

# 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, behyses også i dette kapittelet.*

## 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 akademia 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 tømrerfaget, rørleggerfaget, snekkerfaget, frisørfaget mv. er det fremdeles denne utdanningsformen som dominerer. Gjennom tett samarbeid med mester og ferdige svenner lærer den utdanningsøkende 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 disiplin fag 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 rettleiding 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 forskingsinnsatsen på feltet gjennom

programmet Norsk dokumentdata, og lektor, seinere undervisningsleder og seinere rektor, Tor Henriksen, som 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 lektorer<sup>1</sup> 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 kunnskapsorganisasjonens 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 kunnskapsorganisasjonens 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.

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 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

---

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

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 avviklet, 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, 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 ansettes 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, infologi<sup>2</sup> – 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. 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

---

<sup>2</sup> 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.

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 tradisjonister 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, Riksbibliotekstjenesten og Nasjonalbiblioteket skjøt inn midler. Forskningsrådet opprettet et utvalg med professor Harald Jørgensen fra Norges musikkhøgskole som leder. Fra bibliotekhøgskolen 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 kunnskapsstatuskonferanse 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, nasjonalbibliotekar 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, kunnskapsorganisasjon, bibliotekenes samfunnsmessige rolle og naturligvis digitalisering. Ragnar Audunson ble tilsatt som forskningsleder i programmet, og forskningsledelsen 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. Studieprogrammet 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 unntak<sup>3</sup> 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. 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.

---

<sup>3</sup> 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.

## **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 utdanningsministre 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. Skriveøkene 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 første-kompetanse ikke har vært å redusere innsatsen på undervisningssiden, har det blitt resultatet i praksis. Førstelektorer og førsteamanuenser som publiserer har normalt mer forskningstid enn høskolelektorer.

## **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 bibliotekar-utdanningen 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 føltes 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 Jensen 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 nåloyet (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. Doktorgrads-utdanningen 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 bl a 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). Søkningsprosessen 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. Högskolan i Borås utlyste deretter masterprogrammet på egen hånd, men søkningsprosessen 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 kunnskapsorganisasjonstilbud 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 søkingen 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 besluttede 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 formålparagraf, 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 framtrødende 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 tilfredsstillter 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 praksis<sup>4</sup>.

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

---

<sup>4</sup> 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. Bibliotekinstitusjonene 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](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 informasjonshøgskole 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). *Frihet 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/>
- Skanche, M. (1950). Utdannelsen for folkebibliotekarer. *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.