

Arven fra Amerika. Utdanning av barnebibliotekarer i Oslo 1940-2010

Åse Kristine Tveit

I 1858 ble et engasjert innlegg for leselyst publisert i bladet *Den norske folkeskole*: «Om nytten af et Børnebibliotek i Forbindelse med Almueskolen». Problemet i skolen var «[...] en Læsebog, hvori der fandtes saare lidet, som formaaede at fængsle vore Tanker; thi Indholdet var altfor ensformigt til, at det kunde sætte Blodet i vore aandelige Aarer i Bevægelse» (Jensen, 1858, s. 257).

For skolens leselystpionerer og for de seinere barnebibliotekarer har hovedmålet vært sammenfallende gjennom lang tid: Å vekke barnas engasjement og interesse for bøker eller andre medier som kan lære dem noe, gi dem følelsesmessige eller åndelige opplevelser og utvikling. Spørsmålet er hvilken kompetanse en barnebibliotekar trenger for å skape dette engasjementet hos barna. Trengs det en kunnskap nært knyttet til praksisutøvelsen, eller trengs det generelle eller spesialiserte teoretiske kunnskaper?

Den statlige bibliotekarutdanninga i Oslo var lenge enerådende i å utdanne bibliotekarer i Norge. Utdanningas 70-årige historie viser sterke endringer i hvordan barnebibliotekararbeid er blitt vektlagt. Fra å være en betydelig fagkomponent og en mulighet til spesialisering, er undervisningen knyttet til barnebibliotekararbeid i dag marginalisert. Jeg vil i denne artikkelen undersøke noen mulige årsaker til disse endringene.

I bibliotekarutdanningas levetid har det forekommet flere tydelige politiske linjeskift, også i kulturpolitikken. Barnebibliotekarer arbeider stort sett i folkebibliotek. Disse bibliotekenes tilbud til barn er knyttet opp til kultur- og bibliotekpolitiske føringer, så vel statlige som lokale. Siden bibliotekarutdanninga i Oslo har produsert de aller fleste med ansvar for å sette bibliotekpolitikken ut i praksis, er det interessant å vurdere i hvilken grad utdanninga av barnebibliotekarer har latt seg prege av statlige kulturpolitiske endringer i perioden 1940-2010, og om disse endringene kan bidra til å forklare endringen i utdanningstilbudet.

En annen mulig forklaring på hvorfor barnebibliotekaremnet forsvant kan henge sammen med endringene i utdanningsstruktur og i særlig grad akademiseringen av profesjonsutdanningene. Avslutningsvis tar jeg opp mulighetene for en revitalisering av spesialiseringen som barnebibliotekar i dagens utdanningsstruktur.

Kilder og anvendt litteratur

Barnebibliotekemnet i utdanninga er lite omtalt i andre skrifter om skolens historie. Mine kilder har i hovedsak vært arkivet til Statens bibliotekskole 1940-1980 på Riksarkivet, og fag- og studieplaner fra 1980 og framover som finnes i utdanningas internarkiv. I løpet av de siste 30 år har utdanninga skiftet navn adskillige ganger. Fra 1981 het den Statens bibliotekhøgskole (SBH), fra 1989 Statens bibliotek- og informasjonshøgskole (SBIH), fra 1994 Bibliotek- og informasjonsstudiene ved Høgskolen i Oslo (BIBIN) og fra 1.8.2011 Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag (ABI) ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Endringene avspeiler en endring, ikke bare i navn men også i profil; i retning av et høyere akademisk nivå og en økende vektlegging av kunnskapsorganisatoriske emner.

Ufullstendig arkivmateriale har gjort det vanskelig å få et helhetlig bilde av endringene i barnebibliotekarutdanninga. Kolleger som har undersøkt historien til referansefaget erfarte de samme arkivmanglene også for deres fag (Berget & Holter, 2011). Det ser altså ikke ut til at dokumentasjonen fra barnebibliotek- og barnelitteraturfagene har vært spesielt stemoderlig behandlet. Som supplement til arkivmaterialet har muntlige kilder også vært trukket inn, særlig gjelder det tidligere faglærere i barnelitteratur og barnebibliotekarbeid.

Profesjonsforskningen stiller viktige spørsmål om forholdet mellom utdanning og yrkesutøvelse. Professor Kåre Heggen peker i boka *Kvalifisering for profesjonsutøving* på flere dilemmaer i dette spenningsfeltet. Kunnskap og kunnskapsformidling i mange av profesjonsutdanningene står i et krysspress: Skal utdanningene gi ferdighetskunnskap, slik at de kan levere velfungerende praktikere til sine respektive yrkesfelt, eller skal de utstyre studentene med teoretiske kunnskaper som ikke kan anvendes direkte i arbeidsoperasjoner, men som kan gi grunnlag for å reflektere selvstendig over yrkesutøvelsen? (Heggen, 2010).

Kultur- og bibliotekpolitiske stortingsmeldinger fra 1930-tallet til i dag viser hvordan tenkingen om kulturens betydning og hvordan argumentasjonen omkring offentlig støtte til kultur har endret seg. Til hjelp med å sortere kulturpolitikken, har jeg brukt historiker Hans Fredrik Dahl og medieiviter Tore Helseths bok *To knurrende løver* (2006). I denne boka presenterer og drøfter de norsk statlig kulturpolitikk fra 1814 til 2014, under skiftende politiske regimer og i lys av andre politikkområder som utdanning, næringsliv og velferd. De viser til en kontinuitet i kulturpolitikken som avtegner seg i 1930-årene og føres fram til i dag, og de holder fram to tydelig definerte linjer. Det er linjer som også kan gjenkjennes fra fransk kulturpolitisk tenking. Den ene politiske linja har fokus på høykulturen, hvordan denne kan utvikles og utbres til flest mulig i befolkningen med økt dannelse eller åndelig vekst som mål. Denne linja er blitt kalt «demokratisering av kulturen». Den andre politiske linja har fokus på det sosiokulturelle, og vektlegger kulturens sosiale og miljømessige betydning og forankring lokalt. Her er enkeltmenneskets aktive deltakelse i kulturaktivitetene et mål. Denne linja kalles gjerne «kulturelt demokrati»

(Girard, 1973). Dahl og Helseth argumenterer for at begge linjene i kulturpolitikken har vært til stede i hele etterkrigstida, men med ulik vektning i perioder.

