

Trine Schreiber, lektor, Institut for Informationsstudier, Københavns Universitet, trine.schreiber@hum.ku.dk

Bibliotekarerne

- en profession der former og formes af et aktør-netværk

Abstract

Using actor network theory (ANT) as a starting point, the aim of the paper is to describe relationships between heterogenous actors in a particular kind of library work and to discuss how these relationships might potentially be part of a preliminary actor-network representing a profession of librarianship. The particular kind of library work involved in the discussion is user teaching and -guidance in libraries affiliated with educational institutions. The paper draws on this particular kind of work to illustrate the use of ANT in a discussion about the profession of librarianship. The data collection procedure has been guided by ethnographic methodology considerations. As an actor-network, a profession is not a static entity organised around fixed connections. It is undergoing shifts in character as new actors or relations are forged and old ones wear out. Regarding the particular kind of library work, the paper has a focus on actors such as librarians, teachers, students, digital technologies, and political paradigms of control. The author examines how librarians in the particular kind of library work create and maintain relationships with teachers and students. The paper provides a description of the ways influential actors such as digital technologies and political paradigms of control intervene in these processes. The paper concludes that through these relationships, new areas of work and new understandings of professions are under way to be established. These processes might lead to an actor-network intertwined with those many other actor-networks that librarians in general are involved in because of other practices and relationships.

Keywords: Aktør netværks teori, professionsteori, bibliotekarprofessionen, uddannelsesbiblioteker, brugerundervisning, vejledning.

Indledning

Profession er ofte blevet beskrevet som noget det enkelte menneske via sin uddannelse kan føle tilhørighed til (Etzioni, 1969; Goode, 1969; Hall, 1969; Parsons, 1951). Profession er endvidere blevet beskrevet som en organisering, der repræsenterer en række forudbestemte værdier, som man deler, hvis man netop føler tilhørighed til professionen. Samme opfattelse tilskriver også professionen at være en kollektiv instans, som er handlingsregulerende for det enkelte menneske.

Sådanne opfattelser, der standardiserer hvad en profession er, udfordres, når man tager udgangspunkt i aktør-netværks teorien (ANT). Nu bliver relationen vendt om. For ifølge aktør-netværks teorien kan man ikke på forhånd antage, at der eksisterer sociale kollektiver som fx professioner, der kan give individet tilhørighed, værdier samt være handlingsregulerende. ANT kritiserer sociologien for alt for ofte at have antaget, at der

eksisterer såkaldte sociale aggregater, som kan forklare, hvorfor folk opfører sig som de gør. Sociale aggregater kan netop være professioner eller eksempelvis 'kultur', 'organisationer', 'klasser', 'subkulturer', 'samfund', 'struktur', etc. (Latour, 2008). For ANT kan begreber som profession eller kultur ikke forklare hvorfor folk handler som de gør. Det skal derimod vendes om. Det er folks handlinger, der kan forklare hvorfor et begreb som fx profession opstår. Dette udtrykker Latour ved at sige, at sociale aggregater er objekt for en performativ definition (Latour, 2008, s.57). Professioner performes, og de skal til stadighed performes, hvis de skal kunne siges at være stabile konfigurationer (Järvinen & Mik-Meyer, 2012).

Med aktør-netværks-perspektivet bliver en profession set som et fænomen, som kan skabes i relationer mellem heterogene aktører, hvor det heterogene henviser til, at aktørerne kan være mennesker, materielle ting, hændelser m.m. Et netværk skal derfor forstås som de mere eller mindre permanente forbindelser, der kan skabes mellem forskellige typer af aktører. Bibliotekarprofessionen kan eventuelt siges i en periode at være konstitueret af aktører som bøger, bestemte bygninger, hylder, it, personer med en særlig uddannelse, etc. Men et aktør-netværk er ikke en statisk entitet men en entitet, der er organiseret af kun nogenlunde stabile forbindelser, der er etableret mellem aktører for i det mindste en periode. Netværket kan derfor hele tiden være i gang med at ændre sig, når nye forbindelser mellem aktører opbygges og når de eksisterende aktører fx skiftes ud med nye aktører (Andersen, 2013). Et netværk i form af bibliotekarprofessionen har i de senere år fået nye aktører og etableret nye forbindelser, eksempelvis i form af e-bøger, nye licensaftaler m.m., og dermed skabt nye typer af forbindelser mellem biblioteker og forlagene. Andre eksempler kunne være ankomsten af et fænomen som datasikkerhed og de dermed etablerede nye forbindelser (Erdmann, 2015) eller fremkomsten af et ønske om, at bibliotekarer skal varetage socialt arbejde i højere grad end tidligere (Brorson, 2017). Med nye aktørers ankomst og nye forbindelsers etablering kan der samtidigt være gamle aktører og hidtil eksisterende relationer, der forsvinder.

Den bibliotekariske profession har tidligere været taget op af professionsteoretikeren A. Abbott (Abbott, 1988; Abbott, 1998). Abbotts analyser repræsenterer en teoretisk tilgang, der kan minde om aktør-netværksperspektivet. For Abbott var det, som for en ANT-analyse, vigtigt at komme væk fra en standardiseret forståelse af professioner. Ifølge Abbott blev bibliotekarernes arbejdsopgaver afgjort i en kontekst af eksterne sociale og kulturelle kræfter, konkurrencen med andre professioner samt af nye vidensformidlende instanser af såvel teknologisk som organisatorisk art (Abbott, 1998). Han taler også om 'forstyrrelser', der sætter hidtil eksisterende arbejdsopgaver ud af spil (Abbott, 1988, s.215). Der er visse ligheder mellem Abbotts tilgang og aktør-netværks perspektivet, som jeg kort vil komme ind på senere.

Med udgangspunkt i et aktør-netværks perspektiv er det intentionen med denne artikel at beskrive og diskutere, hvordan aktører i forhold til et bestemt bibliotekarisk arbejdsområde skaber, ændrer og vedligeholder forbindelser til andre aktører og dermed er med til at konstituere et netværk, man kunne se som bibliotekarernes profession. Det specifikke bibliotekariske arbejdsområde, der fokuseres på, er brugerundervisning og -vejledning, som det foregår i uddannelsesbiblioteker i dag. Det nævnte arbejdsområde ses som et konkret eksempel, der skal illustrere brugen af de teoretiske begreber i analysen.

Med en analyse af relationer mellem aktørerne sættes der fokus på bibliotekarernes roller på det nævnte arbejdsområde, og hvordan disse roller gøres inden for det netværk, der konstitueres. Nogle forbindelser mellem aktører er mere dominerende end andre og dermed sættes nogle roller i en bedre position end andre. Afgørende er det dog, at rollerne også i sig selv er med til at skabe forbindelser til fx nye aktører og dermed er deltagere i konstitueringen af netværket.

Det kunne have været mange andre arbejdsområder, som var valgt ud til at udgøre det konkrete eksempel, men det valgte er bygget op gennem min egen forskning (Schreiber 2012; 2013; 2014; 2017). Det kunne have været mange forskellige aktører, som der blev sat fokus på. De aktører, der med den valgte case især inddrages, er bibliotekarer, uddannelsesbiblioteker, digitale teknologier, e-lærings teknologier, uddannelsers undervisere, studerende, videoer, politiske styringsparadigmer, m.m.

Især den sidstnævnte aktør, politiske styringsparadigmer, får i denne artikel en fremhævet status. Da den aktør antages at have en særlig betydning for professionsnetværks vilkår, behandles denne aktør i et særskilt afsnit (Brante, 2005; Dahl, 2005; Krejsler, 2006; Kristensen, 2014, Gulløv, 2017). Det vil blive vist, hvordan den aktør sætter nogle betingelser, for hvordan forbindelser mellem de involverede aktører kan lade sig gøre. På den måde får denne aktør en særlig indvirkning på artiklens endelige diskussion.

Empirien til eksemplet er indsamlet gennem anvendelse af etnografisk-inspirerede metoder. Et sådant materiale er dog ikke omfangsrigt nok til at kunne opspore hele det netværk – eller alle de netværk – der samlet konstituerer bibliotekarerne som profession. Analysen af materialet kan derfor kun illustrere, hvad et sådant aktør-netværks-studie kan tilføre en professionsanalyse.

