

# Informationskompetence

## Set ud fra to forskellige praksisteorier

Af Trine Schreiber

---

### Abstract

I de senere år er praksisteorier blevet anvendt indenfor undersøgelser og analyser af informationskompetence. Teorierne er dog indbyrdes forskellige og vil derfor have forskellige implikationer for analyser af informationskompetence. Det er artiklens formål at sammenligne to praksisteorier, nemlig Theodore Schatzki's og Etienne Wenger's teorier med hensyn til hvad de indebærer for et emne som informationskompetence. De to tilgange har en del fælles træk men har også mange forskelle. Artiklen konkluderer at Schatzki's tilgang indebærer at man kan tale om såvel en informationspraksis som en informationskompetencepraksis. Kompetence og dermed informationskompetence kan ikke betragtes isoleret men skal ses i sammenhæng med øvrige elementer i definitionen af en social praksis. Denne praksis indgår samtidig i et net af mange praksisser. Et centralt tema inden for emnet informationskompetence kan derfor være hvordan en informationspraksis kan opretholdes eller transformeres gennem netop dens sammenkædning med andre praksisser. Wenger's tilgang betyder derimod at man kan tale om et praksisfællesskabs kompetencesystem. På baggrund af en meningsforhandling udvikler praksisfællesskabet sit kompetencesystem og herunder dets informationskompetencesystem. Dette kan dog i f.eks. en organisation udfordres af andre værdier og dermed få

vanskeligt ved at blive anerkendt som kompetencer. Et centralt tema inden for emnet informationskompetence kan derfor være den forskellighed og eventuelle konflikt, der kan være mellem praksisfællesskabets læreprocesser og kompetencesystem og de krav som f.eks. den omkringliggende organisation opstiller. Artiklen konkluderer at det for begge teorier er vanskeligt at planlægge en ændring i en informationspraksis eller i et informationskompetencesystem. Forandringer er nemlig konstitueret af enten netværket af praksisser eller af praksisfællesskabets meningsforhandlinger.

### Indledning

Teorier ser verden ud fra deres valg af begreber. Når man vælger en bestemt teori har man også valgt nogle bestemte begreber og dermed nogle bestemte vinkler i forhold til empirien. Vælger man således en ny teori for et bestemt emne som informationskompetence vil dette få et andet indhold end tidligere. I den følgende artikel skal der netop introduceres nye teorier i forhold til informationskompetence. Intentionen er at diskutere hvad de indebærer for emnet.

I det sidste tiår har praksisteorier, som er udviklet indenfor f.eks. filosofiske og pædagogiske fagområder, interesseret mange, der har arbejdet teoretisk og empirisk med informationskompetence. Man kan tale om en praksisapproach, som er blevet trukket ind i informationskompetence diskussionerne (Lipponen, 2010; Lloyd, 2006; 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2010c; Moring, 2009a; Pilerot, 2009). I det følgen-

---

Trine Schreiber er lektor, ph.d. ved Det Informationsvidenskabelige Akademi (ts@iva.dk)

de ses der nærmere på to udvalgte praksisteorier. For det første skal der ses på den teoretiske tilgang som Theodore R. Schatzki repræsenterer. Der er her tale om en filosofisk og sociologisk approach, hvor praksisbegrebet indeholder en central forståelsesnøgle til at forstå andre sociale fænomener som menneskelig sameksistens, social orden og forandring m.m. For det andet skal der ses på Etienne Wengers praksistilgang, hvor der er tale om en læringsfilosofisk approach, hvis hovedemne er mere specifikt at begrebsliggøre hvordan praksis er en central nøgle til at forstå fænomenet læring. I tilknytning hertil bevæger Wenger sig ind på emner som viden, mening og identitet. De to tilgange er præget af både mange ligheder men også væsentlige forskelle. En central forskel er at Schatzki ser praksis som en række interrelaterede praksisser, hvor Wenger ser det som handlinger sammenvævet med deltagerens meningsforhandling. Denne forskel skal forklares nærmere i det følgende. Formålet med artiklen er at diskutere hvad hver af de to tilgange indebærer for emnet informationskompetence.

## Baggrund

Det man tidligere forstod som informationskompetence som f.eks. at kunne erkende et informationsbehov, at kunne søge efter information, at kunne evaluere søgningen samt at anvende informationen på optimal måde (ALA, 1989) bliver i dag set som en række generelle formuleringer, hvis reelle indhold må afhænge af den konkrete kontekst individet indgår i (Lloyd, 2010b; Hedman og Lundh, 2010). Der tales derfor om informationskompetencer i flertal (Hedman og Lundh, 2010). De krav og forventninger, der stilles til menneskers informationsøgning og –anvendelse, veksler fra den ene konkrete sammenhæng til den anden. Det er på denne baggrund blevet centralt at udvikle teorier, der kan håndtere de mange forskellige sammenhænge, hvori informationsrelaterede handlinger indgår og hvor de deltagende individer erhverver sig specifikke kompetencer.

Som nævnt er praksisteorier anvendt som grundlag for forslag til ændring i forståelsen af informationskompetence. Anvendelsen af det praksisteoretiske perspektiv har i første omgang været baseret på Roger Säljö's skriftlige arbejde (Säljö, 2003; Sundin og Johannisson, 2005; Sundin, Limberg og Lundh, 2008; Sundin, Francke og Andersen, 2009; Pilerot, 2009), men siden er dels Wengers teori (Moring,

2009a; Moring, 2009b; Lipponen, 2010; Lloyd, 2008; 2010a; 2010b; 2010c) og dels Schatzkis blevet inddraget (Lloyd, 2010a; 2010b; 2010c; Pilerot and Limberg, 2011). I Lloyds artikler om informationskompetence er både Wengers og Schatzkis teori anvendt dog uden at teoriernes forskelligheder tydeligt vises (Lloyd, 2010a; 2010b; 2010c).

I Lipponen (2010) ses informationskompetence ikke længere som en individuel kompetence men derimod som en kompetence, der er sammenhængende med et medlemskab af et praksisfællesskab (Lipponen, 2010, s.61). Lipponen benytter her Wengers praksisteori og formulerer informationskompetence som en relationel kompetence, der kan undersøges ved at se nærmere på det særskilte praksisfællesskab. Lipponen anbefaler at informationskompetence oversættes til 'situeret og distribueret informationskompetence' (Lipponen, 2010, s.61).

