

Att börja på förskolan: Exempel på barns sociala samspelesprocesser under inskolningen

Maria Simonsson & Mia Thorell

This article is about newcomers "doing" of the reception period at preschool. The study has an ethnographic approach, which is motivated from the new sociology of childhood (James & Prout, 1990) but also from actor-network theory (van House, 2003). The data consists of 17 hours video-recordings in a Swedish preschool context with focus on two newcomers; one boy (1:6) and one girl (3:1). Our data shows that in the processes of "doing" reception period, the building of networks is important. We found that the newcomers were involved in three different kinds of networks: (1) newcomer-pedagogue-preschool; (2) newcomer-artefacts-preschool, and (3) newcomer-peers-preschool. The findings suggest that in the construction of their social lives at preschool, the newcomers rely on both human (pedagogues, peers) and non-human entities (artefacts, norm systems). With reference to our findings we argue that newcomers are active in the construction of their lives from the first day at preschool. However, individual children seem to need some help in finding possible positions in existing networks. Building networks involve developing competencies needed to be regarded as a preschool child, but also to find out the norm systems and orderings of the preschool.

Keywords: preschool, reception period, newcomer, actor-network theory, children's network

Maria Simonsson, Senior lecturer in didactics, Linköping University

masim@isv.liu.se

Mia Thorell, Senior lecturer in children, Linköping University, Department

mia.thorell@liu.se

Inledning

Den här artikeln handlar om yngre barn som börjar på förskolan och hur inskolningspraktiken "görs" av dem. Vi menar att inskolning inte bara sker, utan att den görs (jfr Thorne, 1993) av dess aktörer, såväl barn som vuxna, i olika kollektiva processer. Inskolningens mening(ar) skapas i ett socialt och institutionellt sammanhang. Under årens lopp har olika begrepp använts; invänjning (SOU 1997:157), introduktion (Lpfö 98) samt inskolning (Prop. 2004/05:11). Om och på vilket sätt olika begrepp också genererar olika inskolningspraktiker behandlas inte i föreliggande artikel.

Idag ingår förskolevistelse i många svenska barns barndom. Denna institutionella vistelse inleds med en så kallad inskolningsperiod. Inskolningen är alltså barnets första möte med den fysiska och sociala miljö som ska bli en del av dess vardag under, för de flesta barn, flera år. Att skolas in i förskolan är en del av det moderna barnets institutionaliserade barndom (Halldén,

2005a, 2005b, 2007, 2009). Vi menar att inskolningspraktiken kan ses som en praktik där det nya barnet möter såväl den vuxendefinierade verksamheten som den kultur som skapats av de barn som redan finns i förskolan. Både den pedagogiska verksamheten och kamratkulturen innehåller normer och förväntningar som det nya barnet har att upptäcka och förhålla sig till. Dessa kan vara knutna till artefakter, utrymmen, pedagoger⁴ såväl som till andra barn.

Utgångspunkt för studien är att barn är aktiva i konstruerandet av sina egna liv och därmed även i skapandet av sina egna barndomar. Detta är ett perspektiv som har blivit framlyft som en av de större forskningsansatserna inom det barndomssociologiska forskningsfältet (James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Prout, 2005). Perspektivet framhåller vikten av att studera barn i egenskap av barn och inte som blivande vuxna. Samtidigt som barndomssociologin hävdar att barn, deras agerande och sociala relationer är värda att studera utifrån sina egna premisser, är det barndomssociologiska forskningsfältets teoretiska grund byggd på dikotomier såsom natur-kultur, struktur-aktörskap, individ-samhälle och blivande-varande. Alan Prout (2005) menar att det är viktigt att komma ifrån det dualistiska tänkandet för att kunna synliggöra mångfalden av barndomar och barns görande. Prout introducerar metaforen ”nätverk” som ett sätt att se på och förstå aktörers ”görande” i olika situationer och sammanhang och därmed bemästra polariseringen mellan t.ex. aktör och struktur. Vi kan på detta sätt fokusera på hur de olika aktörerna knyts samman med olika nätverk av relationer relaterade till olika kontexter.

Vi argumenterar för ett tänkande kring barndomar som varande relationella, dvs. något som skapas i och genom individers ”görande” i relation till andra individer och den materiella världen, och som finns i ett system och i en viss struktur. Inskolningspraktiken kan ses som ett exempel på ”the included middle” (Bobbio i Prout, 2005, s. 69); ett möte mellan förskolans olika aktörer, är ett möte mellan olika samhälleliga institutioner, kulturer och normsystem. I detta möte konstrueras något nytt, något som bär spår av det inkluderande, men som blir något annat än summan av delarna. Inskolningspraktiken erbjuder, menar vi, en unik möjlighet att få syn på hur nykomlingars⁵ nätverksbyggande sker, såväl på aktörsnivån som på strukturnivån.

Syftet med denna artikel är att utifrån ett etnografiskt material belysa hur inskolningsbarn involveras och involverar sig, i socialt samspel med andra förskolebarn under inskolningen. Vidare studeras hur inskolning ”görs” med fokus på hur såväl mänskliga som icke mänskliga resurser (lek-

⁴ I denna artikel kommer vi att använda benämningen pedagog för såväl forskollärare som barnskötare.

⁵ I den här artikeln använder vi begreppen inskolningsbarn, nykomling och det nya barnet synonymt.

saker) används av inskolningsbarnen i deras sociala liv och relationsbyggande på en samhällsinstitution, för att på så sätt visa hur barndomar skapas på förskolan.

Barns möte med förskolan

Forskning med fokus på inskolningsperioden i förskolan (för barn i åldrarna 1-5 år) är inte särskilt omfattande, vare sig nationellt eller internationellt. Den forskning som finns fokuserar istället framförallt på inskolningsperioden i skolan (Broadhead, 2001; Bartholomew & Gustafsson, 1997; Davies & Brember, 1994; Wiechel, 1993; Thompson, 1975; Schwartz & Wynn, 1970), övergången från olika typer av småbarnsomsorg till förskoleklass (Martinaud & Florin, 2002; Blatchford, 1984); anpassning till förskoleklass (Feldbaum, Christenson & O'Neal, 1980; Hughes, Pinkerton & Plewis, 1980; Scopesi, 1981; Zazzo, 1976) samt flickors respektive pojkars anpassning till en- respektive mångkulturella klasser (Davies & Brember, 1992). Gemensamt för ovanstående studier är att de belyser barns förmåga till social och emotionell anpassning till en ny miljö. I Sverige är det framförallt Ingrid Hårsman (1982, 1985, 1994) och Marita Lindahl (1995) som har studerat små barns första möte med förskolans värld. Ovannämnda studier har givit viktig kunskap om barns anpassning till olika verksamheter, men ingen av dem har explicit fokuserat på vad barn "gör" under inskolningsperioden. Här menar vi att vår studie bidrar med ny kunskap.