I det følgende vil for det første det empiriske materiale og analysestrategien blive præsenteret. For det andet vil aktør-netværks perspektivet blive uddybet med henblik på dets brug i den efterfølgende analyse. For det tredje vil det arbejdsområde, som er i fokus i denne artikel, nemlig brugerundervisning og -vejledning, blive beskrevet. Herefter følger for det fjerde en gennemgang af de politiske styringsparadigmer, som staten har arbejdet ud fra i årene siden 1960'erne og frem til i dag. For det femte vil to styringsparadigmers elementer af tværprofessionalitet og samskabelse danne udgangspunkt for en analyse af, hvordan aktører i forhold til det valgte arbejdsområde skaber, ændrer og vedligeholder forbindelser til andre aktører og dermed er med til at konstituere et (nyt) professionsnetværk. Endelig for det sjette og sidste følger en konklusion, der opsummerer hvad aktør-netværks perspektivet tilførte professionsanalysen.

Det empiriske materiale og analysestrategien

Eksemplets empiriske materiale er indsamlet i forbindelse med tre projekter, der har haft til formål at udvikle brugerundervisning og -vejledning i uddannelsesbiblioteker, dvs. biblioteker ved universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier. Det handler om projekterne: Projekt SALLY om forskning og evaluering af tre norske webbaserede tutorials i 2010-2011 udført i samarbejde med norske højskole- og universitetsbiblioteker (Hyldegaard m.fl. 2011; Schreiber, 2013); projektet 'E-læring, informationskompetence og biblioteksservices' muliggjort af Danmarks Elektroniske Fag- og Forskningsbibliotek (DEFF) i 2014-2016 (Schreiber, 2016; Schreiber, 2017); og endelig projektet 'Co-creation: Studerende som medproducenter i udviklingen af bibliotekernes digitale læringsprodukter' ligeledes muliggjort af DEFF i 2017-2019 (Bibliotekernes projektbank, 2018)

Det empiriske materiale består af for det første interview med deltagere og respondenter i de nævnte projekter, dvs. bibliotekarer, studerende og undervisere fra forskellige uddannelser i årene fra 2010 til 2018, i Norge (2010-2011) og i Danmark (2014-2018). For det andet består det af deltagerobservationer i forbindelse med de respektive projekters netværksmøder, planlægnings- og implementeringsworkshops og formidlingsarrangementer. Derudover er der et skriftligt materiale knyttet til både interviewene og deltagerobservationen, som består af feltnoter, mødereferater, rapporter, og artikler. I analysen anvendes citater, der er trukket ud af interviewene. For enkelthedens skyld henvises der i de enkelte tilfælde kun til hvilken måned og år, som udsagnet er fra.

I en første fase er materialet blevet gennemgået med henblik på at skabe en række temaer med relevans for professionsemnet. Gennem arbejdet med interviewene og det skriftlige materiale, fremkom en række temaer som fx 'samarbejde', 'andre faggruppers blik på opgaven', 'bibliotekarens faglige skøn', m.m. Der fremkom dog også brudflader i materialet i form af fx respondenteres afstandstagen til noget eller omvendt deres blik for ligheder på områder, man ikke forventede. I en anden fase blev den første læsning kombineret med anvendelsen af de teoretiske begreber fra aktør-netværks teori og teori om styringsparadigmer i offentlig sektor. Denne sidste analyse resulterede i de to afsnit i artiklen, der bærer overskrifterne 'Tværprofessionelt samarbejde og samskabelse' og 'Professionen 'gøres'. Artiklens struktur afspejler derfor især den anden analysefase.

Bibliotekarernes brugerundervisning og -vejledning

Bibliotekarerne har altid arbejdet med teknologier forstået som bøger, kataloger, søgemaskiner, databaser og digitale platforme m.m. Brugen af de forskellige teknologier i bibliotekerne har ofte været afstedkommet af det øvrige samfunds medieprioriteringer og forandringsstrategier, herunder politiske styringsparadigmer (Jensen & Krogstrup, 2017). Både informationens øgede tilgængelighed og forenklingen af informationers genfindning i samfundet i 1990'erne betød, at informationssøgning efterhånden blev udført af brugerne selv. Dette betød en forskydning af en vis andel af bibliotekarens arbejdsopgaver over på brugerne selv. Dermed kunne nye opgaver udvikles i bibliotekerne. Det var fx arbejdsopgaver, der kunne ses som nødvendige suppleringer til den informationssøgning, som brugerne nu selv i høj grad varetog. Bibliotekerne udviklede tilbud til brugerne fx i form af øgede antal digitale ressourcer med adgang til kvalificeret information men også brugerundervisning og -vejledning i informationssøgningen. Alt dette kunne erstatte usikre Google søgninger og understøtte brugernes erhvervelse af brugbar information. Sundin (2006) taler i denne sammenhæng om en forskydning i arbejdsforståelse og opgavevaretagelse for bibliotekarerne væk fra bibliotekets samlinger til en øget interesse for brugerne og for pædagogiske aspekter i bibliotekets virksomhed (Sundin, 2006, s.83). Denne type af forskydning finder vi stadig spor af i bibliotekerne i dag i fx forskningsbibliotekerne (Cox & Corral, 2013; Hansson, 2010).

Den nævnte arbejdsopgave har gennem årene ændret sig indholdsmæssigt. Man kan også her tale om en forskydning i arbejdsforståelsen. Fra at være undervisning i bibliotekets samlinger og fagspecifikke kilder blev det senere til undervisning i generelle informationssøgningsteknikker og informationssøgningsprocessen som meningsgivende adfærd (Sundin, 2006). Ser man på indholdet af brugerundervisningen i dag på fx uddannelsesinstitutionerne synes det fortsat at være præget af undervisning i informationssøgning men også kildekritik udgør et centralt emne. Rundt på bibliotekerne i dag udbydes der dog også mange andre emner til brugerne. På uddannelsesbiblioteker er der i de senere år også kommet en del undervisning i forskningsmetode- og datahåndteringsværktøjer.

Der har også gennem årene været formuleret en kritik af undervisningens indhold. I relation til folkebibliotekerne har det bl.a. været kritiseret, at man underviste i at søge efter information, men ikke i brugen af den fundne information (Limberg & Folkesson, 2006), og også i at man ikke underviste i det at formulere selve problemstillingen, som skulle lede hen til en søgningsproces (Alexandersson & Limberg, 2012). Endelig i relation til gymnasierne har der også været kritik af, at man i undervisningen så bort fra de digitale medier, herunder de sociale medier, og deres særegne problematik som informationskilder (Francke, Sundin & Limberg, 2011).

I det sidste tiår har der i uddannelsesbibliotekerne foregået en stor indsats for at udvikle brugerundervisningen og -vejledningen. Man har udviklet på de enkeltstående face-to-face undervisninger, men også inddraget digitale teknologier både som supplering til face-to-face undervisning og som stand-alone elementer i form af digitale vejledninger på websiderne. Formålet med at anvende de digitale teknologier har bl.a. været at forsøge at finde frem til en webbaseret undervisningsform, der kunne nå mange brugere, og derfor har de digitale vejledninger været i højsædet. I 2003 kom SWIM fra Aalborg universitetsbibliotek, i 2007 UB-testen fra Københavns Universitetsbibliotek (Schreiber, 2012), i 2010 kom SkrivOpgave.dk fra folkebibliotekerne, m.m. Mange af de digitale vejledninger, som bl.a. UB-testen, har haft fokus på informationssøgning og kildekritik. Først i den senere tid er der blevet eksperimenteret med helt andre emner, fx i projektet nævnt ovenfor om co-creation, som er et DEFF-projekt fra 2017-2019 (Bibliotekernes projektbank, 2018), hvor studerende er blevet medproducenter på udviklingen og produktionen af bl.a. digitale vejledninger.

