om folkebibliotek*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra <http://lovdata.no/lov/1985-12-20-108>
- Forskrift om pedagogisk bemanning (2005). Forskrift om pedagogisk bemanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Granheim, E. (1988). Hold fast ved ideologien. *Bok og bibliotek*, 55(7), 32-33.
- Grut, A. (2003). «Folk kommer og gaar»: Striftog i Trondheim folkebiblioteks historie 1902 – 2002. Trondheim: Trondheim folkebibliotek.
- Harris, M. (1978). The purpose of the American public library: A revisionist interpretation of history. I B. Totterdell (Red.), *Public library purpose* (s. 39-53). London: Clive Bingley.
- Hasselberg, I. (1969). Kurset EDB i bibliotekene og nyere teknisk utstyr i bibliotekene. *Bok og bibliotek*, 36(1), 22-24.
- Jøsevold, R. (2007). Kampen for tilværelsen, skal det være noe mer før vi stenger? *NB21*, (1), 10-11.
- Langeland, A. (1992). Folkebibliotek og fagbibliotek: Særpreget og samarbeid. I K. Engelstad (Red.), *Bibliotekbagen: Festskrift til riksbibliotekar Bendik Rugaas 50 år* (s. 38-46). Oslo: Riksbibliotekstjenesten.
- Meisingset, K. (2012, oktober). La bibliotekene hvile i fred. *Aftenposten*. Hentet 20. april 2015 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/La-bibliotekene-hvile-i-fred-7026554.html>
- Nicholas, D. (2012). Disintermediated, decoupled and down. *CILIP Update*, 29-31.
- Nilsen, C. A. H. (2007). *Mellom forankring og forandring: En kvalitativ undersøkelse av holdninger og verdisyn hos ansatte ved Drammensbiblioteket*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nolin, J. (2008). *In search of a new theory of professions*. Borås: University of Borås.
- Olsen, K. A. (2012, 12. august). Trenger vi Universitetsbiblioteket? *Aftenposten*. Hentet 20. april 2015 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Trenger-vi-Universitetsbiblioteket-6963898.html>
- Pharo, P. (2011). Fra boksamling til bibliotek. I S. Brandsæter & S. A. H. Engelstad (Red.), *Kunnskap - samlinger - mennesker: Universitetsbiblioteket og forskningen gjennom 200 år* (s. 73-78). Oslo: Universitetsbiblioteket i Oslo. Hentet fra <http://www.ub.uio.no/om/forskning-prosjekter-publikasjoner/skrifter-ub/hefte06.pdf>
- Profesjon. (2014, 28. september). I *Store norske leksikon*. Hentet 20. april 2015 fra <http://snl.no/profesjon>
- Profession. (2015, 13. mars). I *Wikipedia*. Hentet 20. april 2015 fra <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Profession&oldid=651177029>
- Rognerød, E. (2014). To dårlige tapere? *Bibliotekaren*, 22(1), 4-7.
- Salvesen, G. (2001). Hva kjennetegner kvalitetsarbeidet i norske folkebibliotek? I R. Audunson, & N. Windfeld Lund (Red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid* (s. 246-268). Bergen: Fagbokforl.
- Schreiber, T. (2006). Bibliotekarprofesjonen siden 1960'erne. I T. Schreiber & H. Elbeshausen (Red.), *Bibliotekarerne: En profesjon i et felt af viden, kommunikation og teknologi* (s. 15-46). Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Selznick, P. (1984). *Leadership in administration*. Berkeley: University of California Press.
- Shumaker, D., & Talley, M. (2009, 30. juni). *Models of embedded librarianship: Final report*. Hentet fra <http://hq.sla.org/pdfs/EmbeddedLibrarianshipFinalRptRev.pdf>
- Svartberg Arntzen, J., & Svaleng, Ø. (2009). For mange bibliotekarer i norske bibliotek. *Bok og bibliotek*. Hentet fra <http://www.bokogbibliotek.no/for-mange-bibliotekarer-i-norske-bibliotek>
- Thue, G. (1950). Elevutdannelsen ved forskningsbibliotekene. *Bok og bibliotek*, 17, 318-325.
- Torstensson, M. (1996). *Att analysera genombrottet för de moderna folkbiblioteksideerna*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Vestheim, G. (1997). *Fornuft, kultur og velferd: Ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk* [doktoravhandling]. Oslo: Samlaget.
- Vaage, O. F. (2012). *Norsk kulturbarometer 2012*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Wirtén, E. H. (2008). *Terms of use: Negotiating the jungle of the intellectual commons*. Toronto: University of Toronto Press.

Takk til Tor Arne Dahl og Øivind Frisvold for krevende og utfordrende men fruktbare kommentarer og innspill.

Da «Bibliotekrevolusjonen» kom til Norge

Amerikansk innflytelse i norske fag- og folkebibliotek

Øivind Frisvold

Våre første fagbibliotek var forankret i den kontinentale bibliotektradisjonen. Forbildene gikk tilbake til universitetene i Göttingen og København. I disse bibliotekene var det forskerne og forskningen som ble satt i sentrum. Mens fagbibliotekene holdt på denne tradisjonen, ble de norske folkebibliotekene gjenstand for en større modernisering på slutten av 1800-tallet. Idealet for disse bibliotekene var de amerikanske «Free Public Libraries». Her ble hovedvekten lagt på å bruke formidlingsmetoder som skulle fremme likehetsverdier.

Da Norsk Bibliotekforening ble stiftet i 1913 var det høyst usikkert om fagbibliotekarene ville være med. Hva var det de fryktet? Hvorfor tok det så lang tid før de amerikanske bibliotekideene slo gjennom i fagbibliotekene? Den gangen var det store kulturforskjeller mellom bibliotekarer i et elitepreget universitetsmiljø og «folkebibliotekarer» som arbeidet for folkeopplysning og demokratisering. Den nye, amerikanske «bibliotekteknikken» ble avvist av de kontinentalt forankrede fagbibliotekarene. Først med utviklingen av et utdannings-samfunn på slutten av 1960-tallet, kan vi se tydelige tegn på at forskjellene jevnet seg ut.

En felles bibliotekforening?

På det norske bibliotekmøtet i 1912 ble det foreslått å etablere en bibliotekforening. Det var den 27 år unge biblioteksjefen i Bergen, Arne Kildal, som tok opp saken. Han var klar på at nå gjaldt det ikke bare å «hævde bibliotekstandens interesser», men at oppgaven var å «fremme biblioteksinteressen i landet, at utveksle meninger og erfaringer og naa større resultater i det aktive biblioteksarbeide». Kildal gikk gjennom en hel rekke arbeidsoppgaver som foreningen skulle arbeide med. Det gjaldt alt fra faglig kursvirksomhet, til standarder for katalogisering og utgivelse av tidsskrifter. (Kildal, 1912 s. 120). Ideen var at foreningen ikke bare skulle være en «motpart» til staten, foreningen skulle også samarbeide med myndighetene. Staten ble til og med ansett som den viktigste medspilleren: «Likeoverfor centraladministrationen blir foreningens oppgave nærmest at fungere som talerør for bibliotekernes opfatning, mens omvendt foreningens styre vil ivareta fællesanliggender i nøieste samarbeide med Kirkedepartementets sakkyndige» (Kildal, 1915, s. 28).

Kildal ønsket at alle gode krefter skulle trekke samme vei: «En forening er grundet på kooperasjonsprincippet, og dens styrke ligger just i dette samarbeide mot fælles maal.» (Kildal, 1912, s. 118). Bibliotekforeningen kunne bli en sammenslutning for nær sagt alle parter og interesser: bibliotekbrukere, bibliotekansatte og bibliotekiere lokalt og sentralt helt inn i regjeringskontorene. Med andre ord, en slags superkorporasjon med en sterk miks av interesser og makt. Riktig nok sa departementets mann, Karl Fischer, at han ikke ville sitte i styret, men departement

og forening kom til å holde seg med felles tidsskrift og felles bibliotekmøter i generasjoner.

Denne sterke viljen til samordnet innsats ble imidlertid ikke delt av alle. Fagbibliotekarene ville i første omgang ikke være med i foreningen. Da saken ble behandlet på Bibliotekmøtet i 1912 kom Haakon Nyhuus med følgende dramatiske innlegg på slutten av debatten: «Vi har faat kold beskjed om at der ikke ønskes noget samarbeide. En slik forening vil kanskje frembringe et intimere samarbeide mellom bibliotekfolk. Men vi maa vogte oss for nu at tillægge foreningen et uriktig navn.» (Nyhuus, 1912, s. 125) Både Nyhuus og Fischer var derfor skeptiske til å stifte en slik forening før saken ble utredet. På forhånd hadde Nyhuus kontaktet to ledende amanuenser ved Universitetsbiblioteket, Wilhelm Munthe og Wilhelm Sommerfeldt. Begge hadde da avslått å bli med. Mange år senere – i 1963 – ga Arne Kildal sin forklaring på dette avslaget: Munthe hadde fått «inntrykk av at Nyhuus ville bruke foreningen bl.a. til å gjennomføre visse bibliotektechniske reformer ved U.B., og på den bakgrunn ville de ikke melde seg inn» (Kildal, 1963, s. 107). Det kan være andre grunner, men også tidligere, i 1908, hadde det vært en konflikt mellom «partene» om bibliotektechniske forhold. (Se nedenfor).

Stiftelsen av foreningen ble derfor utsatt i et år. I mellomtiden ble det tid til diplomatisk virksomhet. Universitetsbibliotekarene meldte seg inn, men John Ansteinsson (1938) konstaterte i 25-årsberetningen at foreningen «i de første år bare kom til å stelle med folkebibliotekenes saker.» (s. 6).

Nyhuus hadde selv sagt at de norske bibliotekene ikke var som «blaabær i en spaankurv», men at de snarere var «saa uensartet som en hummer og en kanarifugl» (sitert etter Kildal 1963 s.107). Fagbibliotekene betjente en liten, akademisk elite og utlånstallene var beskjedne. På Deichmanske og mange andre folkebibliotek var det ekspansjon. Bøkene sto på åpne hyller, og det ble ryddet plass til faglitteratur om aktuelle samfunnsforhold og ny teknologi, men også til mer underholdende skjønnlitteratur. (Byberg & Frisvold, 2001). Det ble arrangert foredrag og barna fikk egne tilbud. Om sommeren hadde biblioteket også egne park-bibliotek. Folkebibliotekenes oppgave var å bidra til en samfunnsforandring. Bondesamfunnet skulle avløses av et mer demokratisk industrisamfunn med nye krav til kunnskap og kompetanse. Haakon Nyhuus overførte amerikansk bibliotekideologi og ideen om «Free Public Libraries» til norske forhold i et forrykende tempo. Mens fagbibliotekene fortsatt var preget «av museumstradisjonen, av lukkethet og kontroll», ble det nå hevdet at biblioteket «skulle finne lånerne, ikke vente på dem. En ny mentalitet hadde på få år seilt inn i norske folkebiblioteker og fått innpass». (Ringdal, 1985, s. 100)

Hvorfor passet disse ideene så godt i folkebibliotek, og hva var grunnen til at de møtte motstand i fagbibliotekene? Den gang var de store forskjeller mellom fag- og folkebibliotek. Når fagbibliotekarene mislikte det Kildal refererte til som «bibliotektechniske reformer», bør nok dette tolkes vidt og oppfattes mer som et bredt spekter

av arbeidsformer som folkebibliotekene fra slutten av 1800-tallet hadde hentet fra amerikanske bibliotek. Det er derfor aktuelt å se nærmere på hva disse forskjellene besto i, ikke bare rent teknisk, men også ideologisk.

Samlet er dette et omfattende tema, og det finnes lite forskning som ser på forskjeller og likheter mellom de to bibliotektypene. Geir Vestheim (1997) gir i sin doktoravhandling en grundig analyse av folkebibliotekenes rolle i kulturpolitikken fra 1930-tallet. Grete Eidslott (1998) har en fyldig oversikt over fagbibliotekfeltets ideologi og politikk i sin hovedoppgave «Hjelpetropper for modernisering». For enkelte bibliotek foreligger det også egne historiske fremstillinger. Det gjelder for eksempel: Ringdal (1985) om Deichmanske bibliotek, Norlin & Rugaas (Universitetsbiblioteket i Oslo, 1986) om Universitetsbiblioteket i Oslo samt Brandsæter & Engelstad (Universitetsbiblioteket i Oslo, 2011). Fagbibliotekene i Trondheim er behandlet av Nissen & Aase (1993) og Gjersvik (Norges tekniske universitetsbibliotek, 1987).

En viktig kilde i denne artikkelen er artikler og debatt i bransjens fagtidsskrifter. Videre finnes det et stort avisutklippmateriale. Det statlige Bibliotekkontoret allierte seg med landets første avisutklippbyrå. Alle utklipp om bibliotek ble sirlig limt inn i store protokoller. Dette materialet, som heldigvis fortsatt eksisterer (nå på Nasjonalbiblioteket), ble flittig brukt også i departementets eget tidsskrift, «For Folke- og Barneboksamlingen». Til sammen gir bladet, og de bevarte avisutklippene, et fasettert bilde av hvordan bibliotekene og foreningen ble presentert for allmennheten. For å belyse et nyere kapittel i denne historien, er det også gjennomført et intervju med Ingrid Terland. Hun ledet biblioteket ved en av de første distriktshøyskolene.

Folkebibliotekene: Inspirasjonen fra Vesten

Ved inngangen til 1900-tallet var «Bibliotekrevolusjonen» i gang på mange av de største folkebibliotekene. Suksessen var et faktum, og utlånet økte sensasjonelt! Det skjedde også en stor forbedring av folkebibliotekene i resten av landet. Stortinget vedtok i 1902 en omfattende bibliotekreform. Dette viser at politikerne hadde en sterk bevissthet om folkebibliotekenes rolle i samfunnet. Statens virkemiddel var øremerkede bevilgninger, ikke bare til bøker, men etter hvert også til personale. Statens egen bibliotekkonsulent ga råd og veiledning, en ny biblioteksentral leverte bøker og effektive tekniske løsninger. Det ble arrangert kurs og årlige bibliotekmøter. Støtteordningen stimulerte til innsats: Jo større de lokale bevilgningene var, jo mer la staten til. Mange bibliotek fikk også nye lokaler. Også i den nasjonale bibliotekrevolusjonen var Haakon Nyhuus en hovedperson. Han la et solid fundament for Karl Fischer som overtok stillingen som statens bibliotekkonsulent i 1905. For hundre år siden var Norge et foregangsland. Bibliotekfolk fra hele Norden valfartet hit for å se og lære. Men totalt sett var bibliotekstandarden ujevn. Derfor ble Norsk Bibliotekforening stiftet for «å fremme norsk bibliotekvesen».

Haakon Nyhuus ble formelt valgt til den første formann i foreningen, men høsten 1913 var hans helse så svekket at han ikke kunne komme på stiftelsesmøtet. Nyhuus

døde samme år, 46 år gammel (Kildal, 1966, s. 52). En indirekte karakteristikk av Nyhuus får vi i et innlegg i Ørebladet der en leser klaget over at man så for lite til Nyhuus' etterfølger, før hadde «Bestyreren jevnlig færdes i Lokalerne. Dette satte Publikum Pris paa. Nu synes Bestyreren at holde sig altfor beskedent tilbage, hvilket Publikum ikke sætter Pris paa.» (5.11.16) Klagen ble oversendt til Deichmanske nye biblioteksjef, Arne Arnesen. Han var en dyktig bibliotekar, men i motsetning til forgjengeren, mer opptatt av Dewey og andre tekniske forhold.

Nyhuus hadde vært gründeren som fikk Bibliotekrevolusjonen i gang. Ingen enkeltperson sto klar til å ta over, men jobben kunne gå videre til den nye Bibliotekforeningen. Arne Kildal overtok ledervervet. Han ville at biblioteket og bibliotekaren, slik han hadde lært det i USA, skulle komme seg «outside the walls». Det nyttet ikke å sitte innemurt mellom bokstablene. Bibliotekarene skulle snakke med folk og med de riktige folkene, og de måtte arbeide bevisst *agitatorisk* og *propagandistisk*. Pressen måtte føres med store og små nyheter. Etter hvert ville bibliotekarene (i sin kledelige, «naturlige beskjedenhet») måtte innse «at litt blaasen i trompeten er nødvendig for at fange oppmerksomheten hos det tyvende aarhundredes rastløse og selvoptatte publikum.» (Kildal, 1913, s. 19) Dette skjedde faktisk ved den store, nasjonale jubileumsutstillingen i 1914. Et eget mønsterbibliotek ble innredet, men Kildal etterlyste også en «mere intens bibliotekagitation utover landet.» (1914, s. 1).

«Agitasjon» og «propaganda» er ord som nok ble brukt på en mer nøytral måte enn slik de oppfattes to verdenskriger senere. I dag ville vi vel heller si «bygge godt omdømme», «utvikle relasjoner» og drive «markedsføring». Det handlet, da som nå, om å skape oppmerksomhet om bibliotekenes oppgaver i et samfunn med raske endringer. Kunnskapsbehovet var stort, ikke bare blant tidens yrkesutøvere, men også i den store gruppen som fikk stemmerett i 1913. Departementets mann kunne ikke gjøre dette alene. Det var nyttig å ha en forening å spille på og med.

Avisene meldte også om planer for nye bygg i Kristiansand og Fredrikstad. I Narvik ville man ha et kombi-bygg for kirke, bibliotek og folkeakademi. Professor Nordhagen, som også hadde tegnet biblioteket i Bergen, utnyttet arealene slik at det skulle bli plass også til søndagsskole, kvinneforening, lesesaler og rom for foredrag og folkeakademi. «Tidens Tegn» gjenga Nordhagens tegninger, og pekte på at byen også ville få et «kulturcentrum» med bibliotek og folkeakademi. (3.12.13) Den første spesiellagede folkebibliotekbygningen kom imidlertid i hovedstaden. 12. januar 1913 presenterte *Tidens Tegn* det ferdige råbygget til den nye filialbygningen på Grünerløkken (Schous plass). Planleggingen hadde pågått lenge, og for første gang så man hvor viktig det var å få «tegnet inn» et nytt og bedre bibliotektilbud til barn: «Biblioteket faar to meget store og lyse læsesaler i første etage. En for barn på hundre kvadratmeter gulvflate og en lidt mindre for voksne.» (12.1.13) Utlånssamlingens åpne reoler var i midtfløyen, og i inngangspartiet ble publikum ledet gjennom garderobe med håndvasker. I etasjen over var det satt av plass til foredragssal og barnehage. Denne filialen ble først åpnet høsten 1914, men August Nielsens

tegninger «etter amerikansk grundtype» var godt kjent. Sammen med Bergens Off. Bibliotek var det første stilskapende «Carnegie-bibliotekene» på norsk grunn.

Åpningen fikk stor pressedeckning. Overskriften i *Tidens Tegn* sa det slik: «Biblioteket på Schous plass stormes. Et vakkert bibliotek og en vellykket aapning». Lokaltetene ble behørig anmeldt og lovprist for sine «eiketræs møbler», «skindbetrukne stoler», «massive metallamper» og «tykke bordplater». Her hadde interiøret fått det uforstyrrelige preget av verdighet som hovedinngangens granitttugler inviterte til. Men åpningen var ikke bare verdig: «Det maatte en hel konstabel til for at berolige strømmen, da dørene omsider blev lukket op.» Avisen konkluderte slik: «Allerede paa aapningsdagen har hundreder av gutter overbevist bystyret om, at pengene var udmerket anbragt». (28.10.14). Avisen sier intet om jentene. To dager etter åpningen fikk *Socialdemokraten* telefon fra bibliotekaren, og journalisten formidlet følgende hjertesukk: «Vi har ikke en bok igjen. Vi maa si nei til en mængde barn - Det er forfærdelig.» Og journalisten la forklarende til at «paa stemmen var det let at høre, at bibliotekaren avgjort følte sig som forbryder og ordbrøder trods han er mere end skyldfri." (5.11.14)

Ved Bergen Off. Bibliotek var det Arne Kildal som skulle lede overgangen til en ny tid. Endelig skulle biblioteket komme seg ut fra loftet på byens kjøttthall og inn i en ny, spesialtegnet bygning. Det hele var godt forberedt av forgjengeren, bibliotekar Valborg Platou. Hun hadde med stor kløkt skaffet sponsorer og var fra starten klar på at dette skulle bli en bygning etter engelske og amerikanske forbilder. Kildal mente at biblioteket måtte ha et «smukt Ydre og en praktisk Indredning». Men hovedsaken så ut til å være «at sprede den bedste Læsning til flest mulig Folk paa den billigst mulige Maade.» (22.9.13) Slik brukte Kildal Nyhuus' slagord for å vise at kommunen og de private sponsorene skulle få valuta for pengene. Det nye biblioteket ble laget etter beste amerikansk oppskrift, rasjonelt og effektivt.

Haakon Nyhuus og Arne Kildal hadde begge kunnskaper og erfaringer fra amerikanske bibliotek. I USA hadde de sett den betydningen *The American Library Association* hadde for utvikling av ny bibliotekteknologi, men også for å fremme en ny bibliotekpolitikk. Dette var oppgaver som Norsk Bibliotekforening nå kunne gå i gang med.

Det gamle allmuebiblioteket hadde formidlet (og kontrollert) kunnskapen fra eliten og «nedover» til de gruppene som stod lavest på samfunnsstigen. Kanskje var målet å skape fornøyde undersåtter som holdt seg i ro og unna opprør og opptøyer. Fra slutten av 1800-tallet kom det nye folkebiblioteket, som sammen med folkeskolen, innvarslet en ny skole- og kulturpolitikk. Dette var institusjoner for *hele* folket. Kunnskap og innsikt var viktig for tidens utvikling av industri og næringsliv. Som i USA skulle også bibliotekene bidra til demokratisering og større sosial mobilitet. I denne samfunnsforandringen kunne bibliotekene være til hjelp. Bibliotekene bidro til at flere fikk grunnleggende kunnskaper som åpnet for formell utdanning i

yrkesfag, lærerskoler m.v. Men foreløpig var det få fra folkedypet som fikk høyere utdanning.

Fagbibliotekene: Tradisjonen fra kontinentet

Samme år som Norsk Bibliotekforening ble stiftet, kunne overbibliotekar Axel Drolsum innvie et nytt bibliotek ved landets eneste universitet. Plasseringen, «ute på Drammensveien» var ikke så strategisk, det var langt til brukerne i sentrum, og senere kom avstanden til å bli enda større til det nye universitetet på Blindern. Men du verden, bygningen var storslagen og moderne! Det ble stor feiring. De kongelige ble vist rundt, og de «fandt alt saare godt». Likevel dristet *Morgenposten* seg til å si at den «tunge Soliditet virker dog unødig massivt.» Avisen illustrerer dette inntrykket med fotografi fra «Vestibulen»: «Den er hugget i Granit og alle Vægflater er i Frescopuds og med Dekorationer i Hvælv og Buer av Maleren Emanuel Vigeland. Det er vakkert – men virker litt som en befæstet Borg i Middelalderen, unødig tungt for sin Bestemmelse.» (19.1.14)

Bygningen får en langt mer positiv presentasjon av kirkehistorikeren Ole Kolsrud (1914) i *Nordisk tidskrift för bok- och biblioteksväsen*. Kolsrud viser til det omfattende forarbeidet som var gjort av arkitekt Sinding-Larsen og overbibliotekar Drolsum. Bygningsteknisk var konstruksjonen en nyskaping i Norge. Magasinenes bokhyller av stål var det bærende element gjennom åtte etasjer. («Det lipmanske system»). Kolsrud konkluderer med at biblioteket kunne utvides i nye byggetrinn og det var «paa høgd med biblioteksteknikken i vaar tid, - det er fyresjaaande, for det tek tilbørlegt umsyn til framtidi.» (s. 32)

I planleggingen var det innhentet positive uttalelser fra flere nordeuropeiske bibliotek. Haakon Nyhuus, «der er en saa god Kjender av moderne, navnlig amerikanske Bibliotheker» hadde også anbefalt Stortinget å slutte seg til byggeplanene. (Stortingsforhandlinger, 1908).

Overbibliotekar Drolsum (1908) var nok også opptatt av den nye inspirasjon fra USA. I en utredning som ble lagt frem for Stortinget uttalte han at bibliotekets nye katalogsystem var laget etter samme mønster som «ved de Forenede staters centralbibliotek, 'Library of Congress' i Washington.» (s. 36). Dette første til sterke reaksjoner fra Nyhuus og Kildal. Nils Johan Rindal oppsummerer herrenes oppfatning slik: «Det var virkelig en vanære for Kongressbibliotekets katalog å bli sammenlignet med de primitive og tungrodde systemene som man fremdeles arbeidet etter ved Universitetsbiblioteket i Kristiania. [...] Og så lenge UBs folk ikke engang gjorde seg umaken med å sette seg inn i de amerikanske bibliotekteknikkene, kunne man ikke vente annet fra det hold.» (1985, s. 128)

Fag- og folkebibliotekene ble altså drevet på to helt forskjellige måter. Arne Arnesen, som ble sjef på Deichmanske bibliotek fra 1914, forklarte dette i et avisinnlegg i 1916. I nordiske bibliotek kunne man se at disse modellene hadde helt forskjellige

inspirasjon, fra henholdsvis Tyskland og USA. Om den eldste, tyske, pekte han på at den hadde gitt oss «våre studiebiblioteker, har gitt dem deres metoder og idealer, deres smaa utlaansrum og store magasiner, deres knappe lønninger og videnskabelige pretensjoner». Her var det slik at tradisjonene holdt seg, «selv hvor de av utviklingen er stemplet som primitive». Arnesen innrømmet at disse bibliotekene var gode på konservering og bibliografisk arbeid, men «mindre sterke i alt som tar sigte paa at gjøre bibliotekets bruk saa rask og let som mulig.» Det er dette som er kjernen i det vi kan kalle den amerikanske biblioteksmodellen; med den «høit udviklede biblioteksteknik og sin sterke betoning av virksomheten utadtil.» (Morgenbladet 22. 7.1914)

Universitetsbibliotekets leder, Drolsum (1908), lovet i sin utredning til Stortinget at biblioteket skulle være tilgjengelig for brukere over hele landet og «Aabent fra tidlig morgen til sildig aften uafbrudt» (s. 38). Mens folkebibliotekene arbeidet med å få gjort bøkene mest mulig tilgjengelige, ble det likevel ikke slik på Drammensveien. Her gikk bøkene i motsatt retning: «De trakk seg tilbake til magasinene. Det brukerne på Drammensveien møtte, var oppslagsverk – som ikke var til utlån – og kataloger.» (Bandlien, 2011, s. 41). På Deichmanske steg utlånet kraftig. På UB var det stagnasjon. Her tok det lang tid å hente frem bøkene, det var vanskelig å finne dem, og det var mange feilbestillinger. Huset hadde egne, hjemmesnekrede katalogsystemer og fagspesifikke klassifikasjonssystemer. Dette kunne i seg selv bidra til at det ble et stort behov for veiledning av brukerne. I denne sammenhengen var det nok mange som oppfattet en viss forskjellsbehandling. Den senere lederen for lesesalen, Gunnar Wasberg (1986) sa det slik: «Det står ikke til å nekte at tittelen høyesterettsadvokat eller professor, helst med et kjent familienavn, førte til bedre service enn den som ble en loslitt student til del». (s. 35).

Ved starten hadde Norges første universitet store visjoner for sitt bibliotek. En allsidig og godt sammensatt boksamling skulle ikke bare styrke undervisning og forskning, det ville også bidra til å rekruttere de beste studentene og forskerne. Da vårt universitetsbibliotek ble startet, var det Universitetsbiblioteket i Göttingen og det kongelige bibliotek i København som var idealene. Denne tradisjonen viste seg også i personalpolitikken. Lederne skulle også være anerkjente forskere. Her var det ikke aktuelt å rekruttere ansatte med bibliotekutdanning, slik som det etter hvert ble aktuelt ved «helt uvitenskabelige og i nogen grad tvilsomme institutter som Deichmanske og andre Folkebiblioteker» (C.J. Hambro sitert etter Bandlien 2011, s. 40)

Under Wilhelm Munthes ledelse (1922-1953) ble Universitetsbiblioteket i Oslo utvidet med flere byggetrinn. En kontorfløy kom i 1933 og fra 1945 var østfløyen med den store lesesalen på plass (Engelstad, 2011, s. 47). Som bibliotekleder hadde Munthe bred erfaring, og han var meget godt orientert om bibliotekforhold i andre land. Han gjennomførte også studiebesøk i USA. Wilhelm Munthes sønn, Gerhard, som ble sjef ved det samme biblioteket fra 1970 og riksbibliotekar fra 1974, publiserte i 1995 en bibliotekshistorisk artikkel om «Arven fra Amerika». Artikkelen handler

mest om folkebibliotekene, men Gerhard Munthe peker på at innflytelsen fra Amerika etter hvert ble sterkere i fagbibliotekene og at utbyggingen av Universitetsbiblioteket i 1930-årene «hadde klare amerikanske forbilder.» Bortsett fra noen eksempler på arkitektur og studiemagasiner ga Munthe få reelle eksempler på at USA-modellen hadde fått noe bredt gjennomslag ved universitetene. (Munthe, 1995, s. 18). På UB ble katalog og gjenfinningssystemer i hovedsak videreført etter den kontinentale tradisjonen.

Vårt neste universitet, i Bergen, ble opprettet i 1946. Biblioteket har likevel røtter lenger tilbake, til 1825 da Bergen museum ble grunnlagt. På slutten av 1950-tallet startet planleggingen av bibliotekets nye hovedbygning. Åpningen skjedde i 1961. På de fleste områder ble det bygget over samme lest som i Oslo med boksamlingen på lukkede hyller, bortsett fra et studiemagasin for forskere. Et nytt universitetsbibliotek ble stort sett laget etter samme konsept som i hovedstaden femti år tidligere.

De nye fagbibliotekene

Fra begynnelsen av 1900-tallet fikk vi en rekke nye høyskoler for profesjoner innenfor landbruk, dyremedisin, teknologi, økonomi m.v. Den største av disse, Den Tekniske Høyskole (NTH), ble opprettet i 1910. I Høyskolens monumentale bygning skulle det også planlegges et nytt bibliotek, men det er påfallende at høyskolen ikke tok kontakt med landets ledende fagbibliotek, i hovedstaden. Rådgivere ble hentet fra Vitenskapselskapets bibliotek, men også fra folkebibliotekets driftige, USA-utdannede sjef, Martha Larsen (Jahn). Det ble gitt en inngående redegjørelse for planene i Adresseavisen i 1913, og bygningssjefen professor Bugge, forsikret også at de hadde søkt råd hos bibliotekar Nyhuus, «som vel er den mest erfarne biblioteksmand her i landet.» Den tekniske høyskolen var en nyskaping, og det var en forutsetning at også biblioteket skulle få en annen karakter enn ved andre bibliotek. Ved siden av hovedbiblioteket skulle det også opprettes «mindre avdelingsbiblioteker, d.v.s. hver av skolens avdelinger faar sit særegne mindre bibliotek for speciallitteratur.» (15.4.13).

Fra 1920 ble Jon Ansteinsson sjef for biblioteket ved Høyskolen. Han hadde studert filologi samtidig som han var medhjelper ved Deichmanske bibliotek der han avanserte til katalogsjef. Han fullførte ikke universitetsstudiene i Norge, men tok bibliotekarutdannelse ved New York State Library School i Albany. Ved NTH fikk han tidlig gjennomslag for den amerikanske «bibliotekteknikken», og han innførte nye katalog- og klassifikasjonssystemer. (Støren, 1993, s. 47; Seip 1962). Ansteinsson ledet NTH-biblioteket i 36 år og hadde en meget sentral posisjon i bibliotekmiljøet. I det omfattende festskriftet som kom til Wilhelm Munthes 50-årsdag fra «fagfeller og venner» har Ansteinsson (1933) et av de få bidragene som handler direkte om bibliotekdrift og bibliotekteknikk.

Haakon Nyhuus foreslo allerede i 1907 at Norge måtte få en egen bibliotekskole. Saken ble grundig utredet og innstilling avgitt i 1919. De fem medlemmene kom ikke

frem til en enstemmig anbefaling. Hjalmar Pettersen, som var knyttet til Universitetsbiblioteket, anså at en bibliotekskole også kunne være nyttig for de vitenskapelige bibliotekene, men han kunne ikke følge flertallets ønske om at en slik utdannelse skulle gjøres obligatorisk for ansettelse i de faglige og vitenskapelige biblioteker. (Bibliotekvesenets ordning, 1921). Dette var et gjennomslag for tanken om en felles utdannelse etter amerikansk mønster. Slik kunne det også bli mulig å finne en avløsning for den interne «aspirantutdanningen» som institusjonene selv organiserte.

Først i 1940 fikk Arne Kildahl med støtte fra Arne Arnesen ved Deichmanske bibliotek realisert saken. Gerhard Munthe (1995) konstaterte at helt fra starten bygget skolen på amerikanske forbilder: I det landet hadde de lengst og best erfaring. Dessuten «hadde skolens rektor og mange av lærerne selv sin utdannelse fra bibliotekskoler i USA» (s. 17). Mens de fagutdannede bibliotekarene bare fikk «underordnede» arbeidsoppgaver på universitetsbibliotekene, fikk de tidlig større ansvar og lederoppgaver i andre fagbibliotek. Dette gjaldt for eksempel ved bibliotekene i Statistisk sentralbyrå (1917), Patentstyret (1918) og Utenriksdepartementet (1919). (Munthe, 1995, s. 18). I tillegg til NTH var altså dette fagbibliotek som tok i bruk amerikanske «bibliotekteknikker».

På Bibliotekmøtet i 1950 var det heftig diskusjon om utdannelsen av bibliotekarer. Universitetsbibliotekar Gudrun Thue argumenterte for at embetseksamen var helt nødvendig for at brukere og bibliotekarer kunne stå på like fot i universitetsbibliotekene. Bibliotekskoleutdannede kunne imidlertid bidra til at «vi sikkert kunne avlastes i vårt daglige rutinearbeid» (Thue, 1950, s. 319). På samme måte fant hun at skolens bibliotekarer heller ikke var egnet for andre fagbibliotek. Til det var folkebibliotekpreget for sterkt og «når et fag som folkeopplysningsarbeid fra et ganske lite timetall er utvidet til å bli et av hovedfagene ved skolen, må en si at forskningsbibliotekenes interesse er skjøvet helt til side» (s. 324)

Konfrontasjon: Distriktshøyskolene

I Norge var forskning og høyere utdanning lenge konsentrert på få steder. Bergen og Trondheim hadde flere fagbiblioteker, men det aller meste var konsentrert i Østlandsområdet. Fra slutten av 1960-tallet ser vi imidlertid en helt ny politikk for desentralisering, ikke minst av utdanningstilbudet. Universitetet i Tromsø ble opprettet i 1968. Ottosen-komiteen fikk året etter gjennomslag for å lage et nytt skoleslag, distriktshøyskoler. Disse skulle gi kortere utdanninger på universitetsnivå. På rekordtid var det satt i gang slike skoler i Stavanger, Molde og Kristiansand. Det var ikke tid til å planlegge alt, dette gjaldt også bibliotektilbudet som mer eller mindre ble improvisert etter hvert.

Ressurskrevende forskning var fortsatt forbeholdt universitetene, men ansatte og studenter skulle arbeide i et forskningsmiljø. For å få dette til var det nødvendig å ha egne bibliotek. Den nyopprettede Riksbibliotekstjenesten, som ble ledet av den

tidligere sjefen for UBO Harald Tveterås, engasjerte seg i saken. I første nummer av Riksbibliotek tjenestens meldingsblad ble saken presentert slik: «Distrikthøgskolene – et bibliotekproblem». (Synopsis 1970 nr 1). Her var intet planlagt «og det manglet kvalifiserte folk til å arbeide med bibliotekproblemene.» Det hastet med å komme i gang, koordinering måtte til. Etter hvert ble det lagt frem normer for samlinger, arealer og for bemanning. Fra Riksbibliotek tjenestens side var det en klar anbefaling at bibliotekene ikke bare skulle ha fagutdannede bibliotekarer, men samme type personale som ved universitetsbibliotekene; ledere og fagreferenter med forskningskompetanse på undervisnings- og forskningsområdene. Temaet sto sentralt på Riksbibliotek tjenestens «Bibliotekarmøte», høsten 1970 (Blekastad, 1971a, s. 19).

Norske Forskningsbibliotekarers Forening fulgte opp saken med et seminar i juni 1971. Her var Riksbibliotek tjenestens talsmann, Tor Blekastad, klar på at skolene måtte ha ansatte med topp utdanning, og han viste til at universitetene hadde overbibliotekarer og professorer på samme nivå. På samme måte skulle det være i de nye høyskolene: «Biblioteket vil også trenge stillinger parallelt til lektorene – fagreferenter» (1971b, s. 5). Ved skolene var det allerede etablert biblioteker, men med «vanlige» fagutdannede bibliotekarer som hadde startet oppbyggingen. (Jorstad, 1979, s. 28).

Ingrid Terland ble ansatt i full stilling i Kristiansand i 1971. Hun deltok på samme seminar som Blekastad, men argumenterte i sitt innlegg for at de fagutdannede bibliotekarene ville gjøre best nytte for seg ved de nye bibliotekene. Terland (1971) ville ha svar fra Riksbibliotek tjenesten om «hvilke oppgaver i oppbyggingen og driften av distriktshøgskolebibliotekene det er man mener at folk med Statens bibliotekskole ikke kan ivareta skikkelig, og på hvilken måte man mener at en dyktig universitetsbibliotekar skulle få et arbeide som ville gi ham full faglig tilfredstillelse.» (s. 14).

Terland har senere kommentert denne saken i en epost til meg i 2014. Hun forteller her at da det i 1974 skulle ansettes leder for dh-biblioteket insisterte Riksbibliotek tjenesten «på at det måtte bli en universitetsbibliotekar, og slik ble den utlyst. Det var to søkere: en mann med full embetseksamen og universitetsbibliotekar og meg. Skolen var fornøyet med meg, men Riksbibliotek tjenesten sto på sitt. Da kom fru Wang [Bibliotekskolens rektor] inn i bildet, og hun var sikker på at hennes utdanning var den beste for institusjonen, som den gang var begrenset til 2-årige studier etter examen artium. Og etter en tautrekking dem imellom, ble stillingen min.» Det ser ut til at Gerd Wang fikk det avgjørende ord. Den «amerikanske» utdanningen fra Bibliotekskolen var altså god nok.

