

I.

Čuvamo i dijelimo znanje

Od studija knjižničarstva do studija informatičkih znanosti i pokreta *iSchools*

Tatjana APARAC-JELUŠIĆ
umirovljena profesorica
Odjela za informatičke znanosti
Sveučilište u Zadru
aparact@gmail.com

SAŽETAK

U ovom radu namjera nam je problematizirati izazove, pristupe, zablude i različita rješenja koja su obilježila obrazovanje knjižničara. Naglasak je na kritičkim opservacijama onih nastojanja koja su a) ili upućivala na zanemarivanje potreba za akademskim obrazovanjem knjižničara, pa i ukinućem takvih obrazovnih programa; ili b) nalazila da su novoizranjavajuće discipline informatička znanost (engl. *Information Science*) i knjižnična i informatička znanost (engl. *Library and Information Science*), a poslije i uspostava pokreta informatičkih škola (engl. *iSchools*), panaceje koje će na optimalan način riješiti uočene probleme i nedosljednosti u znanstvenoj argumentaciji kognitivne institucionalizacije knjižničarstva, dokumentacije, arhivistike i srodnih disciplina, te „sveobjedinjavajuće“ informatičke znanosti. U ovom pregledu nastojala su se pozicionirati i hrvatska iskustva u odnosu na trendove u Europi i Americi.

KLJUČNE RIJEČI: informatička znanost – obrazovni trendovi, *iSchools*, knjižničarstvo – obrazovni trendovi, knjižnična i informatička znanost – obrazovni trendovi, obrazovanje knjižničara

ABSTRACT

In this paper, we intend to problematize the challenges, approaches, misconceptions and different solutions that characterized the education of librarians. The emphasis is on critical observations of those efforts that a) either pointed to the efforts to neglect of the need for academic education of librarians, and even the abolition of such educational programs; or b) found that the newly emerging disciplines of Information Science and Library and Information Science, and later the establishment of the *iSchools* movement, are panaceas that will optimally solve the observed problems and inconsistencies in the scientific argumentation of the cognitive institutionalization of both librarianship, documentation, archival science and related disciplines, as well as “all-unifying” Information Science. In this review, efforts were made to position Croatian experiences in the education of librarians in relation to trends in Europe and America.

KEYWORDS: information science – educational trends, *iSchools*, librarians education, librarianship – educational trends, library and information science – educational trends

1. Uvod

Od početaka formalnog obrazovanja knjižničara vodile su se rasprave o pristupima, strukturi i sadržaju obrazovnih planova i programa, njegovu odnosu prema profesiji i položaju unutar akademske zajednice. Usto, formalno je obrazovanje prolazilo kroz nekoliko razvojnih faza koje se vremenski nisu nužno podudarale u svim sredinama, jer su se akademski studiji otvarali u različita vremena i s različitim vizijama te na zasadama tradicionalnih obilježja akademskog obrazovanja određene sredine. Ono što je bilo svima zajedničko jest početni polet (Dillon and Norris, 2005: 280), ali i svijest o otežanom prihvaćanju studija knjižničarstva u okruženju etabliranih akademskih i znanstvenih disciplina što je za posljedicu često imalo potrebu za stalnim dokazivanjem njegove akademske i znanstvene utemeljenosti. Do „kriznih razdoblja“ dolazilo je iz dvaju razloga.

Kao prvo, snažna povezanost s tradicionalnim pristupom, koji je težio obrazovanju budućih knjižničara obučenih tako da razumiju i odgovaraju

na potrebe ustanove u kojoj se zapošljavaju, uglavnom je usmjeravala programe prema obučavanju studenata za katalogizaciju, klasifikaciju, radne procese u poslovanju knjižnice, bibliografiju, povijest knjige i knjižnica te priječila uvođenje novih sadržaja, poglavito povezanih s rastućim brojem i vrstama dokumenata i informacijskih izvora te raznolikih potreba korisnika i novih radnih procesa koji su se odvijali s pomoću računalnih tehnologija od 60-ih godina 20. stoljeća dalje. K tomu, vodeće su knjižnične ustanove i udruge u pojedinim sredinama čvrsto zadržavale „pravo“ da organiziraju stručne seminare i ispite za stjecanje temeljnih znanja potrebnih za ulazak u struku.

Drugi se razlog nalazi u potrebi osviještenih pojedinaca u struci da dokažu kako knjižničarstvo nije samo područje praktičnoga ljudskog djelovanja koje je neodvojivo od uobičajene institucijske prakse, tj. knjižnične ustanove. Na tragu su takvih shvaćanja nastojanja da se pronađe odgovarajući teorijski okvir koji će tu nadasve važnu djelatnost pozicionirati unutar visokoškolskoga obrazovnog sustava.

Kada je riječ o različitim vremenskim razdobljima pokretanja prvih studija knjižničarstva koncem 19. i početkom 20. stoljeća, neizostavno se ističu prve, tzv. škole, u Sjedinjenim Američkim Državama – SAD (engl. *School* i *Graduate School*), katedre u Njemačkoj (njem. *Lehrstuhle*) ili pak studijski programi samostalnih obrazovnih ustanova poput cijenjenoga Kopenhaškog studija.¹

Godine od zadnje četvrtine 19. do 30-ih godina 20. stoljeća smatraju se, kako navodi M. Buckland (2000: 2), renesansnim razdobljem u umjetnosti, kulturi, znanosti i inženjerstvu, ali i u knjižničarstvu i dokumentalistici s obzirom na nove pristupe u tumačenju pojma „dokument“, društvene uloge knjižnica i dokumentacijskih centara, idejâ o hipertekstu, radnim stanicama, daljinskom čitanju tekstova na katodnim cijevima, korištenju elektronike za pronalaženje dokumenata i sličnih pojavnosti. Europska znanost i tehnika su cvjetale, ali su Veliki rat i ekonomske krize te razvoj nacionalsocijalizma usporili, a zatim i dokinuli taj rast na neko vrijeme, otvorivši pritom prostor za dominaciju američke znanosti i tehnologije, ali i doveli do pojave diskontinuiteta na području razvoja knjižničarstva i dokumentacije.

¹ O tome više u Kirkegaard, 1964; Bramley, 1975: 102; Aparac-Gazivoda, 1993: 10, 61–62; Buckland, 2005.

U takvim okolnostima postupno se počinju otvarati privatne škole (na primjer u Njemačkoj), nuditi programi stručne izobrazbe pri stručnim udrugama (na primjer, Velika Britanija, Australija) ili otvarati samostalne knjižničarske škole (na primjer, Španjolska, Danska, Francuska, Njemačka) uz različite vizije što tako ponuđeno obrazovanje treba osigurati. Obrazovanje knjižničara u Danskoj i Norveškoj, na primjer, zasnivalo se na ideji da završetkom studija osoba treba steći kompetencije za razumijevanje svih postupaka upravljanja svim vrstama dokumenata, uključujući njihovo pronalaženje te za razumijevanje upravljačkih, institucijskih i društvenih vidova knjižničarstva (Kirkegaard, 1964; Bramley, 1975).

Ne iznenađuje da je u Njemačkoj, koja je u 19. stoljeću imala već poprilično dugu tradiciju prihvaćanja stručnosti kao uvjeta bez kojega se ne može voditi sveučilišna knjižnica (iako bez formalne knjižničarske izobrazbe), M. Schretinger vjerojatno prvi koji je predlagao posebne škole za obuku knjižničara. Pedesetak godina poslije K. Dziatzko, jedan od važnih knjižničara u drugoj polovici 19. stoljeća, dobio je 1891. zvanje redovitog profesora (ordinarijat) knjižničnih pomoćnih znanosti na Sveučilištu u Göttingenu. Dziatzko je izvijestio o pokretanju tečaja za knjižničarske volontere pri Sveučilišnoj knjižnici u Göttingenu. Da je taj pristup urodio plodom, Njemačka bi, prema mišljenju Vodoseka (2002: 3), vjerojatno nastavila putem koji je zacrtao Dewey. No, 1893. godine neuspjeh Dziatkova pothvata rezultirao je donošenjem *Uredbe o kvalifikacijama u Kraljevskoj pruskoj knjižnici* za službu akademskog knjižničara na Kraljevskoj dvorskoj knjižnici u Berlinu i kraljevskim sveučilišnim knjižnicama.² Italija i Švedska slijedile su primjer Göttingena i pokrenule škole knjižničarstva u gotovo isto vrijeme kad i Dewey u SAD-u.

Međutim, te mjere bile su samo početni koraci koji nisu više odgovarali rastućim potrebama za stručno osposobljenim osobljem, oslobođenim administrativnih i dnevnih rutinskih poslova za koje su se sve više zapošljavali nekvalificirani ili polukvalificirani službenici. Pojavljuje se nova kadrovska

² Valja naglasiti da su tomu još od 16. stoljeća prethodile i ozbiljne i sustavne rasprave o pitanjima stručne spreme knjižničara. Ipak, tek koncem 19. stoljeća knjižničarska je profesija prepoznata i priznata, a göttingeški pristup zadržao je primat sve do 1921. godine, premda je njegovih pristalica bilo i u drugoj polovici 20. stoljeća, sve do reforme visokoškolskog obrazovanja iz 1998. kojom se nastojalo klasični njemački model sveučilišta prilagoditi međunarodnim trendovima (Vodosek, 2002: 3, 20–21).

kategorija: kvalificirani knjižničari.³

Na primjeru evolucije visokog obrazovanja u Velikoj Britaniji koja je obilježena dvama glavnim trendovima, od kojih su oba imala snažan utjecaj na obrazovanje knjižničara, zamjetno je da je ulazak knjižničarstva u akademsku zajednicu bio težak, obilježen nerazumijevanjem knjižničara-praktičara za važnost postavljanja i održavanja temelja visokoškolske izobrazbe te nastojanjima stručnih udruga i velikih knjižnica da zadrže svoj utjecaj. Ti su glavni trendovi prisutni i u drugim sredinama, u nekima odmah nakon Drugoga svjetskog rata, a u nekima tek od 70-ih godina 20. stoljeća nadalje. Kao prvi trend valja istaknuti osnivanje većeg broja sveučilišta jer su zakoni o visokom obrazovanju učinili obrazovanje dostupno daleko većem dijelu stanovništva. Drugi trend povezan je s ubrzanim tehnološkim napretkom koji se dogodio u prošlom stoljeću i koji je poticao sveučilišta da sve veći naglasak stavljaju na profesionalno, strukovno i tehničko obrazovanje (usp. Thomas, 1999: 4).

Od 80-ih godina 20. stoljeća, a posebno u 21. stoljeću, sve se više naglašava potreba za upotpunjavanjem obrazovnih programa sadržajima koji će uz tradicionalna znanja posredovanja informacija i kulture osnažiti znanja i vještine knjižničara kao posrednika u poticanju i ostvarivanju koncepta „društvenosti“ unutar odgovarajuće zajednice. Također, valja upozoriti i na niz neuspjelih pokušaja da se akademsko obrazovanje, pa bilo ono na razini visokih škola, odvoji od potrebe za „kompletnim knjižničarem“, usmjerenim prema načinu poslovanja pojedinih knjižničnih ustanova koje su, pak, više-manje sporo pratile promjene u okruženju.

Dakle, moglo bi se ustvrditi da su uspostavljeni studiji knjižničarstva sve do 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća djelovali unutar dogovorenih strukturnih i

³ U Njemačkoj, Hofmann je 1914. osnovao Središnji ured za narodne knjižnice, koji je organizirao „tehničku školu za knjižničnu tehniku i administraciju“. Bila je to prva institucionalizirana bibliotekarska škola u Njemačkoj, a tečajevi su se od 1916. nudili sve do 1923. i 1925. (Vodosek, 2002: 6). Poslije, razvoj je bio popraćen činjenicom da su nakon Drugoga svjetskog rata brojne škole za obrazovanje i osposobljavanje knjižničara u Saveznoj Republici Njemačkoj osnovale izravno državne vlade, i to potpuno neovisno o sveučilištima i visokim školama. Tako je gotovo svaka država (Land) imala svoju školu za obuku knjižničara: za pokrajinu Baden-Württemberg, knjižničarska škola je u Stuttgartu; za državu Bavarsku u Münchenu; za grad-državu Berlin u Berlinu; za grad-državu Hamburg u Hamburgu; za pokrajinu Hessen u Frankfurtu na Majni; za pokrajinu Donju Sasku u Hannoveru; za pokrajinu Sjeverna Rajna Vestfalija u Kölnu. Osim toga, u Bonnu postoji još jedna knjižničarska škola koju je osnovala i financirala Katolička Crkva. Ispite i završetak studijskog programa na toj školi priznavala su državna tijela (Kägbein and Rusch, 1982: 159).

sadržajnih elemenata s tematskom usmjerenošću na obradu građe, bibliografiju, povijest knjige i knjižnica te tek manjim dijelom na usluge za korisnike. Valja pritom napomenuti da su se u mnogim sredinama sporo uveli novi obrazovni sadržaji na stručnim ispitima koji su mogli i trebali biti od interesa za buduće profesionalne knjižničare.