Som nævnt er arbejdsområdet oprindeligt et resultat af en forskydning fra at bibliotekarerne selv varetog informationssøgninger, til at brugerne gjorde det. I de senere år synes kravet om brugen af digital undervisning med formålet at nå ud til de mange brugere igen at skubbe til området. Nu synes det at være digitale vejledninger, der skal stå for en pæn del af brugerundervisningen og -vejledningen. De digitale vejledninger skal produceres, opdateres og vedligeholdes. Måske er det en ny arbejdsopgave i biblioteket, som nogle bibliotekarer må varetage? Hermed vil der måske igen ske en forskydning i arbejdsopgaven. Dette vendes der tilbage til.

Aktør-netværks teorien og professionsbegrebet

Som nævnt i indledningen så kan man inden for ANT ikke på forhånd antage, at der eksisterer sociale kollektiver i form af fx professioner. Latour (2008) kritiserer sociologer for at forudsætte eksistensen af sociale aggregater som fx 'profession', 'kultur' eller 'samfund' i deres forklaringsmodeller. Han foreslår i stedet at vende argumentationens rækkefølge om. Det er folks handlinger og deres relationer, der kan forklare, hvorfor et begreb som fx profession opstår. Professioner performes, og de skal fortsat performes, hvis de skal kunne siges at være stabile konfigurationer. ANT er således karakteriseret ved en performativitetstænkning, der påstår, at betydning kun opstår, når relationer skabes i praksis og eventuelt efterhånden stabiliseres (Law, 1999, s. 4). Profession er dermed ikke noget man har, men noget der udføres eller 'gøres' set i et relationelt perspektiv (Järvinen & Mik-Meyer, 2012).

Et centralt begreb i ANT er translation, som både betyder oversættelse og det at skabe forbindelse. Nye forbindelser mellem aktører er ensbetydende med en form for relation og en oversættelse af hvad relationen skal eller vil. Nye forbindelser og nye aktører 'oversætter' på den måde forståelsen af både de hidtil eksisterende forbindelser og netværket på nye måder. Gennem forbindelsernes mange translationer ændres derfor hele tiden et netværk (Latour, 2008). Når man studerer de forbindelser, der holder et netværk sammen, samt de aktører, der konstituerer det, så er studiet af translationerne vigtigt. Det er centralt at se på processen, hvor aktørerne forhandler om hvordan de forstår sig selv og andre som en del af netværket (Callon, 1986). Et aktør-netværk er med andre ord konstrueret gennem translationer.

Callon har beskrevet translation som bestående af fire faser (Callon, 1986). I den første fase, kaldet problematiseringsfasen, formuleres der en række problemstillinger fra forskellige aktørers side. I den anden fase, benævnt som interesselikendegivelse, forsøger flere at gøre hinanden interesseret i at samarbejde om en af problemstillingerne. I den tredje fase, inddragelsen, viser flere aktører interesse i at blive inddraget i et netværk omkring en fælles formuleret problemstilling. Endelig, i den fjerde fase, mobiliseringen, bliver netværket stabiliseret - eller med et begreb fra Latour - det kan blive til en black box, dvs det kan konstituere en entitet, der synes given. Netværk er defineret som konstant at være i bevægelse gennem sådanne translationsprocesser.

Aktør-netværksperspektivet fremhæver også betydningen af materielle tings aktive medvirken i netværksdannelse. (Knorr Cetina, 2001; Petersen, 2018). De materielle ting kan binde mange aktører sammen. Reckwitz skriver, at tingene, som vi omgiver os med i hverdagen, deltager lige så meget i konstruktionen af de sociale praksisser, som mennesker gør (2002). Law (1992) nævner, at det især er de materielle ting, der kan gøre et netværk bestående af mange forskellige aktører stabilt. De materielle objekter udøver indflydelse på praksisser og de forbindelser, der indgås, og derfor kan de have en særlig betydning for konstitueringen af et netværk.

Materielle ting kan få tildelt en normativ agens. Dette er blevet diskuteret i de senere år især i forbindelse med de digitale teknologier (Petersen, 2018). De digitale teknologiers normative kræfter er bl.a. tydelige på undervisningsområdet. De kan her have indflydelse på normerne omkring hvad der er den acceptable måde at undervise på. De kan således være med til at bestemme, hvorvidt det er i orden eller ej at få de studerende til at gennemføre en digital test eller gennemføre et digitalt læringsspil som en del af den specifikke praksis. De kan også indvirke på, hvorvidt det er i orden, at formidlingen af information til de studerende alene baseres på digitale teknologier, eller om det anses for bedre, at det foregår i kombination med face-to-face undervisning. Ved at indvirke på normerne er de digitale teknologier samtidig med til at skabe et materielt engagement, som er forankret i og muliggjort af de relationer, som netværket i øvrigt består af (Petersen, 2018). De digitale teknologier kan også tænkes at indvirke på, hvad der i bredere forstand, dvs. ikke kun i den specifikke praksis men i et netværk, opfattes som det normativt rigtige, og eventuelt være en del af nye translationer og dermed justeringer af en professionsforståelse.

Studier, der baserer sig på ANT, er som sagt interesseret i at beskrive empiriske processer, hvori aktører relateres til andre aktører og dermed hvordan relationer og netværk forskydes, når der indgås nye sammenhænge. Aktørerne selv findes i forskellige versioner afhængig af hvilke andre aktører de er relaterede til, og netværk udvikles netop gennem aktørernes foranderlige interaktioner (Gad & Jensen, 2007, s.95). Når ANT appliceres på professionsstudier er det derfor af interesse at se på, hvordan aktørerne der performer en profession, relaterer sig til aktører 'udenfor' som en del af det at vise, hvad der 'indenfor' er den 'rigtige' praksis.

I praksis skabes fænomenet bibliotekarprofessionen på multiple måder (Mol, 2002). Professionen skabes på en og samme gang af mange forskellige aktører omkring fx mange forskellige arbejdsområder, og mange af disse sub-netværk kan udmærket være umiddelbart uforenelige. John Law, en af teoretikerne fra aktør-netværksperspektivet, vil sige, at professionens praksisser ikke kun skaber én virkelighed men mange virkeligheder (Law, 2009). Det handler ikke kun om, at man kan have forskellige perspektiver på professionen, men det handler også om at gøre professionen på forskellig måde. I visse tilfælde eksisterer de forskellige udførelser af fænomenet side om side med hinanden uden problemer. I andre tilfælde kan de være i konflikt med hinanden og give en spænding mellem dem.

Som tidligere nævnt minder Abbott's tilgang til professionsbegrebet meget om aktør-netværks perspektivets forståelse (Abbott, 1988; 1998). På linje med ANT afviser Abbott at anvende en standardiseret model for, hvordan et erhverv kan blive en profession. Han ønsker i stedet for at fokusere på det arbejde, som erhvervet udfører. Det arbejde vil nemlig hele tiden være i forandring afhængig af fx hvilke eksterne alliancer, der i perioder har særlig indflydelse, hvilke nye vidensformidlende teknologier der dominerer på markedet, samt hvilke andre sociale og kulturelle kræfter der fx med kort varsel pludselig indvirker på arbejdsopgaverne (Abbott, 1998). Dette kunne man med ANT have kaldt aktører, der var i gang med at etablere nye netværk. Forskellen mellem ANT og Abbott er dog, at den sidste ikke tager den fulde konsekvens af aktør-begrebet. Han får ikke sine aktører kombineret med begreber som fx netværk og performativitet. I stedet er aktørerne i hans analyse henvist til at være forskellige typer af kontekster i forhold til det undersøgte erhvervs arbejdsopgaver. ANT er på sin side blevet karakteriseret som en materiel semiotik, hvor betydning dannes i praksis gennem opnåede relationers stabilisering (Law, 1999; 2009). Netop denne reference til hvordan betydning skabes udgør et aspekt, som Abbott ikke har med i sin tilgang. Professionsbegrebet bliver på den måde aldrig forklaret hos Abbott. Trods denne mangel må det erkendes, at hans analyse af bibliotekarerne som profession i 1980'erne og 1990'erne indeholder mange interessante empiriske observationer af den tids kampe og alliancer om bestemte typer af arbejdsopgaver, som fortsat har betydning i dag.