De mange DH-bibliotekene ble ikke små kopier av de store universitetsbibliotekene. Anne Lise Jorstad (1979) har skrevet om etableringen av de seks første distriktshøgskolebibliotekene. Hun støtter her mange av Terlands synspunkter og konkluderer med at bibliotekene i starten hadde en uheldig stillingsstruktur: «Kravet om vitenskapelig kompetansevurdering av biblioteklederstillingen og ønske om

embetseksamen har gjort det vanskelig å finne kvalifiserte personer med praksis og erfaring fra bibliotekoppbygging av et mindre forskningsbibliotek. 'Fagreferent'-funksjonen er mindre aktuell i oppbyggingsfasen, uten et team med bibliotektekniske kvalifikasjoner ved siden av. (s. IV). En annen sak var at det nesten ikke var mulig å finne kvalifiserte søkere til de vitenskapelige bibliotekarstillingene. På «Bibliotekar-møtet» i 1970 pekte overbibliotekar Gerhard Munthe på at det var nødvendig å etablere et nytt utdanningstilbud, og han kunne opplyse at en «komite for høyere bibliotekarutdanning er på trappene». Han uttrykte derfor håp om at «det ikke vil ta så lang tid før vi har en tilstrekkelig 'produksjon' av slike bibliotekarer.» (1971, s. 19). Munthe ble leder av dette utredningsutvalget for *Norges bibliotekhøgskole*, men mottakelsen var såpass blandet at forslagene ble lagt på is. (NOU 1976:26 og 1977:48). Høyere bibliotekarutdanning ble derfor gradvis realisert innenfor utdanningsprogrammet til Norsk dokumentdata og senere innenfor rammene til Statens bibliotek- og informasjonshøgskole. (Se artikkelen av Audunson og Gjestrum.)

De «vanlige», fagutdannede bibliotekarene kom til å få en sentral rolle i den videre oppbyggingen av distriktshøyskolene, senere ved skolenes omorganisering i høyskolesystemet, og for Stavanger, Kristiansand og Bodø også inn i universitetenes rekker. Veien var åpen for amerikansk «bibliotekteknikk», med god tilgjengelighet og service til så vel studenter som ansatte.

På samme tid som Ottosen-komiteen la frem sin innstilling, kom Biblioteklovutvalget (1967) med forslag til ny lov for folke- og skolebibliotekene. Et sentralt punkt var at bibliotekene måtte «bygges ut i takt med den tekniske utvikling, med utbyggingen av skoleverket og med behovet for voksenopplæring.» (s. 41). I lovproposisjonen fulgte departementet opp og viste til at nå ville bibliotekene bli mer og mer «virksomhets- og studiested enn rene utlånsinstitusjoner.» (Ot.prp. nr. 24, 1970-71, s. 2). Folkebibliotekene ble da også «fagbibliotek» for mange studenter som benyttet seg av de nye, desentraliserte utdanningstilbudene.

Ved de regionale høyskolene har vi også sett eksempler på å få i stand et mer formalisert samarbeid med det lokale folkebiblioteket. I Sogndal ble det forsøkt å innføre et felles biblioteksystem for fag- og folkebiblioteket fra 1990-92, men dette ble ikke videreført. De mer omfattende samarbeidsformene i Drammen har også vist seg å være problematiske. Årsaken til dette er ikke bare av «bibliotekteknisk» art, men kan også skyldes at oppgavene er for ulike til at en fullstendig integrering kan lykkes. (Stephensen, 2015). Selv om disse «fusjonsforsøkene» ikke kan sies å være vellykkede, er de tegn på at det ikke lenger er så skarpe grenser mellom bibliotektypene.

Utdanning og bibliotek for alle

Fra 1950- til 1960-årene kommer det nye momenter inn i diskusjonen om fagbibliotekenes oppgaver. Det legges mindre vekt på bibliotekenes rolle som forskningsbibliotek og mer på bibliotekets betydning for undervisningen. Grethe

Eidslott (1998) har analysert denne debatten med utgangspunkt i Universitetsbiblioteket i Oslo (UBO). Hun konstaterer at nå ble det argumentert for overgang fra «et bibliotek med lærdomspreg til et bibliotek som mer skulle være en aktiv formidlingsinstans.» (s. 118).

Ved UBO arbeidet man så sent som på slutten av 1960-tallet med å utvide biblioteket på Drammensveien, som nå lå langt fra studiestedene. (Røed, 2011, s. 97). På Blindern og andre steder var det imidlertid kommet nye bibliotektilbud. Kvalitet og omfang varierte på de enkelte fakultetene, men det var gjerne instituttbibliotek med lesesaler og utlån. Etter hvert ble det lokale tilbudet koordinert med «hovedbiblioteket». Ved Det samfunnsfaglige fakultetet fikk man allerede i 1968 opprettet felles bibliotek, med åpne hyller, for hele fakultetet.

Anne Lise Jorstad ble ansatt som bibliotekar ved UBO i 1966. Hun undersøkte engelske og amerikanske universitetsbibliotek på begynnelsen av 1970-tallet. Spesiell vekt ble lagt på å kartlegge lokaler og funksjoner i O.M. Wilsons Library ved University of Minnesota. Analysen ble brukt som et redskap for å finne en mest mulig fleksibel og brukervennlig utforming av et nytt universitetsbibliotek i Oslo. (Jorstad, 1974). Det kom til å ta tid før dette ønsket ble realisert, men Jorstads avhandling er en viktig budbringer for USA-inspirasjon til våre fagbibliotek.

På 1970- og 80-tallet var de fleste lederne av fakultetsbibliotekene rekruttert blant universitetsbibliotekarene. Men, i motsetning til ved hovedbiblioteket, fikk de fagutdannede bibliotekarer viktige posisjoner ved fakultetsbibliotekene. En omfattende fremstilling av Fakultetstjenesten er gitt i UBOs jubileumsbok (Universitetsbiblioteket i Oslo, 2011). Et dristig vedtak ble fattet allerede i 1982 da Deweys desimalklassifisering ble innført som felles standard for hele biblioteket. Biblioteket avvirket også sitt egenutviklede katalogsystem og sluttet seg til det nasjonale BIBSYS-systemet fra 1987. Tidligere rektor ved Statens bibliotekskole, Bendik Rugaas, var da leder for biblioteket. Hovedbiblioteket ble likevel lenge og solid forankret i den kontinentale tradisjon, men ved fakultetene kan man si at amerikanske tilstander var på vei.

I 1970 var en arbeidsgruppe, med tre erfarne ledere fra UB i Oslo, i gang med å planlegge biblioteket ved det nye Universitetet i Tromsø. Når det gjaldt funksjoner og dimensjonering bygget opplegget på den solide erfaringen medlemmene hadde fra landets største fagbibliotek. Gruppen la vekt på at målet var å få til best mulig integrering av biblioteket i undervisning og forskning. Derfor skulle man gi «åpen adgang for brukerne i størst mulig utstrekning». (Universitetet i Tromsø, 1971, s. 27). Da bygget var ferdig 11 år senere var det tydelig at det var hentet inspirasjon fra mange steder. Utformingen må sies å være en nyskapning i Norge. Mesteparten av bibliotekets ressurser var samlet i én bygning, med åpne hyller, utlån og lesesaler. Videre var bygningen utpreget studentvennlig med grupperom og hyggelige pausearealer. Denne utviklingen kom også til å prege de nye – og ombygde fagbibliotekene i årene som fulgte. Etter inntrykk fra England og USA ble

bibliotekene knyttet sterkere til institusjonenes undervisningsoppgaver. Enkelte bibliotek fikk til og med nytt navn, læringscenter. Det visuelle inntrykket av disse bibliotekene er ikke vesentlig forskjellig fra større folkebibliotek.

I en særstilling står Universitetsbiblioteket på Blindern fra 1999. Endelig var UB «frigjort» fra den gamle tilleggsrollen som nasjonalbibliotek, og i bedre posisjon overfor studenter og forskere. Eksteriøret overstråler nok det meste vi har av folkebibliotek i Norge, men det åpne interiøret med leseplasser, bokhyller og møtearealer er også helt i tråd med det beste fra nyere amerikansk og europeisk folkebibliotekarkitektur. Det er stilig, men også folkelig, – og ikke så pompøst som i den gamle bygningen på Drammensveien. Det er også verdt å notere at det sistnevnte bygget har fått en publikumsvennlig ansiktsløftning som lokaler for Nasjonalbiblioteket.

Samme utvikling kan observeres ved andre ombygninger: Universitetsbiblioteket i Bergen, Realfagsbiblioteket i Oslo og ved noen av høyskolene. En påfallende endring kan man også se ved biblioteket ved UiOs naturhistoriske museum. Her har biblioteket, som et ledd i sin formidling, også laget en egen barne- og ungdoms-avdeling! Ved universitetsbibliotekene er det selvsagt stort behov for fagreferenter med utdanning på toppnivå, men det er interessant å notere at ledergruppene er sammensatt på andre måter enn tidligere. Her er det et vesentlig sterkere innslag av fagutdannede bibliotekarer.

Et nytt samfunn – nye bibliotek

I 1913 kunne altså Det kongelige Frederiks Universitet innvie sitt nye bibliotek. Året etter åpnet hovedstadens folkebibliotek sin første skreddersydde bibliotekbygning, Grünerløkken filial. I likhet med byens hovedbibliotek, som var ferdig tyve år senere, var også dette bygninger som kunne sies å gi et pompøst inntrykk. Men det var også forskjeller mellom dem. Filialen på Grünerløkken var laget etter mønster av de amerikanske Carnegie-bibliotekene. Folkebibliotekene satte boken og formidlingen i sentrum. De brukte nye, amerikanske katalog- og klassifikasjonssystemer. Målet var å videreføre den amerikanske ideen om at befolkningen skulle hjelpes til å skaffe seg en bedre stilling og posisjon i samfunnet. Mandatet var samfunnsomforming. Det var behov for ny kunnskap i en fremvoksende industri, - og for demokratisering av samfunnet. For å få dette til var det påkrevet med en rasjonell og effektiv drift. Det var nettopp dette den amerikanske biblioteketeknikken var utviklet for.

I starten ville altså ikke universitetsbibliotekarene være med i den nystiftede Norsk Bibliotekforening. Foreningens leder og styre kom alle fra den «andre siden», og det var stor forskjell mellom bibliotektypenes tradisjon og oppgaver. Hovedoppgaven for et universitetsbibliotek, som også var nasjonalbibliotek, var å sikre og bevare bokskattene. Den primære målgruppen var forskerne. Det var få studenter, og med unntak av noen lyse hoder fra folket, var datidens studenter rekruttert fra de mer privilegerte sjikt i samfunnet. Bibliotektilbudet var tilpasset en liten brukergruppe og

tradisjonelle undervisningsformer. Brukerne var vant til at det kunne ta lang tid å få hentet frem bøkene. Bibliotekteknisk sett fungerte kanskje Universitetsbiblioteket godt nok med sine spesiallagde klassifikasjonssystemer og arven fra den kontinentale tradisjon. Det var ingen truende konkurrenter og derfor heller ikke behov for agitasjon og reklame for økt bruk.

I 1913 var det registrert ca 1500 studenter ved vårt eneste universitet. I hele etterkrigstiden har det vært en formidabel økning. I dag er det 27.000 ved UiO og nærmere 270.000 på landsbasis. Studentenes arbeidsformer er også lagt om. Kvalitetsreformen har tatt hensyn til at studentene rekrutteres på et bredere sosialt grunnlag enn før. Studiene har fått et sterkere skolepreg, men det kreves også at studentene skal arbeide med selvstendige oppgaver tidlig i studiene. Dette betyr at bibliotekene ikke bare må gi tilgang til kvalitetssikrede kilder, men også gi opplæring i søke- og skriveferdigheter. Det finnes fagbibliotek som har arrangementer med kultur- og kunnskapsformidling. Derfor har det blitt mer bruk for de «amerikanske» metodene. I 1950 var, som nevnt, universitetsbibliotekar Thue skeptisk til bibliotekarutdanningens sterke innslag av folkeopplysning. I masseutdanningens tid har folkeopplysningen flyttet inn i universitets- og høyskolebibliotekene. UiOs Realfagsbiblioteket tilbyr «forskningsunderholdning» og er fast arena for «Vaffel og vitenskap» og NRKs «Abels tårn».

Studentene har inntatt bibliotekene og fått et sted å være. Noen påstår at vi har fått ungdomsherberger med «nogo attåt!» I NTNUs historiske bildekavalkade på nett (NTNU, 2012), står det at som i «det som tidligere var professorenes leseværelse er det gode arbeidsplasser for studentene». Kanskje har det blitt slik at studentene nå er prioritert på bekostning av forskerne?

Det var ikke bare Nyhuus' offensive vesen fagbibliotekarene sa nei til da Norsk Bibliotekforening ble stiftet i 1913. Man betakket seg også for de nye metodene og den nye måten å drive bibliotek på. Det er den samme konflikten vi kunne se noen år før, i den skarpe debatten om Universitetsbibliotekets katalogsystem i 1908.

Etter hvert ble de opprinnelige motsetningene mellom den kontinentale og den amerikanske bibliotekmodellen visket ut. Dette kom først ved de små fagbibliotekene, deretter ved distriktshøyskolene. I dag er interessen for de «bibliotektekniske» eller kunnskapsorganisatoriske emnene heller lunken i folkebibliotekene, men stigende i fagbibliotekene. Det drives et godt og aktivt formidlingsarbeid i alle bibliotektyper. Fagbibliotekene bruker mange av de samme metodene som opprinnelig var forbeholdt folkebibliotekene. Det er store likhetstrekk så vel teknologisk som ideologisk. Skillet mellom bibliotekarkulturene er mindre, og lederne rekrutteres på et bredere grunnlag enn før. Utenpå er kanskje fag- og folkebibliotekene forskjellige, men inni er de absolutt mer like enn før.

Intervju og epost-veksling med Ingrid Terland, 4.6.2014.

Bibliotekkontorets mapper med avisutklipp fra årene rundt 1913 er i Nasjonalbiblioteket i Oslo.

Litteratur

- Ansteinsson, J. (1933). «Samkjøring». I *Overbibliotekar Wilhelm Munthe på femtiårsdagen 20. oktober 1933*. (s. 1-12). Oslo: Grøndahl.
- Ansteinsson, J. (1938). Norsk Bibliotekforening gjennom 25 år. I *Norsk Bibliotekforening. Jubileumsskrift 1913-1938*. (s. 5-25). Oslo: Stenersen.
- Bandlien, B. (2011). Fra tollboden i København til kartotektempelet i Drammensveien: De første 100 år. I S. Brandsæter, & S. Engelstad (Red.), *Kunnskap – samlinger – mennesker: Universitetsbiblioteket og forskningen gjennom 200 år*. (s. 27-44). Oslo: Universitetsbiblioteket.
- Biblioteklovutvalget. (1967). *Innstilling om ny biblioteklov*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Bibliotekvesenets ordning. (1921). *Innstilling om Bibliotekvesenets ordning: Opprettelse av en norsk bibliotekskole*. Kristiania: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Blekastad, T. (1971a). Bibliotekpersonalet ved distriktshøgskolene. *Synopsis*, 1970(2), 19-20.
- Blekastad, T. (1971b). [Innlegg] I *Bibliotek i distriktshøgskolene: Planer og problemer: Paneldiskusjon ved Norske Forskningsbibliotekarers Forenings årsmøte i Kristiansand 19. juni 1971*. (s. 4-7). Oslo: s.n.
- Byberg, L., & Frisvold, Ø. (2001). Hvorfor folkebibliotek? Et tilbakeblikk på bibliotek og politisk legitimering ved tre hundreårsskifter. I R. Audunson, & N. W. Lund (Red.), *Det siviliserte informasjonssamfunn*. Bergen: Fagbokforl.
- Drolsum, A. C. (1908). Tillæg til universitetsbibliotekets budgetforslag for terminen 1908-1909: Udredning angaaende planen for og fortgangen med den systematiske katalog. I *Stortingsforhandlinger, Indst. S. XXI, 1908*.
- Eidslott, G. (1998). *Hjelpetropper for modernisering: Ideologien bak politikken for universitets- og høgskolebibliotek i Norge 1954-1969*. Oslo: Universitet i Oslo, Historisk institutt.
- Engelstad, S. (2011). Universitetets bygninger. I S. Brandsæter, & S. Engelstad (Red.), *Kunnskap – samlinger – mennesker: Universitetsbiblioteket og forskningen gjennom 200 år*. (s. 45-56). Oslo: Universitetsbiblioteket.
- Jorstad, A. L. (1974). Layout and design of academic libraries with special reference to the O.M. Wilson library, University of Minnesota and University of Oslo libraries. *Bibliotek og forskning*, (20), 28-135.
- Jorstad, A. L. (1979). *Biblioteket i distriktshøgskolen: De seks første distriktshøgskolebibliotekene fra 1969 til i dag og deres plass i et desentralisert høgere utdanningsystem*. Oslo: Oppland distriktshøgskole.
- Kildal, A. (1912). Om dannelse av en norsk biblioteksforening: Foredrag ved det 5te norske bibliotekmøte. *For Folke- og Barneboksamlinger*, 6, 118-123.
- Kildal, A. (1913). Agitasjon for biblioteket. *For Folke- og Barneboksamlinger*, 7, 19-21.

- Kildal, A. (1914). Norsk Bibliotekforening: Meddelt ved formanden. *For Folke- og Barneboksamlinger*, 8.
- Kildal, A. (1915). Norsk Bibliotekforening. I *Bibliotekarbeide i Norge*. (s 27-31). s.l.: Norsk bibliotekforening.
- Kildal, A. (1963). Da Norsk Bibliotekforening ble til. I G. C. Wasberg (Red.), *Bibliotek og samfunn: Utgitt ved Norsk Bibliotekforenings 50-årsjubileum*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Kildal, A. (1966). *Haakon Nyhuus 1866 – 28. november – 1966. Minneskrift utgitt til hundreårsdagen for hans fødsel*. Oslo: Deichmanske bibliotek.
- Kolsrud, O. (1914). Det nye universitetsbiblioteket i Kristiania. *Nordisk tidskrift för bok- och biblioteksväsen*, 1, 19-33.
- Munthe, G. (1971). Bøker, bygninger, bibliotek. *Synopsis*, 2(1), 11-19.
- Munthe, G. (1995). Arven fra Amerika. *Bok og bibliotek*, 61(3), 14-18.
- Nissen, H., & Aase, M. (Red.). (1993). *Til opplysning: Universitetsbiblioteket i Trondheim 1768-1993*. Trondheim: Tapir.
- NOU 1976:26. (1976). *Norges bibliotekhøgskole: Forslag om opprettelse av en norsk bibliotekhøgskole*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 1977:48. (1977). *Norges bibliotekhøgskole: Forslag til utbyggingsplan*. Oslo: Universitetsforl.
- Norges tekniske universitetsbibliotek. (1987). *NTUB – 75 år: Norges Tekniske Universitetsbibliotek 1912-1987*. Trondheim: Tapir.
- NTNU. (2012). NTNUs historiske bildekavalkade. Hentet 17. februar 2015 fra <http://www.ntnu.no/ub/jub2012/bildekavalkade/>
- Nyhuus, H. (1912). Ordskifte. *For Folke- og Barneboksamlinger*, 6, 123-125.
- Ot.prp. nr. 24 (1970-71). *Lov om folke- og skolebiblioteker*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Ringdal, N. J. (1985). *By, bok og borger: Deichmanske bibliotek gjennom 200 år*. Oslo: Aschehoug.
- Røed, J. E. (2011). Delingen av NB og UB 10 år etter. I S. Brandsæter, & S. Engelstad (Red.), *Kunnskap – samlinger – mennesker: Universitetsbiblioteket og forskningen gjennom 200 år*. Oslo: Universitetsbiblioteket.
- Seip, D. A. (1962). John Ansteinsson: Minnetale i Fellesmøtet 12te februar 1962. S.13-25. (Det kongelige norske videnskabers selskabs forhandlinger B 35, 1962, nr 4)
- Stephensen, I. S. (2015). Drammensbiblioteket: Sømmen som raknet. *Bok og bibliotek*, 82, 22-24.
- Stortingsforhandlinger. (1908). Dokument nr. 48: Fra budgetkomiteen: Udtalelser angaaende bevilgning til paabegyndelse af bygning for universitetets bibliotek (St.prp. nr. 49). Kristiania: s.n.
- Støren, W. K. (1993). Bibliotekets ledere 1768-1993. I H. Nissen, & M. Aase. *Til opplysning: Universitetsbiblioteket i Trondheim 1768-1993*. (s. 19-56). Trondheim: Tapir.

- Terland, I. (1971). [Innlegg] I *Bibliotek i distrikthøgskolene. Planer og problemer. Paneldiskusjon ved Norske Forskningsbibliotekarers Forenings årsmøte i Kristiansand 19. juni 1971*. Oslo: s.n.
- Thue, G. (1950). Elevutdannelsen ved forskningsbibliotekene. *Bok og bibliotek*, 17(3), 318-325.
- Universitetet i Tromsø. (1971). *Innstilling nr 3: Det permanente UB Tromsø: Organisasjon, rombehov, plassering*. Oslo: [Utvalget].
- Universitetsbiblioteket i Oslo. (1986). *UB: Universitetsbiblioteket i ord og bilder*. Oslo: Universitetsforl.
- Universitetsbiblioteket i Oslo. (2011). *Kunnskap – samlinger – mennesker: Universitetsbiblioteket og forskningen gjennom 200 år*. Oslo: Universitetsbiblioteket.
- Vestheim, G. (1997). *Fornuft, kultur og velferd: En historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Oslo: Samlaget.
- Wasberg, G. C. (1986). Fra den nære fortid. I B. Norlin, & B. Rugaas (Red.), *UB: Universitetsbiblioteket i ord og bilder*. (s. 34-39). Oslo: Universitetsforl.

Bibliotekarer blir ved sin lest

Idunn Bøyum, Tor Arne Dahl og Nils Pharo

Vi presenterer en studie av bachelorstudenter i bibliotek- og informasjonsvitenskap uteksaminert i perioden 2011-2014. 188 kandidater har svart på undersøkelsen. Vi har blant annet undersøkt arbeidsmarkedet for kandidatene, inkludert hvilke praksisfelt de arbeider på samt deres arbeidsoppgaver, kandidatenes lønn og deres fornøydhetsgrad med utdanningen. Resultatene viser at svært mange av kandidatene arbeider i bibliotek og at forholdsvis mange har en form for lederansvar. Vi sammenlikner også våre funn med studier gjort i Sverige og Danmark og konkluderer med at arbeidsmarkedene i de tre landene er ganske like. Sammenliknet med studenter fra andre utdanninger ved Høgskolen i Oslo og Akershus tar det noe mer tid for våre studenter å få en relevant jobb.

Innledning

Statens bibliotekskole ble åpnet i 1940 for å gi bibliotekarer spesialiserte kunnskaper som gjorde dem bedre i stand til å håndtere den daglige virksomheten i *bibliotekene* (Henriksen, 1990). Profesjon og institusjon var ett og det var ingen ambisjoner om å utdanne til stillinger utenfor kjerneinstitusjonen. Dette har endret seg siden den gang. På veien fra Statens bibliotekskole til dagens Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag (ABI) har utdanningen utviklet seg i samsvar både med den internasjonale utviklingen innen fagfeltet og den generelle akademiseringen av profesjonsfagene i Norge: Oppretting av videreutdanningen (som er opphavet til dagens masterutdanning) (1984), navnebytte til Statens bibliotek- og *informasjons*-høgskole (1990), innlemming i Høgskolen i Oslo (HiO) (1994), oppretting av ph.d.-program (2012) og iSchools-medlemskap⁹ (2014).

Betyr disse endringene noe for arbeidsmarked og praksisfelt for dagens «bibliotekarer» – altså kandidater med bachelorgrad i bibliotek- og informasjonsfag? Det er dette vi vil finne ut i denne artikkelen, som bygger på data fra kandidatundersøkelsen som Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) gjennomfører årlig.

Det finnes ingen publiserte oversikter over arbeidsmarkedet for bachelorstudenter de senere årene som er gjort uavhengig av bibliotekarenes fagforeninger. Dahl og Tallerås (2011) identifiserte fire praksisfelt blant kandidater som har tatt bibliotekarutdanning på masternivå i Oslo: ABM (arkiv, bibliotek og museer), næringslivet, offentlig forvaltning og høyere utdanning. Så mye som halvparten av disse kandidatene arbeider utenfor bibliotekene.

⁹ iSchools er en organisasjon som startet opp i USA i 2005 og i dag samler informasjonsfaglige utdanningsinstitusjoner globalt. Mange iSchools-medlemmer har røtter i bibliotek- og informasjonsvitenskap, men langt fra alle. Les mer om iSchools på <http://ischools.org/>.

Vi gir først en historisk oversikt over bibliotekarutdanningen i Norge siden 1940. Deretter introduserer vi hovedfunnene i relevante skandinaviske undersøkelser. Videre presenterer vi hvordan kandidatundersøkelsen ble gjennomført, og resultatene fra undersøkelsen. Vi diskuterer de mest interessante funnene om arbeidsmarked, lønnsforskjeller og ledelse.

Bachelorstudiets historie

Den norske bibliotekarutdanningen som startet opp ved Deichmanske bibliotek i 1940, var bygd etter amerikansk mønster (Henriksen, 1990). Den norske folkebibliotekpioneren Haakon Nyhuus, med utdannelse fra USA, skrev allerede i 1907:

Min tanke, som for øieblikket ikke gjør fordring paa at være mere end et flag på høistang, gaar ut paa, at man skulde benytte de kræfter, som vi raader over, ikke mindst de i Amerikas skoler utdannede biblioteksmænd, og aapne en praktisk skole i forbindelse med et av vore biblioteker. Vi har lærerkræfter baade i teoretiske og praktiske fag: bibliografi, bokbinding, boktrykning, klassifikation, katalogisering, ja kanske ogsaa i administration, men den rent pædagogiske bibliotekskraft tror jeg vi endnu savner. (Nyhuus, 1907, s. 29)

Statens bibliotekskole krevde ved opptak i 1940 eksamen artium samt 9 måneders bibliotekpraksis, mens undervisningen utgjorde 400 timer. I perioden fram til 1980 kan vi kalle utdanningsinstitusjonen en *etatsskole*, der skolen mesteparten av tiden var underlagt Statens bibliotektilsyn. Tendensen i disse årene var ellers at undervisningen ble utvidet mens praksisperiodene ble flyttet inn i studiet. Fra høsten 1972 var utdanningen treårig, der to praksisperioder var inkludert¹⁰. (Henriksen, 1990)

I 1980 ble skolen en høgskole, og byttet samtidig navn til Statens bibliotekhøgskole. Den videre utviklingen derfra er i samsvar med norsk høyere utdanning i samme periode: Økt akademisering (master- og ph.d.-grader, krav om førstekompetanse ved ansettelser), internasjonal orientering samt sammenslåing og samlokalisering (flytting til Pilestredet som del av HiO i 1995, senere HiOA fra 2011).

Dagens treårige utdanning gir graden bachelor i bibliotek- og informasjonsvitenskap, og det er kandidater med denne graden som inngår i undersøkelsen. De norske bachelorgradene i høyere utdanning ble innført høsten 2003 som del av kvalitetsreformen i høyere utdanning. Reformen bygger på den europeiske Bolognaerklæringen fra 1999, som også introduserte ny karakterskala (A-F) og studiepoengene ECTS (European Credit Transfer System).

Bolognaerklæringen samordnet europeiske høyere utdanninger, men likevel er det store internasjonale forskjeller mellom utdanninger i bibliotek- og informasjonsvitenskap. I Skandinavia er utdanningene ved ABI, Bibliotekhögskolan ved Högskolan i Borås og Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA) ved

¹⁰ Begge praksisperioder er videreført i dagens bachelorgrad.

Københavns Universitet bygd opp noenlunde likt. Alle tre institusjoner tilbyr bachelor-, master- og ph.d.-grader i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Ellers i Europa er utdanningsløpene bygd opp på forskjellige måter, men European Association for Library & Information Education and Research (EUCLID) samarbeider om standardisering av grader og læreplaner (se Kajberg & Lørring, 2005).

I Canada og USA gis utdanning i bibliotek- og informasjonsvitenskap kun på mastergradsnivå. Masterutdanningen er toårig og er en videreutdanning på toppen av en bachelorgrad i et hvilket som helst annet fag.

Tidligere undersøkelser

Videre vil vi presentere undersøkelser av arbeidsmarkedet for bachelorkandidater i bibliotek- og informasjonsvitenskap i de skandinaviske landene.

Norge

I Norge er det i dag Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) som jevnlig undersøker arbeidsmarkedet for uteksaminerte kandidater fra forskjellige universiteter og høyskoler. NIFU har først og fremst vært interessert i masterkandidater, men har også med enkelte bachelorutdanninger. Bachelorkandidatene i bibliotek- og informasjonsvitenskap har aldri vært med i disse undersøkelsene. Masterkandidatene er derimot inkludert, men antallet er for lite til at NIFU lager separate analyser for denne gruppen.

Ragnar Audunson (1988) har publisert en studie av uteksaminerte kandidater fra Statens bibliotekhøgskole i perioden 1981 til 1986. 91 prosent av respondentene jobbet innen bibliotek- eller arkivsektoren. 64,5 prosent av disse hadde fast stilling og 24 prosent hadde lengre vikariater. 3 prosent studerte, og bare 0,2 prosent var registrerte ledige. 43 prosent arbeidet i folkebibliotek, 17 prosent innenfor private spesialbibliotek, 14 prosent i universitets- og høyskolesektoren, og 9,5 prosent i offentlige spesialbibliotek.

Senere ble det jevnlig sendt ut et spørreskjema til uteksaminerte kandidater fra bibliotekarutdanningen ved Statens bibliotekhøgskole og Avdeling for journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag (JBI)¹¹ for å kartlegge i hvilken grad de hadde fått jobb, hvor de jobbet, eller studerte. Spørreskjemaene ble sendt ut i oktober samme år som kandidatene avsluttet studiene. Hovedtrekkene i undersøkelsene ble publisert i *Bok og bibliotek*. Den siste ble sendt ut i 2003, men resultatene derfra er ikke publisert. Vi har gått gjennom papirskjemaene på nytt.

¹¹ Statens bibliotek- og informasjonshøgskole og Norsk journalsthøgskole ble slått sammen til Avdeling JBI da de ble innlemmet i HiO i 1994. Utdanningene skilte lag igjen da HiO og Høgskolen i Akershus fusjonerte til HiOA i 2011. Instituttet med bibliotek- og informasjonsvitenskap ble omdøpt til ABI.

I 2003 gikk det ut 78 kandidater, og av disse svarte 64 prosent på undersøkelsen. Halvparten av kandidatene hadde fått jobb i bibliotek, fordelt likt mellom fag- og forskningsbibliotek og folke- og skolebibliotek. 10 kandidater hadde ennå ikke fått jobb, mens 7 studerte videre.

Ellers er det NOKUTs undersøkelse Studiebarometeret¹² som er mest relevant for kartlegging av norske bachelorstudenters studiehverdag. Denne undersøker blant annet andreårsstudenters motivasjon, studieinnsats og tilfredshet. I 2014 var svarprosenten 51 blant studentene i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Disse studentene er svært tilfredse med studievalget sitt og skårer 4,6 (av 5) på påstanden «Jeg går på det studieprogrammet jeg helst vil gå på». De er derimot ikke like fornøyde med studieprogrammet (3,8)¹³, men opplever at utdanningen er relevant for yrkeslivet (4,2)¹⁴.

Danmark

I Danmark er det to typer kandidater i bibliotek- og informasjonsvitenskap: bibliotekar DB og bachelorkandidater. De førstnevnte kandidatene tilsvarende våre bachelorstudenter og er i flertall. De følger en videreføring av grunnutdanningen ved Danmarks Biblioteksskole (derav DB). Bachelortittelen ble innført da skolen skiftet navn til IVA. Forskjellen mellom de to studiene er at bibliotekar DB-kandidatene har et halvt års tillegg («det erhvervsrelaterede projekt») som består av praksis og en oppgave.

Dimittendundersøkelsen 2013 (Trojahn & Jacobsen, 2014) omfatter avgangsstudenter fra alle studieprogrammer ved IVA mellom 2007 og 2012, inklusive «kandidatuddannelsen», som tilsvarende ABIs masterprogram. Svarprosenten blant bibliotekar DB-kandidatene er 48, mens kun 12 prosent av bachelorkandidatene har svart og de er derfor utelatt i vår videre gjennomgang.

73 prosent av bibliotekar DB-kandidatene er i arbeid, mens 9 prosent er i gang med studier. 15 prosent er arbeidsledige (Trojahn & Jacobsen, 2014, s. 7). Stor konkurranse om jobbene og manglende yrkeserfaring blir oppgitt som de viktigste årsakene til arbeidsledighet.

Denne undersøkelsen har ikke skilt mellom bibliotektyper, men heller sektor og institusjon. 63 prosent arbeider i kommunal sektor, 19 prosent i privat sektor og 15 i statlig sektor (Trojahn & Jacobsen, 2014, s. 9).

83,8 prosent av de uteksaminerte kandidatene fra hele undersøkelsen (inkludert master- og bachelorkandidatene) har stillingsbetegnelsen «Bibliotekar el. Arkivar» (Trojahn & Jacobsen, 2014, s. 14). 59 prosent av bibliotekar DB-kandidatene sier de

¹² Studiebarometeret: <http://www.studiebarometeret.no/>

¹³ Påstanden er formulert som: «Jeg er, alt i alt, fornøyd med studieprogrammet jeg går på».

¹⁴ Påstanden er formulert som: «Er relevant for aktuelle yrkesområder».

jobber med rådgivning, 50 prosent med undervisningsoppgaver, 48 prosent med utvikling og 43 prosent med «kunde-/borgerservice» (s. 13).

Ellers er det interessant å peke på at nærmere en fjerdedel av kandidatene mener at utdanningen «i mindre grad» eller «slet ikke» har rustet dem for arbeidslivet (Trojahn & Jacobsen, 2014, s. 17).

Sverige

Högskolan i Borås tilbyr bachelorutdanning i bibliotek- og informasjonsvitenskap både på campus og som fjernundervisning. Fjernstudentene er dog i mindretall. Rapporten *Alumnundersökning* (Doracic, 2013) viser data om campuskandidater som startet studiet i 2008 og gikk ut i 2011. Denne omfatter 36 respondenter, noe som utgjør 82 prosent av kullet.

Blant 2011-kandidatene har 80,5 prosent fått jobb i et bibliotek, 5,6 prosent oppgir å være arbeidsledige og 2,8 prosent studerer videre. 83 prosent av dem som jobber i biblioteksektoren finner vi i folke- eller skolebibliotek, mens 10,4 prosent er i universitets- og høgskolebibliotek. Respondentene arbeider i hovedsak med bibliotekfaglige oppgaver som referansesamtaler og skrankearbeid, men også informasjonssøking og bokprat oppgis som aktuelle oppgaver. 48,4 prosent av respondentene anser at innholdet i utdanningen «i måttlig utsträckning» og 31 prosent «i liten utsträckning» samsvarer med kravene i yrket de har (Doracic, 2013, s. 16).

Om Kandidatundersøkelsen

Kandidatundersøkelsen ved HiOA gjennomføres jevnlig for å kartlegge hva uteksaminerte kandidater gjør etter endt studier. Seksjon for analyse og kvalitetsutvikling ved HiOA har stått for utarbeidelsen av undersøkelsen i samarbeid med institutter og fakulteter, mens selve datainnsamlingen i 2015 ble håndtert av TNS Gallup. Kandidater fra ABI ble tatt med i undersøkelsen første gang i 2015, og kullene som gikk ut i årene 2011-2014 utgjør datagrunnlaget.

I april 2015 ble det det webbaserte spørreskjemaet sendt til 3.805 kandidater. Av disse utgjorde kandidater fra bibliotekutdanningen 12,6 prosent. Bibliotekarstudentene på lavere grad utgjør bare 2,7 prosent av populasjonen på HiOA. Svarprosenten blant våre kandidater er på 61 (n=188). Tilsvarende for hele undersøkelsen var 41.

TNS Gallup sendte ut undersøkelsen den 29. april 2015, med to påminnelser via e-post og SMS. Innsamling av data ble avsluttet 26. mai. Vi valgte i tillegg å sende ut informasjon om studien og oppfordring til å delta via e-postlisten *biblioteknorge*.

Respondentene svarer på en generell del og en fagspesifikk del som retter seg direkte mot kandidater uteksaminert fra et gitt studium. Den generelle delen inneholdt 22 lukkede og 6 åpne spørsmål. Spørsmålene er hovedsakelig av demografisk og

geografisk art, samt noen generelle om bakgrunn, opplevd studieinnsats og arbeidsforhold.

Innholdet i den fagspesifikke delen varierer mye mellom de ulike utdanningene. De 12 spørsmålene til bachelorkandidatene i bibliotek- og informasjonsvitenskap ble utarbeidet av forfatterne. Vi la oss tett opp til undersøkelsen av masterkandidatene (Dahl & Tallerås, 2011) for å kunne sammenligne våre funn med studenter som har tatt videreutdanning. Vi var også interessert i å finne ut om kandidatene har påtatt seg lederoppgaver og om de eventuelt kan tenke seg dette i framtiden.

Resultater

Vi brukte SPSS Statistics 21 i analysen av datasettet vi mottok fra Seksjon for analyse og kvalitetsutvikling. Seksjonen sendte oss også noen ferdige analyser som sammenliknet ABI-kandidatene med andre grupper ved HiOA.

Praksisfelt

I likhet med Dahl og Tallerås (2011) har vi undersøkt tre variabler for å identifisere kandidatenes praksisfelt: arbeidssted, stilling og arbeidsoppgaver. I spørreskjemaet kunne kandidatene velge mellom fem forskjellige typer arbeidsplasser (*Folkebibliotek, Fag- eller forskningsbibliotek, Skolebibliotek, Arkiv og Museum*)¹⁵, eventuelt kunne de oppgi egenformulert svar. Vi har kodet egenformulerte svar i fire kategorier: *Privat næringsliv, Høyere utdanning, Offentlig forvaltning* og *Fylkesbibliotek*. I tillegg omkodet vi forskjellige varianter av kombinasjonsbibliotek til kategorien *Folkebibliotek* samt foretok enkelte andre endringer. Etter omkoding gjensto noen få svar som ble kategorisert som *Annet*.

Tabell 1 viser at hele 83 prosent av kandidatene oppga at de jobbet i en eller annen form for bibliotek, og av dem jobber halvparten i folkebibliotek. Dette var litt overraskende for oss siden anekdotisk materiale hadde antydnet en lavere andel bibliotekansatte. Blant de som arbeider i privat næringsliv er det stor variasjon, noen jobber i oljebransjen, et par er i bokhandlere, men det er også kandidater som oppgir at de jobber i butikk og serveringsbransjen. 8,5 prosent av kandidatene studerer og 6,4 er arbeidsledige på undersøkelsestidspunktet.

¹⁵ Spørsmål Q61: «Hva slags type arbeidsplass jobber du på?»

Arbeidsplass	Antall	Prosent
Folkebibliotek	63	42,3
Fag- eller forskningsbibliotek	42	28,2
Skolebibliotek	17	11,4
Fylkesbibliotek	2	1,3
Arkiv	8	5,4
Privat næringsliv	11	7,4
Høyere utdanning	2	1,3
Offentlig forvaltning	1	0,7
Annet	3	2,0
Total	149	100,0

Tabell 1 Antall kandidater per arbeidssted.