Amerikapionerene og hva de tok med seg

For å forstå hvilken utdanningstradisjon den norske bibliotekarutdanninga inngikk i, må vi undersøke hvor den har sine røtter. Det arbeidet nemlig fagutdannede barnebibliotekarer i landet vårt lenge før 1940. I løpet av de første tiårene på 1900-tallet ble det bygget opp imponerende barneavdelinger ved flere større, norske folkebibliotek. De som sto for innovasjonen var USA-utdannede bibliotekarer. Deichmanske bibliotek, Drammen bibliotek og Bergen offentlige bibliotek var blant bibliotekene som hadde amerikautdannede pionerer i barneavdelingene; damer utdannet ved bibliotekskoler i blant annet Albany og Brooklyn, New York. De tok med seg faget og ideologien fra skolene de hadde gått på over i norsk barnebibliotekararbeid. Artikkelsamlingen *Håndbok i norske barnebibliotekararbeide*, som ble utgitt i 1927 er et konkret uttrykk for pionerenes innsats. I flere av artiklene merkes tydelige spor av den amerikanske utdanningen: Maja Schaaning fra Drammen skriver om ordningen med klassebibliotek som er «effektivt innført i Buffalo og Newark» (Schaaning, 1927, s. 110). Bøkene utsendes fra biblioteket og kan lånes i klasserommet. Ordningen skal erstatte «det gode hjemms» boksamling og gi alle barn lik adgang til god lesning. Hanna Wiig, underbibliotekar i Bergen skriver om «extension work» (Wiig, 1927, s. 86), altså utadrettede tjenester for barn, som klubbarbeid, eventyrstunder, filmvisning og foredrag. Kinematograf er noe nytt, og Wiig skriver at de har kjøpt noen få «films», og viser for skoleklasser hver uke (s. 90). Gunvor Rasmussen, bibliotekar ved Deichmanske bibliotek, skriver om innredningen av barnebibliotek. Hun vektlegger at innredningen må være praktisk for dem som skal arbeide der, men også utformet slik at den «virker umiddelbart tiltrekkende på den barnlige smak» (Rasmussen, 1927, s. 42). Rikka Bjølgerud (seinere Deinboll) framholder lesing av skjønnlitteratur som «trappetrinnet opp til den selvstendige tenkning» (Bjølgerud, 1927b, s. 79). Biblioteket lar barna få anledning til å komme videre, uten å bli hindret av de «mindre intelligenser» som undervisningen i klasserommet må tilpasses. Bjølgerud framholder den sveitsiske pedagogen Pestalozzis ideer om å være positivt ytende overfor barn, og at et godt forhold mellom barn og bibliotekar gir mindre disiplinproblemer. La barn få være barn, framhever hun, med inspirasjon fra Ellen Keys tenking. Hun anvender seg av tysk og svensk barnelitteraturteori, diskuterer litterær kvalitet og framstår som den med mest faglig refleksjon blant de andre mer beskrivende artiklene i denne første norske fagboka på feltet.

Ideologien hos pionerbibliotekarene er tydelig. Bibliotektilbudet skal være for barn uansett sosial klasse. Biblioteket skal gi mulighet til utvikling og til kunnskap i tillegg til skolens tilbud, men også gi mulighet til underholdning og opplevelse på fritida. Egenaktivitet, utvikling og mestring er vektlagt, gjennom undersøkelser av barns lesepreferanser, og gjennom å gi barna arenaer for egen kreativitet for

eksempel ved klubbarbeid. Lesingen av bibliotekbøker skal tilfredsstillende fantasi og følelsesliv, så vel som tenkeevne, skriver Maja Schaaning (1927, s. 110). Målet er å utvikle deres litterære smak, skriver Rikka Bjølgerud (1927b, s. 79), «påvirke dem i valg av lesning og hjelpe til å forme deres smak» skriver Hanna Wiig (1918, s. 106).

På mange måter harmonerer denne tankegangen med norsk kulturpolitisk tenking i mellomkrigsårene. Dahl og Helseth skriver om politikernes måte å svare på arbeidsledigheten i 30-årene; med kultur. Det ble nødvendig å satse offentlige midler for å hindre nedbrytende lediggang blant de arbeidsløse. Dessuten hadde folk i arbeid jevnt over fått mer fritid på grunn av 8-timersdagen. Det ble om å gjøre å skape meningsfull fritid for arbeiderne og deres familier, blant annet for å unngå økt alkoholmisbruk. Folkeopplysningsnemnda kom med en innstilling i 1934 som kan betraktes som Norges første kulturmelding. Her fremmes det synet at kulturen er et gode som skal komme flest mulig til del. Kunst og åndsliv skal spres til allmennheten og slik bidra til å bryte ned klasseskiller. Det var på 30-tallet politisk enighet om denne kursen, til tross for at den medførte økte offentlige utgifter.

Selv om arbeidsledigheten skulde være et problem som kommer til å bli overstått, vil fremtidens samfund [...] måtte regne med innskrenket arbeidstid for alle mennesker og en derav følgende øket fritid for samfundets innvånere. Det er selvsagt et fremskritt at menneskene får større fritid til sin rådighet. Men rummeligere fritid for alle mennesker stiller nye krav til samfundet. Individene krever å få andel i åndsverdiene, å få lettere adgang til å gripe de høiereliggende menneskelige verdier. Og samfundet plikter å imøtekomme dem [...] Krisen er ikke bare økonomisk-materialistisk, den er også åndelig-moralsk. Og for å møte de åndelig-moralske problemer ser vi hvorledes nasjonene i voksende grad tar i sin tjeneste de midler som kan legge grunnen for en høi opplysningsstandard og et bredt og høitliggende kulturnivå. (Innstillingen fra Folkeopplysningsnemnda 1934, sitert etter Dahl & Helseth, 2006, s. 163)

Dette politiske dokumentet ble retningsgivende for kulturpolitikken i årene som fulgte. Den samme tankegangen kommer også tydelig til syne i John Ansteinssons lærebok; *Bibliotekstell* fra 1933: «Bibliotekenes oppgave kan vi i korthet si er denne: Å arbeide for spredning av kunnskaper, opplysning og almen dannelselse så vidt det kan gjøres gjennom bøker og lesning» og «[Biblioteket] skal ved et aktivt opplysningsarbeide prøve å nå alle dem som ikke av sig selv søker til boksamlingene» (Ansteinsson, 1933, s. 8). Bibliotekloven som ble vedtatt 1935, inngår i det samme store folkeopplysningspolitiske prosjektet, ikke minst ved å hevde at utlån skal være gratis. At dette velferds- og dannelsesstilbudet også skal omfatte barna er ikke gjort eksplisitt, men barn er regnet inn i allmennheten, i hvert fall den delen av allmennheten som kan tilegne seg opplysning og dannelselse via lesing.



Deichmanske bibliotek, Oslo. Barne- og ungdomsavdelingen 1934.

Endelig en norsk bibliotekskole – med spesialisering for barnebibliotekarer

Statens bibliotekskoles høytidelige åpning skjedde 15. januar 1940 i Deichmanske biblioteks foredragssal (Åpningen av Statens bibliotekskole 1940, s. 44). Dette var en sterkt etterlengtet hendelse, utdanningen hadde vært et tilbakevendende krav fra bibliotekfeltet helt siden Haakon Nyhuus første gang fremmet saken i 1907 (Nyhuus, 1907). Ting tok tid. Danmark hadde fått sin utdanning allerede i 1918, Sverige noe senere, og sammen med impulsene fra de amerikansk-utdannede norske bibliotekarene dannet de grunnlaget for den norske bibliotekskolen.

26 personer var registrert som elever i 1. kull, herav 2 menn. Kvinnedominansen, som har preget bibliotekarprofesjonen så sterkt i mange år, var altså sterkt til stede allerede for 70 år siden, i et tiår da for eksempel læreryrket på langt nær hadde samme skjeve kjønnsfordeling. Kjønn, lønn og status i arbeidslivet henger nøye sammen. Uten autoriteten i lærertradisjonen eller i universitetstradisjonen, ble bibliotekaryrket ikke assosiert inn i det samme statusfeltet, til tross for at mange bibliotekarer fikk arbeid innenfor utdanningssystemet.

Helt fra skolens første år var spesialkompetansen i barnebibliotekararbeid lagt inn i utdanninga. Etter at de kursene som var felles for alle var avsluttet kom to spesialkurs hver på 70 timer; ett om arbeid i fagbibliotek og større folkebibliotek og ett i barnebibliotekararbeid. (Statens bibliotekskole, 1948, s. 2-7).

Kurset Barnebibliotekararbeid dreide seg både om faghistorie, organisasjon og arbeidsmåter, norsk og utenlandsk barnelitteratur og barneblad, samarbeid bibliotek

– skole, pedagogikk og barnepsykologi og en mindre bolk om reklame og underholdningsprogrammer. Hovedvekten lå på bokkunnskap og bokutvalg (20 timer). Nesten like stort var skoleemnet. Her ble det undervist i «moderne skolepolitikk, de nye leseplaner for folkeskolen, bokutvalg i samsvar med leseplaner; lesestuer, organisasjon og administrasjon; boka i undervisningen sett fra skolesynspunkt» (Statens bibliotekskole, 1940, s. 129).