Styringsparadigmer der performer og ikke performer professioner

Flere samfundsanalytikere har påstået, at statens styringsmekanismer er centrale i en analyse af professioner (Brante, 2005; Dahl, 2005; Krejsler, 2006; Kristensen, 2014; Gulløv, 2017). I et aktør-netværks perspektiv vil statens politiske styringsparadigmer således være aktører i det netværk, der konstituerer en profession. Af denne grund skal styringsparadigmerne kort skitseres. I alt vil tre styringsparadigmer blive beskrevet, nemlig velfærdsstaten, new public management og new public governance. Under beskrivelsen af hvert paradigme trækkes centrale elementer frem med betydning for en profession set som et aktør-netværk.

I 1950'erne og 1960'erne udfyldte den offentlige sektor som en del af opbygningen af velfærdsstaten en central funktion som serviceinstansen for alle samfundets borgere. Man opbyggede de sociale institutioner parallelt med, at man oprettede uddannelser for den type af specialiseret arbejdskraft, man behøvede. Velfærdsstaten blev i høj grad udviklet som et bureaukratisk produktionssystem, og inden for dette havde professionerne deres egne afdelinger og institutioner, med afgrænsede opgavedefinitioner og et fagligt selvstyre (Schreiber, 2006). Styringsparadigmet på denne tid har efterfølgende fået benævnelsen *velfærdsstaten* (Brante, 2005; Harrits, et al., 2014). Mange professionsuddannelser, som vi kender i dag, blev etableret som selvstændige uddannelser i dette tidsrum. Uddannelserne var fra denne tid en central aktør i en mobilisering af et netværk som fx bibliotekarerne i konstitueringen af en profession.

I samme periode udvikledes også professionsteorier. Teorier kan også være aktører, men de behøver dog talsmænd for at kunne mestre en af translationsfaserne. Mange af teorierne på denne tid definerede professioner som sociale enheder, der var kendetegnet ved især syv elementer: Uddannelse, specialisering, autonomi i arbejdsudførelsen, et højt abstraktionsniveau, monopol på opgaven, udførelsen af et vidensbaseret fagligt skøn samt fastholdelsen af en række etiske værdier (Etzioni 1969; Goode, 1969; Hall, 1969; Parsons, 1951; Staugaard, 2017). Alle syv elementer er både dengang og fortsat i dag brugt som argumenter for bedre arbejdsforhold og dermed redskaber i mobiliseringsfaser.

I 1980'erne afløses velfærdsstaten som styringsparadigme af et nyt styringsparadigme benævnt som *new public management*. Hvor man tidligere havde fokus på velfærdsproblemer, der krævede en faglig løsning og dermed en vurdering fra medlemmer fra den pågældende profession, blev velfærdsstaten i sig selv problemet, der nu behøvede en løsning (Jensen & Krogstrup, 2017). Konkurrencen mellem de offentlige institutioner indbyrdes blev central. Man foretog derfor sammenligninger af udgifter, trivsel, fravær m.m. på tværs af institutionerne ('benchmarking'). Man åbnede samtidig op for større valgfrihed for brugerne og borgere, der nu i højere grad blev set som kunder, der kunne vælge mellem offentlige tilbud. Jensen & Krogstrup beskriver, hvordan de professionelle tidligere havde været vant til, at deres professionelle uddannelse gav dem argumentet for autonomien til at vurdere og definere de offentlige ydelser inden for en afsat økonomisk ramme. Dette blev nu ændret til, at man på centralt statsligt niveau definerede kriterierne for de forventede præstationer og resultater (Jensen & Krogstrup, 2017, s. 35-37).

Gulløv (2017) beskriver, hvordan der i denne periode fandtes en forventning om, at professionerne gradvis ville blive overflødiggjort og erstattet af jobfunktioner, som byggede på specifikke job- og funktionsbeskrivelser (Gulløv, 2017; Harrits, et al., 2014). I denne forandringsproces blev tværprofessionalitet et vigtigt tema. Gulløv (2017) beskriver endvidere, at man i uddannelsessektoren i starten af 2000-tallet på ministerielt niveau arbejdede med at indføre tværprofessionelt samarbejde som fagligt mål i uddannelserne. Tværprofessionelt samarbejde syntes dermed at være blevet en ny aktør, der satte elementer som autonomi og monopol over styr og dermed svækkede professionernes tidligere erhvervede position.

Tværprofessionelt samarbejde fik dog ikke altid de bedste betingelser. Tværprofessionelle projekters ideer og forslag kan let komme til at stå i modsætning til de samtidige måle- og afrapporteringskrav. Gulløv giver et eksempel, hvor han i et studie af tværprofessionalitet i arbejdet med børns trivsel oplevede, at et øget udgiftsniveau lukkede et samarbejde mellem professioner, som ellers havde fundet et påvist velkvalificeret, dvs. tværfagligt, løsningsforslag på nogle sociale problemer (Gulløv, 2017). Tværprofessionalitet synes at være tilknyttet paradigmet kun for så vidt som det kan understøtte de økonomiske krav.

I samme periode blev der formuleret nye begreber for, hvad en profession er. I 2004 oversætter Hjort (2004) velfærdsstatens professioner til 'relationsprofessioner' og ønsker hermed den professionelles relation til brugerne fremhævet. I 2010 understreger den engelske sociolog Edwards igen det relationelle aspekt ved at definere den professionelle som den, der besidder både en ekspertviden og en relationel agens. Nye professionsforståelser viser her interesse for at mobilisere professionsnetværk (Edwards, 2010; Hjort (2004); Højbjerg, 2016; Krejler, 2006).

Ifølge Jensen & Krogstrup (2017) ser vi i dag spor af et tredje styringsparadigme, *new public governance*. Forfatterne er dog lidt i tvivl om, hvorvidt ideerne om dette styringsparadigme reelt er omsat til praksis. Et centralt element i paradigmet synes dog at have fået stor udbredelse, nemlig samskabelse. Der synes at være tale om en ide, der er bredt rammesættende for en måde at arbejde på. Det kan handle om et netværk lige fra partnerskaber mellem offentlige og interesseorganisationer til fx et samarbejde mellem borgere, lokalsamfund og offentlige organisationer (Krogstrup, 2017, s.10f.). Styringsparadigmet lægger vægten på, at magten spredes på en sådan måde, at civilsamfundet (frivillige organisationer, NGO'ere, interessegrupper, etc.) bliver inddraget i fx hørings- og forhandlingsprocesser. Hvor professionerne skulle øge kvaliteten af den offentlige sektors løsninger under velfærdsstaten, skal civilsamfundet nu bidrage hertil.

Jensen & Krogstrup (2017) skriver, at formålet med samskabelsen er i samarbejde med brugeren at skabe lokale løsninger på komplekse problemer gennem udvikling af processer som menneskeligt engagement og samarbejde som kilde. Samskabelse kommer dermed til at signalere en tendentiell ændring af new public management og dens regulering og styring af arbejdsprocesser. Projekter med samskabelse møder dog i dag fortsat modstand fra new public management paradigmet. Indgåede kontrakter om mål, succeskriterier og funktionsbeskrivelser repræsenterer en modstridende logik til den styringsorientering, som et samskabelsesprojekt kan have (Jensen & Krogstrup, 2017).

Samskabelse forudsætter nye medarbejdroller. Ansvarsfordelingen i forhold til brugerne bliver anderledes end den hidtil har været. Andersen & Espersen (2017) beskriver den professionelle arbejde med samskabelse på følgende måde:

At rette sig udad mod borgere og samarbejdspartnere rummer en dobbelt bevægelse: at lytte, sætte sig selv til side, lade sig inspirere og blive klogere af andres bidrag – og samtidig mobilisere, motivere, netværkslede, angive retning og facilitere forbindelser mellem aktører og borgergrupper. Den dobbelte bevægelse rummer såvel en passiv som en aktiv rettet (Andersen & Espersen, 2017, s.143).

Andersen & Espersen (2017) skriver, at vi er gået fra monoprofessionelle velfærdsorganisationer til hybride samarbejdsformer med flere aktører. Nu er det samproduktion og delt ansvar, der tæller, dvs de professionelle er gået "fra at 'arbejde-for' til at 'arbejde-med'" (Andersen & Espersen, 2017, s.144). De professionelle behøver derfor viden om både samarbejde og videndeling. Igen er det relationelle aspekt tydeligt fremhævet i beskrivelsen af det professionelle arbejde, mens ekspertviden som element dog ikke længere bliver nævnt.