Vi har også undersøkt kandidatenes stillingstitler¹⁶ for å lære mer om hvilke roller de har på arbeidsplassene sine (*Tabell 2* og *Tabell 3*). Kandidatene kunne fritt oppgi titler og vi har kodet dem om til seks kategorier.

Stillingstittel	Antall	Prosent
Bibliotekar	100	70,9
Arkivar/dokumenthåndtering	6	4,3
Leder	11	7,8
Rådgiver/konsulent	16	11,3
Akademisk tittel	1	0,7
Web/Teknologi	1	0,7
Annet	6	4,3
Total	141	100,0

Tabell 2 Andel kandidater per stillingstittel.

I *Tabell 2* ser vi at en klar overvekt av kandidatene har stillingstittel bibliotekar, også blant lederne er det flere biblioteksjefer. *Tabell 3* viser oss at nesten alle lederne arbeider i folkebibliotek. Rådgiverne og konsulentene er spredt utover flere praksisfelt, men utgjør halvparten av alle de arkivansatte. I de ulike typene bibliotek er et stort flertall ansatt som bibliotekarer, med unntak av fylkesbibliotekene der begge kandidatene er rådgivere eller konsulenter.

¹⁶ Spørsmål Q55: «Hvilken stillingstittel har du?»

	Folkebibliotek	Fagbibliotek	Skolebibliotek	Arkiv	Privat næringsliv	Fylkesbibliotek	Totalt
Bibliotekar	47	38	15	0	0	0	100
Arkivar/dokumenthåndtering	0	0	0	4	2	0	6
Leder	10	0	1	0	0	0	11
Rådgiver/konsulent	3	2	0	4	1	2	12
Web/Teknologi	0	0	0	0	1	0	1
Annet	0	1	0	0	4	0	5
	60	41	16	8	8	2	135

Tabell 3 Stillingstitler fordelt på arbeidssted. I tabellen har vi utelatt praksisfeltene Høyere utdanning, Offentlig forvaltning og Annet på grunn av lave tall.

Arbeidsoppgaver

Våre funn viser en relativt homogen gruppe kandidater. Det store flertallet arbeider som bibliotekarer i folke-, eller fag- og forskningsbibliotek. Arbeidsoppgavene som utføres i bibliotek er imidlertid varierte. Kandidatene ble bedt om å angi hvilke tre arbeidsoppgaver de brukte mest tid på i jobben sin¹⁷. De kunne velge mellom 16 forhåndsdefinerte oppgaver¹⁸ eller spesifisere egne arbeidsoppgaver.

I Tabell 4 har vi oppsummert de viktigste arbeidsoppgavene i tre kategorier arbeidsplasser. Vi har slått sammen folkebibliotek, fylkesbibliotek og skolebibliotek, beholdt fag- og forskningsbibliotek som egen kategori og slått sammen de resterende.

	Viktigst	Nest viktigst	Tredje viktigst
Folke-/skole-/fylkesbibliotek	Litteraturformidling (50)	Samlingsutvikling (46)	Referansearbeid (34)
Fag- og forskningsbibliotek	Opplæring og veiledning (22)	Referansearbeid (19)	Klassifisering og katalogisering (15) og Samlingsutvikling (15)
Andre praksisfelt	Arkivarbeid (10)	Informasjonsarbeid (7)	Saksbehandling (3) Opplæring og veiledning (3)

Tabell 4 Arbeidsoppgaver fordelt på forskjellige «praksisfelt». Antall personer (n=146) som oppgir arbeidsoppgavene.

Som vi ser av Tabell 4 er det tradisjonelt bibliotekarbeid som dominerer for begge bibliotekfeltene, men det er tydelig forskjell mellom dem. I fag- og forskningsbibliotekene er opplæring og veiledning viktigst mens litteraturformidling er viktigst i de andre bibliotekene. Den femte viktigste oppgave i fagbibliotek oppgis til å være «forskning og undervisning», åtte personer nevner dette. I de andre bibliotekene er

¹⁷ Spørsmål Q62: «Hvilke tre arbeidsoppgaver bruker du mest tid på i jobben din?»

¹⁸ Disse var: IKT-drift / Programmering / Katalogisering og klassifisering / Litteraturformidling / Ledelse / Saksbehandling / Forskning og undervisning / Samlingsutvikling (innkjøp, kassasjon, etc) / Markedsføring / Opplæring og veiledning / Referansearbeid / Webpublisering / Lisensforhandlinger (e-ressurser) / Arkivarbeid / Informasjonsarbeid / Research

også katalogisering/klassifikasjon (oppgitt av 24) og opplæring/veiledning (oppgitt av 22) arbeidsoppgaver som utføres av relativt mange. Vi har også undersøkt arbeidsoppgave fordelt på kjønn, men det viste seg å ikke være noen statistisk signifikante utslag¹⁹ for disse variablene.

Ledelse var en av arbeidsoppgavene, og som vi også ser av *Tabell 3* svarte 11 av kandidatene, hvorav ti var ansatt i folkebibliotek, at deres tittel var leder. Vi ønsket å studere ledelsesoppgaver nærmere. Kandidatene ble derfor spurt om jobben innebar ansvar for å lede andre, og om det i tilfelle innebar personalansvar.

Det er 6,4 prosent flere menn enn kvinner²⁰ blant kandidatene som har lederansvar²¹ (*Tabell 5*). Det er likevel ikke en signifikant forskjell²² mellom kjønnene. Som vi ser er det totalt 24 personer som oppgir at de har lederansvar, det utgjør 15,4 prosent av dem som har svart på spørsmålet.

Lederansvar	Mann	Kvinne
Ja	20,8 % (5)	14,4 % (18)
Nei	79,2 % (19)	85,6 % (125)
<i>Totalt</i>	<i>100 % (24)</i>	<i>100 % (143)</i>

Tabell 5 Lederansvar fordelt på kjønn.

Av de 24 er det ni som oppgir at de har personalansvar og av disse kun to som har ansvar for fem eller flere ansatte. Imidlertid oppgir en tredjedel av de som ikke har lederstilling at de kunne tenke seg å ha det i fremtiden. Vi var interessert i å finne ut om det var faktorer som kunne ha noen sammenheng med lederansvar, og analyserte spesifikt hvorvidt alder, bosted eller hvorvidt kandidaten hadde tidligere høyere utdanning samspilte med lederansvar, men fant ingen signifikante forskjeller²³

Kjønn og lønn

I alt var det 83 prosent kvinner og 17 prosent menn i utvalget vårt. Kandidatene ble bedt om å oppgi lønn²⁴ og som *Tabell 6* viser, tjente kvinnene, noe overraskende, om lag 40.000 kroner mer enn mennene per år.

¹⁹ Kjikvadrattest viser ingen signifikant forskjell

²⁰ Spørsmål Q3: «Er du mann eller kvinne?»

²¹ Spørsmål Q57: «Innebarer jobben at du har ansvar for å lede andre?»

²² Kjikvadrattest viser ingen signifikant forskjell

²³ Kjikvadrattest viser ingen signifikant forskjell

²⁴ Spørsmål Q56: «Hva er din brutto månedsinntekt i jobben? (Med brutto månedsinntekt menes lønn før skatt. Regn med overtid, vakttillegg, etc.)». Vi har omregnet månedslønn til årsinntekt.

Kjønn	Gjennomsnittslønn
Mann	338.535
Kvinne	377.125

Tabell 6 Kjønn og gjennomsnittslønn (n=139).

Vi har også studert gjennomsnittslønnen for de ulike praksisfeltene og synes det er spesielt interessant å merke seg en gjennomsnittlig lønnsforskjell mellom folkebibliotek og fag- og forskningsbibliotek på ca. 40.000 kroner (Tabell 7). Det er forøvrig kontrollert for at det ikke er noen spuriøs sammenheng som skyldes at menn er overrepresentert blant ansatte i folkebibliotek. I vårt utvalg er kjønnsandelen blant ansatte i henholdsvis folke- og fagbibliotek helt lik, 81 prosent er kvinner, 19 er menn. Vi gjør oppmerksom på at utvalget er lite for de øvrige praksisfeltene og at det ikke er tatt hensyn til stillingsandeler. Blant dem som tilhører gruppen *Privat næringsliv* arbeider flere i ikke-relevante jobber (for eksempel blomsterbutikk og kaffebar). Dette vanskeliggjør sammenlikning med studien Dahl og Tallerås (2011) gjorde av masterkandidatene.

Arbeidsplass	Gjennomsnittslønn
Privat næringsliv	315.346
Skolebibliotek	348.570
Folkebibliotek	357.380
Arkiv	393.532
Fag- og forskningsbibliotek	398.597
Fylkesbibliotek	434.400
Offentlig forvaltning	436.296
Annet	450.600
Høyere utdanning	464.148

Tabell 7 Gjennomsnittslønn per praksisfelt, sortert fra lavest til høyest (n=139).

Fornøydhhet med utdanningen

Vi spurte kandidatene om de er fornøyde med utdanningen²⁵ og om den er relevant²⁶ for deres nåværende jobb (Tabell 8).

²⁵ Spørsmål Q37: «Tenk deg at det hadde vært mulig å gjøre om igjen det valget du foretok da du begynte på studiet. Hvor usannsynlig eller sannsynlig er det da at du ville valgt...» Her var det fem alternative svar, fra «Svært lite sannsynlig» (verdi 1) til «Svært sannsynlig» (verdi 5)

²⁶ Spørsmål Q36: «Alt i alt, hvor dårlig eller godt synes du utdanningen har forberedt deg for oppgavene du utfører i din nåværende jobb?» Her var det seks alternative svar, fra «Ikke godt» (verdi 1) til «Svært godt» (verdi 4) samt «Vet ikke»

Fornøydhet	4,14 (skala 1 til 5)	(n=187)
Relevans	2,61 (skala 1 til 4)	(n=152)

Tabell 8 Gjennomsnittlig vurdering av fornøydhet med studiene og studienes relevans for nåværende jobb. For fornøydhet er vurderingen gitt på en skala fra 1 til 5, der 1 er maksimalt negativt og 5 maksimalt positivt. For relevans er skalaen fra 1 til 4.

Som vi ser av tabellen er kandidatene fornøyd med studiene. I alt svarte 78 prosent av dem at det var sannsynlig eller svært sannsynlig at de ville valgt samme type utdanning igjen. Med hensyn til studiets relevans for nåværende jobb så var det et flertall (56,6 prosent) som vurderte denne som god eller svært god, men også over 40 prosent som mente den var «ikke god» (7,2 prosent) eller «delvis god» (33,6 prosent).

Vi har sett at et stort flertall av kandidatene arbeider innen bibliotek- eller arkivsektoren. I et annet spørsmål²⁷ blir kandidatene spurt om de arbeider med det de er utdannet for, noe hele 89 prosent svarer bekræftende på. Da blir det viktig å finne ut hvorfor såpass mange av dem ikke synes studiet er relevant for nåværende jobb. Videre er det interessant å se om det er noen forskjeller mellom arbeidsplassene kandidatene er ansatt i (Tabell 9).

Relevans	Folkebibl.	Fagbibl.	Skolebibl.	Fylkesbibl.	Arkiv
Ikke god	4,8 % (3)	7,1 % (3)	11,8 % (2)	-	-
Delvis god	34,9 % (22)	28,6 % (12)	35,3 % (6)	-	50 % (4)
God	44,4 % (28)	54,8 % (23)	52,9 % (9)	50 % (1)	50 % (4)
Svært god	14,3 % (9)	9,5 % (4)	-	50 % (1)	-
Vet ikke	1,6 % (1)	-	-	-	-

Tabell 9 Vurdering av utdanningens relevans blant ansatte i forskjellige deler av bibliotek- og arkivsektoren (n=132).

Tabell 9 viser at det blant kandidatene ansatt i folkebibliotek og skolebibliotek er færre som mener utdanningens relevans er god sammenliknet med dem som er ansatt i fagbibliotek. Dessverre har vi ikke data som kan kaste ytterligere lys over dette.

ABI- versus HIOA-studenter

Når vi sammenligner resultatene mellom kandidatene fra ABI og resten av høgskolen sammenfaller de i stor grad. ABI-kandidatene arbeider med det de er utdannet for, i likhet med HiOAs øvrige kandidater (nærmere 90 prosent). 55,3 prosent av ABI-kandidatene har fått fast jobb mot 50,7 prosent av de øvrige kandidatene.

Det tok derimot betydelig lengre tid å få relevant jobb for ABI-kandidater enn de øvrige ved HiOA. ABI-kandidater brukte anslagsvis 117 dager, mens HiOA-

²⁷ Spørsmål Q23: «Arbeider du med det du er utdannet for, i din nåværende jobb?»

kandidater generelt brukte 40 dager. En annen viktig forskjell var at færre ABI-kandidater (51 prosent) arbeider innenfor Oslo og Akershus enn blant de øvrige kandidatene (69 prosent).

Diskusjon

I denne delen av artikkelen vil vi diskutere resultatene vi anser som de mest interessante. Vi starter med å konstatere at arbeidsmarkedet for bachelorkandidatene i bibliotek- og informasjonsvitenskap er svært tradisjonelt.

Tradisjonelt arbeidsmarked

Resultatene viser at mer enn 80 prosent av kandidatene jobber innen biblioteksektoren og kun 11 prosent arbeider utenfor ABM-sektoren (det vil i vårt tilfelle si arkiv og biblioteksektoren siden ingen av kandidatene oppga å jobbe i museumsrelatert virksomhet). Dette er helt i tråd med tilsvarende tall fra Danmark og Sverige og er noe overraskende fordi det, som 2003-tallene antyder, ble antatt at kun omlag halvparten av kandidatene ville få jobb i sektoren. Vår undersøkelse viser imidlertid også at det tar atskillig lengre tid for våre kandidater enn andre HiOA-kandidater å få jobb og det kan også være en grunn til 2003-tallene var såpass lave.

Undersøkelsen viser at to av tre kandidater i biblioteksektoren arbeider i folke- eller skolebibliotek. Dette skiller seg fra tendensen i 2003-tallene, der det var like mange kandidater i fagbibliotek som i folke- eller skolebibliotek. Bachelorkandidatene skiller seg også fra masterkandidatene, der en større andel jobber i fagbibliotek enn folkebibliotek (Dahl & Tallerås, 2011, s. 168).

Videre ser vi at kandidatenes arbeidsoppgaver i stor grad stemmer overens med oppgavene som utføres av masterkandidatene ansatt i ABM-sektoren i Dahl og Tallerås' (2011) studie. Dahl og Tallerås (s. 171) fant også at opplæring og veiledning var den viktigste oppgaven utført i ABM-sektoren og at *kjernevirksomheten* i fag- og folkebibliotek var henholdsvis opplæring og formidling. Vi kan derfor konkludere med at arbeidsmarkedet for skandinaviske bibliotekarer er svært tradisjonelt og antakelig ikke har endret seg stort de siste 40 årene. Det som imidlertid har forandret seg er de teknologiske rammene.

Samfunnet og sektoren har blitt utsatt for store teknologiske endringer den samme perioden. Vi konkluderer derfor også med at utdanningen har vært i stand til å gi profesjonen den kompetanse som er nødvendig i dagens biblioteksektor. Både teoretisk såvel som praktisk kunnskap er nødvendig og akademiseringen av studiet har utvilsomt dreiet den i en mer teoritung retning. Dahl og Tallerås (2011, s. 177) konkluderer i sin artikkel at bibliotekaryrket er en profesjon og at «den teoretiske kunnskapen den forvalter – abstraksjonen – [er] det viktigste». Vår studie leder derfor til hypotesen «akademiseringen av utdanningen har bidratt til å tilpasse kandidatene ABM-sektoren».

Lønnsforskjeller

Vår studie avdekket også noen interessante lønnsforskjeller. Mest overraskende er den betydelige lønnsforskjellen mellom kvinner og menn i menns disfavør. Det er fortsatt slik at kvinner gjennomsnittlig tjener mindre enn menn i samfunnet generelt. Ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) tjener menn ansatt innen kultur, underholdning og fritid drøyt 60.000 kroner mer i året enn kvinner²⁸.

Hva kan det skyldes at våre tall er så forskjellige fra SSBs lønnsstatistikk for kutursektoren? Menn tjener altså 40.000 kroner *mindre* enn kvinner hos oss, mens SSB finner at menn tjener 60.000 kroner *mer* enn kvinner. Arbeidsplass ser ikke ut til å ha noen effekt. Vi finner de samme lønnsforskjellene mellom kvinner og menn i alle typer bibliotek. Det ser imidlertid ut til å være en noe større andel deltidsansatte blant menn enn kvinner. Vi må tro at det kan være en delårsak til forskjellene, men der er ikke tilstrekkelig til å forklare hele det store avviket.

Vilje til å ta ansvar

Av respondentene i vår studie oppgir 15,4 prosent at de har en form for lederansvar. 40 prosent av disse igjen har i tillegg personalansvar. Dette mener vi viser en positiv og noe overraskende tendens. Riktignok gjelder dette forholdsvis små bibliotek, og bare to har ansvar for flere enn fem personer. Men Landøy og Zetterlund (2013) viser at det å være leder er et resultat av et karrierevalg som vokser fram over tid. Det er uvanlig å gå direkte fra utdanning til en lederstilling, slik som noen av kandidatene i vårt materiale gjør. Utdanningen inkluderer noen ledelsesfag i det obligatoriske programmet, og studentene har de siste årene kunne velge spesialisering i emnet *Endringsledelse*. Som nevnt tidligere, kan vi ikke se noen forskjell på kvinners og menns ledervilje.

Studiebarometeret viste at bibliotekarstudentene er overraskende fornøyde med studiene og opplever at de har valgt riktig studium. De peker på at programmet oppleves yrkesrelevant.

Kandidatene er fornøyd med ansvar og arbeidsoppgaver i nåværende jobb (3,3 av 4) og de fleste ville valgt samme utdanning om igjen (4,2 av 5) selv om de mener at utdanningen ikke i like stor grad forberedte dem på arbeidsoppgavene. Det er en tendens til at flere som jobber i folkebibliotek opplever et gap mellom utdanningen og yrkeslivet enn de som jobber i fagbibliotek (se *Tabell 9*).

Likevel vil vi ikke dramatisere tallene for mye. StudData-undersøkelsen hos Senter for profesjonsstudier viser at kandidater fra alle profesjonsutdanninger opplever det som kalles et «praksissjokk» når de kommer ut i yrkeslivet (se for eksempel Senter for profesjonsstudier, 2011).

²⁸ Lønn for ansatte i kultur, underholdning og fritid, 1. oktober 2014: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/lonnkult/aar/2015-03-05?fane=tabell&sort=nummer&tabell=219541>

Avslutning

Kandidatundersøkelsen viser at bachelorstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved ABI først og fremst utdanner kandidater til stillinger i biblioteket, i tråd med målsettingen til Statens bibliotekskole fra 1940. Dette er neppe overraskende for studenter som søker hit eller arbeidsgivere i biblioteksektoren. Likevel er det slett ikke i samsvar med markedsføringstiltak og presentasjon av studiet til framtidige studenter. Der er det gjerne arbeidsplasser utenfor bibliotekene som framheves, med særlig vekt på studiets teknologiinnslag og -perspektiver. Her er et eksempel fra nettstedet *bibliotekar.no*, som brukes til studentrekruttering:

Den teknologiske utvikling byr samtidig på utfordringer og nye arbeidsoppgaver som kontinuerlig former bibliotekarens rolle. Utviklingen bidrar slik til å gjøre bibliotekaren attraktiv utenfor sine tradisjonelle virkeområder. Stadig flere medieinstitusjoner, forlag, internettelskaper, aviser og andre ser seg tjent med en bibliotekar i staben.²⁹

Situasjonen er ganske lik i Sverige og Danmark, som vi allerede har kommentert. Både ABI, Högskolan i Borås og IVA ønsker å vise at studiene favner bredere enn «bibliotekkunnskap» og er relevant for mange andre typer jobber. Alle de tre utdanningsinstitusjoner er blitt med i iSchools-nettverket, som i august 2015 består av 65 institusjoner som «... share a fundamental interest in the relationships between information, people, and technology». Mange iSchools-medlemmer har røtter i bibliotek- og informasjonsvitenskap, slik som de skandinaviske, men flere tilbyr kun studier i informasjonsteknologi eller mediefag. Et iSchools-medlemskap signaliserer en bevegelse vekk fra biblioteket som institusjon. Det er «ett byte av inriktning från B[ibliotek] till I[nformation]», som det står i utredningsrapporten om iSchools fra Högskolan i Borås (Doracic, 2012, s. 15). Biblioteket reduseres fra å være det sentrale til å bli «en av flera andra aktörer inom det breda informationslandskapet».

Det er altså tydelig at dette budskapet ikke har nådd ut til omverdenen. Vi kan se av våre tall at 83 prosent av kandidatene jobber i et bibliotek og at ABI-kandidatene bruker lenger tid på å finne seg jobb enn andre kandidater fra HiOA. Derimot kan vi ikke si noe om det er slik at studentene søker andre typer jobber og får avslag der, eller om de kun søker jobber i bibliotek og at det er de eneste jobbene de anser som relevant for utdanningen de har tatt. Det er viktig å få grundigere forståelse av hvordan ABI-kandidatene vurderer det potensielle arbeidsmarkedet når de søker jobb, slik at tiltak kan settes inn både blant studenter og arbeidsgivere for å spre kandidatene bedre.

Det er uvisst hvordan bemanningen i bibliotekene blir framover. Digitalisering og Internett-teknologi påvirker både folke- og fagbibliotekenes virksomhet og posisjon. Høsten 2012 kastet Kristian Meisingset, kulturredaktør i Minerva, folkebiblioteket på den historiske skraphaugen (Meisingset, 2012), mens informatikkprofessor Kai

²⁹ Jobb: http://bibliotekar.no/?page_id=8. Lest 24. august 2015

Olsen ved Høgskolen i Molde hevdet at han som forsker klarer seg fint uten universitetsbiblioteket (Olsen, 2012). Selv om de fleste med kjennskap til vår tids bibliotekdebatt og -praksis vil avvise slike utspill som kunnskapsløse og alarmistiske, er det viktig å ta signalene på alvor.

Målet for ABI vil være å fylle opp studieplassene som er tildelt av departementet. Dersom antallet arbeidsplasser i biblioteket går ned, må bachelorkandidatene kunne finne relevante jobber i andre sektorer. Ellers vil de utdanne seg til arbeidsledighet eller ende opp med arbeidsoppgaver som ikke er relevante for det de har lært gjennom sine studier.

Litteratur

- Audunson, R. (1988). *Kandidater fra SBH 1981-86: Hvor havner de, hvordan vurderer de skolen?* Oslo: Statens bibliotekhøgskole.
- Dahl, T. A., & Tallerås, K. (2011). Hva gjør de videreutdannede bibliotekarene? I R. Audunson (Red.), *Krysspeilinger: Perspektiver på bibliotek- og informasjonsfag* (s. 165–182). Oslo: ABM-media. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1059>
- Doracic, A. (2012). *iSchools iCaucus: Innebörd, krav och erfarenheter*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan.
- Doracic, A. (2013). *Alumnundersökning: Bibliotekarieprogrammet 2008-2011*. Borås: Högskolan i Borås, Bibliotekshögskolan.
- Henriksen, T. (1990). Bibliotekutdannelsen i Norge. I H. E. Aarek (Red.), *Mer enn bøker: SBH 50 år: Jubileumsskrift* (s. 9–16). Oslo: Statens bibliotek- og informasjonshøgskole.
- Kajberg, L., & Lørring, L. (Red.). (2005). *European curriculum reflections on library and information science education*. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science.
- Landøy, A., & Zetterlund, A. (2013). Similarities and dissimilarities among Scandinavian library leaders and managers. I P. Hernon & N. O. Pors (Red.), *Library leadership in the United States and Europe: A comparative study of academic and public libraries* (s. 93–110). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Meisingset, K. (2012, oktober). La bibliotekene hvile i fred. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/La-bibliotekene-hvile-i-fred-7026554.html>
- Nyhuus, H. (1907). En norsk biblioteksskole. *For folke- og barneboksamlinger*, 1(1), 28–30.
- Olsen, K. A. (2012, august). Trenger vi Universitetsbiblioteket? *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Trenger-vi-Universitetsbiblioteket-6963898.html>
- Senter for profesjonsstudier. (2011, oktober). StudData-variabelen nr. 1 - 2008: Studenter får praksissjokk. Hentet fra <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2008/Studenter-faar-praksissjokk>

Trojahn, C. K., & Jacobsen, A. V. (2014). *Dimittendundersøgelsen 2013 for: Det Informationsvidenskabelige Akademi*. København: Det humanistiske fakultet, Københavns Universitet. Hentet fra http://iva.ku.dk/dokumenter/Dimittendunders_gelsen_2013__IVA.pdf

Undervisning i klassifikasjon og indeksering ved bibliotekarutdanningen

eller: Klesoppgavens vekst og fall

Heidi Kristin Olsen og Marit Kristine Ådland

Fagfeltet Klassifikasjon og indeksering har gått gjennom vesentlige endringer de siste 40 årene, noe som også har preget undervisningen ved bibliotekarutdanningen. Fasettert klassifikasjon kom for alvor inn på 70-tallet, og indekseringen endret seg på viktige felt ved inngangen til 90-tallet. Undervisningen vil alltid være preget av de som har ansvar for den. Tilsatte ved utdanningen hentet internasjonale impulser til undervisningen, og var en viktig premisseleverandør for bibliotekmiljøet i Norge. Parallelt med dette har overgangen fra kortkatalogen til datasystemer muliggjort ytterligere endringer. Samtidig har noen trekk ved undervisningen vært nærmest uendret, som klesoppgaven. Denne artikkelen setter klesoppgaven inn i sin rette faglige sammenheng.

Kunnskapsorganisasjon som undervisningsfag ved bibliotekarutdanningen utvikles stadig, i takt med de endringene som skjer både i praksisfeltet og innen teknologiutvikling. Emneplanene som gir rammer for undervisningen er nylig revidert, og undervisningen endret deretter. Noen emner innenfor kunnskapsorganisasjon er tatt ut av undervisningen, andre er kommet til, og dimensjoneringen av de fleste emnene er endret. Bibliotekstudentene som startet høsten 2013 har fått sin KoG-undervisning etter de nye emneplanene. Nå er klassifikasjons- og indekseringsundervisningen preget av relativt lite håndverksmessig ferdighetstrening sammenlignet med tidligere, mens systemforståelse eksemplifisert ved hjelp av ulike konkrete systemer har fått større plass.

Man kan starte historien om Kunnskapsorganisasjonsfaget på ulike tidspunkt. Vi har valgt å gå tilbake til 1970-tallet. Det var da emnene innen denne fagkretsen ble samlet til et kunnskapsorganisasjons- og et referansefag, slik at vi fikk en samlet utvikling av feltets ulike deler. Samtidig er tidsavgrensningen praktisk, mange av dem som stod for undervisningen fra 70-tallet og fremover er fremdeles tilgjengelige som kilder. Vi har snakket med flere av dem.

70-tallet er også en periode med store endringer på nasjonalt nivå innen fagfeltet. RBT³⁰ opprettet Norsk hovedkomité for klassifikasjon i 1972 (Henriksen, 1973). Komiteen gjorde blant annet et stort arbeid for å kartlegge og søke å samordne bruken av indekseringsspråk i norske bibliotek. Flere faglærere ved bibliotekarutdanningen var sentrale i dette arbeidet.

³⁰ Riksbibliotekstjenesten, statlig organ for fag- og forskningsbibliotek fram til 1.1.2003

Bakgrunnen for vår interesse for denne historien er at vi underviser i disse emnene i dag, og dermed er med på de endringene faget går gjennom nå. Vi har erfart at å se bakover er en god måte å skaffe seg grunnlag for å se fremover på. En annen og kanskje mer spesiell bakgrunn, er at vi har måttet ta stilling til *klesoppgaven* i forbindelse med at vi har overtatt ansvaret for dette faget. Denne oppgaven har fulgt undervisningen siden 70-tallet, og er en del av det mange bibliotekarer i Norge har felles. Klesoppgavens historie er derfor noe vi har interessert oss spesielt for, og dens historie er en viktig del av historien til klassifikasjon og indeksering som undervisningsfag. Klesoppgavens virketid sammenfaller med den perioden vi har valgt å dekke i denne artikkelen.

Denne artikkelen gir ikke en fullstendig oversikt over utviklingen i klassifikasjon og indeksering som undervisningsfag med alle dets detaljer i fagplaner og undervisningsopplegg. Formålet er heller å ta fram det vi mener er de viktigste utviklingstrekkene. Vi ønsker å prøve å sette det som preget undervisningen inn i en sammenheng med det som ble diskutert og utviklet i bibliotekfeltet for øvrig innen disse emnene.

Vi berører ikke undervisningen om den deskriptive beskrivelsen av dokumenter, katalogisering, og legger også liten vekt på automatisk indeksering. Hovedvekten i artikkelen ligger på det som skjedde fram til midten av 90-tallet, men vi trekker også noen linjer helt fram til i dag.

Metode

Vi har brukt ulike metoder for å få en oversikt over utviklingen av faget gjennom de siste 30-40 årene. Vi har både gjennomført intervjuer, lest fagartikler og studert studiekataloger og pensumlister.

Tidligere lærere har vært sentrale informanter. Vi har gjennomført fire intervjuer, to gruppeintervjuer og to individuelle intervjuer. Alle intervjuene var semistrukturerte, og gjennomført ved hjelp av en intervjuguide. Intervjuene ble tatt opp og transkribert. Noe informasjon er innhentet fra de samme informantene i etterkant av intervjuene.

I artikkelen er informasjon fra intervjuene og oppfølgingen etterpå brukt som bakgrunnsstoff på linje med informasjon fra tidsskrifter, notiser og fagplaner. I de tilfellene der informasjon eller uttalelser er brukt direkte er det angitt med (fra intervju) i parentes.

Vi har også tatt utgangspunkt i mye forskjellig skriftlig materiale, som forelesningsplaner, pensumlister og liknende materiell. Vi erfarte den samme utfordringen som flere av forfatterne til de historiske artiklene i boka *Krysspeilinger*, at arkiveringen fra utdanningen er noe ufullstendig og spredd flere steder (Audunson, 2011). Vi har håndsøkt i de nordiske bibliotektidsskriftene fra 1970 og framover.

I tillegg sendte vi ut en forespørsel på e-postlisten *Biblioteknorge*, med spørsmål om noen hadde liggende forelesningsnotater og løsning av klesoppgaven fra deres egen studietid. En del svarte og sendte oss velvilligst sirlig ordnede notater, som ga et nyttig blikk inn i undervisningen på ulike tidspunkt. Utdragene som vises her er anonymisert.

Vi har med andre ord lagt et allsidig datamateriale til grunn for denne artikkelen, men det er ikke komplett. Vi har ikke hatt anledning til å snakke med alle som har hatt viktige roller i undervisningen i den aktuelle perioden. Hadde vi hatt det, kunne resultatet blitt et annet. Vi har heller ikke studert alt arkivmateriale, for eksempel har vi ikke oppsøkt Riksarkivet for å finne de pensumlistene vi manglet.

De ulike typene datamateriale vi har lagt til grunn for arbeidet med fagets historie, kaster lys over hverandre. Det gir grunn til å tro at vi har et relativt komplett bilde. Der vi ikke har fullstendige pensumlister, har vi likevel informanter som forteller om stabilitet slik at vi med ganske stor sikkerhet vet en del om hva de inneholdt. Vi mener derfor at det samlede datamaterialet gir oss et solid grunnlag for å fortelle historien som følger, og å vurdere hva som skjedde.

Etablering av faget «Kunnskapsorganisasjon»

På 1970-tallet var kunnskapsorganisasjonsfeltet i bibliotekarutdanningen fordelt på mange selvstendige undervisningsfag, og også delt mellom praktiske og mer teoretiske tilnærminger. Dewey var ett emne, UDK et annet, emneord og ulike register ble behandlet hver for seg.

Endringen av klassifikasjon- og indekseringsfaget på midten av 70-tallet falt sammen med endringer i hele fagstrukturen ved utdanningen, der rundt 20 fag ble samlet til 7 emner (fra intervju). Denne revisjonen kan kanskje ses som det første skrittet mot en mer akademisk og mindre praksisnær utdanning. I denne nye strukturen ble emnet Kunnskapsorganisasjon en av emnegruppene. Termen kunnskapsorganisasjon er direkte oversettelse av den engelske termen *organization of knowledge* (fra intervju). Andre emnegrupper var håndbokskunnskap og litteratursøking. Norge var tidlig ute med denne måten å organisere disse fagene på. Og fagmiljøet ved utdanningen ble en viktig faktor for utviklingen av hele bibliotekmiljøet.

Fra midten av 70-tallet ble innslaget av teori forsterket, særlig med fasettert klassifikasjon. Tor Henriksen startet som lærer ved bibliotekarutdanningen i 1970, og fikk raskt ansvar for undervisning i klassifikasjon. Han ønsket å utvikle faget i en mer teoretisk retning, et eksempel på det er diskusjonen om sammenhengen mellom indekseringsspråk og naturlige språk (fra intervju). Han ble interessert i arbeidet til *Classification Research Group* (CRG) i London. Dette var bakgrunnen for at Jack Mills (1918-2010) ble engasjert til å forelese på et ukeskurs i klassifikasjonsteori ved Statens bibliotekskole i 1972. Mills var helt sentral innenfor fasettert klassifikasjon internasjonalt. Kurset ble arrangert i samarbeid med Norske forskningsbibliotekarers

forening. Derek Austen (fra The British National Bibliography) foreleste også på kurset, om arbeidet til CRG og om PRECIS³¹ (Moe, 1973). Astrid Sandvik Moe skrev i sin omtale av kurset at «... vi manglet i Norge et miljø for klassifikasjonsteori, i videste betydning...». Formålet var dermed å legge grunnlaget for at et slikt miljø kunne vokse fram. Et resultat ble da også at en av deltakerne, Astrid Inger Nilssen, senere skulle komme til å undervise i klassifikasjon og skrive et undervisningshefte om fasettert klassifikasjon. Henriksens internasjonale engasjement på 70- og 80-tallet var også et virkemiddel for å delta i et slikt miljø internasjonalt.

Nasjonalt og internasjonalt samarbeid

27. september 1972 oppnevnte riksbibliotekaren medlemmer til Norsk hovedkomité for klassifikasjon. Komiteen skulle utbre moderne metoder, stimulere til forskning og utvikling og gi råd om klassifikasjonsspørsmål i Norge. Medlemmene ble hentet fra bibliotekarutdanningen og universitetene, og Tor Henriksen var formann (Synopsis, 1972a). På mange måter fikk han her etablert det miljøet for klassifikasjonsteori som han hadde savnet i Norge.

Samtidig ble det opprettet et permanent underutvalg for UDK-klassifikasjon, med hovedbibliotekar Knut Thalberg som formann (Synopsis, 1972b).

Årsmeldingene fra komiteen er gjengitt i Synopsis, og tyder på at det var høy aktivitet i den nyopprettede Hovedkomiteen. I 1974 arrangerte de for eksempel et to-dagers seminar om klassifikasjon, i tillegg til annen aktivitet med internasjonal og nasjonal kontakt, arbeid med tesaurus-retningslinjer, oppbygging av kartlegging av anvendelse av klassifikasjonssystemer i Norge og noe konsulentvirksomhet (Molvig, 1975b).

Hovedkomiteen engasjerte seg aktivt i det de mente var de store utfordringene knyttet til at det var mange ulike klassifikasjonsskjemaer i bruk i norske bibliotek. De to store skjemaene målt i antall bibliotek som brukte dem, var Dewey og UDK. I tillegg hadde universitetsbibliotekene egne system. De fleste bibliotek som brukte Dewey, brukte bare den norske forkortede versjonen av systemet, en videreføring av Arne Arnesens utgave, fra 1969 (Arnesen 3) (Henriksen, 1973). Men mange bibliotek hadde revidert disse med lokale tilpasninger. Komiteen mente det ideelle ville være om man kom fram til et felles skjema som ulike fagområder og nivåer kunne enes om. Som første skritt på veien satte komiteen i gang to prosjekter: en kartlegging av bruk av indekseringsspråk i norske bibliotek, og en evaluering av aktuelle klassifikasjonsskjemaer (Molvig, 1975a).

Resultatet av kartleggingsarbeidet ble lagt fram i 1977. Konklusjonen var at det var behov for en nasjonal klassifikasjonspolitik der bl.a. både valg av felles klassifikasjonsskjema, retningslinjer for spesialskjema og behov for felles ordliste (makrotesaurus) inngikk. Folk fra feltet ble engasjert i arbeidet, blant annet ved at

³¹ PRECIS (Preserved Context Index System) er et indekseringsspråk utviklet av medlemmer av CRG. Det ble utviklet av Derek Austin og brukt i den britiske nasjonalbibliografien fram til 1990.

bibliotekskolen arrangerte et to-dagers høringsseminar for utkastet til klassifikasjonspolitikk i mai 1977. De fleste deltakerne var fra fag- og forskningsbibliotek (Synopsis, 1978b). Riksbibliotekrådet sluttet seg i hovedsak til konklusjonene fra innstillingen, men sa samtidig at «Rådet finner imidlertid utviklingen av en nasjonal tesaurus for alle fagområder i bredde og dybde vanskelig gjennomførbar på det nåværende tidspunkt» (Synopsis, 1978a, s. 12).

Hovedkomiteen fikk også raskt en posisjon som autoritet innen indeksering i norske bibliotek. En del fagbibliotek fant det utfordrende å velge klassifikasjonsskjema, en del av dem henvendte seg til Hovedkomiteen for å få bistand og råd. På bakgrunn av det tok Hovedkomiteen initiativ til opprettelse av samarbeidsutvalg innen ulike fagområder for å evaluere aktuelle systemer. De to første utvalgene var innen teologi og kunst.

I 1977 ble et nytt underutvalg opprettet, Norsk Dewey-utvalg. I dette utvalget ønsket man at andelen representanter fra folkebiblioteksektoren skulle være betydelig (Melhus, 1983). Sent på 80-tallet ble bibliotekarutdanningens Ellen Hjortsæter leder her, og hun ble senere leder da de tre komiteene ble slått sammen til Norsk komité for klassifikasjon og indeksering (NKKI).

Flere av de sentrale aktørene i Norge innenfor klassifikasjon og indeksering ble også aktive internasjonalt, Tor Henriksen var en av disse. Tidligere i århundret var amerikansk innflytelse viktig, mange norske bibliotekarer var utdannet i USA, og Deweys desimalklassifikasjon ble det dominerende. Utover på 1960-tallet vokste det britiske miljøet seg sterkt innen klassifikasjonsfeltet, særlig på grunn av arbeidet til CRG. Gruppen var virksom på 50- og 60-tallet og ble ledet av Jack Mills. Den bestod av engelske bibliotekfolk, som hver for seg og sammen arbeidet med kunnskapsorganisatoriske emner. Bibliographic Classification 2 (BC2)³² og PRECIS var blant systemene gruppens medlemmer arbeidet med. Arbeidet ble regnet som faglig godt og viktig, og mye herfra ble tatt inn i undervisningen i Norge. Selv om disse systemene ikke var i praktisk bruk her, var de teoretisk interessante og derfor noe nye bibliotekarer burde kjenne til.