Under det senaste decenniet har flera studier med fokus på små barns (1-6 år) samspel kommit, som tydligt visar att barn i hög grad är aktiva i skapandet av såväl sina egna som andras liv (Corsaro, 1997; Ivarsson, 2003; Johansson, 1999; Løkken, 2000; Michélsen, 2004; Simonsson 2004; Strandell, 1994; Tellgren 2004; Thorell, 1998). Dessa studier har givit oss värdefull kunskap om hur barns samspel kan gestalta sig i t.ex. lek, samtal och dispyter. Fokus har i dessa studier legat på barnens verbala och icke-verbala strategier för att i ett förskolesammanhang skapa social ordning genom samspel och förhandling.

Flera ansträngningar att studera barns barndomar i förskolan har gjorts inom den svenska forskningen. Dock har i dessa arbeten studerats barns verksamheter och barndomspraktiker i redan befintliga och stabila grupper (Halldén, 2005a, 2005b; Markström, 2005; Simonsson, 2004; Ånggård 2005). Dessa studier bygger på en barndomssociologisk referensram (James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Alanen, 1999) och lyfter med etnografiska metoder fram förskolan som en arena för barns vardagsliv. Med ett barns perspektiv belyses de processer där barn är aktörer, dvs. där de skapar förskolan tillsammans med de vuxna, nämligen föräldrarna och institutionens företrädare. I dessa studier är begreppet agency centralt för att kunna lyfta fram nya kunskaper om förskoleverksamheten. Samtidigt menar Prout

(2005) att begreppet är alltför begränsande då det sällan används för att problematisera det som tas för givet t.ex. nationalstaten. Detta utesluter dock inte att den barndomssociologiska forskningen har ett kritiskt perspektiv.

Forskningen inom området har också pekat på de variationer av barndomar som finns, men det har skett i relation till strukturer (t.ex. nationalstaten) och kategorier (t.ex. barndom) som betraktas som relativt stabila och avgränsade. Det behövs därför, enligt vår mening; ett perspektiv som tar hänsyn till såväl de diffusa gränser som finns mellan strukturer och kategorier, som till *hur* socialt liv produceras och konstrueras. Prout (2005) menar att aktör-nätverksteorin (actor-network theory, ANT) är ett teoretiskt ramverk som hjälper oss att förstå de sociala livets skiftningar och mångtydighet. Grundläggande i aktör-nätverksteorin är att socialt liv konstrueras och produceras genom komplexa nätverk mellan mänskliga och icke mänskliga enheter. Bakom varje grupp finns något, mänskligt eller icke mänskligt som binder samman gruppen. Ett utmärkande inslag i ANT är dess syn på icke mänskliga enheter t.ex. artefakter som aktörer (Latour, 2005). En artefakts aktörskap är i huvudsak kopplat till den förväntan som finns inristad i den (Sarker, Sarker & Sidorova, 2006). Studier av barns vardagsliv (Ogilvie-Whyte, 2003; Plowman, Prout & Sime, 2003) visar att artefakter har stor betydelse i barns kamratliv. Att ha tillgång till en speciell leksak kan fungera som en inträdesbiljett till en grupp av lekande barn, vilket i sin tur kan leda till att barnet får tillgång till ytterligare nätverk, vilket överensstämmer med Prouts (2005) resonemang. Leksaker används också på olika sätt; att bli inbjuden eller bjuda in andra till samspel. Prout hävdar att nätverken kan vara mer eller mindre stabila, de kan upplösas och de kan kombineras på många olika sätt. Kritik som har riktats mot ANT kommer från olika håll och har bland annat handlat om ”hur nätverksbyggarna drar sin legitimitet från redan skapad infrastruktur, tendensen att inte analysera vad som marginaliseras samt (o)möjligheten att kunna värdera aktörers olika positioner i nätverken” (Hultman, 2005).

Vår utgångspunkt är att inskolningen är en arena för barns aktörskap och nätverksskapande. På detta sätt skapas och förhandlas barndomar och därmed ingår inskolningen i barndomspraktiker. Det är av vikt att belysa hur inskolningsbarnens sociala liv skapas via interaktion med artefakter och andra förskoleaktörer inblandade. Vilka aktiviteter och samspel initieras t.ex. av inskolningsbarnen, och vilka materiella resurser används vid kontaktskapandet med de andra barnen? Vi anser att det går att jämföra ett barns första tid i förskolan med etnologens eller antropologens första tid tillsammans med medlemmar i den kultur han eller hon avser att studera. Nykomlingen ställs inför det som både är känt och okänt. Vi vill fokusera på barnens egna handlingar i deras praktiker under inskolningen för att på så sätt belysa de olika sätt på vilka de väljer att vara och agera och därmed också positionera sig i en viss diskurs. Här nyttjar vi positioneringsteorin (Davies & Harré,

1990; Harré & van Langenhove, 1999) som hjälper oss att förstå dynamiken i samspelsituationer.

Metod

Studien har genomförts under 2005 med fokus på inskolningssituationer, med en etnografiskt inspirerad ansats. Till skillnad från tidigare studier (Bartholomew & Gustafsson, 1997; Blatchford, 1984; Broadhead, 2001; Davies & Brember, 1992, 1994; Feldbaum, Hughes, Pinkerton & Plewis, 1980; Hårsman, 1982, 1985, 1994; Lindahl, 1995; Martinaud & Florin, 2002; Scopesi, 1981; Schwartz & Wynn, 1970; Thompson, 1975; Wiechel, 1993; Zazzo, 1976) har vi i detta arbete deltagit i och studerat förskoleaktörernas agerande och handlande i de naturliga sammanhangen under inskolningen. Den etnografiska ansatsen motiveras dels utifrån ett barndomssociologiskt perspektiv (James & Prout, 1990), där denna metod förespråkas för att komma åt barnens sociala relationer och kulturer, samt dels utifrån ANT (van House, 2003). Genom detta tillvägagångssätt anser vi oss kunna visa deltagarnas perspektiv (Fetterman, 1989), dvs. hur barnen skapar mening i och genom sina handlingar och agerande i olika förskolesituationer. Det är också en metodologisk förtjänst med detta angreppssätt; nämligen att ha varit närvarande (Geertz, 1973) i förskolan, och på plats kunnat studera de processer där barnen har varit aktiva i skapandet av sina egna sociala liv. Det handlar alltså om att följa, förstå och synliggöra vad aktörerna, dvs. barnen, gör utifrån deras egna perspektiv.

Vår ambition har varit att studera en förskola med många inskolningar av barn i olika åldrar. För studien därför har valts ut en förskola (1-5 år), i vilken sju nya barn, två flickor och fem pojkar, skolades in. Inskolningarna skedde vid tre tillfällen och vi följde inskolningarna under det tredje tillfället. Våra kriterier var att båda könen skulle vara representerade samt att barnen skulle ha en åldersvariation, vilket uppfylldes i det sistnämnda fallet, då Alina och Ludvig skolades in. Studiens förskola ligger i ett blandat bostadsområde, med höghus och villor, i en mellanstor svensk stad. Förskolegruppen består av 26 barn, 12 pojkar och 14 flickor.