Stoga je u zemljama s tradicijom obrazovanja knjižničara na višim obrazovnim razinama (visoka učilišta)⁴ gdje su postojeći studijski programi ocijenjeni neprimjerenima za nove profile knjižničarskih stručnjaka, jačala svijest o potrebi osuvremenjivanja programa i marketinških pristupa kojima bi se privlačili studenti, dok su se sredine bez uspostavljenih studijskih programa na visokoškolskoj razini sve više okretale pokretanju formalnoga, akademskog obrazovanja za knjižničare, poslije i informacijske stručnjake. Ta je svijest jačala poglavito unutar pojedinih knjižničarskih udruga koje su upozoravale na porast broja dokumenata svih vrsta i uvođenje novih tehnoloških pomagala, za što je bilo nužno da uz osnutak novih, postojeće obrazovne ustanove u području knjižničarstva, mijenjaju svoje pristupe i uvode nove sadržaje i nove nastavne metode.⁵ Paralelno s tim trendom, jačala su nastojanja da se prekine s tradicijom stručnih ispita kao alternativom promišljenim i osmišljenim nastavnim programima na akademskoj razini.

Međutim, u nekim je zemljama i dalje snažan utjecaj strukovnih udruga i nacionalnih knjižnica na obrazovanje budućih knjižničara, bilo putem stručnih ispita bilo putem organizirane izobrazbe u trajanju od nekoliko mjeseci do čak dvije godine (na primjer, u Albaniji, Austriji), dok su u većem broju sredina ti tradicionalno prisutni oblici obučavanja od 50-ih godina 20. sto-

⁴ U radu će se rabiti sintagma visoka učilišta prema važećoj terminologiji u Hrvatskoj, podrazumijevajući pritom i više, visoke i sveučilišne obrazovne jedinice. Na mjestima gdje se pojašnjava razlika u pristupima koji prednost daju višim ili visokim učilištima (na primjer, kad je riječ o Njemačkoj gdje se jasno ističe razlika između *Hochfachschule* i *Universität*, ili između *College* i *University* u SAD-u), rabit će se izvorna terminologija. Sličan postupak primijenjen je i kod uporabe termina „Škola“ koji se upotrebljava i za sveučilišne odjele, sveučilišne odsjke, institute i za fakultete. Škola za knjižničarstvo, poslije za knjižničnu i informacijsku znanost (engl. *Library and information Science – LIS*), obično je bila mala, zasebna stručna škola izvan drugih sveučilišnih struktura.

⁵ Posebno je na tom tragu zanimljivo pratiti nastojanja IFLA-ine sekcije za obrazovanje koja je u nekoliko svojih programskih razdoblja isticala potrebu za izradom/revizijom temeljnog kurikulumu, utvrđivanjem jednakosti i reciprociteta nacionalnih profesionalnih kvalifikacija, usklađivanjem i integracijom obrazovanja za knjižničare, informacijske stručnjake i arhiviste, utvrđivanjem obrazovnih standarda, objavom vodiča knjižničarskih i arhivskih škola itd. (cf. Harbo i Bowden, 2004).

ljeća postupno uzimali pred pojavom i prevagom nastavnih programa pri visokim školama/veleučilištima ili sveučilištima (na primjer u Velikoj Britaniji, Australiji, Njemačkoj).⁶ Prema istraživanju A. Borrega (2015), većina dodiplomskih studija knjižničarstva kombinira opću kulturu s kolegijima iz tehnologije, jezika i s praktičnom obukom, a ostali studiji više su orijentirani na upravljanje poslovnim informacijama.

Današnja je situacija takva da pruža sliku raznolikih pristupa obrazovanju knjižničara, što uključuje niz vidljivih problema poput nerazumijevanja između knjižničarske i akademske zajednice, nastojanja da se zadrži „moć“ nadziranjem ulaska u struku preko strukovnih udruga ili nacionalnih knjižnica, stalnim krizama u odnosu na tumačenje prirode knjižničarstva i njegova odnosa prema srodnim/graničnim disciplinama te gubljenja samostalnosti odnosno „uranjanje“ u druge, snažnije discipline, pri čemu se olako dopušta prevladavanje tehnicizma nad intelektualnim temama.

Budući da se ovaj rad zasniva na problematiziranju pristupa, tema i problema u kontekstu sjevernoameričkih i europskih obrazovnih praksi, valja naglasiti da se sjevernoameričko i europsko obrazovno okruženje u području knjižnične i informacijske znanosti razlikuju u mnogim aspektima. Prije svega, jezična je situacija znatno „življa“ u Europi unutar koje su gotovo svi programi strukturirani i nude se unutar konteksta jedne nacionalne države, pa čak i kad se otvaraju studentima iz ostalih zemalja, snažno su obilježeni tradicijom vlastitoga jezičnog i obrazovnog prostora, uz prodor engleskog jezika kao suvremene *lingua francae*. Studiji se razlikuju po strukturi, razini, dužini studijskih programa, tematskoj usmjerenosti, načinima izvođenja, pedagoškim pristupima, i sličnomu. I postupci akreditacije, tamo gdje se provode, različiti su od američkih. Europskoj raznolikosti prido-

⁶ Pregled stanja, iako neažuran iz današnje perspektive i ne posve precizan, donosi IFLA-ina publikacija *World guide to library, archive and information science education* (2007). Korisni podaci nalaze se i u e-publikaciji *European curriculum reflections on Library and Information Science education* (2007), u članku A. Borrega (2015), članku autora Meschede, Ortiz-Repiso i Kluin (2018), no svaki od navedenih radova polazi od metodologije prilagođene postavljenoj svrsi. Ipak, iako je teško navoditi podatke o broju KIZ škola, moguće je zaključivati o pripadnosti unutar matičnih ustanova koje su o rasponu od samostalnih škola/odjela unutar visokoškolske ustanove, pripadnosti određenom fakultetu (najčešće za ekonomiju, povijest, računalstvo, komunikacijske znanosti.), sve do uklopljenosti u razne institute ili odjele (na primjer, za komparativnu književnost, za informacijski menadžment, informacijske i komunikacijske studije, pedagogiju, digitalnu humanistiku, kulturnu baštinu). Dakle, nesumnjivo je riječ o neujednačenosti i fragmentaciji.

nose i epistemološki okviri, šarenilo nacionalnih tradicija, kultura i jezika i mnoštvo knjižničnih i informacijskih obrazovnih praksi i filozofija (Kajberg, 2007: 68).

Problematizirati izazove, zablude i različita rješenja koja su obilježila obrazovanje knjižničara od prvih formalno oblikovanih programa do današnjih dana nije moguće bez uvida u sve promjene koje su se događale od 80-ih godina 20. stoljeća, uključujući zanemarivanje potreba za akademskim obrazovanjem knjižničara, pa i ukinućem postojećih, a nedovoljno vidljivih obrazovnih programa. Pritom, posebno se valja osvrnuti na disciplinu „informacijska znanost“ koja se razvija i širi od 60-ih godina 20. stoljeća te dovodi do povezivanja knjižničarstva i tehnologije u novoizranjajuću sintagmu „knjižnična i informacijska znanost“ (KIZ), te na uspostavu pokreta informacijskih škola (engl. *iSchools*), kao odgovora na sporost akademske zajednice da prepozna promjene u okruženju. I knjižnična i informacijska znanost i *iSchools* dočekane su kao panaceje koje će na optimalan način riješiti uočene probleme i nedosljednosti u znanstvenoj argumentaciji kognitivne institucionalizacije knjižničarstva, dokumentacije, arhivistike i srodnih disciplina, te „sveobjudinjavajuće“ informacijske znanosti.

2. Od prvih obrazovnih programa za knjižničare do programa za knjižnične i informacijske stručnjake

U pregledu obrazovnih programa za knjižničare i druge informacijske stručnjake (poglavito arhiviste, dokumentaliste i informacijske specijaliste), neizostavno se postavlja pitanje kada je i zbog kojih razloga došlo do usvajanja, odlučnoga ili postupnoga, novog naziva polja: knjižnična i informacijska znanost (KIZ – engl. *LIS*), čime je otvoreno novo poglavlje ne samo u akademskom i znanstvenom okruženju već i u načinima promišljanja kompetencija za buduće stručnjake. Poznato je da se informacijska znanost kao akademska disciplina razvija od 60-ih godina 20. stoljeća, nastavljajući se na dokumentaciju, ali i preuzimajući, u većoj ili manjoj mjeri, teme i probleme dokumentacije i knjižničarstva poput, na primjer, teorijskih grana kao što su reprezentacija i klasifikacija znanja, ontologije, pronalaženje i usvajanje informacija, životni ciklus informacija i dokumenata, sociologija

čitanja, psihologija korisnika i slične. Tijekom nekoliko desetljeća diplome iz informacijske znanosti bile su tijesno povezane s knjižničnom znanosti, a nastavni planovi i programi, osnutak i organizacija stručnih udruga uvažavali su sadržaje iz knjižničarstva. Međutim, kako se težilo osuvremenjivanju obrazovanja, a informacijski profili postajali studentima privlačniji od onih knjižničarskih, koncem 20. stoljeća dolazi do postupnog jačanja prevlasti „čisto“ informacijskih nad knjižničarskim sadržajima te do začetaka novog vala u obrazovnim ustanovama koji je donio odvajanje od knjižnične i informacijske znanosti i preusmjerenje razvoja prema onoj skupini obrazovanih osoba koje su primarno ovladale vještinom uporabe informacijskih tehnologija.

Iz obimnog korpusa literature o profesionalnom obrazovanju knjižničara moguće je razaznati da je svaka koncepcija donosila određene prednosti i određene nedostatke. Odabir pristupa i osmišljavanje koncepta uspostave i provođenja obrazovnog programa za buduće knjižničarske stručnjake obilježeni su posljedicama koje su iz toga proizlazile, i korisnih i štetnih, kako je ustvrdio M. Buckland (1996). Pritom je važna i perspektiva sagledana u određenom vremenu, pri pokretanju programa i nakon određenoga vremenskog odmaka. Nesumnjivo je da je pokretanje Deweyjeve škole označilo prekretnicu u školovanju američkih (i mnogih stranih studenata) i postavilo temelje tzv. tehnicističkog pristupa u njihovu obrazovanju te da je dodjela profesorskog zvanja K. Diatzkom (Vodosek, 2002: 3) pridonijela javnom prepoznavanju potrebe da se knjižničari trebaju školovati za svoju buduću profesiju i utiranju puta knjižničarstva prema akademskoj zajednici. Sljedeći korak koji je označio odmak od Deweyjeve obrazovne filozofije tehničkog obrazovanja,⁷ oslanjanje je na novu koncepciju koju je usvojila poznata Diplomaska knjižničarska škola (engl. *Graduate Library School*) Sveučilišta u Chicagu, osnovana 1926., što je ojačalo njezin utjecaj na temelju preporuka iz poznatih Williamsonovih izvještaja iz 1921. i 1923. kojima se autor kritički osvrnuo na dotadašnji pristup visokoškolskom obrazovanju knjižničara i preporučio otvaranje prema istraži-

⁷ Deweyja, koji je postavio osnove za profesionalno knjižničarsko obrazovanje, nazivali su „osobom za operacije“ jer je poučavao svoje studente kako biti učinkovit u upravljanju svakodnevnim poslovima knjižnice. Škola koju je osnovao nosila je u početku naziv *School of Library Economy*, da bi ga poslije promijenila u *School of Library Service* (Peiris, 1993).

vačkoj zajednici na sveučilištu.⁸

Na europskom kontinentu snažan utjecaj vezan je uz koncept Knjižničarske škole u Kopenhagenu, pokrenute 1918. godine. Danski model polazio je od toga da su specijalne i znanstvene knjižnice u bliskoj vezi sa sveučilištima i drugim visokim učilištima (tzv. kontinentalni tip knjižnica), uglavnom neovisne o sveučilišnoj upravi, a zapošljavale su visokoobrazovane akademske stručnjake koji su pod nadzorom iskusnih knjižničara pažljivo obučavani za rad u matičnoj knjižnici, na primjer, za poslove klasifikacije, signiranja, kao i u organizaciji i metodama rada određene knjižnice (Kirkegaard, 1964: 51). Postupno se veći dio rutinskih poslova u znanstvenim knjižnicama prenosio na knjižnične pomoćnike koji su trebali položiti sveučilišni prijamni ispit (Artium) te svladati radne procedure u pojedinim odjelima. S druge strane, narodne knjižnice razvijale su se prema uzoru angloameričkog koncepta besplatne javne knjižnice, uz znatan doprinos volontera. Obrazovni trend opisanih knjižničara bio je uglavnom zajednički svim skandinavskim zemljama do sredine 50-ih godina 20. stoljeća.⁹

Njemačka je prolazila također kroz nekoliko razvojnih faza. Nakon dokućna Katedre u Göttingenu, vlada je 1921. premjestila profesorsko mjesto na Friedrich-Wilhelm Sveučilište u Berlinu, međutim dolaskom nacista na vlast Škola je ubrzo zatvorena.¹⁰ Drugi svjetski rat, poraz Njemačke i sovjetska

⁸ Williamsonovo izvješće naručila je Zaklada Carnegie kako bi podržala iznalaženje rješenja za percipiranu neadekvatnost u knjižničarskom obrazovanju i obuci. Izvještaj se temeljio na Williamsonovu snažnom uvjerenju da knjižničarsko obrazovanje treba izdvojiti iz knjižničnog okruženja i uskladiti ga s ciljevima sveučilišnog obrazovanja, pri čemu bi knjižničarske škole s jedne strane pridonosile, a s druge strane imale koristi od intelektualnog okruženja, poglavito u odnosu na znanstveni pristup u oblikovanju i provedbi obrazovnih programa (Vann, 1971; Dillon, Norris, 2005).

