



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Vänskapens villkor mellan pojkar och flickor i förskolan

– En etnografisk studie om möjligheter och begränsningar i barns
vardagsliv på en åldershomogen förskoleavdelning

Kristina Hunehäll Berndtsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDA 522
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2015
Handledare: Anette Hellman
Examinator: Maj Asplund Carlsson
Rapport nr: HT15-2920-004-PDA522

Abstract

Denna studie behandlar villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor på en förskoleavdelning med barn i åldern 5-6 år. Detta för att det saknas forskning om vänskap mellan barn av olika kön, forskning som är ett viktigt bidrag för att synliggöra vardagslivets villkor för barn på förskolan samt belysa den svenska jämställdhetsdiskursen. Studien bygger på en reflexiv etnografisk ansats med observationer, samtalsintervjuer och boksamtal med 21 etniskt svenska medelklassbarn. Det insamlade materialet har analyserats med hjälp av begreppen: *vänskap*, *det mellanmännsliga mötet*, *kamratkultur*, *normer om kön* samt begreppet *barnlitteraturens metafysiska potential* som tillkommit i denna studie. Begreppen är underbyggda av sociologiska och existentialistiska socialfilosofiska teorier, samt teori om litteratur och metafysik. Studien visar kortfattat att vänskap mellan pojkar och flickor är komplext. Barngruppens dynamik är tydligt könssegregerad och barnens vänskap styrs av normer om kön som de förhandlar inom sin kamratkultur på förskolan. Normer som utgör maktstrukturer vilka präglar barnens uppväxtvillkor, identitetsskapande och möjlighet till vänskap och gemensamma erfarenheter med varandra. Samtidigt säger sig barnen vara vänner och önskar leka mer tillsammans än vad de gör. Lekar mellan flickor och pojkar visade sig vara enklast utomhus. En förklaring till det kan vara den könsnormering av inomhuslokalerna barnen själva gjort inom sin kamratkultur, medan utomhusmiljön uppfattades som en könsneutral zon vilket möjliggjorde villkor för att pojkar och flickor på ett enklare sätt kunde mötas i vänskap och lek utomhus. Dessutom visar studien att vänskap är mer än lek. Det är även spontana samtal, nyfikna blickar och intresse för varandras aktiviteter, samt obesvärad samvaro och otvungen interaktion vid samlingar och andra styrda aktiviteter, liksom en uttalad omsorg om varandra. Vänskap utmärks av en sårbar tillit, en tillit som stärks genom de mellanmännsliga möten som sker mellan barnen när villkoren möjliggör för dem att umgås, och det är när tilliten är som störst mellan vänner av olika kön som vänskapen är som bäst.

Uppsats:	15 hp
Program:	Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Anette Hellman
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	HT15-2920-004-PDA522
Nyckelord:	Vänskap, barn, kön, genus, förskola, etnografi

Innehållsförteckning

ABSTRACT	1
INLEDNING	4
TIDIGARE FORSKNING	5
BARN OCH KÖN	6
BARNNS VÄNSKAP	8
VÄNSKAP MELLAN POJKAR OCH FLICKOR	10
KÖNSSEGREGATION OCH SVÅRIGHETER FÖR VÄNSKAP MELLAN FLICKOR OCH POJKAR	11
SAMMANFATTNING.....	15
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	15
TEORETISKA PERSPEKTIV	16
CENTRALA BEGREPP.....	16
<i>Vänskap</i>	16
<i>Det mellanmännsliga mötet</i>	18
<i>Kamratkultur</i>	19
<i>Normer om kön</i>	20
<i>Barnlitteraturens metafysiska potential</i>	22
ETNOGRAFI	23
METODVAL.....	23
DATAPRODUKTION	23
<i>Fältanteckningar</i>	24
<i>Minnesanteckningar, analytiska anteckningar och fältdagbok</i>	25
<i>Deltagande observationer och samtalsintervjuer</i>	25
<i>Boksamtal</i>	26
ORGANISERA OCH ANALYSERA DATA	27
DEN ETNOGRAFISKA TEXTEN.....	28
VALIDITET OCH REFLEXIVITET	28
URVAL OCH TILLTRÄDE TILL FÄLTET	29
SOLROSENS FÖRSKOLA	30
<i>Relationer på fältet och min roll</i>	31
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	32
RESULTAT	33
VÄNSKAP MER ÄN LEK.....	33
<i>Barnens könsnormering av rummen</i>	34
<i>Två kamratkulturer i en</i>	35
<i>Spontana samtal, nyfikna blickar och intresse för varandras aktiviteter</i>	36
<i>Obesvärad samvaro</i>	39
<i>Samling</i>	40
<i>Styrda aktiviteter</i>	43
<i>Den uttalade omsorgen</i>	44
LEKA INNE	45
<i>Vänskap och könskulturella hinder</i>	46
<i>Vänskap när kamratkulturer möts</i>	49
LEKA UTE	51

<i>Kullen – en könsneutral zon</i>	52
<i>Vänskap och trygghet när tilliten är som störst</i>	54
BARNENS EGNA BERÄTTELSE OM VÄNSKAPENS VILLKOR MELLAN POJKAR OCH FLICKOR.....	57
<i>Barnens syn på vänskapens villkor mellan flickor och pojkar</i>	57
<i>Barnens syn på könsskillnader och dess betydelse för vänskap</i>	59
<i>Vänskap i heteronormers skugga</i>	61
<i>Osynlig vänskap - en tyst överenskommelse mellan vänner</i>	62
DISKUSSION	63
VÄNSKAPENS VILLKOR MELLAN POJKAR OCH FLICKOR.....	63
<i>De svåra villkoren för vänskap</i>	64
<i>Vänskapens villkor när de är som bäst</i>	66
<i>Den viktiga vänskapen mellan pojkar och flickor</i>	68
STUDIENS BIDRAG OCH BEHOVET AV VIDARE FORSKNING	69
REFERENSLITTERATUR	72
BILAGA 1	75
MEDVERKAN I STUDIE INOM RAMEN FÖR MAGISTERUPPSATSKURS PDA522, VT-15	75
BILAGA 2	77
SAMTALSFRÅGOR VID BOKSAMTALEN	77

Inledning

”När du gjorde dig illa var det inte smärtan som fick dig att gråta”, berättade hennes mor senare. ”Det var känslan av att världen hade svikit dig.”

– Simone de Beauvoir (2014, s. 3)

Förskolehallen myllrar av folk när jag kommer. Alla verkar hämta vid samma tid. Spiderman kommer springandes och jag gör mitt bästa för att fånga in henne, men misslyckas. Efter kommer Spidermans bästis i Batmandräkt. En förskollärare förklarar högljutt att de båda 2,5-åringarna är ”såå söta” tillsammans. Omkring mig skrattar andra föräldrar och ger mig menande kommentarer om min ”svärson” som just flyger förbi med manteln fladdrandes rakt ut.

En kalasinbjudan dimper ner i brevlådan. Dotterns bästis fyller 3 år och alla pojkar på förskolan är bjudna, inklusive min 5-åriga son som han aldrig leker med. Min dotter är otröstlig. Gång på gång måste jag förklara att det inte är bästisen som inte vill att hon ska komma på hans kalas, utan det är hans föräldrar som har bestämt att bara pojkar får komma på kalaset. Men något har ohjälpligt gått sönder. Fredrika drar sig undan bästisen och de andra pojkarna och börjar söka sig till flickornas gemenskap. Hon är dämpad och deppig länge. Tillslut tar hon på sig klänning (Dagboksanteckningar, 2013).

Denna uppsats handlar om villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor i förskolan. Min egen dotters erfarenhet i ovanstående skildring är ett exempel på hur det sätt omvärlden betraktar vänskap mellan barn av olika kön kan få smärtsamma konsekvenser och precis som citatet av Beauvoir (2014, s. 3) antyder, inge känslan hos barnet att världen sviker. För barn i förskoleåldern är kalas den optimala lyckan att dela med en vän. Min dotters aldrig sinande tårar efter att omvärldens vuxna låtit henne förstå att det inte är ” normalt ” för en flicka att var bästis med en pojke, visar att vänskap mellan pojkar och flickor redan i tidig ålder är en villkorad vänskap styrd av könsnormer. Könsnormer som sedan präglar barns vardagsliv på förskolan. Detta är det viktigt att reflektera över som förskollärare, för att vi inom professionen ska kunna möta och bemöta de villkor som påverkar flickor och pojkars vänskap på bästa sätt.

Vårt samhälle är starkt präglad av könskategorisering, en kulturell uppdelning av kön som blir synlig vart man än vänder sig; på jobbet, på fritiden, i klädaaffärer, leksaksaffärer, i förskola-skola och i media. Reklam överöser oss ständigt, både vuxna och barn, med allt vad vi kan tänkas behöva för att göra kön på rätt sätt. Vi tycks ofta gå genom livet sida vid sida, utan att riktigt vara del av varandras kultur. Manligt och kvinnligt är två starka diskurser med olika historisk bakgrund som nu ska mötas i ett jämställt samhälle. Män och kvinnor har aldrig delat världen jämlikt enligt Beauvoir (2012, s. 30). Det är en historisk bakgrund som på många sätt är ett ”vansinnets historia” för att låna begrepp av Foucault (2010). Men gör inte denna kulturella uppdelning att det uppstår ett främlingskap mellan socialt konstruerade kön? Och hur är det med vänskap? ”Vad vore livet utan vänner” brukar det sägas. Vänskap hör till de stora existentiella livsfrågarna om tillvaron och vår plats i världen tillsammans med andra. Precis som Bauman (1995) poängterar så innebär att leva, att leva tillsammans med andra, andra människor som är precis som vi. Ett faktum som är så självklart enligt Bauman, att det är på gränsen till banalt. Vad som däremot inte är självklart enligt Bauman, är att det vi menar med andra, är det vi känner till om andra människor. Ur alla de erfarenheter vi har av

andra människor, konstruerar vi sedan det vi syftar på när vi säger oss leva med andra (s. 182). Och av vilka andra människor har vi gemensamma erfarenheter?

Den svenska förskolans läroplan (Skolverket, 2010, s. 4-5) tar upp vikten av jämställdhet mellan könen och att inget barn ska utsättas för diskriminering på grund av kön i förskolan. Det står också att förskolan ska motverka traditionella könsroller och könsmonster och att pojkar och flickor skall ges samma möjligheter i verksamheten att pröva och utveckla intressen och förmågor, samt att vuxna bidrar till att forma barnens uppfattningar om manligt och kvinnligt genom bemötande, krav och förväntningar. Mer än så specificerar inte förskolans läroplan relationen mellan könen. Däremot framhålls ofta att förskolans läroplan syftar till att lägga en grund för barnens livslånga lärande, tillsammans med andra.

Det finns mycket forskning om könssegregation och gränsdragningen mellan könen, men lite om vänskap (jfr, Monsours, 2002). Beror det på att vänskap inte är ett problem, eller att det är ett allt för stort problem? Att det finns så mycket gränser och så lite vänskap? Holmquist (2011) framhåller vikten av att utmana den heteronormativa synen på relationer mellan könen som främst förknippats med erotik och kärlek. Vänskap mellan män har länge varit föremål för forskning, medan vänskap mellan kvinnor blev aktuellt först på 1960-70 talet, inspirerad av feminism och genusforskning. Däremot har vänskap mellan män och kvinnor förblivit relativt outforskat och är ännu ett nytt forskningsområde (s. 7-14). När det gäller barn har forskare fokuserat mycket på könssegregationens orsaker och konsekvenser enligt Monsour (2002) men ignorerat den könsöverskridande vänskapen och hur vänskap mellan pojkar och flickor påverkas av könssegregation. Därför vill jag i den här uppsatsen undersöka hur vänskap mellan flickor och pojkar ser ut på en förskola och hur barnen själva ser på villkoren för vänskap.

Tidigare forskning

Fördelarna med att välja ett studieområde man redan känner väl är uppenbara, för det är i den djupa kunskapen som det mänskliga livets komplexitet och många bottnar blir synliga.

– Erik Ottoson (Arvastson & Ehn, 2009, s. 148)

Jag delar Ottoson (Arvastson & Ehn, 2009, s. 148) i citatet ovan uppfattning att en fördjupad förståelse för att förmå fånga och synliggöra det mänskliga livets komplexitet i en etnografisk studie är nödvändig. Tidigare forskning med relevans för den här studien är forskning som berör vänskap, kamratkultur, etik samt kön och genus i förskolan. Jag har inte funnit mycket forskning som specifikt berör vänskap mellan pojkar och flickor i förskolan, men mycket annan forskning som relaterar till ämnet på olika sätt. Någonstans måste ändå en avgränsning göras för hur mycket forskning som ska redovisas. Den forskningsöversikt jag här redogör för kan därför inte göra anspråk på att vara heltäckande, utan ger endast en inblick i vad som finns inom fälten. Den forskning som redovisas har jag funnit i databaserna KVINNSAM och LIBRIS med sökord som; kön, genus, vänskap, etik, kamratkultur, könsöverskridande, barn och förskola. Sökorden har använts i olika kombinationer på både svenska och engelska.

Tidigare forskning har även funnits genom sökningar på Internet och i olika forskningskällors referenslistor, forskningsöversikter och nothänvisningar. Den forskning som presenteras här har för överskådlighetens skull placerats in under rubrikerna: *Barn och kön*, *Barns vänskap*, *Vänskap mellan pojkar och flickor* samt *Könssegregation och svårigheter för vänskap mellan flickor och pojkar*.

Barn och kön

En intressant startpunkt vid betraktandet av tidigare forskning som berör barn och kön, är forskning som rör styrdokument och pedagogiska texter med relevans för kön i förskolan. Vallberg Roth (1998) har i en avhandling belyst hur kön behandlas i förskolans styrdokument och andra pedagogiska texter, för att utröna om något formellt stöd finns för att uppnå jämställdhet i Sverige. De valda texterna är styrdokument på lokal, kommunal och central nivå samt historiska förskolepedagogiska texter från 1840-1993. Texterna analyseras ur såväl läroplansteori som kön- och genusteori. Analysen syftar till att undersöka vilka könsdidaktiska mönster som finns i de valda förskolepedagogiska texterna. Av resultatet framgår att i de flesta av förskolans styrdokument som i avhandlingen beskrivs som nutida och avser texter fram till 1993, finns inget formellt stöd för könsrelaterade frågor på lokal och kommunal nivå. Forskningsanknytningen visades vara obetydlig och köns- och genusforskning hade inte införlivats i förskolans olika pedagogiska dokument (ibid.). Vallberg Roths studie är en intressant tillbakablick som visar på en bristande genuspedagogisk medvetenhet i svensk förskola. I en svensk etnografisk studie med aktionsforskning har Dolk (2013) följt en förskolas arbete med genuspedagogik, likabehandling och barns rättigheter och undersökt hur relationerna ser ut mellan barnen och de vuxna i förskolan i detta värdegrundsarbete. Hur maktrelationer tar sig uttryck och de spänningar och konflikter som uppstår mellan vuxna och barn, samt vilka möjligheter barn har att påverka och vara del av värdegrundsarbetet. Resultatet visar till exempel att det genuspedagogiska arbetet är en balansering mellan valfrihet och styrning.

Synen på genuspedagogik och kön i förskolan får naturligtvis också konsekvenser för hur kön betraktas, om könsskillnader anses bero på biologiska eller sociala och strukturella faktorer. Servin (1999) har i en svensk avhandling undersökt vad som är orsak till skillnader i män och kvinnors beteenden och om dessa skillnader är en konsekvens av socialisation eller om det finns biologiska skillnader mellan könen. Studien genomfördes med hjälp av frågeformulär riktat till föräldrar om föräldrars förväntningar på sitt barn och huruvida dessa förväntningar är könsstereotypa eller inte, samt vid vilken ålder könsskillnader kan ses i barnens beteenden vid strukturerade lekobservationer. Servin har också studerat flickor med höga nivåer av manligt könshormon som diagnostiserats med CAH (Congenitaladrenalhyperplasia) en genetisk avvikelse som uppträder i fosterstadiet och jämfört dem med flickor i samma ålder utan diagnos. Servin anser att ju tidigare könsskillnader i barns beteenden kan påvisas ju mer sannolikt är det att det finns predisponerade biologiska orsaker till skillnaderna och genom att undersöka relation mellan genmutationer och barns beteenden vid lek kan unik kunskap om ett eventuellt samband mellan dessa faktorer ses. Servin drar slutsatsen av sin studie att det är ett obestridligt faktum att det finns en biologisk predisponering för könsskillnader, både vad gäller barns lek och därför troligen också i flickor och pojkar, män och kvinnors generella beteenden.

Servins biologiska perspektiv är ovanligt i forskning som behandlar barn och kön, då kön företrädesvis betraktas som socialt konstruerat och som ett resultat av socialisation. Martins (2011) har gjort en studie som bygger på ett två år långt forskningsprojekt i London om hur barn i åldern 3-4 år förstår kön i förskolan. Studien visar hur barn utvecklar sin könsidentitet i förskolan genom social interaktion med varandra. Davies (2003) har gjort en studie som

bygger på 4-5 åringars beteenden och lekar i förskolan i Australien. Davies har läst feministiska sagor för barn för att försöka förstå hur barnen uppfattar dessa sagor samt observerat barns lek för att kunna se samband mellan deras vardag och hur de uppfattade sagorna, med syftet att försöka förstå vad kvinnligt och manligt betyder för barnen. Davies drar slutsatsen att femininitet och maskulinitet inte är några medfödda egenskaper utan inbyggda strukturer i samhället. Eidevald (2009) har i en svensk studie genom videoobservationer av barn i 3-5 årsåldern samt fokusgrupper med förskollärare på två förskolor, undersökt hur pojkar och flickor positionerar sig i olika situationer i relation till förskollärarna och till varandra, för att se vilka positioner som möter motstånd och vilka som accepteras. Eidevald analyserar på så vis barnens identitetsskapande och på vilka sätt det är möjligt att vara pojke och flicka samt hur förskollärare bemöter pojkar och flickor. En annan svensk studie är gjord av Hellman (2010) som studerat barns maskulinitetsskapande på en förskoleavdelning med barn i åldrarna 3-6 år ifrån ett socioekonomiskt blandat område, med avsikten att förstå hur kön på ett konkret sätt görs genom sociala processer, genom att undersöka hur normer om pojkighet skapas, upprepas och omförhandlas av pojkar, flickor och pedagoger. Studien bygger på etnografiskt fältarbete med deltagande observationer, intervjuer, foton och teckningar. Studiens fokus är hur dessa normer kommer till uttryck på förskolan samt vilka subjektpositioner som blir möjliga för såväl pojkar som flickor i relation till pojkighet, samt hur barnen gör då de förhandlar normer om pojkighet.

Paechter (2007) har gjort en litteraturstudie med material ifrån hela världen om hur pojkar och flickor lär sig att bli män och kvinnor genom grupprocesser och undersökt hur maskulinitet och femininitet förstås av barn och ungdomar mellan 0-18 år. Barns förståelse av kön beskrivs utvecklas i det lokala samhället där de lever och i vilket de är del av maskulina och feminina praktiker. Enligt Paechter konstruerar vi vår egen maskulinitet eller femininitet i vårt lokala samhälle hela tiden och vi uppmuntrar och stödjer våra egna barn och de barn vi arbetar med att göra det samma. Odenbring (2010) har studerat barn i svensk förskola, förskoleklass och årskurs ett, genom videoobservationer och etnografiskt fältarbete, med syftet att studera hur konstruktioner av kön visar sig i interaktioner mellan barn samt barn och vuxna, särskilt med hänsyn till gränsöverskridande och gränsupprätthållande verbala och kroppsliga handlingar. Gränsupprätthållande avser situationer när könsgränser upprätthålls och förstärks, i motsats till gränsöverskridande då barn ges tillträde till samvaro med barn av det andra könet, samt när barn genom handlingar bryter mot traditionella föreställningar om hur de förväntas vara med hänseende till sitt kön.

En svenska etnografiska studie av Olaussons (2012) behandlar hur förskolebarn i olika socioekonomiska miljöer konstruerar kulturell mångfald i sitt samspel inom sin kamratkultur. Olausson utgår ifrån en vid definition av begreppet kultur, och studien visar att barn aktivt konstruerar mångfald i förskolans praktiker, utifrån sociala positioner och hierarkier inom barngruppen. Resultatet visar bland annat att barnen gör kön på olika sätt och att de har olika föreställningar om kön beroende på sin kulturella bakgrund. Thornes (1993) etnografiska studie ifrån USA om barns vardagsliv i förskolan och skolan visar att kön konstrueras socialt av barnen, vilket också sker tillsammans med vuxna. Denna konstruktion av att vara "flicka" respektive "pojke" upprätthåller känslan av två motsatta grupper, samtidigt som betydelsen av kön varierar i relation till andra kategorier som ålder, etnicitet eller klass. Thornes studie visar på att inom de kulturellt skapade könsgränserna finns en stor variation på sätten att vara pojke respektive flicka. Johansson (2008) har gjort en svensk undersökning om betydelsen av genus och makt för barns etik i deras samspel i förskolan, vilken etik som gynnas i förskolemiljö och huruvida flickor och pojkar förhåller sig till etik på olika sätt, genom en observationsstudie av barn i åldrarna 3-7 år. Johanssons studie visar att olika förväntningar på sättet att vara pojke respektive flicka kan ha betydelse för hur barn ger uttryck för etik, och att det ger dem olika

erfarenheter av att uttrycka etik. Johansson vill på så vis uppmärksamma hur över- och underordning skapas.

Som en kontrast till studier som beskriver hur kön formas och kommer till uttryck i specifika kontexter, står Frödén (2012) etnografiska studie ifrån en svensk Waldorfförskola med integrerad sexårsverksamhet med barn i åldrarna 3-7 år. Frödén visar på att kön kan göras icke-relevant i förskolan. Utgångspunkt för studien är att förskolan är en plats där kön formas. Syftet är bland annat att undersöka hur förskolans materiella och rumsliga dimensioner tillsammans med pedagogiska intentioner bidrar till att kön görs, samt kopplingen mellan andlighet och kön ur ett Waldorfperspektiv. Studien vill bidra med kunskap om hur kön i en förskolepraktik kan göras icke-relevant, vilket kön menas vara i denna specifika förskolekontext. Såväl barn som vuxna undvek köns kategoriseringar kopplat till aktiviteter och artefakter enligt Frödén.

Utifrån föreställningen att kön är socialt konstruerat får kulturella könsskillnader kopplat till färg en särskilt innebörd. Ur ett feministiskt kulturvetenskapligt perspektiv har Ambjörnsson (2011) gjort en svensk undersökning om människors olika förhållningssätt till färgen rosa. En färg som väcker starka känslor av antingen gillande eller aversion. Färgen rosa är kopplad till kulturella föreställningar om kvinnligt och manligt, men också till ålder, klass, sexualitet, etnicitet och nationalitet. Studien bygger på intervjuer och observationer av vuxna och barn, samt leksaksaffärer, internet, barnlitteratur och teveprogram och är en närstudie av några utvalda sammanhang, vilka är: Hur färgen rosa ses som ett problem av medelklassen till hur barn ser på färgen rosa och hur rosa ses av män som klär sig i rosa, samt färgens koppling till homosexuella- och överklassmän och slutligen hur rosa blivit till subkultur hos unga queerfeministiska aktivister och en symbol för deras kamp mot alla de strukturer färgen samtidigt understödjer.

Barns vänskap

Tidigare forskning som specifikt behandlar barns vänskap beskriver och problematiserar barns vänskap på olika sätt, samfällt kan sägas att all forskning lyfter fram hur oerhört betydelsefull vänskap och vänner är för förskolebarn. Jonsdottir (2007) har gjort en svensk studie som syftar till att kartlägga barns sociala relationer i förskolan med fokus på kamrat- och vänskapsrelationer, och hur dessa förstås av pedagoger i relation till deras uppfattningar om barns sociala egenskaper och färdigheter. Med underlagets hjälp är ett vidare syfte att diskutera om förskolan är en miljö som möjliggör att alla barn kan skapa goda relationer med andra barn. Jonsdottir använder sig av en sociometrisk metod och pedagogers skattning. I studien ingår 353 barn och 50 pedagoger. Av resultatet framgår att trefjärdedel av studiens 353 barn har vänskapsrelationer och att var nionde barn inte väljs som någons kamrat. Inga skillnader kunde ses i antalet vänskapsrelationer mellan pojkar och flickor. Samband kunde ses i hur barnen själva uppfattar sina sociala relationer och hur pedagogerna uppfattade barnens sociala färdigheter och egenskaper. Dunn (2004) redogör för studier gjorda i USA och England om yngre barns vänskap och fokus är vänskapens betydelse för barns utveckling och välbefinnande. Hur barn utvecklar förmågor som att prata om känslor och idéer, tillgivenhet och omsorg om andra, vilket senare leder till utvecklandet av engagemang och lojalitet. Vänskap är en källa till att utveckla sociala färdigheter och förståelse för andra, samtidigt som det är mycket mer än så poängterar Dunn och syftar på psykologiska processer. Enligt Dunn är vänskap ett viktigt forskningsområde därför att det har stor betydelse, också för barn i förskoleåldern. För att förstå vad som är centralt i barns liv behöver vi ta reda på vad som händer mellan barnen och deras vänner. Både i medgång och motgång är det nyckeln till barns livskvalité. Vänner kan både göra och förstöra barns lycka. Många små barn tillbringar mycket tid i förskolan tillsammans med andra barn och vilken sorts relation de har

med dessa andra barn är av stor social betydelse. Vänskap utvecklar en förståelse för andra och en etisk och moralisk förståelse framhåller Dunn, de lär sig genom vänskap och delade lekar att förstå vad en annan människa tänker och känner och är ett uttryck för intimitet och förtroende.

Rubin (1981) som har studerat förskolebarns sociala värld och barns vänskap, framhåller att vänskapsrelationer är centralt för barn ifrån 3-års ålder och ibland även tidigare. Vänner upptar en stor del av barnens dagliga liv, både att faktiskt träffa och i deras tanke- och fantasivärld. Vänner är oftast det som ger barn mest tillfredsställelse men också frustration. Barn har ett stort behov av att känna grupptillhörighet något de bara kan uppleva genom vänskapsrelationer, samtidigt som barn är olika och har individuella sociala behov. Kvaliteten på barns sociala relationer är alltid viktigare än kvantiteten. Vänskap är en komplex företeelse som inte bara är rolig och enkel utan även leder till svartsjuka, ilska och osäkerhet. Barns upplevelser med vänner kan påverka deras utveckling och relationer senare i livet. Vänner fyller viktiga funktioner för barn som föräldrar inte kan fylla. Samspelsfärdigheter utvecklas genom erfarenheter och barns föreställningar om vänskap grundläggs under de första två åren, medan synen på vänskap utvecklas och förändras under livet. Barn har olika strategier för att närma sig andra barn och bli vän, både i betydelsen att få vara med i en aktivitet och att vara en vän. När ett barn ger uttryck för vänskap behöver det inte upplevas vänskapligt av det andra barnet. Barn lär sig att vara vänner genom att försöka och misslyckas och försöka igen. Men ibland kan de behöva hjälp av vuxna. Vänskap är också en källa till konflikter för förskolebarn som tillbringar mycket tid tillsammans. Ibland tar vänskap slut av olika skäl. För de flesta barn är det en svår och smärtsam upplevelse att förlora eller avvisas av en vän och de kan reagera väldigt starkt, ibland leder också förlusten av en vän till depression hos barnet betonar Rubin. Corsaro (2003) har gjort många etnografiska studier på förskolor i USA och Italien under närmare 30-års tid och har utvecklat begreppet ”kamratkultur”. Enligt Corsaro är barn väldigt sociala och vill vara del av en gemenskap och göra saker tillsammans med andra barn, få barn vill självmant leka ensam någon längre stund. Corsaros studier vill fånga hur barns liv gestaltas inom deras kamratkulturer och vad barnen själva har att berätta om sin kultur, i perspektivet att barn deltar i sin egen socialisation. Barn som leker tillsammans betraktar dem de leker med för stunden som sina vänner och blir väldigt beskyddande om den gemensamma leken. De kan då avvisa andra barn som de annars leker med. För barn är konflikter naturliga och kan uppstå när som helst i en lek, de lär sig oftast av varandra hur de ska komma överens. Barn tillämpar olika strategier för att få tillgång till lekar. När andra barn avvisas från en lek kan det ur ett vuxenperspektiv betraktas som själviskt, medan det ur ett barns perspektiv tvärtom är ett uttryck för omsorg, att vilja kontrollera och beskydda en pågående lek. Corsaro kunde se skillnader i barns kamratkulturer på förskolor i USA och Italien, till exempel vad gäller tillåtelse att delta i andra barns pågående lek. Barns kamratkultur handlar till stor del om mönster av gemenskap och kontroll, vilka pågår under tiden barnen leker och har roligt. Barns kamratkulturer förbereder dem på att bli allt mer delaktiga i vuxenvärlden. Vänskap i förskolan innebär också bråk och konflikter mellan vänner, en möjlig förklaring Corsaro ger till det, är att de helt enkelt träffas väldigt mycket.