Det angloskandinaviske samarbeidet ble altså viktig i Norge. Det ble holdt anglo-skandinaviske konferanser både for bibliotekarer og folk fra bibliotekarutdanningene. Jack Mills og andre ble som før nevnt også brukt som gjesteforelesere ved bibliotekskolen i Norge.

Fasettert klassifikasjon

Den indiske matematikeren Shiyali Ramamrita Ranganathan (1892-1972) utdannet seg til bibliotekar i London. Han mente Dewey fungerte lite tilfredsstillende, og utviklet fasettert klassifikasjon i systemet Colon classification, som sitt alternativ til

³² BC2 er et fasettert klassifikasjonsskjema. Det kalles også Bliss, etter opphavsmannen Henry E. Bliss.

Dewey. Ranganathan var i mange år leder av universitetsbiblioteket i Madras. Hans arbeid ble etter hvert kjent langt ut over India, og vant terreng som et ideal for utviklingen av klassifikasjonsskjema, og som en ny måte å tenke om klassifikasjon og emnebeskrivelse.

I fasettert klassifikasjon tar man utgangspunkt i termer og begreper som beskriver et fagområde eller et emneområde. Man gjennomfører så en fasettanalyse, en «Analyse av begrepene innen et emneområde for å finne fram til de fasetter som kan brukes på emneområdet» (Al-Araki et al., 1981, oppslag i Bind 2: Alfabetisk utskrift). En fasett er en «Spesifikk kategori av termer på et avgrenset emneområde, der hver kategori utgjør et aspekt ved emneområdet» (Al-Araki et al., 1981, oppslag i Bind 2: Alfabetisk utskrift). Disse definisjonene er fra en tesaurus levert som hovedoppgave ved bibliotekskolen i 1981, definisjoner som er like gyldige i dag. I klassifikasjonsskjemaet kan fasettene settes i en siteringsorden, og klassifikasjonsarbeidet kan gjennomføres gjennom å finne klassekoder for det eller de emnene og delemnene et dokument handler om. Hvis et dokument omhandler flere aspekter av samme emne, settes de ulike klassekodene sammen etter en siteringsorden. Fasettert klassifikasjon var således et steg videre i en utvikling man hadde sett i etablerte klassifikasjonsskjemaer: Fra de rent enumerative skjemaene var det utviklet analytisk-syntetiske skjemaer som hadde hjelpetabeller. Man hadde altså skilt ut egne typer emner fra hoveddelen av skjemaet og satt det i en egen tabell som kunne brukes ved behov. Hjelpetabellene utgjorde egentlig fasetter som sted, tid og form. Med fasettert klassifikasjon ble hele klassifikasjonsskjemaet bygd opp på denne måten.

I arbeidet med sitt Colon Classification hadde Ranganathan kommet fram til noen grunnleggende kategorier som ga en retning for hva slags grupper termer som kunne utgjøre fasetter. Han lagde også en generell siteringsorden. Begge deler ble videreutviklet av CRG, og kan etter hvert gjenkjennes ikke bare i klassifikasjonsskjemaer, men også i ulike andre emnesystem. I de reglene som gir siteringsorden for emneord i streng i Norge finnes det likhetstrekk med grunnleggende kategorier og siteringsorden knyttet til fasettert klassifikasjon.

Siden kontakten mellom det norske og det britiske bibliotekmiljøet var god, kom fasettert klassifikasjon raskt til Norge. Brian Campbell Vickery (1918-2009), som også var med i CRG, kom med en bok om emnet i 1960. Denne boken kom på norsk allerede i 1962, med Børge Bernhard ved RBT som oversetter, og Norsk bibliotekforening som utgiver.

Klesoppgaven

Da fasettert klassifikasjon ble et undervisningsemne ved bibliotekskolen på 70-tallet ble det Tor Henriksens oppgave å lage et opplegg, og han kom blant annet opp med Klesoppgaven. Her ble studentene satt til å lage et fullt fasettert klassifikasjonsskjema, og å lage et katalogapparat, alt med utgangspunkt i et lite antall titler med innhold fra klær og klesindustri. En oppgave som denne er ikke systematisk dokumentert i utdanningens arkiv, men vi antar at den ble gitt første gang i 1975.

Det er noe usikkert om oppgaven var i bruk hvert år i starten, men fra 80-tallet var den nok det.

Leser man tekster om fasettert klassifikasjon fra 70-tallet, vil man før eller senere støte på klær som eksempel på hvordan man kan gjøre fasettanalyse innenfor et emnefelt. Tor Henriksen oppgir da også at han drøftet undervisningen generelt og oppgaven spesielt med Jack Mills, som sto bak flere verk om klassifikasjon på den tiden (fra intervju). Emnet for klesoppgaven var med andre ord velprøvd i undervisningssammenheng. Man så det som et allment kjent emneområde å forholde seg til, slik at studenter kunne konsentrere seg om de kunnskapsorganisatoriske utfordringene i oppgaven, heller enn å måtte arbeide seg inn i fagområdet som sådan. Samtidig inneholdt oppgaven «klesfaglige» nøtter som *accessoires* og *la haute couture* – som studentene måtte definere og plassere i relasjon til andre emner for å få til fasettanalysen. Dette er gode eksempler på en type utfordringer som de fleste fag og emner har, men man mente studentene hadde lettere for å finne ut av klær enn tilsvarende begreper i for eksempel matematikk.

Klesoppgaven er blitt et fenomen som mange av dagens bibliotekarer har felles, den har også siktemål som går ut over det rent klassifikasjonstekniske. Tor Henriksen oppga fire målsetninger med klesoppgaven. Studentene skulle lære:

1. Fasettert klassifikasjon
2. Tesauruskonstruksjon
3. Tenkemåter for å analysere referansespørsmål
4. Å tenke

De to første punktene følger naturlig av oppgaven. Siden tesauri bygges opp på samme måte som fasetterte klassifikasjonsskjemaer, lærte studentene om begge deler gjennom å løse oppgaven. De to siste punktene viser mer hvilken betydning man så at fasettert klassifikasjon hadde. Fasettanalysen var et verktøy som var nyttig i flere sammenhenger. Hele metodikken viste en tenkemåte som ikke er intuitiv for alle, men som kommende bibliotekarer kunne og burde lære.

Klesoppgaven var et fast innslag i undervisningen gjennom flere tiår. Steinar Bakken, som brukte den i sin undervisning i 1988-93 har fortalt at han likte den fordi den fungerte: «Det var ingen fasit, og studentene måtte tenke selv» (fra intervju).

Opgaven gjennomgikk noen viktige endringer i den perioden den var i bruk. Titlene studentene fikk som utgangspunkt for klassifikasjonsskjemaet de skulle lage, var nesten uendret. Men den første tiden skulle de også lage et katalogapparat med systematisk del, kjederegister og kontrollregister. De siste 10-15 årene oppgaven var i bruk skulle studentene i stedet *vurdere* ordningen og dermed drøfte vesentlige sider ved eget arbeid opp mot klassifikasjonsteorien. Klesoppgaven ble gitt siste gang i 2013 og er i dag ute av undervisningen. Fasettert klassifikasjon har overlevd veien gjennom mekanisering, automatisering og digitalisering. Samtidig har de

klassifikasjonsskjemaene som er mest utbredt i Norge, holdt stand. Derfor har vi ingen fullt ut fasetterte klassifikasjonsskjemaer i særlig utbredt bruk. Men tankegangen ligger til grunn for tesaurusarbeid og klassifikasjon, og kan også være grunnlag for det arbeidet med ontologier vi har sett de siste årene. Dette vil være viktige emner i undervisning og oppgaveløsning også i dagens bibliotekarutdanning.

Konsolidering og stabilisering på 1980-tallet

Informantene ga uttrykk for at 80-tallet var preget av konsolidering og stabilisering innen fagene klassifikasjon og indeksering. Dette ser vi også i det skriftlige materialet. Det er lite diskusjoner i fagpressen om indekseringsspråk, det er få utspill fra Hovedkomiteen og pensumlistene fra undervisningen kan tyde på at her er det stabilitet som gjelder.

Norsk Deweyutvalg

I en artikkel i Synopsis fra 1983 kan vi lese hva Norsk Deweyutvalg har konsentrert sitt arbeid rundt etter opprettelsen i 1977. Komiteen var sammensatt av medlemmer fra folkebibliotek og fagbibliotek, deriblant UBO, som på den tiden hadde ansvaret for nasjonalbibliografien. Den fungerte som et rådgivende fellesorgan for Bibliotektilsynet og RBT (ved Norsk hovedkomite for klassifikasjon). Leder av komiteen i 1983 var Gunvor Melhus, katalogsjef ved Deichman.

I 1978-79 foretok utvalget som tidligere nevnt en kartlegging av bruken av Dewey i Norge. Man fant at nesten alle bibliotek som brukte Dewey brukte den norske forkortede utgaven som var utgitt i 1969. Dette ble et viktig insitament for å sette i gang arbeidet med en ny, forkortet utgave av Dewey, basert på litteraturbelegget i Norge. Arbeidet med 4. utgaven ble startet opp i 1980 med Caroline Smedal Haslund som redaktør og Norsk bibliotekforening som utgiver (Engelstad, 1980). Det ble bestemt at dette i hovedsak skulle være en såkalt *ekte delmengde* av originalen, slik at de fleste norske spesialløsninger fra tidligere Arnesenutgaver gikk ut. Dermed kunne bibliotek som hadde behov for det enkelt utvide med klasser fra den fullstendige, amerikanske utgaven.

Arbeidet med Deweyoversettelsen ble den alt overskyggende oppgaven for Norsk Deweyutvalg de påfølgende årene. Etter at 4. utgaven av Dewey var ferdig, ønsket man å prioritere arbeid med opplæring ute i bibliotekene for å sikre størst mulig grad av enhetlig tolkning av tabellene, i tillegg til mer vektlegging på kontakt internasjonalt for å fremme norske interesser i utviklingen av DDC (Melhus, 1983).

Undervisningen anno 1985

Odd Heide Hald underviste på bibliotekarutdanningen i flere tiår. I 1985 ga han en grundig presentasjon av undervisningen i faget Informasjonskunnskap, slik det så ut på det tidspunktet. Faget var todelt, Kunnskapsorganisasjon og Referansekunnskap, og kunnskapsorganisasjonsdelen var igjen inndelt i tre i første studieår:

katalogisering, klassifikasjon og emnekataloger. Halds generelle beskrivelse av klassifikasjonsfaget var at det skal «gi studentene kunnskaper om prinsippet for klassifikasjon, gjøre dem kjent med de klassifikasjonssystemene som er mest utbredt i norske bibliotek og gi trening i praktisk klassifikasjon» (Hald, 1985, s. 79).

Fag 24
Kunnskapsorganisasjon
Øvelsesoppgave i
fasettert klassifikasjon

Foreta fasettanalyse av flg.pregnante titler:

1. Råstoffpriser og klesproduksjon ~~Kn Gh~~ Gh
2. Skigensere i barnestørrelser. Ekga (E lha)
3. Festklær for menn Enh (Epi)
4. Eksperimentell kvalitetstesting LBe
5. Lønnsdiskriminering i skotøyindustrien Bc
6. Nye tekstiler til ungdomsklær Gjel (GjEm)

D	Sked som Dewey	
E	Bransjen	EF Maker ^{EG Arbeidssforhold} EH Arbeidsforhold (herunder fagf.)
F	Produksjon	EK (forbrukere)
	FG Produksjonsmetoder	
	FH Spinning	
	FKI Veving	
	FL Skikking	
	FM Håndskikking FN Maskinshikking	
	FP Produsenter	
	FQ Brukkunshere	

Barn : Gensere
Barn : Gensere
Personer : Klær
~~Personer~~
Gensere : ~~Klær~~
Klær

QgAd

MA
~~A~~
Qg
M

QgAd

Overflødig-gensere er klær

Studenter har lært fasettert klassifikasjon gjennom arbeid med klesoppgaven gjennom flere tiår. Her er utdrag fra studentnotater i arbeid med oppgaven fra 1978, 1987 og 2005.

I løpet av første studieår i faget ble studentene presentert for DDK, og til en viss grad også den engelske utgaven av Dewey (DDC). De fikk også noe innføring i UDK. De klassifiserte et stort antall dokumenter i løpet av året, også på dette tidspunktet hadde denne undervisningen preg av å være konkret og praktisk, noe informantene våre bekreftet.

I andre studieår gikk man litt nærmere inn på UDK, men da var det klassifikasjons- og indekseringsteori som fikk mest fokus. Fasettert klassifikasjon var et av hovedemnene, og studentene løste klesoppgaven. Det ble også gitt noe undervisning i pre- og postkoordinerte indekseringsspråk.

I tredje studieår kunne studentene velge fordypning. Selv om utvalget av fag var andre enn de er i dag, var prinsippet på mange måter det samme. Innholdet for de studentene som valgte videregående kunnskapsorganisasjon var emner som gjenfinningseffektivitet, automatisk indeksering og bruk av tesauri. Noen konkrete systemer ble presentert, for eksempel PRECIS.

Gjennom årene ble flere emner tatt inn og ut av undervisningen. Noen ble tatt inn fordi de var teoretisk interessante og tatt ut enten fordi de ble utdaterte eller man så at de ikke kom i særlig utbredt bruk i Norge. PRECIS og COMPASS³³ er eksempler på dette, andre er KWIC, KWAC og KWOC³⁴.

EDB

Den helt store endringen for bibliotekene på 80-tallet var innføringen av EDB, og dette ble også til dels relevant for både utdanningens og bibliotekenes praksis i emneordsindeksering. EDB var et tema i undervisningen allerede fra 60-70-tallet. I 1986 meldte Tor Henriksen, som da var rektor til Bok og bibliotek, at «et helt klasserom vil bli spesialutstyrt for EDB-opplæring og søking i interne og eksterne databaser» (Henriksen 1986).

Mens biblioteksystemene var i utviklingsfasen ble det fra utdanningens side gjort aktive forsøk på å påvirke systemenes funksjonalitet når det gjaldt emnebeskrivelsen i katalogpostene. Fagfolk ved utdanningen utviklet ulike programvare, og hadde derfor erfart at det var mulig å få til gode løsninger. Blant annet hadde Hilde Garfelt laget et program for emneregister, og Steinar Bakken et for PRECIS og for tesauri. Man mente at dette likevel ikke ble tilfredsstillende løst da biblioteksystemene ble utviklet. Kanskje bidro dette til at tiden løp fra emneregistrene.

Også klassifikasjonskoder og emneord i streng viste seg å være vanskelig å vise og utnytte i noen biblioteksystem. Man kan si at regelverket for emneordstrengene etter Ellen Hjørtsæters bok gjorde at emneord ble lettere å implementere i en digital

³³ COMPASS (Computer Aided Subject System) er et indekseringsspråk brukt i den britiske nasjonalbibliografien noen år på 90-tallet.

³⁴ KeyWord In Context, KeyWord And Context og KeyWord Out of Context

katalog (Hjortsæter, 1990). Boken presenterte et nytt regelverk for emneordskatalogisering. Slik sett var indekseringsteorien «klar» for en overgang til digitale kataloger, og behøvde ingen endringer (fra intervju). Et tilsvarende synspunkt kan framføres om fasettert klassifikasjon, selv om klassifikasjonsskjemaene som var i bruk i hovedsak ikke var fasetterte.

De fleste vi intervjuet hevder at det var lite prinsipielt som ble endret ved innføringen av EDB. Klassifikasjon- og indeksering var fundert teoretisk på en slik måte at systemene var uavhengig av fysisk format, kortkatalog eller database. De heller mer mot en antakelse om at studentene har utviklet for stor tiltro til teknikken på bekostning av kunnskapsorganisatorisk kompetanse, og at nye generasjoner av bibliotekarer kanskje ikke forstår viktigheten av det teoretiske basisfundamentet.

Dokumentene i samlingen skal emneanalyseres, og resultatet av emneanalysen skal så transformeres til en emnebeskrivelse fra det indekseringsspråket man bruker, enten det er et emneordsystem, et klassifikasjonsskjema eller begge deler. Så lenge man er enig om at emneanalysen er en intellektuell jobb, er det egentlig likegyldig om dokumentet og katalogposten som emnebeskrivelsen blir en del av, er på papir eller digitalt. Dermed trengs det ikke et nytt teoretisk fundament for emneanalysen før man er over på automatisk indeksering der emneanalysen på sett og vis utføres av en maskin. Automatisk indeksering har alltid hatt et eget og annet teoretisk fundament enn den intellektuelle emnebeskrivelsen.

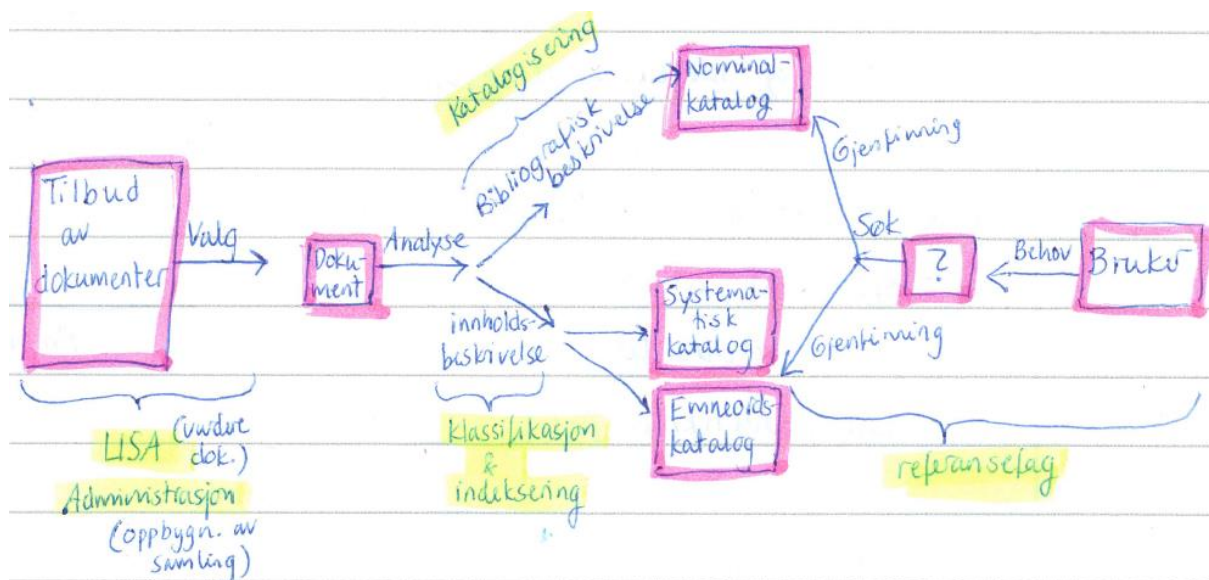
På den andre siden vil noen hevde at klassifikasjon- og indekseringsteori ligger nær databaseteorien. En automatisering som innebar at klassekoder og emneord ble en del av en database, burde føre til en samordning på en eller annen måte, og man har mulighet for å registrere mer av den informasjonen emneanalysen gir. Det gjelder for eksempel hvilke relasjoner det faktisk er mellom sammensatte emner, og hvilken kategori eller fasett de enkelte emner tilhører.

Databaseteorien og teknologien har hele tiden hatt potensiale til å utvikle klassifikasjons- og indekseringsteorien ytterligere. Det var nok først sent på 80-tallet dette var en praktisk mulighet både i undervisningen og i bibliotekmiljøet, men det ser ikke ut til at dette i stor grad preget undervisningen. Emneregister og emneord i streng forble uendret. I dag er sammenhengen mellom databaseteori og klassifikasjons- og indekseringsteori igjen aktuell, for eksempel i forbindelse med Nasjonalbibliotekets WebDewey-arbeid. Vi har fått formater som inviterer til å registrere kategorier og emner, og til å sette navn på relasjoner mellom dem. En vanlig løsning er ontologier av ulikt slag, og formater for å registrere emnedata, som SKOS.

Prekoordinerte emneord

Den neste store endringen i undervisningsopplegget kom i 1990, da første utgave av Hjortsæters bok om emneordskatalogisering ble utgitt (Hjortsæter, 1990).

Regelverket ble utarbeidet i samarbeid med Biblioteksentralen, og foruten Hjortsæter satt Annema Hasund Langballe, Tor Henriksen og en periode Sigrun Ask i arbeidsgruppen for arbeidet med regelverket. Hjortsæter ble ansatt på bibliotekarutdanningen i 1986, og hadde avsluttet sin egen bibliotekarutdanning i 1978. Hun gjenkjente mye fra egen studietid da hun startet som lærer, – det hadde med andre ord ikke skjedd dramatiske endringer i disse fagene i denne perioden (fra intervju). En del teoretisk pensum var på plass fra 70-tallet, men undervisningen i emneord og indeksering var fremdeles svært normativ og rettet mot praksis i bibliotekene. Undervisningen var også tett knyttet til kortkatalogen. En viktig motivasjon for å skrive boka var å skape rom for studentenes egen refleksjon og utvikle deres evne til å uttrykke seg gjennom språket om bokers emner (fra intervju). Den ble skrevet både for å fylle dette behovet for teori, men også for å bidra til at det norske bibliotekmiljøet fikk en standard i forhold for emneordssetting (Hjortsæter, 1990). Den første utgaven hadde undertittelen «Forslag til norsk standard», men den ble aldri vedtatt som en standard. Senere utgaver har undertittelen «innholdsanalyse, emnerepresentasjon og lagring» (Hjortsæter, 2005).



Figur fra en students notater som viser kortkatalogens funksjoner

Boken gir generelle regler for prekoordinert indeksering i hovedsak, altså emneord i streng. Med innføringen av undervisning i fasettert klassifikasjon hadde klassifikasjonsundervisningen fått et mer teoretisk fundament, og Hjortsæters bok kan ses på som et steg mot et tilsvarende fundament for emneordsfeltet. Boken var et resultat av et samarbeid mellom bibliotekskolen og Biblioteksentralen. Hjortsæter var på denne tiden også engasjert i IFLA Standing committee for classification and indexing, og deres arbeidsgruppe, for å utrede retningslinjer for emneordskatalogisering (Hjortsæter, 2005). Boken ble (og er fremdeles) viktig i undervisningen, og regelverket ligger til grunn for Biblioteksentralens emneord som brukes i de aller fleste folkebibliotekskataloger i Norge.

Boken gir et regelverk, og gir kategorier for ulike emneord. Disse gruppene ligger til grunn for utformingen av emneordsstengene. Boken tar dessverre i liten grad for seg hvordan for eksempel disse kategoriene er blitt til. Det er et savn, fordi kategoriene kanskje representerer den største framgangen i regelverket sammenlignet med tidligere praksis.

Ser vi på hva som fantes tilgjengelig om emneordskatalogisering fra før, finner vi blant annet Langballes undervisningshefte *Emneordskatalog* (1984) og et hefte med Gerd Wangs forelesninger (1969) på pensumlistene.

Wangs forelesninger er naturlig nok sterkt knyttet til kortkatalogen. Emneordenes form og formål er svært likt dagens, det samme er behovet for å sette opp regler for ulike sammensatte emner og emnebeskrivelser. Det særegne sammenlignet med i dag, er at bruken av underavdelinger styres av litteraturgrunnlaget om et emne. Henvisninger ble også utarbeidet i tilknytning til hva samlingen inneholdt, og det var viktig å ikke få for mange se også-henvisninger i katalogen.

Langballe omtaler litteraturen om emneordskatalogisering, og hevder at det meste handler om bruk av emneord i konkrete bibliotek. Som eksempler på litteratur med fokus på teoriutvikling, nevner hun blant annet Ranganathan, Coates og Parradane. Et element som disse har bidratt til utvikling av, er regler for beskrivelse av sammensatte emner. Dette kan ses som bidrag i retning av det som senere ble systemet PRECIS (Langballe, 1984).

Langballe selv går ikke inn i noen teori, men gir en framstilling av praktisk emneordskatalogisering med vekt på norsk praksis. De praktiske reglene ligner Gerd Wangs.

Når vi så kommer til Hjortsæters bok, er den ganske lik Langballes i form, men det er gjort et stort arbeid med å kategorisere emneord og gi en anbefaling for siteringsorden for prekoordinerte emneord. Måten underavdelinger brukes på tar utgangspunkt i emnet for dokumentet, og de emneordskategoriene Hjortsæter gir. Katalogen som helhet og antallet dokumenter i samlingen om et emne, brukes *ikke* lenger som veiledning til om det skal lages underavdelinger eller ikke. Hjortsæter kommer også med et regelverk som er mer egnet for registrering i en database, selv om det i dag er en avstand mellom tradisjonelle prekoordinerte emneord og de mye mer maskinleselige ontologiene som vi i dag ser utviklingen av. Regelverket ble nå også lettere å anvende for de som hadde universell bibliografisk produksjon som mål, det vil si at hvert dokument skal beskrives bare en gang og at beskrivelsen så skal gjøres tilgjengelig for alle som trenger den. Det hadde Hjortsæter, i og med at hun samarbeidet med Biblioteksentralen som skulle levere katalogposter med emneord til mange bibliotek i Norge. Hun deltok også i IFLAs arbeid på dette området og hadde stor innflytelse internasjonalt innenfor både klassifikasjon og indeksering (fra intervju). Regelverket er dermed i harmoni med tilsvarende regelverk i andre land, og

våre emneord i streng har store likhetstrekk med for eksempel Library of Congress Subject Headings (LCSH).

Hjortsæter anbefalte å bruke emneord i streng framfor frittstående emneord (Hjortsæter, 1990). På klassifikasjonssiden ble fasettert klassifikasjon ansett som den beste løsningen (fra intervju). Tesauri, som har struktur som fasettert klassifikasjon, men emneord som primært vokabular, ligger som en mellomting mellom de to. Det ser imidlertid ikke ut til at undervisningen har hatt sterkt fokus på tesauri som mellomting eller brobygger mellom fasettert klassifikasjon og emneord i streng.

Drøfting

Ordningen av undervisningen

Deler av pensum har vært undervisningshefter som gir praktisk innføring i ulike emner, mange har vært skrevet av de som underviste i faget. Heftene gir lite informasjon om hvor stoffet er hentet fra, og hvordan og hvorfor de praktiske løsningene er blitt som de er blitt. Dersom undervisningen også har vært slik, har dette bidratt til den praktiske vinklingen utdanningen har hatt: En akademisering forutsetter slik vi ser det at man kan se sammenhenger og også hvilken utvikling et emne har hatt.

Vi mener å ha funnet at undervisningen har vært ordnet etter den praktiske bruken av verktøyene ute i praksis i bibliotekene, slik at de mest brukte systemene har vært presentert tidlig i studieløpet. Man har altså ikke presentert stoffet etter for eksempel en historisk utvikling eller hvordan det henger sammen teoretisk. Dette har gjort undervisningen praktisk rettet, også når den var teoretisk. Men var det noe som gikk tapt? Det er mulig at en historisk inngang til stoffet ville gitt studentene en sterkere bevissthet om grunnlaget for emnebeskrivelser. Og en mer teoretisk inngang ville nok for eksempel gitt flere studenter en bedre mulighet til å forstå de underliggende strukturene i indekseringsspråkene, mer enn de enkelte verktøy. Så er det likevel ingen tvil om at begge disse alternative inngangene også måtte hvile på noe praktisk bruk eller undersøkelse av de enkelte verktøy innenfor klassifikasjon og indeksering.

Vi har ikke grunnlag i vårt materiale til å si at de alternative inngangene som er nevnt her er bedre enn å ordne undervisningsopplegget etter praktiske verktøy. Undervisningsopplegget i Norge ser ut til å ha store likhetstrekk med bibliotekarutdanninger i andre vestlige land (Moss, 2007). Det er også vårt inntrykk at bibliotek nettopp etterspør kandidater som kan de mest brukte verktøyene for emnebeskrivelse som er i bruk i Norge. Når undervisningen likevel endres til å ha mindre håndverkmessig innhold, er det fordi vi mener det vil tilføre nye bibliotekarer en kunnskap som kan brukes, ikke bare i tradisjonell emnebeskrivelse i bibliotekene, men også i emnebeskrivelse der det stilles andre krav til format og innhold. Blant annet er det et mål at dagens andrårstudenter innenfor klassifikasjon og indeksering skal «forstå sammenhengen mellom semantiske webteknologier og tradisjonelle

beskrivelsessystemer fra bibliotek- og informasjonsvitenskap» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2015).

Helt siden 70-tallet har studentene lært om automatisk indeksering i tillegg til tradisjonell klassifikasjon og indeksering. Her ligger det muligheter for systemer som henter det beste fra begge indekseringsmetoder. Vi vil at studentene både skal forstå disse og vite hvordan metadata må innrettes for å utnyttes godt i slike system. Den siste studieplanendringen justerer oss videre inn på en slik vei.

Klassifikasjons- og indekseringsteorien henter sine strukturer fra lingvistikk og filosofi. I vårt materiale finner vi få spor av at fenomenet klassifikasjon og indeksering er løftet ut av bibliotekkonteksten og opp på et mer generelt og teoretisk nivå. Det fins mange ulike systemer for formalisert klassifikasjon, som skal fylle mange ulike formål. Alle disse klassifikasjonssystemene har mange prinsipielle felles trekk, og en kan forestille seg at et aspekt ved en teoretisering av faget kunne innebære at dette ble trukket inn. Et eksempel er maktaspektet, som blir lett å oppdage når American Psychological Association fjerner homoseksualitet som en diagnose i sin *Diagnostic and Statistical Manual*, eller når personer med ulik bakgrunn skal bli enige om hva definisjonen av abort skal være i det medisinske klassifikasjonssystemet ICD-10. Dette er eksempler på hvordan samfunnsendringer gjenspeiles i litteraturen og dermed i indekseringsspråkene (Bowker & Star, 2000). Bibliotekarer har behov for å diskutere og ha et bevisst forhold til dette, fordi det ligger en tolkning av verden i bunnen for ethvert klassifikasjonssystem. Noe som igjen kan styre hva som skal samles og spres på hylla i biblioteket.

Samspill med bibliotekfeltet

De ansattes arbeid i de ulike komiteene for klassifikasjon og indeksering påvirket innholdet i utdanningen, og omvendt. Blant annet jobbet Tor Henriksen aktivt for å få flere bibliotek til å skifte klassifikasjonsskjema, i hovedsak fra Universell desimalklassifikasjon (UDK) til DDK (fra intervju). Også i dag har utdanningen en representant i etterfølgeren til komiteene, Norsk komite for klassifikasjon og indeksering (NKKI). Utdanningen ser det som viktig å bidra til komiteens arbeid. Men man er nok relativt tilbakeholden med å direkte påvirke bibliotekenes valg innenfor klassifikasjon og indeksering i dag. Påvirkningen er nå mer indirekte: Vi utdanner fremtidens bibliotekarer og arbeider med forsknings- og utviklingsprosjekter.

Undervisningen har i hele perioden hentet internasjonale impulser, men disse har hatt ulik karakter. På 70-tallet hentet man både teoretiske rammer og praktiske verktøy inn i undervisningen, og supplerte den praktiske undervisningen til dette. Fasettert klassifikasjon er et tydelig eksempel, her hentet man både teoriene og de praktiske eksemplene fra utlandet. Dette resulterte for eksempel i undervisning i BC2. Innenfor verbal emnebeskrivelse var det mindre teori å hente, men mange svært snedige løsninger med PRECIS som den mest kjente og kanskje også mest

gjennomarbeidede. Disse ble hentet inn i undervisningen og trolig brukt som eksempler på hvordan det kunne gjøres. Eksempelene ga nok også et grunnlag når studentene skulle lære seg å finne fram i utenlandske bibliografier. Det siste av disse eksemplene vi har funnet, er COMPASS, som i en periode ble brukt i den britiske nasjonalbibliografien.

Utover på 90-tallet forsvant en del av de utenlandske, praktiske eksemplene fra undervisningen. Den fullstendige engelske utgaven av Deweys Desimalklassifikasjon ble tatt ut. Den både var og er i bruk i noen fagbibliotek, men man så nok DDK5 (norsk forkortet utgave) som tilstrekkelig for å lære å bli kjent med Dewey som et praktisk verktøy og et eksempel på et enumerativt klassifikasjonsskjema med analytisk/syntetiske trekk. Det at DDC ble borte var altså kanskje en måte å skaffe rom for et mer teoretisk syn på klassifikasjon. Det siste praktiske eksempelet som forsvant ut, var Bliss, som var med i undervisningen så sent som i 2013.

Faglærerne har alltid fulgt med i det som skjer internasjonalt. Men det er i form av engelskspråklige lærebøker det internasjonale innslaget har vært tydeligst siden 90-tallet. Ser vi på undervisningen i klassifikasjon og indeksering i andre land er det ikke rart at utenlandske lærebøker fungerer: Mye er likt, og det undervises mange steder i en miks av lokale/nasjonale verktøy og klassifikasjons- og indekseringsteori (Moss, 2007). I de siste par tiårene har diskusjonene gått høyt om relevansen av de kunnskapsorganisatoriske fagene, og omfanget av disse fagene har blitt redusert i mange bibliotekarutdanninger (Broughton, 2010). Broughton, som er en av nestorene innen kunnskapsorganisasjon i dag, mener imidlertid at den grunnleggende forståelsen av informasjonsorganisering fremdeles er sentral (Hyams, 2011).

Fra ord og begrep

I Langballes undervisningshefte fra 1984 defineres emneord slik: «Et eller flere ord som uttrykker emnet i et dokument (eller av og til dokumentets form).» (1984, s. 4). Her er det et fokus på ord. Framstillingen i heftet tar selvsagt høyde for at ordene er navn som beskriver begrep. Se-henvisninger er nettopp et verktøy for å knytte sammen ord som beskriver samme begrep, og kvalifikatorer brukes blant annet for å skille i de tilfellene ett ord beskriver ulike begrep. Samtidig var kortkatalogen begrenset i sin funksjonalitet, og det var grenser for hvor mange relasjoner det var hensiktsmessig å ha mellom emneord. Begrepet var derfor ikke en egen enhet i emneordsverktøyene.

I dag har vi formater som gjør at vi kan se begrepet som en grunnenhet i systemene våre, ikke bare i teorien men også i praksis. Vi ser det i praksis i arbeid med mapping, der termer fra ulike indekseringsspråk lenkes sammen dersom de viser til samme begrep. Når man nå mapper termene i ulike indekseringsspråk kan man i større grad ta utgangspunkt i begrepet og se de ulike termene som ulike navn på samme begrep. Dette er altså ikke egentlig noe nytt, men i praksis mye lettere å gjennomføre og derfor også mye viktigere å forstå. Denne endringen vises i fagmiljøet og i

undervisningen. Thesaurus-standarden har kommet med en egen del om mapping (International Organization for Standardization, 2013), som brukes i undervisningen. Nasjonalbiblioteket og Universitetsbiblioteket i Oslo arbeider med mapping-prosjekter der WebDewey vil få en sentral rolle som det indekseringsspråket som andre indekseringsspråk mappes til. Her er det begrepene som mappes mot hverandre, og mappingen ses på som en berikelse av det enkelte indekseringsspråk, og en utvidelse av søkemulighetene i de katalogene som bruker dem.

Konklusjon

Vi har fortalt historien til undervisningen innen klassifikasjon og indeksering de siste 30-40 årene i Norge, uten å gå inn i alle detaljene, og på den måten lagt et fundament for den videre utviklingene av disse viktige fagene.

Vi ser klare linjer, og at innholdet i undervisningen har vært relativt stabil etter de store omveltningene på 70-tallet når fasettert klassifikasjon kom inn. På 90-tallet fikk postkoordinert indeksering en ny form og større plass. Selv om vi i liten grad har omtalt undervisningen i automatisk indeksering, hører det med til bildet at dette har vært dekket i hele perioden. Utviklingstrekk i teknologien har skapt noen rom for diskusjon og utviklingsmuligheter i spenningen mellom klassifikasjons- og indekseringsteori og databaseteori, som har utløst noen viktige veivalg.

Mange av lærerne ved bibliotekarutdanningen har hatt sentrale roller innen dette fagfeltet i forhold til bibliotekene, og av den grunn kan man anta at utviklingen ved utdanningen og i praksis har vært tett knyttet sammen.

Diskusjonen om hvordan undervisningen i klassifikasjon og indeksering skal innrettes, og hvor omfattende den skal være, kommer til å fortsette å være viktig når innholdet i bibliotekarutdanningene stadig er i endring. Vi mener dette faget fremdeles bør ha en sentral plass i bibliotekarutdanningen, fordi det gir bibliotekarene grunnleggende forståelse for og kunnskap om viktigheten av gode metadata. Dette vil i siste instans gi oss gode verktøy for informasjonsinnhenting og informasjonsformidling.

Litteratur

- Al-Araki, K., Eide, E., Haugen, K., Ingebrigtsen, S., Jøssang, A., Kiland, M. & Lindboe, E. (1981). *Bibliotekfaglig terminologi : Et utkast*. Oslo: Forfatterne.
- Audunson, R. (Red.). (2011). *Krysspeilinger : Perspektiver på bibliotek- og informasjonsvitenskap*. Oslo: ABM-media.
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (2000). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Broughton, V. (2010). The fall and rise of knowledge organization: New dimensions of subject description and retrieval. *Aslib Proceedings*, 62(4/5), 249-254.

- Engelstad, K. (1980). Ny utgave av Arnesens klassifikasjon. *Synopsis*, 11(1), 14.
- Hald, O. H. (1985). Bibliotekarutdanningen i dag, 2: Informasjonskunnskap. *Bok og bibliotek*, 52(2), 78-80.
- Henriksen, T. (1973). Klassifikasjon - Norge. *Tidskrift för dokumentation*, 29(6), 144-147.
- Hjortsæter, E. (1990). *Emneordskatalogisering : Forslag til norsk standard*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Hjortsæter, E. (2005). *Emneordskatalogisering : Innholdsanalyse, emnerepresentasjon og lagring* (2. utg.). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling journalistikk, bibliotek- og informasjonsfag.
- Hyams, E. (2011). Making Sense of the World with Ranganathan and a Fluffy Toy. *CILIP update*, 10(9), 21-23.
- Høgskolen i Oslo og Akershus. (2015). *BIB2401 Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning 2.2*. Hentet fra <http://www.hioa.no/>
- International Organization for Standardization. (2013). *Information and documentation : Thesauri and interoperability with other vocabularies : Pt. 2 : Interoperability with other vocabularies*. Geneva: ISO.
- Langballe, A. M. H. (1984). *Emneordskatalog* (2.utg. utg.). Oslo: Statens bibliotekhøgskole.
- Melhus, G. (1983). Norsk Dewey-utvalg. Hva er det - hva gjør det? *Synopsis*, 14(1), 11-12.
- Moe, A. S. (1973). Kurs i klassifikasjonsteori. *Synopsis*, 4(1), 12-13.
- Molvig, T. (1975a). Om klassifikasjonssystemer i Norge. *Synopsis*, 6(6), 126-127.
- Molvig, T. (1975b). Årsberetning 1974 fra Norsk hovedkomite for klassifikasjon. *Synopsis*, 6(1-2), 19-20.
- Moss, K. W. (2007). Swings & roundabouts: The role of cataloguing and classification in the LIS curriculum. *Catalogue & Index*, (155), 3-14. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=44052317&site=ehost-live>
- Synopsis. (1972a). Norsk hovedkomité for klassifikasjon. *Synopsis*, 3(6), 94.
- Synopsis. (1972b). Norsk UDK-utvalg. *Synopsis*, 3(5), 79.
- Synopsis. (1978a). 14. møte i Riksbibliotekrådet. *Synopsis*, 9(1), 10-12.
- Synopsis. (1978b). Nasjonal klassifikasjonspolitik. *Synopsis*, 9(1), 35-41.
- Wang, G. (1969). *Sammendrag av forelesninger over emneord* (rev. utg.). Oslo: Statens bibliotekskole.