Innholdet i «Urkurset» Barnebibliotekarbeid ble til under sterk påvirkning av mangeårig leder av barne- og skolebibliotekavdelingen på Deichmanske bibliotek, Rikka Bjølgerud Deinboll. Hvilket pensum som ble lest, er ikke kjent, men det er rimelig å anta at med den samme Deinboll som faglærer, ville i hvert fall en del av teoripensum være hentet fra *Håndbok i barnebibliotekarbeide*, som hun selv hadde redigert og skrevet deler av. I boka er både samarbeid med skolen, faghistorie, og arbeidsmåter tatt opp. Dessuten hadde Deinboll en forkjærlighet for Dikken Zwilgmeyer, og vi kan være temmelig sikre på at Inger-Johanne-bøker var obligatorisk lesning (Bjølgerud, 1927a).

Arven fra pionerene

Arven fra pionerene er synlig i det første kurset i Barnebibliotekarbeide ved Bibliotekskolen i 1940. Den er også synlig i seinere kurs i barnebibliotekarbeid gjennom flere tiår. Akkurat det er kanskje ikke så rart. En side av saken, var at bibliotekarutdannelsen hentet inspirasjon fra USA. En annen ting var kontinuiteten, ved at Rikka Deinboll hadde hånd om denne delen av utdanninga, fra begynnelsen av og fram til slutten av 1960-tallet. Kontinuiteten vises også i at barnebibliotek-utdanninga gikk i «arv». På utdanningas aller første kull gikk Jo Tenfjord. Noen år seinere var hun selv inne som timelærer i barnelitteratur, et arbeid hun fortsatte med helt fram til hun pensjonerte seg på 1980-tallet.

Rikka Deinbolls viktige rolle for utviklingen av bibliotekarutdanninga kan knapt overvurderes. Hun var en av initiativtakerne til Bibliotekskolen, og hun var dessuten sterkt engasjert i samarbeidet skole – folkebibliotek. Riktignok var hun ikke selv bibliotekar, hun var utdannet lærer, men hadde et års bibliotekpraksis fra Brooklyn Public Library, 1921 (Norske elever ved amerikanske bibliotekskoler og – kurser, 1930, s. 48). Hun har dermed hatt et særlig godt utgangspunkt for å arbeide med sammenhengen mellom læring og bibliotek. Det eksisterer et stort antall artikler om barnelitteratur og om bibliotektenester for barn fra hennes hånd, noen av dem skrevet i samarbeid med barnepsykolog Åse Gruda Skard, blant annet i *Barn og bøker* fra 1938. Begge var tilknyttet arbeiderbevegelsen, og begge fikk stor betydning for barnelitteraturfeltet. Deinboll undersøkte barnas smak i leserundersøkelser, hun var dessuten en sentral barnelitteraturformidler i bibliotek og ikke minst satt hun lenge i Kirkedepartementets rådgivende utvalg for skoleboksamlingene (Birkeland, Risa & Vold, 2005 s. 147-151). Deinboll ønsket å bruke biblioteket som en kraft til å overkomme klasseskiller, til å gi også vanskeligstilte barn stimulans og utviklingsmuligheter. Hennes leserundersøkelser

fra 1930-tallet, der hun kartla barns litterære preferanser, er tidlige eksempler på den litteratursosiologiske forskningen som seinere skulle bli et så viktig forskningsfelt ved bibliotekarutdanninga (Deinboll, 1942).

Kompetansekrav og omstruktureringer

Spesialkurset i barnebibliotekarbeid gikk over tre uker, og skolen sa seg fornøyd med opplegget i en uttalelse fra 1947 (Statens bibliotekskole, 1947). Etter hvert ble det likevel fremmet krav om forandringer og tilpasninger i utdanningen, særlig var det elevtiden som ble sett som et problem. Norsk bibliotekarlag og Norske forskningsbibliotekarers forening nedsatte sine respektive utdanningskomitéer for å foreslå forbedringer (Norsk bibliotekarlag, Utdanningskomiteen av 1953, 1954). 22. januar 1954 la Rikka Deinboll, Åse Bjørklid, Jo Giæver Tenfjord og Aase Øhman fra Barnebibliotekarenes gruppe i Norsk bibliotekarlag fram et forslag til spesialutdannelse for barne- og skolebibliotekarer. (Norsk bibliotekarlag, Barnebibliotekarenes gruppe, 1954). De viser til et dansk utdanningstilbud om 2 måneders videregående kurs i barnebibliotekarbeid, og foreslår en norsk variant, på linje med den danske. Dette skulle være en spesialisering, etter en viss tid i arbeidspraksis. Utkastet til studieplan fra de fire viser sterk vekt på barne- og ungdomslitteratur og samarbeid med skoler, altså en videreføring av den vektleggingen som var gjort allerede i «urkurset» fra 1940. I tillegg ble det foreslått 15 timer barnepsykologi, 15 timer med programvirksomhet og utstillinger, faglitteraturkunnskap om barnebibliotek, samt timer i kunnskapsorganisasjon, administrasjon og lovgivning. Kort sagt: Mer av alt fra grunnutdanninga! Kurset foreslås å være åpent også for lærere med bibliotekpraksis. Dette kurset ble det ikke noe av i første omgang. Det som trolig er daværende rektor Gerd Wangs kommentarer i marginen på studieplanforslaget, anfører at det er problematisk å ta inn lærere som elever, og at skolen mangler personale til å gjennomføre sommerkursene.

Forslaget fra Norsk bibliotekarlags barnebibliotekarer kan tyde på at kompetansebehovet i praksisfeltet ikke ble tilstrekkelig dekket i utdannelsen. Studieplanen for våren 1957 viser også at timetallet til barnebibliotektemaet var blitt redusert. Spesialkursene i utdanningas siste fase var klippet ned i timetall og barnebibliotekarbeid og barnelitteratur var blitt en del av kurset Folkebibliotek. Her skulle fremdeles inngå 10 forelesninger i barnepsykologi, og det presiseres i studieplanen at disse skal holdes av en psykolog. I tillegg skulle kurset ta for seg arbeidsoppgaver i barneavdelingen i detalj, for eksempel utlånsarbeid, underholdningsprogrammer, plakattegning, samarbeid med skoler og andre institusjoner. På toppen av dette kom forelesninger om barne- og ungdomslitteratur, tegneserier og «prinsipper for bokvalg». Dette må ha vært et hurtigtog av undervisning, og umuliggjort fordypelse. Av et totalt timetall på 590 for hele utdanninga, var undervisning for barnebibliotek nå kommet ned i noe som kan anslås til ca 30-40 timer, en betydelig reduksjon sammenliknet med de 70 av 400 undervisningstimer

som lå i planen ved skolens oppstart (Statens bibliotekskole, 1957b). Fra begynnelsen av hadde hovedtyngden av studentene folkebibliotek som sin kommende arbeidsplass. I en uttalelse fra skolens styre så sent som i 1969 antar de fremdeles at $\frac{2}{3}$ vil velge å spesialisere seg for arbeid i folkebibliotek, mens $\frac{1}{3}$ vil velge fagbibliotekspesialisering (Statens bibliotekskole, 1969).