Betydelsefullt för att förstå barns vänskap är också forskning som handlar om barns sociala liv på förskolan samt deras värdegemenskap och lekar. Löfdahl (2004) har i en svensk etnografisk studie studerat förskolebarn i åldrarna 3-6 års leksituationer. Av resultatet framgår att leken är flertydig och kan ges olika innebörder och tolkningar av barnen och att leken har en kulturell och en social dimension. Barn beskriver leken som känslösam, och känslor som är anslutna till leken handlar ofta om att vara arg eller sur, ledsen eller rädd. Leken är barnens möjlighet att närma sig livsfrågor, i leken bemästrar de problem av olika karaktär som sjukdom och död, eller att lämna och bli lämnad. Det onda, goda, förbjudna och farliga möts i

olika äventyr som iscensätts i barns lek. I leken tar barn in de existentiella frågor de har om livet och barns lekar har existentiella teman. Barns lekar speglar också maktförhållanden som yrkeslekar och familjelekar. När regler och normer ifrån vuxenvärlden förekommer i lekar ifrågasätts de ofta genom att det otillåtna blir tillåtet. I leken prövas gränserna för det otillåtna. Barns gestaltning av hegemonier i leken är ett sätt att medvetandegöra olika maktförhållanden enligt Löfdahl. Skånfors (2013) etnografiska studie av svenska förskolebarn i åldrarna 3-5 år behandlar barns sociala liv på förskolan och de sociala kunskaper som konstrueras i barns kamratkulturer. Utgångspunkten är de gemensamma kunskapssystem som utvecklas mellan barnen i deras vardagliga liv på förskolan. På vilket sätt barn hantera vardagen och gör den begriplig, samt vilka villkor som gäller för deras vardagsliv tillsammans. Förskolan ses både som en institutionaliserad och institutionaliserande miljö, med särskilda möjligheter och begränsningar. Studien visar att barn skapar regler baserat på olikhet, de vanligaste olikheterna var ålder och till viss del kulturell bakgrund. Barn rör sig mellan olika sociala positioner beroende på sociala resurser, de är också bundna till olika aspekter, varav kön är en. Karlsson (2014) har genom deltagande observationer gjort en svensk studie om hur barn ifrån två förskoleavdelningar i åldrarna 3-6 år, gestaltar sin värdegemenskap. Det vill säga hur barn konstruerar etiska värden och praktiserar demokrati i sitt samspel med varandra och med personalen i barnens vardag. Karlsson fokuserar på de tre begreppen; ansvar, omsorg och respekt ur förskolans läroplan (2010). Begreppen undersöks även i relation till jämlikhet, könsmönster och könsroller och vilka könsskillnader som kan ses mellan pojkar och flickor. Barn uppfattar sin värdegemenskap som mycket central poängterar Karlsson, något som vuxna inte alltid är medvetna om och Karlsson understryker att barns värdegemenskap ska respekteras. Studien visar att barn tar ansvar för egna handlingar, allas delaktighet i lekens innehåll och institutionella regler. Omsorg visas om andras välbefinnande, andra barns delaktighet i lek och i gruppstillhörighet. Respekt visar barnen läraren, regler och andras intressen.

Vänskap mellan pojkar och flickor

Monsour (2002) har sammanställt en litteraturoversikt över studier ifrån skilda discipliner om könsöverskridande vänskap mellan människor i olika åldrar, från 18 månader till de över 65 år, och fokuserar på hur dessa vänskaper påverkar individens självuppfattning. Enligt Monsour finns det mycket lite skrivet om vänskap mellan könen vilket hör ihop med föreställningen att män och kvinnor är fundamentalt olika och att de lever i olika kulturer. I Monsours kapitel om barn mellan 18 månader till 6 år, vilket har störst relevans för den här studien, framhåller Monsour att grunden för all vuxen vänskap läggs i den tidiga barndomen och att vänner av motsatt kön i den tidiga barndomen ökar sannolikheten för att ha vänner av motsatt kön senare i livet. Dessa relationer har också en avgörande betydelse för vår självbild. Monsour redovisar olika studier som visar på psykologiska effekter hos barn som vänskap och vänskap mellan könen har, till exempel anses vänskap mellan små barn göra att de utvecklas socialt, emotionellt och kognitivt.

Ingen av den tidigare forskning jag funnit som vilar på empiriska studier i förskolan, behandlar explicit vänskap mellan pojkar och flickor, men en del av den tidigare forskningen tar upp vänskap mellan pojkar och flickor på olika sätt. Thorne (1993) framställer jämställda vänskapsförhållanden mellan flickor och pojkar, eller vuxna kvinnor och män, som oftast förbehållet syskon. En vänskap som börjar i barndomen, den period i livet då vänskap mellan könen tenderar att vara som mest jämställd. Thornes studie visar att det är lättare för barn i förskolan att ha vänner av annat kön medan det är mycket problematiskt i skolan på grund av heteronoma uppfattningar samt synen på maskulinitet och femininitet. I Hellmans (2010) studie skapade barnen vänskapliga rum på förskolan för att möjliggöra lek mellan pojkar och flickor. Dessa rum gav den trygghet som behövdes för att de skulle kunna leka tillsammans

trots risken för att bli retad. När pojkar och flickor lekte tillsammans i Corsaros (2003) studier brukade deras aktiviteter och samtal gå ut på att uppmärksamma och förstärka medvetenheten om olikheter hos könen. Men i en barngrupp lekte pojkarna och flickorna mycket mer tillsammans och pojkarna lekte även rollspelslekar både tillsammans med flickor och inom pojkgruppen, vilket inte är könsstereotypt enligt Corsaro. Det förekom att flickor sa att pojkarna inte fick vara med dem och leka, samtidigt kunde flickorna leka att de inte ville leka med pojkarna, vilket innebär att leka med pojkarna fast på flickornas villkor. I Italien brukade pojkarna och flickorna leka en typ av rollspel tillsammans på förskolan då alla var djur, de lekte också populära barnprogram som gick på tv. Precis som all social kunskap lär sig barn genom vad de gör tillsammans med andra, något som varierar mellan olika historiska och sociala miljöer. Hur könsstrukturer ser ut i det omgivande samhället avspeglas i barns kamratkultur, precis som andra sociala och kulturella värderingar framhåller Corsaro, som anser att barns roller både avspeglar och utmanar förväntade stereotypa könsroller. Dessa förväntningar på hur könsrollerna skall gestaltas förs inte bara över från vuxna till barn, utan barnen själva konstruerar dem när de interagerar med varandra och med vuxna. Martins (2011) studie syftar huvudsakligen på att undersöka gränser mellan könen, men Martins studie visar också att även om barnen främst interagerar i separata pojk- och flickkulturer, så finns det barn som vågar vara annorlunda och trotsa könsgränserna och närma sig förbjudna territorium och leka i områden på förskolan som domineras av det andra könet. En faktor för att utmana en könsgräns visade sig vara vänskap, enligt Johansson (2008) och att utmana gränser för vänskaps skull underlättades troligen också av stöd ifrån personalen vid dessa situationer. Vänskap visade sig dock vara mer betydelsefullt än kön, även när de andra barnen runt omkring upprätthöll könsgränser. Frödén (2012) visar tvärtemot andra forskare att kön var icke-relevant i den förskolepraktik hon studerade. Waldorfförskolans lokaler hade inga könsspecifika utrymmen och barnen lekte könsöverskridande. Hur barn förstår och gestaltar kön är beroende av; om och hur de lärt sig de rådande könsmonster de förväntas förhålla sig till enligt Frödén. Hur kön framställs sker kollektivt av både barn och pedagoger. Frödén framhåller att kön kan ha en underordnad betydelse för förskolebarn samt att det går att göra kön icke-relevant i en förskolepraktik genom en situerad könsavkodning som görs av kollektivet, på så sätt upplöses dikotomin genom att skapa en konstituerande norm som gör kön icke-relevant. Frödén poängterar att forskare ska vara försiktiga med att tolka barns handlande utifrån förutfattade könsmonster.

Könssegregation och svårigheter för vänskap mellan flickor och pojkar

Till största del handlar den forskning som berör relationer mellan pojkar och flickor om könssegregation och gränsdragningar mellan könen. Det visar också Monsours (2002) litteraturöversikt. Monsour visar på att det mest väldokumenterade fenomenet vad gäller forskning om könsöverskridande vänskap är sociala och strukturella barriärer i form av könssegregation. Monsour framhåller att trots att könssegregation mellan yngre barn är så väldokumenterat, finns det väldigt lite skrivet om hur det påverkar könsöverskridande vänskap. Forskare har fokuserat mycket på olika orsaker och konsekvenser av könssegregationen bland barn, men ignorerat den könsöverskridande vänskapen och hur den påverkas av könssegregation. Men könssegregation är uppenbart ett stort hinder för vänskap eftersom möjligheten till vänskap mellan barn som är fysiskt separerade är en svår utmaning enligt Monsour. En mängd teoretiska förklaringar har getts till varför barn främst leker med andra barn av samma kön. Men efter att ha gått igenom den stora mängd litteratur som finns om könssegregation, kan Monsour konstatera att det inte finns någon vanligt förekommande förklaring till varför barn föredrar vänner av samma kön.

I Jonsdottirs (2007) studie kunde stora skillnader ses mellan olika förskoleavdelningar i antalet kamratval per barn, samt antal vänskapsrelationer mellan pojkar och flickor. Dock

konstaterar Jonsdottir att pojkar generellt väljer pojkar i högre utsträckning än de väljer flickor när de anger vänner, och omvänt; flickor väljer främst flickor när de anger vänner. Den förklaring Servin (1999) anför är att könsskillnader är biologiskt predisponerade. Servin skriver att mödrarna i hennes studie förväntade sig och önskade att deras flickor uppvisade ett feminint beteende och pojkar ett maskulint, och att vad gäller barn mellan 1-5 år så föredrar flickor könsstereotypa feminina leksaker som dockor medan pojkarna föredrog maskulina leksaker som bilar, med undantag för 1-åringarna som oftast valde feminina leksaker när de lekte själva och maskulina leksaker när de lekte med en förälder. Enligt Servin visar hennes studie att barn vid 12 månaders ålder uppvisar könsstereotypa beteenden som inte kan förklaras av föräldrarnas deltagande i leken. Servin ifrågasätter därmed den sociala miljön som enda faktor i barns val av leksaker. Vad gäller flickorna med diagnosen CAH, visar studien att det fanns en påvisad preferens för maskulina leksaker. Särskilt hos de flickorna med en allvarligare form av CAH. Vidare visar studien att flickor med en allvarligare form av CAH, hade en pojke som bästa vän: 64 % av dem. Medan de med en mildare form av CAH oftast hade en flicka som bästa vän: 89 % av dem. I kontrollgruppen med flickor utan diagnos hade 100 % en flicka som bästa vän. Vid val av en present valde de flesta flickor med CAH en bil eller en boll, väldigt få valde en docka. Medan endast en flicka i kontrollgruppen valde en bil. Föräldrarna till flickorna med CAH beskrev att flickorna hade mer maskulina intressen samtidigt som föräldrarna också förväntade sig att de skulle ha det jämfört med kontrollgruppen.

Till skillnad från Servin framhåller de flesta andra forskare sociala, kulturella och strukturella skäl till könssegregation. Enligt Dunn (2004) leker pojkar och flickor i könssegregerade grupper ifrån tidig ålder. Vilket innebär att de inom könsgrupperna utvecklar olika kulturer, de leker olika lekar och utvecklar olika sätt att lösa konflikter. Barn som har vänner av motsatt kön i förskolan, tenderar att överge dessa vänskapsförhållanden när de börjar skolan. Barns vänskapsförhållanden mellan könen kan vara mycket intim och emotionell, men de blir ovanliga efter att barnen passerar 5-6 år. Vad könsöverskridande vänskap hos äldre barn har för funktion vet man inte betonar Dunn, som yttrar att man inte ska glömma att förälskelser kan börja väldigt tidigt. Rubin (1981) framhåller att vuxna överför sina egna värderingar om vänskap på sina barn och att få vuxna har nära vänner av motsatt kön. Barn brukar före 2 års ålder inte fästa betydelse vid kön, men vid 3-4 års ålder sker en förändring. Då blir gruppstillhörighet viktigt och barnen börjar leka i grupper av samma kön. Barnen utvecklar en stark lojalitet och stolthet för den egna gruppen. Grupper gör medlemmar lika varandra, därför att det finns ett starkt tryck att anpassa sig till de normer och förväntningar som finns inom gruppen. Barn lär sig då att barn av det andra könet är för olikt för att passa in i den egna gruppen och en fientlighet mellan grupper av olika kön kan uppstå. Dessa kulturella spärrar är svåra att bryta och de hindrar många barn från att någonsin umgås med barn av det andra könet. De sociala färdigheter barn utvecklar inom sina könade vänskapsgrupper i barndomen tar de sedan med sin in i vuxenlivet och det fortsätter att påverka det sociala livet som vuxen enligt Rubin.

Många studier utgår också ifrån perspektivet att kön är socialt konstruerat och att barn lär sig göra kön på "rätt" sätt, både inom barngruppen och i relation till de vuxna, villkor som bidrar till könssegregation och försvårar vänskap mellan pojkar och flickor. Davies (2003) studie visar visserligen att könskategorierna "man" och "kvinna" för barn, är kopplat till barnets anatomiska kön. Men Davies studie visar samtidigt att barn vill göra kön på ett korrekt sätt för att bli accepterad som normal inom den kultur de är del av, och de flesta barns tolkning av kön innebar att maskulinitet är motsatsen till femininitet och vice versa. Att vara som det motsatta könet, var för de flesta barn både skrottretande och dumt och de ansåg att personer som uppför sig på fel sätt i relation till sitt kön borde straffas och fördömas. Enligt Martin

(2011) lär sig barn att göra kön på rätt sätt av de andra barnen av samma kön som de umgås med och de måste gestalta maskulinitet och femininitet på rätt sätt för att bli accepterade. Pojkar och flickor lär sig mycket tidigt att vissa feminina och maskulina sätt att bete sig på kommer att ge dem godkännande och status bland de andra barnen och hos de vuxna. Thornes (1993) studie visar att konstruktion av att vara "flicka" respektive "pojke" upprätthåller känslan av två motsatta grupper, könsgränser som ibland neutraliseras. Betydelsen av kön varierar också i relation till andra kategorier som ålder, etnicitet eller klass. Thorne vill utmana uppfattningen att flickor och pojkar tillhör alltigenom skilda kulturer och visa på att det inom de kulturellt skapade könsgränserna finns en komplexitet, nämligen en stor variation på sätten att vara pojke respektive flicka. Centralt för sociala relationer kopplat till kön är makt och både flickor och pojkar utövar makt i olika situationer, däremot uppvisade pojkarna oftare strukturella beteenden av manlig dominans gentemot flickorna, understryker Thorne. Strukturer som upprätthålls av pedagogerna enligt Odenbring (2010). Odenbrings studie visar bland annat att pedagoger bidrar till att upprätthålla könsgränser genom att de kategoriserar kön på ett sätt som skapar sociala hierarkier mellan könen, vilket barnen rättar sig efter och blir medskapare av. Till exempel får flickor bidra till att upprätta ordning genom att dämpa pojkarna, vilket begränsar flickornas handlingsutrymme. Studien visar också att barn talar om kärlek på ett sätt som upprätthåller den heterosexuella hegemonin. Också Eidevalds (2009) studie visar att förskollärare bemöter pojkar och flickor olika, och att de gör skillnad mellan könen och ser dem som två homogena grupper. Oavsett på vilket sätt pojkar och flickor positionerar sig, behandlas de olika utifrån stereotypa könsdiskurser som finns hos både barn och vuxna. Barnen betraktas av förskollärarna som antingen pojkar eller flickor och det skapar förväntningar på hur de förväntas vara utifrån sitt kön, vilket döljer en stor variation av hur barnen positionerar sig individuellt i olika sammanhang.

Hellmans (2010) studien visar bland annat att förskolans verksamhetsplanering påverkas av uppfattningar om kön, samt att positionen "typisk pojke" har låg status bland både barn och vuxna, och som en följd därav även lågt socialt inflytande. Högst status ges det självgående kompetenta barnet. Kön skapas på förskolan genom förhandlingar, samtidigt som det finns föreställningar och förväntningar på vad som anses vara naturligt och typiskt för pojkar och flickor. Normerande blickar påverkar de normer barnen förhåller sig till och handlingar som faller utanför dessa normer försätter barnen i risken att bli trakasserad, till exempel heteronormer. Studien visar att synen på normalitet kan vara särskilt begränsad för pojkar, och att de barn som vågar pröva nya könsmonster ofta är de som känner sig trygga i barngruppen och att det är svårt för barnen att upprätthålla vänskapliga relationer mellan pojkar och flickor utan att bli retad för det. Också Olausson (2012) visar på att barns gränsöverskridande aktiviteter avgörs av huruvida de accepteras av andra barn och om barnen känner sig trygga i gruppen. Enligt Olausson är förskolebarns görande av kön en del av mångfalden och att barnens könskonstruktion och föreställningar om kön avspeglar deras kulturella bakgrund. Barns erfarenheter av kön avspeglar sig i deras lekar, vilka är gränsupprätthållande då det är viktigt att positionerar sig som pojke eller flicka. Samtidigt som gränsöverskridande förekom på de olika avdelningarna fanns skillnader i hur tillåtande barnen var till gränsöverskridande mellan de olika avdelningarna, det vill säga hur stereotypa föreställningar om kön som förhandlades. Corsaros (2003) studier om barns vänskap visar att pojkar och flickor interagerade med varandra vid strukturerade aktiviteter och vid måltider, men det var ovanligt att de umgicks under den fria leken. Enligt Corsaro är könssegregation under fri lek bland förskolebarn i åldern 5-6 år vanligt i forskning och anses höra ihop med att pojkar och flickor leker olika typer av lekar och att de leker på olika sätt, det vill säga att pojkar leker mer fysiskt tuffa lekar medan flickorna leker rollekar. Kön förhandlas och gränser upprätthålls av barnen själva, poängterar Corsaro.

Olika förväntningar på sättet att vara pojke och flicka bidrar också till att barns kön har betydelse för hur ansvar, omsorg och respekt uttrycks enligt Karlsson (2014) som visar på att det finns skillnader i vad det innebär att vara pojke eller flicka när ansvar, omsorg och respekt visas. Till exempel visar studien att barns samspel präglas av deras könstillhörighet och att när flickor och pojkar samspelar blir leksituationen asymmetrisk på grund av att de tar parti och visar varandra omsorg inom respektive könstillhörighet. Om pojkar och flickor leker tillsammans kan de då inte alltid lösa konflikter som uppstår mellan dem för att barnen tar parti för barn av samma kön och en könsåtskild delning uppstår. Studien visar att könssegregation i barnens vardag både förstärker heteronormativitet samtidigt som könsöverbrygning sker. När barnen endast leker med barn av samma kön hindras pojkar och flickor från gemensamma erfarenheter. Könsåtskilda mönster skapas också i relation till när och på vilket sätt barn visar ansvar, omsorg och respekt, till exempel visar studien att pojkar inte bryr sig lika mycket om att följa de regler som finns på förskolan, vilket flickorna såg som viktigt. Johansson (2008) visar att det finns olika förväntningar på sättet att vara flicka respektive pojke. Flickor ses av tradition som omsorgsgivare till skillnad ifrån pojkar. Detta kan ibland leda till att flickor och pojkar lär sig olika sätt att kommunicera omsorg på gentemot varandra, trots att det finns flera sätt att vara pojke och flicka på. Kön används också av barnen som ett villkor för om de får vara med och leka eller inte. En vanlig kränkning är att tillskriva någon fel kön. Kön kan sätta gränser för barnen om vad de får eller bör göra. Gränser barnen ibland utmanar. Löfdahls (2004) studie har inte haft avsikten att studera skillnader mellan pojkar och flickor, men resultatet visar att lekar ofta betraktas som flicklekar eller pojklekar och att en tredjedel av lekarna är gemensamma lekar. Studien visar också att flickor och pojkar har olika favoritteman på sina lekar. Leken har en kulturell dimension och i leken medieras kulturen på olika sätt, främst genom kommunikation. Enligt Dolk (2013) känner sig pedagoger ofta osäkra på hur de ska hantera situationer när barnen själva väljer könsstereotypa lekar och i vilken utsträckning de bör styra barns fria lekar när de blir könsstereotypa. Fri lek ses ofta som ett problem inom genuspedagogiken och som en konsekvens av det tillämpas metoden "valstund" då barnen kan välja aktivitet under kontrollerade former. Ett konkret arbetssätt även Dolk förespråkar. Valstunden ger pedagogerna möjlighet att styra barnen mot nya aktiviteter och gruppkonstellationer. Dolks studie vill peka på möjliga ingångar, men också problem vad gäller barns delaktighet inom förskolans värdegrundsarbete.

Andra faktorer som kan försvåra vänskap mellan pojkar och flickor är olika statuspositioneringar i barngruppen och hur barnen förhåller sig till dessa. Löfdahl (2004) beskriver att i leken är roller och rollkaraktärer viktigt och de konstrueras gemensamt av de barn som deltar i leken. Det viktiga är inte *vem* man är, utan *hur* man är i sin rollgestaltning. Innehållet i leken används också för olika statuspositioneringar och att genom olika strategier uppnå status. Rekvisita visade sig inte vara viktigt när barnen levandegjorde sina roller. I en sammanställning av flera etnografiska studier visar Löfdahl (2014) att barn aktivt utesluts av de andra och inte får delta i lekar eller att de får en roll med obetydlig position i leken för att kringgå regler på förskolan om att alla ska få vara med och leka. Genom att tilldelas en obetydlig position är barnet fysiskt med i leken, men samtidigt socialt utesluten genom strategier inom barngruppen. Positionen som utesluten kan bli normerande i barngruppen och det barnet kan då inte själv påverka sin roll. Social uteslutning kan även kopplas till ålder, då mindre barn utesluts och ses som mindre värda av de äldre. En förskolemiljö starkt präglad av svenska traditioner bidrar till att barn med annan kulturell bakgrund riskerar att uteslutas på grund av avsaknad av sociala och kulturella kunskaper. Lek är inte bara på skoj konstaterar Löfdahl, lek är på andras villkor. En uppfattning som även ges i Skånfors (2013) studie som behandlar barns sociala liv på förskolan och de sociala kunskaper som konstrueras i barns kamratkulturer. Sociala relationer är något barn förhandlar i gemensamma aktiviteter, de

positionerar sig i relation till makt och status. Studien visar hur barn skapar och upprätthåller relationer samt distanserar sig ifrån relationer med andra genom att dra sig undan, på så vis kan de förstå och hantera sitt sociala liv på förskolan. De sociala normer som barn gemensamt konstruerar kan också ses som ett motstånd mot att alltid vara en del av ett kollektiv enligt Skånfors.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att tidigare forskning stödjer sig på varierande teoretiska antaganden om kön, som exempelvis biologiska eller feministiskt poststrukturalistiska teorier, vilket får konsekvenser för de forskningsresultat som presenteras. Många studier behandlar främst könssegregation och vilar på uppfattningen att gränsdragningen mellan könen har kulturella och strukturella orsaker. Kön ses som sociala konstruktioner som barn själva bidrar till att skapa och reproducera, influerade av det omgivande samhället och av vuxna. Ett fåtal studier problematiserar synen på könskategoriseringen av pojkar och flickor och behandlar barns möjligheter att inta olika könspositioneringar i relation till stereotypa förväntningar på det egna könet, samt att förskollärare och lärare bidrar till att könssegregationen inom förskola och skola upprätthålls genom att behandla pojkar och flickor olika, oavsett hur de positionerar sig som pojke eller flicka. Endast en studie visar på kön som icke-relevant i en specifikt studerad förskolekontext.

Det finns mycket lite skrivet om vänskap mellan pojkar och flickor, men vänskap mellan barn av olika kön anses vara ovanligt efter 5-6 års ålder. Vänskap bedöms samtidigt vara oerhört betydelsefullt för barn och upptar en central del av deras liv samt utvecklar barns psykologiska och sociala förmågor. Vänskap anses ha betydelse för det kommande vuxenlivet och sannolikheten att ha vänner av annat kön i vuxen ålder ökar för dem som haft vänner av annat kön under den tidiga barndomen. Därmed finns ett behov av studier om villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor, både för att belysa den svenska jämställdhetsdiskursen och för att synliggöra flickor och pojkars gemensamma vardagsliv på förskolan.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor i barns praktiker i en förskolekontext. Detta för att det saknas motsvariga studier och råder brist på forskning om vänskap mellan barn av olika kön. Studiens design är en kvalitativ studie, beroende på forskningsproblemets karaktär och de forskningsfrågor studien söker svar på. I en kvalitativ studie söks orsaker och samband genom ”mjuka” data som till exempel intervjuer, samtal och iakttagelser, och karakteriseras av ett vetenskapligt sätt att tänka och tolka genom att göra kvalificerade bedömningar (Watt Boolsen, 2007). Därför har en etnografisk ansats valts till denna studie, för etnografins mångsidiga möjlighet att genom flera kvalitativa metoder synliggöra de villkor som både kan utgöra möjligheter och begränsningar för barns vänskap i deras vardagsliv på förskolan. Metodologiska utgångspunkter influeras allt mer av studiers teoretiska ramverk och detta påverkar hur studier genomförs (Mackenzie & Knipe, 2006). I denna studie används teoretiska begrepp som analysverktyg för att visa på och förklara de fenomen studiens frågeställningar söker svar på, vilka är följande:

1. Hur kommer vänskap mellan flickor och pojkar till uttryck?
2. Vad möjliggör och försvårar flickor och pojkars vänskap?
3. Vilken syn har barn på villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor?

Teoretiska perspektiv

När det handlar om synnerligen kontroversiella ämnen, och det gäller allt som handlar om kön, så kan man i alla fall inte hoppas på att nå sanningen. Man kan bara visa hur man kommit fram till den uppfattning man har.

– Virginia Woolf (2012, s. 14)

Denna studie syftar till att undersöka villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor i förskolan. Vänskap är ett fenomen som enligt Österberg (2007) erkänns av allt fler forskare som en viktig del i samhället och har blivit ett vetenskapligt problem som kan analyseras som etisk och politisk filosofi, social verklighet eller individuell livsbetingelse. Österberg framhåller att vänskap därför kan tolkas både i en existentiell och kulturell kontext, eftersom vänskap både är ett privat och ett samhälleligt fenomen som rör sig i en livssfär som både är etisk, existentiell och social, och i och med det också politisk (s. 11-17). I den här studien har jag därför valt att analysera mitt material med hjälp av teoretiska begrepp underbyggda av barndomssociologi, sociologi och existentialistisk socialfilosofi samt teori om litteratur och metafysik. Det teoretiska ramverket gör det möjligt att närma sig vänskap ur både en existentiell, etisk, kulturell och social synvinkel. De teoretiska begrepp som används vid analysen har valts för att de bidrar med en fördjupad förståelse och på ett bra sätt förklarar de fenomen som studien visar på.

Inom barndomssociologin ses barndom som en social konstruktion som inte är universell utan skiljer sig åt både historiskt och geografiskt, både vad gäller dess samhälleliga betydelse liksom upplevelsen av barndomen. Barn betraktas som aktiva deltagare i samhället som konstruerar och tolkar sina egna liv, relationer och kulturer. Etnografi anses vara en fruktbar forskningsmetod vid sociologiska analyser som placerar barn i centrum, eftersom det möjliggör barnens egna röster och sätt att tolka och resonera om sitt liv och hur det hör ihop med barnens kamratgrupper. Att undersöka socialisationsprocesser ur barns synvinkel ger en mer fullvärdig bild av barndomen enligt Giddens och Sutton (2014, s. 235). Existentialismen är en livsåskådning som haft stor betydelse i det västerländska samhället och i västerländskt kulturliv och som avvisar en essentialistisk människosyn (Bexell & Grenholm 1997, s. 32-34). Existentialism är ingen entydig filosofisk riktning utan betecknar ett flertal, ofta motstridiga teoretiska uppfattningar. Gemensamt är det huvudsakliga intresset för den mänskliga tillvaron. Begreppet existens används med betydelsen: Det som på ett grundläggande sätt karaktäriserar människans sätt att vara. Ett annat gemensamt drag är synen på människan som fri, men vilkens frihet alltid är satt i en situation. Dialogfilosofi tillhör också existentialismen. Då betonas människans existentiella verklighet i förhållande till den andre, begreppet ”den andre” har då betydelsen ett ”du” (Lübcke, Grön, Bengtsson & Prawitz, 1988, s. 149-151).

Centrala begrepp

De centrala begrepp som valts ut är: *vänskap, det mellanmännsliga mötet, kamratkultur, normer om kön samt barnlitteraturens metafysiska potential.*

Vänskap

Enligt Jonsdottir (2007, s. 64- 72, 77) görs ofta skillnad mellan kamrat- och vänskapsrelationer inom forskning som behandlar barns sociala utveckling. Begreppet kamrat används då i betydelsen någon eller några i en grupp som barnet delar en gemenskap med.