Også for Lloyd er informationskompetence en intersubjektiv størrelse (Lloyd, 2010b, s.30). I Lloyd defineres informationskompetence som 'en kompleks sociokulturel informationspraksis' som en del af en bredere praksisarkitektur, som former og opretholder praksisser inden for en "social site" og hun henviser med det sidste begreb til Schatzki's praksisteori (Lloyd, 2010b, s.30). I samme artikel fra 2010 siger hun videre at informationskompetence "involves developing an understanding of how and why information is produced and the ability to critically reflect on the complexity of that production", og et central undersøgelsesfelt bliver derfor hvordan nybegyndere bliver eksperter i det særskilte informationslandskab. I denne forbindelse bruger hun begrebet 'informationskompetence praksis' (Lloyd, 2010b, s.30) og senere 'informationskompetence pædagogisk praksis' (Lloyd, 2010b, s.46). Informationskompetence behandles af Lloyd som en relationel læringspraksis, hvor individet efterhånden bliver ekspert i informationslandskabet. I forbindelse med det sidstnævnte baserer Lloyd sig også på Wengers teori.

For både Lipponen (2010) og Lloyd (2010b) kan man stille spørgsmålet:

Hvad indebærer Schatzki's og Wenger's teorier tematisk for emnet informationskompetence?

Med hensyn til Lloyd (2010b) kan man supplere med spørgsmålet:

Hvad menes der med begreberne informationspraksis og informationskompetencepraksis?

De nævnte spørgsmål antyder at anvendelsen af praksisteoriene ikke er helt uden uklarheder. I det følgende skal praksisteoriene derfor kigges nærmere efter i sømmene for herved at se hvad deres iboende præmisser indebærer med hensyn til de to opstillede spørgsmål. Herunder vil forskellene mellem henholdsvis Wengers og Schatzkis teorier blive tydeliggjort.

### **Praksisteoriernes fællestræk**

For det første ser både Schatzki (2000a; 2000b; 2003) og Wenger (2006; 2008) begrebet praksis som bestående af de tre elementer 'handling', 'tænkning' og 'socialt liv'. Det er for dem begge centralt at få kombinationen mellem handling og tænkning pointeret som led i deres opgør med subjekt-objekt dikotomien. Traditionelt set har 'handling' og 'tænkning' siden Descartes' filosofi været holdt adskilt, da man anså det var en central forudsætning for at tale om objektivt viden eller fx individets rationelle handling. For praksisteoriene betragtes individets bevidsthed ikke længere som en selvstændig isolerbar størrelse. Praksisteoriene tilføjer desuden det tredje element 'det sociale liv', hvilket indebærer at der ikke kun er tale om en praksis men om en 'social' praksis. Hvori det sociale består og hvordan det mere præcist er forbundet med de to øvrige elementer, er der dog uenighed om.

For det andet ser de to praksisteorier de kropslige handlinger som lige så vigtige at medtænke som de intellektuelle handlinger. Som led i adskillelsen mellem subjektet og objektet har man tidligere delt mellem ånden og håndens arbejde, hvor det første fik prioritet i forhold til det andet. Praksisteoretikerne erkender derimod handlingers afhængighed af det man kan se som fælles kropslige færdigheder eller forståelser (hvor også de sidste ses som kropslige). Opretholdelsen og forandringerne i det sociale liv beror i høj grad på indlæringen af fælles kropslig situativ viden.

For det tredje indgår ting, redskaber og artefakter som en central del af begrebet om praksis. En praksis er medieret gennem tingene. De forståelser, der ligger indlejret i en praksis, er også indlejret i de anvendte redskaber. Forståelser, handlinger, og de

anvendte ting skal ses som sammenvævede og ikke adskilte elementer i den sociale praksis.

For det fjerde anser de at praksis konstituerer sociale fænomener som viden, mening, regler, normer, forståelser, intentioner, kropslige bevægelser, redskabers perspektiver m.m. og omvendt konstituerer de nævnte sociale (og ikke individuelle) forståelser, normer, intentioner m.m. aktiviteterne i en praksis. Fænomener som f.eks. intentioner og forståelser tilhører ikke individet som sådan men skabes i praksisserne. Kompetence er på denne måde også konstitueret af en praksis, men vil også omvendt herved kunne blive til et slags socialt repertoire, som individet kan trække på i sine handlinger, og dermed vil det være medkonstituerende for praksis. Der er således ikke tale om at der er nogle bagvedliggende kontekster, der konstituerer individernes praksisser. Praksisserne er i sig selv konteksten. Schatzki (2003) kalder en kontekst for en 'site' og Wenger (2006) kalder det for et praksisfællesskab, men for ingen af parterne er det en ramme, der ligger bagved, men derimod noget der hele tiden skabes og er i udvikling.

For det femte er det en målsætning for praksisteoriene at forsøge at undgå de store abstrakte teorier. De forsøger at fastholde en konkrethed i deres tilgang til både handling og individ. De har som antydning en kritik af teorier, der tager udgangspunkt i individer som en selvstændig størrelse hævet op over det materielle og handlingsmæssige niveau. Denne teoretiske tilgang er af Schatzki under et benævnt som 'individualisme' (Schatzki, 2000a). Omvendt har de også en kritik af de teorier som anser at overordnede samfundsinstanser styrer individerne og deres handlinger. Her kan nævnes teorier, der anser at diskurser eller sociale systemer styrer handlingsniveauet. De intenderer således at få alle sociale fænomener og alt der omhandler antydninger af en generel social orden ned på niveauet af de konkrete praksisser. Der er komponenter eller aspekter i mikroniveauets praksisprocesser, der er medansvarlige for den orden der skabes på makroniveau. Derfor er det også væsentlig 'at se ind' i denne form for mikroprocesser og vurdere hvad der her sker af processer, der er medkonstituerende for dannelsen, reproduktionen og også transformationen af sociale fænomener som viden, normer, kompetencer, redskabers perspektiver, kropslige procedurer m.m og på længere sigt institutioner, kulturer og samfund.

Endelig for det sjette skal det nævnes hvordan praksisteoriene bygger metodisk set på en grundlæggende socialkonstruktivistisk forståelse af verden som socialt konstrueret. Der er således ikke tale om at man kan foretage objektive observationer af praksis, men derimod om at man foretager teoretisk reflekterende analytiske snit (Halkier og Jensen, 2008, s.64). Ingen af praksisteoretikerne anser at praksis teori er 'sand' forstået sådan at den korresponderer til 'fakta'. Den er heller ikke falsk. Som vokabular tilbyder den et kontingent system af fortolkninger som gør os i stand til at udtrykke bestemte empiriske udsagn (Reckwitz, 2002, s.257). En sådan videnskabssteoretisk position åbner op for at stille nye spørgsmål til empirien. Det åbner op for nye måder at se og analysere sociale fænomener (Reckwitz, 2002, s.257).

Til sidst skal det tilføjes at ingen af de to nævnte teoretikere selv er gået ind på forskningsfeltet om informationskompetence.