Vi har mer ingående studerat två barn, Ludvig, 1 år och 6 månader och Alina, 3 år och 1 månad, som påbörjade sin inskolning. Vi har följt och videoobserverat dem, från att de tog sina första steg in i förskolans byggnad tills deras inskolningsperiod var slut, dvs. under två veckors tid. Exempelen i denna artikel fokuserar på deras möten i förskolan, vilket innebar att barnens hela vistelsetid filmades under den första veckan, medan andra veckans observationer mer fokuserade på barnens samspelsituationer. Sammanlagt har ca 17 timmar videoinspelning gjorts. Även fältanteckningar har förts under denna period och målet med dem har varit att registrera information och

kommentarer från pedagogerna samt att ge utrymme för de personliga intrycken och funderingarna under datainsamlingen.

Pia Christensen och Allison James (2000) uppmärksammar en rad dilemma i forskningsprocessen kring barn, och förordar därför kontinuerliga etiska ställningstaganden under forskningen. Det vi kan konstatera är att inskolningen är en känslig situation för barn, föräldrar och pedagoger. Särskilt föräldrarna i studien brottades med mötet mellan det privata och det offentliga i dessa sammanhang, samtidigt som de dock uttryckte att de var positiva till studien. Vi försökte därför vara extra mottagliga för signaler från aktörerna. När t.ex. föräldrarna och/eller barnet signalerade att de inte ville bli filmade avbröts videoinspelningen. Deltagarna i studien har fått fingerade namn för att anonymiseras.

Datamaterialet har i sin helhet bearbetats och systematiserats utifrån att finna kategorier och beskrivningar som bäst beskriver fenomenet (Larsson, 1986). Varje videosekvens har analyserats utifrån innehåll och blivit beskriven i sin helhet. För denna artikel har vi för analys valt ut de videosekvenser där artefakter på olika sätt varit involverade i inskolningsbarnens samspel. Analyserna av de transkriberade samspelssekvenserna bygger på innehållsanalys, vilket innebär att vi har letat efter teman i det insamlade materialet. Vi har parallellt arbetat med videomaterialet och det transkriberade materialet, och vägledande frågeställningar har under denna process varit: Vad är det som pågår? Hur agerar aktörerna? Vilka subjektspositioner produceras? Vilka resurser används i nätverksskapande?

Inskolningsbarn-pedagog-förskola

I vårt datamaterial har vi funnit olika spår av samspelsprocesser kring de relationssbyggen som inskolningsbarnen involverar sig i under inskolningen. I den här artikeln kommer vi att presentera tre olika exempel där de nya barnen, med hjälp av vuxna, artefakter respektive kamrater länkar sig till olika nätverk inom förskolan.

På denna förskola har pedagogerna valt en inskolningsmodell som innebär att ingen ur personalen väljs ut som särskilt ansvarig för det nya barnet utan att all personal medverkar i det nya barnets inskolning. Nykomlingen Alina är under de första inskolningsdagarna passiv vad gäller att ta kontakt med förskolans personal och de andra barnen, och hon håller sig i närheten av någon av sina föräldrar. Hon kommunicerar verbalt enbart med sina föräldrar, och tittar bara på vad pedagogerna erbjuder för leksaker eller på vad de andra barnen gör i närheten. Föräldrarna intar en medlarroll mellan förskolan och barnet. Under de kommande dagarna vidgas ”väntrummet” och Alina kliver ut ur det genom att hennes kontakt med pedagogen Kerstin blir allt mer frekvent. Alina börjar följa pedagogen under dagarna, och nedanstående

exempel illustrerar hur hon som inskolningsbarnen länkas till en förskoleaktivitet med hjälp av pedagogen.

Exempel 1

Plats: lekrummet. Deltagare: pedagogen Kerstin, Alina (3:1), Sara (3:5), Johanna (2:9), Edwin (4:2).

En morgon när Alina går med sin pappa till lekrummet för att möta personalen, gömmer hon sig bakom honom. Kerstin möter upp dem och håller en bit grön playdoo i handen. ”Vill du baka?” frågar hon Alina och visar upp playdoon för henne. Alina nickar. Kerstin visar Alina till bordet där flera andra barn sitter och leker med playdoo. Kerstin lyfter upp henne i tripptrapp stolen, letar efter något i burken och visar den sedan för henne och säger ”Ta en kavel Alina!” Pedagog sätter sig sedan på sin stol, och vänder sig till de andra barnen vid bordet och frågar ”Vill Ni ha mer deg?” Edwin berättar för Kerstin att han har gjort en telefon av playdoon. Alina sitter och iakttar de andra barnen men kavlar inte. Kerstin tar fram en form och säger till henne att hon skall baka en kaka. När Alina är färdig med kakan visar hon den för Kerstin som låtsas äta upp den. Alina bakar sedan fler saker, och Kerstin frågar vad de är för något. Alina svarar dock inte. Då slutligen Kerstin frågar ”Är det en köttbulle?” nickar Alina. ”Får Sara smaka?” Alina nickar, och hon och Sara tittar på varandra och ler.

I exemplet ovan visas hur pedagogen Kerstin bjuder in Alina till en redan pågående aktivitet, där flera andra barn är involverade. Alina, som just kommit till förskolan, tar också emot denna inbjudan. På detta sätt kommer hon in i den aktivitet som ”hennes” pedagog är involverad i, och får samtidigt också sitta bredvid henne vid bordet. Det är första gången under hennes vistelse på förskolan som de använder detta skapandematerial, och på detta sätt blir hon genom pedagogen också introducerad i denna aktivitet.

Till en början iakttar Alina de andra barnen och tittar på vad de åstadkommer med playdoon. När Alina själv kommer igång med bakandet visar hon produkten för pedagogen. Detta kan vi tolka som att Alina vill få bekräftelse på sitt bakande, men också som att hon vill dela med sig av ”glädjen” över att ha åstadkommit något med materialet. Här ser vi också exempel på playdoo-lerans aktörsskap dvs. förväntan att Alina skall göra (baka) något med den (Sarker, Sarker & Sidorova, 2006). Detta sker i nätverk med mänskliga resurser.

Det som Kerstin gör är att hon låtsas äta upp ”kakan”, vilket i detta sammanhang kan ses som att pedagogen initierar en lek mellan dem. Alina åstadkommer flera saker och Kerstin vill veta vad det är hon gjort. När Kerstin frågar men inte får svar, bygger pedagogen vidare på denna lek genom att ställa en definieringsfråga, nämligen: Är det en köttbulle? Alina svarar jakande på denna fråga med icke-verbala signaler. Detta kan vi se som att Alina

bejakar lekrummet men också lekens innehåll. Det som pedagogen gör i nästa steg är att öppna upp för en ny subjektposition (Davies & Harré, 1990) på arenan genom att inbjuda Sara till leken. Men det är Alina, som det handlande subjektet, som bestämmer om denna position, en ny deltagare i leken, skall accepteras eller inte. På detta sätt får även Alina inblick i att inträdet till olika lekarenor på förskolan är en förhandlingsfråga (Corsaro, 1979, 1997; Johansson, 1999; Simonsson, 2004; Thorell, 1998). Genom att Sara ler visar hon att hon ger stöd åt deras lekidé och accepterar deltagandet (låtsas vara ”smakare”). Hon bejakar på detta sätt dels organiserandet av aktiviteten men också att de delar lekfokus.