⁹ Godine 1956. došlo je do razvoja novih obrazovnih programa odnosno napuštanja pristupa kojim se stručno knjižničarsko znanje stjecalo uz rad i diplomu bilo koje druge discipline. Godine 1956. Danski parlament donio je zakon prema kojem je osnovana samostalna državna visokoškolska ustanova Danska knjižničarska škola kojim su određeni njezina svrha i ustrojstvo (Kirkegaard, 1964: 52). Ta je škola sve donedavno bila izvan sveučilišta.

¹⁰ Točno zašto je premješteno, nije jasno, pogotovo jer se nitko nije prijavio za katedru u Berlinu. Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin ukinuo je to mjesto 1924. kao dio općega financijskog restrukturiranja. Financijska se situacija promijenila nabolje do 1925. godine, kada je sveučilište dodijelilo Fritzu Milkauu počasno profesorsko mjesto. Kad se Milkau razbolio i umirovio 1933., nacisti su upravo došli na vlast. Milkauov nasljednik također je otišao u mirovinu za godinu dana, nakon čega je profesorsko mjesto ostalo upražnjeno, a Škola je zapravo zatvorena. Četiri su razloga zašto je škola zatvorena nakon tako kratkog razdoblja: nedostatak studenata, nezainteresiranost sveučilišta, nedostatak vjerojatnog nasljednika i želja Državne knjižnice da ponovno preuzme kontrolu nad obukom (usp. Seadle et al., 2016: 36).

okupacija nisu poboljšali situaciju. Prema M. Seadleu (2016: 35–36), ideja o školi za knjižničarstvo ipak nije posve napuštena, a 1953. započeo je proces ponovnog uspostavljanja Berlinske škole kao dio šireg plana za izobrazbu knjižničara u tadašnjoj Njemačkoj Demokratskoj Republici (DDR). Dio ideologije DDR-a bio je otvoriti sveučilišno obrazovanje onima koji ga prije nisu imali, a ponovno uspostavljanje Berlinske škole pružilo je priliku za školovanje knjižničara, pod budnom paskom H. Kunzea, koji je bio ravnatelj Državne knjižnice. Kad je 1989. pao Berlinski zid, došlo je do niza strukturnih promjena, uključujući spajanje škole na Slobodnom sveučilištu s onom na Humboldtovu sveučilištu.¹¹

U Francuskoj, pak, u kojoj je formalno knjižničarsko obrazovanje počelo ranije nego u Njemačkoj i SAD-u, Ecole des Chartes, koja je osnovana 1821. u Parizu, vjerojatno je bila prva formalna knjižnična i arhivska škola u Europi, možda i u svijetu. Iako je prije svega bila škola koja je nudila obuku u povijesnim istraživanjima korištenjem knjižnica i arhiva, a ne knjižničarska škola u modernom smislu, imala je praktički monopol na obuku francuskih knjižničara u 19. i ranom 20. stoljeću (Bettant 2012: 13).¹² U prosincu 1950. u Parizu je osnovan Institut National des Sciences et Techniques de la Documentation (INTD) s ciljem školovanja „dokumentalista“, preteča modernih informacijskih znanstvenika, koji nisu nužno radili u knjižnicama, a nudi četiri specijalizacije: upravljanje informacijskim resursima, dostupnost informacija u svim medijima, pronalaženje informacija te obuka i savjetovanje korisnika u pretraživanju informacija. Prema Seadleu (2016: 38), postojanje tog instituta imalo je prednost u ponudi informacijske specijalizacije koja nije bila povezana s knjižnicama, ali njegov je nedostatak to što je odvojio obuku dokumentacijskih i poslije informacijskih stručnjaka od obuke knjižničara.

¹¹ Prvi novoizabrani profesor za objedinjenu Berlinsku školu bio je W. Umstätter, koji je po osnovnoj vokaciji bio prirodoslovac i koji je poznat po tome što je uveo bibliometriju. Godine 2008. Berlinska škola postala je članica *iSchool* vodstva i jedna od prvih dviju europskih članica. Iako je knjižničarska izobrazba i dalje dio kurikuluma, konceptualni pomak učinio je proučavanje informacija kao akademsku temu središtem misije škole (Seadle, 2016: 37).

¹² Ta škola postoji i danas, a na njezinu mrežnom mjestu može se pronaći da je to „ustanova u službi povijesti i nacionalne baštine od 1821. godine“. Unatoč prestižu škole, njezina snažna povijesna i arhivska usmjerenost motivirala je francuske knjižničare da porade na drugim mogućnostima obrazovanja knjižničara. Zakon iz 1932. koji je stvorio novu tehničku diplomu za knjižničare (DTB) omogućio je otvaranje drugih škola. G. Henriot osnovao je novu školu za knjižničare koji su studirali za DTB 1936. na Katoličkom institutu u Parizu (usp. Seadle et al. 2016: 37–38).

To se razdvajanje nastavilo kada je 1963. osnovana Ecole Nationale des Sciences des Bibliothèques (ENSB) koja je 1992. godine postala ENSSIB (École nationale supérieure des sciences d'information et les bibliothèques – rabi se i skraćena Enssib), u isto vrijeme kada je došlo do pravne reforme statusa knjižničara. To je bio važan iskorak jer je Enssib spojio informacijsku znanost s obrazovanjem knjižničara.¹³

U SAD-u sveučilišni odjeli/škole slijedili su preporuke Američkoga knjižničarskog društva (engl. *American Library Association – ALA*) koje je donosilo usuglašen pristup predmetima i sadržajima koje bi bilo korisno uključivati u obrazovne planove i programe. I taj je pristup desetljećima bio obilježen potrebama knjižnica kao ustanova i balansirao je, u najboljem slučaju, između potreba prakse i potreba za istraživačkim projektima na što su poticala ona istraživačka sveučilišta¹⁴ na kojima se udomaćilo obrazovanje knjižničara. Međutim, sveučilišno okruženje zahtijeva znatne doprinose u znanstvenoistraživačkim pothvatima, čiji bi rezultati trebali/mogli unaprjeđivati i praksu (Gardner, 1987). Ne treba pritom zanemariti korijenje koncepta visokoškolskog obrazovanja u SAD-u koje je bilo pod znatnim utjecajem tradicionalnoga engleskog koncepta koledža; ekonomičnoga škotskog pristupa predavanjima u velikim predavaonicama; i poglavito od 19. stoljeća, Humboltova ideala sveučilišta na kojemu se provode znanstvena istraživanja te razlikovanja između „tehničkoga“ visokog obrazovanja i „akademska“ visokog obrazovanja (Buckland, 1996a: 75–76; Ostler, Dahlin i Willardson, 1995: 9).

Ta posljednja razlika očita je u Njemačkoj u tradicionalnome, odvojenom postojanju „sveučilišta“ i „tehničkog sveučilišta“ u istom gradu, a na velikim američkim sveučilištima u uobičajenoj praksi postavljanja sveučilišta unutar dviju većih cjelina: „koledža za književnost i znanost“ i „profesionalne škole“. Razvoj obrazovanja za knjižničare u Njemačkoj sve do 70-ih godina 20. stoljeća obilježen je stalnim raspravama o tome treba li objediniti programe

¹³ ENSB je bio profesionalna škola, dok je Enssib i akademska i profesionalna ustanova u sastavu Lyonskog sveučilišta.

¹⁴ Istraživačko sveučilište (engl. *Research University*) nudi programe i potiče doktorsko i fakultetsko istraživanje. Kada je riječ o osnivanju studija knjižnične i informacijske znanosti, dvojbe su izazivala shvaćanja o tome čemu dati prednost: instituciji (knjižničarstvo), tehnologiji (informacijski sustavi), tehnicima (upravljanje informacijama) ili nastojanjima za sveobuhvatnošću u području informacija (informacijske studije). O tome više u Buckland (1996a, 1996b).

za narodne i visokoškolske knjižničare te na koji ih način organizirati: kao tečajeve i stručne ispite pri velikim knjižnicama ili kao studijske programe na visokim, pretežito tehničkim učilištima. Takve su se rasprave vodile i u drugim sredinama, poglavito u Velikoj Britaniji, dok je u Francuskoj dominantan centralistički pristup organizacije visokog školstva, a u odnosu na knjižničarstvo tradicija dokumentalistike (Seadle, 2016: 38–39). U Njemačkoj su od 40-ih godina 20. stoljeća razvidni i pokušaji da se povežu knjižničarstvo i dokumentacija u segmentu izobrazbe za akademske i specijalne knjižnice kako bi se obrazovali stručnjaci potrebni za rad s novim vrstama dokumenata i novim tehnikama pretraživanja informacija iz tih dokumenata (Kaegbein i Rusch, 1982; Vodosek, 2002),¹⁵ ali bez bitnijih ishoda.

Prema Bennettovu mišljenju (1988: 141), kombinirani utjecaj dokumentacije, eksplozije informacija (ili publikacija) i rezultirajućeg osjećaja neodgovarajućeg utjecaja tradicionalnog knjižničarstva na obrazovanje knjižničara, interpretativna je konvencija koja se provlači kroz literaturu 50-ih i 60-ih godina 20. stoljeća. Krajnji rezultat te konvencije je preimenovanje knjižničarskih škola i prihvaćanje knjižnične i informacijske znanosti (KIZ) kao naziva profesionalnog identiteta. Zamjetno je da se o tom „trendu“ podosta pisalo u stručnoj literaturi. U kasnim 60-im i ranim 70-im godinama 20. stoljeća mnoge su knjižničarske škole promijenile svoje nazive kako bi se prilagodile obrazovanju za potrebe obiju „struka“ i kako bi se izbjegao gubitak znatnog broja potencijalnih studenata.

Širenje knjižničarstva na nove profesionalne djelatnosti često je bivalo (a prisutno je i danas) obilježeno ugrozom za barem jedan dio struke. Takva vrsta zabrinutosti uočljiva je brojnim reakcijama na rastuću pojavu „alata“ i obuhvaća čak i Sherinu kritiku iz 1983. godine na nastojanja da se knjižničarstvo proširi informacijskom paradigmom i odredi kao knjižnična i informacijska znanost (Bennett, 1988: 142). Na tom je tragu postavljanje obrazovanja za KIZ unutar postojećih knjižničarskih škola tijekom 70-ih godina 20. stoljeća, razdoblja od kojega je velik broj prvo američkih škola, a zatim i obrazovnih ustanova u drugim sredinama, prihvaćao trend preimenovanja u KIZ škole.

¹⁵ Tipično za većinu svih njemačkih knjižničara jest činjenica da ih kao državne službenike zapošljava savezna vlada, pokrajinska vlada ili lokalna vlada – koja na kraju daje financijsku potporu za većinu knjižnica, naslanjajući se na tradiciju koja seže u 1817., kada je donesena Uredba o javnim službenicima, koju navode P. Kaegbein i Rusch (1982: 158).