I november 1957 kunne hele Norge få med seg den store nyheten om at Bibliotekskolen skulle innføre ny studieordning. Sett fra dagens høgskolevirkelighet er det ganske overraskende at de fleste riks- og regionsaviser dekket denne nyheten bredt; med intervjuer og fotografier av både rektor og studenter. Den største nyheten var omleggingen til kortere praksisperiode til fordel for lenger teoretisk studium (henholdsvis 3 semester i hver kategori). Høringsuttalelsene fra bibliotekhold var positive til endringen, men her var også kritiske stemmer, den skarpeste uttalelsen kom fra biblioteket ved Norges tekniske høyskole (i dag NTNU). Her ønsket de en akademisering av studiet, ved å legge den inn under Universitetet, og de uttrykte sterk skepsis til at barnelitteratur, barnebibliotek og skolebibliotek skulle få slik «urimelig bredde» i ny studieordning (Statens bibliotekskole, 1957a). Innstillingen foreslo nemlig at Barne- og skolebibliotek, inkludert leserundersøkelser skulle gå over 2 semester, og at Barne- og ungdomslitteratur skulle gå 3. semester med til sammen 100 timer. Vi ser altså en klar styrking av den barnebibliotekfaglige delen. Her har nok Deinboll, Tenfjord og andre vært sterke pådrivere, særlig siden de ikke hadde fått gehør for sitt tidligere forslag om videreutdanning. Innstillingen ble vedtatt, trass i akademisk skepsis fra Trondheim, men barnebibliotekarbeid og barnelitteratur ble valgfrie kurs.



Barn stiller ut egne arbeider på Deichmanske bibliotek. Foto utlånt fra Deichmanske bibliotek.

I 1965 ble skoletiden av studiet ytterligere utvidet, nå til 2 år, mens praksistiden ble redusert. Barnebibliotekemnene opprettholdt sin brede plass, og det barnelitterære pensum var for en stor del det samme som før. På 60-tallet var i stor grad klassiske

tekster fra barnelitterær kanon, mest norsk og nordisk (Dikken Zwilgmeyer synes å være den forfatteren som oftest gikk igjen), men også klassikere som Defoe, Stevenson, Marryat og Verne var representert (Statens bibliotekskole, 1965). I tråd med de nye pedagogiske vinder som blåste over utdanningssystemet i overgangen mellom 60- og 70-tallet, ble de individuelle arbeidskravene i barnelitteratur etter hvert omgjort til gruppearbeid.

Nytt utdanningsløp og ny kulturpolitikk

I 1968 flyttet skolen inn i eget hus i Dælenenggata etter en langvarig nomadisk tilværelse, der Deichmanske bibliotek, Universitetsbiblioteket og en villa i Incognitogaten hadde gitt lokaler. Barnebibliotekundervisningen var i alle år blitt gitt på Deichmanske bibliotek. En av årsakene var at de som underviste, til daglig var ansatt ved biblioteket og bare hadde dårlig betalte timelæreravtaler med bibliotekskolen. Fra og med samlingen av skolen i ett bygg og utvidelse av studentmassen, ble det også en sterk utvidelse av skolens faste stab, og det ble arbeidet med å utvikle utdannelsen etter behovene som vokste fram i praksisfeltet.

Vektleggingen av praktisk barnebibliotekararbeid ble videreført i nye studieordninger. Et eksempel er pensumlista fra 1972 som viser tydelig mangelen på relevant norsk pensum, her dominerer svensk og dansk litteratur med «best practice-preg», samt en engelsk grunnbok fra 1961; McColvin, L.R. *Libraries for children* (Statens bibliotekskole, 1972).

Høsten 1972 ble det innført et 3-årig, helhetlig studium i bibliotekfag, med integrerte praksisperioder. Studenttallet i nye årskull steg sterkt, fra 72 i 1969 til 115 i 1973, noe som indikerer både et oppsving i antall bibliotekarstillinger og en positiv interesse for dette yrket.

På denne tiden fikk studiet et nytt fagbegrep inn, i pakt med tiden: Litteratursosiologi ble et emne, med Kari Skjøsberg som faglærer fra 1968. Escarpits *Litteratursosiologi* (1971) ble pensum for alle, og det ble lagt vekt på å bevisstgjøre studentene om de litterære kretsløp og skillelinjer i samfunnet. Litteraturundervisningen begynte å ta i bruk metoder fra samfunnsvitenskapen i større omfang enn tidligere. I barnelitteraturundervisningen ble det for eksempel brukt standardiserte skjemaer for vurdering av barnebøker. Skjøsberg var en markant skikkelse, ikke minst kvinnepolitisk. Kjønnroller i barnelitteraturen var et av hennes forskningsfelt, og dette stoffet ble energisk formidlet til studentene.

Omleggingene i bibliotekarutdannelsen kom omtrent samtidig med at kirke- og undervisningsminister Bjartmar Gjerde la fram en stortingsmelding der det nå så beryktede «utvidede kulturbegrep» ble lansert. Vi fikk et linjeskift i norsk kulturpolitikk som vedvarte på tross av innslaget med borgerlig regjering. Flere stortingsmeldinger med nye tanker om kulturpolitiske spørsmål kom i løpet av få år i første halvdel av 1970-tallet. Den nye politikken vektla verdien av det

sosiokulturelle; den lokale og miljømessige betydningen av kulturell aktivitet. St.meld. nr. 52 (1973-74) *Ny kulturpolitikk* tok blant annet opp spørsmålet om barnas kulturtilbud. Her regnet man også inn «den kulturen som er skapt av barna sjølve», for eksempel leik (s. 45). Dette var nytt, i tidligere kulturpolitiske dokumenter hadde ikke barn vært noe tema, spørsmål om barn og kultur hadde hørt inn under skolepolitikken. I *Ny kulturpolitikk* ble det hevdet at alle barn var «potensielle skapende kunstnarar, det er berre om å gjere at dei tidleg får høve til å uttrykkje seg i formspråk, slik at evnene deira kan utvikle seg» (s. 53). Biblioteket kunne være nettopp et slikt sted for utfoldelse. Barneavdelingene i folkebibliotekene hadde fått utvidet funksjonene, het det her: «Mange legg opp til diskusjonar, eventyrstunder, musikkstunder, filmframsyningar og teater i barnebokavdelingane» (s. 50). Disse eksemplene på det som skulle framstå som en nyorientering, var faktisk alt sammen til stede som aktuelle tema i *Håndbok i barnebibliotekararbeide* i 1927. Nyhetene var 50 år gamle. Det kan bare bety at eksemplene og arbeidsmåtene som de amerikautdannede pionerene framhevet ikke hadde nådd særlig langt ut over landet. Fra 1970-tallet økte imidlertid denne virksomheten i folkebibliotekene. Det var først fra *Lov om folkebibliotek* i 1985 at det ble slått fast at alle folkebibliotek skulle ha et tilbud til barn. I deler av bygde-Norge var barns bibliotektilbud lenge begrenset til skoleboksamlingene, jfr. *Reglement for folkebiblioteker* fra Statens bibliotektilsyn, 1972, som forutsetter at skolebiblioteket «i vesentlig grad dekker behovet for litteratur til barn på grunnskolens barnetrinn». Utvikling av barneavdelinger med tilbud til både små og større barn, fantes likevel ved de aller fleste kommunale bibliotek allerede før lovrevisjonen trådte i kraft.

Folkebibliotekene blir i St.meld. nr. 41 (1975-76) *Kunstnerne og samfunnet* sett som et aktuelt sted for kunstformidling og annen aktivitet (s. 84). Nyord som «aktivitetskvalitet» i kunsten bidrar til å heve amatørvirksomhetens verdi (s. 19). Fra 70-tallet ble kultur en offentlig sektor og et definert politikkområde, også i kommunal og regional sammenheng, og folkebibliotekene inngikk i dette politikkområdet, sammen med lokalt forenings- og idrettsliv. Kulturpolitikken gikk ofte ut på å støtte lokal kulturaktivitet, gjerne gjennom kommunalt ansatte kulturarbeidere eller «animateurer» som Skot-Hansen kaller dem (1999, s. 13). Barnebibliotekarene ble en del av dette lokalt forankrede aktivitetsbiblioteket og vi kan se spor av dette i utdanninga på 70-tallet.