Hur kan vi då förstå denna situation utifrån ett nätverksperspektiv? Inskolningsbarnet har ännu inte hunnit etablera kontakter eller bygga upp kontaktytor för att möta andra barn. Det som pedagogen gör är att med artefaktens (playdoo-leran) hjälp (Latour, 2005) introducera Alina som en möjlig lekkamrat till de andra barnen, dvs. inskolningsbarnet har tidigare inte sökt aktiv kontakt med de andra barnen, och att hon knyter kontakt med dem är därför viktigt för pedagogen.

På detta sätt kan också den dyadiska relationen som uppstod mellan henne och Alina lösas upp och vidgas genom att andra barn blir involverade i deras samvaro. I aktiviteten framträder Alina alltså som en kompetent utövare av playdoo, aktiv i bestämmandeprocessen om vad leken skall handla om, samt beslutsfattande vad gäller inkluderandet av andra deltagare i leken. I denna situation ser vi alltså hur barnens användning av artefakten stärker deras lek och allians. Utifrån Alinas perspektiv kan vi se denna situation som att pedagogens agerande hjälper henne att synliggöra sig som en potentiell lekkamrat i de andra barnens aktiviteter. På detta sätt lotsar också pedagogen henne vidare till att kunna skapa relationer till andra barn, och bidrar därmed till att skapa henne en ingång till de andra barnens nätverk på förskolan. Precis detta, att kunna involveras i andra barns nätverk, framträder i vårt data-material som eftersträvansvärt.

Inskolningsbarn-artefakter-förskola

Slående i de inspelade situationerna är förskoleartefakternas roll vid inskolningen. Såväl Ludvig som Alina dras till förskolans leksaker. Detta nyttjas också av pedagogerna som en kontaktyta mellan barnet och förskolan. När pedagogerna upptäcker att barnet fastnat för någon speciell leksak, använder de denna eller någon liknande sak för att skapa kontakt mellan barnet och sig själv eller mellan barnet och andra barn. Men pedagogerna kan också använda leksaker eller annat material för att bjuda in barnet till en aktivitet (se föregående avsnitt). Det är också kring saker och leksaker som barns sociala ordning i förskolan till stor del konstrueras. En del i detta är vem som har rätt till en viss leksak (Johansson, 1999).

Exempel 2

Plats: ett mindre lekrum. Deltagare: Adam (4:2), Elias (4:6), Tobias (4:1), Christian (3:8), Wilhelm (3:9) och Ludvig (1:6).

Fem pojkar förutom Ludvig (1:6) vistas i ett litet rum. De äldre pojkarna leker med bilar, dinosaurier och små plastfigurer. Där finns också ett garage. Ludvig sätter sig vid garaget, tar tag i det och drar iväg det en bit. Adam (4:2), som sitter framför garaget, säger ”oj” och följer efter samtidigt som han kör med sin bil på garaget. Ludvig fortsätter att dra i garaget, tills Adam säger ”Hjälp, sluta” och drar det tillbaka. Ludvig tittar på Adam. Elias (4:6) flyttar sig närmare garaget, placerar en helikopter bredvid Adams bil. Ludvig släpper garaget. Adam placerar sin bil på helikopterns tak, flygs ner av Elias.

Det vi kan se ovan är att pojkarna i den här barngruppen leker med ”sina” leksaker och när Ludvig kommer in på deras lekarena konfronteras de med honom. Ludvig som är nykomling orienterar sig mot de leksaker som pojkarna använder. Adam uppmanar honom att sluta att ta i sakerna, men Ludvig fortsätter trots detta. Adam uppmanar Ludvig återigen att sluta och förstärker detta genom att dra garaget till sig.

Ludvigs handlande kan förstås som att han använder sina erfarenheter och strategier hemifrån (utanför förskolans ramar) – han tar tag i en leksak som han vill ha, men då denna är involverad i andras lek möter hans handling motstånd. I förskolan är leksakerna en del i organiserandet av barnens sociala liv och verktyg för såväl inkludering som exkludering. I det här fallet har pojkarna byggt upp en gemensam lekarena där garaget är en artefakt kring vilket deras deltagande organiseras. Vid just detta tillfälle ingår inte Ludvig i denna gemenskap och han bjuds heller inte in i leken. Vi kan här se att det nya barnet möter barngruppens regelsystem då det gäller att ta leksaker från varandra. Det är dessutom inte bara garaget som är en organiserande artefakt utan även småbilar och en helikopter. De andra pojkarna interagerar alltså med varandra genom bilarna och helikoptern. Ludvig har varken en bil eller en helikopter och de andra pojkarna visar honom heller inte vilken leksak han kan använda. På så vis exkluderar de honom från deras interaktionsarena (Corsaro, 1985). Utifrån Ludvigs perspektiv kan man tolka situationen som att han på detta sätt får vetskap om vilka andra barn som är intresserade av liknande leksaker som han, och som därför konkurrerar om dem. Barnet upptäcker alltså att det inte är självklart att det kan få de saker som det själv önskar och när det så önskar (Johansson, 1999). Ludvig måste också lära sig vilka leksaker och vilket beteende som är ändamålsenligt i en given lekgrupp.

Dilemmat som barnet konfronteras med är att det finns spännande saker som till synes är tillgängliga för alla, dvs. att alla har lika stor rätt att använda förskolans leksaker (Thorell, 1998). I barns faktiska ”görande” av försko-

lan har dock inte alla rätt till vad som helst när som helst, utan rättigheten till t.ex. en leksak är många gånger en förhandlingsfråga (Corsaro, 1979, 1997; Johansson, 1999; Simonsson, 2004; Thorell, 1998). Exemplet visar att Ludvigs icke-verbala förhandlingsstrategi inte är lyckosam och han blir inte heller positionerad som en kompetent deltagare. Det de andra pojkarna på ett tydligt sätt visar Ludvig är att de skyddar det gemensamma samspelsutrymme som de har skapat (Corsaro, 1985). De ”gamla” pojkarnas gemensamt delade värdering om vem som har rätt till en leksak är det kitt som binder samman dem som grupp samtidigt som det exkluderar det ”nya” barnet. Pojkarna har redan lagt beslag på leksakernas aktörsskap och tilldelat dem roller i sin lek.