### **Et eksempel som illustration**

I diskussionen af teoriene vil der blive anvendt et eksempel. Vi vælger en konkret sammenhæng, nemlig uddannelsesverdenen, i dette tilfælde en bacheloruddannelse. På en bacheloruddannelse foretager de studerende informationsrelaterede handlinger i forbindelse med deres opgaveskrivning. Vi kan kalde det for *de studerendes informationssøgningspraksis*. I det følgende eksempel gengives resultater fra en undersøgelse om studerendes informationssøgningspraksis ved en sygeplejeuddannelse<sup>1</sup>. Resultaterne er baserede på interview med fem studerende på den pågældende uddannelse samt en underviser fra samme sted.

Af de individuelle interview med de studerede fremgår det at de studerende tidligt på sygeplejeuddannelsen opfordres af underviserne til at søge litteratur ud over pensum til brug i deres skriftlige opgaver. De studerende begrundede litteratursøgningen med at de skulle finde belæg for de påstande de førte frem i deres skriftlige opgave. Viden blev beskrevet af de studerende som evidensbaseret viden og det var den, som de skulle vise de mestrede i deres opgaver. Søgning efter information bestod i at søge videnskabelige artikler i specificerede databaser. De studerende skulle arbejde med de skriftlige opgaver i grupper på 6 personer. Nogle af de studerende fortalte at de syntes søgningen efter videnskabelige artikler var

vanskelig. En af dem sagde hun gerne ville undgå denne arbejdsopgave. Andre anvendte meget tid på det. En enkelt fortalte at hun senere ville kunne anvende det på en overbygningsuddannelse. Andre anså at de hellere ville lære flere sygeplejefærdigheder. Nogle nævnte også at hvis de skulle have tid til familien i weekenden var der begrænset med tid til at lære at søge i databaserne. I praktikperioderne havde flere af de studerende dog erfaret at man også ude på hospitalsafdelingerne arbejdede med evidensbaseret viden. Under interviewet afprøvede de studerende et digitalt værktøj i informationskompetence. Ved afprøvningen heraf gik enkelte straks i gang med at se om de kunne finde nye databaser, som de ikke kendte i forvejen. Andre gik ind for at se om de kunne hente mere hjælp til at søge i de baser, de allerede havde navnene på. Endnu andre var ikke særlig interesseret i værktøjet. Af interviewet med underviseren fremgik det at hun lagde vægt på at de studerende lærte at argumentere fagligt for en sag og til dette bruge faglitteraturen. Hun havde dog indtryk af at de studerende i nogle grupper foretog en fordeling af arbejdsopgaverne, så f.eks. kun enkelte behøvede at søge i databaserne.

Hvis informationskompetence skal repræsentere et socialt fænomen, så skal dette eksempel ikke anvendes til at vurdere om den ene studerende synes at være mere informationskompetent end den anden. En sådan problemstilling er ikke relevant i en praksisteoretisk sammenhæng. Hvilke problemstillinger der i stedet følger med, skal den følgende teoretiske diskussion vise. Den nævnte historie inddrages som illustrativt eksempel i præsentationen af respektive praksisteori og senere igen i diskussionen af hvad de respektive teoris iboende præmisser indebærer.

### **Praksis som en række interrelaterede handlinger**

For Schatzki skal praksis forstås som organiserede menneskelige aktiviteter (Schatzki, 2003, s.191) og det er såvel aktiviteterne som organiseringen heraf han gerne ser fremanalyseret i deres respektive udførelse. Han siger: "A practice is a set of doings and sayings that is organized by a pool of understandings, a set of rules, and something I call a 'teleoaffective structure'" (Schatzki, 2000b, s.53). Praksis er et sæt af 'doings and sayings', som er organiseret ved de tre nævnte mentale aktiviteter. De sygeplejestuderendes informationssøgningspraksis er således et sæt af fysiske handlinger og udtalelser som er or-

ganiseret gennem forståelser, regler og en teleoaffektiv struktur. De tre elementer skal kort forklares.

Med *det første element*, en 'pool' af forståelser, mener han at individet rummer flere mulige forståelser for hvordan man kan udføre en bestemt aktivitet under bestemte omstændigheder. Hvis der er tale om en praksis i form af at søge videnskabelige artikler til brug for et argument i en opgave, så skal individet have en indsigt i hvordan man opstiller et argument i en opgaves diskussionsafsnit, hvordan man henviser til videnskabelige undersøgelser i den forbindelse, hvilke databaser der kan være relevant at søge i, hvilke søgeord hun kan anvende, hvordan hun læser den fundne artikel m.m. Alle disse handlinger, som tilsammen udgør en praksis "are linked by cross-referencing and interdependent know-hows that they express" (Schatzki, 2000b, s.59), og det er det der udgør 'forståelserne'.

Individet skal dog også have kendskab til *det andet element*, et sæt af regler. Med dette element menes der eksplicite regler såvel som indarbejdede tommelfingerregler (Schatzki, 2000b). Der findes således for studerende skriftligt formulerede regler om hvordan man citerer, henviser til artikler m.m., men det kan også være at de ikke ved at der er tale om eksplicite regler men at det i stedet for er blevet en slags tommelfingerregel for dem at en litteraturliste opstilles på en bestemt måde.

Endelig er der *det tredje element*, en teleo-affektiv struktur. Med dette mener han at individet vil udføre de handlinger de oplever som meningsfulde. Meningsfulde handlinger skal ikke forstås som rationelle handlinger. En praksis er ikke defineret ved at individet nødvendigvis handler rationelt. Individet er derimod med sine handlinger orienteret mod dels et slutmål ('teleologisk') og dels i retning af hvad der for ham eller hende spiller en rolle ('affektiv'). En studerende kan således have udviklet en version af en teleoaffektiv struktur bestående af slutmålet i form af erhvervelsen af en bestemt uddannelse samt at hun under forløbet oplever at nogle fag spiller en større rolle for hende end andre. Individets håb og forventninger befinder sig på denne måde i den teleoaffektive struktur, og som sådan har dette element en normativitet i sig. Individets handlinger er således organiseret af forståelser, regler, slutmål og prioriteringer. Warde (2005) vælger at oversætte de tre elementer til 1) forståelser, 2) procedurer og 3) enga-

gementer (Warde, 2005, s. 134; Halkier og Jensen, 2008, s. 55). Individet spiller således en central rolle men ikke som en rationel og bevidst person der styrer sin omverden. Individet har versioner af de forståelser, viden og prioriteringer, som de eksisterende praksisser har medieret og som individet oplæres i som aktør i den praksis.

Udover en kombination af handling og tænkning indgår der i hans definition også et socialt element. Socialiteten består ikke af en særlig abstrakt kollektivitet (i form af en diskurs eller nogle særlige værdier) og heller ikke af en social interaktion, men derimod af regelmæssige 'kæder' og 'netværk' af handlinger og herunder fx årsagsmæssige forbindelser mellem de pågældende handlinger (Schatzki, 2003, s.200). Det er på denne måde praksisserne etablerer en form for social orden. For det første fordi kæder og netværk af handlinger hjælper med til at indføre den praktiske forståelse, som indgår i organiseringen af folks handlinger og dermed for det andet fordi de hjælper med til at bestemme hvilke sæt af praksisser folk skal gennemføre.