Upplevelsen av gemenskap behöver inte vara ömsesidig i en kamratrelation. Medan vän betecknar en ömsesidig relation mellan barn som måste uppfylla vissa sociala behov som intimitet, affektion och kompanjonskap. Barn ses som vänner om de ömsesidigt väljer varandra. Rubin (1981, s. 32-34, 43) anser att denna uppdelning mellan begreppen vän och kamrat är felaktig. Människor i olika åldrar har olika uppfattning om vänskapens natur och vad en vän är. Förskolebarn uppfattar ofta vem som helst som de leker med som en vän. Att förskolebarns uppfattning om vänskap skiljer sig så mycket från äldre barn och vuxnas syn, gör att somliga inte erkänner barns syn på vänskap som verklig vänskap, utan påpekar att när barn talar om vänner avser de kamrater. Rubin anser att barns användande av ordet vän eller kompis är helt riktig och bör respekteras som vänskap. Därför att det syftar på relationer mellan jämlikar utanför familjen som ger en upplevelse av identitet och tillhörighet. För att förstå barns vänskapsförhållanden måste man försöka förstå barns vänskap i deras egna beskrivningar enligt Rubin. Också Corsaro (2003, s. 69, 89) bedömer att förskolebarn uppfattar dem de leker med för stunden som vänner. Vänskap ur barns perspektiv innebär i en leksituation dem de delar en gemensam aktivitet med, utan inblandning ifrån andra barn eller vuxna. Barns syn på vänskap och deras sociala färdigheter att forma vänskap bygger på en situerad kunskap och precis som all annan social kunskap lär sig barn genom vad de gör tillsammans med andra, vilket varierar mellan olika historiska och sociala miljöer. Därför måste man enligt Corsaro närma sig barns vänskap genom att försöka förstå hur barnen själva ser på vänskap i sin situerade sociala miljö, genom att göra sig till en del av de situationerna och se och känna in vad vänskap är för barnen.

Vänskap i barndomen är enligt Alberoni (1984, s. 38, 80, 119, 127) ett äventyr som innebär att utforska världen och livets mysterier tillsammans, genom fantasins imaginära värld. Vänskap är en tyst överenskommelse mellan två känsliga individer och med vänskapens kraft förmår individen gå utanför sina gränser. Vidare framhåller Alberoni att vänskapens största fiende i det dagliga livet är de stora sociala strukturerna. Beauvoir (2012, s. 86-93) påpekar att mänskligheten är en historisk realitet vars situation återspeglar samhällsliga strukturer. Förhållandet mellan könen skulle kunna vara ett vänskapligt förbund understryker Beauvoir, om en jämställd vänskap mellan könen var det grundläggande värde som gavs betydelse i människans livsprojekt och där sexualiteten existerar bara som en av flera delar i människans hela existens. Liksom Holmquist (2011, s. 7-14) som uttrycker att könsöverskridande vänskap endast kan uppstå om det finns sociala förutsättningar.

Vänskap har i den västerländska tanketraditionen brukat definieras som ”en frivillig närhet mellan personer som litar på varandra och ömsesidigt vill varandra väl” enligt Österberg (2007). Vänskap är osynliga band som förenar oss och kan ses som ett existentiellt fenomen som drabbar oss på samma sätt som kärlek eller sorg, en uppfattning som till viss del strider mot idén att vi väljer våra vänner. Men det finns något oberäkneligt i hur vänskap uppstår. Ett vaknat intresse för den andre och en gryende känsla av förståelse och sympati. Eller det Sartre kallar prereflexiva val, det vill säga att vi väljer, men vi väljer inte medvetet utan det sker spontant. Vi kalkylerar inte först vem vi ska välja som vän eller inte, utan vi glider in i vänskap. Individens identitet skapas i relation till andra i den dagliga samvaron med vänner. Livet är en existentiell situation där vänner är en nödvändighet för att orka leva och som uppfyller vårt behov av sällskap, omsorg, tröst, trygghet, delade upplevelser, beröring och blickar, och i alla definitioner av vänskap ingår alltid tillit (s. 12-16, 43, 47). Det finns en naturlig tillit mellan människor enligt Lögstrup (1994). Det gäller både dem vi känner väl och människor vi just träffat. Vi utgår normalt inte ifrån att människor försöker lura oss eller ljuger för oss om vi inte först har kommit på dem med att göra det. Att på förhand hysa tillit till andra tillhör våra livsbetingelser, vårt liv skulle inte fungera och vi skulle må oerhört dåligt om vi hela tiden gick runt och misstrodde människor omkring oss. Att hysa tillit

betyder att vi på förhand tror på varandras ord. Tillit hör till varje samtal mellan människor. *Hur* någon säger något styr vår förståelse av *vad* han säger. I tonfall och kroppsspråk är vi på ett mycket mer inträngande sätt närvarande och det avgör hur vi uppfattar den andre. När vi visar varandra tillit så utlämnar vi oss själva och det gör oss sårbara. Att visa tillit innebär att lägga något av sitt liv i den andres hand, något som den andre har makt över. Om den andre missbrukar vår tillit reagerar vi väldigt starkt och känslan av att känna sig kränkt kan leda till konflikter. Ibland är det våra outtalade förväntningar på den andre som gör att tilliten upplevs missbrukad, oavsett om den andre är medveten om det eller inte. Att inte respektera, utan avvisa någon annans tillit är livsförnekande och enormt smärtsamt. Barns tillit beskrivs som särskilt utlämnad av Lögstrup, de har ännu inte lärt sig att vara förbehållsamma och reserverade med sin tillit. En sviken tillit hos ett barn kan leda till otrygghet och osäkerhet som får förödande konsekvenser för barnets liv. Att våra liv genom vår tillit hela tiden är utlämnade åt varandra, medför att vi alltid befinner oss i ett maktförhållande gentemot varandra. Vi har helat tiden mer eller mindre makt över andras liv och det rör sig om makt över alltifrån andra människors sinnesstämningar till deras hela livssituation (s. 41-49, 83-84, 224).

Jag gör i den här uppsatsen ingen distinktion mellan begreppen kamrat och vän, utan väljer i enlighet med Rubin och Corsaro att respektera barns tal om vänskap och kompisrelationer som just vänskap. Jag betraktar också barns syn på vänskap som situerad och förhåller mig öppen till att upptäcka vad vänskap är ur barnens eget perspektiv. Dessutom använder jag begreppet vän och vänskap om de vänskapliga handlingar som blivit synliga i barnens sociala relationer och i det mellanmänniska samspelet jag observerat mellan barnen. Begreppet vän har följaktligen en vid definition i min studie och vänskap ses som mer än ”bästa vänner”. Jag anser barns vänskap vara precis som vuxnas, en intrikat väv av relationer till andra där det hela tiden sker en växelverkan mellan distans och närhet i relationer som utmärks av tillit. Som Alberoni (1984, s. 9) understryker kan ordet vänskap ha många olika betydelser, och jag delar den uppfattning om vänskap och tillit som ovan förs fram av Österberg, Alberoni, Holmquist, Beauvoir och Lögstrup.

Det mellanmänniska mötet

Vänskap uppstår genom möte. Möte då vi känner intresse, stark sympati och frändskap med någon i ett ögonblick av stark livsintensitet och lycka. Möte är också att vandra en bit tillsammans med någon annan på den väg som leder mot den egna identiteten, och genom att lära känna en vän lära känna sig själv, skriver Alberoni (1984, s. 13-19). De mellanmänniska fenomenen är enligt Buber (1995) inte något som främst ska förstås psykologiskt, utan sociologiskt genom vad som blir synligt i det levande samspelet som sker mellan människor. Buber beskriver i sin socialfilosofiska teori om det mellanmänniska mötet, att människor som tillhör en grupp präglas av de gemensamma erfarenheter som görs i gruppen och att de upplever en samhörighet med varandra som är specifik för just den gruppen. Det innebär inte att det i den kollektiva samvaron behöver finnas personliga relationer mellan olika individer i gruppen. Det mellanmänniska som uppstår mellan människor är när två individer blir medvetna om varandra och ett möte uppstår. Ett möte där den andre framträder som ett subjekt kan ske både när blickar möts mellan främlingar på en spårvagn, eller mellan vänner (s. 9-26). Sartres (1983) teori om blicken beskriver blickar på olika sätt, både som skrämmande och bekräftande. När vi ser på andra människor objektifierar vi dem. Vi uppfattar att det är en människa vi tittar på men samtidigt ser vi på den människan som ett objekt. För Sartre är det när vi själva upplever oss sedda av den andre som ett subjekt, som den andre i sin tur framträder som ett subjekt för oss. Det vill säga när ett möte sker. Det handlar om att definiera blicken i sig. Den andres ögon uppfattas aldrig i första hand som

sinnesorgan för synen, utan den andres ögon är underlag för blicken. När vi tittar någon i ögonen är det blicken vi ser i första hand och inte hur den andres ögon ser ut rent fysiologiskt. När blickar möts sker en omedelbar närvaro, trots det fysiska avståndet i rummet (s. 143-196).

Livet består av samvaro med andra människor, då vi både upprättar distans till andra samtidigt som vi också träder i relation med människor. Fundamentet för vårt liv tillsammans med andra, är vår önskan att bli bekräftade och vår förmåga att på samma sätt bekräfta våra medmänniskor genom möten. Vi vill vara närvarande i andras liv. Äkta samtal innebär att acceptera det som är annorlunda hos den andre (Buber, 1997, s. 28-35, 41). Ett äkta samtal sker när man accepterar och tar den människa man står inför på största allvar, som någon som är unik och annorlunda än jag. Det finns en äkthet i det som händer mellan människor när de inte försöker framställa sig själva på något speciellt sätt. En relation uppstår när den andre blir verkligt närvarande för en och man uppfattar den andres personliga närvaro. Om det utvecklas en ömsesidighet börjar ett äkta mellanmänniskt samtal, vilket innebär att man bekräftar den andre och bejakar den andre som person. I ett äkta samtal måste var och en som deltar bidra med sig själv och känna frihet att säga vad man vill i en atmosfär av tillitsfullhet där man blir lyssnad på, enligt Buber (1995, s. 29-50, 65-73). I följande studie använder jag begreppet ”det mellanmänniska mötet” enligt den definition som här givits av Alberoni, Buber och Sartre.

Kamratkultur

Grupper eller sociala sammanhang är socialisationsagenter, där viktiga former av socialisation äger rum. Primär socialisation och kulturell inläring sker under den tidiga barndomen då familjen är den främsta socialisationsagenten. Under den sekundära socialisationen som pågår från barndomen och resten av livet, tar andra agenter över de socialiserande krafter som påverkar människan. Det kan vara allt ifrån organisationer, skola, kamrater eller massmedia. Genom social interaktion lär sig människor normer, värderingar och övertygelser som utgör kulturella mönster i samhället. Familjens betydelse för små barns socialisation är uppenbar, däremot är jämnåriga kamraters inflytande inte lika erkänd trots att dagens 4-5 åringar tillbringar en stor del av sin tid tillsammans med jämnåriga kamrater enligt Giddens och Sutton (2014, s. 227-230).

I följande uppsats ses den förskolegrupp som barnen är del av som en viktig socialisationsagent enligt Corsaros (2003; 2011) teori om kamratkulturer. Med kamratkultur avses en specifik grupp barn som tillbringar tid tillsammans varje dag. Förskolan är ofta den första kamratkultur barn deltar i. De vistas på förskolan från tidigt ålder och under många timmar om dagen i en grupp av barn som de interagerar med väldigt intensivt. Därmed utgör vänskap ett centralt tema i barns kamratkulturer. Kamratkulturer består av de rutiner och aktiviteter, intressen, artefakter och värderingar som barnen är medskapare av och delar med varandra och utgörs av två huvudsakliga innehåll; de är att barn vill ha kontroll över sitt liv och att de vill dela känslan av kontroll med varandra. Medan barn har roligt i lekar tillsammans skapar de samtidigt sin egen kamratkultur i vilken de förbereder sig för vuxenlivet. För att försöka förstå barn och vad som händer i deras sociala värld är det viktigt att studera dem från deras eget perspektiv och i deras egen värld enligt Corsaro, som betonar att barn spelar en aktiv roll i sin egen socialisation. De tar information ifrån vuxenvärlden som de på ett kreativt sätt använder för att skapa sin egen unika barndomskultur. Barn är på så vis del av både en barnkultur och en vuxenkultur som på ett intrikat sätt vävs samman. Barns kamratkulturer påverkas i sin tur av den barn- och vuxenkultur som finns i det omgivande samhället. Kamratkulturer är helt enkelt subkulturer inom ett större kulturellt sammanhang. För en vuxen är det svårt att ta sig in i barns kultur, det finns mycket vi helt enkelt inte kan få grepp om och förstå oss på i barnens värld. Dessutom misstolkar vi ofta det vi ser, därför att

vi begår misstaget att tolka det genom ett vuxenperspektiv, understryker Corsaro (2003, s. 4-6, 37, 65, 68; 2011, s. 149-152).

Begreppet kamratkultur beskrivs av Löfdahl (2014) vara mycket använt inom barnforskning. Begreppet används för att beskriva barns egna perspektiv och tolkningar av den kultur som de är del av. Begreppets teoretiska funktion är att hjälpa till att förstå och beskriva det som händer i barns relationer när de är tillsammans i förskolan. Kamratkulturer kan förstås genom att studera barns handlingar, deras interaktion och dynamiken mellan barnen, enligt Löfdahl. Det Corsaro benämner ”tolkande reproduktion” innebär att barnen inom kamratkulturen hela tiden försöker förstå och tolka den omgivande kulturen och dess normer och värderingar ifrån såväl hemmet, förskolan och samhället. Sedan omskapar de den omgivande kulturen och gör sina tolkningar till en del av olika aktiviteter och lekar. Corsaro ser detta som en dynamisk socialisation mellan barnet och omgivningen. Genom att omtolka den omgivande kulturen skapar barn mening i sina liv och förstår sin egen relation till vuxna och andra barn i förskolan (s. 13-15). Enligt Corsaro (2011, s. 224) finns en pågående debatt om huruvida könssegregation gör att pojkar och flickor har olika kamratkulturer. Jag utgår i min studie ifrån perspektivet att alla barn delar en gemensam kamratkultur på förskolan, men att det inom den kamratkulturen också finns en separat kamratkultur för pojkar och en för flickor, därför att det blev tydligt under mina observationer och samtalsintervjuer med barnen att de själva uppfattade att det var så på den förskola där jag genomförde studien.

Normer om kön

För att inte hela tiden känna oss utlämnade i vårt sociala liv har vi normer till hjälp för hur vi ska förhålla oss till varandra, enligt Lögstrup (1994). De skapar ramar för hur vårt liv med varandra ska fungera och ger trygghet, skyddar oss och underlättar våra relationer, samtidigt som normer kan få människor att ta avstånd ifrån varandra. Normer kan skydda oss ifrån de maktförhållanden som finns mellan människor och innebära stor trygghet i vårt sociala liv. De gör att andra inte kan utnyttja oss hur som helst, men normer kan också vara förlegade. Om vi okritiskt anpassar oss till normer kan de istället bli farliga och leda till att de utövar våld. Normer är alltid skapade och ligger utanför oss själva, därmed är det viktigt att vi har distans till dem (s. 51-52, 70-74, 84, 88-93).

Martinsson och Reimers (2008, s. 7-30)¹ beskriver att normer skapas överallt där människor möts. Vi är alla medskapare till en mängd olika typer av normer, normer som både kan möjliggöra och begränsa oss. Normer kan se olika ut i olika sociala samhällsklasser, de styr förväntningar på hur människor ska vara och klä sig i förhållande till klass, kön, ålder och etnicitet. Människor som bryter mot normer riskerar att ifrågasättas eller straffas. Den institutionella världen som skolan utgör bärs upp av normer. Föreställningar om vad som är normalt och inte sättet osynliga regelverk om hur det är tillåtet att bete sig och inte. Normer vägleder oss i vad som i den sociala praktiken anses vara normalt och därmed också vad som anses vara onormalt. Normer förhandlas och förändras ständigt. Omvandlingen av normer är ofta en trög process, men inga normer är solida, alla kan ändras. Förgivettagna föreställningar om världen hör ihop med makt och skapandet av en hierarkisk över- och underordning. Normer skapar kategorier av det förväntade och det avvikande. Kategorierna ”man” och ”kvinna” är exempel på normativa processer som lett till förgivettagna föreställningar. Föreställningar om kön medför föreställningar om sexualitet, och till det kommer föreställningar om heteronormer och jämställdhetsnormer. Kön ses till exempel som olika

¹Martinsson och Reimers har i sin förståelse av normer inspirerats av Butler och Foucault, teoretiker vilka egentligen ligger utanför det teoretiska ramverket för den här studien, även om det finns intertextuella referenspunkter.

varandra och starka föreställningar finns att män trivs bäst med män och kvinnor med kvinnor. Kön förväntas av samhället vara olika och komplettera varandra, föreställningar som reproduceras i barns lekar i förskolan. Makt finns i normer, det möjliggör och begränsar vår identitet och påverkar våra känslor av gemenskap, delaktighet och utanförskap framhåller Martinsson och Reimers.

Enligt Sartres (1983, s. 143-196) innebär andras blickar att bli betraktad, iakttagen eller sedd på olika sätt. Den andres blick framkallar subjektiva reaktioner hos oss, som fruktan, stolthet eller skam. Det faktum att känna sig betraktad av andra kan väcka obehag och ängslan. Den andres blick kan få oss skämmas över oss själva och hur vi tror oss uppfattas av andra. Det gör att vi upplever vår plats i världen som osäker. Vi kan också känna oss iakttagna utan att egentligen vara det, den andres blick kan vara hypotetisk. Giddens (1999, s. 83) betonar att skam på ett mycket intimt sätt är förbundet med tillit, därför att upplevelsen av skam kan hota eller helt förstöra en uppbyggd tillitsrelation.

Könsroller lärs in genom könssocialisation det vill säga sociala influenser, som exempelvis från media och genom familjen enligt Giddens och Sutton (2014). Redan innan ett litet barn kan kategorisera sig själv som flicka eller pojke får de genom verbala signaler förmedlat denna information ifrån människor i sin omgivning. Systematiska skillnader i frisyrer, kläder och andra visuella signaler är en inlärningsprocess som gör barn medvetna om kön. Vid 2 års ålder kan barn placera in sig själv och andra i rätt kön. Vid 5 eller 6 års ålder förstår barn att könsskillnaden har en anatomisk grund. Böcker, tv-program och leksaker för barn tenderar att framhäva stereotypa skillnader mellan manliga och kvinnliga attribut. Könssocialisationen är mycket stark liksom samhällets förväntningar på att personer som tilldelats ett kön ska uppföra sig som en kvinna eller man. Förväntningar som sedan reproduceras och infrias i vardagslivet. Flickor och pojkar lär sig könsroller genom att olika sociala krafter bestraffar eller belönar olika typer av beteenden. Dessa sanktioner lär barn att anpassa sig till den könsroll de förväntas anta. Barn kan emellertid också göra uppror mot dessa socialisationsagenter och stå emot samhälleliga påtryckningar i hur de förväntas bete sig i enlighet med sitt kön. Utifrån detta synsätt är könsskillnader inte biologiskt bestämda utan kulturellt konstruerade. Kvinnor och män socialiseras in i skilda roller genom reproduktion. Ett annat synsätt som motsätter sig synen på kön som socialt konstruerad är den essentialistiska uppfattning om människan, som anser att män och kvinnor har en biologisk kärna eller mänsklig natur som skiljer dem åt biologiskt. Essentialistiska antaganden förs fortfarande fram inom vetenskapliga sammanhang enligt Giddens och Sutton (2014, s. 230, 410, 413).

I följande studie ses kön som socialt konstruerat i enlighet med den könsrollsinnlärning och könssocialisation som beskrivs av Giddens och Sutton. En könssocialisation som sker både på förskolan och utanför, genom normer om kön som hela tiden finns som osynliga förväntningar och begränsningar på individen ifrån det omgivande samhället. Jag instämmer i Martinsson och Reimers uppfattning att normer om kön, skapas och reproduceras i förskolan både mellan barnen och mellan barn och vuxna. Precis som Lögstrup betraktar jag normer som konstruerade och föränderliga och vilkas syfte är att skänka social trygghet, samtidigt som normer kan vara både begränsande och farliga, samt att normer kan förmedlas genom andras blickar precis som Sartre beskriver och väcka känslor av skam hos individen, vilket får denne att anpassa sig efter de rådande normerna. Blickar som också kan vara hypotetiska. Jag delar Giddens uppfattning att känslor av skam kan förstöra tilliten mellan människor, och i och med det också vänskap.

Barnlitteraturens metafysiska potential

Litteraturens mirakel är att den kan få oss att se världen genom någon annans ögon samtidigt som vi fortfarande är oss själva, enligt Beauvoir (Moi, 2009, s. 191-196). Litteratur har förmåga att övervinna den existentiella separationen som finns mellan människor och låta oss ta del av någon annans liv, vi kan identifiera oss med varandra genom att vi låter oss fascineras över någon annans tillvaro som liknar vår egen, beskriver Moi. Enligt Merleau-Ponty (1964) bygger en bra bok alltid på två eller tre filosofiska idéer som författaren gestaltar så att de väcks till liv och börjar existera för oss på samma sätt som i den verkliga världen. Genom att levandegöra en erfarenhet av världen hör filosofi och litteratur ihop, de rymmer vårt existentiella vara med samma tvetydighet i en värld som språkligt endast kan uttryckas i "berättelser". En bok som inte använder ett enda filosofiskt begrepp är ändå metafysisk. Metafysisk litteratur måste också vara amoralisk skriver Merleau-Ponty, därför att människans natur inte har någon given moral att utgå ifrån. Sann moral är inte att följa moralregler, utan att normkritiskt gå i dialog med andra och med oss själva, om de tidsmässiga strukturer som påverkar vårt liv, våra möjligheter och vår frihet (s. 26-29, 40).

Även Beauvoir (2013, s. 135-144) anser att en författare kan väcka liv i de teoretiska begrepp som filosofin använder för att förklara världen med, genom att litterärt gestalta dem i komplexa händelseförlopp. Sociologiska och psykologiska perspektiv som är otillräckliga var och en för sig, kan på det sättet mötas i en metafysisk synvinkel och visa sig för oss genom de känslor och handlingar som den litterära texten förmedlar. Riktigt bra litteratur har förmåga att förmedla ett äkta andligt äventyr och uppenbara erfarenheter för oss som inte kan förmedlas på något bättre sätt. Genom att läsaren, tvivlar, grubblar och tar parti för handlingen och dess karaktärer, utvecklas läsarens tankegångar på ett sätt som ingen undervisning av teorier skulle kunna ersätta. Litteratur har en unik förmåga att uppenbara vår existens för oss. Men för att äventyret ska kunna bli verklighet och boken få liv måste läsaren ryckas med, då kan läsäventyret lyckas med det som ingen filosofi kan lyckas med enligt Beauvoir, nämligen att fånga människan i sitt förhållande till världen. Enligt Beauvoir är barn särskilt öppna för det metafysiska äventyrets mirakel och de upplever sin egen existens med förundran, därför att allt i livet fortfarande är nytt för dem. Litteratur kan på ett konkret sätt hjälpa barn att upptäcka sin närvaro i världen framhåller Beauvoir; sin smärta, sin rädsla, sin uppgivenhet, sitt hopp, sitt uppror, sin glädje och sin frihet.

Jag delar Merleau-Ponty, Beauvoir och Moïs uppfattning om litteraturens metafysiska förmåga och denna teoretiska uppfattning ligger till grund för de boksamtal och samtalsintervjuer jag gjort med barnen i min etnografiska studie. Jag anser att barnlitteratur har en metafysisk potential och jag använder mig därför av ett eget begrepp².

² Begreppet *Barnlitteraturens metafysiska potential* är ett begrepp som tillkommit genom denna etnografiska studie och som jag utvecklat utifrån teorier om "litteratur och metafysik". Detta beskrivs vidare under metodavsnittet *Boksamtal*.

Etnografi

Vi vandrade genom gatorna och talade om vårt liv och om Livet; allestädes närvarande, ehuru osynligt, snuddade äventyret vid oss.

– Simone de Beauvoir (1979, s. 256)

Etnografi är inget entydigt begrepp enligt Hammersley och Atkinson (2007, s. 1-2), utan innehåller en variation av tillvägagångssätt, metodval och användningsområden. Van Maanen (2011, s. xiii, 1) skildrar etnografi som att det huvudsakligen handlar om att porträttera andra människors sociala verklighet genom att analysera de egna erfarenheter man gjort som deltagare i de andras värld, och beskriver oss alla som en slags etnografer när vi befinner oss i och måste förstå nya sociala sammanhang och när vi för vidare vår förståelse av den sociala världen till andra. En etnografisk studie däremot är en skriftlig representation av en kultur, eller någon aspekt av en kultur enligt Van Maanen. Johansson (2010, s. 5-7, 25) beskriver etnografi som både metod, teori och livsstil, och som en väg in i ett kulturellt sammanhang som ger forskaren möjlighet att studera vardagslivets mångfald och komplexitet. Sociala företeelser som förefaller självklara för oss, gör etnografen mångtydiga genom att se det i relation till strukturer och processer. Med hjälp av teoretiska verktyg kan den sociala verkligheten alltid friläggas och upptäckas på nytt, och en etnografisk studie kan ge en levande inblick i en specifik social verklighet, understryker Johansson.

Metodval

Den här studien bygger på en etnografisk ansats, likt många av de studier som berör barns kamratkulturer eller kön/genusforskning i förskolan. Corsaro (2011, s. 53) beskriver etnografi som en effektiv metod för att studera yngre barn just för att interaktionen dem emellan sker i nuet och kan vara svår att fånga genom intervjuer och frågeformulär. Genom att delta i en barngrupp under en längre period kan etnografen upptäcka hur det dagliga livet ter sig för barnen; deras dagliga rutiner, den fysiska och institutionella miljön, deras övertygelser och värderingar samt det språkliga system som förmedlar alla dessa aktiviteter och kontexter. Hammersley och Atkinson (2007, s. 3) framhåller att etnografi ger möjlighet att djupstudera människor i deras naturliga miljö, istället för genom situationer som forskaren har konstruerat. Etnografi framstod därmed som ett självklart val av metod för den här studien. För att undersöka vänskapens villkor mellan flickor och pojkar i förskolan ville jag observera barns samspel och samtala med dem i deras vardag. Jag ville också ha möjlighet att komma tillbaka till samma barn och deras aktiviteter många gånger om. Min förståelse och användning av etnografien är främst hämtad ifrån Hammersley och Atkinsons (2007) definition av ansatsen, vilken tillhör den *reflexiva etnografien*. Den etnografiska studien genomfördes på en förskola under en sammanhängande period på sex veckor under mars-april 2015. Jag vistades på förskolan 2-3 gånger i veckan vid sammanlagt 15 tillfällen. Varje tillfälle varade från klocka 8:00 då barnen som ätit frukost på den närliggande skolan kom tillbaka till förskolan, och fram tills dess att de gick tillbaks till skolan för att äta lunch cirka 11:30.

Dataproduktion

I en etnografisk studie samlas data in på flera olika sätt under den tidsperiod man deltar i människors dagliga liv, för att på plats i en autentisk miljö lyssna till samtal, observera händelser och ställa frågor i både formella och informella intervjuer, samt samla in annan form av tillgänglig data som bedöms värdefull som dokument eller artefakter. Metoden styrs inte av strikta observationsscheman och detaljerade frågeformulär, utan analysen av data utgår ifrån människors handlande, institutionella praktiker och hur de påverkas av lokala kontexter

eller av kontexter i vidare mening. Studiedesignen bör vara en reflexiv process genom hela projektet. En process som kan leda till att frågor omförhandlas, förändras eller helt överges för nya frågor. En bra startpunkt är att välja att studera ett fenomen som det saknas detaljerad kunskap om. Det är också viktigt att inledningsvis reflektera över och läsa in sig på tidigare forskning inom området samt teoretiska perspektiv och annat som på olika sätt belyser ämnet och bidrar till reflektion, även om inläsning givetvis pågår under hela projektet understryker Hammersley och Atkinson (2007, s. 3, 20-24). Min studie började med ett klart formulerat syfte och frågeställningar, vilka inte har kommit att förändras under studiens gång. Däremot förändrades de teoretiska perspektiv jag från början tänkt mig. En reflexiv process som startade då jag förstod de rådande villkor för vänskap mellan flickor och pojkar på just den förskola jag studerat. Från början utgick jag ifrån att mina teoretiska begrepp skulle komma ifrån poststrukturalism och queerteori. Men redan efter min första dag på förskolan insåg jag att denna grupp barn bestående av 21 stycken 5-6 åringar redan etablerat en strikt uppdelning mellan pojkar och flickor och att de ofta inte ens vistades i samma rum inne på förskolan. Möte mellan pojkar och flickor skedde främst genom ögonkontakt för att sedan leda till att de ibland stannade till och prata lite. Insikten fick mig att började anteckna teoretiker som Sartre, Lögstrup, Buber etcetera i marginalen på mina fältanteckningar och ur observationerna på fältet omförhandlades de teoretiska valen och nya växte fram. Jag insåg att för att förstå vänskapens villkor mellan barnen så var jag tvungen att göra andra teoretiska val, vilket gick lätt tack vare att jag har en bred akademisk utbildning. Givetvis kunde annan teori ha använts som just poststrukturalism och queerteori, men med tanke på studien mindre omfattning fick jag helt enkelt välja det jag uppfattade som mest relevant för att förstå de fenomen som blev synliga under en förhållandevis begränsad studie.