Dva su važna razloga takvim pristupima: jedan je išao u pravcu nastojanja da se u postojeće studijske programe ugradi što više informaciji orijentiranih sadržaja, a drugi je posljedica gubitka znatnog broja studenata kojima su knjižničarski programi bili nedovoljno privlačni u odnosu na predviđane mogućnosti zapošljavanja u rastućem informacijskom sektoru.¹⁶

Dovoljno je na ovom mjestu podsjetiti na poznatu „krizu“ iz 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća u SAD-u koja je izazvala kaotičan odnos prema temeljnim sadržajima knjižničarstva, kada je bez dovoljne argumentacije, gotovo preko noći, iz nastavnih programa izostavljena problematika organizacije informacija, tada poznata kao katalogizacija ili pak formalna obrada, ili se pak nove naraštaje ostavljalo bez uvida u razvojne pravce knjižničarstva tijekom povijesti što je nesumnjivo otupljivalo oštricu njihove sposobnosti razumijevanja društvenih, političkih i kulturnih uvjeta u kojima se odvijalo pribavljanje, čuvanje i posredovanje zabilježenog znanja. Trebalo je proći gotovo dvadeset godina da se knjižničarska zajednica ozbiljno zabrine oko „gubljenja nadzora“ nad obradom dokumenata svih vrsta, poglavito novih i količinom rastućih digitalnih dokumenata, iako je zamjetan niz javnih istupa pojedinaca (Miksa, 1998; Cronin, 1998; Buckland, 2000; Gorman, 2004; Berry III, 2004). Slično se događalo u vezi sa sadržajnom obradom, pretraživanjem informacija u novom okruženju izvan samih knjižnica odnosno postupnom dominacijom drugih dobavljača i posrednika u informacijskom području.

Početak novog tisućljeća europski i američki knjižničari ponovno su suočili s terminom „kriza“, kada je raspravu o obrazovnim planovima i programima potaknuo M. Gorman, tadašnji predsjednik Američkoga knjižničarskog udruženja (ALA), koji se kandidirao za izbor, dijelom, na platformi rješavanja te pretpostavljene krize.¹⁷ Gormanovih 14 teza izazvalo je brojne

¹⁶ U skandinavskim zemljama, osobito u Danskoj i Norveškoj, tek od 70-ih godina 20. stoljeća započinju ozbiljnije preinake odnosno nadopunjavanje postojećih kurikulumata (1972., 1981., 1991. i 2000.) uz nekoliko smjerova koji su, međutim, zadržavali šest temeljnih obilježja ukorvljenih unutar glavnih skupina: Organizacija znanja i pretraživanje; Knjižnice i društvo; Literatura, prije uglavnom orijentirana prema nacionalnoj literarnoj proizvodnji, poslije prema sociologiji knjige i čitanja; i korisnici. S vremenom su pojedini izvorni predmeti uključivani u glavne skupine – npr. računalstvo i matematika unutar organizacije znanja i pretraživanja; lingvistika u sociologiju knjige i čitanja i studije o korisnicima; statistika i istraživačke metode u upravljanje (Audunson, Nordlie and Spangen, 2003: 197; Kirkegaard, 1964).

¹⁷ O „krizi“ je pisao i J. Berry (2004) uputivši na to da dekani knjižničarskih i informacijskih studija nisu uspjeli dokazati da su Gormanove tvrdnje o krizi netočne, ali su ustrajavali na obrani *statusa quo*.

reakcije, posebno u odnosu na dotadašnju poziciju „knjižničarskih škola“ koje su uranjale u fakultete i druge „jače“ odjele te oblikovale nastavne programe u novom području informacijske znanosti i informacijskih studija. Pritom, pozivajući se na rezultate provedenih istraživanja, Gorman je uputio na rastuću rodnu podjelu u KIZ školama između nastavnika orijentiranih na „informacijsku znanost“ i nastavnica orijentiranih na knjižničarstvo. Zabrinjavajući je trend odustajanje pojedinih prestižnih sveučilišta u SAD-u od obrazovanja u području KIZ-a, što je dovelo do smanjenja istraživanja (u smislu kvalitete, ako ne i kvantitete) knjižničnih tema, izostavljanja temeljnih sadržaja knjižničarstva iz nastavnih planova i programa te gubitak vjerodostojnosti akreditacijskih postupaka koje provodi ALA.

Mogli bismo se složiti s Gormanom da je u knjižničarstvu nakon 80-ih godina 20. stoljeća došlo do nerazumijevanja odnosno različitih tumačenja dvaju ključnih pitanja. Prvo se odnosi na razlikovanje obrazovanja i osposobljavanja u knjižničarstvu, a drugo na nedostatak konsenzusa o prirodi knjižničarstva. Rasprave s početka 21. stoljeća vrlo su slične onima koje se vode u posljednje vrijeme – od 20-ih godina 21. stoljeća nadalje. Naime, jedan od odgovora na „krizu“ s konca 20. stoljeća bilo je pokretanje tzv. *iSchools* koje su uspjele privući znatan broj knjižničarskih i knjižničarsko-informacijskih škola iz njihove udruge (engl. *Association of Library and Information Science Schools* – ALISE) u Americi i Kanadi, tražeći nove pravce u obrazovanju za stručnjake u različitim vrstama ustanova koje se usmjeravaju na informaciju kao temeljni fenomen svojeg bavljenja. Kako kazuje Gorman (2004), mnogi knjižničari (bez obzira na to jesu li obučeni za knjižničare ili informacijske znanstvenike, ali posebno potonji) izgubili su vjeru i obzir prema tradicionalnoj misiji, politikama, programima i vrijednostima knjižnica te su više zainteresirani za istraživanja u svojim područjima interesa (izvan knjižničarstva) ili za takvo osposobljavanje koje će im omogućiti zapošljavanje u drugim područjima rada s informacijama.

Izrastanje novih kolegija i novih programa, poglavito doktorskih studija, koji se nisu usmjeravali na stjecanje samo stručnih znanja i vještina iz knjižničarstva, već su težili prema obuhvatu šire postavljenih znanja iz društvenih, humanističkih i tehničkih disciplina, pratilo je nastojanje da se uključivanjem knjižničarstva, a poslije dokumentacije i informacijske znanosti u akademsku i znanstvenu obitelj, uz stručne kompetencije osigura snažnija teorijska

osnova za disciplinarni identitet. Na tom je putu bilo različitih pristupa, tumačenja, osporavanja, prvo između knjižničarstva i dokumentalistike, njihove argumentacije o razlikovanju od informacijske znanosti, a zatim prihvaćanja „zajedništva“ poglavito na temelju naglog razvoja računalnih i telekomunikacijskih tehnologija. Dakle, ne samo da je bila riječ o osporavanju disciplinarnog identiteta knjižničarstva i KIZ-a, već i o gubitku autoriteta samih škola među kojima su mnoge izgubile bitku s „jačim igračima“ pa su ili bivale uklopljene u druge škole, odjele ili fakultete, ili su pak bile zatvorene.¹⁸

Zatvaranje škola usporilo se u prvom desetljeću 21. stoljeća, u vrijeme kada se internet pojavio kao društveni i tehnološki fenomen, ponajviše stoga što su pojedine škole prepoznale potrebu restrukturiranja, svjesne toga da su povećane potrebe za obrazovanim stručnjacima koji će biti sposobni upravljati informacijama i dokumentima javne uprave, sveučilištâ i privatnog sektora (Larsen, 2007).

Istaknuli smo da je u razdoblju rastuće zabrinutosti za budućnost profesije i njezina obrazovanja na akademskoj razini neprepoznatljivost studija knjižničarstva unutar akademske zajednice bivala sve prisutnija te da slabo ili neplanski usmjerena istraživanja nisu ostavljala bitnijeg traga za argumentaciju o znanstvenoj utemeljenosti knjižničarstva.¹⁹ Međutim, još je jedna pojava znatno utjecala na daljnji razvoj obrazovnih programa i organizacijskih struktura. Naime, uočava se da je bivalo sve teže privući studente za studij knjižničarstva, kao i ponuditi teme koje bi bile zanimljive i studentima drugih studijskih programa. Kada su uprave knjižničarskih škola nastojale pokazati fiskalnu odgovornost i provesti restrukturiranje, pokazalo se da su ta nastojanja od

¹⁸ Među njima posebno je odjeknulo zatvaranje Knjižničarske škole na Sveučilištu Kolumbija u New Yorku početkom 90-ih godina 20. stoljeća. Ukupno su 22 škole zatvorile svoja vrata u „najmračnijem“ razdoblju povijesti polja između 1981. i 1994. (gotovo 30 % svih LIS programa osnovanih u Sjevernoj Americi), a zatvaranje Clark Atlanta sveučilišnog programa 2005. bilo prvo najavljeno u 21. stoljeću. Objavljene dvije knjige o tom razdoblju detaljno su ispitale probleme, ali se nije uspjelo dogovoriti oko uzroka ili rješenja. Ostler Dahlin i Willardson (1995: 2–4) dio odgovornosti za nastalu situaciju prebacili su na nedostatak kompetentnih vodstava sveučilišnih knjižničarskih programa i njihova neuspjeha da se primjereno „plasiraju na tržište“.

¹⁹ Gorman (2004) navodi nedostatak istraživanja u američkim KIZ školama koja bi bila posvećena stvarnim potrebama knjižnica. To je rezultat prekida odnosa između znanstveno orijentiranih fakulteta na informacije i knjižničara praktičara te činjenice da su KIZ škole u SAD-u obično dio velikih sveučilišta koja cijene (i nagraduju) znanstvena istraživanja nad primijenjenim istraživanjima. Rezultati prvih opisani su kao „suhi i nedostupni“, dok se za praktičare kaže da stvaraju „naivna izvješća“ o tome kako je nešto dobro učinjeno u praktičnom radu/poslovanju/uslugama.

knjižničarskih škola učinila „lake mete“ (Paris, 1986) i u konačnici dovodila do zatvaranja škola ili njihova uranjanja u druga područja (ekonomiju i menadžment, računalne znanosti, komunikacijske znanosti, na primjer).

Nerazmjer između onoga što se učilo u mnogim školama u području KIZ-a i onoga što se prakticiralo u većini knjižnica postajao je sve je veći, dokazujući da je odnos između teorije i prakse, od kojih svaka djeluje na različitim premisama, najozbiljniji argument za cjelovitu reformu knjižničarskog obrazovanja (Gorman, 2004: 6). Međutim, ne treba zaboraviti da akademsko obrazovanje nudi širi pogled na praktične probleme, kao što teorijske spoznaje pridonose širenju obzora i sposobnosti promišljanja novih rješenja.²⁰

Problematizirajući tri Gormanove središnje teme za aktualnu krizu koncem 20. stoljeća (koja se nužno ne mora sagledavati u odnosu samo na američku situaciju, već se mogla preslikati u druge sredine s nešto kasnijim pojavama), Dillon i Norris (2005) ističu da je knjižničarstvo ili istisnuto ili je na koji drugi način prihvatilo prevlast informacijskih sadržaja u većini tadašnjih programa iz KIZ-a.²¹

Lošijem pozicioniranju discipline koja se na visokim učilištima predaje unutar manjih znanstveno-obrazovnih jedinica i koja nema tako velik broj studenata poput ekonomije, prava, medicine, psihologije i sličnih, tzv. atraktivnih studija, pridonosi i rodna podijeljenost. Naime, studiji knjižničarstva obilježeni su kao dominantno zanimljivi ženama, a studiji informacijske znanosti muškarcima što je utjecalo i na distribuciju upisnih kvota/stipendija odnosno (ne)prepoznatljivost ili nedovoljnu atraktivnost knjižničarskih studija. Naposljetku, valja naglasiti da se, prema mišljenju Dillona i Norrisa (2005: 281), nastavni planovi i programi većine studija u području KIZ-a ne usmjeravaju na odgovarajući način na obrazovanje knjižničara, već na šire postavljene

²⁰ Dobar primjer nalazimo u povlačenju paralele s pravnicima, na primjer. Naime, vrlo malo diplomiranih pravnika završi na mjestu sudaca, tj. u sudstvu. Većina ih radi u administraciji, gospodarstvu, biznisu ili drugim, različitim ustanovama. Pa ipak, ona manjina koja izravno radi u sudstvu vrlo je važna za izgradnju pravničke profesije i prava kao društveno orijentiranog područja (Audunson, Nordlie i Spanden, 2003: 200).