Hans teori er intenderet at åbne op for et meget komplekst, differentieret og særegent billede af det, der konstituerer den sociale orden (Schatzki, 1996). I bogen fra 2002 taler han om konstitueringen af det sociale liv. "The site of the social" er den specifikke kontekst for menneskelig sameksistens (Schatzki, 2002, s.xi). Her ud fra udvikler han begreberne 'site ontology' og 'site-context'. Samfundsteorier har gennem tiderne formuleret forskellige ontologier. En ontologi udtrykker en opfattelse af hvordan det sociale liv er bygget op. En ontologi, som Schatzki opponerer imod, er fx den strukturalistiske ontologi, som man antager at abstrakte strukturer styrer folks handlinger. Med en 'site' ontologi anser han i stedet for at det sociale liv er tæt forbundet med dens praksisser og arrangementer. Kontekst og praksisser kan ikke adskilles. Hver kontekst eller 'site' består af de omtalte kæder og netværk af praksisser, og forandringerne heraf er indlejret i 'sitet' hvor aktiviteterne finder sted.

En social praksis er en tidsmæssig udfoldet og rumsligt set spredt sammenhæng af 'doings and sayings'. En praksis karakteriseres derfor som 'open-ended' af Schatzki. En praksis er et 'uafsluttet' sæt af organiserede handlinger, og i sin uafsluttedhed er dette sæt af handlinger netop forbundet med mange andre

praksisser og disses netværk, som tilsammen efterhånden vil udgøre et samfundsmæssigt makroniveau. Schatzki bruger f.eks. udtrykket ”practice-order bundles” som f.eks. forekommer i net, dvs. net af bundter af praksisser (Schatzki, 2002, s.169). Der er ikke nogen generel teori om hvordan organiseringen af individernes aktiviteter i den enkelte praksis foregår. Det varierer fra den ene praksis til den anden.

Som vist kan vi diskutere en udvalgt praksis som sammenhængende med andre praksisser. Vi kan f.eks. undersøge hvordan de studerendes informationssøgningspraksis er sammenhængende med andre praksisser. I eksemplet med de studerendes informationssøgningspraksis viser deres svar hvordan den praksis er sammenvævet med f.eks. opgaveskrivnings-, familie-, praktikforløb- og hospitalsafdelingernes praksis.

Et centralt aspekt er udførelsen af en praksis. I udførelsen aktualiseres praksissen. Den bliver så at sige fyldt ud af de enkeltstående og ofte unike aktiviteter, som individet gennem forskellige praksisser har erhvervet sig erfaringer om. Individene udfører den pågældende praksis på mange forskellige måder og anvender forståelserne, reglerne og teleoaffektive strukturer som aktiviteterne medierer og som på den måde udgør nogle fælles ressourcer for dem. Det, der er interessant er den store forskellighed udførelsen af den sociale praksis, der trods de fælles forståelser, regler og strukturer vil komme til udtryk. Schatzki er ikke interesseret i at få skabt et aggregat af individer i form af et gruppebegreb. Når man ser på de fem sygeplejestuderende, der er beskrevet ovenfor, skal man derfor ikke analysere materialet ud fra et gruppeniveau. Individene er ikke i deres handlinger styret af gruppen men af den sociale praksis. Omvendt er Schatzki heller ikke interesseret i individernes identitet. Et sådant begreb forekommer ikke relevant i hans praksisteori. Hans fokus er derimod på aktørernes ’gøren’ (Schatzki, 2002, s.191). I sig selv vil det enkelte individ være et krydsfelt af mange praksisser (Reckwitz, 2002, s.256). Det er bl.a. heri at forandringer af en praksis kan forklares. Individer kombinerer forskellige handlinger på nye måder ved hjælp af mangfoldigheden af forståelser, regler og strukturer. Nye generationer erstatter nogle af handlingerne i en social praksis med andre, som de har erfaringer om fra andre praksisser. I det beskrevne eksempel kan gruppearbejdet eller begrebet om evidensbaseret viden være dele af udførelsen af andre

praksisser, men som gennem aktørerne er blevet en del af den betragtede sociale praksis. Praksisser indeholder på den måde kimen til stadig forandringer.

Centralt for en undersøgelse bliver både observationen af det rutineprægede på den ene side og de såvel kropslige som mundtligt formulerede udtryk af følelser og forventninger på den anden side. De studerendes informationssøgningspraksis vil aldrig kunne blive en ensartet størrelse, hvor aktørerne udfører praksissen på identisk måde, men vil i stedet være internt differentieret i forhold til mange mulige dimensioner (Warde, 2005, s.138). Eksemplet ovenfor antydede fem sygeplejestuderendes udførelse af de studerendes informationssøgningspraksis. For studerende fra andre uddannelser vil praksissen eventuelt bestå i at spørge ens vejleder om mere litteratur i kombination med at valget af problemformulering foregår. Studerende fra såvel sygeplejeuddannelsen som fra de andre videregående uddannelser vil alle trække på mængden af udviklede forståelser, regler og teleoaffektive strukturer medieret af bestemte typer handlinger, redskaber og begreber, men hver aktørs udførelse vil være forskellige versioner heraf.

En social praksis fremviser mange forskellige måder den udføres på i form af f.eks. kropslige procedurer, anvendte redskaber, udtrykte håb, forventninger og erfaringer m.m. I forhold til dette kan man ifølge Warde (2005) vælge at gå videre og undersøge hvilke forskellige betingelser, der synes at have været i spil for udviklingen af de pågældende forskelle (Warde, 2005). Ud fra Schatzki selv er det dog på handlingernes eget niveau man skal finde forklaringer hertil.

Undersøgelse af informationskompetence skal således ud fra Schatzkis teori erstattes med undersøgelser af sociale praksisser. Der er dermed mangfoldige sociale praksisser, der kan være relevante. Der kan nævnes praksisser som sagsbehandling, informationsovervågning, billede klassifikation, m.m. men også praksisser hvor de informationsrelaterede aktiviteter kun indgår som et delelement, dvs. som ikke umiddelbart tilhører det informationsfaglige felt. Her kan nævnes f.eks. havebrug, aktiehandel, vælgermøde, projektarbejde, m.m. Schatzki skelner mellem såkaldte ’spredte’ praksisser og ’integrerede’ praksisser, hvor de første eksisterer i forbindelse med uendelig mange aktiviteter i det sociale liv. Det gælder praksisser som f.eks. at skrive, stille spørgsmål,

løfte, hamre eller pakke. Disse praksisser er centreret omkring en enkelt type af handling (Schatzki, 2002, s.88). De 'integrerede' udgør derimod mere komplekse praksisser, som kan synes mere konstituerende for det sociale livs orden, og som størrelser der indeholder multiple handlinger, projekter, formål og følelser (Schatzki, 2002, s.88). Her kan nævnes madlavning, havebrug, eller f.eks. de studerendes informations søgningspraksis. Man kan vælge at sige at de sociale praksisser, der undersøges, skal som minimum have noget med informationsrelaterede handlinger at gøre og man kan endda eventuelt vælge at sige at det specifikke element informations søgning skal indgå. Praksisteorien lægger ikke regler på det område.