Muntlige kilder

Vi er svært takknemlige for alle som velvillig har stilt opp for å hjelpe oss med å kartlegge dette. Informantene har vært: Tor Henriksen, Ellen Hjortsæter, Gunhild Salvesen, Steinar Bakken, Ragnar Nordli, Astrid Inger Nilssen (nå Cordtsen) og Tom Wilson. Tusen takk til dere som stilte opp i intervjuene.

Vi vil også takke dem som responderte på vår forespørsel på Biblioteknorgelista, og fant fram og sendte oss gamle notater fra undervisningen på bibliotekskolen.

Med viten som verktøy – referansebibliotekaren i det digitale skiftet

Sunniva Evjen og Heidi Kristin Olsen

De siste 40 årene har teknologi spilt en stadig større rolle i bibliotekarers yrkesliv. Det som begynte med hullkort er i dag brukervennlige digitale løsninger. Referansearbeid er ett område som har blitt særlig påvirket: fra tunge referanseverk på hylla, til databaser med inngang til kunnskapsuniverset – med bibliotekaren som veileder.

Idé og tittel til artikkelen har bakgrunn i prosjektet «Viten som verktøy», som på mange måter illustrerer denne overgangsfasen. Det startet i 1987, da online-søk i referansearbeid var forbeholdt de store universitetsbibliotekene. Prosjektet hadde to hovedmålsettinger: at ingeniørutdanningenes høyskolebibliotek skulle bruke digital teknologi til å formidle forskning og kunnskap på feltet til ansatte og studenter, og at de skulle tilby søketjenester til små og mellomstore bedrifter. Som kompetansebyggende tiltak ble det også nyskapende.

Med utgangspunkt i Viten som verktøy, ser vi på utviklingen av bibliotekarrollen og stiller spørsmålet: Hvordan grep referansebibliotekaren an digitale verktøy – og hvordan påvirket det bibliotekarenes profesjonsutvikling? Ved å gjøre kvalitative intervjuer med nøkkelpersoner i sektoren og på bibliotekarutdanningen har vi fått et datamateriale som tvinger oss til å løfte blikket, se på ulikhetene innenfor bibliotekarprofesjonen – alt sammen med utgangspunkt i referansearbeid. I diskusjonen bruker vi begrepene *jurisdiksjon* og *intermediær rolle* for å kunne si noe om bibliotekarrollen i endring.

Med referansearbeid mener vi tjenesten bibliotek tilbyr brukere som leter etter informasjon – uansett nivå, et av kjernefagene i bibliotekarprofesjonen (Bishop, 1915). I denne sammenhengen konsentrerer vi oss om digital teknologi knyttet spesifikt til referansearbeid, ikke om annen teknologisk nyvinning.

Om undersøkelsen

For å få en bedre forståelse av hva som skjedde med bibliotekarprofesjonen da digitale verktøy ble tilgjengelige, har vi valgt en kvalitativ tilnærming hovedsakelig basert på intervjuer, enkeltvis og i gruppe. I tillegg har vi sett på tekster som dokumenterer referansearbeid og utdanning på feltet i den aktuelle perioden (bl.a. Berget & Holter, 2011). Vi har sett på temaet via «kikkhull», og det vi sitter igjen med er enkeltbilder av en overgangsperiode i norsk bibliotekhistorie. Intensjonen er å dokumentere et tidsbilde, og vi forsøker å gi innsikt i en sentral del av norsk bibliotekutvikling, som også gir grunnlag for å diskutere dagens bibliotekarrolle.

Vi har rekruttert informanter med særlig innsikt og tilknytning til referansefag fra 70-tallet og framover. Informantene har bakgrunn fra fag- og folkebiblioteksektoren og som lærere på bibliotekarutdanningen. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert. Intervjuene hadde ulike tema, og informantene delte sine erfaringer fra ulike ståsted i bibliotekarprofesjonen.

Teori

Som nevnt bruker vi elementer fra profesjonsteori som et grunnlag for å diskutere hvordan referansebibliotekaren tok i bruk digitale verktøy – og hvordan det påvirket bibliotekarenes profesjonsutvikling. Ragnar Audunson presenterer en grundigere gjennomgang av Andrew Abbots teoretiske perspektiv tidligere i denne boken. Vi diskuterer også bibliotekarens intermediære rolle.

Bibliotekarens jurisdiksjon

Vi trekker særlig fram hans perspektiv på profesjoner og jurisdiksjon. Abbott er en av få profesjonsteoretikere som spesifikt diskuterer yrkesutøvere på informasjonsfeltet – som bibliotekarer – og hvilke endringer teknologi har skapt særlig for disse gruppene. Han definerer profesjoner som «exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases» (1988, s. 8). Graden av abstraksjon innenfor profesjoners kunnskapssystem er det som gjør profesjonsutøverne i stand til å stadig analysere egen praksis, møte utfordringer – og på den måten «overleve» i konkurranse med andre profesjoner eller yrkesutøvere. Det gjør profesjonene i stand til å definere og redefinere arbeidsoppgaver, tilnærminger og arbeidsområder – og sikrer på den måten utviklingen av eget fag.

Hvorvidt bibliotekarer konstituerer en egen profesjon er det ikke fullstendig enighet om (Abbott, 1998), men i denne artikkelen har vi tatt det som utgangspunkt. Det fins mange argumenter for at bibliotekarer anvender et abstrakt kunnskapssystem – det er kanskje tydeligst innenfor fagkretsen kunnskapsorganisasjon, som danner grunnlag for mye av det vi anser som bibliotekarens kjerneoppgaver: organisering, gjenfinning og formidling av materiale – enten på vegne av allmennheten (i folkebibliotek) eller institusjoner (fagbibliotek).

Når vi snakker om arbeidsoppgaver og -områder er det nyttig å gå til et av de sentrale begrepene i Abbots profesjonsperspektiv, nemlig *jurisdiksjon* (Abbott, 1988). Det beskriver forholdet mellom profesjoners kontroll over arbeidsområdet de opererer innenfor og de tilhørende arbeidsoppgavene. Et av Abbots sentrale poeng er at en profesjon ikke utvikler seg isolert, men i konkurranse om jurisdiksjon med andre profesjoner. Bibliotekarer har en klar jurisdiksjon på bibliotekfeltet, selv om andre yrkesgrupper også jobber i bibliotek og med bibliotekrelaterte oppgaver. Det er særlig i forbindelse med teknologiske eller organisasjonsmessige endringer at jurisdiksjon endres. Da vil profesjoner tilknyttet området kjempe om ny eller endret jurisdiksjon, og deretter vil nye linjer trekkes. Et eksempel på et slikt spenningsforhold som kan

illustrere kampen om jurisdiksjon fra biblioteksektoren har vært arbeidsfordelingen mellom fagreferenter og bibliotekarer i universitetsbibliotekene.

Tradisjonelt har bibliotekaren – og biblioteket – vært uløselig knyttet til papir som informasjonsbærer både for det materialet som skulle stilles til disposisjon for brukerne, bøker og tidsskrifter, og for administrative verktøy som kortkatalog og utlånssystem. Det digitale skiftet førte først til at digitale informasjonsbærere ble tatt i bruk administrativt, og etter hvert i stadig større grad også det materialet som brukerne får tilgang til. Referansearbeidet, som tidligere hadde basert seg på bibliotekarers kunnskap om oppslagsverk og kilder på hylla, krevde innsikt i ny teknologi. Siden dette ikke var en utvikling drevet fram av profesjonen selv, kan man stille spørsmålet: Hva gjorde de nye arbeidsverktøyene i referansearbeidet med bibliotekarenes jurisdiksjon? Hvilke muligheter og utfordringer presenterte seg – og hvordan håndterte bibliotekarene og utdanningen disse?

Bibliotekarens intermediære rolle

Rammene for bibliotekarrollen har som nevnt gjennomgått grunnleggende endringer særlig som følge av overgangen til digitale informasjonsbærere. Det har også vært med på å endre innholdet i profesjonen. I fagbibliotek ble begrepet «*embedded librarianship*» – eller *prosjektbibliotekar* på norsk – lansert for få år siden (Olsen, 2012). Det innebærer at bibliotekarene skal ut av biblioteket og møte brukerne på andre arenaer, for å kunne avdekke informasjonsbehov og formidle hvordan biblioteket kan hjelpe. I folkebibliotekene ser vi en liknende utvikling som følge av at bibliotekene skal fylle nye funksjoner, som debattarena, møteplass og aktiv formidler (Bibliotekloven, 1985). Som hjelpemiddel for å studere denne delen av profesjonen videre, kan begrepet *boundary worker* være et egnet begrep. Det betegner en person som har en brobyggende funksjon mellom ulike verdener, og bygger på Susan Leigh Stars begrep *boundary object* (Akkerman & Bakker, 2011; Star, 2010; Star & Griesemer, 1989). I denne artikkelen bruker vi dette perspektivet på bibliotekaren for å diskutere bibliotekarens rolle i referansearbeid og veiledning.

Fra bok til base – en kort historisk oversikt³⁵

Bibliotekene kom fort i gang med å ta i bruk edb-verktøy til lagring og gjenfinning for sine samlinger. Grunnen var særlig at denne typen strukturert informasjon egnet seg godt til digital behandling, og medførte store effektiviseringsgevinster.

Det skjedde flere nyvinninger allerede på 1960-tallet. Polydoc³⁶ som søketjeneste ble lansert i 1964, og i 1968 satte Universitetsbiblioteket i Oslo (UBO) samkatalogen for periodika (SAMPER) i drift. Likevel var nok bevisstgjøring i sektoren det viktigste i dette tiåret. For eksempel publiserte UBO flere notater om SAMPER, og NTH-biblioteket gjennomførte et prosjekt for å studere edb-bruk i bibliotek i 1965.

³⁵ Til denne oversikten har vi hatt god nytte av en oversikt laget av Berit Ch. Nielsen og Anders Ericsson. (upublisert)

³⁶ Polydoc var et system for lagring og søking i store datamengder, opprinnelig utviklet i Norge

Allerede i 1968 arrangerte Statens bibliotekhøgskole (SBH) en konferanse om edb i bibliotek for folkebibliotekarer.

I den samme perioden ble forskning og publisering innen særlig natur- og samfunnsvitenskapelige fag intensivert, noe som økte behovet for samarbeid, fellesløsninger og standardisering blant fagbibliotekene. I 1970 foreslo UNESCO å opprette UNISIST - United Nations International Scientific Information System – en systemmodell basert på samarbeid mellom internasjonale informasjonsinstitusjoner som for eksempel bibliotek (Synopsis, 1971). I Norge økte antallet prosjekter, arbeidsgrupper og lanseringer på 70-tallet. For referansearbeid generelt var det en milepæl at dokumentasjonsavdelingen NTNU /NTH begynte å gjøre søk i databasene til Kungliga Tekniska Högskolans bibliotek i 1971 (Lamvik, 1987). Fra og med 1972 ble SAMPER produsert i maksinlesbar form, og i 1985 var den tilgjengelig online (Eide, Hegna & Marcussen, 2014).



Texas Instrument Silent 700 ble brukt som søketerminal av bibliotek. Jofrid Holter forteller at på 70- og 80-tallet kunne hovedfagsstudentene (tilsvarende dagens masterstudenter) få gjennomført ett litteratursøk for å samle informasjon til sitt arbeid.³⁷

³⁷ «TI Silent 700 with phone» av Jamie - Flickr: TI Silent 700. Lisensiert under CC BY 2.0 via Wikimedia Commons - https://commons.wikimedia.org/wiki/File:TI_Silent_700_with_phone.jpg#/media/File:TI_Silent_700_with_phone.jpg

Det var særlig i naturvitenskaplige fag at man var tidlig ute med å tilby online søk i Norge. Even Flood beskriver norske fagbibliotek som pionerer i så måte, med søk i baser som Chemical Abstracts og Medline. Selv om dette var kostbart, mente man det kunne gi store besparelser (Flood, 2014). Likevel var ikke digitale verktøy og tjenester gjengs i referansearbeidet på 80-tallet – verken i Norge eller internasjonalt (Flood, 2014; Jacobsen & Sinding, 1983; Law, 2010). Det var særlig de store universitetene som hadde slike ressurser (Flood, 2004). Folkebibliotekene begynte å komme i gang med edb-utvikling på 80-tallet (Nasjonalbiblioteket, udatert), men fortsatt var økonomi/mangel på utstyr en hindring for at dette ble en sentral del av referansearbeidet. De analoge og digitale kildene ble brukt parallelt svært lenge.

Utover på 80-tallet ble det gjort store framskritt, blant annet ble samkatalogen for bøker etablert i 1981. I 1986 ble et norsk DIANE-senter opprettet som et samarbeid mellom biblioteket på NTH og Riksbibliotek-tjenesten (RBT), og med det fikk Norge et eget organ som både hjalp de som ville bruke tjenestene og hadde ekspertisen som manglet i mindre bibliotekmiljø (Lamvik, 1987).

Etter at Internett ble lansert i 1994, fant både fag- og folkebibliotekene nye former for tjenester innen informasjonssøk og -gjenfinning. Bibliotekene kom for eksempel tidlig i gang med å tilby skjermtid og opplæring i edb. Det tok mange år før det ble vanlig å ha datautstyr med internettilgang hjemme, og de nye verktøyene førte selvsagt med seg store behov for kompetanseheving blant alle typer brukere. Lenge var biblioteket et av de få stedene som tilbød gratis Internett-tilgang. De første 10-15 årene av Internetts eksistens var også verktøyene for informasjonsgjenfinning på nettet begrenset, så bibliotekarens kompetanse som veileder og stifinner var viktig. Mange bibliotek utviklet egne emneportaler – noen organisert sentralt (som Bibsys emneportal og Detektor), andre lokalt (som et folkebiblioteks oversikt over lokalhistorie eller gode filmressurser).

Som vi ser ble bibliotekarenes grunnleggende funksjoner som veiledere i et kunnskapsunivers i liten grad endret av den teknologiske utviklingen, det var i første rekke eksisterende prosedyrer som ble automatisert. Dette tok tid, og kortkataloger og maskinlesbare kataloger levde i harmonisk sameksistens til langt ut på 90-tallet.

Modige bibliotekarer – prosjektet Viten som verktøy

Mens det digitale skiftet i biblioteksektoren skjedde gradvis og «rykkvis», er prosjektet *Viten som verktøy* (ViV) et eksempel på hvordan enkeltinitiativ kunne skape rask utvikling.

På første halvdel av 1980-tallet tok daværende leder for Riksbibliotek-tjenesten (RBT), Kirsten Engelstad, initiativ til en opprusting av bibliotekene ved ingeniørhøgskolene. Skolene hadde i liten grad bibliotek-tjeneste, og de bibliotekarstillingene som fantes var små. I en RBT-rapport fra 1984 argumenterte Engelstad for oppgraderingen av disse bibliotekene. Hensikten skulle være todelt, fremtidige studenter

skulle lære å orientere seg i eksisterende forskning og viten, og disse bibliotekene ville kunne «... fungere som teknisk-industrielle vitensressurser for det regionale næringsliv» (Engelstad, 1984, s. 10). En modell for denne typen bibliotekutvikling var hentet fra Danmark, der tilsvarende bibliotek både hadde blitt rustet opp, og hadde etablert et godt samarbeid med lokalt næringsliv.

I 1985 kom en oppfølger til rapporten, rettet mer mot små bedrifers informasjonsbehov. Den beskriver hvordan bibliotekene på ingeniørhøgskolene kan bidra til å dekke dette informasjonsbehovet. Hensikten, skriver Engelstad, er at «... de snarest kan begynne å fungere som regionale tekniske biblioteker og som knutepunkter i de regionale kompetansesentra og i et regionalt og nasjonalt nettverk for skriftlig og muntlig informasjonsformidling til små og mellomstore bedrifter» (Engelstad, 1985, s. 6)

Planen var å knytte bibliotekenes tjenester for næringslivet til det allerede eksisterende systemet med regionale bedriftskonsulenter, slik at deres personlige informasjonsformidling kunne suppleres med skriftlig informasjon med dokumentert nasjonal og internasjonal viten – formidlet ved hjelp av edb og ny teknologi. Men tjenestene kunne også kobles direkte til tjenester for å dekke den enkelte bedrifts informasjonsbehov.

En del av vår profesjonskunnskap - som vi var meget opptatt av - var å ha tilgang til primærkilder og kunnskap om hva som fantes hvor. (Sissel Andrup)

Som nevnt ble det i denne perioden etablert omfattende databaser for vitenskapelig materiale, særlig innen naturvitenskap. Det gjorde på den ene siden kunnskapen mer tilgjengelig, samtidig som tilgang til innholdet i praksis var begrenset. Ikke bare var det svært kostbart å søke i basene, oppkoblingskostnadene var store og datalinjene hadde liten kapasitet. I tillegg var søkespråket så komplekst at den som søkte måtte ha spesialkompetanse – som disse bibliotekarene hadde.

```
? BEGIN 5
? s (norway or sweden or denmark or scandinav?)
? s climatic(w)change
? s 1 AND 2
? t 1/5/1-10
? logoff
```

Slik kunne en enkel søkestreng i en Dialogbase se ut. Denne ville da søke etter innhold om klimaforandringer i Skandinavia, og skrive ut de første treffene i format 5 (som var bibliografisk format og abstract).

Viten som verktøy ble finansiert av prosjektmidler fra ulike kilder, blant annet Ingeniørutdanningsrådet og Teknologibedriftenes landsforening. Deltakerne i piloten ble rekruttert fra Forum for høgskolebibliotek, etter initiativ fra Kirsten Engelstad. Etter

den første pilotperioden ble prosjektet utvidet. Fra 1990 tilbød flere høyskolebibliotek med liknende utdanning denne tjenesten.

Det var i den tiden da et godt personlig nettverk var gull verdt for å kunne levere en god og effektiv tjeneste! Den viktigste kunnskapen var jo ofte å vite hvem som visst hva og hvor... Vi var ambisiøse på å få tak i det meste, så raskt som overhodet mulig. (Sissel Andrup)

Tjenesten skulle være selvfinansierende, og bibliotekarene i prosjektet hadde permisjon fra sine vanlige stillinger under hele prosjektperioden. På Østfold ingeniørhøgskole gikk Marit Magnussen, en av prosjektbibliotekarene, ut i permisjon fra sin jobb, men beholdt stillingen som leder for biblioteket.

De bibliotekene som deltok fikk muligheten til å utvikle en svært moderne tjeneste, med bibliotekarere som kunne benytte nye søketjenester og informasjonskilder og fikk følge med i utviklingen på det nyeste innen informasjonsinnhenting. I de påfølgende årene ble det gjort flere forsøk på liknende søketjenester fra både fag- og folkebibliotek overfor næringslivet. Det lyktes i varierende grad, men utgjorde aldri noen vesentlig inntektskilde for bibliotekene som forsøkte. Etter hvert som søkemulighetene via Internett dekket stadig bredere og ble mer brukervennlige, har denne typen tilbud blitt avviklet.

Fra slutten av 80-tallet og fram til Internett begynte å spille en vesentlig rolle kan man hevde at det utviklet seg en motsetning mellom to ulike «skoler» innen høyskolebibliotekene. Disse kunne til en viss grad identifiseres mellom ulike utdanningsretninger: Ingeniørbibliotekene ble stadig mer interessert i teknologien og de mulighetene det ga, mens for eksempel bibliotekene innen lærerutdanning i stor grad beholdt sitt fokus på egne, fysiske samlinger. Disse motsetningene skapte noen utfordringer når mange bibliotek med svært ulikt idégrunnlag skulle slås sammen i 1994, etter høyskolereformen.

En nyttig tjeneste?

Målgruppen utenfor skolene var mindre bedrifter uten egne informasjonskonsulenter. Tjenesten ble solgt under mottoet «Å ikke vite kan bli dyrt» (Ingeniørhøgskolebibliotekene, udatert). Informasjonen skulle framskaffes gjennom søk i internasjonale databaser, og søkene gjennomføres av spesialtrente bibliotekarere fra den aktuelle regionen.

Å ikke vite kan bli dyrt!

Er du sikker på at ditt problem ikke er løst av andre?



BRUK OSS!

Ingeniørhøgskolene i:

HORTEN	KONGSBERG	TELEMARK	ØSTFOLD
			
Sissel Andrup telefon: (033) 43 091	Karl Fagerjord telefon: (03) 73 40 60	Liv Tørnholm telefon: (03) 55 50 80	Marit T. Magnussen telefon: (09) 14 20 11

VITEN SOM VERKTØY



For bedriftene i regionen:
Vi søker i databaser over hele verden etter informasjon om:

- Tekniske nyvinninger
- Markedsinformasjon
- Produksjon

Ingeniørhøgskolebibliotekene

Denne brosjyren var noe av markedsføringsmaterialet for prosjektet.

Bruker kontakter bibliotekar med sitt informasjonsbehov. Utgangspunktet var da at basene var rådyre å bruke. Jo mer forhåndsarbeid, jo bedre resultat. Den største basen innen elektronikk og fysikk, Inspec, kostet ca. 10 kroner per minutt å søke i, referansene kunne overføres i en rekke formater og prisen var avhengig av formatvalg. Det var selve kilden som kostet mest penger! For en trent bibliotekar var det ofte 10 prosent arbeidstid inne i basen, men 90 prosent ble utført offline. Hele tiden med økonomi i bakhodet! Et typisk søk kunne koste 3-4000 kroner, med dokumentfremskaffelse. (Sissel Andrup)

Søketjenestene bidro i stor grad til at man «åpnet verden» for mange ingeniører. Bibliotekarene kunne, med søketjenestene, demonstrere hvor mye informasjon det var mulig å få tilgang til ved hjelp av de nye verktøyene. En slik ny innsikt skapte selvsagt stor begeistring hos mange av fagfolkene. Kjemikerne var den største brukergruppen for prosjektet ved Østfold Ingeniørhøgskole. Marit Magnussen forteller om stor entusiasme blant både ingeniører og studenter når de nye digitale mulighetene ble demonstrert. Men ikke alle var like begeistret, lærerne i data- og edb-fag var de minst interesserte, de mente egen kompetanse på dette området var tilstrekkelig. Denne holdningen rapporterer for øvrig mange høgskolebibliotekarer fremdeles om, det er fremdeles ofte krevende å etablere samarbeid innen informasjonssøk mellom biblioteket og utdanningene innen IT.

Marit Magnussen trekker den faktiske verdien av deler av tjenesten noe i tvil, særlig for de mindre bedriftene. Selv om bibliotekarene i prosjektet var søkeeksperter, manglet de ofte tilstrekkelig kunnskap om ingeniørfaget til å kunne tilby den veiledning i søkeresultatene enkelte kunder trengte. Hun mener derfor at de ikke nødvendigvis fikk det utbyttet de hadde ønsket. Når kundene kom fra forskningsmiljøer hadde resultatene derimot større verdi, siden forskerne hadde gode forutsetninger for å forstå og nyttiggjøre seg av dem.

Kompetanseheving og økt status

ViV skulle være selvfinansierende, og betalingen var basert på «pay as you go». Etter hvert tjente prosjektet penger. Magnussen forteller at hun alene kunne hente inn over 100 000 kroner på et år. Overskuddet skulle brukes til kompetanseheving hos bibliotekarene – det var noe av hensikten med prosjektet. Det gjorde blant annet at bibliotekarene i prosjektet kunne delta på *London Online*, en viktig, årlig konferanse for presentasjon av det nyeste innen teknologiutvikling.

Prosjektet ga mer enn inntjening – ifølge Marit Magnussen bidro det til positiv respons og økt prestisje både internt og eksternt. Også biblioteklederens innflytelse økte. Fra å ikke disponere noe av bibliotekbudsjettet da hun begynte, flyttet grensene seg gradvis til hun fikk full budsjettstyring. Hun mener også at arbeidet bidro til at bibliotekarene ble oppfattet som «del av den teknologiske utviklingen» av omgivelsene.

Utbredelsen av Internett førte selvsagt til store endringer, og det er interessant å diskutere hvordan en kan betrakte dagens biblioteksituasjon i lys av disse tidlige forsøkene.

Vi ser jo at ansatte [på høyskolen] på høyt nivå trenger hjelp til å strukturere og lage søkeprofiler og gjøre systematiske søk. Og jeg tror jo at det er en kjernekompetanse som vi i biblioteket har, som vi kan hjelpe til med. (Marit Magnussen)

Magnussen har en klar oppfatning av at bibliotekarprofesjonens posisjon har styrket seg i løpet av de siste 40 årene, kanskje særlig hjulpet av det digitale skiftet.

Glidende overganger: referansefaget i utdanningen

Bibliotekarutdanningen spilte selvsagt også en sentral rolle for hvordan bibliotekarprofesjonen forholdt seg til teknologiendringene. I artikkelen *Bibliografier, baser og brukere* presenterer Gerd Berget og Jofrid Holter referansefaget i bibliotekarutdanningen fra 1940 til 2010 (Berget & Holter, 2011). De baserer sin historiske oversikt på en rekke skriftlige kilder, som studieplaner, møtoreferater og pensumlister tilbake til 1934. Berget og Holter viser til at «referansefaget har stått på timeplanen til alle bibliotekarer som er utdannet i Norge, fra 1940 til i dag» (2011, s. 113). De konstaterer at vektingen av referansearbeid i undervisningen, og kanskje også i profesjonen, har variert de siste 75 årene. Timetallet har variert, og emnet har vært organisert både som et eget fag, og som en del av andre fag.

Odd Heide Hald underviste i referansefag på bibliotekarutdanningen i flere tiår, og var sentral i den grunnleggende endringen faget fikk i løpet av 1970-tallet. Endringen var særlig basert på ønsker fra praksisfeltet om større vektlegging av bruker-kommunikasjon i referansearbeidet (Berget & Holter, 2011). I 1985 presenterte Hald fagkretsen «Informasjonsfag» i en artikkel i *Bok og bibliotek*. Der oppsummerer han

målsettingen med referansefaget i tre punkter: Publikumsbetjening, hjelpemiddelkunnskap og øvelse i metodisk informasjonssøking. For bibliotekene er særlig målsettingen «Riktig informasjon til riktig person til riktig tid» (Hald, 1985, s. 78) relevant. Dette er formuleringer som vi kjenner helt igjen fra «referansetjenestens far» Samuel Swett Green, som i 1876 skrev at «A librarian should be as unwilling to allow an inquirer to leave the library with his question unanswered as a shopkeeper is to have his customer go out of his store without making a purchase» (Shaw, 1926, s. 26).

I artikkelen fremhever Hald at det sentrale for faget er å oppfylle dette målet. Hvilke metoder eller hjelpemidler bibliotekaren må ta i bruk for å oppnå målet er underordnet. Det forutsetter at bibliotekaren behersker regler, metoder og fagspråk som gjelder de informasjonsbærende mediene som til enhver tid er de relevante og aktuelle. Prinsipielt er det ingen forskjell på bok og base. I intervjuet presiserer Hald: «Det som vi var mest opptatt av den gangen var at man skulle tenke prinsipielt. Hvilke opplysninger har jeg for å løse denne oppgaven, og hva er det jeg mangler? Hvordan kan jeg resonnerer meg frem til at jeg kan bruke det jeg vet for å finne det jeg mangler?» Med et slikt utgangspunkt, er det ikke unaturlig at holdningen blant lærere på bibliotekarutdanningen var at edb kun representerte et nytt verktøy for den samme tjenesten de allerede så som sentral i biblioteket.

En annen viktig endring i denne perioden var undervisningsformen – fokuset ble flyttet fra enkeltverker til verkstyper. Dermed gikk referansefaget fra å være et puggefag til å bli et analytisk fag, der man skulle kunne bruke sin kunnskap til å finne frem til riktig referanseverk. Kunnskap om kategorier av referanseverk var noe av det mest sentrale i forhold til papirbaserte kilder. Man kategoriserte de forskjellige typene hjelpemidler i forhold til hvilken type kilder de beskrev. Fikk du for eksempel spørsmål om artikler, var det en kardinalfeil å lete i en bokfortegnelse. Formen på både undervisningen og eksamen ble grunnleggende endret, slik at studentene i stadig større grad skulle løse oppgaver og gjøre øvelser, i stedet for å få en fasit av læreren. Praksisen med at studentene skulle huske aktuelle verk, ble erstattet med at de kunne ta med annoterte oversikter på eksamen.

Hvis det kommer en bruker i biblioteket og sier at de er interessert i et tema eller en forfatter, så må bibliotekaren stille seg selv spørsmålet om hva de vet og hva som er sikkert og hva mangler vi for å kunne gjøre et søk. Uansett hvilken type kilde du skal søke i, trykte eller andre typer kilder. (Odd Heide Hald)

«Det har jo vært glidende overganger i undervisningen. Det var ikke et veldig brudd. Vi tok litt etter litt etter hvert som vi fikk mulighet.» Sitatet fra Hald tydeliggjør at vi ikke kan snakke om noen revolusjon i forbindelse med innføringen av edb, kanskje ikke heller paradigmeskifte i referansefaget. Selv om faget ble endret, var det en gradvis prosess, som skjedde samtidig med at digitale kilder ble viktigere utover 70- og 80-tallet. På bibliotekskolen ble imidlertid søking i digitale databaser først introdusert teoretisk, ikke før mot slutten av 80-tallet fikk studentene praktisk

søkeundervisning. Noe utstyr kom i hus, og deler av referanseundervisningen gikk over til demonstrasjon av søk i digitale databaser.

Å ha utstyret i orden

Hald forteller at de første digitale tjenestene som var relevante for referansetjenesten i Norge ikke ble introdusert i undervisningen før et stykke utpå 1980-tallet, og da som fordypning i tredje klasse. Skolen hadde kjøpt inn én skriveterminal, våre informanter kan fortelle at denne første edb-undervisningen foregikk ved at læreren søkte og studentene sto i en halvsirkel bak.

Kort tid etter at Holter ble ansatt i 1987 begynte oppbyggingen av «dataparken» for studentene på bibliotekarutdanningen. Det første terminalrommet ble innredet, der små grupper av studenter kunne undervises. Generelt sett mener både Hald og Holter at skolen hadde for dårlig utstyr til slutten av 80-tallet – det var et spørsmål om økonomi.

På 1990-tallet arrangerte bibliotekarutdanningen flere kurs for bibliotekfeltet i litteratursøk i tillegg til den regulære undervisningen. Dette var med å posisjonere skolen som en institusjon som fulgte med når nye medier ble lansert.

Gjennom de siste 40 årene har hovedfokuset i referanseundervisningen sakte men sikkert gått over til de digitaliserte og «digitalt fødte» ressursene, men det har hele tiden vært nødvendig å undervise i begge deler – også de trykte kildene. Informantene hevder at det har blitt stadig mer krevende å skape tilstrekkelig forståelse for dette, fordi studentene, som de fleste, automatisk tenker at «man kan finne alt via Google». Holter og Hald problematiserer dette i liten grad, og på direkte spørsmål er svaret enkelt: Man må til enhver tid gi studentene kompetanse i de medieformene som gjør dem i stand til å være informasjonseksperter for brukerne. Informantene synes ikke det er så interessant å reflektere så mye over om det ene mediet var viktigere enn det andre, de fungerte ved siden av hverandre og dekket ulike funksjoner.

Folkebibliotekenes «hemmelige tjeneste»

Et gruppeintervju med seks informanter som var aktive i folkebiblioteksektoren fra 70-tallet og framover ga innspill om hvordan referansearbeidet har utviklet seg. Bildet ser ganske annerledes ut enn for fagbibliotekene. Årsakene er flere. Til dels skyldes det ulike brukerbehov i fag- og folkebibliotek, men først og fremst manglende økonomi for å investere i det da svært kostbare utstyret.

Da folkebibliotekene etter hvert tok i bruk edb var det særlig for å digitalisere bibliotekenes kataloger og etter hvert også låneadministrasjon. Begrunnelsen for innføringen var i stor grad økonomisk. Da katalogen på Deichman ble automatisert på slutten av 80-tallet ble det forutsatt at det skulle spares inn fire stillinger. I den grad edb-systemer ble brukt til referansearbeid var det søk i UBOs samkataloger, via oppringte modemlinjer, det var snakk om.

Mange bibliotekarer var selv pådrivere for å komme i gang med bruk av digitale verktøy for administrative oppgaver, særlig begrunnet med at de ønsket å kunne bruke mer av sin kompetanse på faglige oppgaver i stedet for rutinearbeid. Her spilte bibliotekarenes fagforeninger sentrale roller, ofte i større grad enn bibliotekledelsen. I overgangsfasen engasjerte en del bibliotekarer seg sterkt i organiseringen av arbeidet, og hva det skulle få å si for utviklingen av profesjonen. Norsk utvalg for edb i bibliotek er et eksempel på et slikt engasjement, det ble opprettet allerede i 1976 og var et samarbeidsorgan for fag- og folkebibliotek. Målet med utvalget var «... å koordinere, ta initiativ til utredning og planlegging av og stimulere til bruk av edb i bibliotekrutiner» (Norsk bibliotekhistorie: Automatisering, 2014).

I 1987 fantes det to datamaskiner på Deichman, en av dem var plassert på regnskapsavdelingen. Den andre ble kjøpt til *Teledataprojektet*, som startet opp i 1987/88. Terminalene var svært kostbare (i størrelsesorden 100 000 kroner), og målet med prosjektet var at publikum skulle kunne bruke maskinen i biblioteket og taste seg fram til offentlig informasjon. Innen prosjektperioden var over innså man at det manglet fremtidspotensiale, og det ble aldri fullt ut realisert. Etter hvert kom også Internett og fylte informasjonsbehovet på nye måter.

Da de digitale tjenestene ble mer tilgjengelige for flere bibliotek, gikk man inn i en periode der bibliotekarer «behersket det beste fra to verdener». Informantene beskriver den ultimate referansebibliotekaren, en som både behersket de trykte og de digitale ressursene:

En viktig og verdifull ting forsvant etter denne overgangsfasen... Man hadde nemlig en periode der man hadde gleden både av at systemene faktisk begynte å virke, i hvert fall innimellom, og at man hadde ressurspersonene. Det var utrolig viktig. Kåre Haukås på juridisk fakultet hadde lest og laget registre til alt som ble utgitt av norsk jus, man kunne bare spørre ham, så sa han «det står på side 15 i den boka». En annen var Olaf Torp på stortingsbiblioteket – hvis du ringte ham og spurte om noe, så visste han i hvilket bind av stortingsforhandlingene det sto. Du fikk den kombinasjonen av personer som var utrolige kilder, som kunne henvise deg videre til andre. Det var noe jeg begynte å savne etter hvert, en fikk for stort fokus på maskinene. Slike ressurspersoner forsvant, de kunne jo dessverre ikke mates inn i maskinene. (Torbjørn Navelsaker)

For å kunne tilby en god referansetjenesten i folkebibliotekene før det digitale, var man helt avhengig av å kunne håndbokkunnskap, kjenne egen samling og kunne bibliografier. En annen viktig ressurs for referansetjenesten var klipparkivene, de aller fleste bibliotek klippet fra aviser og samlet artiklene i emnemapper for å kunne tilby brukerne stoff om aktuelle temaer. Etter hvert som bibliotekene fikk pc-er som var tilgjengelig for publikum, ble også CD-romplater viktige hjelpemidler i referansearbeidet.

I 2015 er det stadig færre ressurser som ikke er digitalisert, men fremdeles er det områder der de trykte mediene er de viktige, mener informantene. Etter

informantenes oppfatning har ikke balansen vært like gunstig hele tiden i forhold til hvilke verktøy ferske bibliotekarer behersker. De har gjennom årene erfart at nyutdannede bibliotekarer trodde at «det som ikke sto på data ikke fantes». Håndbokkunnskapen ble usynlig, men var lenge viktig i mange sammenhenger. En av informantene formulerer det slik: «De gamle måtte gripe inn».

Informantene er enige om at bibliotekarutdanningen lenge gav det digitale langt større vekt enn det realiteten i (folke)bibliotekene skulle tilsi. Erfaringen deres var at nyutdannede bibliotekarer derfor hadde høyere digital kompetanse enn de som arbeidet i bibliotekene. Det samme skillet gjorde seg også gjeldene mellom fag- og folkebibliotek – en av informantene som skiftet jobb fra fagbibliotek til Deichman tidlig på 90-tallet, forteller om stor frustrasjon over mangelen på utstyr i sin nye jobb.

Referansearbeid og identitet

Når diskusjonen dreies inn på hva digital teknologi i referansearbeid har hatt å si for profesjonen, hevder flere av informantene at bibliotekarene både før og nå kunne vist tydeligere hva de kan bidra til for brukerne.

Referansearbeid har vært en godt bevart hemmelighet i alle år, egentlig. Vi har aldri fått sagt fra ordentlig hva vi driver med og hva brukerne kan forvente av oss. Antagelsen er at dette har vært konstant, bibliotekarene har aldri vært gode til å markedsføre seg, men når tilbudet om tilgang til informasjon er så mye større og brukerne fremdeles ikke vet om oss taper vi. (Jan Tore Dahl)

Det er bibliotekarens ansvar å formidle til brukeren at det er mulig å finne mer enn et «godt nok svar», altså mer enn umiddelbare treff i Google. Informantene er enige om at brukeren stort sett har små forventninger til hva de kan få på biblioteket – og det er bibliotekaren som må formidle hva som er mulig.

I 1997 startet Deichman opp sin digitale chat-tjeneste, «Spør biblioteket», som ble betjent av bibliotek landet over. Denne kanalen ble stengt for få år siden, noe informantene mener er et tap både for brukerne og for bibliotekarenes ferdigheter i informasjonssøking og -innhenting. En bieffekt av denne tjenesten var nemlig at den fungerte som en drivkraft for at bibliotekarer opprettholdt sin kompetanse som referansebibliotekarer.