En reklamebrosjyre for bibliotekarutdanninga, udatert, men med seint syttitalls-design vektlegger forankringen i lokalt kulturliv. Oppfordringen til å bli bibliotekar er henvendt til den som vil «delta aktivt i det som foregår i samfunnet, være med å bygge ut kulturlivet samt fornye et tradisjonelt yrke». Ord som samtid og framtid vektlegges, og både tekst og bilder søker å bryte ned en antatt forestilling om bibliotekaryrket: «Vi vil gå så langt som til å si at typiske lesehester kanskje ikke vil passe i yrket» (Statens bibliotekskole, [1978?]), heter det med dårlig skjult begeistring for egen dristighet. Bibliotekaren i folkebiblioteket får sin rolle definert slik: «som en blanding av lærer og sosialarbeider». De ulike mennesketypene

bibliotekaren skal virke blant, er illustrert med foto av småbarn, en gammel mann, og en ballettdanserinne bak en sentralt plassert sprøytenarkoman. Det signaliseres tydelig at bibliotekarens rolle er å nå ut til bredden av befolkningen med tjenester og tilbud, og å være en samfunnsaktør og veileder i lokalsamfunnet.

Folkebibliotekene fikk fra 1970-tallet inn en nyutdannet generasjon radikale, unge bibliotekarer, som satte sitt preg på mye av bibliotekaktiviteten. Radikalismen ble ikke nødvendigvis framelsket av utdanninas faglige profil¹, i hvert fall ikke når det gjelder barnebibliotekfaglig innhold. Kanskje var studentenes egen aktivitet det viktigste for radikalismen; hele 14 forskjellige studie- og interessegrupper var etablert på skolen, mange av dem politiske. En gjennomlesing av 1970-årenes pensumlister og semesterplaner for Barne- og ungdomslitteratur og Barnebibliotekarbeid viser imidlertid små tegn på revolusjon. Det nærmeste er noen av pensumtekstene i barnelitteratur; her kommer enkelte omdiskuterte bøker med klare politiske agendaer inn, som Sven Wernström *Trellene* (1973) og Kerstin Thorvall *Istedenfor en far* (1971).

Fra omleggingen av studiet i 1972 var 20 timer barnelitteratur obligatorisk for alle i andre studieår (Statens bibliotekskole, 1972). Tredje år kom Barne- og ungdomslitteratur II som valgfag med 30 timer, seinere innskrenket til 15 timer. Dessuten kom 30 timer barnebibliotekarbeid inn, som del av faget «Folkebibliotekorganisasjon». Opprinnelig hadde barnelitteratur og barnebibliotekarbeid vært integrert i samme kurs, men dette ble forandret allerede på 50-tallet, de to emnene fikk ulike lærere, og kom etter hvert som studiet ble omorganisert til å befinne seg i ulike faggrupper.

Kaktusens år. Seriebøker og videreutdanning

I en innledning til forelesningsplanen i faget Introduksjon til barne- og ungdomslitteraturen, 1980 og 81 skriver Jo Tenfjord:

Første del av forelesningsrekken tar sikte på å gi en generell oversikt over vanlig brukte vurderingskriterier for barne- og ungdomslitteratur. Annen del vil gi en meget kortfattet oversikt over barne- og ungdomslitteraturens historie og om utviklingen i vårt eget århundre. Tredje del vil ta for seg de virkemidler forfatterne bruker og også ta opp litt om lesernes reaksjoner på forskjellige modenhetstrinn – også når det gjelder bilder som blir behandlet i fjerde del av forelesningsrekken – her med grunnlag i illustrasjoner i billed- og barnebøker. Femte del vil gi en oversikt over dagens situasjon når det gjelder barne- og ungdomslitteratur. (Tenfjord, 1980)

¹ Det er likevel interessant å se at i markedsføring av utdanninga på 1970-tallet, framheves det at studentene drar på studiereiser. Eksempelene som nevnes er Moskva, Leningrad, Praha og London.

Forelesningene tar opp både estetisk og etisk vurdering av barnelitteratur. Vi ser også at barnets utvikling og resepsjonsmønstre tas opp. Hovedvekten av pensum er likevel lesing av barnelitteratur og barnelitteraturhistorie, noe som viser betoningen av repertoirkunnskap framfor teori. Barnelitteraturfaget var i høy grad bruksorientert.

I 1980 var pensum i emnet Barnebibliotekarbeid et kompendium sammensatt av både ganske ferske tekster og noen eldre, fremdeles vekt på dansk, svensk og engelsk. Hovedinntrykket er også her bruksorientering, altså en profesjonsrettet kunnskap rettet mot praktisk utøvelse av arbeidsoperasjoner, mer enn teoretisk refleksjon på et mer generelt nivå, slik vi også har sett fra tidligere pensum og undervisningsplaner i dette emnet (Spangen, 1980).

Et særlig aktuelt pensuminnslag i 1980-kompendiet er en avisdebatt som strakk seg fra september 1979 til ut på nyåret 1980. Denne debatten ble satt i gang av skribenten Arne Falck i avisa Vårt Land. Falck skrev en forundret og irritert betraktning om sitt møte med en barnebibliotekar som avviste barnets ønske om å låne Frøken Detektiv. Andre aviser tok opp tråden, og det ble en større debatt om seriebøkernes kvalitet og deres berettigelse i biblioteket. Debatten om seriebøker i Deichmanske bibliotek endte i fagbladet *Bok og bibliotek*, der en barnebibliotekar satte avskaffelsen av seriebøkene i sammenheng med at biblioteket hadde hatt fem deltakere på ei videreutdanning i barnebibliotekarbeid. Hva var det de egentlig hadde lært på denne videreutdanninga, siden kurset resulterte i skuffede barn og ukens kaktus til biblioteket i billedbladet *Nå* (Spangen, 1980)?

Videreutdanning i barnebibliotekarbeid er blitt tilbudt 6 ganger, fra 1978/79, til 2002. De to siste kurstilbudene var en del av det kompetansegivende studietilbudet i Litteratur og samfunn, LISA 10. Tidligere studieleder Inger Cathrine Spangen, mangeårig lærer i barnebibliotekarbeid sørget for å få videreutdanning i barnebibliotekarbeid i gang, med en rekke forelesere fra så vel praksisfeltet som academia (Spangen, 1978). Hun hadde et stort engasjement for barnebibliotekarkompetanse i utdanninga. Arbeidet med videreutdanning ble seinere videreført og omarbeidet av førstelektor Ingeborg Westerheim. Disse videreutdanningene ble søkt av barnebibliotekarer med flere års praksis, som hadde behov for ny kunnskap, faglig oppdatering og fordypning. Videreutdanningene har i alle omgangene inneholdt teoripensum om barn og lesing, god formidlingspraksis og barnelitteraturteori, men teoridelen er blitt vektlagt sterkere i de siste, poenggivende kursvariantene. Pensumlistene for videreutdanningene viser tekster som også er blitt brukt på bachelornivå, og markerer slik ingen klar nivåheving, men mer en oppdatering for studenter med eldre utdanning.