I det følgende afsnit vil det blive diskuteret hvordan profession, tværprofessionelt samarbejde og samskabelse kommer til udtryk i det indsamlede empiriske materiale, som vel at mærke kun fokuserer på et specifikt arbejdsområde, nemlig brugerundervisning og -vejledning i uddannelsesbiblioteker.

Tværprofessionelt samarbejde og samskabelse

Den indsamlede empiri om det specifikke arbejdsområde tilhører tiden i dag, hvor new public management eksisterer som styringsparadigme og hvor samskabelsesprojekter samtidigt er begyndt at sætte sig spor. Som beskrevet i afsnittet om bibliotekarernes brugerundervisning og -vejledning er dette et arbejdsområde, som har været et resultat af forskydninger i bibliotekarers arbejdsopgaver. Måske er der i dag relationer til nye aktører, som indebærer, at arbejdsopgaverne igen er ved at forskyde sig?

Tværprofessionelt samarbejde har gennem det sidste tiår været et tema, der har fyldt rigtig meget for bibliotekarerne, der har arbejdet inden for det specifikke arbejdsområde. I de tre projekter, som empirien er bygget op omkring, har man flere gange haft som mål at udvikle et samarbejde med uddannelsesinstitutionernes undervisere. På den ene side har bibliotekarerne oplevet brugerundervisning og -vejledning i informationssøgning som en central del af bibliotekarernes arbejdsopgave. På den anden side har man også ønsket at samarbejde med uddannelsesinstitutionernes undervisere i udførelsen af opgaven.

Analyser af empirien (Schreiber, 2016; 2017) viser, hvordan bibliotekarerne i talen om at udvikle biblioteksundervisningen for de studerende netop ønsker at gøre det i samarbejde med fagenes undervisere. Bibliotekarerne har således selv argumenteret for relevansen af et sådant tværprofessionelt samarbejde. Interviewmaterialet viser, at de vil i kontakt med underviserne, fordi de bl.a. gerne vil integrere deres information til de studerende om fx informationssøgning i underviserens kurser og derfor også på underviserens digitale platform for det pågældende kursus. Følgende citat er et uddrag af en samtale om, hvordan bibliotekaren har taget kontakt med underviserne (B står for bibliotekar):

B1: Vi har jo været inde og skimme hver eneste modul og se hvad er det de skal, hov her er noget der lugter af litteratursøgning. Der går vi ind og forhandler behårdt med dem [underviserne]: Jeg kan se der og der, der skal de [studerende] kunne det og det. Kunne det ikke kobles med at vi laver det og det? (Juni, 2015).

Når kontakten først er etableret, så har bibliotekarerne til tider aftalt møder med underviserne bl.a. for netop at integrere bibliotekarens undervisningsmateriale i uddannelsernes egen kursusafvikling. Det videre forløb beskrives fx i følgende ordudveksling (B står for bibliotekar og I for interviewer):

B2: Vi er jo kommet med nogle bud, nogle ideer, og så har vi jo holdt møder med de [underviserne], der sidder og er ansvarlig for det modul og har faget sidenhen. Vi tænker sådan og sådan. Og så er det sådan nogle gange – det er jo utrolig afhængig af kemi og interesse fra deres side, eller mangel på samme, og tid – at vi er kommet lidt for tidligt eller for sent i gang.

I: Har en god kontakt til underviserne?

B2: Ja, det har vi. (Januar, 2015).

Som vist i eksemplet kan samarbejdet med underviserne være beskrevet som positivt. Kontakten kan være oplevet som god. Samarbejdet med underviserne har dog også nogle gange været udfordrende for bibliotekarerne, som antydet i det næste citat:

B3: Der har de [underviserne] så også glemt os lidt nogle gange. Vi har kæmpet meget hårdt i starten på at sige 'husk os, husk os'. Det er de så blevet rigtig gode til., nogen af dem. Andre – der er det stadigvæk sådan lidt, at vi får for sent at vide, at nu skal vi så aflevere opgaven på mandag. Nå, okay. Det havde været rart at vide lidt tidligere (Januar, 2015).

Det nævnte eksempel viser en udfordring i samarbejdet. Hvis bibliotekarerne vil have undervisningen integreret i underviserens kursus og dermed på kurssets digitale platform, så oplever de ofte at være nødsaget til at acceptere de regler og procedurer, som den pågældende underviser udstikker. De er meget opmærksomme på, hvad underviseren mener, der er behov for blandt de studerende med hensyn til den hjælp biblioteket kan give. De har også selv nogle meninger om, hvad der kunne være godt, men det er ikke altid underviseren synes deres forslag er en god ide. De beskriver, at de ofte af samme grund tilpasser sig underviserens direktiver. De ser sig som forskellige fra underviseren, og underviseren kan begrænse deres færden, men de anser samtidig, at et samarbejde med underviseren kan styrke bibliotekarens arbejde. Det følgende citat antyder dette:

B4: Det der er svært for vores kolleger, det er hvis man har et lærerkollegium, der synes, at det her [undervisning i informationssøgning] skal man ikke bruge ret mange timer på, og det er i hvert fald ikke noget, der skal ind i opgaverne, hvad kan man så egentlig bruge det til, altså. Fordi jeg er nok også kommet dertil, at det er jo ikke nok, at det er vores ambition, at de studerende skal det her. Så flytter vi ingenting. Så kommer vi bare til at rulle sten op ad bakken. Det er kun i det øjeblik, at der står nogle lærere og siger 'De kan altså ikke komme igennem den her opgave, hvis der ikke foreligger det her stykke arbejde i søgning'. Så giver det mening for alle, at vi kommer på banen og lærer dem at gøre det ordentlig (Juni, 2015).

En central del af det tværprofessionelle samarbejde har også været at vise den anden part, hvilke kompetencer og hvilken viden man besidder. Når det gælder brugen af digitale teknologier eller fx e-læringsteknologier, så har bibliotekarere oplevet, at de bidrager med noget, som underviserne ikke mestrer, men som de meget gerne vil vide noget om. I empirimaterialet er der eksempler på, at bibliotekarere har vist underviserne, hvordan man kan anvende digitale teknologier i en undervisning. Bibliotekarerne har eksemplificeret det ved bl.a. at anvende e-lærings teknologier på deres eget kursusmateriale. I en erfaringsopsamling fra et af projekterne siger en af bibliotekarerne i den forbindelse følgende:

B5: Jeg har den erfaring, at når vi har noget at levere – Jeg kan mærke på underviserne at de får et større behov, fordi de kan se, at de studerende er dårlige klædt på. De år jeg har arbejdet med det, da kan jeg se en meget større interesse fra undervisernes side, og den bliver jo ikke mindre, når man kan levere noget, hvor de tænker, det er ikke bare et fladt stykke papir (Maj, 2015).

En anden bibliotekar fortæller om en lignende episode og siger videre:

B6: Da vi præsenterede denne her ide, at vi ville lave noget, hvor vi har de her e-læringsobjekter, altså han [underviseren] blev meget begejstret. De ved ikke nødvendigvis hvad de [e-læringsobjekterne] kan, men det er bare sådan her: 'Kan man det? Det vil jeg gerne have'. (Juni, 2015).

Eksemplerne viser, hvordan bibliotekarerne i et tværprofessionelt samarbejde har anvendt sig af ikke kun en relationskompetence men også af digitale teknologier for at skabe kontakten til underviserne. De sidste citater om bemestringen af e-læringsteknologier viser, hvordan en ekspertviden om disse teknologier kan være en vigtig aktør i at skabe kontakten. Det tværprofessionelle samarbejde har dermed skabt en forbindelse mellem de to aktører, som er grundet på en anden type af viden end den bibliotekarerne hidtil har baseret sig på.