För att kunna se vänskap mellan barn behöver man noggrant och koncentrerat iaktta och lyssna enligt Rubin (1981). Vänskapsförhållanden har sin egen kultur och historia, och sina egna kvalitéer och spänningar. På en förskola är det mycket olika aktiviteter som pågår på en och samma gång. Dessa aktivitetsmönster är det mest iögonfallande, men i alla dessa olika små grupper av barn är det hela tiden mer som pågår (s. 56). Precis det Rubin beskriver som att det i alla dessa aktiviteter är ”mer som pågår” är något jag tog fasta på när jag gick ut för att göra mina observationer och jag började genast söka efter vänskapens kultur, spänningar och kvalitéer mellan barnen, utan att förblindas av alla de där andra aktiviteter som pågår. Ibland lyckades inte det helt och hållet, som till exempel när nyfikenheten över hur ett påskägg kan tillverkas av enbart socker tog överhanden. För att fånga alla iakttagelser och samtal har jag använt mig av etnografiska fältanteckningar, dagboksanteckningar, minnesanteckningar och analytiska anteckningar:

Fältanteckningar

Fältanteckningar är den traditionella formen för datainsamling inom etnografien. Fältanteckningar görs både vid observationer och intervjuer och kan skrivas för hand eller på dator. Fältanteckningar spelar följaktligen en central roll då de utgör studiens främsta underlag och de måste därför vara omsorgsfullt och noggrant skrivna. Dåliga fältanteckningar ger studien ett dåligt och otillfredsställande resultat. Fältanteckningar är alltid selektiva och utgår ifrån de val som görs på fältet av vart man väljer att rikta uppmärksamheten, det är inte möjligt att skildra allt som händer. Anteckningarna bör göras så fort som möjligt efter, eller direkt i samband med observationen eller intervjun. Att avsätta gott om tid till fältanteckningar är nödvändigt, annars faller observationerna och intervjuerna lätt i glömska och blir meningslösa, man ska aldrig förlita sig enbart på minnet. Ju längre tid som spenderas på fältet ju skickligare brukar etnografen bli på att fånga värdefulla skeenden. Med träning riktas uppmärksamheten från *vad* som sägs till *hur* det sägs. Anteckningarnas karaktär kan komma att förändras under processens gång och bli mer detaljerade och konkreta, vilket är

viktigt vid analysen av materialet för att på ett bra sätt kunna jämföra och kategorisera innehållet i fältanteckningarna förklarar Hammersley och Atkinson (2007, s. 141-147). Mina egna fältanteckningar har jag skrivit för hand under observationerna eller direkt i anslutning till dem. Jag insåg ganska snart att det bekvämaste formatet var anteckningsblock i A5 format av vilka jag fyllt fyra stycken samt två i A4 format. Det största problemet visade sig vara att göra anteckningar ute när det blåste, småregnade eller helt enkelt var väldigt kallt om fingrarna. Anteckningarnas karaktär utvecklades allt mer under studiens gång och jag hittade ett sätt att skriva för att hinna få med allt betydelsefullt i skrift och ordagrant skriva ner sådant jag bedömde som viktigt. Dessutom gick jag alltid igen anteckningarna direkt efter observationstillfället och förtydligade förkortningar och dylikt. Därtill har jag skissat av lokalerna, samt barns rörelser i rummet och hur de placerar sig i olika aktiviteter.

Minnesanteckningar, analytiska anteckningar och fältdagbok

Under studiens gång dyker mycket tankar och idéer upp. Det är viktigt att skriva ner dessa funderingar då de hela tiden för de egna tankearbetet under studien framåt. Dessa preliminära analyser hjälper också till som vägledning när den huvudsakliga analysen av materialet skall göras. I fältdagboksanteckningarna skrivs även de egna personliga känslorna och reaktionerna ner, dessa influerar och färgar forskarens relation till det som studeras och påverkar betydelsen av det som dokumenteras, ett faktum som det är viktigt att erkänna och vara medveten om. Den intellektuella synvinkeln ställs hela tiden i relation till det personligt emotionella under en etnografisk studie beskriver Hammersley och Atkinson (2007, s. 150-152). Också jag har varvat mina fältanteckningar med andra typer av anteckningar precis som Hammersley och Atkinson beskriver. I ett par fältdagböcker har även analytiska anteckningar samt olika minnesanteckningar och frågor samlats tillsammans med funderingar om de teoretiska val som började leta sig in mellan observationerna. Dessa anteckningar visade sig betydelsefulla under den senare analysen av materialet.

Deltagande observationer och samtalsintervjuer

Den sociala kunskap de människor som studeras själva har om sin värld, är värdefull för etnografen (Hammersley & Atkinson, 2007). De dagliga samtal som sker mellan människor är i en etnografisk studie lika betydelsefull som den formella intervjun. För att få fram så mycket data som möjligt är kombinationen deltagande observationer och intervjuer oftast den bästa. Intervjuer kan både vara spontana informella samtal och formella arrangerade intervjuer. Skillnaden dem emellan är inte alltid så stor när man intervjuar personer som man redan etablerat en relation till genom deltagande observationer. Ibland görs också gruppintervjuer. Fördelen är att intervjusituationen kan framstå som mindre hotfull och informanterna blir mer bekväma, speciellt blyga personer, gruppsammansättningen och platsen för intervjun påverkar givetvis om intervjun blir lyckad eller inte. Etnografer brukar oftast inte på förhand bestämma exakt vilka frågor de ska ställa, eller ställa exakt samma frågor till dem de intervjuar. Däremot brukar de ha en lista på områden de vill täcka in under intervjuerna och ha en flexibel inställning till de diskussioner som uppkommer. Etnografiska intervjuer ligger på så vis ofta närmare samtalskaraktär, samtidigt som de styrs av etnografens forskningsintressen. När man samlar in data ifrån samtalssituationer som inte är en formell intervju, krävs det att vara en aktiv lyssnare för att höra vad som faktiskt sägs och hur det står i relation till studiens syfte, vad som bedöms relevant och inte. Likaså kan ledande frågor som annars ofta undviks i forskningssammanhang vara verkningsfulla om de inte medvetet styr informanten att ge de svar man önskar. Fältanteckningar kan föras vid intervjuer om de inte spelas in. Antingen för att det inte är möjligt, eller för att etnografen väljer att inte spela in för att det skulle påverka informanterna allt för mycket på ett negativt sätt. När anteckningar förs under intervjuer gäller samma princip som vid observationer, val måste göras om vad som skall skrivas ned (s. 98-120, 147). Under mina observationer har samtal skrivits ner så ordagrant som möjligt. Jag har

också gjort informella intervjuer genom att helt enkelt prata med barnen vid olika tillfällen. Dessutom genomförde jag samtalsintervjuer i form av boksamtal.

Boksamtal

I den här etnografiska studien används boksamtal som grund för samtalsintervjuer. Som underlag för intervjuerna hade jag ett antal frågor som diskuterades av alla grupper. Dessa frågor bifogas som bilaga 2. Enligt Corsaro (2003) misstolkas vi ofta det vi ser barn göra under observationerna därför att vi tolkar det genom ett vuxenperspektiv. Rubin (1981) betonar att vi måste försöka förstå vad barnen själva uppfattar som vänskap genom deras egna beskrivningar för att vi ska förstå barns vänskapsförhållanden. Jag ville därför vara säker på att barnen själva fick komma till tals och ge sitt perspektiv till observationerna. För att dessa samtalsintervjuer skulle bli så djupgående och innehållsrika som möjligt ville jag fånga barnens intresse och få dem att reflekterat över sig själv och sin situation med hjälp av en barnbok som gestaltar vänskap mellan en pojke och en flicka. Jag valde boken *Ingrid och Ivar* (Janouch, 2012) som gestaltar en lustfylld vänskap utan att problematisera kön. Enligt Sigurdson (2003, s. 141) tar vi hjälp av kulturen i form av berättelser, musik, bilder, film och så vidare, när vi vill försöka förstå sammanhangen i våra liv och vad det är att vara människa. För att förstå sin kultur och sig själv är det ofrånkomligt att gå till de kulturella fenomen som genomsyrar vårt samhälles samtid framhåller Sigurdson. Ett betydelsefullt kulturellt fenomen i barns värld är barnlitteratur. Genom boksamtal om en skönlitterär text öppnas möjligheter till att identifiera sig med karaktärerna, eller att inte göra det, att se sig själv och sin situation i relation till någon annans, och att få prata om det.

Alla barnen deltog i boksamtalen i små- oftast könsblandade grupper, med som mest fyra barn i varje grupp om sammanlagt sju grupper. Rent tidsmässigt gjordes dessa samtal ungefär i mitten av min vistelse på Solrosen. Det började med att jag berättade vad vi skulle göra tillsammans och varför. Jag var tydlig med att allt barnen skulle komma att sägas skulle jag återge anonymt. Inga av deras riktiga namn skulle förekomma i texten. Jag berättade att jag skriver om vänskap i förskolan för att det är något som vuxna vet väldigt lite om, och att de skulle få hjälpa mig genom att berätta för vuxenvärlden om sina tankar och egna erfarenheter. De allra flesta barnen tog uppgiften på stort allvar och ville gärna förmedla sin berättelse. Barnens berättelser kom att påverka min syn på mina observationer, både de jag gjort och de jag skulle komma att göra och fick mig att se deras samspel i ett nytt ljus. Barnens synvinkel kunde både bekräfta och förklara och ibland visa sig motsägelsefull. Deras samspel framträdde tydligare efter att jag fått höra deras egna beskrivningar och synpunkter. Samtalen har jag dokumenterat genom noggranna fältanteckningar under tiden de pågick, samt förtydligt och renskrivit direkt efteråt. Ljudupptagning med flera barn visade sig vara för svårt att avlyssna. Det gick inte att uppfatta vem som talar och talet blev otydligt när flera barn talade samtidigt. Ljudupptagningen påverkade också samtalet med barnen negativt, det blev inte en avslappnad atmosfär, samt att barnen blev för fokuserade på själva inspelningen. Det gick bra att skriva samtidigt, men det var ibland svårt att hinna med och jag fick be barnen pausa. Ett bra alternativ skulle möjligen ha varit att filma, vilket också skulle kunna påverka barnen negativt om de blev för medvetna om filmkameran.

Boksamtalen vilar på en teoretisk uppfattning om att litteratur kan förmedla metafysik³ (Merleau-Ponty, 1964; Beauvoir, 2013; Moi, 2009). I den här studien visade sig den teoretiska uppfattningen fungera mycket bra på den barngrupp som jag intervjuade under boksamtalen. Bokläsningen öppnade en ingång för att tala om vänskapens villkor mellan pojkar och flickor genom att barnen först ställdes inför en sådan vänskap i boken *Ingrid och Ivar* (Janouch,

³ Se avsnittet *Barnlitteraturens metafysiska potential* under kapitlet *Teoretiska perspektiv*.

2012). Det öppnade upp för egna tankar och funderingar, och fick dem att reflektera över och prata om sina egna vänskapsförhållanden med barn av annat kön, på såväl förskolan som utanför. Därmed anser jag att barnlitteratur kan sägas ha en metafysisk potential, och begreppet *barnlitteraturens metafysiska potential* är ett eget begrepp som jag använder i den här uppsatsen och som har tillkommit under den här studien.

Organisera och analysera data

En etnografisk studie genererar mycket material. Hundratals är de handskrivna sidor med fältanteckningar, fältdagboksanteckningar, minneslappar, kom-ihåg-att-fråga-lappar, analytiska funderingar och teckningar jag skissat av lokaler, lekar och barns rörelser i rummen, under de sex veckor studien pågick. Allt detta material har legat till grund för analysen. Den stora mängd data som samlas in under en etnografisk studie behöver organiseras för att göras överskådlig och tillgänglig på ett bra sätt beskriver Hammersley och Atkinson (2007). Dels behöver materialet finnas tillgängligt i kronologisk ordning, men därtill kodas i olika teman och kategorier för att ge det en infrastruktur som gör det lätt att hitta i materialet. Data kan i ett sådant indexsystem höra till en eller flera kategorier samtidigt. Fältanteckningarna måste noga läsas igenom vid upprepade tillfällen under studien. En närläsning som krävs för att etnografen verkligen skall känna materialet. Ett första steg i att närma sig data är att leta efter mönster och sådant som framträder särskilt explicit. Hur det förhåller sig till vad som var förväntat i relation till tidigare forskning, eller om det finns motsägelser i vad människor säger och i vad de gör, samt koppling till teoretiska idéer. Detta första steg i analysprocessen kan redan finnas dokumenterat i fältdagboksanteckningar och tidiga analysanteckningar (s. 152-153, 162-165). Mitt material har jag analyserat såväl i kronologisk ordning som kodat i olika teman för att ge det en överskådlig infrastruktur och lätt kunna hitta i det. Till hjälp har jag använt mig av färgkodning, till exempel gult för samtalsintervjuer, grönt för inomhusaktiviteter och blått för utomhusaktiviteter. Därtill kommer ytterligare färger för olika fenomen som sker till exempel utomhus. Färgkodning som indexsystem lärde jag mig under ett uppsatsskrivande på en annan institution där detta rekommenderades och lärdes ut.

Analysen är en individuell process hos etnografen och kan inte förklaras i några bestämda steg i hur materialet ska analyseras enligt Hammersley och Atkinson (2007) vilka anser att vid teoridriven forskning bör materialet inte enbart ses i ljuset av ett enda teoretiskt perspektiv, utan ett dialektiskt förhållande till olika teorier, där teorier ibland används för att förklara data och data ibland används för att utmana våra idéer genom en teoretisk verktygslåda, är det bästa. Flera olika teoretiska perspektiv så kallad "teoretisk triangulering" beskrivs som en fördel, men inte alla etnografer accepterar användandet av olika teorier, då de kan anse dem inkompatibla med varandra eller med etnografisk forskning. Men Hammersley och Atkinson gör ingen sådan distinktion, utan rekommenderar att man använda sig av alla tillgängliga medel för att bringa klarhet i materialet, genom friheten att välja teoretiska verktyg ifrån skilda håll. Vid analysen kan antingen mikro- eller makroteorier användas, eller både och (s. 158-166, 188-189). Jag tycker att Hammersley och Atkinson har en sympatisk inställning till teori och ser inte heller det som ett problem att använda begrepp ifrån skilda håll. Däremot har jag i denna uppsats varit nästintill konsekvent då de teoretiker som använts i huvudsak antingen räknas tillhöra den existencialistiska delen av det socialfilosofiska trädet samt några andra sociologiska teoretiker som varit kompatibla med dessa tänkare. Alla begrepp jag använder är underbyggda av flera teoretiker. I den här studien ser jag det som en viktig del av teoretisk triangulering att inte uteslutande förstå ett begrepp ur endast en teoretikers synvinkel.

Enligt Hammersley och Atkinson är det viktigaste vid analysen att inte bara betrakta materialet med ett utifrån kommande perspektiv, utan att med hela sin föreställningsförmåga närma sig materialet inifrån, för att få fram produktiva idéer. En huvudsaklig grund i etnografisk forskning är att fundera över *vad* människor gör och *varför*, samt analysera den mening människor gemensamt tillskriver och konstruerar sin sociala värld efter. De situerade meningar som finns bakom människors sociala handlingar utgör en central del för etnografisk forskning. Därmed kan samtal och intervjuer med människor aldrig ersätta observationer av människors faktiska handlande. Människors rutiner och dagliga handlingar kan präglas av ritualer eller performativa handlingar som endast blir synliga under observationer, liksom normer som styr hur gruppens sociala samvaro präglar den institutionella kulturen. Människors samtal är en betydande del av deras handlande, och ska också analyseras i relation till mönster som kan urskiljas i sociala handlingar. Talade diskurser tar alltid plats inom former av performativt sociala handlingar. Det som sägs är ett sätt för människor att förklara, motivera, rättfärdiggöra eller ursäkta deras egna eller andras handlingar (s. 68-170). Detta har jag på ett ingående sätt försökt att beakta, en intellektuell process som lett fram till den etnografiska texten.

Den etnografiska texten

Att skriva, är själva kärnan i hela den etnografiska forskningsprocessen enligt Hammersley och Atkinson (2007). Etnografiska studier bygger på skrivande; från insamlandet av data, genom analysen och fram till hur den slutgiltiga studien presenteras. Texten, det skrivna språket, är det analytiska verktyg med vilket etnografen formar det fenomen som studerats och erfarenheter av den sociala världen förmedlas genom skrivande till en vetenskaplig text. Det finns alltid många olika sätt på hur ett socialt fenomen kan skildras i text, också vid etnografiska studier finns olika genre i hur texten presenteras. Hammersley och Atkinson poängterar att det inte finns något sätt att skriva etnografi på som är bättre än något annat, eftersom den sociala världen aldrig tar form på samma sätt i verkligheten som i skriven text, oavsett hur texten skrivs. Den sociala världen presenterar sig inte för oss i tydliga teman eller kategorier. De måste analyseras fram och skapas av etnografen och det finns inget givet sätt på hur etnografen ska skapa en linjär text av all insamlad data, eller hur den skall disponeras tillsammans med de teoretiska resonemangen (s. 191-197). Skrivandet har även för mig varit kärnan i hela den etnografiska processen. Till min hjälp för hur skrivandet ska gå till har jag framförallt använt mig av Hammersley och Atkinson, en naturlig del är också det etnografiska avhandlingsmaterial som delar av den tidigare forskningen utgör. Men min nyfikenhet på hur andra discipliner skriver etnografi tog mig på några givande upptäcktsfärder till Humanistbibliotekets källargångar, där jag snubblade över intressanta texter jag annars aldrig skulle ha läst. Mina breda akademiska studier, vilka också innehåller metodkurser om etnografi, och mitt intresse för litteratur i vid mening påverkar naturligtvis också mitt sätt att skriva och med vilka teoretiska glasögon jag betraktar det som sker på fältet. Hur analysen av den här studien skulle presenteras i linjär text ändrades några gånger, innan det som föreföll som det mest uppenbara sättet att göra det på, plötsligt framträdde.

Validitet och reflexivitet

Validitet i en kvalitativ studie gäller hela forskningsprocessen och studiens samtliga delar enligt Patel och Davidson (2011). Läsaren skall kunna följa forskaren genom hela forskningsprocessen för att kunna bilda sig en uppfattning om resultatet i relation till forskarens olika val; hur studien genomförts, hur informationen samlats in, hur analysen gjorts och vilka teorier som använts. Den kvalitativa studiens ambition är att upptäcka företeelser, tolka och förstå dem och att beskriva människors uppfattningar eller en kultur. Validitet är således ett begrepp med en vidare innebörd inom kvalitativ forskning och flätas intimt samman med begreppet reliabilitet, ett begrepp kvalitativa forskare sällan använder. En

kvalitativ forskningsprocess är alltid unik och därför finns inga givna regler, procedurer eller kriterier som kan säkerställa validiteten. Validitetsproblematik kan däremot visa sig vid insamlandet av data, analysen och hur resultatet redovisas. För att säkerställa validiteten i en studie används ofta ”triangulering” vilket kan ske på olika sätt. Ett är då flera datainsamlingsmetoder tillämpas, som observationer, intervjuer och dagböcker. Informationen vägs sedan samman för att ge en så fyllig bild som möjligt i analysen. En bra kvalitativ analys innehåller olika delar som relaterar till en meningsfull helhet. Viktigt är att presentera materialet på ett sätt som ger läsaren möjlighet att själv bilda sig en uppfattning om analysens trovärdighet, exempelvis genom att gestalta ett fenomen med fylliga beskrivningar ifrån den kontext i vilken studien gjorts (s. 103-109).

Viktigare än vilken stil och genre som väljs för studiens utformning, är medvetenheten om att *hur* vi skriver påverkar *vad* vi skriver. Vår beskrivning av den sociala världen har en avgörande betydelse för hur den tolkas av läsaren. Termen ”etnografi” beskriver såväl forskningsprocessen som den slutgiltiga texten. En text som både kan vara retorisk och poetisk, samtidigt som den framlägger evidensbaserad kunskap. Etnografier rymmer textmässigt en inbyggd reflexivitet, men de måste likväl vara skrivna på ett sådant sätt att läsaren ges möjlighet att värdera studiens trovärdighet understryker Hammersley och Atkinson (2007, s. 201-206). Enligt Van Maanen (2011, s. 1) är det som presenteras i skrift aldrig neutralt och därför krävs ett både etiskt och intellektuellt ansvar för den etnografiska textproduktionen. Hammersley och Atkinsons (2007) beskriver den reflexiva etnografins strävan efter att bejaka det faktum att forskaren i olika grad är en observatör som deltar i den sociala värld som studeras. Och att den som utför studien också i viss mening påverkar sociala processer genom sin personlighet och genom att vara närvarande på den plats som studeras. Forskaren kan aldrig förhålla sig helt neutral och behöver inte nödvändigtvis göra det. Däremot behöver forskaren reflektera över sitt eget deltagande och hur det kan ha inverkat på studien. Det innebär inte att det skulle underminera trovärdigheten i forskningsresultatet eller att studien inte återger en realistisk verklighet, men att erkänna forskaren som själva forskningsinstrumentet är av betydelse för analysen. Det primära målet är att producera kunskap och att göra det på ett sådant sätt att politiska övertygelser eller andra intressen inte påverkar det resultat som presenteras (s. 14-18).

Min etnografiska text är en tolkning av företeelser som jag har registrerat och skrivit fram. Av alla de situationer jag har nedtecknat har jag valt ut några för att exemplifiera och åskådliggöra materialet. Jag är medveten om att mitt sätt att skriva, mitt förhållningssätt till text, till språket, ordval, vilken betydelse jag ger olika händelser samt teorival, påverkar studien och hur dess läsare uppfattar det som sker på resultatsidorna. Jag har varit noggrann, sanningsenlig och öppensinnad under studiens gång och i mitt skrivande, men för tolkningen är ansvaret mitt. Jag har försökt att vara ”synlig” och tydlig i studiens alla delar och klart presentera de val jag gjort och hur studien gått till. Jag har även tillämpat triangulering för att stärka validiteten, både genom olika tillvägagångssätt att samla in material under studien, samt genom olika teoretiska utgångspunkter.

Urval och tillträde till fältet

Val av plats har betydelse för en studie framhåller Hammersley och Atkinsons (2007) men poängterar att det sällan är möjligt att välja en plats som är helt optimal, snarare handlar det om att finna den plats som är bäst lämpad för att besvara studiens frågor. Gatekeepers eller grindvakter, är de nyckelpersoner som har makt att ge tillgång till fältet. Ibland krävs diskussion med flera nyckelpersoner innan någon ger sitt godkännande. Problem som kan uppstå är att dessa grindvakter kan känna oro över den bild etnografen kommer att ge av fältet och det är viktigt att forskaren verkligen får tillåtelse att studera det som är fokus för studien

utan förbehåll, även ifrån dem som studeras. Vid studier av barn behöver föräldrar skriva under ett medgivande att barnet medverkar i studien. Då finns risk att föräldrarna glömmer att skriva på lappen eller slarvar bort den, vilket kan försvåra påbörjandet av studien. Tillgång till fältet förutsätter också att förstå sig på den miljö som studeras och att ha en teoretisk förståelse för fenomenet (s. 28-53).

Jag beslutade mig för att göra en etnografisk studie på en förskola under cirka sex veckor, då jag skulle göra deltagande observationer och intervjuer vid två till tre tillfällen i veckan. Jag planerade att göra min studie på en förskoleavdelning som enbart hade äldre barn mellan 3-5 år, alternativt en avdelning med äldre barn där alla barn var födda samma år. Jag ville också göra studien på en förskola som jag inte hade någon personlig relation till i något avseende, för att vara fri att gå in i uppgiften utan förutfattade meningar och kunna skriva utan att vara hämmad av personliga relationer. I februari började jag ringa runt till olika förskolechefer efter att ha sökt information på Internet hur deras förskoleavdelningar var organiserade. En information som i flera fall visade sig vara felaktig och inte uppdaterad, vare sig för hur avdelningarna var organiserade eller vem som faktiskt var chef. Några förskolechefer sa nej direkt av olika anledningar som till exempel; att min närvara skulle betyda ännu en ny vuxen i barngrupper där redan allt för många vuxna var inblandade, eller att personalen skulle tycka att det var jobbigt. Andra förskolechefer ville först tala med personalen och bad att få återkomma. Alla förskolechefer gav dock förslag på andra förskolechefer de ansåg att jag borde prata med. En information som inte heller var uppdaterad och jag fick flera svar som: ”Visste inte NN att vi inte jobbar så här längre, nu har vi tagit in små barn...” Tillslut började jag utöka mitt sökande genom att även efterfråga avdelningar med barn i åldrarna 1-5 år, men där övervägande del av barnen var över 2,5 år. I början av mars när jag ännu inte hittat någon förskola som ville ta emot mig, bestämde jag mig för att utnyttja mitt kontaktnät trots allt, men innan jag hann göra det kom plötsligt det där efterlängtrade telefonsamtalet: Det fanns en förskoleavdelning som väntade!

Solrosens förskola

Jag letar mig fram i ett lugnt villaområde en solig morgon för att göra ett inledande besök på förskolan. I området ligger flera förskolor i låga villalikhande träbyggnader. Jag har fått en detaljerad vägbeskrivning av både förskolechefen och av en förskollärare på Solrosen, men går ändå fel. ”Nej fortsätt på gångbanan tills du ser skolan, sen kan du fråga någon” säger pedagogen på fel förskola hjälpsamt. Jag går mot skolan och ser inte en enda människa någonstans. Runt om skolans område ligger flera låga byggnader, jag får helt enkelt chansa tänker jag och råkar hamna rätt direkt. Jag möts av trevliga och engagerade förskollärare, vi pratar igenom vad jag ska göra och jag lämnar ut en lapp om medgivande som föräldrarna ska skriva på samt en information där jag presenterar mig själv och studien kortfattat (se bilaga 1). Förskollärarna engagerar sig villigt i att få lappen påskriven av föräldrarna inom en vecka så att jag ska kunna börja studien, vilket de också lyckas med.

Solrosen är en temporär förskoleavdelning centralt belägen i en mindre stad. Avdelningen är inhyst i tillfälliga lokaler på en kommunal grundskola men tillhör formellt en kommunal Reggio Emilia förskola. På grund av det höga trycket på förskoleplatser i upptagningsområdet har avdelningen bildats för de barn som går sitt sista år på förskolan innan de skall börja förskoleklass. Under min vistelse på Solrosen går barnen sin sista termin på förskolan, de har då gått tillsammans på avdelningen under ett år. När barnen slutar förskolan denna vårtermin, kommer också Solrosen att stängas.

Solrosen har stora lokaler och en stor gård för sig själva. Inomhus finns fem rum samt en stor hall och ett stort utrymme vid toaletten. Dessa utrymmen används också som rum, vilket

innebär att barnen har tillgång till sju olika rumsliga områden att vara på. Personalen har två personalrum och dessa används också vid mindre gruppverksamhet med barnen. Men de rum barnen framförallt använder är två rum som mer fokuserar på bygg- och konstruktion samt ett musik- och rollspelsrum och en ateljé för skapande aktiviteter. Reggio Emilia filosofin präglar rummens användning och det material och de aktiviteter som hela tiden pågår på förskolan. Det finns således mycket lite traditionella leksaker. Barnen äter alla måltider på den närliggande skolan. Den stora gården löper runt förskolans låga träbyggnad och är en delvis kuperad tomt med både gräsmattor, asfalterade ytor och gångar, stora sandlådor, däckgungor, en stor rutschbana, bänkar, förråd med cyklar och uteleksaker. Stora träd och buskar ger en naturnära känsla till gården trots att den är centralt belägen och angränsar till en skola och dess skolgård.

På Solrosen arbetar fyra kvinnor fördelat på tre heltidstjänster, varav en är ateljérista och en är pedagogista i enlighet med förskolans Reggio Emilia filosofiska grund. Det går 21 barn på avdelningen, 10 pojkar och 11 flickor. Alla barn är födda år 2009 och fyller 6 år detta år 2015. Under min etnografiska studie i barngruppen har sex av barnen hunnit fylla 6 år. Inga barn har utländsk bakgrund mer än ett barn som har en förälder ifrån ett annat europeiskt land och som läser hemspråk. Barnen tillhör ett upptagningsområde som präglas av villor och parhus och välutbildad medelklass.

Relationer på fältet och min roll

Alla platser som är föremål för en etnografisk studie är olika, därför finns inga regler för hur goda relationer skapas på fältet skriver Hammersley och Atkinson (2007). De människor man möter kan ha olika eller ingen erfarenhet av sociala studier, vilket påverkar deras attityder och bemötande. De kan komma att se etnografen som en expert eller en kritiker av deras verksamhet. Vissa aspekter av den egna personen som kön eller ålder kan också ha betydelse och påverka såväl relationer som tillgången till fältet positivt eller negativt. Beslut om vilken roll man ska anta under studien varierar beroende på den miljö som studeras och studiens syfte (s. 63-86). Jag började min studie på Solrosen med att presentera mig själv för barnen vid en inledande samling. Jag berättade om mig själv och vad jag skulle göra på förskolan, och de fick tillfälle att ställa frågor. Jag var tydlig med att jag inte ingick i personalen. Under de deltagande observationerna gick jag runt på förskolan och samtalande och observerade barnen, eller satt ned och observerade och skrev fältanteckningar. Ibland pratade jag med personalen om deras arbete eller om mina observationer. Så länge jag satt tyst i ett hörn och antecknade verkade barnen glömma att jag var där och lät leka och aktiviteter pågå fritt. Men så fort jag mötte deras blick bromsade de upp i leken och blev medvetna om att jag var där och tittade. Därför försökte jag medvetet att inte söka ögonkontakt för att störa. Enligt Sartre (1983) ger blickar som möts en omedelbar närvaro i rummet. I mitt fall en vuxens närvaro:

Nils lyfter blicken och möter min blick några gånger. Varje gång avbryter det leken. Han ler lite generat. Jag anstränger mig för att titta och skriva utan att få ögonkontakt. Pojkarna börjar leka igen och verkar glömma min närvaro. I alla fall ger de inte sken av att bry sig om den (Fältanteckningar 13 april, 2015).