I studieplanen for barnebibliotekarbeid-kurset i LISA10 2001/2002 heter det at «Studietilbudet springer ut av praksisfeltets behov for kompetanseheving og spesialisering på et område i rask endring. Bibliotekarene opplever disse forandringene som krevende både mht. formidlingssituasjonen og materialet det

arbeides med» (Høgskolen i Oslo, 2001). Videreutdanningstilbudene har konsentrert seg om felt som barnet i samfunnet, barns medier og metodearbeid i litteraturformidling. Slik sett har tilbudet fulgt opp både føringer fra kulturmeldingene og behovet fra praksisfeltet. Til sammen har ca. 150 studenter gjennomgått videreutdanningskursene i barnebibliotekararbeid.

Barnelitteraturens kvalitet har vært et tema i flere av videreutdanningstilbudene. Det ser ut til at en streng kvalitetsvurdering av seriebøkene i det første kurset fra 1978/79 gav utslag i oppstramming i samlingsutviklingen på Deichmanske bibliotek. Disse kursene ble gjennomført med forelesere fra både academia og praksisfeltet, og det synes som om det har vært holdninger fra foreleserne eller studiemiljøet mer enn det teoretiske pensumet som har hatt den «oppstrammende» effekt.

Akademiseringen og emnet som ble borte

Høgskoleutdanning gir kunnskap som ikke like lett kan tilegnes i praksisfeltet. Kåre Heggen peker på at profesjonskvalifisering forutsetter at det finnes en mer generell kunnskap enn den man kan tilegne seg i yrkeskonteksten, og denne generelle kunnskapen er en forutsetning for profesjonalitet (Heggen, 2010, kap.4). Det kan imidlertid reises tvil om nytten av den vitenskapelige kunnskapsbasen for profesjoner, også for bibliotekarer. Vi har sett debatter omkring akademiseringen av profesjonsutdanningene fra 1990-tallet og også seinere. Utdannede bibliotekarer kan oppleve at de ser liten bruksverdi av kunnskapen fra utdanninga, oppleve den som fjern eller lite relevant. De kan erfare at det de lærer i yrkesfeltet er det som utvikler kompetansen (Oterholm & Tveit, 2010).

Den siste som underviste i barnebibliotekararbeid i utdanninga var Stig Nordnes. Han opplyser at han var timelærer fra 1989 til -93, og hadde først 7 dobbelttimer innenfor faget Folkebibliotek-administrasjon. Han vektla å gi studentene innsikt i utøvelsen av praksis, og brukte av sin egen erfaring som barnebibliotekar, i tillegg til eksempler på nytenking i svenske og danske barnebibliotek. Undervisningen i barnebibliotekararbeid krympet som eget emne det siste året han underviste, og forsvant deretter fra studiet. Utdannelsen var i første halvdel av 1990-tallet ved å fornye seg i akademisk retning, og det ser ut til at emnet barnebibliotekararbeid, med sin praksisnære orientering ikke forsvarte sin plass, mens barnelitteratur, med et eget historisk og teoretisk grunnlag, ble værende. Høgskolereformen fra 1994 betydde økt akademisering av profesjoner som tidligere hadde lagt størst vekt på å utdanne gode praktikere. Heggen hevder at et resultat av reformen ble økt avstand mellom utdanning og yrkesfelt. Utdanningenes innhold og lærernes engasjement endret karakter. Faglærerne ble mer orientert mot å lykkes akademisk med meritterende aktiviteter, slik akademiseringen av utdanningene forutsetter. Det vil igjen si at de fjerner seg fra praksisfeltet og mindre enn før er i stand til å relatere fag og undervisning til det yrkesfeltet utdanninga retter seg mot (Heggen, 2010, s. 66). Her kunne en innvende at også den meritterende aktiviteten kan være

praksisnær, ved at praksissituasjonen både kan være dens materiale og mål, det vil si at forskningen kan konsentrere seg om sider ved praksisutøvelsen, med et mål om å utvikle kunnskap som kommer både utdanninga og praksisfeltet til gode. I norsk sammenheng har vi sett gode eksempler på dette; forskning på bibliotekets samfunnsrolle, på brukeres søkeadferd, på lesevaner, på vurdering av bibliotekets økonomi og kvalitet har generert kunnskap praksisfeltet har hatt nytte av. Når det gjelder barnebibliotek, finnes det imidlertid lite norsk forskning, noe som må sees i sammenheng med marginaliseringen av emnet i utdanninga.

Kulturpolitikk i dag og barnebibliotekarens kompetanse

Barnebibliotek er ennå ikke kommet opp som et mulig valg blant masterkursene på Bibliotek- og informasjonsvitenskap ved Høgskolen i Oslo, men dette vil komme i nær framtid. Tidligere tilbød utdanningen kortere kurs i en rekke emner, også barnelitterære. Dette tilbudet er nå sterkt redusert, på grunn av endringer i finansieringen av studieplasser. Det blir imidlertid undervist i barnelitteratur ved flere andre høyskoler og universitet i Norge. Bibliotek- og informasjonsstudiene på Høgskolen i Oslo har hatt et utdanningstilbud i dataspill, i samarbeid med Norges informasjonstekniske høyskole. Flere muligheter finnes altså til å fordype seg i emner som har med barn og medier å gjøre. Spørsmålet er om de dekker kompetansebehovet hos en barnebibliotekar. Det er gode grunner til å hevde at de ikke gjør det.

Bibliotekarer med bachelorutdanning og de stadig flere med masterutdanning har god bakgrunn for å arbeide i bibliotek og informasjonsenheter med voksne brukere. Når det gjelder barn, stilles bibliotekaren overfor særlige utfordringer. Folkebibliotekenes brukergrupper i barneavdelingene har dessuten blitt utvidet i seinere år. Barn med andre morsmål enn norsk, og de aller yngste er to viktige grupper som krever større differensiering enn før i medivalg og formidling. IFLA²s *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers* (2006-2007) slår fast at «access for children under 3 years of age to free public libraries is an essential human right and ingredient to enhance development of numerance and literacy in later life» (s. 4). Til tross for denne viktige utvidelsen av brukergrupper, er spesifikk barnebibliotek-kunnskap nå en marginal del av bachelorutdanninga i bibliotek- og informasjonsvitenskap på Høgskolen i Oslo. Etter at en omstrukturering av grunnstudiet de siste årene strammet inn emnet til noen forelesninger om barn og unge i samfunnet, er også denne biten borte, og i dag får bachelorstudentene 1. og 2. år til sammen 16 dobbelttimer om barnelitteratur, i historisk og lesersosialogisk lys. Noen få klassikere og noen nyere norske utgivelser får plass her, sammen med et lite teoripensum. I referansefagene er det på pensum en artikkel som dreier seg om referansearbeid for barn.

² International Federation of Library Associations and Institutions

I norsk kultur- og bibliotekpolitikk er det i en rekke stortingsmeldinger og utredninger slått fast at det skal satses på barn. Allerede i kulturmeldinga *Kulturpolitikk fram mot 2014* (2002-2003), heter det at «Barnebiblioteka kan brukast som fyrstårn for utvikling av metodar for formidling, nye samarbeidsformer, ny institusjonsprofil og nye profesjonsroller» (Kap.13.12). Slike «fyrstårn-bibliotek» er i liten grad blitt realisert, noe som trolig har sammenheng med manglende kompetanse i bibliotekene, både på å utvikle tjenester til barn og manglende kompetanse på å skape forståelse og entusiasme for barnebiblioteket hos de bevilgende myndigheter lokalt.



De yngste brukerne på folkebiblioteket. Foto utlånt fra Longyearbyen folkebibliotek.