Det er enighet blant informantene om at bibliotekarene, og bibliotekarutdanningen, var svært dyktige til å utnytte den teknologien som ble tilgjengelig, og de grep også denne muligheten til å utvide sine ferdigheter. Det er mulig utviklingen senere har ført til en erstatning av ferdigheter. Kanskje det er vanskelig å finne ut hvor grensene for den erstatningen går. Kommer presset til forandring innenfra eller utenfra?

Vi spør informantene om hvordan de tror den digitale utviklingen har påvirket bibliotekarenes status i omgivelsene. Flere av informantene mener at statusen nok

dalte de første årene etter at Internett gjorde seg gjeldende – men at den kanskje er noe økende igjen i dag.

Diskusjon

Edb, teknologi og digitale verktøy har ikke bare endret hverdagen for bibliotekarer – knapt noe yrke er uberørt. Men bibliotekarens grunnleggende oppgave, å administrere og formidle informasjon, gjør at teknologiendringen blir mer gjennomgripende enn for mange andre yrkesgrupper. I dag er Internett lett å bruke, informasjonssøk er lett tilgjengelig for de fleste, noe som har ført til at enkelte stiller spørsmål ved selve eksistensgrunnlaget til bibliotekarprofesjonen. Evnen til fornying blir avgjørende. Som Abbott sier: «the central challenges lie in embracing the various information technologies of the future and the groups that service them. This embrace will end up redefining the profession. But that is necessary to survival» (1998, s. 442-443).

Datamaterialet vårt viser at digital teknologi i referansearbeidet ble «omfavnet» i ulik grad. Allerede på 70-tallet begynte enkelte fagbibliotek å ta i bruk ny teknologi, men for de fleste ble det ikke utbredt før på 80-tallet. Folkebiblioteksektoren lå generelt et stykke bak fagbibliotekene på dette området. At et prosjekt som *Viten som verktøy* ble gjennomført i høgskolesektoren er ingen tilfeldighet – da prosjektet ble satt i gang var fremdeles ikke Deichman i gang med å få automatisert sin katalog. Forklaringen er særlig forskjellen på økonomiske betingelser i fag- og folkebibliotek. Vi ser noen av de samme skillene i dag, men konsekvensene var større i de første par tiårene med edb, da maskiner og utstyr var svært kostbart relativt sett.

Prosjektet ViV var et eksempel på hvordan bibliotekarer brukte sin kompetanse utenfor sin tradisjonelle jurisdiksjon. De var tidlig ute, og tok kontroll på et lite felt, der det fantes et vakuum – både når det gjaldt tilgang til kilder, utstyr og kunnskap til å bruke det. Selv om bibliotekarene ikke var fageksperter viste de veien til nye informasjonskilder for studenter, ansatte og eksterne brukere. Prosjektet illustrerer mulighetene teknologien ga, og hvordan bibliotekarer i enkelte tilfeller grep dem med begge hender. Prosjektet bidro til å etablere svært høy, og vesentlig, kompetanse i forhold til videre bruk av IT. Dessuten bidro det til posisjonering, synliggjøring og kompetanseheving. På den måten kan vi si at bibliotekarene i prosjektet var med på å befeste egen jurisdiksjon som søkeeksperter – både i høgskole- og fagmiljø – og på den måten var de med på å utvikle bibliotekarprofesjonen.

Samtidig legger ikke Magnussen skjul på at ikke alle var like interesserte i bibliotekar-tjenester internt i høgskolen. Dette gjaldt særlig innen maskin-, elektro- og IT-fag. Det kan betraktes som et uttrykk for en konkurranse om kompetanse mellom IT-folk og bibliotekarer. Dette ser vi også i dag, det er fortsatt krevende å etablere godt samarbeid mellom biblioteket og disse fagmiljøene i UH-sektoren. Samtidig har det blitt hevdet at bibliotekarer noen ganger er for lite ydmyke overfor faglig ansattes fagkompetanse.

Den grunnleggende endringen av referansefaget på bibliotekutdanningen på 70-tallet – fra pugging til analytisk kunnskap – skjedde samtidig med utviklingen av edb og IKT-verktøy, og skyldtes nok i hovedsak etterspørsel fra feltet. Måten bibliotekarutdanningen håndterte edb-ens inntog bidro til ytterligere profesjonalisering av bibliotekarer som yrkesgruppe. Fokuset på sluttbruker ble prioritert, og dette var et steg i bibliotekarenes profesjonsutvikling. På dette tidspunktet var ikke edb-verktøy gjengs i norske bibliotek, så utdanningen lå i relativ forkant av utviklingen på feltet generelt. Denne overgangen til «analytisk referansearbeid» var også et viktig steg mot en bibliotekar*profesjon*, slik Abbott definerer begrepet.

Selv om referansearbeid alltid har vært en sentral del av bibliotekarenes arbeid og tilhørt deres jurisdiksjon, kaller Jan Tore Dahl det folkebibliotekenes «hemmelige tjeneste» – publikum har i mindre grad forventninger til hvilke informasjonstjenester folkebiblioteket tilbyr. I fagbiblioteksektoren er dette bildet noe annerledes. Men også i UH-bibliotekene spør man seg om lærere og studenter vet for lite om hvilke tjenester som er tilgjengelig fra biblioteket, det er ikke uvanlig at brukere etterspør tilbud som allerede fins. Mye kan tyde på at markedsføring av referansetjenester både var og er mangelvare i de fleste typer bibliotek.

Innføringen av edb-verktøy på 70- og 80-tallet fikk positiv effekt for utvidelsen av bibliotekarenes jurisdiksjon, kanskje særlig i fagbibliotek. I folkebibliotekene skjedde dette litt senere, da man utviklet tjenester som Biblioteksvar. Flere mener at det var først da Internett utviklet seg videre med mobilteknologi og søkeverktøy som Google at bibliotekarenes kompetanse har tapt terreng – folk flest er i større grad fornøyde med å være «sin egen bibliotekar».

Bibliotekarens intermediære rolle

Gjennom datamaterialet kan vi se at den intermediære rollen har blitt en stadig viktigere del av bibliotekarprofesjonen etter edb-ens inntog: De første årene som ren tjenesteleverandør av tidligere utilgjengelig informasjon, da noen bibliotek hadde tilgang på dyre databaser med avanserte brukergrensesnitt. I den neste perioden ble terminaler og pc-er sakte men sikkert tilgjengelige for bibliotekbrukerne. Bibliotekene satte både selve utstyret til disposisjon og drev i tillegg utstrakt opplæring. Bibliotekarene lagde lenkesamlinger for å bidra til at brukerne fikk svar på det de spurte etter. Tjenester som Biblioteksvar ble etablert, der bibliotekaren skulle hjelpe brukerne digitalt.

I dag er det nye sider av denne intermediære rollen som er særlig aktuell, og referansearbeid er ikke like sentralt. Brukerne skal hjelpes til å bli selvhjulpne, folkebibliotekene arrangerer kurs for digitale borgere, og universitets- og høyskolebibliotekene lærer bort søkekompetanse i faglige nettsteder og databaser (Tenopir, 2008). Brukerne skal nå også lære å navigere i enorme informasjonsmengder, og det er stadig viktigere å kunne vurdere kvalitet. Selv om Magnussen er nøktern når hun snakker om bibliotekarenes betydning i vurderingen av faglig innhold, vedholder hun likevel bibliotekarens betydning i kunnskapssøking i dag, til tross for brukervennlige

grensesnitt. Som høgskolebibliotekar ser hun at slike intermediære tjenester er etterspurt – både internt og eksternt.

Bibliotekarrollen endrer seg mer eller mindre parallelt med at Internett og andre digitale verktøy utvikles videre. Mange av referansebibliotekarens tidligere arbeidsoppgaver er nå borte, siden publikum gjerne søker selv. Bibliotekarene, både i fag og folkebibliotek, må stadig akseptere at arbeidsoppgaver og -måter er i en rivende utvikling. Abbott understreket betydningen av å «omfavne» informasjonsteknologien og brukerne parallelt, for å kunne redefinere egen profesjon og posisjon (1998). Har bibliotekarene gjort det? Vi mener at den intermediære funksjonen kan være et fruktbart perspektiv. Tidligere fikk referansebibliotekaren i fagbibliotekene søkeoppdrag – i dag lærer hun langt oftere bort å søke. Hun får oppgaver som prosjektbibliotekar, jobber sammen med forskere og studentgrupper eller får oppdrag knyttet til forskningsdata. Mange folkebibliotek tar stort ansvar for å bidra til at stadig flere borgere blir digitalt kompetente, samtidig som bibliotekets funksjon stadig omdefineres til å inneholde nye kulturelle tilbud.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abbott, A. (1998). Professionalism and the future of librarianship. *Library Trends*, 46(3), 430.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. doi:10.3102/0034654311404435
- Berget, G. & Holter, J. (2011). Bibliografier, baser og brukere : 70 år med referanseundervisning. I A. Ragnar (Red.), *Krysspeilinger: Perspektiver på bibliotek- og informasjonsvitenskap* (s. 113-138). Oslo: ABM-media, 2011.
- Bibliotekloven. (1985). *Lov om folkebibliotek*. Hentet fra <http://www.lovdatabasen.no>
- Bishop, W. W. (1915). The theory of reference work. *Bulletin of American Library Association*, 9(4), 134-139.
- Eide, E. S., Hegna, E. & Marcussen, B. T. (2014). *Hvem og hva og hvor i UBs historie: Alfabetisk oppslagsverk over personer, saker, utvalg og kuriositeter fra historien til Universitetsbiblioteket i Oslo inntil år 2000*. Hentet 14.10.15 fra <https://www.duo.uio.no/>
- Engelstad, K. (1984). *Bedre teknisk-industriell vitenformidling ved ingeniørhøgskolene* (Bind 25). Oslo.
- Engelstad, K. (1985). *Viten som verktøy : Nye muligheter for små og mellomstore industribedrifter* (Bind 26). Oslo: Riksbibliotekstjenesten.
- Flood, E. (2004). Pioner og fødselshjelper : Norsk DIANE Senter - en oppsummering. *Bok og bibliotek*, 71(3), 42-44.
- Flood, E. (2014). Databaser: Et tilbakeblikk. *Bibliotekforum*, 39(6), 19-21.
- Hald, O. H. (1985). Bibliotekarutdanningen i dag, 2: Informasjonskunnskap. *Bok og bibliotek*, 52(2), 78-80.

- Jacobsen, J. H. & Sinding, E. (1983). Online søgning i referencearbejdet. I A. Andersen (Red.), *Biblioteket som informationscentral : En introduktion til bibliotekernes referencearbejde* (4. udg. utg., s. 135-154). København: Gad.
- Lamvik, A. (1987). Informasjonsdatabaser. I R. Gjersvik, I. Lomheim, H. Selberg, & P. Thoresen (Red.), *NTUB-75 år : Norges tekniske universitetsbibliotek 1912-1987: Norges tekniske universitetsbibliotek 1912-1987*. Trondheim: Tapir.
- Law, D. (2010). The changing roles and identities of library and information services staff. I G. Gordon, & C. Whitchurch (Red.), *Academic and professional identities in higher education: The challenges of a diversifying workforce* (s. 185-198). New York: Routledge.
- Norsk bibliotekhistorie: Automatisering*. (2014). Hentet 14.10.15 fra <http://bibliotekhistorie.no/>
- Olsen, H. K. (2012). Research group librarian – a cooperating partner in research? *Liber Quarterly*, 22(3), 190-212. Hentet fra <http://liber.library.uu.nl/index.php/lq/article/view/8090>
- Shaw, R. K. (1926). *Samuel Swett Green*. Chicago: American Library Association.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflection on the origin of a concept. *Science, Technology & Human values*, 35, 601-617. doi:10.1177/0162243910377624
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "transitions" and boundary object: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology. *Social studies of science*, 19(3), 387-420. doi:10.1177/030631289019003001
- Synopsis. (1971). UNISIST. Rapport fra den norske delegasjonen til UNESCO-konferansen i Pris 4.-9. oktober 1971. *Synopsis*, 2(4), 66-68.
- Tenopir, C. (2008). Online Systems for Information Access and Retrieval. *Library Trends*, 56(4), 816-829. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=34180890&site=ehost-live>

Tusen takk til informantene våre, som velvilligst har bidratt på ulikt vis: Sissel Andrup, Lasse Christensen, Jan Tore Dahl, Kari Fagerjord, Odd Heide Hald, Jofrid Holter, Marit Magnussen, Torbjørn Navelsaker, Berit Ch. Nielsen, Sissel Nilsen og Ragnar Nordlie.

Arkiv: Eitt fag – to profesjonar?

Herbjørn Andresen og Gudmund Valderhaug

«Arkivfaget har tradisjonelt vært betraktet som to atskilte deler – arkivdanning og arkivdepot», skriv Jørgen Marthinsen (2012, s. 99). Men dei to delane har historisk sett ikkje fått like stor merksemd, korleis i faglitteraturen eller som forvaltningsoppgåve. Tvert om, grunnleggjarane av den «klassiske» arkivistikken, nederlendarane Muller, Feith og Fruin, såg på arkivdanninga som noko som var arkivaren uvedkommande (2003, s. 19). Skapinga av arkivet, dvs. kva dokument som vart arkivert, og korleis desse vart registrert, systematisert og brukt, var forvaltningsorgana sitt ansvar. Det same standpunktet fremja den engelske arkivaren Hilary Jenkinson:

The Controller of Registry is not an Archivist and is not even tied by the Archivist's Rules. Though it is part of his work to preserve he is really creating; while the Archivist preserves only and is not in the least concerned with what Archives are made (Jenkinson, 1922, s. 161).

Innleiing

Arkivvitskapen på 1900-talet behandla i all hovudsak depotrelaterte spørsmål, særleg prinsipp for bevaring og beskriving av arkiv som ikkje lenger var i administrativ bruk. Det er ikkje før vi nærmar oss tusenårsskiftet at arkivdanninga blir tema i faglitteraturen. I dette kapitlet skal vi undersøke og drøfte årsaker til dette, og sjå nærare på tilhøvet mellom arkivdanning og arkivdepot: Er utøvarane av desse funksjonane – forvaltningsarkivaren og depotarkivaren – å rekne som to skilde profesjonar, med ulike samfunnsoppdrag, ulik profesjonsidentitet og ulikt kunnskapsgrunnlag, eller høyrer dei til same profesjon, og arbeider med ulike oppgåver innanfor ei samanhengande kjede?

Tilhøva mellom arbeidsfelt og profesjonar står ikkje nødvendigvis stille. Både endringar innanfrå, i sjølvforståinga, og utanfrå, i kva samfunnet krev, kan vere med å endre oppfatningane om kva som er same eller ulike profesjonar. Vi skal sjå nærare på nokre endringsprosessar, som i ulikt tempo og i ulike retningar, kan påverke korleis vi bør sjå på arkivarbeid og arkivutdanning i tida framover.

Tilhøvet mellom arkivdanning og arkivbevaring har blitt aktualisert i den faglege debatten dei siste åra, der representantar for Norsk Arkivråd³⁸ (NA) har reist kravet om at «å anerkjenne ”arkivdanning” som et eget fagfelt», som ikkje handlar om historie eller kultur, men «drifting av en virksomhet, forvaltning, god

³⁸ Norsk Arkivråd er ein arkivfagleg interesseorganisasjon som mellom anna arrangerer kurs og seminar for medlemmar, arbeider aktivt overfor myndigheitene med arkivfaglege spørsmål, og med å styrke opplæring og utdanning av arkivarar.

forretningsskikk» (Norsk arkivråd, 2011). I følge NA er det vesentleg forskjell mellom arkivdanning og depot:

... arkivdanningen skjer med utgangspunkt i virksomhetens eget behov for å dokumentere sin gjøren og laden, ikke på grunn av behov for å tilfredsstille forskere og andre i fremtidens jakt på historisk materiale. Å ha forståelse for denne forskjellen er helt avgjørende når det gjelder å sikre god arkivdanning i alle virksomheter ... (2011).

Sjølv om konteksten til desse utsegnene er ein skarp kritikk av Kulturdepartementet si handtering av utfordringane ved elektronisk arkivdanning, og eit ønske om å få overført ansvaret for fagfeltet til Kommunal- og moderniseringsdepartementet som i dag også har ansvaret for IKT-utviklinga i offentleg forvaltning, synest det klart at NA ser på arkivdanning som eit særskilt fagområde knytt til «forvaltning» og ikkje «kultur».

Arkivvitskapen og arkivdanninga

Som nemnt ovanfor, var arkivdanning lenge eit neglisjert tema i arkivvitskapen. Med nokre få unntak, Marthinsen nemner t.d. at omgrepa Archivwissenschaft og Registraturwissenschaft var i bruk i tyskspråkleg faglitteratur frå 17- og 1800-talet (2012, s. 113-114), har arkivfagleg litteratur vore konsentrert om spørsmål knytt til depotfunksjonen. Den klassiske arkivistikken, slik den vart utforma av Muller, Feith og Fruin, behandla spørsmål som hadde blitt aktualisert av endringar i formåla for europeiske arkivinstitusjonar på 1800-talet. Tidlegare hadde arkiv blitt bevart først og fremst for juridiske, økonomiske og administrative formål, men framveksten av historieforskinga som vitskapleg disiplin hadde endra dette (Cook, 2011; Berger, 2013). Ifølgje den tyske historikaren Stefan Berger var «national archives as institutionalized repositories of all the records that make up the national past [...] invariably linked to the modern nation-state on the one hand and the rise of a professional and independent discipline of history on the other» (2013, s. 3). I Noreg slo vendinga til dei historiske formåla igjennom etter 1846, då Riksarkivet vart overført til Kyrkjedepartementet og «[h]ensynet til forskningens tarv ble utslagsgivende [...]. Riksarkivet skulle bli noe annet og noe mer enn den rent praktisk innrettede institusjon som Finansdepartementet så lenge hadde forsøkt å skape,» ifølgje tidlegare riksarkivar Herstad (2008, s. 230).

Dei to grunnelementa i den klassiske arkivistikken – proveniensprinsippet og prinsippet om den opphavlege orden – var grunnleggjande med behovet for å gi arkivbrukaren oversyn over heilskapen i eit arkiv og samanhengane mellom dokumenta i arkivet. Den tidlegare praksisen med å ordne arkiv etter pertinens, dvs. samle dokument av same type uavhengig av opphav, kunne nok tilsynelatande gjere det lettare for brukaren å finne det han leita etter, men den gjorde det umogleg å studere heile historia til t.d. ei verksemd eller gi arkivbrukaren samla tilgang til alle dokumenta som vart skapt i ulike sakssamanhengar (Muller, Feith & Fruin, 2003, s. 36, 52). I

følge den klassiske arkivistikken var arkivet etter ein arkivskapar ein organisk heilskap, og denne heilskapen skulle arkivaren respektere og bevare: arkivet skulle bevarast og beskrivast som ei separat eining, i sin opphavlege struktur, og ikkje blandast med andre arkiv.

I denne samanhengen var arkivdanninga irrelevant, eller som hos Jenkinson ulovleg område. Ifølgje han ville eit kvart inngrep frå arkivaren si side øydeleggje autentisiteten til eit arkiv. Arkivdokumenta måtte vere akkumulert gjennom ein naturleg administrativ prosess og ikkje valt ut og bevart på grunn av ein antatt historisk verdi, fordi arkiv ikkje vart skapt med tanke på ettertida men for å dokumentere arkivskaparens verksemd. Eit arkiv må dessutan forvarast i «unbroken custody», og bli overført til arkivdepot slik det vart etterlete av arkivskaparen (Jenkinson, 2003, s. 197, 198). Dette innebar også at eventuell kassasjon av arkivdokument skulle vere arkivskaparens ansvar; arkivarens oppgåve var å beskrive og bevare arkivet slik det vart mottatt. Berre på denne måten kunne eit arkiv stå fram som autentisk og upartisk dokumentasjon av arkivskaparen si verksemd.

Eit anna syn på arkivdanninga vart utvikla i det amerikanske arkivmiljøet. Den fremste amerikanske arkivteoretikaren, Theodore Schellenberg, grunngir i boka *Modern Archives* frå 1956 kvifor arkivdanninga må vere eit viktig spørsmål for arkivarane: «Public records are the grist of the archivist's mill. The quality of this grist is determined by the way records are produced and maintained while in current use, and the way records are disposed of» (Schellenberg, 2003, s. 26). Det er omsynet til bevaring av arkiva som står sentralt. Arkivaren må respektere arkivskaparens ordning av dokumenta og beskrive denne ordninga sjølv om denne «may not be to his liking». Det bør likevel vere

... the archivist's purpose to promote management practices that will effectively serve both the immediate needs of the government official and the ultimate needs of the private citizen. He may become, as a consequence, in the development of methods or practices of record management (2003, s. 28).

Schellenbergs bok gir lesarane ein grundig gjennomgang av system og metodar for arkivdanning, med tilrådingar om korleis arkivtenesta i forvaltninga kan organiserast, og korleis ein kan forenkle, effektivisere og systematisere dokumentproduksjonen. Samanlikna med den klassiske arkivistikken, representerer Schellenbergs «moderne arkivvitskap» eit fagleg perspektiv som omfattar heile arkivprosessen, om enn sett frå depotinstitusjonens ståstad. Ei uttalt årsak til nyorienteringa er at volumet til dokumentproduksjonen i den amerikanske forvaltninga var mange gonger større enn det arkivinstitusjonane kunne ta i mot. Løysinga var dels systematisk bevaringsvurdering og kassasjon av arkiv, dels arkivdanningsrutinar som kunne redusere mengda av dokument som vart skapt.

På 1980-talet førte den nye informasjonsteknologien til at arkivdanning vart eit arkivfagleg satsingsområde, både nasjonalt og internasjonalt. På den eine sida utfordra

teknologien den etablerte forståinga av sentrale faglege prinsipp, men mest presserande var det å finne praktiske løysingar for å bevare elektronisk skapte arkiv som autentisk og påliteleg dokumentasjon. Utfordringane var fleire: Det vart nytta databerlarar som i eit arkivperspektiv hadde svært kort levetid, informasjonen vart nedteikna, lagra og henta fram att med hjelp av programvarer som hadde endå kortare levetid, og som heller ikkje kunne bevare dokumentasjonen som autentisk.

Denne situasjonen førte til omfattande arkivfagleg utviklingsarbeid, forskning og debatt. Å utforme strategiar og metodar for å bevare elektroniske arkiv var ikkje berre ei praktisk oppgåve, det var også nødvendig med teoretiske avklaringar av korleis sentrale faglege omgrep skulle forståast i ein digital kontekst. Nokre arkivarar, som nederlandske Theo Thomassen, meinte at den digitale teknologien førte til eit arkivvitskapleg paradigmeskifte, fordi arkivarane trong nye omgrep for å forstå, beskrive og kommunisere om arkiv. Det «nye paradigmet» innebar også at arkivvitskapen fekk eit endra formål: «the establishment and maintenance of archival quality, that is to say: of the optimal visibility and durability of the records, the generating work processes and their mutual bond» (Thomassen, 2001, s. 382). Dette var ein direkte konsekvens av den nye teknologien, fordi det berre er gjennom utvikling av faglege standardar for elektroniske arkiv at ein kan sikre at det blir skapt og bevart dokumentasjon med evidenskvalitet.

I Thomassens paradigme har arkivdanninga blitt eit kjerneområde. Det same var tilfelle for amerikanaren David Bearman og den australske «records continuum»-tenkinga. Bearman definerer arkivdokument som transaksjonsbevis: Arkiv blir skapt som følgje av transaksjonar, og når dei er knytte til desse med dokumenterte og stabile metadata, har dei ein særleg kvalitet («recordness») som gjer at det kan fungere som autentisk og påliteleg transaksjonsbevis i samtid og ettertid (Bearman, 1994). Ifølgje Richard J. Cox, som samarbeidde med Bearman i eit større forskingsprosjekt om elektroniske arkiv ved University of Pittsburgh på 1990-talet, hadde arbeidet med elektroniske arkivstandardar ført til «the rediscovery of records as evidence rather than information sources» (Cox, 2001, s.6). Cox kritiserte det etablerte amerikanske arkivmiljøet for å ha lagt einsidig vekt på arkiv som historisk informasjonskjelde og dermed oversett arkivets evidensfunksjonar. Han tok samtidig eit oppgjær med amerikanske «records managers» som marknadsførte arbeidet sitt som informasjonsforvaltning og dermed bidrog til at skiljet mellom informasjon og arkiv vart viska ut. Han etterlyste strategiar som fokuserte på evidens, og ikkje på informasjon. Utfordringa frå dei elektroniske arkiva kravde at både depot- og forvaltningsarkivarar fann tilbake til sine opphavlege roller, men den innebar også eit nytt oppdrag: å utvikle funksjonelle krav til elektroniske arkivsystem som kunne «ensure evidence».

For Bearman og Cox var hovudoppdraget for arkivarprofesjonen å sikre skaping og bevaring av evidens. Evidensfunksjonen skal kunne nyttast til ulike formål, som dokumentasjon av rettar eller som grunnlag for «accountability», dvs kontroll av at aktivitetane til ein arkivskapar er i samsvar med interne og samfunnsmessige

føresetnader som vedtak, lovverk o.l. Oppfatninga av arkivet som evidens og eit middel for å oppnå «accountability», står også sentralt i den australske «records continuum»-tenkinga. Denne byggjer på

[a] concept of 'records' which is inclusive of records of continuing value (= archives), which stresses their uses for transactional, evidentiary and memory purposes, and which unifies approaches to archiving/recordkeeping whether records are kept for a split second or a millennium (Upward, 1996).

I «records continuum»-tenkinga har arkivet ein hovudfunksjon som dokumentasjon av dei transaksjonane og aktivitetane som arkivskaparen er involvert i. Tidsaspektet for bruk av dokumentasjonen inneber ingen endringar når det gjeld karakteren til dokumenta; om formålet er samtidig kontroll eller historisk forskning vil arkivet uansett vere transaksjonsdokumentasjon:

Records are both current and historical from the moment of their creation. By definition they are 'frozen' in time, fixed in a documentary form and linked to their context of creation. They are thus time and space bound, perpetually connected to events in the past. Yet they are also disembedded, carried forward through time and space, and re-presented in the contexts of their use. (McKemmish, 1997)

Den australske retninga har fått ei omfattande teoretisk grunngeving i Frank Upwards «records continuum model», som freistar å sameine dei ulike dimensjonane og funksjonane til arkivdokumenta i ein overordna holistisk modell. Vi skal ikkje gå nærare inn på modellen her, men avgrense oss til nokre hovudpoeng. Som hos Thomassen og fleire andre teoretikarar, blir proveniens knytt til arkivskaparens utøving av funksjonar. Omsynet til ekstern og intern, samtidig og historisk «accountability» for ei verksemd, krev at alle transaksjonar blir fanga opp og bevart i arkivsystem som sikrar autentisitet, integritet og pålitelegheit. For å oppnå dette, må det gjennomførast ein analyse som identifiserer dei dokumentasjonsbehova som følgjer av arkivskaparens funksjonar, aktivitetar og transaksjonar. Dette inneber m.a. at Jenkinsons krav til arkivarens passivitet må forkastast; arkivarane – eller «recordkeepers», det australske omgrepet som omfattar både forvaltnings- og depotarkivarar – må vere aktive i heile arkiveringsprosessen. Å sikre kvalitet i arkivdanninga blir eit hovudmål for arkivfaget. Ei følgje av denne tilnærminga har vore at det australske arkivmiljøet har blitt verdsleiande i utviklinga av standardar for arkiv; den internasjonale ISO 15489-standarden for arkivdanning frå 2001 byggjer såleis i all hovudsak på den tilsvarande australske standarden AS 4390 frå 1996 (bortsett frå at den australske dekkjer både danning og bevaring).

Thomassen, Bearman og «records continuum»-retninga ser arkivdanninga som ein sentral del av arkivvitskapen. Dette gjeld også sentrale arkivvitarar som kanadiske Terry Cook og sørafrikanske Verne Harris, som elles har levert skarpe kritikkar av m.a. Bearman og «records continuum». Harris kritiserer den evidensfokuserte tilnærminga for å gjere sin definisjon av «recordness» allmenngyldig og gløyme at

krava til evidens er avhengige av tid og stad: Menneske kan skape og bevare arkiv av andre grunnar enn å sikre evidens, og andre kvalitetar, attributt eller dynamikkar enn evidens kan ha like legitime krav på «record»-omgrepet. I alle høve vil det vere slik at det som er utgangspunktet for arkivdokumentet, transaksjonen eller hendinga «no matter how well recorded, ultimately is irrecoverable; a "good" – reliable, valid, authentic and so on – record can tell a lie, a "poor" record a truth; and the absence of a "record" can tell as much as its presence» (Harris, 2007, s. 122). Vi skal ikkje gå nærare inn på denne kritikken her, vårt hovudpoeng er at også kritikarane reknar arkivdanning som eit viktig arkivvitskapleg emne.

Den arkivteoretiske utviklinga sidan 1980 har vore formidabel. På den eine sida har ein teori som i utgangspunktet berre behandla beskrivinga av avslutta arkiv, blitt utvida til også å omfatte arkivdanninga: kva faglege prinsipp må leggjast til grunn for utforminga av standardar og system som kan sikre at elektroniske arkiv kan skapast og bevarast som autentisk dokumentasjon, som «evidence of transactions» og grunnlag for «accountability». Denne utviklinga, som vart tvungen fram av den digitale revolusjonen, har utvida arkivteorien til å omfatte heile arkivkontinuiteten og endra arkivvitskapen frå å vere ein historisk hjelpevitskap til å bli ein sjølvstendig vitskapleg disiplin. På den andre sida har teorien blitt utvida i djupna. Mens klassisk arkivteori avgrensa seg til relasjonen mellom arkivskapar og arkiv, har ny teori ikkje berre problematisert denne relasjonen, men også utvida perspektivet til å omfatte dei ulike samfunnsmessige føresetnadene for arkivskapinga: korleis og kvifor ulike samfunn og sosiale grupper skaper, bevarer og brukar arkiv, korleis arkiva vert påverka av maktforhold som kan føre til privilegeringar og marginaliseringar av sosiale minne og korleis arkiva igjen påverkar samfunnet. Desse teoriane behandlar også heile arkivkontinuiteten, inkludert den teoretiske utviklinga rundt elektroniske arkiv som må forståast som eit uttrykk for samfunnsmessige og teknologiske føresetnader ved inngangen til det 21. hundreåret.

Arkivarbeid som profesjon

I Noreg har det vore vanleg å nytte omgrepet «arkivar» både om dei som arbeider med depot og dei som arbeidar med arkivdanning. I engelsk faglitteratur er det meir utbreidd å kalle depotarkivaren «archivist», medan den som arbeider med arkivdanning gjerne blir kalla «records manager», alternativt «controller of registry» eller «document controller» eller noko tilsvarande.

Arbeid med å bevare, beskrive og finne fram i avslutta arkiv i eit depot har tradisjonelt vore rekna som ein hjelpedisiplin for historieforskinga. Godt arkivarbeid i depotet, som følgde dei prinsippa som var etablert i den klassiske arkivistikken, ville gi tilfang av relevante kjelder, og eit grunnlag for å vurdere deira truverde eller autentisitet. Det har vore svært vanleg at depotarkivarar er utdanna historikarar. Det er ikkje noko urimeleg i det; sjølv om historiestudiet ikkje i utgangspunktet inneheld noko særskilt teoretisk eller praktisk arkivkunnskap, kan ein vente at historikaren har ei godt innarbeidd forståing av behovet for å tryggje og å kunne finne fram i kjelder. Difor

har depotarkivarar fått ein profesjonsidentitet med eit visst homogent drag, prega av historikarar med praktisk erfaring frå arkiv, men utan ei eigen arkivfagleg utdanning som kvalifiserer for profesjonen i botn.

Arkivdanning har tradisjonelt vore sett som eit sideprodukt av oppgåvene til ei verksemd. Godt arkivarbeid ville skape nødvendig dokumentasjon, hovudsakleg for eigen bruk innanfor verksemda, men etter innføringa av offentlegprinsippet også for einskildpersonar som treng innsyn i korleis ei sak har vore handsama. Arkivdanninga var ein integrert del av oppgåvene som låg til eit embete eller ei verksemd, og dokumenta vart arkivert i ein systematisk orden som følgde av arbeidet og som høvde brukbart for å finne dei att seinare. Behovet for faglege omgrep, standardisering og ei praktisk utdanning – ei form for profesjonalisering av arkivdanninga – kom etter kvart.

Rammene for arkivdanninga i offentleg sektor vart frå 1960-talet gjenstand for ei omfattande standardisering, samtidig som Riksarkivarens posisjon som offentleg arkivmyndigheit vart styrka. Det første elementet i dette regelverket var kgl. res. av 4.11.1961 om instruks for arkivavgrensing og kassasjon i statsforvaltningas arkiv. Denne vart følgd opp med kgl. res. av 6.12.1963, som gav Riksarkivaren utvida fullmakter i høve til arkivdanninga i staten. Riksarkivaren kunne etter denne inspisere dei arkiva i statlege organ som skulle avleverast til Arkivverket og i samråd med det enkelte organet gi bestemmelsar for oppbevaring og ordning av desse arkiva. Ifølgje Anne Hals representerte dette «en utvidelse av Riksarkivarens fullmakter, som skulle involvere hele Arkivverket mer direkte i moderniseringen av det statlige forvaltningsapparatet» (Hals, 2002). Eit viktig tiltak var utarbeidinga av «normalinstruksar» for arkivarbeidet i statsforvaltninga og for arkivleiarstillingar i staten, som vart publisert som vedlegg til eit nytt reglement for organisasjon og saksbehandling i departementa i 1970. Instruksane fekk – med nokre endringar som m.a. gjaldt Riksarkivarens myndigheitsområde og behandlinga av edb-baserte arkiv – status som kgl. res. i 1984 og vart dermed bindande for statsforvaltninga. Dette regelverket etablerte ein fagleg standard for arkivarbeidet i staten. Statlege organ skulle ha sentraliserte arkiv og ein arkivleiar som var ansvarleg for utføring av alt arkivarbeid.

Årsakene til desse endringane var fleire. Ein grunn var framveksten av ei større og meir kompleks offentleg forvaltning med fleire oppgåver enn tidlegare. Innføringa av forvaltningslova i 1970 gav strengare krav til saksutgreiing og nedteikning av opplysingar, noko som førte til større dokumentproduksjon. Offentlighetslova, som trådte i kraft året etter, gav ålmenta ein generell rett til innsyn i forvaltninga sine saksdokument. Resultatet av denne utviklinga vart i alle høve ei fagleg spesialisering og tydelegare organisert arkivteneste i statsforvaltninga. Det vaks fram element av ein profesjonsidentitet, men utan eiga utdanning og med ei mindre homogen rekruttering enn depotarkivarane.

Det har vore, og er framleis, ulike perspektiv på kva ein profesjon er. Det finst ein minst hundre år gamal tradisjon for å fastleggje kriterium for kva det inneber å vere ein profesjon. Abraham Flexner formulerte desse kriteria i ein artikkel i 1915:

Let me now review briefly the six criteria which we have mentioned; professions involve essentially intellectual operations with large individual responsibility; they derive their raw material from science and learning; this material they work up to a practical and definite end; they possess an educationally communicable technique; they tend to self-organization; they are becoming increasingly altruistic in motivation (Flexner, udatert).

Mange seinare teoretiske arbeid har formulert kriteria annleis, eller tilført andre kriterium. Ein artikkel som er mykje sitert føyer mellom anna klientrelasjonar og ordning for offentleg godkjenning av yrkesutøvarane til kriterielista (Wilensky, 1964). Framveksten av meir eller mindre sterke og autonome profesjonar har også vore gjenstand for kritiske vurderingar. Allereie i 1915 påpeika Flexner i sin artikkel at profesjonsorganisasjonane kan stå i fare for konflikhtar mellom dei personlege interessene til medlemar og omsut for storsamfunnet (Flexner, udatert). Eit meir gjennomgåande kritisk perspektiv, som det finst mange referansar til i litteraturen om profesjonar, er den sosiologiske analysen av korleis profesjonar forfølgjer eit monopoliseringsprosjekt og eit statusprosjekt (Larson, 1977).

Når ein skal drøfte om ei yrkesgruppe er ein profesjon eller ikkje, vil somme velje å vurdere om det dei er og det dei gjer stemmer overeins med ei ferdig utforma kriterieliste. Dei kriteria Flexner (udatert) utforma brukte han til å avgjere, under tvil, at sosialarbeidarar ikkje var ein profesjon. Andre døme var legar, som heilt klart var ein profesjon, og røyrleggjarar som heilt klart ikkje var det. Den tvilen som omgav profesjonsstatusen for sosialarbeidarar blir kanskje femna av det Wilensky (1964) omtalar som «semi-professions». Elles er det grunn til å tru at Flexner ville ha rekna sosialarbeidarar i Noreg i dag som ein profesjon etter sine egne kriterium. I seinare tid er det kanskje meir vanleg å ikkje bruke rigide kriterielister, men å sjå profesjon som eit breiare og meir samansett omgrep, der sjølvforståinga også spelar inn (jf. til dømes Torgersen, 1994). I spørsmålet om arkivarprofesjonen finns, er det ei slik meir open vurdering av kriteria som må leggjast til grunn. Martinsen (2012) legg lista forholdsvist lågt, og summerer opp spørsmålet slik: «Det faktum at arkivfaglege normer og verdier og oppfatningar om arkivfunksjonens egenart er gjenstand for diskusjon, er et tegn på at profesjonen finnes, og at den er levende».

Ei sak som Flexner, Wilensky, Larson og mange fleire som har skrive om profesjonar er samde om, er at korkje talet på profesjonar eller deira innverknad i samfunnet er statisk. Danning, styrking, og i nokon høve svekking av profesjonar er bland dei fenomena som profesjonsforskarar søker å forklare. Profesjonane sjølv legg vinn på å nå stabile rammer frå samfunnet (Larson, 1977). Stabile rammer er ikkje i strid med at profesjonar legg vinn på å utvikle fag og ferdigheiter; ein kan snarare sjå det som ein føresetnad for ein autonom kontroll med den faglege utviklinga. Rettsleggjing

av profesjonar, både i form av offentleg godkjenning av yrkesutøvarar og i form av lovfesting av faglege normer, er eit middel som medverkar til stabile rammer.

Rettsleggjering i den første meininga, godkjenning av yrkesutøvarar, finst på ulike område i Noreg, men ikkje for arkivarar. Eit døme på framvekst av offentleg godkjenning på andre område er den første legelova frå 1927, som innførte statleg autorisering av legar. Tidlegare hadde legar hatt ein «automatisk praksisrett», som følgje av fullført utdanning. Innføringa av statleg autorisasjon var eit omstridt tema i legeföreninga før loven vart vedteke (Haave, 2007). Seinare, med helsepersonellova frå 2001, ble det innført ordningar for autorisasjon av ei rekke andre helseprofesjonar også. Advokatar er ein annan profesjon som krev offentleg autorisasjon. Det er ikkje nokon tilsvarende ordning for arkivarar. Arkivforskrifta (1998) § 2-1 opererer rett nok med tittelen «arkivansvarleg», som skal ha den daglege leiinga av arkivtenesta i eit offentleg organ. Bakgrunnen for kravet om ein arkivansvarleg i forskrifta er dei krava til arkivleiar som tidlegare fanst i instruksar, men fullmaktene er mindre klare i den nøgjedande forskrifta. Det sentrale omsynet i arkivforskrifta er at verksemda skal ha ein tydeleg organisering av arkivdanninga, men det ligg ikkje der nokon føringar om kva utdanning, fagleg identitet eller fullmakter den arkivansvarlege skal ha.