Lloyd anvender som ovenfor nævnt både begrebet om 'en kompleks informationspraksis' og begrebet 'informationskompetence praksis'. Ud fra Schatzki's teori må der i det første tilfælde være tale om integrerede sociale praksisser som de ovenfor nævnte, hvor informationsrelaterede handlinger indtager en central plads i praksissen.

I det andet tilfælde, informationskompetence praksis, er der fortsat tale om en integreret praksis og samtidig en praksis hvor man arbejder med at styrke deltagerens informationskompetence ud fra opstillede kriterier. Eksempler på en sådan praksis kunne f.eks. være undervisning, vejledning, oplæring, dialog, afprøvning m.m. Som nævnt supplerer Lloyd med udtrykket 'informationskompetence pædagogisk praksis'.

I begge de to begrebsmæssige tilfælde er det centralt om den pågældende praksis er sammenkædet med øvrige praksisser for at være en del af 'bundterne af praksisser'. Hvis f.eks. en informationskompetence pædagogisk praksis f.eks. ikke er sammenhængende med andre praksisser, vil de handlinger, der foregår i denne praksis ikke være mulige for aktørerne i deres position af at være krydsfelt at introducere i andre praksisser. Der skal være en sammenvævning med andre praksisser for at udførelsen af ændrede handlinger kan indvirke på den pågældende informationspraksis. En enkeltstående undervisningstime i informationskompetence kan med andre ord have vanskeligt ved at ændre på aktørernes informationspraksis, og for den sags skyld også omvendt.

Som nævnt synes den informations søgningspraksis, som f.eks. de sygeplejestuderende på lidt forskellig vis udfører, at være sammenkædet med andre praksisser. Herfra er næste problemstilling om de mange udførelser heraf kan være med til at fastholde eller eventuelt ændre praksissen og dermed eventuelt ændre i praksissens 'pool' af forståelser. Det er ud fra denne teori vanskeligt at intervenere i praksissen og skabe en styret og planlagt forandring heraf. Man kan også forestille sig at nye redskaber kan give nye handlinger og dermed ændre praksissen. Her har man dog den usikkerhed at det kan være vanskeligt at forudsige hvordan anvendelsen af redskaberne vil blive. Heller ikke på det område kan man planlægge aktørernes handlinger.

### **Praksis med meningsforhandlingen som omdrejningspunkt**

For Wenger er praksis, social praksis og praksisfællesskab begreber, der har samme betydning. Praksis indeholder som hos Schatzki handlinger, tænkning og det sociale liv. Praksisfællesskaber ser han som en slags kontekst, hvori de deltagende individer gennem fælles aktiviteter kan udvikle forståelser, normer, værdier, kompetencer m.m., dvs. fælles repertoarer via et gensidigt engagement. Begrebet praksis fremhæver derfor den sociale og forhandlede karakter af både det der udtrykkes eksplicit i talehandlinger og det der udtrykkes ved f.eks. kropslige aktiviteter.

Den sociale meningsproduktion er ifølge Wenger det relevante analyseniveau, når man taler om praksis (Wenger, 2006, s.63). Det er derfor han har valgt at supplere praksis med det andet ord, nemlig praksisfællesskab. Begrebet skal ses som en analysevinkel mere end som en empirisk installation. Man skal således ikke empirisk ud at lede efter en gruppe mennesker, der udgør et praksisfællesskab. Det handler om på samme måde som med 'social praksis' hos Schatzki at man vælger at lægge en bestemt analysevinkel på sin empiri. Ved valg af Wengers teori forudsættes det dog at der empirisk foregår en forhandling (i fysisk eller sproglig henseende) mellem en række mennesker om hvordan de skal forstå dele af deres omverden og om hvordan de skal handle i den konkrete situation. Man kan sige at Wengers teori sætter det social relationelle aspekt forrest i analysen. I forhold til det indsamlede materiale er det derfor væsentligt at de interviewede personer f.eks. kender hinanden, kommer fra samme undervisningshold, el-

ler at nogle af de interviewede på et tidspunkt f.eks. har arbejdet sammen. Undersøgelsen skal gerne kunne gå ind på hvad meningsforhandlingen bestod i, hvordan den udviklede sig m.m.

Meningsforhandlingen består af to centrale processer benævnt som deltagelse og reifikation. Wenger beskriver den første proces, deltagelse, som kombinationen af ”handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold” (Wenger, 2006, s.70). Som vist indeholder denne deltagelsesproces dobbeltheden af den kropslige og mentale aktivitet. Den anden proces, reifikation, er udtryk for hvordan der i løbet af meningsforhandlingen projiceres meninger ud i verden, som derefter opfattes som noget, der eksisterer i verden, dvs har virkelighed i sig selv (Wenger, 2006, s.73). Enhver meningsforhandling skaber således ”abstraktioner, værktøjer, symboler, historier” mm, dvs en tingsliggørelse af en del af praksis i stivnet form (Wenger, 2006, s.73). Der indgår som vist også i denne anden proces både fysiske, kropslige aktiviteter og talehandlinger. Meningsforhandlingen består af samspillet mellem de to beskrevne processer, deltagelsen og reifikationen. Var de fem studerende i det indsamlede materiale blevet interviewet som fokusgrupper kunne det i sig selv have skabt en situation af meningsforhandling, hvor ord og udtryk blev reificeret som udtryk for hvordan de igennem samtalen havde forstået f.eks. informationsøgning eller opgaveskrivning.

Wenger ser et praksisfællesskab som et lokalt forhandlet kompetencesystem (Wenger, 2006, s.160). Meningsforhandlingen i den relationelle perspektiverende praksis sætter kompetencerne for deltagerne. En social praksis danner rammer for en viden, der defineres som det, der genkendes som kompetent deltagelse i praksis. Læring definerer Wenger som en interaktion mellem den socialt definerede kompetence og individernes erfaringer eller personlige oplevelse (Wenger, 2008, s.69; Gleerup, 2007). Læringen svækkes når afstanden mellem kompetencesystemet og det enkelte individs erfaring er for lille eller alternativt, når den er for stor (Wenger, 2006, s.165). Afstanden afhænger af den type af sociale relationer, der eksisterer. Den passende afstand eksisterer, når individerne som deltagere ”er i stand til at genkende en meningsoplevelse hos hinanden og udvikle så megen fælles fornemmelse af kompetence, at der kan ske en vis gensidig læring” (Wenger, 2006, s.164f). Der kan således blandt studerende udvikle sig

et lokalt forhandlet kompetencesystem med hensyn til f.eks hvordan den ’rigtige’ informationsøgning og –anvendelse skal foregå i relation til opgaveskrivningen. Kompetencesystemet kan således ses som et informationskompetencesystem. Det ene praksisfællesskabs informationskompetencesystem kan således udmærket være forskelligt fra den anden.