I *Stortingsmelding 23, 2009* (Bibliotekmeldinga), kap. 11.5 heter det om folkebibliotekene at de «har eit særleg kulturpolitisk ansvar for å arbeide målretta for å auke leseinteresse og lesedugleik blant barn og unge» (s. 128). Meldinga forutsetter kompetente barnebibliotekarar, både når det gjelder mediekunnskap og formidling:

Barn og unge har behov for eitt breitt spekter av medium i biblioteket, og kompetent og inspirerande rettleiing i og formidling av media. [...] Biblioteket gjev tilgjenge til eit breitt litteraturtilfang og har også tilrettelagt litteratur for dei som treng det. Å skape eit slikt tilbod krev bibliotekarar med god kunnskap om barne- og ungdomsbibliotekararbeid, litteratur og formidling. (s. 128)

Meldinga har her lagt en svært tydelig formulert oppgave å løse i fanget til utdannelsene i Bibliotek- og informasjonsvitenskap. De store, og faglig spennende utfordringene som ligger i å skape et tilbud for de minste brukerne og deres foreldre, å utvikle gode tjenester for smårollingene med foreldre, barnehagebarna, småskolebrukerne, mellomtrinnet og ungdommer, å skape de fyrstårn for nyutvikling og utprøving av formidlingsformer som vår gjeldende kulturmelding så visjonært legger opp til – disse utfordringene krever en kompetanse som bachelorkandidatene i bibliotekfag i dag ikke blir tilstrekkelig utstyrt med. Oppsummert i en setning er det altså slik: Fra å ha en sterk og tydelig posisjon i utdanningen, er barnebibliotekararbeid blitt usynliggjort. Dette kan vanskelig sies å

være i tråd med verken gjeldende kulturpolitikk eller internasjonale retningslinjer fra IFLA.

Barn og bibliotek i andre lands LIS-utdanninger

Spør vi hvilken plass barnebibliotek-kunnskap har i andre lands utdanninger, er det mest nærliggende å se til danske og svenske LIS-utdanningsprogram. Ved Högskolan i Borås³ finnes nå flere kurs som dreier seg om barn, medier, lesing, skolebibliotek og barnebibliotekutvikling, men her er ingen obligatoriske kurs med barnetema i bachelorutdanninga i bibliotekfag. Både Borås og flere andre svenske utdanningsinstitusjoner med LIS-program gir anledning til å velge frittstående kurs i medier for barn, men i tillegg til bachelor- eller masterprogrammene i bibliotekfag. Ved Det Informationsvidenskabelige Akademi⁴ i København inngår to valgfrie kurs om barnekultur i bachelorutdannelsen. Mulighetene for å velge en viss spesialisering for barnebibliotekarbeid er altså til stede i begge våre naboland.

De amerikanske LIS-forskerne Susan E. Higgins og Denice Adkins (2007) har undersøkt hvilke utdanningstilbud til barnebibliotekarer som finnes i fem engelskspråklige nasjoner; Canada, USA, Storbritannia, Australia og New Zealand. Higgins og Adkins gjennomgikk studieplaner og sorterte de 139 aktuelle kursene de fant i fem typer. Den dominerende typen, dvs. omtrent halvparten av alle kurs de fant, dreide seg om «Youth Materials», med barne- og ungdomslitteratur som den dominerende delen, supplert med andre medier. I kursene inngikk emner som bokvalg og kvalitetsvurdering. Kurstypen som forekom nest oftest var varianter av «Youth Services», som tok opp tjenester både direkte rettet mot brukerne (veiledning, bokprat, referansearbeid) og indirekte, i for eksempel programplanlegging og nettsideutvikling. «Youth as Persons» kom på tredje plass i statistikken over kurstyper som tilbys. Her var leseferdighet, informasjonsbehov, barn og unges utvikling og barne- og ungdomskultur de sentrale emnene. Mindre hyppig forekommende var kurs i kategorien «Youth Librarianship» og «Managing the Youth Library» som dreier seg om bibliotekarens rolle i betjening av brukerne og strategisk planlegging av barnebibliotekvirksomheten. Artikkelforfatterne peker på hvordan ulike tenkesett når det gjelder hva biblioteket skal være, gir ulik vektning av undervisningen. De gir en temmelig kritisk karakteristikk av utdanningenes bibliotekfilosofi slik den kommer til uttrykk i kurstilbudet de har undersøkt, og der kunnskap om barnelitteratur og annet utlånsmateriale er vektlagt:

Given a philosophy of libraries as storehouses of materials waiting for users, the educational focus on youth materials makes sense. A competing philosophy of librarianship is that libraries exist to connect users to information, as mediated through the library's materials and services. The educational support for this

³ <http://www.hb.se/wps/portal/>

⁴ <http://iva.dk/>

philosophy can be seen in the relatively strong emphasis on Library Services to Youth: programming, reader advisory, youth reference, outreach and so forth. (Adkins & Higgins, 2006, s. 42)

Få bibliotekfolk, både i praksisfeltet og ved Høgskolen i Oslo og Akerhus, vil vedkjenne seg synet på biblioteket som et lagerrom. Likevel er det barns medier, og hovedsakelig barnelitteratur som utgjør de mindre elementene av barnebibliotekarutdanning på Høgskolen i dag. Det finnes ingen tilbud blant de øvrige fire kurskategoriene som Adkins og Higgins nevner.

I prosessen med å utvikle bibliotekskolen til et akademisk studium i bibliotek- og informasjonsvitenskap, er utdanninga blitt mindre opptatt av profesjonsfeltets praktiske arbeidsoperasjoner. Det virker i dag temmelig pussig å se hvordan studentene på 1960-tallet fikk detaljundervisning i for eksempel bibliotekdrift i handelsflåten. I denne akademiseringsprosessen er kunnskapen blitt mer teoretisk, mer overordnet, kan vi si.

Hvilken spesialistkunnskap trenger en barnebibliotekar?

Mye av innholdet i bibliotek- og informasjonsfagene er relevant for ulike bibliotekfaglige arbeidsfelt. Kunnskapen studentene får i for eksempel ledelse og administrasjon vil også være gyldig i arbeidet med å lede en barneavdeling. Kompetanse i kunnskapsorganisasjon og nettdesign vil også være anvendbare i en barneavdeling. På en del områder vil barnebibliotekaren likevel ha behov for særlige teoretiske grunnkunnskaper, for å kunne utvikle gode tjenester. Jeg viser til Virginia A. Walters presentasjon av barnebibliotekarkompetanse, definert av The Board of the Association for Library Service to Children fra 1999. Her er kunnskap om barn som brukergruppe essensielt: Forståelse av barn og unges læring og utvikling, forståelse av barnet i en samfunnskontekst, kunnskaper om barn med særlige behov, kommunikasjon med og formidling til barn, og medie- og kulturkunnskap nok til å utvikle gode og relevante samlinger og tjenester til barn (Walter, 2000, s. 125-129).

Susan A. Higgins peker på mange av de samme kompetansekravene, men legger til at kompetanse for framtidige profesjonelle barnebibliotekarer vil være sentrert om kontekstuelle, organisatoriske, teknologiske og service-relaterte aspekter ved arbeidet (Higgins, 2007, s. 112). Hun konkretiserer dette ved å nevne nettverksbygging og evne til å kommunisere med bibliotekets økonomisk ledelse som eksempler på nødvendig kunnskap. Altså kompetanse som ikke er spesifikt for arbeidet med barn, men vil være komponenter i organisasjons- og ledelsesfag. Ikke minst må barnebibliotekaren ha kunnskaper om, og kunne samarbeide med de organisasjonene som styrer store deler av barns hverdagsliv: barnehager og skoler.