²¹ Jedan od rezultata tog trenda bio je nedostatak istraživanja o problemima od interesa za knjižnice, s obzirom na to da su škole svu svoju pozornost posvetile tehnološki usmjerenim istraživačkim pitanjima. Međutim, vodeća sveučilišta u novije vrijeme potiču znanstvena istraživanja tema i problema povezanih s knjižničarstvom, poglavito usmjerenih prema otvorenoj znanosti, informacijskoj pismenosti, ulozi knjižnica u društvu, sociologiji čitanja, primjeni umjetne inteligencije u poslovanju informacijskih ustanova i sličnima.

kompetencije što s jedne strane otvara veće mogućnosti zapošljavanja, ali s druge strane, ili zbog neupućenosti ili zbog predrasuda, ne otvara prostor za zapošljavanje u knjižnicama.²²

Dakako, za tumačenje krize koncem 20. stoljeća važan je bio i odnos prema temeljnim sadržajima knjižničarstva. KELLOG-ovo istraživanje (Drabenstott i Atkins, 1996) navelo je pet temeljnih skupina: organizaciju informacija, analizu informacijskih sustava i alata za dizajn/isporku, evaluaciju informacijskih usluga, korisnike i način pristupa građi i informacijama te upravljačke i stručne kompetencije, dok je KALIPER studija iz 1998. – 2000. (Pettigrew i Durrance, 2000: 211) identificirala šest trendova od kojih se tri odnose na razvoj kurikuluma u smislu sadržaja predmeta, ali samo dva govore o razvoju temeljnih sastavnica. Studija nije priznala specifične ključne komponente same po sebi, nego je dokumentirala KIZ bazu znanja koja uključuje kognitivne i društvene aspekte nastajanja informacija i informacijskih sustava, načine organizacije, upravljanja, širenja, filtriranja, usmjeravanja, dohvaćanja, pristupa, korištenja i vrednovanja.²³

Primjer osviještenog pristupa suvremenim zahtjevima struke nalazimo u stajalištima nastavnika sa Sveučilišta u Oslu. Naime, pri reviziji nastavnih programa, rukovodili su se idealom budućeg stručnjaka koji je zasnovan na dvama obilježjima: a) osoba treba biti kompetentna za razumijevanje svih postupaka upravljanja svim vrstama dokumenata, uključujući njihovo pronalaženje; b) osoba treba biti kompetentna za razumijevanje upravljačkih, institucijskih i društvenih vidova knjižničarstva (Audunson, Nordlie i Spangen, 2003: 195).²⁴

²² Indikativna je situacija sa zapošljavanjem magistara informacijskih znanosti u Hrvatskoj koji se, iako u dodatku diplomi imaju navedene predmete iz knjižničarstva, nisu mogli zaposliti u knjižnicama, poglavito u školskim knjižnicama.

²³ Zanimljivo je primijetiti da u tom popisu, koji je podosta opsežan, nedostaju neki od temeljnih sadržaja knjižničarstva i informacijske znanosti poput analogne i digitalne pohrane, očuvanja kulturne baštine, pitanja selekcije, osim ako se ti sadržaji ne podrazumijevaju dijelom neke od navedenih tema, što nije izričito navedeno.

²⁴ Pri reakreditaciji postojećeg programa, vanjski su evaluatori 1997. godine preporučili da se fokus stavi na informacijsku znanost i da se izostave svi predmeti koji se odnose na sociologiju knjige i čitanja, lingvistikku, edukacijsku psihologiju i matematiku. Međutim, tim su se preporukama snažno suprotstavili članovi Škole, pa su Audunson, Nordlie i Spangen (2003: 197) imali potrebu istaknuti da, ako je ikada došlo do zajedništva o stavovima oko kurikuluma, onda je to bilo pri argumentaciji zašto ne prihvaćaju te sugestije. Organizacija znanja i informacijsko pretraživanje (engl. *Information Seeking and Retrieval – IS&R*) ostaje i nadalje temeljno područje za buduće knjižničare.

Markey (2004: 334) ispitala je 56 nastavnih planova i programa te, koristeći se opisima kolegija i nastavnih planova, identificirala pet sadržajnih cjelina u tipičnoj KIZ jezgri: organizacija, informacijsko-referalne usluge, temelji struke/polja, upravljanje i metodologija istraživanja ili pak informacijska tehnologija. Zaključila je da „kurikulumi ostaju jaki u tradicionalnim kolegijima koji se bave većim razumijevanjem korisnika, njihovim potrebama za informacijama, ponašanjem pri traženju te izvorima i uslugama koje im knjižnice pružaju“.

Aundunson, Nordlie i Spangen (2003) naglašavaju da će organizacija znanja i pronalaženje informacija biti glavne odgovornosti profesionalnih knjižničara u budućnosti, s općim znanjima iz teorije upravljanja, kao nečega što je sve donedavna izlazilo izvan okvira knjižničarstva. Pettigrew i Durrance (2000: 211) također su upotrijebile riječi „izvan okvira knjižnice“ u izvješću KALIPER, a može biti da taj izričaj izaziva snažnu reakciju kod tradicionalista koji ga poistovjećuju s odbacivanjem knjižnica, a ne proširenjem knjižničarske prakse na šire područje.

Naša kultura koja se temelji na podacima i koja se brzo razvija potiče promjenu kurikuluma u gotovo svim disciplinama, među kojima je i polje informacijskih i komunikacijskih znanosti, da se poslužimo sintagmom koja je službeno prihvaćena u hrvatskoj klasifikaciji znanstvenih područja, polja i grana.

3. Kamo idu informacijske znanosti: izazovi i prijetnje

Iz dosadašnjeg pregleda razvidno je da je na području obrazovanja knjižničara, knjižničnih i informacijskih stručnjaka i informacijskih stručnjaka tijekom proteklih sto i tridesetak godina dolazilo do bitnijih promjena u vezi s načinima organizacije školovanja, izdavanja diploma i akreditacija, te do sadržajnih promjena, harmonizacije i sličnoga. Nastavni planovi i programi u području KIZ-a više su se usmjeravali na usluge i funkcije unutar životnog ciklusa informacija, s određenim naglaskom na uloge i odgovornosti stručnjaka u ovim specifičnim područjima. Tehnologija se unutar KIZ koncepta sve više razumijevala kao potpora ili dopuna vještinama i praksi profesija.

Koliko god su očekivanja od informacijske znanosti bila velika, katkad osporavana, ali i bezuvjetno prihvaćana, pokazuje se da su aktivnosti unutar tog područja od 60-ih godina 20. stoljeća naovamo „triumfirale, ali je informacijska

znanost kao zasebna cjelina možda na izdisaju“, na što je upozorio J. Meadows (2009: 17). U ovom radu ne bavimo se razvojem znanstvenih disciplina, već obrazovanjem stručnjaka u širem području informacijskih znanosti. Stoga je indikativan trend koji se pojavio koncem 20. stoljeća u Americi – otvaranje tzv. *iSchools* izravno povezan s nastojanjima da se pokuša razriješiti gordijski čvor nastao kao izravna posljedica nesnalazjenja, nedovoljne koordinacije, izostanka znanstvene argumentacije o prirodi polja i njegovu utjecaju na tradicionalna zanimanja knjižničara, arhivista, dokumentalista, informacijskih specijalista i sl.

3.1. *iSchools* kao panaceja?

Informacijske škole, u koje se sve više uključivao koncept „informacije“ kao dominantnog fenomena, izrasle su na Machlupovim i Mansfieldičinim temeljnim premisama (1983) u kasnim 90-im godinama 20. stoljeća i početkom 21. stoljeća (Dillon, 2012). Takav je bio rast *iSchools*²⁵ u prvim desetljećima ovog stoljeća. Nov naziv škola izazvao je „šok“ i nedoumice, poglavito oko prijevoda na druge jezike te potrebu za tumačenjem podrijetla tog fenomena (Cronin, 2005).²⁶ Nakon što su predstavnici nekoliko sveučilišta²⁷ pokrenuli postupak izdavanja iz ALISE, silovito se razvijala nova zajednica. Od tada su to učinile mnoge druge škole postupno modificirajući, skraćujući ili potpuno mijenjajući nazive svojih programa koji su odražavali prepoznavanje temeljne trijade od znanstvenog i nastavnog interesa: ljudi, informacija i tehnologija. Od 2003. grupa *iSchools* narasla je na 10 škola, a do 2012., među ALA-akreditiranim KIZ nastavnim programima, više od 30 % njih bilo je smješteno u *iSchools* ili u školama koje su nosile naziv *informacijski studiji*, pri čemu je većina njih izbacila riječ „knjižnica“ (engl. *library* odnosno skraćeno „L“) (usp. Larsen, 2008). Neke su škole zadržale jake veze s ranijim područjima

²⁵ Organizacija *iSchools*, osnovana 2005. godine, izrasla je na zasadama kolektivnog napora da se novim modelom unaprijedi polje informacija u 21. stoljeću. Naziv „informacijske škole“ ili *iSchools* odnosi se na članove organizacije, otprije poznate kao projekt *iSchools*, kojim upravlja *iCaucus* (Grupa dekana). Članovi grupe dijele svoja stajališta fokusirajući se na aspekte informacijskih sustava, knjižnične i informacijske znanosti, informatike.

²⁶ *Information School* na hrvatskom jeziku označila bi informacijsku školu, što može zbuniti.

²⁷ Podrijetlo *iSchool* zajednice može pratiti u maloj skupini tzv. „banda trojice“ koja se sastojala od dekana Rutgersa, Syracusea i Pittsburgha, poslije „banda četvorice“ s dodatkom Drexela (Larsen, 2007; Bonnici, Subramaniam i Burnett, 2009; Olson i Grudin, 2009; Dillon, 2012; Moulaison i Adkins, 2015).

fokusa informacijskih znanosti, ali mnoge se bitno razlikuju od onoga kako su škole informacijske znanosti izgledale u prethodnim desetljećima (Wiggins i Sawyer, 2011; Finlay, Ni i Sugimoto, 2018; Mayerlink, 2023: 8).

Najnoviji podaci govore o više od 120 „informacijskih škola“ (<https://ischools.org>) na sveučilištima diljem svijeta s tisućama diplomanata koji se zapošljavaju u biznisu, industriji, zdravstvu, knjižnicama i arhivima te javnim službama (Marchionini, 2023: 3–4). Rezultati međuinstitucijske analize nastavnih planova i programa, s naglaskom na područje znanosti o podacima, koju su proveli Meschede, Ortiz-Repiso i Kluin (2018), pokazali su da većina ispitanih *iSchools* (37 od 65, 56,9 %) trenutačno nudi neki oblik obrazovanja povezanog s podacima, osobito na razini magistara, te da je približno 15 % njihove ponude formalnih diploma usmjereno na podatke. Općenito, *iSchools* imaju veći naglasak na znanosti o podacima i analitici velikih podataka, sa samo nekoliko programa koji pružaju usmjerene nastavne planove i programe u području digitalne pohrane i zaštite.

Za upravljanje rastućom masom informacija, *iSchools* nude diplome u vezi s arhitekturom informacija, dizajnom informacija, ekonomijom informacija, informacijskom politikom, pronalaženjem informacija, informacijskom sigurnošću, telekomunikacijama, upravljanjem znanjem, dizajnom korisničkog iskustva, upotrebljivosti, čuvanjem i očuvanjem, digitalnim očuvanjem, knjižničarstvom, upravljanjem knjižnicama, društvenim implikacijama informacija itd. *iSchools* stavljaju fokus na interdisciplinarni pristup razumijevanju mogućnosti i izazova upravljanja informacijama te preuzimaju ulogu važnog mosta između korisnika informacija i dizajnera informacijskih sustava, povezujući društvo s informacijama koje su mu potrebne (Chakrabarti i Mandal, 2017: 4; Palmer et al., 2023).

Ono što *iSchools* pokret čini posebno privlačnim, njegova je orijentacija na svjetsku zajednicu, zbog čega je došlo do porasta broja škola izvan SAD-a i Kanade, u Australiji, Britaniji, Kini, Danskoj, Finskoj, Njemačkoj, Irskoj, Singapuru, pa tako i u Hrvatskoj kao jedinoj zemlji iz šire geografske regije, i to s dvjema članicama (Odsjek i Odjel za informacijske znanosti u Osijeku i Zadru). U svojem je članku Dillon (2012) pokušao ocrtati što čini školu *iSchool* kako bi pojasnio po čemu se razlikuju od drugih KIZ programa: manje po svojem predmetu, naglasku ili metodološkim pristupima, više po usmjerenosti na proučavanje informacije izvan institucijskog konteksta, predanosti

multidisciplinarnom radu i po formalnom naglasku na produktivnosti istraživanja. Nadalje, tvrdi da su te razlike više od etiketa ili mijenjanja naziva diplome, one predstavljaju opipljive i formalne predanosti stvaranju posebne vrste akademskog okruženja koje predstavlja izazove, ali i prilike.