Hur kan vi förstå ovanstående situation utifrån aktör-nätverksteorin? Till det leknätverk som bildats av fem pojkar kommer nykomlingen Ludvig. Hans handgripliga inträde på de lekande pojkarnas arena innebär ett potentiellt hot mot den temporära sociala ordning som pojkarna skapat kring garaget. Till en början ser det ut som om Ludvig får med sig Adam som flyttar sig efter Ludvig och garaget. Båda visar således sitt intresse för garaget. En förändring av nätverket kring garaget sker dock inte eftersom det inte blir någon fortsatt förhandling mellan Ludvig och Adam. Istället allierar sig Elias med den sistnämnde. Ludvig lyckas alltså inte med att få Adams stöd för sitt initiativ till ett nytt aktör-nätverk (Sarker, Sarker & Sidrova, 2006).

I nästa exempel visas hur Alina använder en artefakt för att skapa nya relationer. Under inskolningen tar inte Alina själv kontakt med de andra barnen, varken fysiskt eller verbalt, men hon tittar gärna på deras aktiviteter. Hon har också, som tidigare nämnts, tytt sig mycket till en av pedagogerna och följt henne väldigt nära. I exemplet nedan återges hennes **första** egeninitierade kontakt med ett annat förskolebarn i slutet av den andra inskolningsveckan.

Exempel 3

Plats: ett bord i ett lekrum. Deltagare: Alina (3:1) och Joline (2:6).

Alina och Joline sitter vid ett bord. Joline har ett sifferpussel med tio bitar (0 – 9) framför sig. Joline börjar plocka pusselbitar som hon lägger på ovansidan av pusslets långsida. Alina tar en pusselbit, lägger den på bordet vid pusslets kortsida. Joline tar biten, lägger den där de andra bitarna ligger. Alina tar bort ännu en bit och placerar den på samma plats som förra gången. Joline flyttar biten till högen med de andra bitarna, varefter hon även tar bort de resterande pusselbitar. När det är gjort tittar hon på Alina. Joline tar en pusselbit, och lägger den i pusslet. Alina tar också en bit och placerar den i pusslet. Joline säger ”nej”, tar bort pusselbiten. Alina tar då bort den bit som Joline lagt. Joline säger ”nej” samtidigt som hon tittar på Alina. Alina lägger tillbaka biten. När Joline sedan tar en ny bit, pekar Alina på en plats och

säger ”där”. Joline fortsätter att lägga pusslet. När Joline lägger fel, visar Alina var rätt plats är. Därefter börjar Alina ge Joline en pusselbit i taget. Så småningom turas flickorna om att lägga bitarna i pusslet. Vid ett tillfälle lyckas inte Joline att placera en bit i ett hål, trots flera försök. Hon ger då biten till Alina som lägger den på rätt plats. Sista biten har de problem med att få att passa i det kvarvarande hålet. (De har lagt åttan i treans hål.) Alina försöker placera biten i hålet genom att vrida och vända på biten. Hon prövar också att lägga den där nian ligger. Joline plockar bort åttan, pekar på hålet, säger ”där då”. Alina lägger dit trean, och tar sedan åttan från Joline och lägger den på rätt plats.

Det vi kan se ovan är att flickorna visar ett gemensamt intresse för pusslet. Dock är det Joline som initierat pusslandet, och det är hon som har pusslet framför sig och som plockar bort pusselbitarna. När Alina försöker inträda på denna aktivitet använder hon sig av en icke verbal strategi, dvs. hon flyttar pusselbitarna precis som Joline. Denna inträdesstrategi möter motstånd från den mindre flickan. Joline plockar bestämt tillbaka bitarna på den andra sidan, och markerar därmed att det är hon som har kontroll över pusslet och aktiviteten, vilket också stoppar upp Alinas agerande. När pussellagningen börjar gör Alina ytterligare försök att träda in på arenan, men möts återigen av verbalt levererade protester. Alina intar då en ny strategi, och istället för att lägga pusslet själv visar hon för Joline var hon skall lägga pusselbiten och säger ”där”. Detta visar sig vara lösnande, då hon dels får visa sig som en kompetent deltagare då det gäller pussellagning, men även får ”handleda” och därmed hjälpa Joline att bemästra utmaningen. När Joline inte klarar av pusselbiten vänder hon sig till den kompetenta Alina och ber om hjälp att lösa problemet. Detta kan vi se som att Joline bekräftar att Alina är mer kompetent i pussellagningen än hon, och genom att be Alina om hjälp släpper hon också på kontrollen av situationen och intar en annan position i aktiviteten. Slutförandet av pusseluppgiften klaras sedan av med gemensamma ansträngningar. Vi kan tolka situationen som att Alina med pusslets hjälp kan visa fram sina kompetenser, och med dess hjälp får hon också en mer aktiv position i samvaron med Joline. Det är genom att hon behärskar och är kompetent i denna aktivitet som hon för första gången på förskolan kan inta en subjektposition (Davies & Harré, 1990) i vilken hon kan uppleva sig som stark.

Sammanfattningsvis kan hävdas att artefakterna i förskolan utgör handlingserbjudanden (Qvarsell, 1999) för barnen, vilka de inte bara kan bruka på egna villkor och utifrån egna intressen, utan också använda sig av som hjälpmedel för att skaffa eller förhandla till sig positioner inom barngruppen och förskolan. Prout (2005) menar att det är genom artefakter som barn både bjuds in och bjuder in till interaktion och verksamhet. Exemplet visar vidare

att Alina genom pusslet för första gången visar att hon är en ”aktiv” aktör i sin egen inskolning och genom sådana förhandlingar skapar hon också kontakt och relation med de andra barnen. På detta sätt länkas också Alina till ett pusselläggarnätverk, inom vilket det upprätthålls en egen social ordning.

Inskolningsbarn-kamrater-förskola

Vid analys av det insamlade datamaterialet blev det tydligt att även relationsbygget till kamraterna är betydelsefullt under inskolningen. Ludvig är ett barn som inte kan prata men som uttrycker sig med ljud och som ”bubblar på” ändå. Många gånger är hans bubblande lyckosamt då de andra barnen tolkar det som uttryck för kontaktskapande. Andra gånger tolkas hans sätt att uttrycka sig som småbarnsbeteende (”bebisspråk”, ”bajsspråk”), dvs. ett icke kompetent förskolebarn. Sådana strategier ger, i andra barns identifiering av nykomlingen, positioner långt ner i barnhierarkin.

Med nedanstående exempel vill vi illustrera hur inskolningsbarnet kan inkluderas i ett nätverk med olika funktioner.

Exempel 4

Plats: förskolegården. Deltagare: Felicia (4:2), Josefin (4:1), Karin (5:0) och Ludvig (1:6).