Sjølv om det er vanleg å omtale arkivaryrket som ein profesjon i den internasjonale arkivteorien, er det ikkje vanleg å regulere tilgjenge til yrket. Eit sjeldan døme på det motsette er ei avgjerd frå 1850, då den franske regjeringa bestemte at berre dei som var utdanna ved Ecole des Chartes kunne få tilsetjing som arkivar ved Les Archives nationales (Ducheyn, 1992, s. 21). Det har også vore drøfta om det er ønskeleg med regulert tilgjenge til profesjonen. Cox (1986) skriv om at arkivarane har ein for svak posisjon til å gjennomføre samfunnsoppdraget tilfredsstillande. Han tek derfor til orde for å etablere ein ordning for å autorisere arkivarar, altså auke statusen gjennom å profesjonalisere yrket. Både Ducheyn og Cox skriv om depotarkivarar, noko som vanlegvis er underforstått i yrkesnemninga «archivist» i engelske tekstar. Sjølv om det altså finst døme på at regulert tilgjenge til arkivaryrket har vore innført, og har vore ønska, ser det likevel ikkje ut til å vere ei utbreidd oppfatning at det bør bli ei eintydig kopling mellom arkivarutdanning og tilgjenge til profesjonen.

Rettsleggjering i den andre meininga, lovfesting av faglege normer, har i mykje større grad bidratt til å profesjonalisere arkivarrolla. Arkivlova ble vedteke i 1992, og vart sett i kraft saman med arkivforskrifta i 1999. I forarbeid til arkivlova vart den faglege tydeleggjeringa framheva som ein av grunnane til å foreslå ei slik lov:

En arkivlov vil signalisere at arkivarbeid er et viktig saksområde. Den vil understreke at arkivistikk er et eget fag med et selvstendig kunnskapstilfang atskilt fra andre fagdisipliner, og at arkivarbeid ikke uten videre kan utføres tilfredsstillende av hvem som helst, men krever opplæring og innsikt. Riktignok har arkivarbeidet nær forbindelse med en rekke andre oppgaver og hensyn – den løpende forvaltningsvirksomhet, personvern, allmennhetens innsynsrett, statistikk, planlegging m.v. – og arkivarbeidet har en nødvendig funksjon i

forhold til disse. Men formålene med arkivvirksomheten vil på langt nær kunne bli tilfredsstillende ivaretatt dersom den primært fikk sine oppgaver definert i lys av andre tilstøtende virksomheter og deres faglige premisser. I for sterk grad er dette situasjonen i dag etter arbeidsgruppens mening (NOU 1987:35, s. 36).

Sjølv om den NOU-en som inneheldt det første utkastet til noverande arkivlov ikkje brukte ordet profesjon i denne samanhengen, peikar både understrekinga av eit sjølvstendig kunnskapstilfang og behovet for opplæring på eit ønske om profesjonalisering og fagleg synleggjering. Det er verdt å merke at utvalet som leverte denne utgreiinga gjorde det heilt klart at styrking av opplæring og klarere rettslege rammer ikkje berre var retta mot bevaring i arkivdepot, men også mot arkivdanning. Utvalet hadde rett nok størst merksemd om Arkivverket og deira oppgåver, men såg i den samanheng at arbeidet med å støtte og rettleie forvaltninga kravde stadig meir av Riksarkivarens ressursar. Derfor var ein av grunnane til å få ei arkivlov på plass at forvaltninga skulle bli meir sjølvhjelpete i arkivdanninga og prioritere den høgare (NOU 1987:35, s. 8).

Så langt kan vi seie at det å arbeide med arkiv høyrer heime i profesjonsomgrepet, og at det gjeld både for kulturbevaringa i arkivdepot og for danning av arkiv i verksemder. Det nærliggjande vidare spørsmålet er om dette kan reknast som den same profesjonen, eller om det er to ulike profesjonar.

Ein viss samanheng finst utan tvil. Det er mykje som er felles for danning og depot, og dreiar seg om dei same dokumenta, felles reglar, felles systematikkar og likearta hjelpemiddel. Tidlegare i kapitlet er det omtala to mykje brukte metaforar for disse samhengane, man kan sjå det som ein felles livsytklus for arkivdokumenta, eller som eit kontinuum med ein mogleg samtidighet i den aktive og den historiske konteksten for arkivdokumenta.

Tanken om å sjå dei som arbeidar med danning og depot som same profesjon, stammar som nemnt frå Australia der dei gjerne bruker «recordkeepers» som ei felles nemning. Barbara Reed har skriva om denne utviklinga i ein artikkel frå 1997. Ein type praktikarar hadde allereie byrja å identifisere seg med begge fagfelta, «...that group of people who called themselves archivists/records managers: an interesting hybrid professional in the 1980s and early 1990s» (Reed, 1997, s. 192). Dette samansette praksisfeltet vaks fram i samband med elektroniske system for å handtere og arkivere dokument, og skapte ei grobottn for kontinuum-tenkninga som ein teoretisk grunnpillars for ein felles profesjon.

Då Reed skreiv artikkelen var det australske fagmiljøet midt i ei omvelting frå to profesjonar til ein. Det som dreiv endringane fram var dels eit stort felles arbeid med tekniske standardar og rammeverk, og dels ein organisatorisk overbygning for utdanningar. Omveltinga var ikkje smertefri, og ikkje like velkomen hos alle:

Many of the implications of this re-invented framework are controversial. They challenge the ways recordkeeping professionals interact with each other. There are many within both the records management community and the archives community who are uneasy with these statements. The changes enabled are yet to be worked through the communities and down to the individual level. It would be inaccurate to pretend that these approaches are welcomed in every nook and cranny of the recordkeeping world. Some feel inherently threatened by such approaches. Yet others, particularly those involved with electronic recordkeeping issues, are invigorated by the potential opened up (Reed, 1997, s. 196).

I Noreg har vi hatt nokre element av ei liknande praksisutvikling, med tekniske standardar som innførte arkivfaglege krav i den elektroniske dokumenthandteringa. Standarden Noark kom i sin første versjon allereie i 1984, og var såleis tidleg ute samanlikna med andre land. Likevel blei ikkje den norske standarden (eller *kravspesifikasjonen*, som dei tidlege versjonane av Noark heitte) i same grad som i Australia eit tverrfagleg møte mellom records management og arkiv. Rett nok var det Rasjonaliseringsdirektoratet, ein forløpar til noverande DIFI (Direktorat for IKT og forvaltning), som ga ut dei første versjonane av Noark. Premissane var likevel at arkivmyndigheita stilte arkivfaglege krav, mens forvaltninga måtte innrette eigne behov på ein måte som passa inn i disse krava. Resultatet blei at konvensjonell brevkorrespondanse i lite einsarta sakshandsaming følgde Noark, medan store delar av den elektroniske arkivdanninga har i praksis gått utanom radaren og missa dei arkivfaglege krava. Det felles blikket på arkivfaglege og andre forvaltningsmessige behov i arbeidet med standardar og rammeverk har etter kvart kome på plass også i Noreg, men på eit paradoksalt vis er det meir synleg i dag at dette er eit meir uferdig arbeid enn kva det såg ut som for femten eller tretti år sidan.

Noko av årsaka til at utviklinga av standardar gav lite fagleg integrasjon i byrjinga, kan liggje i at Noark allereie frå starten av var kopla til myndigheitsutøving frå Riksarkivaren. Noark 1 bygde såleis på retningsliner for innføring av EDB-baserte journalsystem i statsforvaltninga, fastsett av Riksarkivaren i 1984. I arkivforskrifta som trådde i kraft i 1999, ligg dei no gjeldande krava til at elektronisk arkivdanning skal bruk eit Noark-system som Riksarkivaren har godkjent på førehand. Det som likevel kanskje er ein minst like viktig grunn til at vi ikkje i same grad som australiarane fekk det same fruktbare møte mellom arkiv og records management, kan vere at Noreg mangla eit tilsvarande «records management community» med kunnskap om og interesse for elektronisk arkivdanning i heile si bredde. Rett nok har kompetansen i arkivtenestene auka jamt over fleire tiår, særleg takka vere innsatsen til Norsk arkivråd, som mellom anna bidrog til å etablere Arkivakademiet frå tidleg 1990-tal (Gausdal, 2001). Det har likevel først i dei seinaste få åra vore eit klart mål at arkivutdanninga skal kvalifisere for å delta med arkivfaglege råd når ei verksemd skaffar eller utviklar fagsystem som dannar arkiv av ulike slag.

Sett med utdanninga som ståstad, verker det klart at vi må undervise i arkivdanning og depot som eit samanhengande kunnskapsfelt. Det er store overlapp i mellom anna rettslege spørsmål, til dømes om innsyn og teieplikt, som vil vere felles gjennom heile

faget. I enda større grad er det felles grunninnsikter om kva som særmerker elektroniske arkivdokument. Både for arkivdanninga og for depota er kunnskapar om kva prosessar som skapar dokumenta avgjerande, og ein treng den same innsikta om at autentisitet hovudsakeleg er ein tilsikta men sårbar konstruksjon for elektroniske dokument, og at dette er eigenskapar som ein primært må syte for under planlegging og design av systema. Det er likevel ikkje nokon automatikk i at det samanhengande kunnskapsfeltet også må resultere i ein og same profesjon. Det er eit profesjonspolitisk spørsmål som vi frå lærarhald gjerne kan meine ein heil del om, men det er først og fremst eit spørsmål for dei som har skoa på seg.

Konklusjon

Profesjonar er ikkje statiske, dei blir forma på ulike måtar. Samfunnets behov og forventningar, teknologiutvikling, organisering og synleggjering av profesjonen, og tilrettelegging av utdanningar, er døme på ulike element i den dynamiske forminga av profesjonane. Ingen av disse elementa opererer heilt uavhengig av kvarandre. Både organisering av profesjonen og forminga av eigna utdanningar ber med seg profesjonspolitiske valmoglegheiter som det kan vere heiderleg sakleg usemje om. I drøftinga av profesjonspolitiske vegval bør vi leggje stor vekt på kva vi trur er ein fagleg fornuftig respons på samfunnets behov og teknologiutviklinga.

Det utdanningsprogrammet som er bygd opp ved Høgskulen i Oslo og Akershus, og som framleis er under utvikling, legg i stadig aukande grad vekt på samanhengar mellom arkivdanning og depot. Såleis er vår medverknad i utviklinga eit tilskot i retning av å kvalifisere studentar for ein sameina profesjon, i staden for to ulike profesjonar. Vi styrar likevel ikkje alle sider ved ei slik utvikling, organisering av profesjonen eller profesjonane, vedlikehald av profesjonsidentitet, val av alliansepartnarar i praksisfeltet og mykje meir er profesjonspolitiske valmoglegheiter som høyrer til i andre samanhengar enn i utforminga av ei utdanning.

Litteratur

- Arkivforskrifta (1998). *Forskrift om offentlege arkiv*, 11. desember 1998 nr. 1193.
- Arkivlova (1992). *Lov om arkiv*, 4. desember 1992 nr. 126.
- Bearman, D (1994). Archival Strategies. *American Archivist*, 58(4), 380-413.
- Berger, S (2013). The role of national archives in constructing national master narratives in Europe. *Archival Science*, (13), 1-22.
- Cook, T. (2011). The Archive(s) is a Foreign Country: Historians, Archivists and the Changing Archival Landscape. *American Archivist*, vol. 74(2), 600-632.
- Cox, R (2001): *Managing Records as Evidence and Information*. Westport/Conn: Quorum Books.
- Cox, R (1986). Professionalism and Archivists in the United States. *American Archivist*, 49, 229-247.
- Duchemin, M (1992). The History of European Archives and the Development of the Archival Profession in Europe. *American Archivist*, 55, 14-25.

- Flexner, A (udatert). *Is Social Work a Profession?* Henta 20. august 2015 frå <http://www.socialwelfarehistory.com/programs/is-social-work-a-profession-1915/>
- Gausdal, R. L. (2001). *Mot en profesjon: Norske Arkivråd 1961 – 2001*. Oslo: Norsk Arkivråd.
- Hals, A (2002). Fra kongelig resolusjon til lov. Inspeksjonsvirksomheten i Riksarkivet 1963-1999. I: K. J. Bråstad, K. Johannessen, & T. Sirevåg (Red.), *Med Clio til Kringsjå. Festskrift til riksarkivar John Herstad*. Oslo: Novus.
- Harris, V. (2007). *Archives and justice*. Chicago: Society of American Archivists.
- Herstad, J. (2008). «*Archivaren, – Gud bevar'en!*» *Henrik Wergeland som riksarkivar*. Oslo: Messel forlag.
- Haave, P (2007). Da legene skulle autoriseres. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 127, s. 3267-3271.
- Jenkinson, H (1922). *A manual of archive administration, including the problems of war archives and archive making*. Oxford: Clarendon Press. Henta juli 2009 frå <http://www.archive.org/stream/manualofarchivea00jenkuoft#page/n5/mode/2up>
- Jenkinson, H. (2003). The Classification and Survey of English Archives. I: R. Ellis, & P. Walne (Red.), *Selected Writings* (s. 196-207). Chicago: Society of American Archivists.
- Larson, MS (1977). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press
- Marthinsen, J. H. (2012). *Arkivteori – en innføring*. Oslo: Riksarkivet.
- McKemmish, S (1997). Yesterday, Today and Tomorrow: A Continuum of Responsibility. Henta 2. februar 2009 frå <http://infotech.monash.edu/research/groups/rcrg/publications/recordscontinuum-smckp2.html#fig1>
- Muller, F., Feith, J. A. & Fruin, R. (2003). *Manual for the Arrangement and Description of Archives, 1898*. Chicago: Society of American Archivists.
- Norsk arkivråd. (2011). *NAs innlegg på KUDs arkivmeldingskonferanse 9. juni 2011*. Henta 15. august 2015 frå http://arkivrad.no.drupal.07.no/sites/arkivrad/files/user/Dokumenter/Arkivpolitisk_arbeid/manuskudkonferanse.pdf
- NOU 1987:35 (1987). *Samtidens arkiver - fremtidens kildegrunnlag: Arkivverkets presserende oppgaver: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kultur- og vitenskapsdepartementet 27. februar 1986: avgitt til departementet september 1987*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reed, B (1997). Electronic records management in Australia. *Records Management Journal*, 7, 191-204.
- Schellenberg, T.R. (2003). *Modern Archives. Principles and Techniques, 1956*. Chicago: Society of American Archivists.
- Thomassen, T (2001). A First Introduction to Archival Science. *Archival Science*, 1(4), 373-385.
- Torgersen, U (1994). *Profesjoner og offentlig sektor*. Oslo: Tano.

- Upward, F (1996). Structuring the Records Continuum - Part One: Postcustodial principles and properties. Henta juli 2009 frå
<http://www.infotech.monash.edu.au/research/groups/rcrg/publications/recor dscontinuum-fupp1.html>
- Wilensky, HL (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

Forskningsbasert undervisning og læring i bibliotekarutdanningen

Anita Sandberg

Det er politisk enighet om at forskningsbasert undervisning er et mål, og ved Høgskolen i Oslo og Akershus er det uttrykt ønske om at studentene i sterkere grad engasjeres i forskning og utviklingsarbeid. I dette prosjektet ser jeg derfor nærmere på hvordan forskningsforankringen påvirker bachelorstudentene ved bibliotekarutdanningen. Det er ikke definert suksesskriterier for «forskningsbasert undervisning», men i offentlige dokumenter vises det ofte til en modell av Healey & Jenkins (2009). Ved å bruke denne modellen i en analyse av utdanningens programplan, mener jeg å se at utdanningen har forholdsvis sterke innslag av studentsentrerte undervisningsformer. Samtidig kan det virke som om både programplanen og den nevnte modellen har svakheter når det gjelder å uttrykke relasjonen mellom forskning og praksis.

Innledning

I *Lov om universiteter og høyskoler* (2005) heter det seg at læresetene skal tilby utdanninger som baserer seg på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Forskningsfokuset er drevet frem av statlige myndigheter og internasjonale organer som OECD og EU, og baserer seg blant annet på at økt studie- og forskningskvalitet er nødvendig når samfunnet endrer seg raskt, slik som nå (Kyvik & Vågan, 2014, s. 24).

Målsettingen om forskningsbasert undervisning gjelder ikke bare disiplinstudier, men også profesjonsrettede utdanninger. Rektor ved *Høgskolen i Oslo og Akershus* (HiOA), *Curt Rice*, mener kunnskapsutviklingen går så fort i dag at det er helt nødvendig at kandidatene forstår forskning og kan bruke forskning i arbeidet (Nøra, 2015). Det heter seg gjerne at den profesjonelle praksisen blir bedre, dersom profesjonsutøverne vet å dra nytte av forskningsbasert kunnskap. Utdanningsinstitusjonene bør derfor legge grunnlaget for «livslang læring» ved å stimulere til kritisk refleksjon og bruk av systematiske arbeidsmetoder.

For the students who are the professionals of the future, developing the ability to investigate problems, make judgments on the basis of sound evidence, take decisions on a rational basis, and understand what they are doing and why is vital. Research and inquiry is not just for those who choose to pursue an academic career. It is central to professional life in the twenty-first century (Brew, 2007, gjengitt i Healey, Jenkins & Lea, 2014).

Ved HiOA har rektoratet de siste årene hatt som mål å få høgskolen akkreditert som profesjonsuniversitet. Dette forutsetter økt forskningsinnsats fra de tilsattes side, noe som blant annet medfører vektning av publiseringsinnsats, men forskningsfokuset påvirker også studentene. I høgskolens strategiplan er det definert som et mål å styrke

studentinvolveringen i forskning og utviklingsarbeid frem mot 2020 (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2012). Denne målsettingen gjelder både på bachelor- og mastergradsnivå, for som det fremgår av en rapport fra *Universitets- og høyskolerådet*, kan ikke bachelorstudentene betraktes som passive konsumenter av kunnskap. Også på dette nivået bør studentene få opplæring i og erfaring med forskning og “utforskning” (UHR, 2010, s. 9). I dette prosjektet vil jeg derfor se nærmere på hvilke forskningsaktiviteter bachelorstudentene ved bibliotekarutdanningen blir involvert i.

Forskningsbasert undervisning – noen utviklingstrekk

Forskning og utviklingsarbeid (FoU) kan sies å være: “[...] kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap – herunder kunnskap om mennesket, kultur og samfunn – og omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser» (Marheim Larsen & Kyvik, 2006, s. 34). FoU-arbeidet deles gjerne i tre underkategorier; 1) grunnforskning, 2) anvendt forskning og 3) utviklingsarbeid, og profesjonsforskningen har ofte en anvendt karakter siden det i mange tilfeller vil være et mål å forbedre et konkret praksisfelt (UHR, 2010, s. 17). Innenfor profesjonsutdanningene kan man derfor forvente en tett kobling mellom forskning og praksis.

Det er politisk enighet om at forskningsbasert undervisning er et mål, men det er forholdsvis uklart hva dette innebærer i praksis. Begrepet «forskningsbasert undervisning» kan føres tilbake til den humboldtske universitetstradisjonen fra 1800-tallet, siden en av pilarene i *Wilhelm von Humboldts* universitetsprogram var nettopp sammenhengen mellom forskning og undervisning. Opprinnelig innebar begrepet at undervisningen skulle ta utgangspunkt i faglærerens egen forskning (Hyllseth, 2001, s. 7). Dette synspunktet er videreført i dagens debatt og fremkommer blant annet hos *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* (NOKUT). NOKUT mener at den snevreste tolkningen av begrepet ”forskningsbasert undervisning” innebærer at læreren selv er en aktiv forsker innenfor den disiplinen vedkommende underviser i. En mindre snever tolkning tilsier at det er tilstrekkelig at læreren er faglig oppdatert innenfor sitt undervisningsområde (NOKUT, 2014). Den siste tolkningen medfører at det ikke stilles krav om noen forbindelse mellom forskning og undervisning på individnivå.

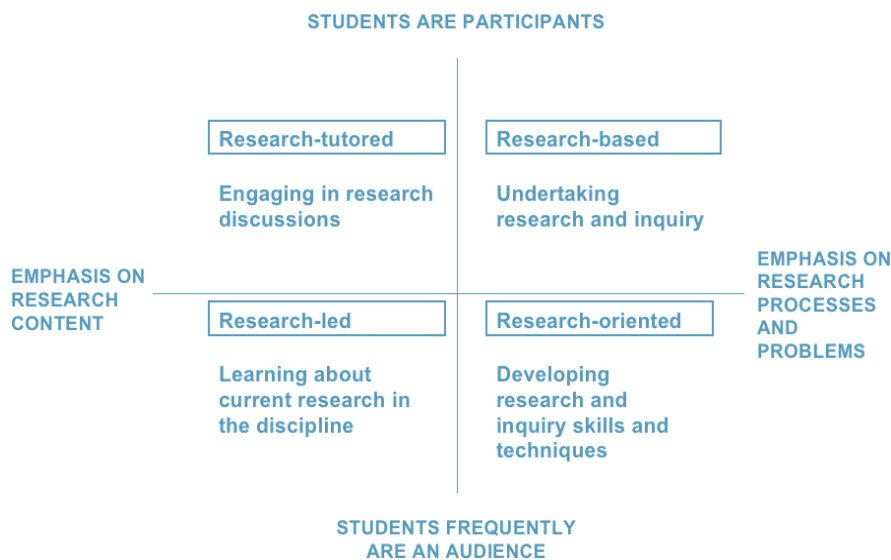
Nevnte perspektiver fokuserer på faglærers rolle som forsker og formidler, og tilsier at vedkommende skal kjenne og formidle nyere forskningsresultater, egne og/eller andres. Dette peker mot utdanningens innholdsside og vil gjenspeile seg i blant annet pensumvalget. En slik tolkning av ”forskningsbasert undervisning” kan imidlertid ses som for snever, i hvert fall hvis man vender tilbake til den humboldtske universitetstradisjonen, der «dannelse» utgjør et sentralt begrep. Hvis læresetene skal fylle sin dannelsesoppgave må de tilrettelegge for vedvarende undring, utforskning og sannhetssøken. Da er det et poeng at studentene ikke nødvendigvis utvikler en kritisk og utprøvende holdning, dersom undervisningen avgrenser seg til formidling av eksisterende forskningsfunn (Hyllseth, 2001, s. 11).

I dannelsesidealet ligger det en forventning om at faglærere skal gjøre *mer* enn å formidle egne og/eller andres forskningsresultater. Idealet signaliserer en utvikling bort fra den tradisjonelle rollefordelingen, der lærerne velger pensum og studentene er passive mottakere av lærernes tolkninger. Den tradisjonelt vertikale student/lærermodellen erstattes av en mer horisontal modell der lærerne blir tilretteleggere og veiledere, mens studentene blir mer aktive bidragsytere. Man kan med andre ord si at fokuset flyttes fra «innhold» til «aktivitet», og at kreative læringsprosesser blir viktigere enn lærerens faglige kompetanse som innholdsprodusent og –formidler. Dermed skjer det en dreining av fokus fra forskningsbasert undervisning til forskningsbasert læring (s. 42). Denne holdningsendringen er i overensstemmelse med vårt nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, der det blir definert som et mål å dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra innsatsfaktorer til læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Valg av teoretisk perspektiv

Jeg elsker å lære, men hater å bli undervist (Winston Churchill)

Det er ikke identifisert suksesskriterier for studentenes involvering i forskningsarbeid, så det er usikkert hvordan man har tenkt å kartlegge grader av måloppnåelse. I offentlige dokumenter vises det imidlertid ofte til en modell utviklet av *Mick Healey*, britisk professor ved *University of Gloucestershire*, og *Alan Jenkins*, professor ved *Oxford Brookes University*, to markante skikkelser i debatten om «forskningsbasert undervisning». De har utviklet en modell, som det blir referert til også i Norge, blant annet i rapporten *FoU + Utdanning = Sant* (UHR, 2010). Det er derfor interessant å bruke modellen som utgangspunkt for å studere hvordan bibliotekarstudentene blir involvert i forskningsaktiviteter.



The nature of undergraduate research and inquiry (Healey & Jenkins, 2009, s. 7).

Den nevnte modellen består av to akser, der den ene aksen skiller mellom forskningens innhold og resultater på den ene siden og forskningsprosessen og dens metoder på den andre. Den andre aksen skiller mellom undervisning der studentene hovedsakelig er «passive» mottakere og undervisning der studentene involveres som deltakere i den forskningsbaserte undervisningen. Med utgangspunkt i disse aksene fremstår fire forskningsbaserte undervisningsformer. To av disse er lærersentrerte, mens de to andre er studentsentrerte.

1) Forskningsledet undervisning³⁹ (research-led teaching) er lærersentrert i den forstand at faglærerne viderefremmer innholdet i eksisterende forskningslitteratur gjennom pensumvalg og forelesninger. Innholdet vil i hovedsak basere seg på resultater av tidligere forskning. 2) Forskningsorientert undervisning (research-oriented teaching) er også lærersentrert, men her er målet å lære studentene om forskningsprosesser og vitenskapelige tenkemåter, for eksempel om hvilke metoder som ligger til grunn for tidligere forskningsresultater. Forskningsetikk og kildekritikk er andre eksempler. Også i dette tilfellet blir studentene primært sett på som mottakere av et visst innhold. 3) Forskningsveiledet undervisning (research-tutored teaching) er undervisning der studentene deltar i diskusjoner med andre studenter og/eller lærere om blant annet innholdet i den forskningsbaserte pensumlitteraturen. Det er et mål at studentene blir kvalifiserte lesere og kan se med kritisk blikk på eksisterende forskning. Her kan man se for seg at de trekkes inn drøftinger av for eksempel teoretiske perspektiver og alternative tilnæringsmåter til et forsknings-emne. Siden studentene i så fall tillegges en mer aktiv rolle i undervisningen, kan man si at undervisningsformen er studentsentrert. 4) Det samme gjelder for forskningsbasert undervisning⁴⁰ (research-based teaching), der studentene gis en mulighet til å gjennomføre hele eller deler av en forskningsprosess, alene eller sammen med andre. Her er bacheloroppgaven⁴¹ et typisk eksempel.

Healey og Jenkins (2009) påpeker at man i nedre del av modellen ser studentene som mottakere, mens man i øvre del ser studentene som deltakere, og de mener at det er for lite aktivitet, dvs. at øvre del av modellen blir forsømt. ”Our general view is that in much of higher education relatively too much teaching and learning is in the bottom half of the model, and that most students would benefit from spending more time in the top half” (s. 7). Satt litt på spissen, kan man si at nedre del av modellen står for de tradisjonelle undervisningsformene, der faglærernes forskningskompetanse og –erfaring vektlegges, mens man i øvre del av modellen trekker studentene inn i mer aktive læringsformer. *Healey og Jenkins* mener at ethvert studieprogram bør inneholde alle de fire undervisningsformene. Forskerne tar altså ikke avstand fra

³⁹ Den norske oversettelsen er gjort av *Kynig og Vågan* (2014, s. 49).

⁴⁰ Terminologien kan her virke noe forvirrende, siden vi på norsk vanligvis tillegger «forskningsbasert» et meningsinnhold som rommer alle de fire undervisningsformene i modellen. Jeg har allikevel valgt å bruke oversettelsen, men håper det fremgår av sammenhengen at meningsinnholdet ikke alltid refererer til de avgrensningene *Healey og Jenkins* gjør.

⁴¹ En bacheloroppgave må forstås mindre strengt hva vitenskapelighet angår. På bachelornivå er det kun snakk om å legge et grunnlag for videre kompetanseutvikling.

lærersentrerte undervisningsformer, men gjør et poeng av at det i dag legges for stor vekt på disse. Når det både nasjonalt og internasjonalt vises til denne modellen, kan det altså forstås som føringer i retning av mer studentsentrerte undervisningsformer.

Valg av metode

Den nevnte modellen er ment å stimulere til debatt om hvordan undervisningsinstitusjonene kan engasjere studentene i forskningsbaserte læringsaktiviteter. Modellen kan imidlertid også brukes til å analysere studenters erfaringer med eksisterende aktiviteter. I Norge er dette gjort i tilknytning til barnehagelærerutdanningen, der det er gjennomført fokusgruppeintervjuer med siste års studenter (Vågan & Havnes, 2013). Som i nevnte prosjekt, har jeg valgt å bruke modellen som analyseverktøy, men jeg har ikke kartlagt bibliotekarstudentenes erfaringer med eksisterende undervisning. Jeg har heller ikke gjort intervjuer med faglærerne for å få frem deres subjektive opplevelse av måloppnåelse. Jeg ser i stedet programplanen som en inngang til å studere ambisjonsnivået ved bachelorutdanningen i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Programplanen legger bindende føringer for hvordan undervisningen legges opp, og den er samtidig interessant som et profileringsdokument, fordi den er med på å gjøre kandidatens kvalifikasjoner forståelige både overfor potensielle søkere og deres kommende arbeidsgivere (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). Siden programplanen kan sies å uttrykke faglærernes kollektive forståelse av hva studentene tilegner seg av kunnskaper og ferdigheter, er planen antagelig det nærmeste vi kommer en objektiv beskrivelse av den forskningsbaserte undervisningen ved bibliotekarutdanningen.

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er retningsgivende for hvordan programplanen skal utformes, og rammeverket tilsier at planen skal inneholde beskrivelser av de kunnskaper, ferdigheter og den generelle kompetansen kandidatene har etter endt utdanning. *Kunnskapsdepartementet* (2011) definerer ”kunnskap” som: [...] forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer [...]”, mens ”ferdigheter” er evnen til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver” (s. 5). Dette er en viktig distinksjon når det gjelder å tolke og innplassere læringsutbyttebeskrivelsene i modellen til *Healey* og *Jenkins* (2009), siden deres modell skiller mellom forskning som «innhold» og forskning som «utøvelse/aktivitet».

Det er ellers et poeng at læringsutbyttebeskrivelsene sier hva kandidatene *vet* og *kan* når bachelorløpet er ferdig, og ikke hva de har måttet gjøre for å komme dit. Siden undervisningsformen må leses ut av beskrivelsene, er det snakk om å tolke den teksten som presenteres. For det første må jeg identifisere de beskrivelsene som er koblet til forskning. Deretter må jeg tolke beskrivelsene og plassere dem inn i modellen til *Healey* og *Jenkins*. På den måten kan jeg få innblikk i om den forskningsbaserte undervisningen primært er lærersentrert, slik forskernes generelle hypotese er, eller om bibliotekarutdanningen klarer å balansere de ulike undervisningsformene.

I NOKUT-rapporten om profesjonsutdanninger påpekes det at utdanningsbegrepet er videre enn undervisningsbegrepet, og at førstnevnte derfor åpner for å se FoU-tilknytningen i form av hele utdanningsprogrammer. På den måten får man mulighet til å fokusere på hvordan forskningstilknytningen realiseres gjennom et helt studieløp (Lid, 2012, s. 6). Jeg har fokus på undervisningen, men velger å forholde meg til FoU-tilknytningen som delelementer i et komplett utdanningsprogram. Jeg trekker derfor inn alle de forskningsrelevante aspektene som på et eller annet tidspunkt blir gjennomgått i undervisningen, dvs. alt fra litteratursøk og problemformulering til analyse og rapportering.

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket - en pilotundersøkelse

Kunnskapsdepartementet (2011) gir eksempler på hvilket læringsutbytte en bachelorutdanning bør gi. Før jeg analyserer hvordan bibliotekarutdanningen presenterer seg i programplanen, vil jeg derfor plassere kvalifikasjonsrammeverkets eksempler inn i den nevnte modellen for å se hvordan den valgte tilnæringsmåten fungerer.

Øverst på listen over «kunnskaper» fremgår det at kandidatene ”har bred kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet” (s. 26). Her blir det ikke eksplisitt uttrykt at det er snakk om vitenskapelige teorier og metoder, og en tolkning er vanskelig, fordi eksemplene gjelder både for disiplinstudier og profesjonsstudier. Innenfor disipliner som biologi og statsvitenskap, er det nærliggende å tenke at beskrivelsen gjelder vitenskapelige teorier og metoder. Annerledes er det innenfor profesjonsstudiene, der det i stedet kan være snakk om standarder, prosedyrer og retningslinjer til bruk i praksisfeltet. Innenfor sykepleien kan beskrivelsen peke mot metoder for kliniske vurderingsprosesser og standarder for bruk av pasientjournaler, mens det innenfor bibliotekarutdanningen kan være snakk om verktøy i form av ulike klassifikasjons- og gjenfinningssystemer. Det er derfor vanskelig å avgjøre om dette eksemplet i kvalifikasjonsrammeverket signaliserer forskningstilknytning eller praksistilknytning, men hvis man velger å tolke beskrivelsen som knyttet til forskning, er det rimelig å tolke uttrykket ”har bred kunnskap om” som forskningsorientert, en undervisningsform *Healey* og *Jenkins* (2009) betegner som lærersentrert. Ambisjonen er ikke å lære studentene å anvende ”verktøykassen”, men å lære dem *om* prosesser og tenkemåter. At beskrivelsen er plassert under «kunnskaper», ikke «ferdigheter», bekrefter denne tolkningen.

Som neste punkt trekker *Kunnskapsdepartementet* frem at kandidatene ”kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet”. Her er det ingen tvil om at beskrivelsen gjelder forskning, men verbet ”kjenner” tilsier ikke at studentene nødvendigvis blir kjent med innholdet annet enn gjennom pensumlitteratur og forelesninger. Studentene fremstår som mottakere av innhold heller enn deltakere i

en forskningsprosess. Læringsutbyttebeskrivelsen peker derfor mot forskningsledet undervisning, en annen lærersentert undervisningsform.

I et tredje eksempel fra *Kunnskapsdepartementet* (2011) fremgår det at kandidaten ”kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet”. Beskrivelsen er plassert under «kunnskaper», men korresponderer med et eksempel under «ferdigheter», der det heter seg at kandidaten ”kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg” (s. 26). I disse eksemplene er det snakk om aktiviteter, der studentene skal kunne søke opp nyere forskningsresultater, vurdere disse og på ulike måter ta kunnskapen i bruk. Siden dette forutsetter at de relaterer seg til andres forskningsprosjekter og på ulike måten går i dialog med disse, velger jeg å tolke beskrivelsene som knyttet til forskningsveiledet undervisning, en studentsentrert undervisningsform.

Under ”ferdigheter” fremkommer det at kandidatene ”kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer” (s. 26). Som tidligere nevnt, er ikke ”metoder” identisk med forskningsmetoder, og den samme uklarheten må sies å gjelde for ”faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer”. For bibliotekarer kan det å «beherske relevante faglige verktøy» innebære å mestre gjenfinningsmetoder, mens faglige «uttrykksformer» kan vise til referansesamtaler og formidlingspraksiser. Heller ikke under ”generell kompetanse” er forskningstilknytningen tydelig. Når det heter seg at studentene ”kan planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid, alene og som deltaker i en gruppe, og i tråd med etiske krav og retningslinjer” (s. 26), kan det være snakk om både forskningsprosjekter og mer praksisrettede utviklingsprosjekter. Innenfor profesjonsstudier vil det altså være uklart om disse læringsutbyttebeskrivelsene har forsknings- eller praksisrelevans. Det kan være snakk om begge deler, men hvis de nevnte beskrivelsene tolkes som forskningsrelevante, fremgår det at studentene engasjeres i aktiviteter som fremmer praktiske ferdigheter. Man kan vanskelig «beherske» og «gjennomføre» noe uten å være delaktig i de aktuelle prosessene, enten det er snakk om å gjøre statistiske beregninger eller å skrive forskningsartikler. Disse læringsutbyttebeskrivelsene kan derfor knyttes til forskningsbasert undervisning, en studentsentrert undervisningsform.

Som vist, faller kvalifikasjonsrammeverkets eksempler inn i modellens fire undervisningsformer, men det er usikkerhet knyttet til flere av læringsutbyttebeskrivelsene når det gjelder forskningsrelevans. Dette kan skyldes at eksemplene gjelder for både disiplinstudier og profesjonsstudier. Det er derfor rimelig å forvente at tolkningen vil være enklere i tilknytning til en konkret programplan, og at det da tydeligere vil fremgå hva som er forskningsrelatert og hva som primært retter seg mot å håndtere konkrete arbeidsoppgaver i praksisfeltet. Dersom denne hypotesen ikke stemmer, kan det tyde på at utdanningsinstitusjonen har et forbedringspotensial når det gjelder å kommunisere forskningstilknytning.

Programplanen for bibliotek- og informasjonsvitenskap ved HiOA 2014-2015

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå de obligatoriske emnene i programplanen for bachelorstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Programplanen er inndelt i emneplaner, og jeg vil kort gjennomgå innledningen til hver enkelt emneplan før jeg konsentrerer meg om læringsutbyttebeskrivelsene til hvert enkelt emne. Aller først vil jeg imidlertid ta for meg den overordnede innledningen.

I den overordnede innledningen nevnes kun ett punkt under ”kunnskaper”: Den som har oppnådd bachelorgraden ”har bred kunnskap om bibliotek- og informasjonsvitenskapens sentrale temaer og problemstillinger, og om de teorier, metoder, hjelpemidler og verktøy som anvendes” (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014). Denne beskrivelsen er nesten identisk med beskrivelsen i kvalifikasjonsrammeverket, men her er forskningstilknytningen tydelig siden det vises til bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Bibliotekarutdanningen skiller seg faktisk fra de andre studiene ved høgskolen ved å ha ”vitenskap” i studienavnet. Senere i innledningen blir forskningstilknytningen understreket ved at bachelorstudiet presenteres som inndelt i tre emnegrupper, der ”informasjon og samfunn” i hovedsak bygger på et samfunnsfaglig metodegrunnlag, mens ”litteratur- og kulturformidling” bygger på et humanvitenskapelig metodegrunnlag og ”kunnskapsorganisasjon og gjenfinning” benytter metoder og redskaper fra matematikk og informatikk. På et overordnet nivå signaliserer altså utdanningen en klar forskningstilknytning.

Innledningsvis finner man også en parallell til kvalifikasjonsrammeverket når det gjelder kategorien ”generell kompetanse⁴²”. Mens man i rammeverket påpeker at studentene ”kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet”, fremgår det i programplanen til bibliotekarutdanningen at kandidatene ”kan følge kunnskapsutviklingen på fagfeltet”. Denne beskrivelsen tilsier at kandidatene vet hvordan de skal orientere seg mot ny forskningslitteratur. Her er målet primært å kunne tilegne seg et forskningsbasert innhold, men senere i innledningen heter det seg at studentene også skal kunne ”gjøre selvstendige og kritiske faglige vurderinger”, noe som forutsetter en kritisk delaktighet. Man kan derfor si at forskningstilknytningen er tydelig uttrykt i innledningen til programplanen, og at beskrivelsene tilsier at utdanningen benytter både lærersentrerte og studentsentrerte undervisningsformer. Spørsmålet er om denne tendensen blir bekreftet innenfor de enkelte emnegruppene.