Većina opisa *iSchools* upućuje na intelektualni fokus, na dinamiku interakcije ljudi, informacija i tehnologije (vidi npr. Larsen, 2007), a poseban je naglasak na iskorištavanju moći tehnologije i informacija za povećanje ljudskog i organizacijskog potencijala. Ako se fokus zanimanja usmjeri na tumačenje „tehnologije“ općenito uz okupljanje svih vrsta ljudskih aktivnosti povezanih s informacijom kao legitimnim područjem studija, tada „trijumvirat“ ljudi, informacija i tehnologija može dobro funkcionirati. K tomu, postavljanjem naglaska na ljudske aktivnosti posredovane informacijama i tehnologijom, fokus polja pomiče se, prema Dillonu (2012), s ustanova za prikupljanje i očuvanje ljudskih zapisa i informacija o njima, poput knjižnica ili arhiva, na kontekste u kojima ljudi, informacija i tehnologija međusobno djeluju nepovezano s institucijskim određenjem.

Dillon nadalje upućuje i na to da pozivanje na tehnologiju unutar polja informacijske znanosti ima neke nedostatke, podsjećajući na stajališta Shere (1967) i Machlupa i Mansfieldove (1983), u kojima je već tada izražena sumnja da se unutar područja knjižničarstva zahvaćenog tehnologijama, sama ta povezanost rabila više kao alat za demonstraciju akademske relevantnosti, a ne kao istinska osnova za disciplinarni identitet. Držimo da ta vrsta zabrinutosti nije suvišna ni danas, kada nove tehnologije i raznoliki alati stižu vrtoglavom brzinom te prijete da postanu žarište istraživačkih studija odvojenih od šireg konteksta ljudskog ponašanja pri susretu s informacijama. Stoga je razložno ustvrditi da *iSchools* uglavnom nastoje izbjeći tu tehnološku zamku na način da naglašavaju ljudske i društvene procese omogućene tehnologijom. U teoriji, takav pristup dobar je s motrišta studenata, bez obzira na njihov konačan odabir smjera u karijeri, ali otvara vrata pojedinim kritičarima koji ga doživljavaju kao odvojenost od trenutačne ili tradicionalne profesionalne uloge (usp. na primjer Gorman, 2004).

U SAD-u i Kanadi promjena naglaska također ima posljedice za one *iSchools* koje i dalje traže ALA akreditaciju (početkom drugog desetljeća 21. stoljeća takvih je škola 17 među 33 članice iCaucusa). Na primjeru vlastitog sveučilišta Dillon (2012) ilustrira tumačenje informacije kao sredstva koje pomaže da

se ubrza kvalitetno poučavanje kroz tri procesne jezgre: čuvanje važnih izvora, organizaciju informacija za upravljanje i korištenje te razumijevanje i omogućavanje interakcija s informacijom na tehnološki prikladan način, tj. na način koji najbolje funkcionira za stvarne ljude. Unutar takvog okvira knjižnice mogu nuditi jedan kontekst proučavanja, koji nije privilegiran među mnogim drugim mogućim kontekstima. Dakako, i ostale *iŠkole* imaju vlastita tumačenja i izraze pokrivenosti.²⁸

U vezi s informacijskom znanosti te orijentacijom *iSchools* jedna je tema posebno naglašena – interdisciplinarnost. Kako *iSchools* prepoznaju da je gorući problem pristupa informacijama, njihovoj uporabi, očuvanju i iskorištavanju izvan djelokruga jedne jedine discipline, u stvarnom su okruženju unutar svojih matičnih sveučilišta suočene s tradicijom disciplinarno postavljenih organizacijskih struktura. *iSchools* prakticiraju oblik multidisciplinarnog i interdisciplinarnog rada. Međutim, takva predanost interdisciplinarnosti ima svoju cijenu (Brewer, 1999), ponajviše stoga što se u interdisciplinarnosti polako gubi disciplinarni identitet polja. Kako je rasla svijest o tome da je multidisciplinarna mješavina stručnosti unutar *iSchools* bila središnja, poticajna snaga od ranih dana pokreta (Olson i Grudin, 2009) i kako je neprestano širenje intelektualnog i akademskog opsega unutar suvremenih *iSchools* pružalo sve više mogućnosti i izazova za KIZ, potaknuta zabrinutošću oko budućnosti knjižnične i informacijske znanosti, skupina stručnjaka okupljenih u *iSchools* pokretu započela je s razgovorima, a na *iSchools* konferencijama i dvjema posljednjim konferencijama Udruge za informacijsku znanost i tehnologiju (Association for Information Science and Technology – ASIST) predstavila rezultate provedenih rasprava i nekoliko istraživanja.²⁹

²⁸ Dillon (2012) ne dvoji kad kaže da tradicionalnije škole također pokrivaju tehnologiju i ljude. Međutim, one to čine često unutar užeg konteksta, stavljajući poseban naglasak na organizacijsko okruženje u kojem se prakse odvijaju naglašavajući pritom da su im određene organizacije (knjižnice i arhivi, na primjer) važnije od drugih.

²⁹ Inicijativa je pokrenuta internim raspravama o strateškom planiranju 2021. na informacijskoj školi Sveučilišta u Washingtonu (UW), gdje su istraživači razmatrali obveze jačanja područja knjižnične i informacijske znanosti. Pretpostavljajući da bi druge *iSchools* također mogle sudjelovati u povezanim razgovorima, UW je kontaktirao s grupom *iSchool* članica i njihovim dekanima kako bi procijenio interes za okupljanje grupe na kolektivnu raspravu i buduće radne sastanke. U jesen 2021. formirana je neformalna radna skupina sastavljena od starijih i mlađih nastavnika iz pet škola *iSchools*: Sveučilište Illinois u Urbana-Champaignu, Sveučilište Maryland, Sveučilište Sjeverne Karoline u Chapel Hillu, Sveučilište Texas u Austinu i Sveučilište Washington (Larsen, 2007).

Polazeći od toga da su *iSchools* suočene s ulaganjima u sve veći niz disciplina i akademskih programa, zaključeno je da takvi izazovi imaju ozbiljne posljedice za područje KIZ-a i knjižničarsku struku.³⁰ Iako se usredotočenost istraživanja na knjižnice i na obrazovanje može umanjiti, ipak se usto može pojačati i obogatiti nizom istraživanja o novim temama i širenjem obrazovnih vidika na ulogu i zadaće knjižničarstva u digitalnoj preobrazbi. Dokumentom *LIS Forward* (2023: 5) pokrenuta je „lavina“ odnosno odlučno traženje povratka „L“ (*Librarianship*) u samu srž *iSchools* narativa: „Dok se svijet suočava sa sve više zastrašujućih pitanja o odnosima između informacija, tehnologije, ljudi i društva, društvene i humanističke vrijednosti knjižničarstva moraju poduprijeti puni opseg identiteta i svrhe *iškola*“ (ibid.). Sustavnim istraživanjima i novim spoznajama potrebno je bogatiti knjižničarsko obrazovanje, kao što se to događa i kod drugih studija poput socijalnog rada, prava i arhitekture. Sinergija struke, znanosti i obrazovanja ultimativni je cilj novih nastojanja, pa se stoga nameće zaključak da je budućnost *iSchools* i KIZ-a povezana. Naime, kako smatraju autori navedenog dokumenta, bez sadržaja iz KIZ-a, *iSchools* gube svoje „temeljne korijene, vrijedna načela te profesionalnu predanost knjižnica kao informacijskih epicentara koji demokratiziraju istraživanja, sudjelovanje i učenje. Uspješne demokracije zahtijevaju ove pouzdane prostore za upravljanje informacijama i znanjem tijekom uzbuđujućih zbivanja u okruženju i podržavaju sve glasove, posebno one povijesno marginaliziranih i nedominantnih zajednica“ (ibid.: 5).

Istovremeno, bez podatkovne znanosti, informatike, HCI-ja, AI-ja, digitalne humanistike i kritičkih informacijskih studija, KIZ gubi važan smjer u razvoju polja. Podsjetimo na to da su temeljnim vrijednostima knjižničarstva (ALA, 2019) označeni: pristup; povjerljivost/privatnost; demokratičnost; raznolikost; obrazovanje i cjeloživotno učenje; intelektualna sloboda; javno dobro; očuvanje; profesionalnost; uslužnost; socijalna odgovornost; i održivost.

³⁰ Pojmovi „knjižnice“ i „knjižničarstvo“ rabe se u holističkom smislu, obuhvaćajući pritom knjižnice, muzeje, arhive i repozitorije odnosno profesije povezane s ustanovama koje prikupljaju i posvećene su osiguranju pristupa informacijama i upravljanju znanjem (*LIS Forward*, 2023: 25).

Ta najnovija nastojanja zaslužuju punu pozornost akademske zajednice i zajednice praktičara u polju informacijskih znanosti, tim više što inicijatori po zdravljaju uključivanje predstavnika *iSchools* iz međunarodne zajednice kako bi proširili raspravu spoznajama iz drugih, moguće manje razvijenih ili manjih sredina koje se pak suočavaju s nekim drugim problemima. Preporuke koje se iščekuju mogu zasigurno biti korisne i za hrvatsku akademsku zajednicu u polju informacijskih znanosti.

4. Hrvatski pristupi, iskustva i pogled u budućnost

Upravo u vrijeme žestokih rasprava, argumenata za nove pristupe školovanju knjižničara (Gorman, 2003) ili za opravdanost ugrađivanja knjižničarskih sadržaja u nastavne programe iz informacijske znanosti te naglog razvoja *i-Schools* pokreta (Cronin, 2012; Dillon i Norris, 2005), u Hrvatskoj bilježimo trend otvaranja novih studija knjižničarstva na Sveučilištu u Osijeku i Sveučilištu u Zadru, što je, uz već etabliran Odsjek za informacijske znanosti na Sveučilištu u Zagrebu i njegovu „najstariju“ Katedru (za bibliotekarstvo),³¹ trebalo oblikovati „trolist“ studijskih programa, ne nužno postavljenih tako da ponavljaju iste studijske profile, već zasnovanih na temeljnim sadržajima knjižničarstva i informacijskih znanosti.

Dakako, pri otvaranju novih studija vodilo se računa upravo o uočenim problemima u sredinama s dužom tradicijom školovanja knjižničara i informacijskih stručnjaka te preporukama stručnih udruga i uglednih stručnjaka, ali i o strukturi visokoškolskog sustava i zahtjevima za obrazovanjem suvremenih knjižničara u sredinama udaljenim od Zagreba koje su trebale postati važna regionalna obrazovna središta. Uz to, ratne su godine (od 1991. do 1995.) te razdoblje vraćanja u normalne životne okolnosti, opterećeni promjenom društveno-političkog sustava, ratnim razaranjima i obnovom, zahtijevali otva-

³¹ Katedra za bibliotekarstvo upisala je prvu generaciju studenata u akademskoj godini 1976./1977. Riječ je o dopunskome dvogodišnjem studiju koji su mogli upisivati studenti sa završenim bilo kojim fakultetom ili s upisom u najmanje 5. semestar osnovnog studija (jednopedmetnog ili dvopedmetnog). Katedra je zapravo bila jezgrena i kadrovski oslonac daljnjeg razvoja zajedno s nešto kasnije pokrenutim studijem društveno-humanističke informatike, čineći tako bazu za izdvajanje iz Odsjeka za komparativnu književnost i otvaranje Odsjeka za informacijske znanosti 1983. Više o tome u Horvat (1998).

ranje studija izvan glavnog grada, tim više što je *Zakonom o knjižnicama* iz 1997. određeno da se napusti sustav stjecanja temeljnih stručnih zvanja na stručnim ispitima i kao osnovni preduvjet za rad u knjižnicama postavi diploma sveučilišnog studija (diplomskog odnosno nakon uvođenja „bolonjskog sustava“ preddiplomskog i diplomskog).