Man kan analytisk set vælge at have et hold af studerende som rammen for kompetencesystemet eller f.eks. en gruppe bestående af en vejleder og et antal studerende i en vejledningsperiode. Indholdet af kompetencesystemet og herunder f.eks. informationskompetencesystemet vil variere alt efter hvordan man vælger at afgrænse praksisfællesskabet. Nye studerende kan ankomme til holdet eller blive involveret i en gruppe, der allerede før har fungeret sammen. I de tilfælde vil den ankomne eventuelt indgå i en læreproces ved interaktionen mellem gruppens definerede kompetence og hans egen erfaring. Afgrænsningen af praksisfællesskabet indgår som en del af den analysestrategi, som forskeren på baggrund af de empiriske muligheder afgør.

Eksemplet med interviewundersøgelsen af de fem studerende kunne som sagt være udtryk for en undersøgelse af et praksisfællesskabs informationskompetencesystem. De fem studerende kunne således f.eks. komme fra samme hold på uddannelsen eller eventuelt arbejde sammen i en gruppe. De refererede resultater fra undersøgelsen antyder hvordan et praksisfællesskabs informationskompetencesystem hele tiden er under forhandling. Der er ikke tale om et system, hvor forståelserne og de informationsrelaterede handlingerne, dvs den kropslige og mentale dynamik er ens for alle deltagerne. Snarere modsat vil der være tale om et uensartet system, som netop viser meningsforhandlingens uafsluttede karakter. Først og fremmest vil ’systemet’ være karakteriseret af fælles aktiviteter, repertoier og engagement, men inden for denne ramme vil det bære mere eller mindre præg af konflikter og modsætninger, som hele tiden bearbejdes, nytolkes og ændres gennem de involveredes deltagelse og reifikation. Når det gælder eksemplet med de sygeplejestuderende kan man eventuelt skimte en konflikt med hensyn til f.eks. accept af tidsforbrug, fordeling af arbejdsopgaver og prioriteringer af fritid versus studier m.m. i forhold til de studerendes artikelsøgning, men også med hensyn til spørgsmål om hvad man skal bruge den pågældende viden til og hvor vigtig man anser den er.



I en uddannelsesinstitution forekommer der praksisfællesskaber blandt de studerende, men ikke nødvendigvis mellem studerende og undervisere, hvor de sidste eventuelt indtager positionen som forelæsere. Der skal som nævnt eksistere en forhandling af mening mellem deltagerne og i den nævnte forelæsningsituation kan man forestille sig at det ikke er tilfældet. Wenger indfører begrebet 'meningsøkonomi', hvor deltagerne til forskel fra praksisfællesskaber har forskellige grader af "ejerskab" til de meninger, der definerer deres fællesskaber. Meningsøkonomi kan f.eks. anvendes som en del af begrebsvalget for en analytisk vinkel på en uddannelsesinstitution, der kan bestå af mange praksisfællesskaber. Begrebet gør det muligt at arbejde med en bredere 'meningsøkonomisk' kontekst end alene praksisfællesskabet og hvor forskellige typer af kontrol anvendes (Wenger, 2006, s.229). Han anvender det selv til at diskutere et bestemt praksisfællesskab i form af en gruppe medarbejdere og dets forhold til virksomheden. Han beskriver og analyserer hvordan virksomheden introducerer en bestemt regnskabsprocedure, der skal gælde for blandt andet den gruppe af medarbejdere, som han har fulgt over en periode. Deltagerne i praksisfællesskabet lærer sig manøvrerne i forhold til at kunne udføre regnskabet, men der er basale dele heraf som de ikke forstår, og som de ikke har haft lejlighed til at deltage i en meningsforhandling om, hvor de havde kunnet være med til at ændre den gældende forståelse og reifikation på området. Implikationerne er at den pågældende regnskabsprocedure bekræfter praksisfællesskabets deltagere i at de ikke indtager en central position i virksomheden men snarere en marginal position i forhold hertil. Det nævnte er ifølge Wenger et eksempel på en adskillelse mellem produktionen af mening og godkendelsen af mening. En sådan adskillelse kan hindre læring. Et sådant marginaliseringsaspekt kan udmærket være relevant at få frem i forbindelse med en meningsøkonomis produktion af en mening, der vedrører f.eks. informationsøgning og opgaveskrivning på et uddannelsessted.

Det er dog ikke sådan at individet behøver at have del i al meningsrelateret ejerskab for ikke at blive marginaliseret. Der kan være meningsforhandlinger, som individet fravælger at deltage i som en del af en reduktion af kompleksiteten. Individet kan både deltage og ikke-deltage i meningsforhandlinger, og i forbindelse med det sidstnævnte skelner Wenger mellem oplevelsen af marginalitet og oplevelsen af

en perifer position (Wenger, 2006, s.192ff). I det første tilfælde er ikke-deltagelse en barriere for at de pågældende individer kan blive fuldgyldige deltagere, mens ikke-deltagelse i det andet tilfælde, periferiteten, i stedet ses som nødvendig for de pågældende som en del af deres udvikling af en form for deltagelse (Wenger, 2006, s.192).

Man kan finde en parallel til Wengers virksomheds eksempel i det indsamlede materiale om de studerende. De sygeplejestuderende undervises i at søge i databaser som en del af at udvikle evidensbaseret viden. I opgavegrupperne er der dog tilfælde af at kun nogle tager denne arbejdsopgave på sig. Nogle studerende har i det hele taget svært ved at finde ud af hvordan de skal gøre det eller finde den nødvendige tid hertil. Nogle af dem vil måske opleve at produktionen af denne mening har på baggrund af undervisernes beslutning foregået uden deres deltagelse. I visse tilfælde vil denne ikke-deltagelse være et element i oplevelsen af marginalitet og ikke-læring, mens i andre kan den eventuelt vendes om og være udgangspunkt for en læreproces og dermed fremtidig deltagelse.