Bibliotekarerne har også arbejdet på at udvikle et samarbejde med de studerende på uddannelserne. Et af projekterne fra empirien handler netop om de studerende som medproducenter af brugerundervisning. Det er DEFF projektet 'Co-creation: Studerende som medproducenter i udviklingen af bibliotekernes digitale læringsprodukter' fra 2017-2019 (Bibliotekernes projektbank, 2018). Her kan man tale om samskabelse, idet de studerende blev set som brugere, der skulle deltage i en udvikling af undervisningen ved brug af digitale teknologier. Gennem et fælles engagement skulle de to parter finde frem til løsningsmodeller, der kunne indfri begges interesser og behov. I overensstemmelse med det som Andersen & Espersen (2017) var inde på, så viser materialet, at flere af de involverede bibliotekarer i dette projekt oplevede en dobbelt bevægelse i form af både at skulle lytte til de studerende, men også i løbet af samskabelsesprocessen at skulle foreslå retning for projektet. Bibliotekarerne fortæller, hvordan deres viden blev udfordret, og at de på samme tid skulle bidrage med denne rettet. En bibliotekar beskriver samskabelsesprocessen på følgende måde:

B6: "Det kræver en meget vedholdende indsats. Og måske at man meget er til stede ude hvor de er" (April, 2018).

En anden opsummerer sine erfaringer fra processen på denne måde:

B7: "Vi har virkelig brug for at vi lytter til dem når de melder ind. Og de melder jo ind, det ved vi. Men at man så lige lytter efter en ekstra gang. Det er der vi kan gribe dem. Det er jo også en lære som man kan formidle videre" (April, 2018).

Igen har bibliotekarerne gjort brug af en relationskompetence. Det empiriske materiale viser, at bibliotekarerne har erfaret, hvor vigtigt det er, at de kan vurdere, hvordan man skal agere over for de studerende i løbet af en samskabelsesproces. Samtidig er bibliotekarens viden blevet udfordret. En af bibliotekarerne fortalte, hvordan han troede, han vidste hvordan man skulle undervise, men efter samarbejdet med de studerende må han erkende, at det kan gøres på helt andre måder. Andre blev udfordret med hensyn til viden om specifikke emner, som de ikke hidtil havde beskæftiget sig med. Projektet, der blev gennemført med deltagelse af otte danske uddannelsesbiblioteker, indebar således forslag om relationer mellem de to aktører, som involverede andre typer af viden end den bibliotekarerne hidtil havde baseret sig på.

Professionen 'gøres'

Hvis man vil forstå bibliotekarprofessionen i et aktør-netværks perspektiv skal man ikke studere professionen isoleret. Med dette perspektiv er man som sagt ikke interesseret i afgrænsede entiteter som sådan, men derimod i alle de forbindelser, der gøres. Derfor er bibliotekarernes relationer til andre, fx andre faggrupper, af stor interesse og derfor også deres deltagelse og erfaringer fra tværprofessionelt samarbejde og samskabelsesprojekter, som det er beskrevet ovenfor.

Beskrivelsen af bibliotekarernes relation til de andre, som fx underviserne, viser, hvordan de to aktører blander sig med hinanden, men de får på samme tid herved styrket deres respektive selv. Ved at gøre sig forskellig fra de andre, kan ens egen praksis blive legitimeret på baggrund af egne kriterier og dermed aktiveret som

professionsunderbyggende i en slags inddragelsesfase (Ren & Petersen, 2013). Mulighederne for at referere til den anden, men også for at afvise den anden bliver en slags implicit strategi gennem hvilken man i professionsøjemed virker både inkluderende i forhold til sig selv og ekskluderende i forhold til den anden (Glintborg m.fl., 2018). Det udelukker dog ikke, at både bibliotekarerne og underviserne gennem fx det konkrete tværprofessionelle samarbejde og dermed gennem ændringer af de involverede professioners netværk også får justeret og ændret på forståelsen af respektive professioner. På den måde kan man sige, at grænserne for hvad der er professionen, og hvad der ikke er, hele tiden vil være uklare og i gang med at ændre sig.

Når bibliotekarerne i et samarbejde med ansatte i uddannelserne viser, at de også mestrer nye teknologibårne kompetencer, så bliver den 'rigtige' bibliotekariske praksis både bekræftet og problematiseret. I eksemplet viste bibliotekarerne, at de kunne udvikle brugerundervisning ved anvendelse af e-læringsredskaber, og dermed viste de den anden faggruppe, at de kunne leve op til aktuelle krav om brug af digitale teknologier. Herved fik de bekræftet deres egen faggruppes vigtighed, men det foregik på et andet fagligt grundlag, end det tidligere ville have været sket. I bekræftelsesprocessen var der således tendens til, at bibliotekarens arbejdsopgave og dermed en del af professionen som et netværk var i gang med at ændre sig.

Den praksis, som de digitale teknologier skubber bibliotekaren over i, viser en praksis, der ikke alene tilhører fx mediepædagogiske fagprofessionelle, dvs. ikke nødvendigvis tilhører nogle bestemte. Der foregår på denne måde forhandlinger imellem faggrupperne ikke kun i verbale udsagn, men også i selve handlingerne, dvs. i det der gøres. Selve handlingerne kan således på længere sigt være med til at forme netværket.

Et af projekterne fra empirien handler som nævnt om e-læring i brugerundervisningen og -vejledningen i uddannelsesbiblioteker (Schreiber, 2016). Det er DEFF projektet 'E-læring, informationskompetence og biblioteksservices' fra 2014-2016. En af intentionerne med det projekt var, at de involverede biblioteker skulle erhverve sig en viden om brugen af digitale teknologier i undervisning og vejledning. I den forbindelse blev der igangsat kompetenceudviklingsundervisning og workshops, hvor man konkret på respektive biblioteker og ved fælles arrangementer udforskede anvendelsen af e-læringsteknologierne i den specifikke situation. Denne praksisopplæring i brug af teknologierne afstedkom en udvikling af flere digitale læringsprodukter. Der var tale om brug af digitale quizzes, gamification, videoer i form af fx digitale vejledninger, rubrics, e-tivities, MOOC, webinar, m.m. (Schreiber, 2016). Projektet satte på den måde e-læringsteknologier ind som en aktør for udvikling af brugerundervisningen (Schreiber, 2017). Denne aktørstatus blev understøttet af, at man generelt i uddannelsessektoren igennem de senere år har afprøvet digitale teknologier til brug i undervisningen. De digitale teknologier synes på den måde at kunne blive en central aktør i de pågældende bibliotekarens professionsnetværk.

Som vist med eksemplerne fra materialet så formår de digitale teknologier både at bekræfte den 'rigtige' professionspraksis men samtidig også stille spørgsmålstegn ved den. De digitale teknologier kan som tidligere nævnt på linje med andre materielle aktører have en normativ agens på den måde, at de kan være med til at bestemme, hvilken undervisningsform der synes mere rigtig end en anden. Er det mere rigtigt at bruge digitale quizzes end mundtlige samtaler med eleverne? Er gamification det rigtige at tilføre undervisning for at de studerendes læringsproces kan forbedres? Eller er brugen af digitale teknologier mere rigtig at effektivisere en undervisning med, så den kan nå de mange studerende? De beskrevne e-læringsteknologier kan mobilisere et bestemt engagement, der kan blive afgørende for, hvordan et konstitueret netværk kommer til at se ud.

Udfaldet af brugen af digitale teknologier kan uden tvivl være mange. Eksemplerne antyder, at denne aktør også bærer på muligheden for at skubbe til de arbejdsopgaver, som bibliotekarerne tager på sig. Produktionen af e-læringsprodukter til brug i undervisningen kan således blive en central opgave for bibliotekarerne til både at udvikle men også at effektivisere den undervisning, som bibliotekerne i dag påtager sig. Andre opgaver vil da eventuelt blive nedtonet og en forskydning i arbejdsopgaver kan blive tydelig.

I de beskrevne eksempler om det tværprofessionelle samarbejde og samskabelse indtog bibliotekarerne flere roller. De tilpassede sig, men var også var kritiske og ikke mindst fornyende. Rollerne viste således et større spekter af måder at forholde sig på. Rollerne er på den måde med til at forme men bliver også selv formet af den igangværende netværksetablering.