Katedra za bibliotekarstvo u Zagrebu predvodila je obrazovne procese i promjene u njima, otvaranje prema informacijskim znanostima i uvođenju niza novih katedri (na primjer, za arhivistiku, muzeologiju, nakladništvo, organizaciju znanja, enciklopedistiku i leksikografiju). Jezgrena sadržaji u početku su preslikavali potrebe knjižničarske zajednice za stručnim osobljem s akademskim obrazovanjem, gotovo identično programu stručnih ispita, ali s više teorijskih i metodoloških kolegija te uvođenjem novih kolegija poput baza podataka, na primjer. Hrvatska je tada, u 80-im godinama 20. stoljeća, poput drugih razvijenih središta bivše države (Beograda, Ljubljane, Sarajeva i donekle Novog Sada) bila pod znatnim utjecajem UNESCO-ovih smjernica i programa što je otvaralo nove vidike s jedne strane, ali i vodilo prema nesnalaženju u odnosu na potrebe dokumentalista odnosno jačanju jaza između knjižničarske i dokumentacijsko-informacijske zajednice. Zamjetan je bio, kao što se to moglo primijetiti i u nekim u ovome radu spomenutim sredinama, otpor profesionalne knjižničarske zajednice (poslije i arhivske, a poglavito muzeološke) prema akademskom obrazovanju. Trebalo je proći podosta vremena da se „stvari poslože“, da se postupno izgrađuje povjerenje i suradnja. Danas o tome svjedoče brojni zajednički projekti, argumentirane kritičke opservacije umjesto „kriticizma“, a posebno uvažavanje diplome iz informacijskih znanosti kao vrijedne podloge za kasnije stručno i znanstveno napredovanje.

Nakon što je 1983. polje informacijskih znanosti službeno priznato na Sveučilištu u Zagrebu kao jedno od polja unutar područja društvenih znanosti te nakon pokretanja doktorskog studija na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, stvoreni su uvjeti za nesmetan razvoj novog polja. Međutim, zagrebački Odsjek nije mogao odgovarati na zahtjeve za sve većim brojem akademski obrazovanih knjižničara (i pojedinih drugih profila informacijskih stručnjaka), pa je bio logičan potez Sveučilišta u Osijeku da prihvati prijedlog osnutka Katedre za knjižničarstvo (1998.) koja je relativno brzo prerasla u Odsjek za informacijske znanosti. Slično se dogodilo i u Zadru, u kojemu je (po)ново

osnovano Sveučilište otvaralo vrata novim studijskim programima.³²

Postavlja se pitanje jesu li se ti novi studiji susretali s drukčijim problemima u odnosu na razvijenije sredine, od kojih su stručnih i znanstvenih premisa polazili u oblikovanju studijskih programa i kako su se prilagođavali naglim promjenama u društvu i u obrazovnom prostoru. Ukratko, jer nam opseg rada ne dopušta temeljitije uvide, problemi su bili gotovo istovjetni s tim da je prelazak na „bolonjske studije“ donio pregršt izazova od kadrovskih do organizacijskih jer su, poglavito mlađi studiji u Osijeku i Zadru, bili izloženi naporima izvođenja dviju vrsta studija s iznimno malim brojem nastavnika. S druge strane, međutim, razdoblje sredinom prvog desetljeća 21. stoljeća obilježeno je i otvaranjem novih radnih mjesta za asistente i znanstveno-nastavno osoblje. S obzirom na to da je znatan broj knjižničarskih stručnjaka, zaposlenih u knjižnicama, sustavno istraživao i objavljivao, stvoreni su preduvjeti da ih se bira u znanstveno-nastavna zvanja, tako da se i na Odsjeku u Osijeku, a nešto poslije i na Odjelu u Zadru u samo nekoliko godina od po dva radna mjesta došlo do 23 odnosno 18 zaposlenih. Među njima, bio je znatan broj asistenata kojima je omogućen pristup doktorskim studijima i daljnje napredovanje. Početkom 20-ih godina 21. stoljeća kadrovska je situacija povoljna, s tim da se jedino bilježi pad broja zaposlenih na Odsjeku u Zagrebu.³³

Pri oblikovanju studijskih programa bitnu ulogu odigrale su preporuke međunarodnih strukovnih organizacija (IFLA, ALA, CILIP, ASIST) o kojima su se vodile rasprave i izdvajalo sve ono što se smatralo primjerenim za ugrađivanje u nove programe. Za razliku od sredina u kojima su strukovne organizacije igrale važnu, ako ne i vodeću ulogu, u Hrvatskoj, kao maloj zemlji, struka je, često nedovoljno obaviještena o logici i zahtjevima akademskih sredina, u početku pružala otpor, nastojala utjecati i na pristup koji će donijeti više praktičnih znanja i vještina i na nadzor pri ulasku u knjižnice putem stručnih ispita, nerijetko dovodeći pod znak upitnika vjerodostojnost stečenih diploma. Da-

³² Više o samim studijima, njihovu pokretanju i razvoju vidjeti u radovima koji su navedeni u Bibliografiji radova hrvatskih autora o obrazovanju informacijskih stručnjaka autorica J. Lakuš, S. Stanarević Katavić i T. Žilić (2020). Iako je prije pokretanja zagrebačkog studija bio organiziran i posljediplomski studij iz informacijskih znanosti koji je vodio B. Težak i dvogodišnji studij na Pedagoškoj akademiji u Rijeci koji je vodila T. Blažeković, u ovom radu usmjereni smo na one studije koji djeluju do današnjih dana.

³³ Pokazatelji za navedene tvrdnje dostupni su u godišnjim izvješćima i na mrežnim mjestima svih triju znanstveno-nastavnih jedinica o kojima je riječ.

kako, treba ponovno istaknuti da su upravo pojedini uvaženi knjižničari-praktičari bili najgorljiviji zastupnici potrebe za pokretanjem akademskog obrazovanja. Kao što smo vidjeli iz ranijeg teksta, uobičajene su to dvojbe, neslaganja i nesnalaženja. Moglo bi se ipak zaključiti da je nakon 46 godina zagrebačkog, 25 godina osječkog i 20 godina zadarskog studija, situacija znatno drukčija, da su veze između akademije i knjižnica ojačale ne samo kroz studentske posjete i praksu već i kroz suradnju na znanstvenim i razvojnim projektima i sudjelovanjem u zajedničkim povjerenstvima poput, na primjer, Povjerenstvu za stručne ispite, Programskom odboru Centra za stalno stručno usavršavanje (CSSU) ili pak u organizaciji skupova AKM zajednice i LIDA-e (*Libraries in the Digital Age*). U odnosu na ponuđene studijske profile i nastavne sadržaje potrebno je usustaviti redovite radne sastanke između postojećih triju studija, poput onih koji su se odvijali 80-ih godina 20. stoljeća kao interkatedarski skupovi.³⁴ Naime, u naglom i užurbanom razvoju digitalnog društva stalna je prijetnja merkantilističkih pristupa obrazovanju zapostavljanjem humanističkih znanja i važnosti onih djelatnosti koje su postavljene tako da osiguravaju usluge kao opće dobro. Nije naodmet ponovno istaknuti (pre)važno upozorenje B. Cronina (1998) da uspješne KIZ programe nastoje preuzeti snažniji odjeli/škole, što znači da će se izgubiti u mnoštvu drugih programa, dok će neuspješni programi ionako biti ukinuti.³⁵

Naposlijetku nije zgorega upitati: Jesmo li dovoljno usmjereni na iznalaženje odgovora na sustavan pad broja studenata odnosno njihova nezanimanja za sadržaje iz knjižničarstva?; Jesmo li pažljivo i odgovorno odabirali kolegije koji mogu budućim stručnjacima ponuditi znanja i vještine poželjne i prihvatljive za nova radna okruženja?; Imamo li mudre voditelje za promjene razvojnih politika?; Razmišljamo li na pravi način o restrukturiranju i/ili povezivanju s drugim studijima? To su pitanja koja se pratila sve nas koji smo gradili akademsko obrazovanje knjižničara i drugih informacijskih stručnjaka u Hrvatskoj, ali ne bi trebala biti zanemarena ni među novim naraštajima znanstvenonastavnog osoblja.

³⁴ Interkatedarski skupovi održavali su se 80-ih godina 20. stoljeća, a na njima su sudjelovali predstavnici knjižničarskih studija iz Ljubljane, Zagreba, Beograda, Novog Sada i Sarajeva.

³⁵ Svjedoci smo pokušaja u hrvatskom okruženju da je jedan snažan fakultet na Sveučilištu u Osijeku nastojao „prigrabiti“ program nakladništva uz argumentaciju da je Odsjek za informacijske znanosti preslab za tako zanimljiv i atraktivan studij.

5. Zaključna razmatranja

Od svojih početaka s konca 19. i početka 20. stoljeća, knjižničarsko je obrazovanje prolazilo kroz nekoliko razvojnih faza, suočavalo se s razdobljima kriza, ekonomskih koje su usporavale razvoj (poglavito nakon Prvoga i Drugoga svjetskog rata) i konceptualnih koje su često vodile prema šarenilu obrazovnih ponuda izvan visokih učilišta, uz prevagu tradicionalističkih pristupa u odnosu na kompetencije budućih stručnjaka. Također, uz nekoliko pokušaja da se obrazovanje za knjižničare poveže s potrebama arhivista i dokumentalista (Njemačka, Italija ili Francuska te pojedine škole u SAD-u i Kanadi, na primjer) od konca 60-ih godina 20. stoljeća sve se više u rasprave uključuje problematika uvođenja obrazovnih programa koji će olakšati razumijevanje i korištenje tada izranjajućih računalnih tehnologija. Dakle, visokoškolski obrazovni prostor u polju knjižničarstva bogatilo se tijekom 70-ih godina novim sadržajima koji su se nadograđivali, iako ne isključivo, na programe knjižničarskih odnosno novih knjižničnih i informacijskih studija. Na određeni način, događalo se stapanje jednih i drugih, uz isticanje brojnih specijalizacija koje su u razvijenim sredinama bile odgovor na potrebe „velikih tržišta“. Prema Whiteu i McCainu (1998), ponuđene su specijalizacije odnosno profili novih informacijskih stručnjaka bili nepovezani, poglavito su zanemarivali temeljne sadržaje vodećih disciplina poput knjižničarstva. Kako je koncem 20. i početkom 21. stoljeća došlo do ozbiljnog i zabrinjavajućeg smanjivanja obrazovnog krajolika, posebno u odnosu na programe knjižničarstva, jer je samo u SAD-u 20 škola za knjižničarstvo i informacijsku znanost zatvoreno ili je prošlo kroz administrativno prestrojavanje u 80-ima i 90-ima (Ostler, Dahlin i Willardson, 1995; Mayerlink, 2023), reakcija je bila snažna, a u nekim pristupima i neočekivana. S jedne strane reagirali su predstavnici knjižničarske struke, a s druge strane oni nastavnici koji su smatrali da okoštale strukture stručnih udruga i visokoškolskih obrazovnih ustanova na tom području nisu više u stanju odgovoriti na izazove vremena koje je nadolazilo. U ovom smo radu nastojali prikazati pristupe i jednih i drugih te pokušali predstaviti logiku najnovijih reakcija unutar same zajednice *iSchools*, tj. onih njezinih članova koji se zalažu za vraćanje digniteta slovu „K“ (engl. „L“), odnosno knjižničarstvu.

Razlika koja se može uočiti između tipičnih *iSchools* i mnogih programa u području KIZ-a povezana je, međutim, s naglaskom koji se stavlja na istra-

živanje odnosno na usmjerenost prema nastavi uz „zanemarivanje“ ili pak „preferiranje“ istraživanja. Kako su produktivnost i vidljivost akademskih ustanova povezane s učinkom istraživanja, a ne poučavanjem, to je stvaralo i nadalje stvara napetost u KIZ zajednici između ciljeva akademskog obrazovanja i uloge profesionalnih udruga i ustanova, ponajprije u vezi s prepoznatljivosti i kvalitetom ponuđenih programa i profila. Podsjetimo na to da je Gorman (2004), među ostalim, izdvajao predanost istraživanju umjesto poučavanju kao osnovu kritike u svojem napadu na tadašnje obrazovanje u području KIZ-a.

Nadalje, *iSchools* su nužno morale tražiti nastavno osoblje iz različitih disciplina u svjesnom nastojanju da se trebaju uhvatiti ukoštac s vrstama intelektualnih problema koje su nastojale istraživati. To namjerno miješanje intelektualne snage usmjerene na široko postavljene informacijske probleme vodilo je *iSchools* prema prirodi utemeljenoga i vjerodostojnoga akademskog istraživanja izvan uspostavljene disciplinarne strukture. Stoga je važno prepoznati da je biti članom *iSchool* zajednice manje ovisilo o nazivu škole, a više o njezinoj orijentaciji. Dakle, na djelu nisu bila toliko organizacijska koliko konceptijska pitanja na koja se pokušavao pronaći odgovor uspostavljanjem nove paradigme u središtu koje je fenomen informacije. U određenom smislu, pokretanje *iSchools* moguće je sagledavati i kao ostvarenje Sheraine i Machlupove vizije u onom dijelu koji se odnosi na poimanje informacije kao sastavnice ljudske kulture što upućuje na istraživanja na kojima su angažirani vrhunski stručnjaci bez obzira na njihovo intelektualno podrijetlo ili savezništva.