Ibland kom barn fram och frågade: ”Vad skriver du just nu?” då berättade jag det. Andra gånger ville de bara småprata lite grann, berätta saker, visade upp nytagna hål i öronen eller be mig ta ner något ifrån deras plats i hallen som de inte själva kunde nå. Ibland gick jag fram till barnen och småpratade lite eller frågade om saker jag observerat. Vissa dagar när det var vikarier de inte kände väl eller aldrig hade träffat, sökte de sig mer till mig för tröst eller tryggheten i att bara komma och sätta sig nära en stund. Min roll förändras då personalen de kände väl inte var där och jag blev den mest bekanta personen för dem. Då frågade de mig

också mer saker som rörde förskolan, de förutsatte att jag hade bättre insyn än vikarierna. På slutet av min tid på förskolan hade barnen vant sig vid min närvaro, de var inte längre lika nyfikna på vad jag gjorde och vad jag skrev, utan tog mig för given.

Jag ser det som en stor fördel att inte känna barnen, att inte ha förutfattade meningar om vem som leker med vem eller hur de är som individer. Samtidigt känner jag mig trygg med att observera och prata med barn om deras samspel och lekar. Personalen var intresserad och nyfiken på mina observationer och vi hade givande diskussioner under hela min tid på förskolan. Mitt skrivande utvecklades allt mer under studien, anteckningarna blev mer och mer detaljerade och jag slutade fundera så mycket över vad som var viktigt att skriva och inte under observationerna. I början var det också svårt att välja vad jag skulle observera, jag ville helst ta in allt och veta vad som pågick överallt för att inte missa något. Efterhand blev jag helt enkelt bättre på att välja vad jag skulle observera och att stänga av allt det andra som skedde runt omkring, och att inse att här och nu där jag valt att vara, räcker.

Etiska överväganden

Inom all forskning som berör människor behöver forskaren ta ställning till etiska frågor och anta ett etiskt förhållningssätt. Hammersley och Atkinson (2007, s. 209) lyfter fram fem etiska huvudområden inom etnografen, vilka forskaren särskilt behöver ta etisk hänsyn till. Dessa berör; informerat samtycke till att delta i studien, en gränsdragning för det privata, skydd mot skada, skydd mot utnyttjande och konsekvenser för vidare forskning. Dessa fem huvudområden har jag beaktat bland annat genom att skriftligt informera föräldrar om studien, samt låtit dem välja om deras barn får delta genom ett skriftligt samtycke med rätten att avbryta sitt deltagande i studien när som helst. Jag har avidentifierat och anonymiserat såväl förskolan, personalen, barnen och den geografiska platsen, genom att ta bort allt för karakteristiska detaljer samt fingera alla namn.

De människor som främst står i fokus för den här studien är barn. Vid mitt första möte med barnen presenterade jag mig själv och min roll på förskolan för dem på en samling. Jag ville med detta göra min roll tydlig för barnen och förbereda dem på att delta i min studie, på det sätt andra etnografer beskrivit att de tagit etisk hänsyn till barnen i sina studier. Samlingen blev en form av informerat samtycke med barnen där jag försökte visa dem etisk hänsyn genom att säga att de inte måste prata med mig om de inte vill, de har rätt att bestämma själv och säga nej. En information de tog till sig. Vid några tillfällen hände det att barn berättade saker för mig, ofta av personlig karaktär som inte rörde syftet med studien, varpå de sa ”men skriv inte det” och tittade eller pekade menande på mitt block. Vid alla dessa tillfällen försäkrade jag barnet att jag inte skulle skriva ned vad de sagt. Jag berättade också för dem vid flera tillfällen under studiens gång att jag inte skulle skriva deras namn i min text och att ingen skulle veta vilka de var. Ett vanligt sätt att börja en intervju är att berätta om skälet till intervjun och försäkra informanterna om anonymitet och rätten att inte behöva besvara frågor enligt Hammersley och Atkinson (2007, s. 110). Det gjorde också jag vid alla de tillfällen jag genomförde gruppintervjuer med barnen.

Personalen som arbetar på förskolan figurerar mycket lite i texten. De är en del av barnens praktiker och förekommer på så vis i studien när deras deltagande är relevant. För att anonymisera de tre förskollärarna samt en barnskötare som arbetar på förskolan har de i texten alla samma namn, de heter ”Lena”. Vikarierna beskrivs i texten som ”vikarie”. Under studiens gång har jag pratat mycket med personalen om både vad jag sett i observationer eller vad barnen har sagt i intervjuer, för att informera om vad jag iaktar och vad studien ska handla om, men också för att göra dem trygga och förvissa dem om att jag har ett respektfullt

och etiskt förhållningssätt till både dem, barnen och till deras verksamhet, och att allt det där andra vi pratat om, det där sociala mellanmännsliga småpratet, stannar hos mig.

Den etnografiska texten, kan precis som både Van Maanen (2011) och Hammersley och Atkinson (2007) påpekar, aldrig vara neutral. Den bygger på mina tolkningar av barnens sociala verklighet som formulerats med mina ord, ord jag valt med omsorg. För att bejaka de fem etiska huvudområden Hammersley och Atkinson lyfter fram, både under de deltagande observationerna på förskolan och i den skrivna texten, har jag använt mig av Lögstrups (1994) teori om *det etiska kravet* som etisk kompass. Att ta etiskt hänsyn beskrivs av Lögstrup innebära att vi måste förhålla oss till att vi i varje möte med en annan människa håller något av den andres liv i vår hand och att något av den andres liv därmed är utlämnat åt oss. Det innebär att vi alltid står i ett maktförhållande gentemot den andre, och ur det maktförhållandet uppstår det etiska kravet att ta vara på det i den andres liv som man har makt över. För att ta vara på den andres liv måste vi använda såväl vår fantasi som vårt sunda förnuft för att bedöma vilka ord eller vilken tystnad den andre är bäst betjänt av (s. 58-60, 135).

Resultat

i kärleken, i vänskapen, i all sorts tillgivenhet, förblir var och en ett främmande mysterium för den andre.

– Simone de Beauvoir (2013b, s. 100)

I följande del redovisas analysen av den etnografiska studien med hjälp av de teoretiska begreppen: *vänskap, det mellanmännsliga mötet, kamratkultur, normer om kön* och *barnlitteraturens metafysiska potential*. Dessa begrepp har valts för att ge en fördjupad förståelse av vänskapens villkor mellan pojkar och flickor på Solrosens förskola. Analysen redovisas i fyra avsnitt under huvudrubrikerna: *Vänskap mer än lek, Leka inne, Leka ute* samt *Barnens egna berättelser om vänskap*.

Vänskapens villkor beskrivs i tidigare forskning höra ihop med klassbakgrund och kulturell bakgrund samt maktförhållanden i relation till ålder. De barn vi här kommer att följa på förskoleavdelningen Solrosen är alla födda samma år; 2009 och fyller 6 år under detta år 2015. Samtliga 21 barn går sin sista termin på förskolan denna vårtermin då studien görs och ska börja förskoleklass till hösten. Barngruppen är jämt könsfördelad med 10 pojkar och 11 flickor, de har genusmedvetna förskollärare och en etnisksvensk bakgrund med föräldrar tillhörande den välutbildade medelklassen, den samhällsklass som brukar beskrivas som den mest genusmedvetna och jämställda. Förutsättningarna för vänskap mellan flickor och pojkar framstår som goda och borde därmed vara enkelt och förhållandevis oproblematiskt. Eller?

Vänskap mer än lek

Min första dag på förskoleavdelningen Solrosen var jag redo att börja observera leksituationer mellan pojkar och flickor. Men inga sådana situationer uppstod. Faktiskt lekte inte någon flicka och pojke tillsammans alls denna första dag. Trots det stod det klart för mig redan från mitt första observationstillfälle att det fanns vänskap mellan flickorna och pojkarna i barngruppen, och att vänskap är mer än lek. Om det handlar denna första del av analysen.

Barnens könsnormering av rummen

Uppsatt på en vägg på Solrosen sitter en text med rubriken: ”Den viktiga miljön”. På lappen står en text som bygger på tankegångar ifrån Reggio Emilia filosofin:

”Vi på Solrosen ser vinsten i att arbeta aktivt med miljön som den tredje pedagogen. Ur ett jämställdhetsperspektiv arbetar vi för att miljön dynamiskt skall spegla barnens läroprocesser och intressen istället för att statistiskt bekräfta stereotypa könsroller. Vi ser vikten av att värdera aktiviteter, material, färger, benämningar etc. lika!”

Förskolans ambition är att motverka stereotypa könsroller genom att jämställdhet ska genomsyra miljön, och miljön ska verka som den tredje pedagogen i detta arbete. Dessvärre visar det sig att barnen själva inom sin kamratkultur har delat in rummen på förskolan i ”flickrum” och ”pojkrum”:

Som vanligt har några barn ätit frukost på skolan och kommer tillbaka till förskolan klocka 8:00 då ytterligare en del barn lämnas på förskolan. Flickorna går till ateljén och påskpysslar. Pojkarna går till det stora byggrummet och leker (Fältanteckning, 31 mars 2015).

Det här är ett vanligt scenario på förskolan. Redan på morgonen när barnen kommer börjar ett pass med fri lek, då går flickorna oftast direkt in i ateljén eller rollspelsrummet medan pojkarna går till de två byggrummen. Barnens rörelser i lokalerna följer samma mönster. Några rum används konsekvent av flickorna och några andra av pojkarna. De två rum som innehåller mer byggmaterial av olika slag ”är” pojkarnas, medan ateljén och musik- och rollspelsrummet ”är” flickornas. Flickorna förflyttar sig mellan ”sina” rum och pojkarna mellan ”sina”. Denna uppdelning av rummen har barnen gjort själva inom sin kamratkultur på förskolan. I Hellmans (2010) studie kunde pojkar och flickor leka tillsammans i alla förskolans rum, samt i sociala lekrum som skapades av barnen inom ett fysiskt rum (s. 168). Det sker oftast inte på Solrosen beroende på att barnen här är i samma ålder, samt att de tillhör förskolans äldsta barn, de ska alla fylla 6 år i år, dessutom har alla barn samma etniska och socioekonomiska bakgrund, vilket medför att det inte finns andra faktorer som påverkar barnens gruppindelning. Monsour (2002) beskriver att strukturella och sociala barriärer som skapar könssegregation har mindre betydelse för barn i åldrarna 2-4 år, men att det någon gång vid denna ålder börjar få inflytande i barngruppen (s. 38-47). I barnens kamratkultur på Solrosen där barnen har fyllt eller ska fylla 6 år, har en sådan social och strukturell könssegregation infunnit sig. Barnen tar precis som Corsaro (2003) visar på, aktivt del i sin egen socialisation inom den kamratkultur de vistas i dagligen på förskolan. De påverkas av det omgivande samhället och tolkar den omgivande information de får del av inom kamratkulturen. Enligt Giddens och Sutton (2014) är en aspekt av den socialisation som sker inom barngruppen på förskolan just könsocialisation och könsrollsinläring. Barnen på Solrosen är aktiva medskapare av en specifik kamratkultur för flickor respektive för pojkar när de könsnormerar rummen i ”flickrum” och ”pojkrum” på förskolan. Trots att förskolans ambition med inomhusmiljön är det motsatta. På så vis är barnen också aktiva medskapare av en könssegregation. Precis som Monsour (2002) påpekar leder en strukturell barriär där barn av olika kön inte ens vistas i samma fysiska utrymme till att vänskap mellan könen blir högst osannolik (s. 47). På Solrosen sker vänskapsförhållanden och lekar inomhus främst inom gruppen pojkar respektive gruppen flickor, inne i förskolans könsnormerade rum. Vänskapens villkor mellan pojkar och flickor på Solrosen präglas av könsnormerande hinder, varav könskategoriseringen är ett, men vänskap finns.

Två kamratkulturer i en

På Solrosen går 10 pojkar och 11 flickor. Vem som är pojke respektive flicka går inte att ta miste på. Barnen går konsekvent i könsstereotypa kläder med tryck ifrån populärkulturen, till och med på strumporna. Rosa tycks vara en farlig och problematisk färg, precis som Ambjörnsson (2011) poängterar att den är för medelklassen. Flickorna bär den sällan, pojkarna gör det aldrig. Pojkarna har ofta jeans och t-shirt med superhjältemotiv och alla pojkar är kortklippta. Flickorna går ofta klädda i kjol eller klänning, i regel i mörka färger som mörkblått, svart och grått. Rosa och lila förekommer men dominerar inte. Det gör däremot glittriga motiv och paljetter och bilder ifrån den populärkultur som riktar sig till flickor. Alla flickor har längre hår och många använder hårspännen, diadem och sätter upp håret i tofsar eller flätor. I en fältanteckning har jag antecknat:

Barnens kläder = oförändrat. Jag har aldrig sett någon klä sig könsöverskridande under någon observation här (Fältanteckning, 31 mars 2015).

Inget barn klädde sig i vad som skulle kunna beskrivas som könsöverskridande eller könsneutralt under min resterande tid på förskolan heller. Barnens kläder och frisyrer kan uppfattas ha ”typiskt” kvinnliga och manliga attribut. Barnen utseende är tydligt könsnormerat i kvinnligt och manligt och visar synligt de utseendenormer som förväntas i relation till barnens kön, men också till klass och ålder. Dessa könsnormer skapar kategorier av det förväntade och det avvikande, hur pojkar och flickor förväntas vara olika och komplettera varandra enligt Martinsson och Reimers (2008). En könsocialisation som för barn är starkt kopplat till utseende enligt Giddens och Sutton (2014). Alla Solrosens barn har liknande socioekonomisk och etnisk bakgrund samt är lika gamla. Det medför att det finns en könsnormerad utseendenorm som överensstämmer inom kategorin ”pojkar” respektive kategorin ”flickor” av vad de förväntas bära för kvinnliga och manliga attribut. Denna påtagligt könsnormerade likhet inom gruppen flickor respektive gruppen pojkar, samt det faktum att alla barn delar samma socioekonomiska och etniska bakgrund och att de är i samma ålder, får konsekvensen att kön är den tydligaste kategoriseringen inom barngruppen. I Hellmans (2010, s.) studien visade sig åldersgränser ha större betydelse och upprätthölls mer än könsgränser bland barnen, då barnen på förskoleavdelningen var i olika åldrar. De äldre barnen eller de som positionerade sig som ”stora” barn hade större inflytande och högre status i barngruppen (s. 159-169). På Solrosen där barnen är i samma ålder upprätthölls inga åldersgränser och ålder förhandlades inte alls under mina observationer.

Den gemensamma kamratkulturen på Solrosen, det vill säga den grupp barn som delar sin vardag tillsammans på förskolan (Corsaro, 2003; 2011), har på Solrosen en uppdelning i ytterligare två kamratkulturer. Att barnen betraktar ”pojkar” och ”flickor” som två skilda kamratkulturer på förskolan samtidigt som de också tillhör en gemensam kamratkultur, är något vi genomgående kommer att få se barnen själva både påtala, förhålla sig till och förhandla i sin vänskap. Enligt Corsaro (2011, s. 224) finns en pågående debatt om huruvida gränsdragningen mellan könen gör att flickor och pojkar har olika kamratkulturer. Thorne (1993) betonar att ett problem med att tala om pojkar och flickor som att de tillhör olika kulturer är att ett sådant synsätt oftast är baserat på dikotomier och överdriver skillnaderna mellan könen, utan att ta hänsyn till att det inom gruppen pojkar och gruppen flickor finns olika variationer på sättet att vara pojke eller flicka. Det vill säga olika positioner av femininiteter och maskuliniteter. Dessutom tas inte hänsyn till social klass och etnicitet vilket också kan bidra till olika kamratkulturer (s. 95-96). För barnen på Solrosen är det barnens gemensamma kamratkultur på förskolan som möjliggör vänskap mellan pojkar och flickor, samtidigt som det är deras tillhörighet till en pojkkamratkultur respektive flickkamratkultur som försvårar vänskap dem emellan. Anledningen till det är de förutsättningar som finns i just

den här barngruppen, där alla barn har samma socioekonomiska och etniska tillhörighet och är i samma ålder, samtidigt som de själva har delat in förskolans lokaler i ”pojkrum” och ”flickrum”. Givetvis förhandlar de sin könsroll och ger uttryck för olika femininiteter och maskuliniteter, vilket inte är föremål för den här studien på grund av studiens begränsade omfattning. Barnens olika kamratkulturer på Solrosen innebär främst att pojkar umgås för sig och flickor för sig, åtminstone inomhus. Men så händer det också dagligen att flickor och pojkar på olika sätt interagerar med varandra på förskolan, och att mellanmännsliga möten och vänskap uppstår.

Spontana samtal, nyfikna blickar och intresse för varandras aktiviteter

Även om flickorna och pojkarna på Solrosen inte leker tillsammans särskilt mycket inomhus, så visar de ofta ett spontant intresse för varandras aktiviteter. Ibland sker sådana möten mellan två enskilda barn:

Lovisa och Nils lämnar sina respektive aktiviteter och möts plötsligt mitt på golvet i det stora rummet. Deras blickar möts och de stannar till och börjar livligt tala om en film de båda gillar. När filmdiskussionen är slut går de båda vidare och ansluter sig till var sin grupp, Nils till en grupp pojkar och Lovisa till en grupp flickor (Fältanteckningar 16 mars, 2015).

Eller så sker dessa möten mellan en grupp flickor och en grupp pojkar:

Fyra flickor kommer ut från ateljén samtidigt som en grupp pojkar kommer ut från det mindre byggrummet. De börjar genast prata och skratta tillsammans en stund innan de går vidare åt varsitt håll (Fältanteckningar 26 mars, 2015).

På förskolan finns ett jättestort rum i mitten av hela byggnaden, varpå de andra rummen ligger runt om i anslutning till detta stora rum. När flickorna och pojkarna rör sig mellan rummen inne på förskolan måste de passera denna yta. Detta gör mittrummet till en central plats för möten mellan barnen. Det är också en plats där möten mellan barn av olika kön sker spontant. Precis som när Lovisa och Nils möts mitt på golvet i det stora mittrummet. Ögonkontakten dem emellan får dem att stanna till och plötsligt ge sig in i en livlig diskussion om en film. Det samma händer med den grupp flickor som just kommer ut ifrån ateljén samtidigt som en grupp pojkar kommer ut ifrån det mindre byggrummet. När blickar möts stannar de till och börjar genast prata och skratta tillsammans. Sartre (1983) beskriver att det är när vi möter en blick som vi definierar som välvillig som ett möte mellan två människor kan äga rum och de verkligen ser varandra som subjekt. I blickar som möts sker en omedelbar närvaro mellan två personer och reducerar det fysiska avståndet i rummet (ibid.). Mellan dessa barn uppstår vänskap genom ett mellanmännsligt möte. Detta möte sker både mellan individer och mellan kamratkulturer. Vänskap bygger enligt Österberg (2007) på ett vaknat intresse för den andre, som leder till en gryende känsla av sympati. Ett prereflexivt val då vänskap sker spontant och vi glider in i vänskap. Liksom Alberoni (1984) som framhåller att vänskap uppstår genom möte, då vi känner intresse och stark sympati och frändskap med någon i ett ögonblick av stark livsintensitet och lycka. En relation uppstår beskriver Buber (1995) när den andre blir verkligt närvarande för en genom sin personliga närvaro. Om en ömsesidighet uppstår kan det leda till ett äkta mellanmännsligt samtal där de som möts bekräftar och bejaktar varandras person. Precis som Johansson (2008, s. 158-161) visar på i sin studie kan vänskap ha större betydelse för barn än att upprätthålla könsgränser. Den könsnormering av rummen som skett i kamratkulturen på Solrosen innebär alltså inte att barnen inte interagerar med varandra mellan könen, eller att de inte finns vänskap dem emellan när mellanmännsliga möten uppstår. Snarare pratar och skrattar flickor och pojkar med varandra så fort tillfälle ges.

Dessutom finns det ett nyfikenhetsintresse för varandras aktiviteter. Barnen tittar ofta nyfiket på vad barn av annat kön gör. Dessa blickar är av två slag; det är blickar som tittar men inte vill störa och det är blickar när barnen också söker kontakt och stannar till för att prata en stund:

Några pojkar leker i det stora byggrummet. Tre flickor springer runt och stöjar i hallen utanför och får en tillsägelse av en vikarie att inte springa runt. Istället ställer de sig vid dörröppningen och smyger på pojkarna och betraktar deras lek. Pojkarna noterar flickorna och avbryter sin lek mitt i rörelsen. Blickar möts mellan barnen. De börjar prata, men avbryts nästan direkt av att Lena frågar dem vad de gör. Då springer flickorna genast iväg (Fältanteckningar 17 mars, 2015).

Vid det här tillfället leder flickornas nyfikenhet på pojkarnas aktiviteter, till att ett möte mellan barnen uppstår och de börjar prata. Men när Lena frågar vad de gör så springer flickorna genast iväg. De går heller aldrig in i rummet när de pratar med pojkarna utan håller sig vid dörröppningen in till ”pojkrummet”. Trots att Lena inte ifrågasätter vad flickorna gör för att de pratar med pojkar, så uppfattar ändå flickorna situationen som normbrytande och det osynliga regelverk som barnen förhåller sig till och uppfattar som vägledande om vad som anses vara ett könsnormerat och tillåtet beteende och inte, avbryter interaktionen mellan barnen (Martinsson & Reimers, 2008).

I de mellanmänniska möten och samtal som uppstår mellan barnen märks ibland deras könstillhörighet väl och att det är barn från två olika kamratkulturer som möts i dessa vänskapliga samtal:

Både Lilly och Arvid står vid fönstret och vinkar hejdå till sina pappor på morgonen. De börjar prata och Lilly berättar om något hon köpt som hon är väldigt missnöjd med. Arvid lyssnar intresserat: ”Varför köpte du den då?” frågar han nyfiket. ”För att den var fin. Den var rosa. Den passar verkligen en tjej. Men den var inte bra.” svarar Lilly. De lämnar fönstret tillsammans men skiljs åt på vägen då de söker sig till olika grupper av vänner. Lilly till flickorna och Arvid till pojkarna (Fältanteckningar 9 april, 2015).

När Lilly och Arvid står vid fönstret pratar de ledigt och otvunget med varandra. Samtidigt vill Lilly gärna förklara sitt misslyckade köp för Arvid genom att få honom att förstå något ifrån den kamratkultur hon är del av som flicka. Hon beskriver sitt köp som ”fin” och ”rosa” och som något som ”verkligen passar en tjej”. Detta är ett exempel på de vänskapliga samtal mellan pojkar och flickor på Solrosen, när de också förhandlade sin könstillhörighet i samtalet. De vill bjuda in och förklara vad de antar att barn av annat kön inte förstår om den egna kamratkulturen. Det visar på en medvetenhet hos barnen om kulturella könsskillnader. En medvetenhet som blev särskilt tydlig under de intervjuer som redovisas under resultatets sista del *Barnens egna berättelser om vänskapens villkor mellan pojkar och flickor*. Där barnens egna beskrivningar visar att de ser på sin gemensamma kamratkultur på förskolan som tudelad genom könsnormerande olikheter. Trots det så uppstår ändå vänskapliga mellanmänniska möten mellan barnen och dessa möten leder till tillit dem emellan (Lögstrup, 1994; Österberg, 2007) och den vilja till vänskap som uppstår när den andre blir verkligt närvarande för en och barnen uppfattar varandras personliga närvaro trots kulturella olikheter. Det gör att de vill bekräfta och bejaka den andre som person och ett äkta samtal uppstår där de känner frihet att tala fritt i en atmosfär av tillitsfullhet och ett ömsesidigt lyssnande (Buber 1995). Lilly och Arvid visar sin vänskapliga tillit till varandra när de står där vid fönstret. Lilly erbjuder tillitsfullt något att sig själv när hon beskriver för Arvid vad hon antar att han som pojke inte automatiskt förstår om hennes villkor som flicka. Vilket tidigare forskning visat så är barn både gränsupprätthållande och gränsöverskridande när det handlar om

könsgränser. Lilly kan i det här exemplet uppfattas som gränsöverskridande. Hennes avsikt är inte att förstärka könsskillnaderna i sin beskrivning av varför hon köpt denna sak som hon anser passar en tjej när hon talar med Arvid. Det är snarare en tillitsfull inbjudan till vänskap. Att visa tillit, innebär att utlämna sig själv och bli sårbar och genom att lägga något av sitt liv i den andres hand, ges den andre makten att missbruka eller förvalta det man utlämnat (Lögstrup, 1984). Arvid lyssnar respektfullt och intresserat på Lilly under deras vänskapliga samtal, innan de två skiljs åt för att uppsöka vänner ifrån sina respektive kamratkulturer.

När ett kontaktsökande sker mellan pojkar och flickor finns ett uppriktigt vänskapligt intresse dem emellan, till exempel när Ebba vill visa sin rosa katt som hon har tagit med sig hemifrån för pojkarna:

Ludvig och Albin sitter på golvet i det stora byggrummet och leker. Ebba går fram till dem och visar upp sin rosa leksakskatt som kan sjunga och spela. De avbryter genast leken och tittar intresserat på katten och samtalar en stund. Ebba lämnar pojkarna som återupptar leken medan hon går vidare till Edvin och Lucas som också leker tillsammans i byggrummet. De avbryter också genast sin lek för att titta på katten. Ebba går vidare en stund senare och pojkarna fortsätter leka (Fältanteckningar 19 mars, 2015).

Ebba har med sig en rosa katt till förskolan denna dag. Den vill hon gärna visa för pojkarna. Hon tar tillitsfullt med sig katten och går in i det stora byggrummet där endast pojkar sitter och leker vid detta tillfälle. Hon går runt mellan de olika grupperna av pojkar och visar upp katten. Alla pojkar avbryter genast sina lekar och tittar intresserat och respektfullt på den rosa katten. När jag frågar Ebba varför hon bestämde sig för att gå runt och visa den rosa katten för pojkarna säger hon att det är för att: ”De kanske aldrig sett en sådan förut, det är ju en tjejleksak”. Hon är uppenbart mycket stolt och glad över sin rosa katt och det vill hon dela med de andra, också med pojkarna. Pojkarna bemöter Ebba och hennes rosa katt med ett nyfiket och respektfullt intresse. Leksaken är könsnormerad som en ”tjejleksak” men leder till att ett vänskapligt mellanmänskligt möte uppstår mellan barnen. En vänskap som uppstår trots att normer om kön försvårar villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor inom kamratkulturen.

Möten mellan flickor och pojkar uppstår helat tiden, men det leder inte självklart till lek:

Fyra pojkar leker en rollek med plastdjur i byggrummet. Två flickor kommer in och ställer sig och tittar på, den ena frågar dem: ”Vad gör ni?” Pojkarna avbryter leken och svarar: ”Vi leker”. Flickorna tittar på en stund till medan pojkarna återupptar leken (Fältanteckningar 24 mars, 2015).

Vid ett annat tillfälle vill en pojke fånga en flickas uppmärksamhet och göra henne del av den gemenskap han själv är med i, men hon är helt enkelt inte intresserad:

Några pojkar använder ett ritprogram på Smartborden. En av dem, Arvid, ropar vid upprepade tillfällen till Ebba som sitter inne i rummet bredvid och målar med vattenfärger tillsammans med några flickor, att hon ska komma. Men hon kommer inte. Sedan ber pojkarna Lena att sätta på klipp ifrån Melodifestivalen istället. Arvid fortsätter att ropa på Ebba och försöker dra in henne i hans grupps gemenskap, men hon fortsätter bara måla och svarar inte ens Arvid. Några gånger springer han in till henne och försöker övertala henne att komma, men hon förblir ointresserad (Fältanteckningar 16 mars, 2015).

Dessa exempel visar att flickor och pojkar inte är rädda för att närma sig varandra på Solrosen, vare sig genom att gå in i de andra barnens lekutrymmen eller att visa ett vänskapligt intresse till ett barn av annat kön öppet. Sedan kanske det försöket till vänskap inte alltid besvaras vilket inte behöver bero på kön. Corsaro (2003) beskriver att barn är väldigt beskyddande om den egna leken och kan då avvisa andra barn, även dem de annars leker med. Genom den tolkning Corsaro erbjuder så kanske pojkarna i det första exemplet inte bjuder in flickorna till lek för att de helt enkelt är beskyddande om en pågående lek. Det behöver inte bero på att det är flickor som söker kontakt. Även i det andra exemplet kan Ebbas avvisande av Arvid bero på att hon helt enkelt vill måla nu. Eller så är det för att hon inte vill lämna flickorna hon är med och bli indragen i pojkarnas aktivitet, till exempel kan heteronormer utgöra svåra gränser för barns vänskap, vilket Hellmans (2010) studie visar. Könsnormer som kan leda till utanförskap och bestraffningar ifrån de andra om man bryter emot dem (Martinsson & Reimers, 2008). Då finns risken att blir retad (Hellman, 2010). Vänskapens villkor mellan pojkar och flickor på Solrosen är komplext. De rör sig om mellanmänniska möten och vänskap som inne på förskolan också sker med hänsyn till olika kamratkulturer i vilka normer om kön reglerar osynliga regelverk mellan barnen. Arvid vill gärna vara vän med Ebba, men villkoren för vänskap är svårare inne på Solrosen för att de tillhör olika kön.