Hvilken betydning har styringsparadigmet new public management i denne sammenhæng? Gulløv (2017) gav som nævnt oven for et eksempel på, hvordan et tværprofessionelt samarbejde kommer til kort i forhold til definerede præstationskrav og eksisterende økonomiske direktiver. På samme måde viser interviewmaterialet, at et opnået tværprofessionelt samarbejde eller samskabelse i et konkret projekt også for bibliotekarerne kan være en engangsforestilling, fordi der – når driftssituationen vender tilbage – kan vise sig ikke at være ressourcer til at fortsætte samarbejdet. E-lærings faciliteter, der har vist sig gode i læringsmæssig henseende, er måske for dyre at anvende i den daglige drift, hvor rigtig mange studerende gerne skulle nås af biblioteket. Samarbejdets resultater er dermed ikke altid prioriteret i samme omfang som en opnået forbedring på andre og måske mere instrumentelle konkurrenceparametre. Et tværprofessionelt samarbejde eller samskabelse, som skulle være en central del af erstatningen af professionens autonome viden, får dermed ikke altid det råderum, som det kunne behøve.

Hvis man ser på det nævnte projekt fra periode 2014-2016 om udvikling af e-læring i brugerundervisningen, så er nogle af de udviklede ideer og produkter siden blevet implementeret i den daglige drift på bibliotekerne. De typer af digitale produktioner, der har vist sig mere omkostningstunge, synes dog ikke at være blevet gentaget. Barrieren for dette er sandsynligvis af ressourcemæssig art. Det nævnte angår fx de e-læringsteknologier, der forudsætter en interaktivitet mellem fx bibliotekarer, undervisere og studerende over længere tidsperioder. At fuldføre den type produktioner, så de kan omsættes til daglig drift, vil trække så meget på personaleressourcerne, så andre opgaver ikke kan udføres. Dog er der undtagelser. Produktion og brug af videoer synes nemlig derimod at være blevet et fast inventar i brugerundervisning og -vejledning i dag. Videoerne præsenterer information til de mange modtagere og indfrier dermed de økonomiske krav om øget effektivitet og om at nå så mange brugere som muligt ved en og samme serviceaktivitet. På dette område viser sig således betydningen af effektivitetsberegninger fra new public management-aktøren. I stedet for at sige, at e-læringsteknologierne generelt er en aktør i konstitueringen af et netværk, så kan man sige, at videoer er blevet en central aktør i netværket.

En øget produktion af videoer kendetegner derfor brugerundervisning og -vejledning som arbejdsområde i disse år. Der formuleres således et stort behov for produktion men også vedligeholdelse af videoer. Det er måske lige præcis med denne arbejdsopgave, at en forskydning som følge af brugen af digitale teknologier vil ske i området for brugerundervisning og -vejledning. Her bliver det dog vigtigt, at bibliotekarerne fastholder den type af kritiske og fornyende roller, som blev beskrevet i eksemplerne ovenfor, så den nye arbejdsopgave ikke alene får karakter af at være en producerende rolle for effektivitetens skyld.

Konklusion

Bibliotekarerne performs som profession, men vel at mærke på multiple måder. Praksisserne rundt om i de forskellige arbejdsområder er forskellige og kan være mere eller mindre samstemmende. Relationerne, der dannes med mange forskellige aktører, er ligeledes meget varierende. Et professionsnetværk er derfor hvert minut fyldt med mange sub-netværk og disses indbyrdes mere eller mindre tydelige forbindelser.

De beskrevne processer sker ikke uafhængigt af de gældende styringsparadigmer. Velfærdsstaten er afløst af new public management, og derfor er der ikke en profession, der hviler på sin autonomi, specialisering, etik, m.m. New public management har været en aktør, der blandede sig i de heterogene netværk, der i tidligere årtier muliggjorde autonomien. I stedet skabtes netværk, hvor tværprofessionelle samarbejde fremhævedes, men dog uden at være det, der nødvendigvis blev prioriteret mest, og som derfor har betydet, at både den professionelle autonomi og det tværprofessionelle samarbejde har haft svære vilkår. New public governance synes at have sat

sine spor som styringsparadigme, i det mindste ved igangsættelsen af samskabelsesprojekter, men igen synes det ikke at foregå uden det andet paradigmes fortsatte indblanding.

Bibliotekarerne eksisterer som profession i form af multiple netværk, men hvor respektive netværk sandsynligvis har forskellig styrke, dvs. agens, på forskellige tidspunkter. Hvert netværk kan dog tænkes at intervenere i andre med jævne mellemrum. Hvert netværk har ikke kun aktører fra bibliotekarernes selv men mange andre aktører som fx teknologier, institutioner, bygninger, ministerier, faggrupper, brugersegmenter m.m. Denne artikel har som nævnt ikke haft målet at ville opspore professionens netværk som sådan, så agensspørgsmålet er ikke muligt at svare på. Man kan dog anvende Latours begreb om de delvist eksisterende fænomener (Andersen et al., 2015). Latour taler hellere om fænomeners delvise eksistens, end at man black boxer fænomenet og lader det være en given størrelse. Fænomener er delvise og multiple i den mening, at de får deres form som netværksfænomener gennem de mange forskellige praksisser, som de selv er en del af. Ud fra et aktør-netværks perspektiv besidder sådanne fænomener ikke i sig selv nogen essentielle egenskaber. Omvendt skabes de af aktørerne og er blandet ind i de daglige praksisser.

Denne artikels intention var med udgangspunkt i et aktør-netværks-perspektiv at beskrive og diskutere hvordan aktører i forhold til et bestemt bibliotekarisk arbejdsområde skaber, ændrer og vedligeholder forbindelser til andre aktører og dermed er med til at konstituere et netværk i form af bibliotekarernes profession. Det bibliotekariske arbejdsområde, som har været inddraget, er brugerundervisning og -vejledning, som det foregår i uddannelsesbiblioteker i dag. I afsnittene 'Tværprofessionelt samarbejde og samskabelse' og 'Professionen gøres' er det blevet vist, hvordan de involverede bibliotekarer både skaber og vedligeholder forbindelser til underviserne som faggruppe og til de studerende som en brugergruppe. I begge tilfælde afprøves flere roller, som især er karakteriseret ved en relationel kompetence, mens den fagspecifikke kompetence er mindre tydelig heri og synes generelt at have dårlige betingelser. Det empiriske materiale viser, hvordan de digitale teknologier i form af bl.a. e-lærings teknologier som en aktør blander sig i netværket. Forbindelserne til disse teknologier får betydning for relationerne til den anden faggruppe, til de studerende og til bibliotekarernes selv. Især synes en ny arbejdsopgave i form af at producere og vedligeholde videoer at vinde fodfæste. I denne proces blander sig også styringsparadigmet new public management som aktør i form af økonomiske direktiver og definerede målkrav. Forbindelserne til teknologien skal tilpasses de instrumentelle hensyn, som dette paradigme sætter for den daglige drift i biblioteket som institution.

Hverken styringsparadigmer eller andre aktører som fx de digitale teknologier kan dog alene forklare, hvordan professionen gøres. Der er på den måde ikke tale om nogen determinisme. Ved et nærmere opsporingsarbejde vil der derimod endnu tydeligere, end det har været muligt at vise i denne artikel, afsløre sig multiple måder, hvorpå professionen gøres.

Referencer

Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Abbott, A. (1998). Professionalism and the future of librarianship. *Library Trends*, 46(3), 430-443.

Alexandersson, M. & Limberg, L. (2012). Changing conditions for information use and learning in Swedish schools. A synthesis of research. *HUMAN IT*, 11(2), 131-154.

Andersen, L.B. (2013). *A travelogue of 100 laptops: Investigating Development, Actor-Network Theory and One Laptop per Child*. PhD-thesis. Department of Aesthetics and Communication. Aarhus: Aarhus University. <http://laptopstudy.net/andersen-100laptops.pdf> (Tilgængelig 7.december, 2018).

Andersen, L.B.; Danholt, P.; Halskov, K.; Hansen, N.B. & Lauritzen, P. (2015). Participation as a matter of concern in participatory design. *CoDesign*, 11(3-4), 250-261.

Andersen, L.L. & Espersen, H.H. (2017). Bibliotekers arbejde med samproduktion og samskabelse. I: C Laskie (Red.), *Biblioteksdidaktik*, (s. 127-155). København: Hans Reitzels Forlag.