Ludvig sitter på en trehjuling och Felicia, Josefin och Karin uppmärksammar att han inte kan cykla. Karin försöker lägga hans fot på pedalen. Flickorna säger ”bra” när han lägger upp sina fötter på pedalerna. Karin säger: ”Jag tror att han vill åka bil”. Flickorna går fram till en bobbycar. Efter lite övertalning sätter sig Ludvig på bilen. Han rör ratten häftigt fram och tillbaka, flickorna skrattar. De fortsätter att skratta när han börjar åka. När Ludvig gör en sväng applåderar och skrattar flickorna, och han snurrar igen ratten häftigt samtidigt som han skrattar. Ludvig och flickorna fortsätter över gården. När något ligger i vägen plockar flickorna bort det. De skjuter på bilen när det går lite för trögt för honom. Då och då snurrar Ludvig ratten häftigt och varje gång skrattar flickorna. Vid ett tillfälle styr Ludvig mot grinden. Josefin ställer sig då i vägen, lägger handen på Ludvigs rygg och styr bort honom. När Ludvig kör in bland några buskar, skrattar både flickorna och han.

Ludvigs oförmåga att cykla blir här grunden till en interaktion där flickorna tar rollen som mer kompetenta förskolebarn. Karin gör detta på ett mycket tydligt sätt då hon placerar hans fot på pedalen. Flickorna ger honom först positivt bemötande vid hans första försök, men när de inser att han inte kommer att kunna cykla byter de strategi. Karin löser situationen genom att hon behåller ”åkandet” men byter till ett annat ”färdmedel” (de mindre bar-

nen använder oftast bobbycar för att med fötternas hjälp ta sig framåt). Här kan vi alltså uppmärksamma Karins agerande i situationen, där hon som det kompetenta förskolebarnet uppfattar lille Ludvigs svårigheter att klara av cykeln och där hon, då hon vet vad det finns för materiel att tillgå, istället erbjuder honom något mindre avancerat. Karin tar positionen som uttolkare av vad Ludvig ”vill”, ”*Jag tror att han vill åka bil*”. Karin approprierar (Corsaro, 1997; Säljö, 2000) därmed ett agerande som vuxna använder i sina interaktioner med små barn. Man kan fundera kring om Ludvig blir påtvingad att byta från cykel och därmed blir en passiv deltagare i flickornas lek. När han dock vickar häftigt på ratten framstår han som mycket aktiv i utformandet av bilåkandet. Efter hand utvecklas interaktionen till ett gemensamt projekt med mer jämbördiga parter där det delade skrattet binder samman individerna. Karin, Josefin och Felicia är tre flickor som vid flera tillfällen kollektivt ”tar hand” om Ludvig och visar honom hur han kan använda leksaker som är nya för honom och som han därför ännu inte bemästrar. På detta sätt slussas också pojken med hjälp av flickorna in i kamratkulturen. När han behärskar att åka bobbycar och sparka cykel, åtnjuter han också en gemenskap med de barn som ”brukar” göra dessa saker.

Det som också är intressant i ovanstående exempel är flickornas agerande. Deras sätt att agera ger uttryck för att de växlar mellan att å ena sidan vara i omsorgsdiskursen, dvs. att ta hand om Ludvig och underlätta för honom, och å andra sidan vara aktörer i leken ”åka runt med Ludvig på bobbycar”.

Sammanfattningsvis kan vi här se hur Karin genom att agera som uttolkare av vad Ludvig ”vill”, skapar en arena eller ”an obligatory passage point” (Sarker, Sarker & Sidorova, 2006: 54) där samtliga aktörers intresse centreras kring en artefakt. Samtliga aktörer bidrar även på ett sätt som ligger i det temporära nätverkets intresse: att å ena sidan ge och ta emot omsorg och att å andra sidan utveckla en lek.

Att nyttja redan etablerade nätverk

Här nedan ser vi hur Ludvig, som är inne på sin sjunde inskolningsdag, interagerar med två flickor, Elin och Karin. Elin är också ett nytt barn i gruppen men hon har hunnit till sin tredje vecka i inskolningen. Varken Ludvig eller Elin kan prata. Karin är fem år och har redan en lång förskolehistoria bakom sig. Att här visa en lång sammanhängande sekvens motiveras av att den tydligt åskådliggör hur såväl människor som artefakter ingår i konstruerandet och producerandet av socialt liv. När vi kommer in i exemplet så har Ludvig visat intresse för Elins lek med dockvagnen. Ludvig närmar sig hennes lekarena, och visar vid ett flertal tillfällen att han också vill använda dockvagnen.

Exempel 5

Plats: förskolegården. Deltagare: Ludvig (1:6), Elin (1:7) och Karin (5:0).

Ludvig går fram mot vagnen och sätter sig på huk, ca 4 dm från vagnen. Elin tar upp dockan, placerar sin högra fot i vagnen, sätter sig på huk, lägger ner dockan, tittar på Ludvig och ler. Ludvig och Elin tittar på något på gården. Ludvig tittar tillbaka på Elin, tittar tillbaka mot gården, reser sig och ger sig iväg på en promenad ca 20 meter, fram till förskolans personalingång. Han går först upp på rampen sedan tillbaka ner, för att därefter sspringa tillbaka och möta Elin halvvägs till vagnen. Han tittar på Elin och springer vidare. Elin tvärvänder, skriker ”nej, nej” och höjer dockan upp i luften. Ludvig stannar innan han kommer fram till vagnen. Elin springer fram till vagnen och tittar på Ludvig. Hon sätter sig på huk bredvid vagnen, och lägger i dockan. Ludvig springer fram, försöker ta tag i handtaget. Elin reser sig upp, sätter handen mot Ludvigs mage, kör iväg med vagnen. Ludvig pekar mot dockan, lyfter blicken och handen mot gatan, och vänder huvudet på sned mot Elin. Hon tittar dock rakt fram och kör vidare. Ludvig går fram till grinden. Även Elin kör vagnen mot grinden, släpper taget. Ludvig sträcker sig mot grindens handtag, säger något, Elin tittar på honom. Under tiden rullar vagnen bakåt. Elin följer efter vagnen, även Ludvig. Elin tar tag i handtaget och kör återigen vagnen mot grinden. Ludvig vevar med hela armen. Elin släpper vagnen, och Ludvig tar ett steg mot den. Elin går mot grinden, medan Ludvig närmar sig vagnen, Elin går till vagnen med raska steg, och ropar ”nej, nej”, lägger båda händerna på handtaget, och kör vagnen mot grinden, Ludvig följer efter, pekande på dockan. Elin går framför Ludvig, in i vagnen och ramlar, varvid vagnen rullar bakåt. Elin reser sig upp och följer efter, medan Ludvig backar rejält. Elin kör iväg med vagnen, men stannar upp då Karin kommer. Elin håller dockan i händerna, då Karin tar med båda händerna i vagnens handtag, och lyfter iväg den någon meter. Ludvig tittar på, och närmar sig vagnen. Karin går, och Ludvig följer efter Karin och säger ”mä, mä” (gnälligt). Karin ställer sig vid staketet och Ludvig går fram till henne, sträcker upp sin arm mot hennes arm, tar henne i handen. Elin släpper vagnen och går fram till grinden. Ludvig och Karin går iväg, med Ludvig som den som leder. De går över gården och in i hallen, han försöker ta av sig skorna. Reser sig upp kommer ut igen. Han går fram till Karin som sitter på en bänk, och pekar på en stol bredvid bänken. Karin reser sig, och går fram till stolen, fortsätter till ett bord med bänkar där hon, sätter sig på bänken och lägger huvudet mot bordet. Pedagogen kommer med en vagn till Ludvig, som han kör iväg med. Han skjutsar dock sedan iväg den så den stannar mot en trall, och går istället till sandlådan.