Obesvärad samvaro

Mellan barn av olika kön på Solrosen finns en obesvärad samvaro. Många gånger gör barnen saker sida vid sida; pojkar för sig och flickor för sig, men där deras fysiska utrymme går in i varandras, vilket de är helt obesvärade av:

Flickorna målar mandalas och pojkarna leker i byggrummet denna morgon. Två av flickorna går in i byggrummet för att säga till Lena som är där inne att de inte vill måla fler mandalas. Trots att rummet är stort ställer sig flickorna mitt i pojkarnas lekutrymme där de sitter på golvet och leker med bilar. Flickorna är helt obesvärade med att de står precis i pojkarnas lek. Pojkarna är också obesvärade av att flickorna står där. Ingen ber dem att flytta på sig (Fältanteckningar 24 mars, 2015).

I exemplet ovan ställer sig flickorna obesvärat i pojkarnas lekutrymme, vilket pojkarna inte störs av. I ytterligare ett exempel är det istället pojkarnas lek som skulle kunna störa flickornas aktivitet, men inte gör det:

Fem flickor sitter vid ett bord och spelar ett mattespel tillsammans. Precis nedanför bordet sitter tre pojkar på golvet och leker en rollek med en legobåt och några legogubbar. Trots att rummet har gott om utrymme sitter pojkarna precis nedanför flickorna och leker. Pojkarna stöter hela tiden till stolarna som flickorna sitter på, men flickorna verkar inte bli störda av det och inte pojkarna heller. Alla är helt obesvärade av varandra och fullt upptagna med vad de själva håller på med för stunden (Fältanteckningar 26 mars, 2015).

Pojkarna och flickorna är obesvärade och trygga med varandra, det finns tillit i deras ömsesidiga relation även när de inte medvetet uppmärksammar varandra. Att pojkar och flickor främst umgås med barn av samma kön och oftast leker inomhus i olika könade rum, innebär inte att de inte är trygga med varandra när de delar fysiskt utrymme. I barnens gemensamma kamratkultur, det vill säga i den barngrupp de tillbringar sitt vardagliga liv (Corsaro, 2003; 2011), präglas barnen av de gemensamma erfarenheter som görs i gruppen, vilket leder till en känsla av samhörighet som är specifik för just den här gruppen. En samhörighet som inte behöver innebära personliga relationer mellan individerna i gruppen på

det sätt att ett mellanmännskligt möte uppstår där den andre framträder som subjekt. Vardagslivet består av samvaro med andra då vi hela tiden upprättar distans eller träder i relation (Buber, 1995; 1997). Den vardagliga samvaro som sker mellan barnen när de obesvärat delar fysiskt utrymme med varandra, utan att vare sig uppmärksamma varandra genom ett mellanmännskligt möte eller genom att bli arga på varandra och träda in i en konfliktrelation. Kan uppfattas som att barnen trots könssegregationen faktiskt känner en specifik samhörighet unik för just Solrosen, eftersom barngruppen på Solrosen också är en gemensam kamratkultur där de delar gemensamma erfarenheter. Obesvärad samvaro kan också ses som ett uttryck för tillit mellan barnen (Lögstrup, 1994). När flickorna går in och ställer sig i pojkarnas lekutrymme eller då pojkarnas lek hela tiden stöter till flickornas stolar när de sitter och målar, så finns utrymme för att konflikter mellan barnen skulle kunna uppstå. Men det gör det inte. De missbrukar inte varandras visade tillit. Det är ett tecken på vänskap. En form av den frivilliga närhet mellan människor som ömsesidigt lutar på varandra och vill varandra väl, som brukar definiera vänskap (Österberg, 2007).

Samling

På Solrosen har man samling varje förmiddag cirka klockan 9:30 innan barnen ska gå ut på gården eller ibland arbeta inne med olika projekt eller styrda aktiviteter. Under samlingen sitter barnen i ring på golvet på bestämda platser. Barnen sitter inte konsekvent varannan pojke - varannan flicka, utan några sitter bredvid barn av annat kön och några bredvid barn av samma kön. Även om de har bestämda platser så gör också frånvaro bland barnen i gruppen att platskonstellationen av vilka som sitter bredvid varandra ändras. Samlingen är ett tillfälle då det uppstår mycket fysisk kroppskontakt mellan barnen och barnen visar att de är mycket fysiskt trygga med varandra:

Barnen sitter tätt tillsammans under samlingen. De håller på varandra, stryker lite förstrött med handen på kompisens bredvid, lutar sig mot varandra, några kramas eller blåser varandra i ansiktet, eller så har de lagt sitt ben över någon annans ben. De är fysiskt trygga och kontaktsökande. Kön är utan betydelse (Fältanteckningar 26 mars, 2015).

När det blir jobbigt att sitta stilla länge så hänger barnen på varandra, lutar sig mot varandra, håller om varandra, kramas, ligger på varandra, håller varandra i handen eller flätar ihop sina ben, medan de lyssnar eller deltar i det som händer på samlingen. Denna kontakt sker lika självklart, obesvärat och spontant mellan såväl flickor som pojkar eller mellan flickor och pojkar. Alla söker kroppskontakt med alla under tiden de sitter i ring under samlingen. Ibland har barnen svårt att sitta stilla och de rör rastlöst på sig:

En pojke börjar göra armhävningar under samlingen. Genast börjar flera andra barn göra likadant, lika många flickor som pojkar. Lena säger till dem att sluta (Fältanteckningar 19 mars, 2015).

Ingen skillnad märks i dessa rastlösa rörelser och fysiska kroppskontakt mellan pojkar och flickor. Både pojkarna och flickorna pratar lika mycket i samlingen och räcker upp handen lika mycket. Skillnaderna är individuella och inte könsbundna, på samlingen är det inget kön som tar mer plats än det andra. Barnens interaktion är lättsam och otvungen. De härmar och tar efter varandra precis som i exemplet ovan med armhävningarna. Eller så söker de kroppskontakt med den de råkar sitta bredvid för tillfället. På samlingen brukar barnen också tillrättavisa varandra som en enhetlig grupp och som en enda kamratkultur:

Barnen hyschar på varandra för att alla ska sitta tyst och stilla. Theodor säger högt i en tillrättavisan ton: ”Man måste vara schyst mot sina kollegor, annars får man sparken!” Alla barn tystnar (Fältanteckningar 17 mars, 2015).

Vid det här tillfället var det Theodors kommentar som fick tyst på barngruppen när alla höll på att hyscha på varandra för att få tyst under samlingen. Theodors kommentar exemplifierar den jämställdhetsdiskurs som finns mellan dessa etniskt svenska medelklassbarn. På Solrosen kan flickorna inte sägas agera ”stötdämpare” för pojkarna på det sätt Odenbrings (2010) studie visar, de är heller inga ”hjälpfröknar”. Snarare är de normer om kön som barnen förhandlar på förskolan i hur de förväntas vara i enlighet med sitt kön (Martinsson & Reimers, 2008) under samlingen, väldigt lika varandra. Sättet att vara pojke eller flicka på i samlingen uppvisar inga könsstereotyper eller normer som gör att barn av olika kön förväntas vara olika, men givetvis är barnen olika som individer. Däremot förväntas de kläs sig olika och i enlighet med rådande könsnormer (Giddens & Sutton, 2014), vilket beskrivits tidigare. På samlingen sker vänskap och mellanmänniska möten mellan pojkarna och flickorna både genom den delade känsla av samhörighet som finns i denna specifika barngrupp (Buber, 1995) och genom möten när de framträder för varandra som subjekt och blir personligt närvarande för varandra när blickar möts (Buber, 1995; Sartre 1983). De accepterar varandra och tar varandra på största allvar och bekräftar och bejakar den andre som person (Buber, 1997). Barnen visar varandra en enorm tillit då de förmår visa sig sårbara i sitt kontaktsökande och ge den som sitter bredvid makt att avisa den vänskap som de söker hos varandra (Lögstrup, 1994). Men inte vid någon samling har jag observerat någon situation när något barns kontaktsökande hos den som sitter bredvid avvisas. I den gemensamma kamratkulturen på samlingen är de normer om kön barnen förhandlar tillåtande och ingen könsmaktsordning (Lögstrup, 1994; Martinsson & Reimers, 2008). Den könsocialisation som barnen reproducerar i hur du förväntas uppföra sig (Giddens & Sutton, 2014) skulle vid samlingen kunna tolkas som den jämställdhetsdiskurs som finns i deras klassbakgrund. Eller som att de i sina omtolkningar av vuxenvärlden prövar gränser för det tillåtna och gör det otillåtna tillåtet, vilket Corsaro (2003) beskriver att barn kan göra. På samlingen är det i alla fall lätt för barnen på Solrosen att visa varandra vad vänskapen dem emellan verkligen betyder, som i följande exempel:

Albin ska sluta på förskolan och det är dags att ta ett gemensamt farväl på samlingen. Barnen ställer sig på led för att ge honom en avskedskram. De flesta pojkarna och några av flickorna pussar honom på kinden när de kramar honom. Theodor säger att han är kär i Albin. Genast säger flera av de andra pojkarna att de också är kära i Albin. Även några flickor säger det. Sedan går Albin runt och delar ut glass. Wilma tar tag i hans hand när han sträcker fram glassen och pussar honom på armen (Fältanteckningar 31 mars, 2015).

Det är ett kärleksfullt avsked och ett tecken på stark vänskap när Albin ska sluta på förskolan och den gemensamma kamratkulturen på Solrosen visar sin vänskap till Albin öppet. Alla barn både pussar och säger sig vara kära i Albin, helt utan tanke på att förhålla sig till heteronormer eller andra normer om hur kön förväntas uppträda (Martinsson & Reimers, 2008; Giddens & Sutton, 2014). Eller så är de rådande könsnormerna i barnens klasstillhörighet tillåtande när det handlar om kärlek mellan människor av samma kön samt att visa varandra starka känslor av vänskap och kärlek öppet. För ett känslösamt och kärleksfullt avsked är det när barnen pussar och kramar Albin och säger att de är kära i honom. Det är ett avsked som visar på den existentiella situation vänskap är, och hur vänskap drabbar oss på samma sätt som kärlek och sorg samt hur vänskap uppstår spontant. En vänskap som är en nödvändighet för att orka leva och som uppfyller vårt behov av delade upplevelser, tillit, tröst, trygghet, omsorg, beröring och blickar (Österberg, 2007). Dessutom visar avskedet av Albin

på den förgivetagna vänskap som finns i barnens gemensamma kamratkultur på Solrosen, den vänskap som kanske inte alltid syns, men som är en tyst överenskommelse mellan känsliga barn (Alberoni, 1984).

En dag har alla barn fått ta med sig någon eller några egna leksaker till förskolan för att visa vid en leksakssamling. De får först leka med leksakerna tillsammans med de andra barnen under förmiddagens fria lek för att sedan visa dem för varandra vid leksakssamlingen. Förskolan har själv väldigt lite traditionella leksaker, så leksakerna är ett ovanligt inslag på Solrosen och för barnen är det spännande att få ha tagit med sig leksaker hemifrån. Pojkarna har med sig saker som Turtlesfigurer, bilar och flygplan, medan flickorna har rosa och lila gosedjur och Barbiedockor. Leksakerna är också ett exempel på den könskultur som barnen är del av i vardagen utanför förskolan, och leksakerna för med sig en könsstereotyp dimension som annars inte finns på förskolan. Under förmiddagen leker inga pojkar och flickor tillsammans alls med leksakerna de tagit med sig hemifrån. Pojkarna söker sig till varandra för att titta på och leka med varandras saker, medan flickorna gör samma sak. Leksakerna förstärker ännu mer uppdelningen i två kamratkulturer; en för flickor och en för pojkar. Sedan delas barnen in i tre könsblandande grupper som får turas om att ha leksakssamling inne medan de andra barnen är ute. Under samlingen får var och en visa vad de har tagit med sig hemifrån och berätta om sin sak. De andra får ställa frågor och sedan skickas leksaken runt i gruppen så att alla får hålla i den:

Linnéa har med sig två Barbiedockor. En kung, det vill säga en man med krona och en blond kvinnlig Barbie med rosaglittrig klänning, rosa tiara och en spira i handen. Den kvinnliga dockan kan sjunga, spela och blinka och är den leksak som väcker mest spontant intresse i barngruppen. Barnen är ivriga att få hålla i Barbie med den fina rosaglittriga klänningen: ”Nu är det min tur!” säger Edvin otåligt. Han tar Barbie och tittar vörndfullt på den medan han långsamt stryker med handen över den rosaglittriga klänningen. Det är uppenbart att han tycker att dockan är fin. Han håller den länge (Fältanteckningar 19 mars, 2015).

I samspelet under samlingen visar barnen ett uppmärksamt intresse för varandras saker, ett intresse de inte visade under den fria leken. Inga nedsättande kommentarer fålls av barnen överhuvudtaget. Barnen som tidigare bara lekt med leksaker som tillhörde dem av samma kön, är nu lika ivrigt intresserade av de saker som barnen av det andra könet har med sig, och möte uppstår. Alla barn vid den samling som beskrivs ovan var mest intresserade av Linnéas Barbie med den rosaglittriga klänningen. Edvin exemplifierar den tillitsfulla atmosfär som finns mellan barnen och som får dem att överbrygga de normer om kön som annars försvårar vänskap dem emellan. Den könssegregation som tidigare fått dem att leka separerade upphävs vid samlingen. Då är det också fullt accepterat även för pojkarna att visa intresse för en leksak som en rosaglittrig Barbie, vilken kan beskrivas som en typisk flickleksak. Vänskapen och tilliten mellan barnen gör det möjligt att mötas i ett mellanmänniskt möte inom den gemensamma kamratkulturen och samlingen är en plats för den gemensamma kamratkulturen på Solrosen då vänskapen mellan barnen blir synlig. En vänskap som förmodligen skänker den trygghet till Edvin som han behöver för att så otåligt kunna säga till de andra barnen att ”Nu är det min tur!” för att sedan kunna hålla Barbie och stryka med handen över klänningen en lång stund, utan att någon fäller könsnormerande kommentarer om det. När tilliten i vänskapen är som störst mellan barnen så märks det på deras tillåtande och avslappnade samspel. Den tillitsfulla vänskapen upphäver könsgränser och möjliggör för dem att umgås utan att behöva förhålla sig till könsroller.

Styrda aktiviteter

Vid styrda aktiviteter på Solrosen har pojkarna och flickorna oftast inget problem med att umgås på ett otvunget sätt. Ett exempel på det följer här:

Barnen är engagerade i sitt pysslande och oftast fullt koncentrerade. När de pysslar hjälps de åt, skickar varandra grejer, samarbetar, tittar på varandras pyssel och berömmar varandra. Det är en respektfull atmosfär i alla aktiviteter. En självklarhet och trygghet i relationerna barnen emellan. De pratar inte så mycket med varandra när de gör påskpyssel, främst är de koncentrerade på vad de gör. Jag hör inga förlöjligande kommentarer eller dylikt om någon annans pyssel (Fältanteckningar 30 mars, 2015).

Detta exempel visar på den tillitsfulla trygghet som finns i barngruppen och som får dem att umgås på ett obesvärat sätt när de har styrda aktiviteter på förskolan. Vid styrda aktiviteter pratar barnen ledigt med varandra, lyssnar respektfullt till varandra eller berömmar varandra för saker de gör eller har tillverkat. Då är det ”okej” att umgås, det är normativt accepterat. Lögstrup (1994) framhåller att normer kan underlätta våra relationer med andra, de kan skapa trygghet och skydda oss. Liksom Martinsson och Reimers (2008) som påtalar att vissa normer kan ha förmågan att möjliggöra vårt samspel med andra. De normer om kön som finns inom kamratkulturen på Solrosen är tillåtande för interaktion mellan pojkar och flickor vid styrda aktiviteter, och möjliggör att mellanmänskliga möten och vänskap visas mellan barnen. När förskolan ordnar styrda aktiviteter där barnen ska röra sig fritt mellan olika stationer, börjar barnen plötsligt interagera med varandra; flickor och pojkar, på ett helt annat sätt. De talar med varandra och söker sig till varandra i samarbete och de väljer själva att könsblanda sig pojkar och flickor vid olika stationer. De nyfikna blickarna, när barnen intresserat tittar på vad barn av annat kön gör, går nu lätt att omsätta till kontakt, vilket detta exempel visar:

Två flickor sitter på golvet och målar en jättestor påskhare på ett stort gult papper. Sedan klipper de gemensamt ut den stora påskharen. En pojke studerar det hela mycket intresserat. Han går runt dem och tittar och tittar, sätter sig på huk och tittar. Ännu en pojke kommer fram: ”Oj, har ni klippt ut hela den!” säger han imponerat. Att de råkat klippa av både en arm och ett ben på påskharen är det ingen som kommenterar. De båda pojkarna börjar hjälpa till att färglägga påskharen (Fältanteckningar 30 mars, 2015).

Exemplet visar hur styrda aktiviteter kan underlätta samvaro mellan pojkar och flickor. I detta exempel kunde pojkarna ansluta sig till flickornas påskpyssel utan några problem. En förklaring kan vara att det är normativt accepterat för pojkar och flickor att umgås under styrda aktiviteter inom kamratkulturen. En annan förklaring kan vara att den könsnormering av rummen som finns inom kamratkulturen upphävs under styrda aktiviteter, därför att de vuxna pedagogerna då bestämmer att rummen skall användas på ett annat sätt av barnen. Också Corsaros (2003) studier om barns vänskap visar att flickor och pojkar interagerade med varandra vid styrda aktiviteter, men oftast inte under den fria leken. Även Dolks (2013) studie framhåller styrda aktiviteter som den aktivitetsform på förskolan då flickor och pojkar har lättast att interagera med varandra.

Sedan fanns det också tillfällen på Solrosen när de styrda aktiviteterna inte förmådde hjälpa barnen att interagera flickor och pojkar, som när de hade miniröris:

Lena har miniröris med barnen till musik inne i det stora byggrummet. De får välja om de vill vara med eller leka utomhus. Till en början är alla barn med. Många rörelser lockar till skratt och en uppsluppen stämning. När miniröris pågätt

en lång stund vill en av pojkarna gå ut, genast vill en till pojke det och så ännu en, några av pojkarna går ut. De pojkar som är kvar börjar skruva oroligt på sig och titta sig omkring synbart obekväma. Plötsligt vill alla pojkar gå ut, alla utom Nils som blir ensam kvar med flickorna (Fältanteckningar 31 mars, 2015).

När barnen hade miniröris gick det till en början bra, det var en uppsluppen och tillitsfull atmosfär och alla barnen deltog i rörelserna. Men plötsligt kom normer om kön i vägen. När en pojke går ut följer flera andra efter, de väljer att göra samma sak som de andra inom pojkarnas kamratkultur gör. När endast några pojkar är kvar inne på miniröris börjar de skruva besvärat på sig och titta sig omkring, de visar genom hela sitt kroppsspråk att de plötsligt känner sig obekväma med aktiviteten tillsammans med flickorna. Så de går också ut. Bara Nils blir kvar. Upplevelsen av normerande blickar kan enligt Sartre (1983) få oss att känna oss obekväma och väcka känslor av skam över oss själva och osäkerhet angående vår plats i världen och tvinga oss att göra det vi upplever som normerande. Den andres blick kan mycket väl vara hypotetisk och känslan av att vara betraktad på ett fördömande sätt behöver inte vara en faktisk händelse. Det hör ihop med de normer Martinsson och Reimers (2008) beskriver som osynliga begränsningar för vårt liv tillsammans med andra. Normer Lögstrup (1994) understryker kan få människor att ta avstånd ifrån varandra. Giddens och Sutton (2014) framställer könssocialisationen som en enormt stark kraft som styr våra uppfattningar om hur män och kvinnor förväntas uppföra sig i enlighet med sitt kön. Förväntningar barnen gör sitt bästa för att försöka tolka och reproducera inom kamratkulturen genom ”tolkande reproduktion” (Löfdahl, 2014). Följande exempel är ett av de tillfällen då tillit mellan vänner bryts av skamkänslor (Giddens, 1999) och normerande uppfattningar om könsroller och kamratkulturer gör sig påmind och får pojkarna att lämna miniröris, en aktivitet de först upplevde som lustfylld.

Den uttalade omsorgen

I vänskap ingår omsorg om den andre (Österberg, 2007). I detta exempel visar barnen att den vänskapliga omsorgen att trösta den som är ledsen, är starkare än könsgränserna inne på förskolan:

Wilma har fått en stor träflisa i foten. Vikaren tar upp henne i famnen medan hon gråter kraftigt, jag drar ut träflisan och vikaren sätter på plåster. Sedan sitter Wilma i soffan och gråter. Ester kommer och sätter sig tätt bredvid henne och tröstar genom att stryka lugnande med handen över hennes panna. Också Theodor och Alexander kommer och sätter sig på Wilmas andra sida. De sätter sig tätt tätt och betraktar henne uppmärksamt med oroliga och medkännande blickar. De sitter kvar länge, långt efter det att Wilma slutat gråta (Fältanteckningar 17 mars, 2015).

I detta exempel låter barnen oss se att visad omsorg på Solrosen inte är bundet till kön. När Wilma gör sig illa och börjar gråta kommer genast Ester, Theodor och Alexander för att trösta och sätter sig hos henne i den stora blåa soffan i mittrummet. Mellan barn av olika kön som annars kan ha svårt att börja leka tillsammans inne på Solrosen, utan vars vardagliga samvaro präglas av parallella aktiviteter inom de respektive kamratkulturerna, visar Ester, men framförallt Theodor och Alexander, att de i omsorgen om Wilma accepterar det som är annorlunda hos den andre och bekräftar Wilma som person. En förutsättning för att ett mellanmänskligt möte mellan barnen ska ske (Buber, 1997). Genom den spontana omsorgen visar de sin vänskap för varandra. Corsaro (2003) anser i likhet med Rubin (1981) att man måste föröka förstå barns syn på vänskap i deras situerade miljö. På Solrosen som är tydligt indelad i två könsnormerade kamratkulturer, är vänskapen största fiende mellan pojkar och flickor de sociala strukturerna (Alberoni, 1984; Holmquist; 2011; Beauvoir, 2012). Alberoni

(1984) framhåller att vänskap kan förstås på många olika sätt. Varav omsorg är ett enligt Österberg, (2007). Jag uppfattar Theodor, Alexander och Esters omsorg om Wilma som ett uttryck för vänskap mellan barnen. De sätter sig så nära henne de bara kan komma, och de sitter kvar så, långt efter det att hon slutat gråta. Det är vänskap som uppstår genom ett mellanmänniskt möte, under en stund av stark sympati och frändskap (Alberoni, 1984). Dessutom sitter de tätt tillsammans i den stora blåa soffan i mittrummet där alla andra barn kan se dem, utan att oroa sig för reaktioner ifrån de andra barnen. Det visar att de normer om kön som barnen skapat på förskolan inte är könsbundna när det gäller omsorg (Martinsson & Reimers, 2008). Johanssons (2008) visar i sin studie att det finns en komplex relation mellan kön, etik och makt i barns interaktioner och att etiken i vissa sammanhang är överordnad kön (s. 144). För barnen på Solrosen tycks visad omsorg när någon behöver tröst, alltid vara överordnad de könsnormer som försvårar vänskap inom kamratkulturen i andra sammanhang.

Här ges ett annat exempel på den omsorg som barn av olika kön visar varandra på Solrosen:

Alva står vänd in mot väggen med hängande huvud och sluttande axlar. Det syns på hennes kroppsspråk att hon är ledsen. Arvid blir precis lämnad av sin pappa på morgonen, pappan står och pratar med Lena. Lena står med ryggen mot Alva och ser inte henne nu, men det är uppenbart att Alva väntar på Lenas uppmärksamhet. Arvid ser Alva stå där och springer fram och slår armarna om henne bakifrån. Han kramar henne hårt och lägger sin kind mot hennes framåtböjda rygg en lite stund. Alva vänder sig om och ler lite mot Arvid, och går sedan vidare. Hennes kroppsspråk signalerar tydligt att hon känner sig glad och tröstad nu, trots att inte Lena hade tid att se henne. Lena pratar fortfarande med Arvids pappa som efter ett tag böjer sig ner och kramar om Arvid. Arvid säger att han vill vinka och springer till fönstret och väntar (Fältanteckningar 26 mars, 2015).

I kroppsspråket förmedlar vi oss på ett mycket talande sätt (Lögstrup, 1994) och i det här samspelet läser Arvid av Alvas kroppsspråk och förstår att hon är ledsen och skapar ett mellanmänniskt möte och gör sig villig till vänskap och tröst när han ser att hon behöver det. Arvid ser Alva bakifrån men förstår direkt att hon är ledsen. Han vet inte varför, eftersom han precis kom till förskolan på morgonen, men genast springer han fram och kramar om henne. Alva säger inget till Arvid, hon ler bara lite innan hon går. Men jag kan se på hennes raka hållning och lediga kroppsspråk att hon är tröstad nu. Hon väntar inte längre på uppmärksamhet ifrån Lena. Österberg (2007) betonar att vänskap drabbar oss på samma sätt som kärlek. Vänner är nödvändigt för oss för att vi ska orka leva. De uppfyller vårt behov av sällskap, omsorg, tröst, trygghet, blickar, beröring och delade upplevelser, och i vänskap finns alltid tillit till den andre (ibid.). När Arvid springer fram och kramar Alva, kan vi anta att det är vänskap som drabbar, och inte heteronormativ kärlek. Mellan flickorna och pojkarna blir vänskapen extra synlig när någon gjort sig illa och är ledsen på Solrosen. Vänskapen märks då i den trygga omsorgen om varandra, i hur de genast erbjuder sitt sällskap med medkännande blickar och tröstande beröring och hur de tillitsfullt vill dela den andres svåra upplevelse, oavsett kön. Dessa tillåtande könsnormer som finns inom kamratkulturen på förskolan är ett villkor som möjliggör att barnen kan visa varandra vänskap när någon behöver tröst.

Leka inne

På Solrosen äter barnen frukost på den närliggande skolan och är tillbaka på förskolan klockan 8, då börjar oftast ett pass med fri lek när barnen får göra vad de vill inne i förskolans lokaler. För det mesta leker pojkar och flickor var för sig i förskolans olika rum, vilket behandlats i den första resultatdelen. Men då och då händer det att pojkar och flickor leker

eller umgås tillsammans inne på förskolan. Om vänskapens villkor under denna samvaro handlar följande resultatdel.

Vänskap och könskulturella hinder

I följande exempel leker Alva tillsammans med Ludvig och Albin inne i det stora byggrummet. Leken tycks vara lustfylld och rolig, tills könsnormer plötsligt kommer i vägen och sätter vänskapen på prov:

Ludvig, Albin och Alva sitter på golvet i det stora byggrummet och leker tillsammans med träklossar och plastdjur. De bygger en förskola av klossarna till djuren och en träfigur de hittat kommer de överens om ska vara fröken. Under tiden samtalar de om handlingen i leken och vilka repliker de olika karaktärerna ska säga, samtidigt som de ställer djuren till rätta. Träfigursfröken är en sträng fröken som ska lära plastdjursbarnen att skriva gorilla och att ta mat själva när det är lunchdags. De resonerar tillsammans om vad som ska vara matlåda där djuren ska få öva sig i att ta mat själva. Det är en stillsam relationslek. En förskollärare visar sig i dörren och frågar vad de gör. Genast börjar de två pojkarna att krascha sönder hela bygget och göra höga explosiva ljud. Så fort Lena har lämnat rummet börjar de bygga upp allt tillsammans igen och fortsätter diskutera matlådans vara. Flickan ställer upp djuren tillsammans med pojkarna. Hon deltog inte i kraschandet av bygget. Albin säger: ”Ni tyckte inte om att jag förstörde det vi byggt.” De andra svarar inte på det. Ludvig frågar: ”Alva får jag ta de här träbitarna?” han frågar mycket respektfullt och hon ger sitt medgivande. Samtidigt tar hon en stor bil i handen och börjar köra runt. Plötsligt kör hon på alla uppställda plastdjur så att de ramlar med en våldsam krasch. Pojkarna säger inget om det, utan fortsätter bara leka. Alva drar sig undan och börjar leka för sig själv parallellt med pojkarna. Nu har pojkarnas lek bytt handling. Plastdjuren är pappor som har dött: ”De var bara 40 år!” säger Albin dramatiskt. Papporna kommer efter en stund att bli levande igen, men det blir inte deras lek tillsammans med Alva (Fältanteckningar 17 mars, 2015).

Det här var ett av de tillfällen jag observerade då pojkar betedde sig stökigt så fort någon i personalen visade sig i det stora byggrummet. Vad är det pojkarna upplever att de förväntas vara? Eller vad är det de upplever inte är accepterat för dem att göra? Leka rollspelslek? Kanske är det så. För det pojkarna oftast gjorde i byggrummet var just att leka rollspelslek, där byggklossarna blev rekvisita som de använde för att göra olika hem till sina bilar eller djur som var högst mänskliga karaktärer. En klassisk ”dockskåpslek”. Men när personalen visade sig i rummet brukar de säga bekräftande och uppmuntrande till pojkarna: ”Vad fint ni bygger!”. Fast det var ju oftast inte själva byggandet som var leken. Enligt Corsaro (2003) avspeglar sig könsstrukturer ifrån det omgivande samhället i barns kamratkultur, precis som andra sociala och kulturella värderingar. Corsaro skriver att barns roller både avspeglar och utmanar förväntade stereotypa könsroller, och att pojkars som leker rollspelslek bryter mot könsstereotypa uppfattningar.