Bibliotekernes projektbank (2018). Co-creation: Studerende som medproducenter i udviklingen af bibliotekernes digitale læringsprodukter. DEFF projekt, Slots- og Kulturstyrelsen. <http://projektbank.dk/co-creation-studerende-som-medproducenter-i-udviklingen-af-bibliotekernes-laeringsprodukter> (Tilgængelig 7.december, 2018).

Brante, T. (2005). Staten og professionerne. I: T.R Eriksen & A.M Jørgensen (Red.), *Professionsidentitet i forandring*, (s. 16-35). København: Akademisk Forlag.

Brorsson, L. (2017). *Identiteter i upplösning? En kvalitativ innehållsanalys av platsannonser riktade till bibliotekarier*. Kandidatuppsats. Växjö: Linnéuniversitetet. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1109853/FULLTEXT01.pdf> (Tilgængelig 7.december, 2018)

Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. I: J. Law (Red.), *Power, action and belief. A new sociology of knowledge?* (s.196-233). London: Routledge & Kegan Paul.

Cox, A.M. & Corral, S. (2013). Evolving academic library specialties. *Journal of the American Society for Information Science and technology*, 64(8), 1542-1542.

Dahl, H.M. (2005). Fra en klassisk til en (post?) moderne opfattelse af professioner? I: T.R. Eriksen & A.M Jørgensen (Red.), *Professionsidentitet i forandring* (s. 36-57). København: Akademisk Forlag.

Edwards, A. (2010). Being a professional. I: A. Edwards (Red.), *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise* (s.99-115). Dordrecht: Springer.

Erdmann, C. (2015). Data Scientist training for librarians. I: A. Holl; S. Lesteven; D. Dietrich & A. Gasperini (Red.), *Library and Information Services in Astronomy VII: Open Science at the Frontiers of Librarianship* Vol.492 (s. 31-37). Neapel: ASP Conference Series.

Etzioni, A. (Red.) (1969). *The semi-professions and their organizations*. New York: The Free Press.

Francke, H.; Sundin, O. & Limberg, L. (2011). Debating credibility: the shaping of information literacies in upper secondary school. *Journal of Documentation*, 67(4), 675-694.

- Gad, C. & Jensen, C.B. (2007). Post-ANT. I: C.B. Jensen; P. Lauritsen & F. Olesen (Red.), *Introduktion til STS. Science, technology, society* (s. 93-118). København: Hans Reitzels Forlag.
- Glintborg, C.; Hedegaard-Sørensen, L. & Kirkebæk, B. (2018). *Professionelle blikke på den anden. – Når fortællinger forandrer identiteter*. Frederiksberg: Frydelund Academic.
- Goode, W.J. (1969). The theoretical limits of professionalization. I: A. Etzioni (Red.), *The semi-professions and their organizations* (s. 266-313). New York: The Free Press.
- Gulløv, J.M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13 (25), 6-13.
- Hall, R.C. (1969). *Occupations and the social structure*. Prentice Hall, Inc. New Jersey: Englewood Hills.
- Hansson, J. (2010). *Libraries and identity. The role of institutional self-image and identity in the emergence of new types of libraries*. Oxford: Chandos Publishing.
- Harrits, G.S.; Johansen, M.B.; Kristensen, J.E.; Larsen, L.T. & Olesen, S.G. (Red.) (2014). *Professioner under pres. Status, viden og styring*. Aarhus: ViaSysteme.
- Hjort, K. (Red.) (2004). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Hyldegaard, J.; Lund, H.; Moring, C.; Pors, N.O. & Schreiber, T. (2011). *Studerende, læring og webtutorials: En analyse af 3 norske læringsystemer*. København: Københavns universitet. http://static-curis.ku.dk/portal/files/47072681/Studerende_l_ring_og_webtutorials.pdf (Tilgængelig 7.december, 2018)
- Højbjerg, K. (2016). A profession perspective on techno-antropological identity. I: T. Børsen & L. Botin (Red.). *What is techno-antropology?* (s.191-206). Aalborg: Aalborg University Press.
- Jensen, J.B. & Krogstrup, H.K. (2017). Fra new public management til new public governance. I: H.K. Krogstrup (Red.), *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor* (s. 33-56). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jochumsen, H. (2017). Biblioteket gennem 100 år – indhold, rammer og relationer. I: C. Laskie (Red.), *Biblioteksdidaktik* (s. 17-48). København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.) (2012). *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (s. 13-28). København: Hans Reitzels Forlag.
- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 175-188). London: Routledge.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade. Hvordan tale meningsfuldt om professionel udvikling? *Nordisk Pedagogik*, 26(4), 298-308.
- Kristensen, J.E. (2014). Velfærdsprofessionerne i konkurrencestaten – i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: G.S Harrits; M.B. Johansen; J.E Kristensen; L.T. Larsen & S.G. Olesen (Red.), *Professioner under pres. Status, viden og styring* (s. 165-188). Aarhus: ViaSysteme.
- Krogstrup, H.K. (2017). *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. København: Akademisk Forlag.
- Law, J. (1992). Notes on the theory of actor-network: Ordering, strategy, and heterogeneity. *Systems practice*, 5(4), 379-393.
- Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and topology. I: J. Law & J. Hassard (Red.), *Actor network theory and after* (s. 1-15). Oxford: Blackwell Publishing.
- Law, J. (2009). Actor network theory and material semiotics. I: B.S. Turner (Red.), *The new Blackwell Companion to social theory* (s. 141-158). Oxford: Blackwell Publishing.
- Limberg, L. & Folkesson, L. (2006). *Undervisning i informationssökning. Slutrapport från projektet informationssökning, didaktik och lärande (IDOL)*. Göteborg: Valfrid.
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. New York: The Free Press.
- Petersen, M.K. (2018). "Rapid prototyping". Hvad kan mennesker og ting sammen? I: Martinussen, M. & Larsen, K. (Red.), *Materialitet og læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, C.H. (2016). *Formidlingsstrategier. En grundbog om kultursinstitutioners formidling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Reckwitz, A. (2002). The status of the 'material' in theories of culture: From 'social structure' to 'artefacts'. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 32(2), 195-217.
- Ren, C. & Petersen, M.K. (2013). The study of culture at the intersection of actor-network theory and ethnology. *Ethnologia Europaea*, 43(1), 98-111.
- Schreiber, T. (2006). Bibliotekarprofessionen siden 1960'erne. I: T. Schreiber & H. Elbeshausen (Red.), *Bibliotekarerne. En profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi* (s. 15-46). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schreiber, T. (2012). Vidensmedier som kommunikative handlinger – om webbaserede tutorials' retoriske organisering og konsekvenser. I: H.J. Nielsen; H. Høyrup & H.D. Christensen (Red.), *Nye vidensmedier. Kultur, læring, kommunikation* (s. 191-208). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schreiber, T. (2013). Questioning a discourse of information literacy practice in web-based tutorials. *Information Research*, 18(3), paper C36. <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/contents.html> (Tilgængelig 7.december, 2018)
- Schreiber, T. (2014). Conceptualizing students' written assignments in the context of information literacy and Schatzki's practice theory. *Journal of Documentation*, 70(3), 346-363.
- Schreiber, T. (2016). *Fleksible koncepter for integration af det virtuelle bibliotek i uddannelsernes læringsmiljøer*. DEFF publication. København: Københavns Universitet. <http://www.deff.dk/nyheder/ni-fleksible-koncepter-til-integrationen-af-e-biblioteket-i-laeringsmiljoerne/> (Tilgængelig 7.december, 2018)
- Schreiber, T. (2017). E-learning objects and actor-networks as configuring information literacy teaching. *Information Research*, 22(1), CoLIS, paper 1605. <http://www.informationr.net/ir/22-1/colis/colis2016.html> (Tilgængelig 7.december, 2018)

Staugaard, H. J. (2017). *Profession. Skulle det nu være noget særligt?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sundin, O. (2006). Informationskompetence, ikt og bibliotekarernes professionelle ekspertise. I: T. Schreiber, & H. Elbeshausen (Red.), *Bibliotekarerne. En profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi.* (s.77-96). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning. Technology and knowledge in educational practice.* Cambridge University Press.