Et praksisfællesskab udtrykker således et kompetencesystem, der så at sige skabes nedefra, hvorimod en meningsøkonomi er en kontekst der bestemmer værdien af de meninger, der skabes, og herunder f.eks. akkumuleringen af et særligt meningsejerskab (Wenger, 2006, s.230). I meningsøkonomien kan særlige kompetencer kontrolleres, men der er tale om en kontrol, som ikke baserer sig på den forhandlingsform, som praksisfællesskabet har udviklet sit kompetencesystem ud fra. Med Wenger kan vi derfor tale om marginaliteten af visse kompetencesystemer. Samlet set får han derved skabt et begrebsapparat, der ikke kun taler om flere kompetencesystemer men også om deres indbyrdes typer af relationer indenfor f.eks. en virksomhed eller institution. De informationskompetencesystemer som den praksisfællesskabs teoretiske tilgang får fremanalyseret kan således være marginaliserede systemer i forhold til en større meningsøkonomi, men de kan også være udtryk for en ikke-deltagelse i form af at udgøre en aktiverende deltagelsesfaktor (Wenger, 2006, s.193). Dette kan være et centralt analyseemne i forbindelse med en undersøgelse af et udvalgt praksisfællesskabs informationskompetencesystem.

I Wengers teori tages der udgangspunkt i begrebet om et praksisfællesskab, som definitionsmæssigt baserer sig på begreberne læring, kollektiv, identitet, mening og praksis. Der er ikke som hos Schatzki og hans forskellige typer af praksisser lagt op til at man kan tale om en 'informationspraksis'. Ligeledes virker det ikke oplagt at tale om en 'informationskompetencepraksis'. I begge tilfælde savnes det element, der antyder den sociale meningsforhandlings betydning, nemlig 'fællesskab'. Derimod taler teorien selv om et praksisfællesskabs kompetencesystem og dette kunne som vist videreudvikles til f.eks. et praksisfællesskabs informationskompetencesystem.

## Diskussion

Den centrale forskel mellem Schatzkis og Wengers teorier befinder sig i deres forståelse af det sociale element. For Wenger udgør meningsforhandlingen og samspillet mellem deltagelse og reifikation det sociale i en praksis. På baggrund af en kropslig og/eller sproglig meningsforhandling udvikles den fælles forståelse af hvad f.eks. en informationskompetent person er. Der vil således være tale om praksisfællesskabets forståelse af informationskompetence.

Schatzki er imod denne type af slutning. For ham etableres der nemlig hermed en overordnet intersubjektiv instans i form af meningsforhandlingens resultat på linje med hvad f.eks. diskursteoriene udvikler. For Schatzki er det vigtigt at kommunikative handlinger ikke særtilles i forhold til andre handlinger. For ham er det kæderne af handlinger og praksisens udførelse, der i stedet udgør det sociale element, hvorudfra en praksis etableres og ændres. Enhver praksis indeholder rutineprægede, ikke-subjektive forståelser. En social praksis afstedkommer således ikke en bestemt forståelse af informationskompetence, men derimod mange forskellige – inden for en og samme sociale praksis.

Hos Schatzki er det ikke individets identitet, der som sådan er interessant i undersøgelserne. Det er det derimod hos Wenger. Wenger ønsker at tale om identitetsudvikling i forbindelse med det valgte læringsperspektiv. Han taler om f.eks. individers multiple medlemskaber af praksisfællesskaber som centralt for individets identitets- og vidensdannelse (Wenger, 2006, s.185; Gloorup, 2007). Hos Schatzki er det derimod ikke interessant at tale om at gøre en indsats for udvikling af informationskompetence i henseen-

de til individets identitetsudvikling. Individet ser han som sagt som en bærer af praksisser. For ham skal individet hverken ses som en autonom størrelse eller som en passiv enhed, der automatisk tilegner sig en række normer. Individet er krydsfeltet af de mange praksisser (Reckwitz, 2002, s.256) og dermed også kun en aktør i forandringerne af f.eks. forståelserne af hvad informationskompetence er. Hos Wenger er der derimod en interesse for individets identitetsudvikling i relation til individets identifikation med og oplevelsen af tilhørighed til et praksisfællesskab. Hos Wenger taler vi ikke om aktører men om 'deltagere'. Indsatser for informationskompetence kan således godt hos Wenger være relevant i forbindelse med individets identitetsudvikling, men da skal det ikke foregå i regi af traditionelle undervisningsformer men det skal drejes hen til at være indsatser i retning af at muliggøre individets legitime perifere deltagelse og meningsforhandling med et praksisfællesskab, som er i gang med udvikle deres opfattelse af informationskompetence.

Hos Wenger er det meningsforhandlingen og dens deltagelses- og reifikationsprocesser, der lægger kimen til forandringer af f.eks. kompetencesystemet og dermed hvad folk anser der er de rigtige handlinger og hvordan man skal udføre handlingerne. Det er således meningsforhandlingen, der kan rykke ved en etableret forståelse af informationskompetence. Hos Schatzki er det de konkrete handlinger, deres organisering med andre handlinger og udførelserne, der er udgangspunktet for forandringer. Nye handlingssammensætninger udgør ændringer i den sociale praksis, idet der hermed medieres nye regler og strukturer som indvirker på folks praktiske forståelser.

Hvis man ønsker at ændre på folks informationsrelaterede handlinger som en del af det man selv forstår som informationskompetence er det på baggrund af Wengers teori oplagt at sætte gang i meningsforhandlingerne med de pågældende deltagere i praksisfællesskabet, mens det på baggrund af Schatzkis teori i stedet er centralt at forsøge at iværksætte nye udførelser som en del af den sociale praksis, der i øvrigt er flettet ind i 'bundterne af praksisser'. I ingen af tilfældene kan man dog være sikker på udfaldet. Meningsforhandlinger behøver ikke at resultere i en opfattelse af informationshåndtering, der er i overensstemmelse med den igangsætter selv har. Heller ikke handlingsændringer vil nødvendigvis føre

til ændringer af den sociale praksis, der er i overensstemmelse med igangsætterens.

## Konklusion

Vælger man at behandle emnet informationskompetence ud fra en praksisteori, viser det nævnte at emnet undergår en del ændringer. Det er ikke nok at sige at det reelle indhold af informationskompetence hermed afhænger af den konkrete kontekst, som individet indgår i, og at vi dermed skal tale om informationskompetencer i flertal. For den ene praksisteori forsvinder individet helt ud, mens det for den anden stadig er med men som indordnet under det sociale relationelle aspekt.

Schatzki's tilgang indebærer at analyser af informationskompetence vil ændre sig til at være analyser af udvalgte sociale praksisser. De valgte praksisser kan på den ene eller anden måde have informationsrelaterede handlinger som en del af sit indhold. Ud fra Schatzki's tilgang vil analysens indledende mål være at fremanalysere såvel det rutineprægede som det mangfoldige i den måde den pågældende praksis udføres på.

Wenger's tilgang betyder derimod at analyser af informationskompetence vil blive analyser, som fokuserer på udvalgte praksisfællesskabers meningsforhandling og herunder dets deltageres læreprocesser. På baggrund af meningsforhandlingen udvikler praksisfællesskabet sit kompetencesystem og herunder dets informationskompetencesystem. Selve ordet kompetence vil også være til meningsforhandling, hvilket indebærer at et praksisfællesskabs informationskompetencesystem indholdsmæssigt kan være meget forskelligt fra den traditionelle forståelse af hvad informationskompetence indeholder af handlinger. Med Wengers teori er det muligt at sammenholde det enkelte praksisfællesskabs deltagelse i forhandlingen om informationskompetence med f.eks. den omkringliggende organisations forståelse af kompetencen samt analysere hvilke læringsbaner dette eventuelt hindrer eller giver ophav til.