Den tillit som först fanns mellan Ludvig, Albin och Alva i deras gemensamma lek, försvinner efter det att Lena visat sig i rummet. Lenas blick på barnens lek är inte könsnormerande, men pojkarna upplever den antagligen ändå så och den skam de upplever förstör leken (Sartre, 1983; Giddens, 1999). Albin säger ursäktande efteråt att: ”Ni tyckte inte om att jag förstörde det vi byggt” och båda pojkarna anstränger sig för att fortsätta leken med Alva och bemöter Alva med en tydlig vänskaplig respekt. Men det hjälper inte. Det är uppenbart att Alva blir arg på Albin och Ludvig. Hon säger det inte, men med sammanbiten min förstör hon i sin tur

leken och sedan väljer hon att leka själv. Hon sitter visserligen kvar bredvid dem på golvet, men hon tar tydligt avstånd. Precis som Buber (1997) framhåller, så vill vi vara närvarande i andras liv och bekräfta och bli bekräftade av andra. En önskan om närhet och vänskap Albin, Ludvig och Alva visar i exemplet ovan, inte är så lätt alla gånger. Deras samvaro styrs hela tiden av de förväntningar de upplever på sina könsroller i olika situationer (Giddens & Sutton, 2014; Martinsson & Reimers, 2008). Förväntningar som gör att det inte alltid är självklart och enkelt att leka tillsammans, trots att de så gärna vill. Normer om kön sätter vänskapen på prov och utgör villkor för vänskapen som barnen i det här exemplet visar att de inte förmår hantera.

Ibland är det istället leksaker som skapar könskulturella hinder för barnens gemensamma lekar. När kön blir viktigt i leken och leksakerna inte kan motsvara barnens förväntningar, försvårar det vänskapen mellan pojkar och flickor:

Arvid och Ester börjar leka tillsammans i det mindre byggrummet med legobåtar. Lucas ansluter sig till leken. Arvid förklarar för honom: ”Vi letar människor som skall åka med.” Ester frågar: ”Är det okej om en tjej hoppar på båten?” Arvid svarar: ”Ja, kanske på den båten. Den båten kan vara piratbåten.” Han får medhåll av Lucas. Barnen tar kroppar till legofigurer och legohuvuden som ligger lösa och börjar sätta ihop dem. Ester säger: ”Jag letar efter ett tjejhuvud. Jag har allt till en tjejkropp.” Pojkarna bygger några figurer till, Ester fortsätter att leta efter ett tjejhuvud. Pojkarna försöker hjälpa henne men ingen lyckas hitta något tjejhuvud. Arvid sträcker tillslut fram ett huvud till Ester. Ester ser förskräckt ut: ”Det där är ett killhuvud. Är du galen!” Hon fortsätter leta. Pojkarna börjar leka med båtarna. Ester letar fortfarande. Hon säger till pojkarna: ”Vänta på henne!” och syftar på sin tjejlegofigur som ännu inte är färdig. Pojkarna fortsätter ändå leka medan Ester letar. Tillslut har hon satt ihop en figur som hon är nöjd med: ”Jag gjorde tjejen! Titta! Vita byxor och röd tröja och ett rött tjejhår med tofs.” Hon håller upp legofiguren till pojkarna som tittar på den och nickar gillande. Ester utbrister: ”Nu kommer tjejen!” Äntligen kan Ester vara med i leken. Lucas tar hennes legofigur och sätter den bland pojkarnas i piratbåten. Tjejfiguren tappar håret. Ester utbrister: ”Jag måste sätta på henne håret, annars ser hon ut som en kille!” Leken pågår cirka en timme, men ändå hinner Ester bara vara med i leken en mycket kort stund innan Lena kommer och säger att det är dags att städa, för nu är det samling (Fältanteckningar 31 mars, 2015).

I det här exemplet vill Arvid, Ester och Lucas verkligen leka tillsammans. Deras inbördes relation är avslappnad och okomplicerad, men för Ester är det viktigt att hennes legofigur är tjej. Mycket tid går till att hitta delar som kan bli till en tjejlegofigur, eftersom legot främst innehåller maskulina legogubbar. Pojkarna försöker hjälpa henne ett tag men då de inte heller lyckas hitta delar som kan betraktas som feminina tröttnar de tillslut, och Arvid försöker ge Ester ett manligt legohuvud, vilket hon tydligt markerar att hon inte vill ha. Nästan en hel timme sitter Ester och letar delar bland legot innan hon lyckas sätta ihop en tjejlegofigur som hon är nöjd med. Tyvärr gör det att hon bara hinner vara med i leken en mycket kort stund innan det är dags att städa före samlingen. I det här fallet är det förskolans material som är orsak till att villkoren för vänskap och mellanmännsliga möten försvåras mellan barnen. Den här typen av problem i barns vardag komplicerar vänskapen mellan barn av olika kön. När det är viktigt för barnen själva att leksakerna motsvarar deras förväntningar på att kunna gestalta kön och leksakerna inte gör det, kan leken inte göras möjlig. Barnen kan då inte bli till genom leken tillsammans med andra. En konsekvens som kan leda till att pojkar och flickor inte väljer att leka tillsammans, för att leksakerna eller materialet är så uppenbart könsnormerat för barnen inom kamratkulturen att de uppfattar det som omöjligt att leka med. Då sker inte heller

de möten mellan barnen som formar den egna identiteten i samspel med barn av annat kön (Alberoni, 1984). Om barnen inte får erfara mellanmännsliga möten och vänskap med barn av annat kön, leder det till könsnormer i kamratkulturen då det andra könet uppfattas som annorlunda en själv. Följande exempel visar just hur pojkar och flickor på Solrosen upplever sig som olika och annorlunda varandra, då flickorna och pojkarna förhandlar populärkultur. Eller snarare förhandlar de i följande exempel *inte* populärkultur, eftersom de inte upplever sig ha samma populärkultur:

Tre pojkar och fyra flickor går in i ateljén tillsammans. De pratar och skrattar ledigt och börjar klippa och klistra, skicka färgglada papper, tejp och saxar mellan sig. Flickorna tillverkar armband och ringar av pappren medan pojkarna gör Ninjagosvärd. Så fort samtalet kommer in på Ninjago tystnar flickorna medan alla pojkar deltar exalterat. Jag frågar tillslut flickorna: "Har ni också sett Ninjago?" Två av dem svarar att de har det. "VA!" utbrister Edvin uppriktigt förvånad och säger: "Men det är ju bara en tjej med i Ninjago?!" Och det verkar vara just det som är problemet för barnen när vi fortsätter prata. Ninjago är bara för pojkar. Ändå är två av flickor väl insatta i handlingen och karaktärerna när jag väl uppmuntrar dem till att delta i samtalet, medan en flicka inte kan delta i samtalet alls. Jag bestämmer mig för att ta reda på vad det är med Ninjago som pojkarna anser är så bra, jag frågar några av dem var och en efter pysselstunden. Svaret visar sig minst sagt överraskande. Av dem jag pratar med är det bara en som säger att han faktiskt gillar Ninjago. De andra pojkarna svarar att de egentligen inte tycker om Ninjago, men att alla andra pojkarna gör det (Fältanteckningar 23 april, 2015).

Uppenbarligen upplever pojkarna i det här exemplet det viktigt att förhandla Ninjago för att kunna vara del av pojkarnas kamratkultur, trots att alla de pojkar jag pratar med, utom en, erkänner att de faktiskt inte gillar Ninjago. Dessvärre skapar detta avstånd till flickorna som inte upplever att de kan delta i dessa samtal, fast att de sett filmerna. Ninjago är könsnormerat för barnen som populärkultur endast för pojkar. Barnens rollspelslekar och samtal på Solrosen handlar ofta om filmer som är betydelsefulla för pojkarnas eller flickornas kamratkultur. Den könade populärkulturen skapar avstånd mellan flickor och pojkar på Solrosen när de umgås, dels för att det ger dem olika referensramar och dels för att könsnormer om vad som är accepterat att förhandla för flickor och pojkar gör det svårt att verkligen mötas. Det försvårar villkoren för vänskap mellan barnen. Enligt Buber (1995) sker ett äkta samtal mellan människor när var och en kan bidra med sig själv och känner en frihet i att säga vad man vill i en tillitsfull atmosfär, där det som sägs tas emot och lyssnas på. En sådan tillit finns inte alltid mellan vänner av olika kön på förskolan. Flickorna förväntas inte tala om Ninjago så när diskussionen förs mellan pojkarna tystnar de. När de uppmuntras av mig att delta i samtalet och de visar sig ha sett filmerna, blir pojkarna uppriktigt förvånade. För pojkarna är det oväntat att flickorna har tittat på Ninjago, för att Ninjago endast innehåller en kvinnlig karaktär. Och flickorna vill först inte erkänna öppet att de har tittat på "pojksfilmer", trots att det skulle varit enkelt för dem att delta i samtalet redan från början. Det visar att barnen förhåller sig till de könsnormerade förväntningar de upplever viktiga i relation till den egna könsidentiteten (Giddens & Sutton, 2014; Martinsson & Reimers, 2008). Det gäller att göra kön på rätt sätt (Davies, 2003). Och rätt sätt att vara flicka på inom kamratkulturen på Solrosen är att inte diskutera Ninjagofilmer, som tillhör pojkarnas kamratkultur. Däremot är det viktigt för pojkarna att göra kön på rätt sätt inom sin pojkkamratkultur genom att diskutera Ninjago. Pojkarna vågar inte erkänna för varandra i gruppen att de inte gillar dessa filmer när de tror att de andra pojkarna gillar dem. Dessa normer om könskultur skapar svåra villkor för vänskapens möjligheter mellan pojkarna och flickorna på Solrosen.

En annan aspekt av vänskapen mellan pojkarna och flickorna är de villkor som uppstår när de vill leka tillsammans, men könsnormer som påverkar vad de känner sig bekväma med att göra och inte i leken i relation till deras könsidentitet, kommer i vägen:

Linnéa och Vera leker frisör i musik- och rollspelsrummet. De borstar och sprayar vatten på perukhuvuden med peruker med långt brunt hår på. Utanför går Theodor och Edvin runt lite förstrött utan att veta vad de ska göra. ”Ska vi fråga om de vill vara med?” säger Vera. ”De vill dom inte” svarar Linnéa. ”Jamen vi kan ju fråga” envisas Vera. De tillfrågade pojkarna skuttar glatt in i rummet uppenbart glada över att ha blivit tillfrågade. De ställer sig vid ett perukhuvud och börjar lite tveksamt borsta håret och spraya lite vatten. Det dröjer inte länge innan de visar tydliga tecken på att känna sig obekväma och generade. Flickorna förstår pojkarnas belägenhet och visar en enorm känslighet för att underlätta pojkarnas situation, flickorna verkligen anstränger sig för att bjuda in i leken. Men det hjälper inte och pojkarna blir tillslut så obekväma med situationen att de går iväg och drar sig in i trygghetszonen i byggrummet, utan att veta vad de ska göra nu. Flickorna är märkbart besvikna över att pojkarna gick och att leken inte blev av. ”Jag sa ju det!” säger Linnéa buttert (Fältanteckningar 23 april, 2015).

Linnéa och Vera förväntade sig inte att Theodor och Edvin skulle vilja leka frisör med dem och ingå i en könsnormerad ”flicklek”. Men Vera övertygar Linnéa att de i alla fall ska fråga. När pojkarna glatt accepterar inbjudan till leken anstränger sig verkligen Vera och Linnéa för att få pojkarna att känna sig bekväma och inte uppleva det som konstigt att borsta håret på perukens långa hår. Men leken som började med tillit mellan vänner slutar i skam. En skam som inte är befogad, flickorna gör tvärtom sitt bästa för att bjuda in i leken. Det är inte deras fel att pojkarna visar tecken på att känna sig generade och obekväma med leken. Theodor och Edvins kroppsspråk och mimik visar efter bara en kort stund att de upplever sig obekväma med situationen. Den hypotetiska normerande blicken kolliderar med den egna könsrollen och de könsnormerade förväntningar som osynligt letar sig in i leken och gör villkoren för en gemensam lek omöjlig (Sartres 1983; Giddens & Sutton, 2014; Lögstrup, 1994; Martinsson & Reimers, 2008) Enligt Giddens (1999) är upplevelsen av skam är nära förbunden med tillit, eftersom känslan av skam kan förstöra tilliten om en person tolkar en annan persons respons negativt, vare sig det är befogat eller inte, då kan en tillitsrelation som först byggts upp hotas eller förstöras (ibid.). Den tillit till Linnéa och Vera som först fick Edvin och Theodor att gå in i rummet och delta i en könsnormerad ”flicklek”, förbyts i skam och förstör leken och ”tvingar” pojkarna att gå. Istället söker de sig in till tryggheten i de rum som könsnormerats som ”pojkrum”. Vera och Linnéa blir både ledsna och besvikna över att pojkarna inte vill leka. Men de var ändå väntat för dem: ”Jag sa ju det!” säger Linnéa. När flickor eller pojkar redan innan de frågat barn av annat kön om de vill leka, tror sig veta vad svaret kommer att bli. Eller vad utgången av en sådan lek kommer att bli. Blir villkoren för vänskap och lek mellan pojkar och flickor i det närmaste omöjlig. Konsekvensen blir att de tvekar att fråga varandra om de ska leka, eftersom de ändå förväntar sig att det kommer att leda till problem. Tills den dag de inte längre frågar varandra alls, för att de inte förväntar sig att barn av annat kön vare sig kan eller vill leka.

Vänskap när kamratkulturer möts

Det hände under mina observationer på Solrosen att pojkar och flickor ibland gick in i samma rum på förskolan och först började leka parallellt, för att sedan börja leka tillsammans:

Fyra flickor och tre pojkar leker i musik- och rollspelsrummet. Flickorna och pojkarna har byggt var sin koja och klätt ut sig med utklädningskläder. En flicka i

piratkläder sitter uppe på en låg hylla vid flickornas koja och tittar i en piratkikare medan pojkarna dukar fram en service av porslin på ett lågt bord intill deras koja. Nu vill flickorna också ha porslinsserverisen och Lena kommer och försöker medla att de ska få hälften var. Barnen tjafsar om vem som ska ha vad och vem som skall ha mest, killarna eller tjejerna. Lucas föreslår att de kan ha allt tillsammans. Barnen som tidigare lekte sida vid sida börjar nu leka ihop. Pojkarna tycker att flickornas koja är bäst: ”Kom vi flyttar in till dem i det här rummet. Det är ett jättebra rum.” Pojkarna flyttar alla sina saker in i flickornas koja, vilket är utklädningskläder, servicen, två gosdjurshundar och ett par böcker. När barnen leker tillsammans antar de inga stereotypa könsroller och de är lika aktiva i att förhandla om lekens innehåll. Leken avbryts av att en förskollärare hämtar några barn till en styrd aktivitet, de skall göra film. Wilma och Ludvig blir kvar i rummet. De sätter sig bredvid varandra och spelar på var sin trumma som barnen själva tillverkat på avdelningen (Fältanteckningar 24 mars, 2015).

Detta exempel visar att flickorna och pojkarna också söker sig till varandra och utvecklar lekstrategier för att vänskap och gemensamma lekar ska bli av. De börjar först leka samma lek parallellt i var sin koja utan att interagera med varandra. Efter ett tag uppstår en konflikt mellan barnen för att flickorna vill ha en porslinsserveris som pojkarna dukar med. Lena som kommer för att medla föreslår att de ska få hälften var. Det är Lucas som först föreslår att de kan ha den tillsammans vilket leder till en gemensam lek mellan flickorna och pojkarna. Det kan tänkas att barnen redan från början ville leka tillsammans, men inte viste hur de skulle ta den första kontakt som leder till en gemensam lek och att parallella lekar är en lekstrategi som tillhör kamratkulturens villkor för att lekar mellan pojkar och flickor ska uppstå inomhus. Enligt Corsaro (2003) tillämpar barn olika lekstrategier för att få tillgång till lekar.

Pojkarna och flickornas olika kamratkulturer kan ha betydelse när barnen leker tillsammans. Kön har då inte betydelse i själva lekens handling eller i lekens roller, men däremot i vilket ”lag” man har tillgång till att vara med i. Det är ”tjejerna mot killarna”:

Barnen leker en spionlek, det är ”killarna mot tjejerna”. Spionleken är en glad och uppsluppen lek. De som deltar är alla aktivt med i leken och ger uttryck för att de tycker att det är en rolig lek, genom till exempel skratt (Fältanteckningar 2 april, 2015).

Spionleken pågå inne i alla förskolans utrymmen dit barnen har tillgång att vara och är ett uttryck för vänskap mellan flickor och pojkar. Men samtidigt markerar den grupptillhörighet i tydliga köns kategorier. Det är gruppen tjejer och gruppen killar som möts i lek och vänskap. Kön markerar i viken grupp barnen deltar i leken och de barn som erbjuds att delta uppmanas att vara med i den grupp vars biologiska kön de tillhör. Kön är obetydligt i själva lekens handling, det vill säga själva spionerandet. Kön är också obetydligt i det mellanmännliga mötet och i vänskapen och den visade tilliten mellan barnen, samtidigt som kön är oerhört betydelsefull som en gräns för grupptillhörighet. Det är Solrosens två kamratkulturer som möts i den här spionleken och förenas i en gemensam lek i den gemensamma kamratkulturen på förskolan. Emellanåt är gemensamma lekar och vänskap mellan flickorna och pojkarna viktigare än alla de könsnormer som försvårar villkoren. Här kommer ett annat exempel på det:

Det är Skärtorsdag och många barn har klätt ut sig till påskgubbar och påskkäringar när de kommer på morgonen. De barn som inte klätt ut sig hemma, vill gärna klä ut sig på förskolan när de ser att andra barn är utklädda och leker tillsammans. Edvin håller upp en svartvit scarfs för Lucas och Arvid, vilka båda är

utklädda. ”Jag kan ha den här” säger han. ”Nej, det är bara tjejer som har såna man har det till klänning” svarar Lucas. Edvin ger sig inte utan springer fram till Lena och ber henne knyta den om honom som på en Cowboy. Sedan leker han också tillsammans med påskgubbarna och påskkärringarna (Fältanteckningar 2 april, 2015).

Edvin som inte har några utklädningskläder på sig när han kommer till förskolan denna Skärtorsdag vill också vara med och leka tillsammans med de utklädda flickorna och pojkarna som leker en påsklek tillsammans. Edvins försök att hitta rätt rekvisita till leken avisas först av Lucas och Arvid som säger att han inte gärna kan ta på sig en scarf de anser vara avsedd för tjejer med klänning. Den svartvita scarf Edvin funnit i utklädningsrummet tycker de andra pojkarna är könsnormerad för flickor och därför olämplig att klä ut sig till påskgubbe med. Men Edvin vill vara med och leka, och löser problemet genom att använda scarfen till att bli en Cowboy istället. Cowboys har kanske inte med påsken att göra egentligen. Men det är en könsnormerat manlig roll, vilket möjliggör att få vara med och leka trots att rekvisitan är fel. Edvin kunde i detta exempel inte iklä sig rollen som till exempel påskkärring, det skulle inom kamratkulturen på Solrosen varit ett brott mot vad som anses vara ett könsnormativt sätt att göra kön på rätt sätt (Davies, 2003 Giddens & Sutton, 2014; Martinsson & Reimers, 2008; Corsaro, 2003). Särskilt för pojkar kan acceptansen för att pröva nya könsmonster vara begränsande (Hellman, 2010). Huruvida barnen tillåts göra gränsöverskridande aktiviteter inom kamratkulturen avgörs av om de anses vara accepterade av de andra barnen. Sociala positioner och hierarkier inom barngruppen fastlägger hur barnen konstruerar kön och hur tillåtande barnen är till gränsöverskridande. Hur stereotypa föreställningar som förhandlas varierar beroende på de föreställningar om kön som finns i barnens kulturella bakgrund vilka avspeglar sig i deras lekar när det är viktigt att positionera sig som flicka eller pojke (Olausson, 2012). I det här exemplet är betydelsen av att göra kön på ett korrekt sätt viktigt för att få tillgång till leken. Det visar att könsnormer försvårar villkoren för vänskap mellan de flickor och pojkar som leker tillsammans. Men Edvin finner en lämplig lekstrategi för att få vara med och leka, vilket barn ofta gör enligt Corsaro (2003). Han iklär sig en maskulint kodad roll och får på så vis vara med, även om rollen som Cowboy egentligen inte passar in i en påsklek. Det blir hans nyckel till vänskap och gemenskap med de andra flickorna och pojkarna som leker tillsammans denna dag som påskkärringar och påskgubbar; det vill säga som två könade kamratkulturer som möts i vänskap och lek.

Leka ute

Det är dags att gå ut. Den stora hallen känns plötsligt trång när barnen under ett sorl av uppslupna röster letar mössor, vantar, fleecetröjor, overaller, jackor, överdragsbyxor, fodrade regnkläder, skor eller stövlar för att göra sig redo att gå ut och leka på den stora gården. De har gården för sig själva, inga andra barn leker här mer än Solrosens 21 barn. Ibland får de också tillåtelse att gå in på den angränsande skolgården. Gården sträcker sig runt den låga träbyggnaden och har både gräsmattor, stora sandlådor och asfalterade gångar på vilka barnen ofta cyklar runt, samt en stor gräsbeklädd kulle med en lika stor rutschkana som löper ner längst kullens södra sida. Stora träd skuggar gården soliga dagar och får vinden att brusa som havet under de blåsiga, men nu blommar Sälgen med sina gula ulliga blommor på bar gren borta vid gungorna och barnen samlar dem varsamt i sina mössor. Våren kommer under de veckor jag är här och temperaturen hinner skifta från regn och kyla till solig vårvärme, samtidigt som barnens varma ytterplagg åker av, ett efter ett.

Gården visar sig vara en enormt spännande plats. Så fort barnen kommer ut på gården händer något med dynamiken i barngruppen. Kamratkulturen förändras på ett närmast magiskt sätt rakt framför mina ögon. När jag trodde att jag förstått barnens förhållande till varandra och

hur kamratkulturen format vänskapens möjligheter mellan pojkar och flickor genom att betrakta dem inomhus. Visade det sig att ute är en helt annan värld, och i en annan värld finns andra möjligheter.

Kullen – en könsneutral zon

Trots att gården är stor är det inga svårigheter att se vilka barn som är pojkar respektive flickor på grund av de könsstereotypa färgerna på kläder. När barnen rör sig på gården och leker tillsammans är det mycket svårt att höra vad de säger om man inte står mycket nära, vilket är svårt om flera barn springer och rör sig mycket. Ljudet försvinner lätt ute, flera röster pratar samtidigt och andra barn låter från den närliggande skolgården. I observationerna blir det viktiga barnens fysiska samspel, miner, kroppsspråk och tonläge. Flickorna har nu ytterkläder i främst rött, rosa och lila och pojkarna i blått, grått och svart. Så fort de kommer ut genom förskolebyggnaden ser jag dem springa, både de som är klädda i rosa och de i blått, till gårdens stora gräsbeklädda kulle. Och som den mest självklara sak i världen börjar flickorna och pojkarna att leka tillsammans. Uteleken följer oftast samma mönster. Alla barn eller en grupp av barn, ofta både flickor och pojkar, börjar leka tillsammans på kullen med den stora rutschbanan:

Sex pojkar och fyra flickor leker tillsammans i den stora och breda rutschbanan på kullen. De turas om att ta sats och springa allt vad de kan uppför rutschbanan, medan två barn turas om att sitta på var sin sida rutschbanan en bit upp. De som springer tar tag i deras händer och kommer på så vis längre upp i rutschbanan, men de lyckas inte ta sig ända upp. Medan leken pågår förhandlar de olika strategier om hur de ska göra för att kunna ta sig ända upp. Tillslut lyckas de. Ibland går det, ibland faller de ner på knä. En av flickorna gör sig illa och gråter. Hon sitter i rutschbana och håller sig om nacken. Ludvig sätter sig hos henne och tröstar, han lägger försiktigt armen om hennes axlar och betraktar henne med oroliga ögon medan de andra barnen ropar till varandra att hon gråter för att göra varandra uppmärksamma på att hon är skadad. När alla barn fått det klart för sig springer Alexander iväg och ropar: ”Fröken Wilma gråter!” Lena kommer och tröstar och sedan fortsätter leken i rutschbanan, men nu leker de tåg istället: ”Vi åker tåg!” ropar Lovisa. Alla barn sätter sig genast ihop i ett långt tåg och åker ner glatt tjutandes. Efter ett tag upphör leken. Bara Edvin och Signe blir kvar när de andra rusar iväg åt olika håll. De fortsätter att leka i rutschbanan tillsammans, de åker ner på mage med fötterna först tillsammans i bredd och samtalar aktivt under tiden (Fältanteckningar 17 mars, 2015).

I exemplet ovan visar barnen att de plötsligt inte längre fäster någon vikt vid de två könade kamratkulturer de är så noga med att förhandla inomhus. Utomhus på kullen leker barnen obehindrat flickor och pojkar tillsammans. Kullen tycks inte vara könsnormerad på det sätt lokalerna är för dem inomhus, vilket gör att alla lika självklart kan söka sig dit. Barnen förhandlar inte heller kön på något märkbart sätt. Flickor och pojkar springer aktivt i rutschbanan på samma sätt som de lika aktivt visar omsorg och tröst om varandra genom att stoppa leken när Wilma gråter, Ludvig lägger armen om henne medan Alexander hämtar Lena. Lovisa tar initiativ till att därefter byta lek: ”Vi åker tåg!” ropar hon och alla de andra barnen sätter sig genast i ett långt tåg tillsammans. De skrattar högt och har uppenbarligen roligt tillsammans på ett obesvärat sätt. Och när leken för de flesta andra tar slut, stannar Edvin och Signe kvar och fortsätter prata och leka. Mellanmänniska möten och tillitsfull vänskap tycks drabba barnen lätt här ute (Österberg, 2007).

Två flickor cyklar runt på gården. Den ena cyklar och den andra sitter där bak. Fort går det när de kör runt huset. Ett par pojkar trycker sig förskräckta mot husväggen för att inte bli påkörda. Flickorna cyklar bort till rutschbanan och ansluter sig till tre pojkar som leker där. Pojkarna håller på att åka nerför med benen först och turas om att dra ner varandra i rutschbana. En återkommande lek barnen kallar ”hänga på”. Pojkarna diskuterar leken. Lucas säger: ”Man får inte sitta på någons rygg då kan man skada ryggen.” Albin tillägger: ”Man får vara försiktig så man inte sparkas.” Han lägger sig överst i rutschbana och säger: ”Jag ska inte spraka på er.” De två flickorna bestämmer sig för att de inte vill vara med och går till gungorna i stället. Tre andra flickor kommer springandes. Först skriker de till pojkarna: ”Akta på er!” för de vill att pojkarna ska flytta på sig så att de kan springa i rutschbanan. Men pojkarna vill inte det och hävdar att de var där först, så flickorna deltar i pojkarnas lek istället. Nu är det tre pojkar och tre flickor som leker tillsammans i rutschbanan. Alla turas om att ligga på mage med benen först medan de andra försöker drar ner dem. Två flickor kommer fram och frågar vad jag skriver. Jag berättar att jag skriver vad barnen i rutschbana gör. Flickorna svara då att de ska gå och gunga och erbjuder mig att följa med dit och skriva om det. Jag visar mig givetvis positiv till en sådan inbjudan. Från gungorna kan jag fortfarande betrakta leken i rutschbana. De har nu övergått till att leka bolljage på kullen istället. En pojke ramlar. De andra ropar genast till varandra: ”Pausa leken!” (Fältanteckningar 17 mars, 2015).

Exemplet ovan visar på vilken central mötesplats kullen är för pojkar och flickor att mötas och börja leka på. Hur barnen på ett självklart sätt går dit och interagerar med varandra. I de mellanmänskliga möten och den vänskap som uppstår här märks inga skillnader i hur pojkar och flickor leker. De tar lika mycket fysiskt utrymme, har ett lika fysiskt kroppsspråk och är lika högljudda. Vare sig pojkarna eller flickorna som grupp dominerar leken, styr den eller tar mer fysisk plats utomhus. Däremot är vissa pojkar på samma sätt som vissa flickor mer fysiska, högljudda eller styrande i leken. Dessa skillnader är tydligt individuella och inte könsbundna när barnen leker utomhus. Kullen är oerhört populär hos barnen och där pågår lekar som jage, bolljage eller lekar som involverar rutschbanan på olika sätt. Kullen är också en samlingsplats, ett berg att bestiga tillsammans där de står och ser ut över sin vidsträckt värld medan de samtalar med varandra. Kullen är en plats där lekar, händelser i lekar eller lekars regler förhandlas. Vem som gjort och sagt vad och hur de ska gå vidare tillsammans nu. Eller så skiljs de åt. Ibland slutar lekar i oenighet eller för att leken helt enkelt tog slut. Barnen på kullen skingras och beger sig iväg till nya lekar och aktiviteter på gården, för att mötas på kullen igen vid ett senare tillfälle. Nya barn kommer, några stannar, aktiviteterna på kullen pågår ständigt. Här syns vänskap i det mellanmänskliga samspelet på långt håll. Ibland uppstår konflikter och leken upphör. Barnen skingras men springer synbart glada mot nya aktiviteter. I barnens gemensamma kamratkultur som omfattar både flickorna och pojkarna är konflikter en naturlig del av en trygg vänskap.