Da jeg kategoriserte læringsutbyttebeskrivelsene i kvalifikasjonsrammeverket oppdaget jeg at mange av beskrivelsene hadde et uklart meningsinnhold, og jeg hadde en hypotese om at dette skyldtes at eksemplene gjaldt for både disiplin- og profesjonsstudier. Jeg forventet at det ville være enklere å tolke en konkret programplan. Denne hypotesen viste seg å ikke stemme. Også i programplanen til bibliotekarutdanningen er det vanskelig å fastslå om beskrivelsene peker mot

⁴² «Generell kompetanse» er ikke med i hver enkelt emneplan, kun i innledningen til programplanen.

forskningsrelevant undervisning eller først og fremst mot kunnskaper og ferdigheter som kreves i praksisfeltet. Det er altså en utfordring at ikke alle beskrivelsene har et entydig meningsinnhold.

I tabell 1 gir jeg en komplett oversikt over læringsutbyttebeskrivelsene som kan sies å være koblet til forskning, der de mest uklare beskrivelsene er satt i kursivert tekst. Disse byr på tolkningsproblemer, fordi bibliotek- og informasjonsvitenskapen tar opp i seg mange deler av forskningsprosessen, ikke primært med tanke på studentenes egen læringsprosess, men med tanke på at de som profesjonsutøvere skal kunne bistå ulike grupper av bibliotekbrukere med for eksempel informasjonssøking, kildekunnskap, kildekritikk og kunnskap om faglig forfatterskap med standardiserte litteraturhenvisninger og litteraturlister. En detaljert gjennomgang av programplanen følger, både for å utdype denne konklusjonen og for å påvise forskjeller emnegruppene imellom.

Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning (KoG)

Som det fremgår av den skjematiske oversikten i tabell 1, uttrykker de tre emnegruppene i varierende grad en forskningstilknytning. Innenfor emnegruppen «kunnskapsorganisasjon og gjenfinning», vil en leser neppe oppfatte en kobling mellom læringsutbyttebeskrivelsene og praksisfeltet. Informasjonssøkeferd, søketeknikker og kildekritikk vil mest sannsynlig bli assosiert med kunnskaper og ferdigheter bibliotekarer trenger i praksisfeltet når de skal bistå for eksempel skoleelever, studenter og forskere. Beskrivelsene vil ikke gi assosiasjoner til forskningsprosesser studentene selv involveres i gjennom utdannelsen. De sier derfor lite om studiets forskningstilknytning.

I studentenes første semester heter det seg i innledningen at det gis en innføring i «grunnleggende teorier, metoder, standarder, hjelpemidler og verktøy for arbeidet med å beskrive, gjenfinne, tilgjengeliggjøre, velge og vurdere ulike typer dokumenter» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014). I denne beskrivelsen likestilles ”metoder, standarder, hjelpemidler og verktøy”, og man får derfor inntrykk av at det ikke siktes til forskning, men heller til teknikker for dokumenthåndtering. Denne tolkningen kan man si underbygges ved at det senere vises til undervisningsemner som registreringsstandarder og metadataskjemaer. I innledningen til KoG-emnet er det derfor vanskelig å se noen signaler om forskningstilknytning. Heller ingen av læringsutbyttebeskrivelsene peker i denne retningen.

Beskrivelsene fortsetter å være uklare, for i andre semester fremgår det blant annet at studentene tilegner seg ”kunnskaper om ulike typer informasjonskilder, kildekritikk og kildebruk” og ”grunnleggende kunnskap om prinsipper for søking og søketeknikker”. Under «ferdigheter» heter det seg at studentene ”kan velge mellom og vurdere ulike typer informasjonskilder for et gitt informasjonsbehov”. Søketeknikker, kildebruk og kildekritikk må sies å inngå i ethvert forskningsprosjekt, men disse kunnskapene og ferdighetene trengs samtidig av bibliotekarer ute i praksisfeltet, der de er ment å hjelpe andre med deres informasjonsbehov. At

FORSKNINGSVEILEDET undervisning: legger opp til deltakelse i forskningsdiskusjoner	FORSKNINGSBASERT undervisning: legger opp til deltakelse i forskningsaktiviteter
<p>Boppg.6: har oversikt over aktuell teori og forskning på det området som oppgaven omhandler og kan anvende dette på eget materiale</p> <p><i>LKF2: kan reflektere over og diskutere nokre sentrale teoretiske omgrep innafor litteratur- og kulturformidlingsfaget</i></p> <p><i>LKF3: kan argumentere for egne vurderinger av tekster og teksters kvalitet</i></p> <p><i>LKF3: er i stand til å gi muntlig/ skriftlig respons på andres innlegg</i></p>	<p>BoS1: kan finne fram til og vurdere informasjon og fagstoff og fremstille dette i skriftlige oppgaver slik at det belyser en faglig problemstilling</p> <p>BoS1: kan benytte prinsippene for faglig forfatterskap med særlig vekt på korrekt sitering, referering og kildeangivelser, og kan sette opp litteraturlister</p> <p>LKF3: er i stand til å skrive anmeldelser og/eller andre formidlende tekster forankret i egne analyser og problemstillinger</p> <p>BoS4: kan gjennomføre enklere undersøkelser og analyser innenfor praksisfeltet</p> <p>BoS4: kan anvende samfunnsfaglige metoder og teori i arbeid med oppgaveløsning i sitt videre studieforløp</p> <p>BoS4: har, gjennom en praksisperiode, opparbeidet seg kjennskap til hvilke formål slike metoder kan tjene i profesjonsfeltet</p> <p>BoS5: kan videreutvikle bibliotekenes tjenester og samlinger med utgangspunkt i empiriske data og metoder</p> <p>BoS5: behersker kvantitative og kvalitative verktøy</p> <p>Boppg.6: er i stand til å utarbeide en presis og avgrenset problemstilling, er i stand til å innhente, analysere, vurdere og organisere relevant materiale og kan anvende relevant teori på eget materiale</p> <p><i>KoG2: kan velge mellom og vurdere ulike typer informasjonskilder for et gitt informasjonsbehov</i></p> <p><i>LKF3: kan analysere, fortolke og kvalitetsvurdere skjønn- og faglitterære tekster</i></p> <p><i>LKF3: behersker selvstendig analyse av litterære tekster eller visuelle uttrykk</i></p> <p><i>LKF3: har kunnskap om hvordan tekster og sjangre anvender ulike metodiske og teoretiske strategier</i></p> <p><i>KoG4: behersker avanserte søketeknikker</i></p>
FORSKNINGSLEDET undervisning: om eksisterende forskningsemner og -resultater	FORSKNINGSORIENTERT undervisning: om forskningsprosesser og metoder
<p>Boppg.6: har oversikt over aktuell teori og forskning på det området som oppgaven omhandler.</p> <p>NB. Denne kategorien krever gjennomgang av pensumlister og fremkommer derfor i liten grad i denne studien.</p>	<p>LKF3: har basiskunnskap om tekstvitenskapelig, litteraturvitenskapelig og litteratursosiologisk teori og metode.</p> <p>BoS4: har innsikt i kvantitative og kvalitative samfunnsfaglige metoder</p> <p>BoS5: kjenner arbeidsformer som bygger på bruk av kvantitative og kvalitative verktøy</p> <p><i>KoG2: har kunnskaper om ulike typer informasjonskilder, kildekritikk og kildebruk</i></p> <p><i>KoG2: har grunnleggende kunnskap om prinsipper for søking og søketeknikker</i></p> <p><i>KoG3: har kjennskap til vitenskapelig publisering og det akademiske kretslopet</i></p> <p><i>LKF3: har litterær, teoretisk og analytisk kompetanse</i></p> <p><i>LKF3: har kunnskap om hvordan tekster og sjangre anvender ulike metodiske og teoretiske strategier</i></p> <p><i>BoS4: kjenner til teorier om og modeller for informasjonsøkeatferd</i></p>

Tabell 1: Forskningsrelevant undervisning i bachelorstudiet i bibliotek- og informasjonsvitenskap 2014-2015
 Forklaring til tabellen: KoG=Kunnskapsorganisasjon og gjenfinning, LKF=Litteratur- og kulturformidling, BoS=Bibliotek og samfunn. Nummereringen viser til hvilket semester undervisningen tilfaller. Kursivert tekst: Primært rettet mot praksisfeltet, men forskningsrelevant.

beskrivelsen primært peker mot praksisfeltet, underbygges blant annet av andre beskrivelser som tilsier at kandidatene også «har kunnskaper om ulike typer brukere og informasjonsbehov» og «om faktorer som påvirker brukeren i informasjons-søkeprosesser». Det er derfor rimelig å anta at lesere vil oppfatte beskrivelsene som rettet mot praktisk veiledningsarbeid.

I tredje semester fremgår det under «kunnskaper» at studentene ”har kjennskap til vitenskapelig publisering og det akademiske kretsløpet”. Dette peker i retning av forskningsorientert undervisning, men igjen kan beskrivelsen ses i sammenheng med at kandidatene skal kunne bistå andre i deres arbeid, i dette tilfellet studenter og forskere. Bibliotekarer bør kjenne til teknologiske og kommersielle modeller for vitenskapelig produksjon og distribusjon, samt systemer for fagfelleevaluering⁴³ og «open access⁴⁴». Læringsutbyttet vil med andre ord også i dette tilfellet bli oppfattet som rettet mot tjenester kandidatene skal kunne yte når de er ferdig uteksaminert.

Slik jeg tolker det, blir tendensen fra programplanens innledning ikke videreført i KoG-emnet. De obligatoriske emnene synliggjør i liten grad at undervisningen er forskningsbasert. Her er det å bemerke at en gjennomgang av pensumlitteraturen nok ville ha vist at KoG-emnene i stor grad baserer seg på forskning, men jeg har ikke inkludert pensumlistene i denne studien. Jeg tror heller ikke at man kan forvente at eksterne lesere, hverken potensielle studenter eller arbeidsgivere, vil gjennomgå pensumlistene på jakt etter forskningslitteratur. Siden forskningstilknytningen ikke kommer tydelig til uttrykk, er det egentlig irrelevant å spørre seg om undervisningen fremstår som lærersentrert eller studentsentrert, men dersom man tar relasjonen for gitt, fremstår undervisningen som både forskningsorientert og forskningsbasert. Det siste skyldes at «kan velge» og «vurdere» signaliserer en mer aktiv tilnærming enn «har kunnskap om» og «har kjennskap til». Førstnevnte beskrivelse er også plassert under «ferdigheter», noe som bekrefter at kunnskapen blir tatt aktivt i bruk.

Litteratur- og kulturformidling (LKF)

Oppsummert vil jeg si at emnegruppen «litteratur- og kulturformidling» uttrykker sin forskningstilknytning mer eksplisitt enn KoG-gruppen. Innenfor LKF fremgår det blant annet at studentene har tilegnet seg basiskunnskaper om tekstvitenskapelig og litteraturvitenskapelig teori og metode, og at de kan skrive formidlende tekster forankret i egne analyser og problemstillinger. Dette er beskrivelser som tydelig kommuniserer en vitenskapelig og undersøkende karakter. Samtidig finnes det beskrivelser som i høyeste grad er forskningsrelevante, men som det er rimelig å anta at eksterne lesere først og fremst vil oppfatte som praksisrettede. En forsker må kunne analysere, argumentere og formidle, men det må også en bibliotekar. Som

⁴³ Fagfelleevaluering (peer review) er en metode for å kvalitetssikre vitenskapelige arbeider ved at manuskriptene sendes andre forskere til gjennomsyn.

⁴⁴ Open access er et system for publisering av vitenskapelige artikler, der det ikke kreves betaling av leserne.

innenfor KoG-emnet finnes det altså beskrivelser med et uklart meningsinnhold hva forskning angår.

I innledningen til andre semester⁴⁵ vises det til at «emnet diskuterer kva humanistiske og litteratursosiologiske perspektiv har å seie for praksisfeltet og i bibliotek- og informasjonsvitenskapen» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014). Koblingen til forskning blir her tydelig kommunisert. Under kategorien «kunnskaper» er det ingenting som bekrefter dette, men under «ferdigheter» fremgår det at studentene «kan reflektere over og diskutere nokre sentrale teoretiske omgrep innafor litteratur- og kulturformidlingsfaget». Denne beskrivelsen kan sies å tilfalle kategorien forskningsveiledet undervisning, men her støter man på samme uklarhet som i KoG-emnet. Beskrivelsen kan være knyttet til forskning, men den kan også peke mot ulike former for formidlingspraksiser i bibliotekene.

I tredje semester opplyses det innledningsvis at det er et mål å utvikle studentenes analytiske leseferdigheter. Det heter seg også at litteratursosiologiske perspektiver står sentralt og at det inngår å ha kjennskap til de viktigste teoretiske diskusjonene i dagens barnelitteraturforskning. Forskningstilknytningen er altså tydelig, og den blir fulgt opp under «kunnskaper», der det fremgår at studentene «har basiskunnskap om tekstvitenskapelig, litteraturvitenskapelig og litteratursosiologisk teori og metode». Denne læringsutbyttebeskrivelsen peker mot forskningsorientert undervisning. Det samme kan man si om beskrivelsen som tilsier at studentene «har litterær, teoretisk og analytisk kompetanse». Det fremkommer imidlertid at studentene også gjennomgår mer studentaktive undervisningsformer. Det heter seg at de «kan argumentere for egne vurderinger av tekster og teksters kvalitet», noe som peker mot forskningsveiledet undervisning. At de også «kan analysere, fortolke og kvalitetsvurdere skjønn- og faglitterære tekster» tilsier at undervisningen også er forskningsbasert. Her støter jeg imidlertid på uklarheter igjen. Man må kunne analysere og kvalitetsvurdere tekster for å kunne formidle dem til andre, og for eksterne lesere er det nok mest nærliggende å knytte beskrivelsene til formidling og veiledning i praksisfeltet, ikke til forskningsaktiviteter.

I emnet «tekststudier» fremkommer det samme semester at studentene «har kunnskap om hvordan tekster og sjangre anvender ulike metodiske og teoretiske strategier». Denne beskrivelsen peker mot forskningsorientert undervisning. Når det under «ferdigheter» heter seg at studentene «er i stand til å gi muntlig/skriftlig respons på andres innlegg», er fokuset på *mer* enn innhold. Beskrivelsen tilsier derfor forskningsveiledet undervisning. Ytterligere grad av aktivitet kreves når studentene «behersker selvstendig analyse av litterære tekster eller visuelle uttrykk» og når de «er i stand til å skrive anmeldelser og/eller andre formidlende tekster forankret i egne analyser og problemstillinger». For å produsere tekster basert på egne analyser kreves forskningsbasert undervisning. Igjen er det imidlertid usikkerhet forbundet med om

⁴⁵ I LKF er det kun obligatoriske emner i andre og tredje semester.

alle beskrivelsene angår forskning eller kun er ment som redskaper for formidling i praksisfeltet.

Det fremgår at det også innenfor LKF-emnet er snakk om både lærersentrert og studentsentrert undervisning, og som nevnt, gir beskrivelsene av den obligatoriske undervisningen inntrykk av å ha en sterk kobling til forskningsfeltet. Samtidig ser man at også LKF-emnet er rettet mot å bistå andre og at flere av læringsutbyttebeskrivelsene primært gir assosiasjoner til praksisrettet litteratur- og kulturformidling. Begge emnegruppene synes derfor å ha et forbedringspotensial når det gjelder å tydeliggjøre sin forskningstilknytning, men innenfor LKF-emnet er man langt tydeligere enn tilfellet er innenfor KoG.

Bibliotek og samfunn (BoS)

I emnegruppen «bibliotek og samfunn» er forskningstilknytningen tydeligere enn hos begge de andre emnegruppene. Læringsutbyttebeskrivelsene kommuniserer en klar vitenskapelig tilknytning. Dette gjelder ikke minst emnet «undersøkellesmetoder i teori og praksis». Her forenes mange av de forskningselementene som ellers utgjør fragmenter i bachelorutdanningen.

I første semester fremgår det under «ferdigheter» at studentene «kan finne fram til og vurdere informasjon og fagstoff og fremstille dette i skriftlige oppgaver slik at det belyser en faglig problemstilling» (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014). Det heter seg også at studentene «kan benytte prinsippene for faglig forfatterskap med særlig vekt på korrekt sitering, referering og kildeangivelser, og kan sette opp litteraturlister». Å kunne produsere faglige tekster ved blant annet å vurdere og referere til andre litterære kilder er en del av enhver forskningsprosess, men disse ferdighetene er utvilsomt også nyttige med tanke på veiledning av andre i yrkeslivet. Siden studentene ikke bare skal lære om ulike prinsipper, men også «benytte» dem, peker disse beskrivelsene mot forskningsbasert undervisning.

Som allerede nevnt, har studentene «undersøkellesmetoder i teori og praksis» i sitt fjerde semester. Innledningsvis heter det seg her at studentene gis en introduksjon til bibliotek- og informasjonsvitenskapen som forskningsfelt. Videre fremkommer det at emnet omhandler «problemformulering, operasjonalisering, innsamling og analyse av data, kvantitative og kvalitative metoder og forskningsmessige tilnærminger, observasjon som metode, og tolkning og bruk av tabeller, regneark og aktuell statistikk». Her er forskningstilknytningen eksplisitt uttrykt, og dette gjenspeiler seg også i læringsutbyttebeskrivelsene som følger. Under «kunnskaper» fremgår det at studenten «har innsikt i kvantitative og kvalitative samfunnsfaglige metoder», noe som peker i retning av forskningsorientert undervisning. Samtidig heter det seg at de «har, gjennom en praksisperiode, opparbeidet seg kjennskap til hvilke formål slike metoder kan tjene i profesjonsfeltet». Denne beskrivelsen tilsier forskningsbasert undervisning. Det samme gjelder under «ferdigheter», der det fremgår at studentene «kan gjennomføre enklere undersøkelser og analyser innenfor praksisfeltet» og «kan

anvende samfunnsfaglige metoder og teori i arbeid med oppgaveløsning i sitt videre studieforløp». Studentene trenes her i å gjennomføre egne undersøkelser.

I femte semester undervises studentene i «bibliotekutvikling», der det innledningsvis fremgår at de blant annet skal kunne evaluere bibliotekvirksomheter. Under «kunnskaper» heter det seg at studentene «kjenner arbeidsformer som bygger på bruk av kvantitative og kvalitative verktøy.» Beskrivelsen har en tydelig forskningstilknytning, selv om man her viser til «verktøy» i stedet for «metoder», men det er neppe snakk om annet enn forskningsorientert undervisning. Under «ferdigheter» fremgår det imidlertid at studentene «behersker kvantitative og kvalitative verktøy» og «kan videreutvikle bibliotekenes tjenester og samlinger med utgangspunkt i empiriske data og metoder.» Begge disse beskrivelsene peker mot forskningsbasert undervisning, siden det er snakk om å «beherske» og «videreutvikle». Oppsummert kan man derfor si at emnegruppen «bibliotek og samfunn» i sterkere grad enn begge de to andre emnegruppene har en eksplisitt kobling til forskning. Samtidig fremgår det at undervisningen i stor grad er studentsentrert, siden studentene involveres i forskningslikende prosesser.

Bacheloroppgaven

Bacheloroppgavene skrives innenfor en valgfri emnegruppe, men et felles læringsutbytte er at studentene «har oversikt over aktuell teori og forskning på det området som oppgaven omhandler» og «kan anvende dette på eget materiale». I den første beskrivelsen er det snakk om forskningsledet undervisning. I det andre tilfellet velger jeg å kategorisere beskrivelsen som forskningsveiledet, siden beskrivelsen tilsier at studentene må gå i dialog med andre og deres forskningsarbeider. Under «ferdigheter» fremgår det at studentene også «er i stand til å utarbeide en presis og avgrenset problemstilling», «er i stand til å innhente, analysere, vurdere og organisere relevant materiale» og «kan anvende relevant teori på eget materiale». Dette ser jeg på som forskningsbasert undervisning, siden beskrivelsene peker mot å gjennomføre forskningsliknende aktiviteter. Bacheloroppgaven byr derfor på utfordringer som berører både innhold og prosesser. Studentene skal ta i bruk de kunnskaper og ferdigheter de har tilegnet seg gjennom hele studieløpet.

Teoretiske og metodiske utfordringer - en drøfting

Metodisk har jeg identifisert alle de forskningsrelevante læringsutbyttebeskrivelsene i programplanen og deretter plassert beskrivelsene inn i modellen til *Healey* og *Jenkins* (2009). Begge operasjonene har bydd på større utfordringer enn forventet, og jeg vil kort drøfte mulige årsaker til dette ut i fra en mistanke om at både programplanen og modellen har et forbedringspotensial.

Programplanen gir et positivt inntrykk av den forskningsbaserte undervisningen ved bibliotekarutdanningen, men emnegruppene uttrykker i varierende grad forskningstilknytning. Forklaringen kan være at mange av læringsutbyttebeskrivelsene er flertydige. Flertydighetene i eksemplene fra kvalifikasjonsrammeverket kan forklares

med at beskrivelsene gjelder for både disiplin- og profesjonsstudier. I konkrete programplaner er det imidlertid å forvente at beskrivelsene er enklere å tolke. Hvis det i sykepleierutdanningens programplan fremkommer at kandidatene kan utføre systematiske litteratursøk, utøve kildekritikk og lage referanselister, vil en leser oppfatte dette som ferdigheter sykepleierstudentene trenger i studietiden. Det er klart for alle at dette ikke er ferdigheter sykepleierne trenger i sitt daglige virke. Her er det altså forskjell på studiesituasjonen og den faglige praksisen, og derfor vil det være enkelt å skille ut de beskrivelsene som angår den forskningsbaserte undervisningen. Også for disiplinstudier som historie og sosiologi vil en tolkning av læringsutbyttets forskningsrelevans være enkel, men ikke fordi det er et klart skille mellom forskning og praksis. Her vil systematiske litteratursøk, kildekritikk og referanselister være en del av både studietiden og yrkeslivet, siden det er så godt som sammenfall mellom studier og faglig praksis. Hypotesen om at konkrete programplaner lettere lar seg tolke enn eksemplene i kvalifikasjonsrammeverket, har derfor fremdeles relevans. Hypotesen stemmer bare ikke for bibliotekarutdanningen.

Bibliotekarutdanningen skiller seg fra typiske disiplinstudier og typiske profesjonsstudier når det gjelder relasjonen mellom forskning og praksis. Også en bibliotekarstudent lærer blant annet søkeferdigheter og kildekritikk med tanke på eget studieløp, men i tillegg er dette blant ferdighetene kandidatene trenger i sin profesjonelle praksis, ikke for egen del, men for å kunne bistå bibliotekets brukere, det være seg sykepleiere, historikere eller sosiologer. Det er derfor rimelig å anta at læringsutbyttebeskrivelsene primært gir assosiasjoner til praksisfeltet, ikke til kandidatens egen forskningserfaring gjennom studieløpet. Bibliotekarstudentene er sånn sett i en annen situasjon enn sykepleierstudentene, som ikke har noen direkte nytte av sine forskningserfaringer i møtet med pasientene i praksisfeltet. Bibliotekarstudiet står derfor overfor spesielle utfordringer, dersom det er et mål at programplanen skal kommunisere studiets forskningstilknytning. Hvis dette anses som viktig, må man spørre seg hvordan relasjonen mellom forskning og praksis best kan kommuniseres.

Det har ellers vært utfordringer forbundet med å plassere læringsutbyttebeskrivelsene inn i modellen til *Healey* og *Jenkins*. Den største utfordringen har vært å skille mellom forskningsorientert og forskningsbasert undervisning, der studentene i sistnevnte tilfelle ikke bare tilegner seg kunnskap om forskningsvirksomheter, men der de deltar aktivt i ulike former for forskningsaktiviteter. For å lese graden av aktivitet ut av læringsutbyttebeskrivelsene valgte jeg å se på bruken av verb. Uttrykk som «behersker», «kan gjennomføre», «er i stand til» og «kan anvende» er tolket som relatert til mer aktive handlinger enn «kjenner», «har kunnskap om» og «har innsikt». Denne forståelsen viste seg stort sett å være i overensstemmelse med programplanens inndeling i kategoriene «kunnskaper» og «ferdigheter». Min kategorisering samsvarer derfor i stor grad med definisjonene gitt av *Kunnskapsdepartementet* (2011, s. 5). Jeg har i hovedsak plassert kunnskap, i betydningen «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer», inn i nedre del av modellen, mens ferdigheter, forstått som «evnen til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver» stort

sett er innplassert i øverste del av modellen. Jeg mener derfor at jeg har belegg for å mene at det er en forholdsvis god balanse mellom den forskningsorienterte og den forskningsbaserte undervisningen. Dette fremgår også av tabell 1.

Min studie er svært begrenset, så jeg vil ikke spekulere i om modellen til *Healey* og *Jenkins* i for stor grad baserer seg på behov innenfor disiplinstudiene, men det er grunn til å spørre seg om profesjonsstudienes forskningstilknytning bør vurderes etter andre kriterier enn modellen legger opp til. Det er et tankekors at profesjonsforskningen gjerne har en anvendt karakter og derfor står i nær kontakt med praksisfeltet, noe modellen i liten grad bidrar til å kommunisere. Det er derfor grunn til å spørre seg om både programplanen og den nevnte modellen har svakheter når det gjelder å uttrykke relasjonen mellom forskning og praksis.

Konklusjon

Det finnes flere måter å forstå «forskningsbasert undervisning» på. På den ene siden kan man fokusere på lærernes egen forskning og deres forskningskompetanse. På den andre siden kan man fokusere på hvordan deltakelse i forskningsliknende aktiviteter kan bidra til studentenes læring. I denne undersøkelsen har jeg hatt det siste for øyet. Jeg har derfor ikke studert pensumlistene som blir presentert i programplanen, og kan ikke uttale meg om hvor stor andel av pensum som består av faglærernes egen forskning, eller hvor stor andel som mer generelt bygger på forskning. Jeg har med andre ord ikke satt meg inn i den delen av undervisningen, som i hovedsak tilfaller kategorien *Healey* og *Jenkins* (2009) kaller forskningsledet (research-led). Det er utelukkende programplanens læringsutbyttebeskrivelser som ligger til grunn for analysen, og som vist har denne tilnæringsmåten vært utfordrende. Jeg mener allikevel at analysen viser til tendenser som det kan være interessant å ta med i videre diskusjoner om forskningens plass i bibliotekarstudiet.

Som vist, gir læringsutbyttebeskrivelsene uttrykk for at det er en særegen forbindelse mellom forskning og praksis når det gjelder bibliotekfeltet, og det kan virke problematisk at det vanskelig lar seg gjøre å skille mellom disse to hensynene. Utfordringene fremkommer i tabell 1, der de flertydige læringsutbyttebeskrivelsene er satt kursivert tekst. De kursiverte beskrivelsene vil primært gi assosiasjoner til praksisfeltet, men er allikevel knyttet til undervisning med forskningsrelevans. Her mener jeg det kan argumenteres for at dette først og fremst utgjør et kommunikativt problem, uten praktiske konsekvenser for den forskningsbaserte undervisningen. I tabell 2 gir jeg derfor en oversikt over hvilke forskningsrelevante temaer som totalt sett inngår i utdanningsløpet, og også over hvilke undervisningsformer som benyttes. Jeg velger altså å se bort ifra de nevnte tvetydighetene i læringsutbyttebeskrivelsene og presenterer funnen slik de ville ha sett ut dersom programplanen hadde tilhørt en annen profesjonsutdanning, for eksempel sykepleierutdanningen.

FORSKNINGSVEILEDET undervisning: legger opp til deltakelse i forskningsdiskusjoner	FORSKNINGSBASERT undervisning: legger opp til deltakelse i forskningsaktiviteter
<ul style="list-style-type: none"> - kan anvende eksisterende forskning i egne arbeider - kan reflektere og diskutere teoretiske begreper - kan drøfte og argumentere for egne tolkninger - kan gi tilbakemeldinger på andres arbeider 	<ul style="list-style-type: none"> - behersker avanserte søketeknikker - kan vurdere ulike typer informasjonskilder - kan analysere, fortolke og kvalitetsvurdere tekster - er i stand til å formulere presise problemstillinger - kan belyse faglige problemstillinger skriftlig - kan gjennomføre undersøkelser i praksisfeltet - kan innhente empiriske data - behersker kvantitative og kvalitative metoder - kan anvende relevant teori på eget materiale - er i stand til å formidle egne analyser - kan sitere, referere og sette opp litteraturlister
FORSKNINGSLEDET undervisning: om eksisterende forskningsemner og -resultater	FORSKNINGSORIENTERT undervisning: om forskningsprosesser og metoder
<ul style="list-style-type: none"> - har oversikt over eksisterende forskning 	<ul style="list-style-type: none"> - har kunnskap om ulike typer informasjonskilder - har kunnskap om teorier og prinsipper for søking - har kunnskap om kildebruk og kildekritikk - har innsikt i kvantitative og kvalitative metoder - har litterær, teoretisk og analytisk kompetanse - har kjennskap til vitenskapelig publisering

Tabell 2: En sammenfatning av den forskningsrelaterte undervisningen i bibliotek- og informasjonsvitenskap

Healey og Jenkins (2009) har fremsatt en generell hypotese om at den forskningsbaserte undervisningen primært er lærersentrert. Jeg kan ikke se at denne hypotesen blir bekreftet ved bibliotekarutdanningen. Som det fremgår av tabell 2, blir alle elementene i en forskningsprosess dekket og store deler av undervisningen er forskningsbasert, i Healey og Jenkins forstand.

Programplanen signaliserer at bachelorstudentene i stor grad lærer gjennom studentsentrerte undervisningsformer, dvs. deltakelse i ulike deler av en forskningsprosess. De lærer å utøve kildekritikk, å søke frem relevant forskningsmateriale og å referere til andres arbeider på en etisk og formelt riktig måte. De lærer å formulere presise problemstillinger, kan anvende relevante teoretiske perspektiver, og de kan innhente empiriske data ved hjelp av kvantitative og kvalitative metoder. De kan også formidle egne analyser muntlig og skriftlig. Studieprogrammet som helhet gir derfor bachelorkandidatene et godt grunnlag for å videreutvikle sine utforskende og analytiske ferdigheter, både i videre studier og i et fremtidig yrkesliv. Alt i alt fremstår bibliotekarutdanningen derfor som på god vei når det gjelder å imøtekomme HiOAs strategiplan, der det uttrykkes et ønske om en sterkere grad av studentinvolvering i forskning og utviklingsarbeid.

Litteraturliste

- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: The Higher Education Academy
- Healey, M., Jenkins, A. & Lea, J. (2014). *Developing research-based curricula in college-based higher education*. Hentet fra:
https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/developing_research-based_curricula_in_cbhe_14.pdf
- Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Oslo: Norgesnetttrådet. Hentet fra
http://www.nokut.no/documents/nokut/artikkelbibliotek/norsk_utdanning/nr-publikasjoner/forskn_basert_undv.pdf
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2012). *Ny viten, Ny praksis - Strategi 2020 for Høgskolen i Oslo og Akershus*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Virksomhetsstyring/Strategier>
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2014). *Bachelor i bibliotek- og informasjonsvitenskap*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Studies/SAM/Bachelor/Bibliotek-og-informasjonsvitenskap/Programplaner-for-tidligere-kull/Programplan-for-bachelorstudium-i-bibliotek-og-informasjonsvitenskap-studieaar-2014-2015>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Kyvik, S. & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning*. Oslo: Abstrakt
- Lid, S. E. (2012). *FoU-basert profesjonsutdanning. Erfaringer fra evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanningen*. Oslo: NOKUT. Hentet fra
<http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Utredninger-og-analyser/Norsk-utdanning/FoU-basert-profesjonsutdanning---Erfaringer-fra-evaluering-av-allmennlærer--ingeniør--og-førskolelærerutdanningen/>
- Lov om universiteter og høyskoler (2005). Hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Marheim Larsen, I. & Kyvik, S. (2006). *Tolv år etter høgskolereformen – en statusrapport om FOU i statlige høyskoler*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-7.pdf>
- Nøra, S. (2015). Vi skal engasjere oss enda sterkere i utviklingen i arbeidslivet og samfunnet ellers. I *Viten + praksis* (1)
- UHR (2010). *FoU + Utdanning = Sant. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høyskolerådet*. (54 s.) Hentet fra
http://www.uhr.no/documents/utdanningogFoU_ferdigrapport_260810.pdf
- Vågan, A. & Havnes, A. (2013). *Forskningsbasert barnebagelærerutdanning?* Hentet fra
<https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/1757/1/1060704.pdf>

Om forfatterne

Herbjørn Andresen er førsteamanuensis i arkivistikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har doktorgrad i forvaltningsinformatikk fra Universitetet i Oslo. I sin forskning og faglige virksomhet er han opptatt av elektronisk arkivdanning, tillit til digitalt arkivmateriale og rettslige rammer for danning og bruk av arkiver.

Ragnar Audunson er professor ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han ledet forskningsprosjektet PLACE som utforsket bibliotekets potensial som møteplass og som var finansiert av NFR fra 2007 til 2012. Nå leder av forskergruppa for Informasjon og samfunn. Han har doktorgrad i statsvitenskap fra Universitetet i Oslo.

Idunn Bøyum er høskolelektor i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet bibliotekar og har mastergrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra Høgskolen i Oslo og Akershus og hun har lang bakgrunn som bibliotekar fra Norges markedshøyskole og Handelshøyskolen BI. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er hun særlig interessert i informasjonspraksiser og kommunikasjonen forsker – bibliotekar.

Tor Arne Dahl er instituttleder ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsvitenskap. Han har hovedfag i informatikk fra Universitetet i Oslo. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er han særlig opptatt av temaer knyttet til profesjonsforskning og relevansen av bibliotekarenes kjernekompetanse, Open Access og e-bøker.

Sunniva Evjen er førsteamanuensis i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet bibliotekar med mastergrad og har doktorgrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra Det informasjonsvitenskapelige akademi ved Københavns universitet. Sunniva Evjen har også en bachelorgrad i fagoversettelse. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er Sunniva Evjen særlig opptatt av folkebibliotekenes samfunnsmessige rolle og problemstillinger knyttet til bibliotekinstitusjonens legitimitet.

Øivind Frisvold er førsteamanuensis ved bibliotek- og informasjonsstudiene ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han er utdannet bibliotekar fra Statens bibliotekskole og har magistergrad i teatervitenskap med vekt på kulturpolitikk fra Universitetet i Oslo. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er Øivind Frisvold særlig opptatt av kulturpolitikk, bibliotekhistorie og offentlig informasjon. Frisvold har undervist ved Statens bibliotekhøgskole fra 1975, fast ansatt fra 1978. Han var dekan for bibliotek- og journalistutdanningene ved HiOA fra 2000 til 2011.

Liv Gjestrum er høskolelektor i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Hun var studieleder ved bibliotek- og informasjonsstudiene fra 2003 til 2011 og instituttleder ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsvitenskap fra 2011 til 2015. Hun er cand. philol. med fransk som hovedfag og utdannet bibliotekar. Som bibliotekar arbeidet hun ved Deichmanske bibliotek.

Heidi Kristin Olsen er førstelektor ved bibliotek- og informasjonsstudiene ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet bibliotekar og har mastergrad i pedagogiske tekster fra Høgskolen i Vestfold. Heidi Kristin Olsen har lang erfaring som bibliotekar – sist som

universitetsbibliotekar ved Høgskolen i Vestfold. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er Heidi Kristin Olsen særlig opptatt av informasjonspraksiser og informasjonskompetanse.

Nils Pharo er professor i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han er utdannet bibliotekar med mastergrad og har doktorgrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra universitetet i Tampere. Før han ble tilsatt på Høgskolen i Oslo og Akershus, arbeidet han ved Riksbibliotekstjenesten. Pharo er leder for forskergruppa Metadatabaserte informasjonssystemer. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er han opptatt av temaer som informasjonsarkitektur, ontologier, informasjonssøkeadferd, gjenfinning og metadata.

Anita Sandberg er høskolelektor i bibliotek- og informasjonsvitenskap. Hun har mastergrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har i ti års erfaring som informasjonsmegler. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er Anita Sandberg særlig opptatt av spørsmål knyttet til opphavsrett versus allmenhetens tilgang til informasjon.

Gudmund Valderhaug er høskolelektor i arkivistikk. Han er utdannet cand.philol. med historie hovedfag Tidligere har han vært avdelingsdirektør ved ABM-utvikling og leder for interkommunalt arkiv i Hordaland. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er Gudmund Valderhaug interessert i temaer som arkivenes samfunnsmessige rolle, rettighetsspørsmål og spørsmål knyttet til makt.

Marit Kristine Ådland Marit Kristine Ådland er høskolelektor i bibliotek og informasjonsvitenskap. Hun er utdannet bibliotekar med mastergrad fra Høgskolen i Oslo og Akershus og har arbeidet ved folke- og fylkesbibliotek. I sin forskning og faglige virksomhet ellers er Marit Kristine Ådland interessert i emnebeskrivelser og bruker-genererte innholdsdata, og hun er i ferd med å avslutte et phd-arbeid om dette temaet.

*Har vi behov for bibliotek når «alt ligger på nettet»?
Hva skal vi med fagutdannede bibliotekarer når folkebibliotekene helst vil være kultur- og litteraturhus?*

Bibliotekene og bibliotekarprofesjonen er under debatt. Utvidelsen av formålsparagrafen i Lov om folkebibliotek har fått bibliotekledere til å spørre om man trenger andre typer kompetanse enn den bibliotek- og informasjonsfaglig utdanning tilbyr. Andre argumenterer for at bibliotekets og bibliotekarenes betydning blir mindre når man har tilgang til hele internettet fra nærmeste telefon og nettbrett.

Bibliotekets oppgave var opprinnelig å ha gode samlinger. I dag er oppgaven å sikre tilgang til de beste kildene. Derfor trenger vi fortsatt hjelp av fagpersoner til å skille skitt fra kanel i en stadig mer kompleks verden av kulturuttrykk, kunnskap og informasjon.

Det er 75 år siden Statens bibliotekskole startet. Bibliotek- og arkivutdanningene videreføres i dag av Høgskolen i Oslo og Akershus. I denne boka diskuteres problemstillinger knyttet til ulike deler av utdanningens og profesjonens historie. Videre inviteres til debatt om bibliotekene og bibliotekarenes roller i dagens samfunn.

Boka er redigert av professor Ragnar Audunson. Han har vært leder for Forskningsrådets program for bibliotekforskning og PLACE-programmet om utviklingen av moderne folkebibliotek. Han har også spilt en aktiv rolle i utviklingen av Høgskolens doktorgradsprogram i bibliotek- og informasjonsvitenskap.

ISBN 978-82-93298-12-0