Schatzki's tilgang indebærer endvidere at man kan tale om såvel en informationspraksis som en informationskompetencepraksis uden at tilgangen dog har indholdsbestemt de to praksisser. Begge begreber dækker over mange forskellige konkrete praksisbetegnelser. Kompetence og dermed informati-

onskompetence kan ikke betragtes isoleret men skal ses i sammenhæng med de fysiske handlinger i en praksis. Denne praksis indgår samtidig i et net af mange praksisser. Et centralt tema inden for emnet informationskompetence kan derfor være hvordan en informationspraksis opretholdes eller transformeres gennem netop dens sammenkædning med andre praksisser.

Wenger's tilgang betyder at man kan analysere et praksisfællesskabs informationskompetencesystem og i den forbindelse vurdere både den kropslige/mentale dynamik og den meningsforhandling, der præger det, herunder f.eks. eksisterende uoverensstemmelser der er under bearbejdelse og justering. Det fundne informationskompetencesystem kan dog i forhold til f.eks. den omkringliggende organisation yderligere udfordres af andre værdier og dermed kan 'systemets' repertoier og aktiviteter eventuelt få vanskeligt ved at blive anerkendte som kompetencer. Et centralt tema inden for emnet informationskompetence kan derfor være den forskellighed og eventuelle konflikt, der kan være mellem praksisfællesskabets læreprocesser og kompetencesystem og de krav som f.eks. den omkringliggende organisation opstiller.

For begge teorier gælder det dog at det er vanskeligt at planlægge en bestemt type af ændring i en informationspraksis eller i et praksisfællesskabs informationskompetencesystem. Forandringer er nemlig konstitueret af enten netværket af praksisser eller af praksisfællesskabets meningsforhandlinger.

## Note

1. Eksemplet er hentet fra et empirisk materiale der blev indsamlet ved en undersøgelse i maj og juni 2011 af UB-testen, en webtutorial i informationskompetence. Et antal studerende og undervisere blev interviewet om de studerendes informationsøgning og opgaveskrivning. Derudover blev begge parter afprøvet af UB-testen observeret med efterfølgende dialog med respondenterne. I alt deltog 20 studerende og 4 undervisere fordelt på tre danske uddannelsesinstitutioner.

## Referencer

ALA (1989). *American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*, Chicago.

- Gleerup, J (2007). Behovet for en ny praksisepistemologi – ikke-viden som felt for teori- og praksisudvikling. I: A.V. Oettingen og F. Wiedemann. (red) *Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Syddansk Universitetsforlag, 73-97.
- Halkier, B og Jensen, I (2008). Det sociale som performativitet. – et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode. *Dansk Sociologi*, nr 3/19.årg., 49-68.
- Hedman, J og Lundh, A (2010). Informationskompetenser: refleksioner kring teman i antologin. I: H. Hedman og A. Lundh (red) *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons, 268-285.
- Lipponen, L (2010). Information literacy as situated and distributed activity. In: A. Lloyd & S. Talja (Eds) *Practising Information Literacy. Bringing Theories of learning practice and Information Literacy Together*. Centre for information studies. Wagga Wagga: Charles Sturt University, New South Wales, 51-64.
- Lloyd, A (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, Vol.62, no.5, 570-583.
- Lloyd, A (2007). Learning to put out the red stuff: becoming information literate through discursive practice. *Library Quarterly*, vol.77, no.2, 181-198
- Lloyd, A (2008). Informing practice: information experiences of ambulance officers in training and on-road practice. *Journal of Documentation*, Vol.65, No.3, 396-419.
- Lloyd, A (2010a). *Information Literacy Landscapes. Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Chandos Publishing
- Lloyd, A (2010b). Lessons from the workplace: Understanding information literacy as practice. I: Lloyd, A. and Talja, S. (eds) *Practising Information Literacy. Bringing Theories of learning practice and Information Literacy Together*. Centre for information studies. Wagga Wagga: Charles Sturt University, New South Wales, 29-49.
- Lloyd, A (2010c). Framing information literacy as information practice: site ontology and practice theory. *Journal of documentation*, Vol.66, No.2, 245-258.
- Moring, C (2009a). *Nyansattes informationspraksis – et praksislæringsperspektiv på informationsøgning i relation til læring i arbejdslivet*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Biblioteksskole.
- Moring, C (2009b). Nyanställdas lärande och informationspraktiker i och tvärs över praktikgemenskaper. I: J. Hedman og A. Lundh (red) *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons, 159-180.
- Pilerot, O (2009). Högstolestudenters informationskompetens. I: J Hedman & A Lundh (red) *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons, 108-132.
- Pilerot, O & Limberg, L (2011). Information sharing as a means to reach collective understanding: a study of design scholars' information practices. *Journal of Documentation*, 67 (2), 312-333.
- Reckwitz, A (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5 (2), 243-263.
- Schatzki, TR. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, TR (2000a). Introduction. Practice Theory. In: T.R. Schatzki; K. Knorr-Cetina & E. Savigny (Eds), *Practice Turn in Contemporary Theory*. Florence, KY, USA: Routledge, 11-25.
- Schatzki, TR (2000b). Practice mind-ed orders. In: T.R. Schatzki; K. Knorr-Cetina & E. Savigny (Eds), *Practice Turn in Contemporary Theory*. Florence, KY, USA: Routledge, Chapter 3, 51-64.
- Schatzki, TR (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. USA: The Pennsylvania State University Press.

Schatzki, TR (2003). A New Societist Social Ontology. *Philosophy of the Social Sciences*, Vol.33, No.2, June 2003, 174-202.

Sundin, O, Francke, H og Andersen, J (2009). Materialitet och remediering: konsekvenser för informationskompetens. I: J. Hedman og A. Lundh (red) *Informationskompetenser. Om lärande i informationspraktiker och informationssökning i lärandepraktiker*. Stockholm: Carlssons, 181-206.

Sundin, O and Johannisson, J (2005). Pragmatism, Neo-Pragmatism and Sociocultural Theory: Communicative Participation as a Perspective in LIS. *Journal of Documentation* 61(1), 23-43.

Sundin, O; Limberg, L and Lundh, A (2008). Constructing librarians information literacy expertise in the domain of nursing. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40 (1), 21-30.

Säljö, R (2003). *Läring I praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Warde, A (2005). Consumption and Theories of practice. *Journal of Consumer Culture*. Vol 5(2), 131-153.

Wenger, E (2006). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E (2008). Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer. I: K. Illeris (red) *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag, 61-80.