I exemplet ovan visas hur Ludvig försöker etablera kontakt med Elin. Hon är dock upptagen av att leka med sin dockvagn vilken också är intressant för Ludvig. Han använder sig vid ett flertal tillfällen av icke-verbala strategier (Corsaro, 1979). På så sätt visar han sitt intresse för att vara med i hennes aktivitet eller att komma i närheten av dockvagnen. Elin avvisar ideligen försöken genom att med kroppen trycka undan Ludvigs hand, samtidigt som hon visar att hon har äganderätten till dockvagnen. Vi kan förstå Elins handlande som att hon har grepp om vad som reglerar äganderätten (Johansson, 1999). I ovanstående exempel blir också den vagn som Elin har central i skapandet av interaktionen mellan henne och Ludvig. Detta tydliggörs när Ludvig i slutet av exemplet skjuter bort den vagn som pedagogen erbjudit honom.

Elin är framgångsrik i sin strävan att behålla den dockvagn hon hade från början, trots Ludvigs ihärdiga försök att tillägna sig den. Genom att tillfälligt äga föremålen på förskolan, produceras också makten att kunna säga ”Nej!” till kamrater. Så länge det är vagnen som är i fokus för Ludvigs intresse upprätthålls också kontakten med Elin. I kraft av bibehållen äganderätt över vagnen har Elin dockmakten över interaktionen. Ett inträde av ytterligare ett barn, Karin, förändrar emellertid den pågående interaktionen. När Karin går iväg, följer Ludvig efter henne samtidigt som han gnäller, och positionerar på så sätt sig själv som någon som behöver hjälp. Ludvig tar sedan Karin i handen. När Elin lämnar vagnen verkar den inte längre vara intressant för Ludvig. Han och Karin vänder Elin ryggen och det är Ludvig som leder deras färd över gården och vidare in i förskolans hall.

Det vi ser i det här exemplet är att Ludvig efter en veckas vistelse i förskolan verkar ha skaffat sig viktiga insikter om livet som förskolebarn. Han visar att han har kompetensen att uppfatta vilka andra barn som kan vara till hjälp för att klara olika förskolesituationer. Han visar också att han inte ger upp när hans försök till kontakt med Elin misslyckas, genom att han istället tar kontakt med Karin. Det kan tyda på en gryende insikt dels om svårigheten i att etablera kontakt med andra barn, dels om skörheten i kamratinteraktioner, vilket enligt William Corsaro (1985) leder till att (de flesta) barn hela tiden söker sig till andra barn när de avvisats. Vårt material visar dock att ett barn inte går till vilket annat barn som helst. I det här fallet vänder sig Ludvig till Karin som ingår i hans stödnätverk då han behöver hjälp med sådant han inte klarar på egen hand. Karin verkar också ha accepterat denna roll att bistå med hjälp och agerar som mentor för Ludvig.

Det vi har kunnat visa med våra exempel i detta avsnitt är hur inskolningsbarnen kommer i kontakt med redan etablerade nätverk bland de andra barnen, och hur de själva kan nyttja dessa för egna ändamål. Inskolningen handlar alltså också för barnen om att upptäcka vilka redan existerade nätverk som finns bland kamraterna och hur man kan länkas in i dessa.

Diskussion

I den här artikeln har vi velat diskutera hur inskolningspraktiken ”görs” av inskolningsbarn i förskolan. Barnets första möte med förskolans värld, både den vuxendefinerade och den som skapats i kamratkulturen, har i tidigare studier beskrivits som inskolningsbarnets anpassning till redan befintliga förskolestrukturer. Barnet har setts som objekt i den processen (Hårsman, 1982, 1985, 1994). Till skillnad från dessa studier visar vårt etnografiska material att inskolningen är en komplex process, där såväl inskolningsbarnet själv som förskolegruppen och pedagogerna ingår. Med stöd i barndomssociologiska teorier (James & Prout, 1990; James, Jenks & Prout, 1998; Prout, 2005) ser vi att inskolningsbarnet är en mycket aktiv aktör i inskolningsprocessen. Hur hanterar då inskolningsbarnet mötet med andra förskoleaktörer? Vi ser att det i olika grad vill knyta kontakter och skapa relationer likaväl som de ”gamla” barnen är nyfikna på nykomlingen som potentiell lekkamrat. Med hjälp av aktör-nätverksteorin (Latour, 2005; Prout, 2005) har vi ytterligare kunnat nyansera bilden av hur barndom skapas genom att visa hur inskolningsbarnets möten med (förskole)aktörer och förskolestrukturer innebär ett ständigt förhandlande och skapande av relationer men också ett sammanlänkande av olika förskoleordningar. Vi har också funnit flera olika typer av nätverksskapande i inskolningsbarnets vardagsliv: (1) Hur andra förskoleaktörer som pedagoger och kamrater med artefaktens hjälp skapar och erbjuder positioner i olika nätverkssystem (playdoo-aktivitet; pussel-aktivitet, bobbycar-aktivitet). (2) Hur inskolningsbarnet själv aktivt länkar till redan befintliga nätverk (bobbycar-aktivitet, dockvagns-aktivitet). Ett barns försök att få tillträde till olika aktiviteter är dock inte alltid lyckosamt (dockvagns-aktivitet, garage-aktivitet). Prout (2005) diskuterar materiella resursers (artefaktens) betydelse i människors sociala liv, vilket även vår data ger exempel på. Exempelen som presenteras i den här artikeln visar att inskolningsbarnet är aktivt i skapandet av sitt sociala liv redan under de första dagarna i förskolan men att vissa barn behöver hjälp med att skapa möjliga positioner att inta i ett redan befintligt nätverk. Resultaten presenterade i den här artikeln visar vidare att varje möte mellan inskolningsbarnet och andra förskoleaktörer också genererar ett möte med olika förskolenätverk. Med utgångspunkt i vårt etnografiska material hävdar vi att inskolningsbarnets sociala liv inte enbart skapas med andra barn och pedagoger utan också med hjälp av icke mänskliga resurser (artefakter, normsystem). Att inskolningsbarnet lär sig hantera flera nätverk innebär att det utvecklar kompetenser som ett förskolebarn behöver, men att det också kommer underfund med det normsystem som reglerar förskolans sociala ordning och struktur.