Informacijska znanost kao akademsko i znanstveno polje koje su mnogi knjižničari dočekali kao privlačnog domaćina u visokoškolskome obrazovnom okruženju u proteklih je pedesetak godina obilježila raznolikost sudionika i stručnih zajednica, razasute i sporne (i dalje nedovoljno jasno utvrđene) granice obrazovnih profila te diskutabilan disciplinarni status odnosno kognitivna institucionalizacija šireg (informacijske znanosti) i užeg područja (informacijska znanost). Stoga je uputno skrenuti pozornost na stajalište G. Marchioninija (2023) koji tvrdi da se informacijska znanost može smatrati akademskom disciplinom jer je razvila različite principe, postavlja ključna istraživačka pitanja i okuplja zajednice prakse koje su dovele do niza supspecijalnosti, viševrsnih profesionalnih standarda, raznolikih nastavnih planova i programa i stupnjeva. Prihvaćajući pod svoje okrilje novija i nova područja

poput, na primjer, podatkovne znanosti, otvorene znanosti, digitalne humanistike, informacijska znanost traži i dalje svoja znanstvena uporišta, a obrazovni ciljevi zasnivaju se na shvaćanju da budući informacijski stručnjaci, bez obzira na to u kojem će radnom okruženju razvijati svoje karijere, trebaju biti upoznati s temeljnim vrednotama društveno korisnih i nezaobilaznih struka poput knjižničarstva, arhivistike, dokumentalistike te stjecati kompetencije povezane sa srodnim područjima poput statistike, računalne znanosti i informacijske znanosti, otvarajući time put novim profilima stručnjaka koji se zanimaju za fenomene znanja i informacija u suvremenom društvu. Nije li to situacija od koje smo krenuli nastojeći prikazati razvojni put obrazovanja za najstariju struku (uz arhivistiku), na kojemu su izranjali novi problemi i novi načini njihova rješavanja, osobito s pomoću raznih tehnologija i alata? Nije li knjižničarstvo, podosta „zarobljeno“ ovisnošću o instituciji knjižnice, ipak davalo poticaje za nove pristupe i obuhvatnije analize društveno-kulturnih, znanstvenih, obrazovnih i gospodarskih pojava u razvoju ljudske kulture i civilizacije? S druge strane, knjižničari su počesto i sprječavali razvoj novih paradigmi, što zbog bojazni povezanih sa svojim društvenim položajem i ulogom u društvu kojoj je pod pritiskom drugih „igrača na sceni“ pomalo prijetio gubitak važnosti zbog nedovoljnog razumijevanja same svrhe i ciljeva djelatnosti kojom se bave, preokupiranosti svakodnevnim poslovima i strahom od promjena.

LITERATURA

- ALA (2019). American Library Association. *Core Values of Librarianship*.
<https://www.ala.org/advocacy/advocacy/intfreedom/corevalues>
- APARAC-GAZIVODA, T. (1993). *Teorijske osnove knjižnične znanosti*. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti.
- AUDUNSON, R.; R. NORDLIE; I. C. SPANGEN (2003). The Complete librarian: An outdated species? LIS between profession and discipline. *New Library World* 104: 195–202. DOI: 10.1108/03074800310481876
- BERRY III, J. N. (2004). Don't dis the LIS "Crisis". *Library Journal* 129, 16: 10.
- BETTANT, Audry. 2012. *Histoire de la formation du bibliothécaire: du DTB à l'ENSB (1932 – 1963)*. (thesis, Universite de Lion).
<https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/56676-histoire-de-la-formation-du-bibliothecaire-du-dtb-a-l-ensb-1932-1963.pdf>
- BENNETT, G. E. (1988). *Librarians in search of science and identity*. Metuchen, N. J.: Scarecrow Press.
- Bonnici, L. J.; M. M. Subramaniam; K. Burnett (2009). Everything old is new again: the evolution of library and information science education from LIS to iField. *Journal of Education for Library and Information Science* 50, 4: 263–274.
- BORREGO, A. (2015). Library and Information Education in Europe: an overview. *Bid: textos universitaris de biblioteconomia i documentació* 35. DOI: <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2015.35.7>
- BRAMLEY, G. (1975). *World trends in library education*. London: Clive Bingley.
- BUCKLAND, M. K. (1996a). The "liberal arts" of Library and Information Science and the research university environment. In P. Ingwersen and N. O. Pors (eds). *Second International Conference on Conceptions of Library and Information Science: Integration in Perspective, 1996. Proceedings*. (pp. 75–84). Copenhagen: Royal School of Librarianship.
- BUCKLAND, M. K. (1996b). Documentation, information science, and library science in the U.S.A. *Information Processing and Management* 32: 63–76.

- BUCKLAND, M. (2000). The Academic heritage of Library and Information Science: resources and opportunities. Opening plenary at the Association for Library and Information Science Education 85th Anniversary Celebration, San Antonio, TX, January 11–14, 2000. <http://www.sims.berkeley.edu/~buckland/alise00.html>
- BUCKLAND, M. K. (2005). Information schools: a monk, library science, and the information age. In: P. Hauke (ed.). *Bibliothekswissenschaft – quo vadis? = Library Science – Quo vadis?* (pp. 19–32). Munich: K. G. Saur.
- CHAKRABARTI, A.; S. MANDAL (2017). The iSchools: a study. *Library Philosophy and Practice* (July). <https://core.ac.uk/download/pdf/188115174.pdf>
- CRONIN, B. (2005). An I-dentity crisis? The information schools' movement. *International Journal of Information Management* 25: 363–365.
- CRONIN, B. (1998). Information professionals in the digital age. *International Information & Library Review* 30, 1: 37–50. DOI: 10.1080/10572317.1998.10762464
- CRONIN, B. (2012). The waxing and waning of a field: reflections on information studies education. *Information Research* 17, 3, paper 529. <http://InformationR.net/ir/17-3/paper529.html>
- DILLON, A. (2012). What it means to be an iSchool. *Journal of Education for Library and Information Science* 53, 4: 267–273.
- DILLON, A.; A. Norris (2005). Crying wolf: an examination and reconsideration of the perception of crisis in LIS education. *Journal of Education for Library and Information Science*. DOI: 10.2307/40323908
- DRABENSTOTT, K. M.; D. E. ATKINS (1996). The Kellogg CRISTAL-ED Project: creating a model program to support libraries in the digital age. In I. P. Godden (ed.). *Advances in Librarianship* 20. (pp. 47–68). San Diego, CA: Academic Press.
- FINLAY, C.; C. Ni; C. Sugimoto (2018). Different mysteries, different lore: an examination of inherited referencing behaviors in academic mentoring. *Library and Information Science Research* 40, 3/4: 277–284.
- GARDNER, R. K. (1987). Library and information science education: the present state and future prospects. In: Gardner, R. K. (ed.). *Education of library and information professionals: present and future prospects*. (Pp 32–52). Littleton, Colorado: Libraries Unlimited Inc.
- GORMAN, M. (2004). Whither library education? *New Library World* 105, 9/10: 376–380.

- HARBO, O.; R. Bowden. *Development of the profession: A History of the IFLA Section for Education & Training from 1974 to 2003*. Den Hag: IFLA. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/2018>
- HORVAT, A. (1998). Odsjek za informacijske znanosti. U: S. Damjanović (urednik). *Filozofski fakultet u Zagrebu: monografija*. (str. 269–270). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta.
- KAEGBEIN, P.; D. D. RUSCH (1982). Library and Information Science education in West Germany. *Journal of Education for Librarianship* 22, 3: 154–172.
- KAJBERG, L. (2007). European LIS curriculum project: An Overview. *Journal of Education for Library and Information Science* 48, 2: 68–81.
- KAJBERG, L.; L. LØRING (eds.) (2005). *European curriculum reflections on Library and Information Science education*. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science. ISBN: 87-7415-292-0 (e-knjiga).
- KIRKEGAARD, P. (1964). Library Education in Denmark. *Libri* 14, 1. <https://doi.org/10.1515/libr.1964.14.1.51>
- LAKUŠ, J.; S. STANAREVIĆ KATAVIĆ; T. ŽILIĆ (2020). Bibliografija radova hrvatskih autora o obrazovanju informacijskih stručnjaka. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 63, 1/2: 747–778.
- LARSEN, R. (2007). iSchools. In *Encyclopedia of Library and Information Science*, 3rd edition. (3018–3023). Taylor and Francis.
- LIS Forward (2023). *Ensuring a Vibrant Future for LIS in iSchools*. University of Washington Information School.
- MACHLUP, F.; MANSFIELD, U. (eds) (1983). *The Study of information: interdisciplinary messages*. New York: Wiley.
- MARCHIONINI, G. (2023). Information and data sciences: context, units of analysis, meaning, and human impact. *Data and Information Management*, 7, 1. <https://doi.org/10.1016/j.dim.2023.100031>
- MARKEY, K. (2004). Current educational trends in the information and library science curriculum. *Journal of Education for Library and Information Science* 45: 317–339.
- MAYERNIK, M. S. (2023). Data Science as an interdisciplinary: historical parallels from Information Science. *Data Science Journal* 22, 16–16.
- MEADOWS, J. (2009). Fifty years of UK research in information science. In A. Gilchrist (ed.). *Information science in transition*. (pp. 1–21). London:

- Facet Publishing.
- MESCHEDE, C.; V. ORTIS REPISO; M. KLUIN (2018). Library and Information Science education in Europe: building an interactive map. In T. Aparac-Jelušić, V. Casarosa, and E. Macevičiūtė. *The Future of Education in Information Science: Proceedings from FEIS – International EINFOSE Symposium 10–11 September 2018 Pisa, Italy*. (pp. 217–222). Osijek: Filozofski fakultet.
- MIKSA, F. L. (1998). *The DDC, the Universe of knowledge, and the post-modern library*. Albany, N. Y.: Forest Press.
- MOULAISON, H. L.; D. ADKINS (2015). Les iSchools: l'information, la technologie et l'individu = iSchools: Information, Technology and the Individual Las iSchools: información, tecnología e individualidad. *Documentation et bibliothèques* 61, 2/3: 61–67. <https://doi.org/10.7202/1032810ar>
- OLSON, D.; GRUDIN (2009). Timelines, the information school phenomenon. *Interactions* 16, 2: 15–19.
- OSTLER, L. J.; T. C. DAHLIN; J. D. WILLARDSON (1995). *The Closing of American library schools: Problems and opportunities*. Westport, CT.: Greenwood Press.
- PALMER et al. (2023). Palmer, C. L.; Coward, C.; Bonn, M.; & Subramaniam. Advancing LIS in iSchools: building a coalition to ensure a vibrant future. In: *Proceedings of the Association for Information Science and Technology* 60, 1: 825–828. Chicago: ASIST. <https://doi.org/10.1002/pr2.870>
- PARIS, M. (1986). *Library school closings: four case studies* (Ph.D. dissertation). Indiana University, 1986.
- PEIRIS, H. A. (1993). *Library education in the United States*. Ottawa: Chansa Publishers.
- PETTIGREW, K. E.; J. C. DURRANCE (2000). KALIPER study identifies trends in Library and Information Science education. In D. Bogart and J. C. Blixrud (eds.). *The Bowker Annual Library and Book Trade Almanac*, 45th ed. (pp. 208–218). New Providence, N. J: Bowker.
- SEADLE, M. (2016). European library and information science schools. In M. Seadle, C. M. Chu, U. Stöckel and B. Crumpton (eds.). *Educating the profession: 40 years of the IFLA Section on Education and Training*. (pp. 26–46). Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- SHERA, J. (1967). Librarians against machines. *Science* 165: 746–750.

- THOMAS, C. (1999). *Library education in the United Kingdom: past history, current trends, future possibilities and implications for library education in the United States: A Master's paper for the L.S. in L.S. degree*. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina at Chapel Hill.
- VANN, S. K. (1971). *The Williamson Reports: a study*. Metuchen, NJ: Scarecrow.
- VODOSEK, P. (2002). Die bibliothekarische Ausbildung in Deutschland von ihren Anfängen bis 1970. *Lifelong education and libraries* 2: 1–28.
- WHITE, H. D; K. W. McCAIN (1998). Visualizing a discipline: an author co-citation analysis of Information Science, 1972–1995. *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 49, 4: 327–355.
<http://garfield.library.upenn.edu/hwhite/whitejasist1998.pdf>
- WIGGINS, A.; S. SAWYER (2011). Intellectual diversity and the faculty composition of iSchools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. <https://doi.org/10.1002/asi.21619>
- World guide to library, archive and information science education* (2007). Ed. by A. Schniederjürgen. 3rd new and completely revisited ed. München: Saur.