Som vi har sett, forutsetter stortingsmeldingene om kultur og bibliotek omfattende kompetanse hos barnebibliotekarene, de nyeste av meldingene gir de mest konkrete

føringene. Det synes å være et voksende gap mellom utdanningas utvikling på feltet og de kulturpolitiske føringer som er gitt. Inspirert av svensk satsing ved Högskolan i Borås, bør det også på norsk hold utvikles et studietilbud som utstyrr bibliotekarene med nødvendig grunnkompetanse til å utvikle gode bibliotek-tjenester for barn. Økt fagkompetanse genererer nytenking og utvikling. Slik så vi de amerikautdannede pionerene utvikle barneavdelingene i de største folkebibliotekene, samtidig som de satte barnebibliotek på dagsorden i de fagpolitiske fora.

Litteratur

- Adkins, D., & Higgins, S. (2006). Education for library service to youth in five countries. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 12(1), 33-48.
- Ansteinsson, J. (1933). *Bibliotekstell: En kort veiledning i bibliotekorganisasjon og arbeidsmetoder* (2. utg.). Oslo: Steenske forlag.
- Barn og bøker*. (1938). Oslo: Tiden.
- Berget, G., & Holter, J. (2011). Bibliografier, baser og brukere: 70 år med referanseundervisning. I R. Audunson (Red.), *Krysspeilinger: Perspektiver på bibliotek- og informasjonsfag* (s. 113-138). Oslo: ABM-media.
- Birkeland, T., Risa, G., & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bjølgerud, R. (1927a). Bokutvalg. I R. Bjølgerud (Red.), *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (s. 46-65). Oslo: O. Fredr. Arnesons bok og akcidenstrykkeri.
- Bjølgerud, R. (1927b). Utlånsvirksomhet og litt om referansearbeide. I R. Bjølgerud (Red.), *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (s. 72-85). Oslo: O. Fredr. Arnesons bok og akcidenstrykkeri.
- Dahl, H. F., & Helseth, T. (2006). *To knurrende lover: Norsk kulturpolitikk 1814-2014*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deinboll, R. (1942). Folkeskolebarnas leseinteresse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 129-139.
- Deinboll, R. (1942). Folkeskolebarnas leseinteresse: II. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 176-183.
- Escarpit, R. (1971). *Litteratursosiologi*. Oslo: Cappelen.
- Folkebibliotekloven. (1985). *Lov om folkebibliotek (folkebibliotekloven)*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19851220-108.html>
- Girard, A. (1973). *Kulturpolitikk: Teori og praksis*. København: Den Danske Unesco-Nationalkommision.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Higgins, S. E. (2007). *Youth services and public libraries*. Oxford: Chandos.
- Høgskolen i Oslo. (2001). *BABLAR: Barnebibliotekararbeid: Studieplan*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2006-2007). *Guidelines for library services to babies and toddlers*. Hentet fra <http://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100.pdf>
- Jensen, O. (1858). Om nytten af et Børnebibliotek i forbindelse med Almueskolen. *Den norske folkeskole N. R. I.*, 257-264.
- Norsk bibliotekarlag, Barnebibliotekarenes gruppe. (1954, 22. januar). *Brev*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 19, Mappe 853). Riksarkivet, Oslo.
- Norsk bibliotekarlag, Utdannelsekomiteen av 1953. (1954). *Utkast til plan for Statens bibliotekskole*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 19, Mappe 853). Riksarkivet, Oslo.

- Norske elever ved amerikanske bibliotekskoler og -kurser. (1930). *Før folkeoplysning: Tidsskrift for boksamlinger og folkeakademier*, 47-49.
- Nyhuus, H. (1907). En norsk biblioteksskole. *Før folke- og barneboksamlinger*, I, 28-30.
- Oterholm, K., & Tveit, Å. K. (2010). Verdier i bevegelse: Litteraturformidlingen, bibliotekarprofesjonen og utdanningen. *Danske biblioteksforskning*, 6(1), 5-14.
- Rasmussen, G. (1927). Utlånlokalet. I R. Bjølgerud (Red.), *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (s. 41-45). Oslo: O. Fredr. Arnesons bok og akcidenstrykkeri.
- Schaaning, M. (1927). Klassebiblioteker. I R. Bjølgerud (Red.), *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (s. 109-126). Oslo: O. Fredr. Arnesons bok og akcidenstrykkeri.
- Skot-Hansen, D. (1999). Kultur til tiden: Strategier i den lokale kulturpolitikk. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, (1), 7-21.
- Spangen, I. C. (1978). *Videreutdanning for barnebibliotekarer 1978/1979*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 64). Riksarkivet, Oslo.
- Spangen, I. C. (1980). *Barn og bibliotek: Arbeidsbok i barnebibliotekararbeide*. Oslo: Statens bibliotekhøgskole.
- St.meld. nr. 23 (2008-2009). (2009). *Bibliotek: Kunnskapsallmenning, møtestad og kulturarena i ei digital tid*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- St.meld. nr. 41 (1975-1976). (1976). *Kunstnerne og samfunnet*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 48 (2002-2003). (2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- St.meld. nr. 52 (1973-74). (1974). *Ny kulturpolitikk*. Oslo: Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Statens biblioteksskole. (1940). *Bok og bibliotek*, (VII), 129-130.
- Statens biblioteksskole. (1947). *Internt notat*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 26, Mappe 331.2). Riksarkivet, Oslo.
- Statens biblioteksskole. (1948). *Plan for Statens biblioteksskole*. Oslo: O. Fredr. Arnesons bok og akcidenstrykkeri.
- Statens biblioteksskole. (1957a). *Høringsuttalelse om ny utdanningsordning*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 19, Mappe 851). Riksarkivet, Oslo.
- Statens biblioteksskole. (1957b). *Studieplan*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 26, Mappe 331.2). Riksarkivet, Oslo.
- Statens biblioteksskole. (1965). *Studieplan: Rev. utg.* Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 26, Mappe 331.1). Riksarkivet, Oslo.
- Statens biblioteksskole. (1969). *Uttalelse fra skolens styre: Om bibliotekarutdannelsen ved Statens biblioteksskole*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 19, Mappe 851). Riksarkivet, Oslo.
- Statens biblioteksskole. (1972). *Fagplaner for annet studieår*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 26, Mappe 333.0). Riksarkivet, Oslo.
- Statens biblioteksskole. [ca.1978?]. *Hvis du har lyst til å jobbe med...* [Brosjyre]. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 73, Mappe «Fagplaner»). Riksarkivet, Oslo.
- Statens bibliotektilsyn. (1972). *Reglement for folkebiblioteker: Rundskriv nr. 30/72*. Oslo: Tilsynet.

- Tenfjord, J. (1980). *Introduksjon til barne- og ungdomslitteraturen: Forelesningsplan*. Statens bibliotekhøgskoles arkiv (Boks 74, Mappe 215). Riksarkivet, Oslo.
- Walter, V. (2000). *Children and libraries: Getting it right*. Chicago, IL: American Library Association.
- Wiig, H. (1918). Eventyrtimer. *For folkeoplysning: Tidsskrift for boksamlinger og folkeakademier*, III, 106-108.
- Wiig, H. (1927). Billedsamlinger, eventyrfortelling, klubb-arbeide. I R. Bjølgerud (Red.), *Håndbok i norsk barnebibliotekararbeide* (s. 86-100). Oslo: O. Fredr. Arnesons bok og akcidenstrykkeri.
- Åpningen av Statens bibliotekskole (1940). *Bok og bibliotek*, 44-45.

Muntlige kilder:

- Stig Nordnes, timelærer i barnebibliotekararbeid fra 1989-1993.
- Inger Cathrine Spangen, tidligere studieleder ved Statens bibliotekhøgskole og tidligere faglærer i Barnebibliotekararbeid.