Referenser

- Alanen, Leena (1999). Childhood as a generational condition: Towards a relational theory of childhood. Paper in *Research in Childhood: Sociology, Culture and History*. A collection of Papers. University of South Denmark Odense/Esbjerg. October 28-31, 1999. Odense University Press.
- Bartholomew, Lynne & Gustafsson, Ulla (1997). Transition from nursery to primary school: Conducive to learning? The Story of "O." *International Journal of Early Childhood*, 29 (2), 1-7.
- Blatchford, Peter (1983). Children's entry into nursery class. *Educational Research*, 25 (1), 41-51.
- Broadhead, Pat (2001). Investigating sociability and cooperation in four and five years Olds in Reception Class Settings. *International Journal of Early Years Education*, 9 (1), 23-35.
- Corsaro, William (1979). We're friends right? Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Corsaro, William (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, William (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Christensen, Pia & James, Allison (2000). *Research with children: perspective and practices*. London and New York: Falmer Press.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990). Positioning: The discursive production of Selves. *Journal of Theory and Social Behaviour*. 20 (1), 43-63.
- Davies, Julie & Brember, Ivy (1992). The ethnic composition of nursery classes and its effect on children's adjustment to nursery. *Educational Psychology*, 12 (1), 25-36.
- Davies, Julie & Brember, Ivy (1994). Morning and afternoon nursery sessions: Can they be equally effective in giving children a positive start to school. *International Journal of Early Years Education*, 2 (2), 43-53.
- Feldbaum, Craig L., Christenson, Terry E., & O'Neal, Edgar C. (1980). An observational study of the assimilation of the newcomer to the preschool. *Child Development*, 51 (2), 497-507.
- Fetterman, David M. (1989). *Ethnography: Step by step*. Newbury Park, California: Sage.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic books.
- Halldén, Gunilla (2005a). Förskolan i omvandling – och en ny barndom. I *Utbildningsvetenskap 2005 – Resultat och framåtblick*. (Vetenskapsrådets rapportserie 13:2005).
- Halldén, Gunilla (2005b). The metaphors of childhood in a preschool context. Paper presented at AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1Dec 2005.

- Halldén, Gunilla (Red.). (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Halldén, Gunilla (Red.). (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hughes, Martin, Pinkerton, Gill & Plewis, Ian (1980). Children's difficulties on starting infant school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20 (3), 187-196.
- Harré, Rom & Luk van Langenhove (eds.) (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hårsman, Ingrid (1982). *Om små barns separationsreaktioner teoretiska utgångspunkter för en studie av spädbarns anpassning till daghem*. Stockholm: Barnpsykologiska forskningsgruppen, Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning.
- Hårsman, Ingrid (1985). *Spädbarns anpassning till daghem: huvudresultat från en jämförande studie av daghemsbarn och hemmabarn*. Stockholm : Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Hårsman, Ingrid (1994). *Dagliga separationer och tidig daghemsstart: en jämförande studie av små barns separationsreaktioner, interaktionsmönster, anpassning och allmänna utveckling under de fem första månaderna på ett daghem*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning).
- Hultman, Martin (2005) Att (be)skrivna verkligheten.– ett försök att skissera möjligheterna att kombinera diskursteori med aktör-nätversteori. *Paper från ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping 13–15 juni 2005*. Elektroniskt tillgänglig 2009.11.22. *Konferensrapport publicerad elektroniskt på www.ep.liu.se/ecp/015/*.
- Ivarsson, Pia-Maria (2003). *Barns gemenskap i förskolan*. (Avh.) Uppsala: Uppsala Acta Universitatis Upsaliensis.
- James, Allison & Prout, Alan (1990). A new paradigm for the sociology of childhood: Provenance, promise and problems. I Allison James & Allan Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.
- Johansson, Eva (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Avh.) Göteborg Studies in Educational Sciences 141. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, Staffan (1993), Om kvalitet i kvalitativ forskning. *Nordisk Pedagogik*, nr 4.
- Latour, Bruno. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lindahl, Marita (1995). *Inlärning och erfارande: Ettåringars möte med förskolans värld*. (Avh.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

- Løkken, Gunvor (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. (Avh.). Trondheim: Pedagogisk Institutt, fakultet fir samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. (Avh.) Linköping: Institutionen för Utbildningsvetenskap, Linköpings universitet.
- Martinaud, Karen & Florin, Agnes (2002). Children entering nursery school coming from various modes of child care. [French] *Revue de Psychoéducation et d'Orientation*, 31 (1), 143-164.
- Michélsen, Elin (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. (Avh.) Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms universitet.
- Ogilvie-Whyte, Sharon (2003). Building a bicycle ramp: An illustrated example of the process of translation in children's everyday play activities, paper presented to the Childhood and Youth Studies Network, Department of Applied Social Science, University of Stirling, Scotland, 30 April 2003.
- Plowman, Lydia, Prout, Allan & Sime, Daniella (2003). The technologisation of childhood? Report of a pilot study', Mimeo, Faculty of Human Sciences, University of Stirling.
- Prop. 2004/05:11. *Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Qvarsell, Birgitta (1999). *Pedagoger om kultur: Fjorton inlägg i diskussion om kultur som pedagogisk fråga*. (Rapport nr 62 i serien Forskningsrapporter från pedagogiska institutionen), Stockholm: Univ.
- Sarker, Suprateek, Sarker, Saonee & Sidorova, Anna (2006). Understanding business process change failure: An actor-network perspective. *Journal of Management Information systems*, 23 (1), 51-86.
- Schwartz, J. Conrad & Wynn, Ruth (1970). *Starting Nursery School, II: Prediction of Children's Initial Emotional Reactions from Background Information*. Final Report. Databas: ERIC.
- Scopesi, A. Anderani (1981) Study of psychological problems of adaptation to nursery school. [Italian] *Bollettino di Psicologia Applicata*, 136 – 138, 23-37.
- Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. (Avh.) Linköping Studies in Arts and Science, 287. Linköping: Institutionen för tema.
- Strandell, Harriet (1994). *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhållingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus.
- SOU 1997:157. *Att erövrva omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan. Slutbetänkande av Barnomsorgs- och Skolakommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

- Tellgren, Britt (2004). *Förskola som mötesplats: Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal*. (Lic. avh.) Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet
- Thompson, Barbara (1975). Adjustment to school. *Educational Research*, 17 (2), 128-136.
- Thorell, Mia (1998). *Politics and alignments in children's play dialogue. Play arenas and participation*. (Avh.) Linköping Studies in Arts and Science, 173. Linköping: Institutionen för tema.
- Thorne, Barrie (1993), *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Van House, Nancy (2003). Digital libraries and collaborative knowledge construction. I Ann P. Bishop , Barbara P. Buttenfield & Nancy Van House (Red.), *Digital Library Use: Social Practice in Design and Evaluation*. Elektroniskt tillgänglig 2009.10.22
http://people.ischool.berkeley.edu/~vanhouse/_van_house_book_chapter.htm.
- Wiechel, Anita (1993). *Fem förskollärares erfarenheter av sexårsverksamhet och syn på flexibel skolstart*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Zazzo, Bianka (1976). For the study of adaptation: Observations of behaviour in the nursery school. [French] *Enfance*, 1 – 2, 99-132.
- Änggård, Eva (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer* (Avh.). Linköping Studies in Arts and Science, 315. Linköping: Institutionen för tema Barn.