Varför fungerar uteleken så bra mellan flickorna och pojkarna? frågar jag mig. Lika självklart som det var för barnen att inte leka ihop inomhus, lika självklart tycks det vara att leka ihop ute. Det förbryllar mig. Jag betraktar dem på kullen när de leker tillsammans och jag ser vänskapen mellan dem och de jämställda könsnormer som råder i leken. Normer skapar ramar för hur livet tillsammans med andra ska fungera (Lögstrup, 1994). Alltid när människor möts skapas normer som både kan möjliggöra och begränsa. Den som bryter mot normer riskerar att bli ifrågasatt och utsatt för utanförskap och bestraffningar. Denna makt som finns i normer begränsar vår identitet och påverkar våra möjligheter till gemenskap (Martinsson & Reimers, 2008). Men i barnens lekar på kullen är det aldrig killarna mot tjejerna. Det är aldrig ett kön

som dominerar över det andra i förhandlingen om regler. De är lika tuffa fysiskt mot varandra oavsett kön, deras kroppsspråk i lekarna på kullen är inte präglade av könsstereotypa försiktiga flickor och vilda pojkar. Tvärtom är det många fysiska flickor som springer, brottas och tar för sig jämsides med försiktiga pojkar. Leken är jämställd och respektfull även när konflikter uppstår. Omsorgen om varandra om något går snett eller om någon kommer till skada är inte könsbunden. Alla visar alla omsorg på kullen. Kön har aldrig varit ett maktmedel mellan barnen när de vistas inne, även om könsuppdelningen är tydlig inomhus. Barnen förhandlar ständigt den könsdiskurs om jämställdhet de fostras in i genom sin kulturella medelklassbakgrund. Barnens kulturella bakgrund har betydelse för de normer om kön som råder i kamratkulturen enligt Olausson (2012). Ute är inte könsuppdelningen ett hinder. Gränser som finns inne, finns helt enkelt inte ute. Överhuvudtaget när barnen leker tillsammans på kullen pojkar och flickor, utmärks vänskapen av att de inte förhandlar kön. Kanske har de inte tid att tänka på könsnormer när de är så totalt uppslukade av leken. En vänskap mellan pojkar och flickor möjliggörs här för att leken saknar könskulturella hinder. Det visar också att det är när vänskap mellan barn av olika kön möjliggörs, som den mellanmänniska tilliten mellan barnen är som störst (Lögstrup, 1994; Österberg, 2007). Kanske är det också den stora tilliten mellan barnen, som möjliggör att de inte upplever sig behöva förhandla normer om kön.

Vänskap och trygghet när tilliten är som störst

När flickorna och pojkarna lekt tillsammans på kullen övergår de allt som oftast att otvunget fortsätta leka tillsammans någon annanstans på gården. Ibland innebär det att pojkarna och flickorna leker separata lekar nära varandra:

Även om det finns gott om stora sandlådor på gården väljer tre flickor och tre pojkar att leka sida vid sida nära varandra i samma sandlåda. Trots det leker de inte tillsammans. Pojkarna leker en rollspelslek med bilar och bygger gemensamt sandbyggnader där bilarna ska bo. Flickorna tävlar i vem som kan gräva djupast, vilket leder till att de börjar småbråka om vem som gjort den djupaste gropen. Pojkarna fortsätter oberört med sin egen lek (Fältanteckningar 23 mars, 2015).

I sandlådan i detta exempel leker de visserligen könsuppdelat. Men de håller sig tätt bredvid varandra på den stora gården. De verkar känna tillit och trygghet i att sitta nära, vilket är en sorts vänskap delad mellan dem som känner en specifik samhörighet som grupp, även om de just nu inte möts i ett mellanmänniskt möte i en gemensam lek i sandlådan (Buber, 1995). Vid andra tillfällen vill några leka tillsammans med barn av annan kön, medan de först inte vill släppa in dem i leken:

Lilly cyklar medan Ester sitter på där bak och åker med. Nils springer fram till dem och börjar springa bakom: ”Jag är hund” säger han till dem och springer efter som en hund. Måns kommer och tar en cykel och Nils hoppar upp bakom honom, även Ludvig kommer och tar en cykel. De börjar cykla med flickorna som tvärt stannar sin cykel och irriterat säger till pojkarna: ”Vi är inte med!”. Flickorna vill inte leka med pojkarna just nu och cyklar iväg runt huset, men pojkarna ger sig inte och cyklar efter. Bakom huset håller flickorna på att släpa upp sin cykel för en ramp. ”Akta dig Ludvig!” skriker de. Ludvig, Nils och Måns tittar på, sittandes på sina cyklar, när flickorna snabbt kör ner för rampen och lyckas styra ut på gräset för att inte krocka med ett stort bord. Alla barnen skrattar högt och ljudligt tillsammans. Det är ett förlösande samstämmigt skratt. Ett skratt delat av glad vänner (Fältanteckningar 7 april, 2015).

Att Lilly och Ester först inte vill leka med Nils, Ludvig och Måns behöver inte bero på att de är pojkar, utan att de helt enkelt är beskyddande om den pågående lek de delar, vilket barn är enligt Corsaro (2003). Tillslut skrattar ändå barnen glatt tillsammans efter att flickorna kört ner cykeln från rampen. Vänskapen fanns där hela tiden som en tyst överenskommelse mellan barnen (Alberoni, 1984). Pojkarna följde efter de vänner de vill leka med, medan flickorna avvisade de vänner de inte ville leka med just nu. Sedan finns det tillfällen när pojkar och flickor helt bekymmerslöst lekar tillsammans direkt:

Det är soligt och lite varmt vårväder. Idag är det städning av uteförrådet. Några pojkar och flickor leker bolljage tillsammans under glada skratt uppe på kullen. Flickorna överger bolljage, alla utom Ester som fortsätter leka bolljage med pojkarna. Flickorna övergår till att hjälpa Lena att städa i förrådet. De börjar tvätta cyklarna med hjälp av en hink vatten och en trasa. Ester är en av de flickor som ofta leker själv med pojkarna. Plötsligt lägger Alexander märke till Esters skor under bolljageleken. De är rosa och silverglittriga och glittrar mycket i solen. Alexander ropar förundrat: ”Åh, kolla hon har blinkande skor!” De andra pojkarna avbryter genast leken och kommer för att titta på Esters skor. ”Åh!” Alla pojkar uttrycker imponerade ljud och betraktar skorna en bra stund. Sedan fortsätter leken igen. Två flickor kommer springande, båda ropar: ”Får jag vara med!” ”Det är samma lek” svarar en pojke. Flickorna är med igen. Efter ett tag avbryter alla barn leken och beger sig ner för kullen och bort till förrådet. Nu vill alla hjälpa Lena med städningen av förrådet och tvättandet av cyklarna samt sopa sand runt sandlådan. ”Det blir jättefint här på dagis!” utbrister Theodor och de andra barnen håller samstämmigt med. Efter städningen rusar fem flickor och fem pojkar bort till kullen och bolljage tar vid igen (Fältanteckningar 9 april, 2015).

Pojkar och flickor samspelar i den här observationen obesvärat tillsammans i olika aktiviteter. På så sätt är vänskapen en tyst överenskommelse mellan barnen (Alberoni, 1984). Och Esters rosa och silverglittriga skor, vilka kan betraktas som könsnormerade flickskor, väcker stor uppmärksamhet hos pojkarna som tillitsfullt vågar visa sin uppskattning, både inför Ester och inför varandra. Vilket de inte vågade göra inomhus när det handlade om Ninjago.⁴ Könsnormer om vad som betraktas tillhöra flickorna och pojkarnas kamratkultur finns naturligtvis kvar. Men de sker ändå något gränsöverskridande i hur barnen bemöter den könade kultur de omges av och vilken makt de ger ett par fina tjejskor när den tillit som finns mellan dem är påtagligt stor (Lögstrup, 1994). Det mellanmänskliga möte som sker i denna observation möjliggörs när barnen vågar vara fria att bekräfta varandra utan att förställa sig på något sätt (Buber, 1997). Som i följande exempel då flickor och pojkar otvunget leker könsöverskridande lekar tillsammans och trotsar alla könskulturella normer, som den självklaraste sak i världen:

Nästan alla barn är med på bolljage på kullen. Efter ett leken upphört går några flickor och gungar, några av pojkarna som sällan vistas vid gungorna går med och de gungar tillsammans. Några andra pojkar och flickor överger bolljageleken för en hästlek. De använder hopprep att knyta om några som får vara hästar medan några andra håller i hopprevet och styr hästarna. De leker häst länge, sedan börjar de hoppa hopprep. Ytterligare några pojkar och flickor kommer och vill vara med och hoppa hopprep. Pojkarna som är ovana vid att både hoppa hopprep och leka häst ger sig otvunget in i leken utan några tecken på att känna sig obekväma. De leker glatt och otvunget tillsammans (Fältanteckningar 21 april, 2015).

⁴ Se avsnittet *Leka inne* under rubriken *Vänskap och könskulturella hinder*.

Det finns enligt Buber (1995) en äkthet i det som sker mellan människor när de inte försöker framställa sig själva på något speciellt sätt. För barnen händer detta när de inte tänker på att förhålla sig till könsnormer och könsroller när de är med varandra. När barnen i detta exempel lekt tillsammans på ett otvunget sätt borta på kullen går det lätt att fortsätta den vänskapen i andra lekar på gården, de gungar, leker häst och hoppar hopprep, lekar som annars är könsnormerade, i det här fallet könsnormerade som ”tjejlekar”. Att barnen leker dessa könsöverskridande lekar hör inte till vanligheten, det förstår jag genom att prata med Lena som uttrycker förvåning över att barnen leker så obesvärat tillsammans ibland. Vad är det som händer mellan dem som möjliggör denna vänskap som överskrider könsgränser vid vissa tillfällen, men inte vid andra? Min tolkning är att när de vistas ute på gården som inte könsnormerats av kamratkulturen så går det mycket lättare att leka tillsammans. Och när de lekt tillsammans länge, så möjliggör det mellanmännsliga möten mellan barnen och en vänskap som gör tilliten mellan barnen särskilt stor och det skänker trygghet i relationerna. När tilliten mellan barnen är som störst, behöver de inte förhålla sig lika strikt till normer om kön, och då verkar också villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor vara som bäst inom kamratkulturen på Solrosen.

Inom kamratkulturen på Solrosen är gården inte normerad i killzoner och tjejzoner, förutom gungorna som främst är en tjejzon. Gården är i mångt och mycket en gemensam zon som tillhör hela kamratkulturen. I uteleken korsas pojkarnas och flickornas vägar betydligt oftare. De leker med varandra och använder samma fysiska utrymme på ett lika självklart sätt som de på samma självklara sätt inte gör det inomhus. Lekarna de leker är oftast inga könade lekar. Det gör det lätt att mötas. Vänskapen präglas av frivillig närhet, tillit, förståelse och sympati. Framförallt innebär vänskap alltid tillit (Österberg, 2007). Tillit innebär att lägga något av sitt liv i den andres hand som de har makt över. Det gör oss utlämnade och sårbara och känsliga för möjligheten att de andra kan missbruka vår tillit, vilket kan få katastrofala följder för ett barn (Lögstrup, 1994). Andras blickar kan både bekräfta oss eller skrämja oss. Bryter vi mot normer kan det få oss att skämmas över oss själva och hur andra uppfattar oss. Känslan av att alltid vara betraktad av andra skapar osäkerhet. Även när andra rent faktiskt inte uttrycker förakt kan upplevelsen av andras kritiska blickar vara hypotetiskt närvarande för oss (Sartre, 1983). Ofta är det andras kroppsspråk och tonfall som avgör hur vi uppfattar andra och vad de säger (Lögstrup, 1994). Men när barnen lekt länge tillsammans på den könsneutrala kullen, flickor och pojkar, då finns tilliten där mellan dem särskilt närvarande. Den förtroliga tryggheten, de glada skratten och den visade omsorgen under lekarna gör att den stora tilliten breder ut sig i kamratgruppen, vilket får pojkarna att entusiastiskt följa med flickorna och leka häst och hoppa hopprep. För just då är tilliten i vänskapen större än den hypotetiska blicken och skammens bevakande öga som pekar ut de normerande handlingar som är onormala och fel för barnens kön. När tilliten i relationerna är som störst är det möjligt att leka ihop, att skratta ihop och att gå över könsgränser tillsammans och kunna mötas i ett mellanmännsligt möte där den andre blir sedd som en vän. Grundvalen (Buber, 1997) för vårt liv tillsammans med andra är vår längtan efter bekräftelse och acceptans och att få vara närvarande i andras liv. Möte är också beskriver Alberoni (1984), att vandra en bit tillsammans med någon annan på den väg som leder mot den egna identiteten. Genom att lära känna en vän lära man också känna sig själv.

Sedan går barnen in igen och hänger av sig i den stora hallen och då minns de plötsligt i vilket rum de egentligen borde vara, och så drar de sig tillbaka till de normerade pojkzonerna och flickzonerna. Rumsligheten påminner dem om det normerande regelverk som råder inom kamratkulturen, om vad som är tillåtet och inte (Corsaro, 2003; Martinsson & Reimers, 2008). Barnen anpassar sig efter dessa förväntningar på sina respektive könsroller (Giddens & Sutton, 2014). Tills blickar möts genom rummet och en omedelbar närvaro sker mellan

barnen och ett mellanmännskligt möte uppstår, då de ser varandra på nytt, blir medvetna om varandra och uppfattar den andres personliga närvaro (Sartre, 1983; Buber, 1995). Ett vaknat intresse och de glider åter in i vänskap, med all sin sårbara tillit (Alberoni, 1984; Österberg, 2007; Lögstrup, 1994).

Barnens egna berättelser om vänskapens villkor mellan pojkar och flickor

I följande avsnitt ska barnen själva få berätta om sin syn på vänskapens villkor mellan pojkar och flickor. Inne i personalrummets stora blåa soffa satt vi tillsammans i smågrupper och läste boken *Ingrid och Ivar* (Janouch, 2012). Det började med ett boksamtal för att sedan leda vidare till dem själva och vilken möjlighet till identifikation boken erbjuder (Boksamtalen – samtalsintervjuerna är gjorda 7 april, 9 april och 13 april, 2015). Litteraturens mirakel är att den får oss att se världen genom andra människors ögon, enligt Beauvoir. Genom en bok kan vi ta del av andra människors liv och identifierar oss med dem. På så vis övervinner vi det avståndet vi upplever till andra (Moi, 2009). Barnens egna berättelser om vänskap mellan könen ger en bild av deras uppväxtvillkor och identitetsskapande, men också om motsägelsefulla föreställningar om det egna och det andra könet. Deras berättelser visar också på den metafysiska potential som finns i barnlitteratur och hur den förmår göra det möjligt för barn att reflektera över sin egen situation i världen.

Barnens syn på vänskapens villkor mellan flickor och pojkar

Barnens läsupplevelse väckte direkt tankar om vänskap och kön, om Ingrid och Ivars vänskap och hur deras egna vänskapsrelationer ser ut. Vänskapen mellan Ingrid och Ivar framställs som så enkel: ”Ska vi leka? undrar Ingrid. Ja, det vill jag, svarar Ivar.” (Janouch, 2012, s. 2). Är det så enkelt i verkligheten att närma sig varandra undrar jag och inleder med att fråga barnen hur de upplever vänskapen i boken. Jag är nyfiken på om det tror att Ingrid och Ivar har känt varandra länge eller om de träffades nyss? De flesta barnen tror att Ingrid och Ivar brukar leka tillsammans, att de känner varandra väl: ”De leker så bra tillsammans. Om man precis träffar någon leker man inte så där bra, då leker man annorlunda” säger Vera. Theodor som var med i samma grupp som Vera svarar däremot att: ”Jag tycker Ingrid och Ivar blev direkt bra kompisar.”

Läsupplevelsen gav barnen olika bilder av Ingrid och Ivars vänskap. Barnen har olika erfarenheter av det som händer i boken och hur de tänker om den vänskapen. Några barn har hört boken förut, andra inte. Vissa barn berättar att de har den hemma. Wilma hävdade mycket bestämt att Ivar aldrig varit med i böckerna om *Ingrid* förut och därför brukade de heller inte leka tillsammans. De flesta barn var ändå övertygade om att Ingrid och Ivar kände varandra väl. De spekulerade allvarsamt i hur de kom sig att de var vänner. Förslagen växlade i grupperna mellan att Ingrid och Ivar bor tillsammans i samma familj, eller att de bor grannar eller i varje fall nära varandra så att de kan leka tillsammans. I endast en grupp kom förslaget att de kanske går på samma förskola. Förskolan väckte ingen självklar association som en plats där en pojke och en flicka blir nära vänner. För Ingrid och Ivars kön registrerades genast som betydelsefullt av alla grupper. På frågan om pojkar och flickor brukar leka tillsammans varierade svaren. Några sa ja, andra svarade nej. Däremot var alla överens om att de inte leker så mycket tillsammans här på förskolan. Alexander berättade: ”Tjejer och killar leker inte mycket tillsammans på vårat dagis. På skolan kan dom leka tjejer och killar. Men här på dagis är det inte så populärt.” Lovisa som tillhörde en annan samtalsgrupp sa ungefär samma sak: ”Killar och tjejer leker inte mycket tillsammans. Inte på vår förskola i alla fall.” Anledningen till det trodde flera berodde på att de inte var vana vid att leka tillsammans. Ebba sa till exempel: ”Tjejer är inte så vana vid killar och killar är inte så vana vid tjejer.” Några barn menade att det beror på att flickor och pojkar vill leka olika lekar.

Är det skillnad på att vara vän med ett barn av annat kön, känns den vänskapen på samma sätt som annan vänskap, vill jag veta. Svaren varierar mellan ja och nej, men barnen kan oftast inte utveckla svaren närmare, mer än att om man inte är van så känns det annorlunda, annars gör det inte det. Skillnaden ligger i säger Nils att: "Tjejer har andra lekar." Anledningen till att de inte leker tillsammans inne trodde flickorna generellt berodde på att pojkar bara vill bygga med klossar och leka med bilar medan pojkarna hade föreställningar om att flickorna bara vill leka prinsessa. Alexander sa att: "Vi leker dinosaurier och tjejer leker prinsessa". Könssstereotypa svar som förvånade mig, särskilt då jag aldrig sett någon flicka leka prinsessa på förskolan. Vilket också bekräftades av personalen när jag frågade dem i efterhand. Flickorna uppfattade inte heller pojkarnas lek med bilar och klossar som rollspelslek, utan som en ren konstruktionsaktivitet, vilket heller inte stämmer med mina observationer av pojkarnas lekar i byggrummen. Alla barn har distinkta uppfattningar om vad de tror att barn av annat kön tycker om att leka. Uppfattningar som när vi pratar om dem i smågrupperna ofta leder till konflikt mellan pojkar och flickor. Till exempel när Wilma säger att: "Tjejer leker mamma-pappa-barn och killar gillar bara Skylanders leksaker." Då svarar Lucas genast: "Det finns inga Skylanders leksaker, det är Tv-spel! Tjejer gillar Barbies det gör inte killar." "Joo" säger Wilma: "Jag vet en kille, Robin, han gillar Barbie". Detsamma händer när Theodor hävdar att: "Killar gillar Tv-spel men det gör inte tjejer." Vera protesterar ljudligt: "Jo det gör de visst det!"

Jag frågar barnen om de är nyfikna på vad killarna respektive tjejerna leker. Det svarar alla att de är: "Ja, vi brukar gå och titta vad de leker. Vi frågar om vi får vara med, men då säger de oftast nej." berättar Wilma. Hur det går till när de börjar leka tillsammans är de ganska oense om och åsikterna går isär. Några säger att de frågar och bara får nej, andra beskriver att de aldrig blir tillfrågade. Som mellan Lovisa och Ella om huruvida pojkarna någonsin frågar om flickorna vill leka. Lovisa säger: "Dom frågar oss." "Nej de frågar aldrig" kontrar Ella. "Jo det gör dom". "Nej". Det blir en livlig diskussion i gruppen om hur det egentligen går till. Men de förblir oense.

Att pojkar och flickor brukar vilja leka olika saker på förskolan är en bild alla barn förmedlar. Men ibland lyckas de enas. Vera exemplifierar leksituationer med pojkar som att: "Ibland när jag leker med Arvid vill han leka med bilar och jag kanske vill leka med gosedjur. Sedan kanske jag och Arvid kommer på att vi vill leka mamma-pappa-barn." Arvid kommenterar inte detta. Men Theodor säger: "I boken vill de leka samma sak." Detta påpekande tystar de andra som ser ut att fundera intensivt, men inte kan förklara hur det kan komma sig att det är så.

"När ni leker tillsammans inne på förskolan vad leker ni då?" frågar jag. Det kunde barnen sällan enas om i någon grupp. Vera: "Då leker vi mamma-pappa-barn." Både Theodor och Arvid protesterar samtidigt: "Nej det gör vi inte. Vi leker med bilar." De är inte överens om vad de leker. Några grupper beskriver pojkar och flickors lek som att de oftast leker mamma-pappa-barn tillsammans inomhus. Vera beskriver det som: "Mest leker vi mamma-pappa-barn. Då är pojkarna hund, katt eller marsvin. Vi flickor är människor, pojkarna brukar vara djur." "Vem bestämmer det?" frågar jag. "Pojkarna bestämmer vad de vill vara." svarar Vera.

Edith berättar att: "Vi flickor ritar och pysslar mest. Killarna gör inte det jätteofta, men ibland." På frågor till pojkarna om vad de tycker om att rita och pyssla, så verkar det inte vara aktiviteter som de generellt har något emot, även om svaren varierar något. Däremot står det klart att ateljén där dessa aktiviteter oftast äger rum uppfattas "tillhöra" flickorna. Det är flickornas revir, så förmodligen är det inte helt enkelt för pojkarna att bara gå in där. Barnen har en samstämmig uppfattning om att pojkar och flickor inte leker så mycket tillsammans

inomhus men däremot utomhus. Edith bekräftar mina observationer med att säga: ”Inne leker vi inte mycket. Det är mest ute.” Ute beskriver barnen att de brukar leka jage, bolljage och pantgömme tillsammans.

Beauvoir (2013) framhåller att det finns erfarenheter som inte kan förmedlas på något bättre sätt än genom en bok. En skönlitterär text kan fånga psykologiska och sociologiska perspektiv i en gemensam synvinkel och göra vår existens uppenbar för oss genom att teckna vårt förhållande till världen. Läsoplevelsen gör att vi grubblar, tvivlar och tar parti för handlingen och dess karaktärer, och det utvecklar våra tankegångar. Särskilt för barn betonar Beauvoir då världen ännu är utforskad och ny, kan litteratur på ett konkret sätt hjälpa dem att upptäcka sitt deltagande i världen (ibid.). Boksamtalen visar att de fick barnen att reflekterat över sitt deltagande i världen på Solrosen. Samtliga grupper registrerade kön som betydelsefullt i boken om *Ingrid och Ivar*. Boken väckte tankar om deras egen situation på förskolan. Deras berättelser gick bitvis isär och de var många gånger oense. Men barnens syn på vänskapens villkor mellan flickor och pojkar på Solrosen framträder i deras beskrivning av kamratkulturen som uppdelad i två; en för flickor och en för pojkar. Hur de inte leker mycket tillsammans inne för att de säger sig inte vara vana vid det, samt deras stereotypa föreställningar om vad barn av annat kön leker. Föreställningar som inte stämmer med deras faktiska vardag. Flickorna leker till exempel inte prinsessa vilket pojkarna tror, och pojkarna leker rollspelslekar inne i byggrummet till skillnad mot vad flickorna föreställer sig. De beskriver också sin nyfikenhet på varandra och hur de brukar gå och titta på vad barn av annat kön gör, vilket bekräftar mina observationer. Men trots att dessa villkor försvårar vänskap mellan pojkar och flickor, så betraktar de sig som vänner på Solrosen. Däremot sågs inte förskolan som en naturlig plats för barn av olika kön att bli nära vänner på. De visar deras resonemang om Ingrid och Ivars vänskap, att de två skulle blivit nära vänner genom att gå på samma förskola, var helt enkelt inte en sannolik gissning för Solrosens barn.

Barnens syn på könsskillnader och dess betydelse för vänskap

Vänskapen mellan Ingrid och Ivar mynnade ut i intensiva diskussioner mellan barnen, framförallt betydelsefullt visade sig könsskillnaderna vara och hur de spelar in i vänskap. Därmed blev det intressant att ta reda på vad barnen uppfattar att det är för skillnad mellan pojkar och flickor. Boken *Ingrid och Ivar* speglar vänskap utan att komplicera kön. Den moraliserar inte, vilket Merleau-Ponty (1964) betonar att det är viktigt att litteratur inte gör för att läsoplevelsen ska få oss att normkritiskt gå i dialog med andra och med oss själva om de strukturer som påverkar vårt liv och våra möjligheter, och för att litteraturen ska lyckas med att levandegöra erfarenheter av världen. Att Ingrid och Ivar är två vänner av olika kön identifierar barnen genast i alla grupper. Det ledde vidare till frågan om det är någon skillnad på pojkar och flickor. De flesta svarar spontant nej: ”Alla är ju människor!” säger Elias i en förebrående ton som gör det uppenbart att han tycker det är konstigt av mig att ens fråga. Vera svarar: ”Nej, det är bara det att killar leker andra leker.” Eller så ger de svar som Edvin: ”Ja, för flickor har längre hår.” Eller som Vera: ”Det är lite skillnad för pojkar har kort hår, men tjejer kan också ha kort hår.” Ytterst få tar upp några anatomiska könsskillnader och endast ett barn, Alexander svarar: ”Ja de är olika till sinne och kropp” med högtidlig vuxen stämma och småskrattar lite. Ett uttalande han inte kan vidareutveckla närmare.

Barnen vill gärna prata om könsskillnader. För trots att de tror sig vara lika som människor oberoende av kön, hänvisar de till olikheter som att de leker olika lekar, har olika kläder och frisyrer. Eller till jämställdhetsfrågor som Elias som säger att: ”Mammor får mindre pengar att köpa mat för än pappor.” Edith, Signe och Siri beskriver att det är skillnad på pojkar och flickor. Siri säger: ”De har inte samma kropp och inte samma kläder. Killar har inte örhänge som vi. Vissa killar har örhänge men det brukar inte ha det.” En intensiv diskussion bryter ut

om huruvida killar har örhängen eller inte. Edvin säger att: ”Tjejer och killar har inte samma kläder. Måns tillägger genast: ”Killar gillar Spiderman och tjejer gillar prinsessor som Askungen.” Men varför det är så vet de inte. Alexander säger att pojkar och flickor tänker på olika saker: ”Killar tänker på Star Wars och tjejer tänker på prinsessor, så är det ju. Tjejer gillar inte Star Wars.” Han tillägger snabbt: ”Killar kan ha rosa om de gillar det.” Nils säger då: ”Jag gillar i alla fall Hello Kitty.” Alexander svarar: ”Det är inte många killar som gillar det.” ”Jag gör det.” säger Nils. ”Då är det bara du Nils.” säger Alexander. Jag frågar dem om de vill leka med tjejer. Båda pojkarna svarar direkt: ”JA”. Nils säger att: ”Med killar leker man med bilar och med tjejer leker man mamma-pappa-barn. Jag tycker det är roligt att leka mamma-pappa-barn”.

Finns det då pojk- och flicksaker? Några barn tror det, andra inte. Men samtidigt råder det mycket tveksamheter över det hela. Vera säger bestämt att det inte finns tjej- och killsaker men ändå tror hon att killar gillar bilar och tjejer Barbie, fast själv gillar hon inte Barbie. Ja det är helt enkelt inte lätt att få grepp om de här frågorna för barnen. Det är förvirrande. Frisyurer och kläder är det barnen främst kopplar till könsskillnad. Intressant nog svarar de på frågan vem som bestämmer att pojkar ska ha kort hår och flickor långt: ”mamma och pappa”. Våldigt få barn sa att de själva har makt att bestämma när det handlar om frisyr och oftast inte heller om kläder. Könsskillnaden regleras alltså av vuxenvärlden. ”Finns det tjej- och killkläder?” frågar jag. Vera svarar: ”Nej. Fast kanske är det inte så ofta som killar har klänning, strumpbyxor och glitter och sånt.” Alla barnen börjar skratta åt detta. Att kläder är kulturellt bundet förstår barnen. De nämner att människor i andra länder har andra klädnormer. En flicka börjar prata om att pojkar i Kina har på sig något som ser ut som kjol och beskriver hur det ser ut. Kläder handlar för barnen om vad man känner sig fin och bekväm i. Det några flickor försöker resonera sig fram till är huruvida killkläder är fina eller inte. Tillslut enas de om att de är fina, fast på killar, men inte om de själva skulle ha dem på sig.

Ibland är barnens uppfattningar om pojkar och flickor så väl befästa att de inte upptäcker det mest uppenbara. Wilma säger att: ”Pojkar har mörka kläder och tjejer ljusa, och att killar har randigt och flickor blommigt.” Trots det har hon själv på sig en svartvitrandig tröja och ett par mörkblå jeans, vilket hon inte tänker på. Det gör ingen annan i henne grupp heller. Inte ens jag slås av det förrän vi lämnat rummet och jag ser henne sittandes i samlingsen.

Enligt Giddens och Sutton (2014) förstår barn i 5-6 års ålder att könsskillnader har en anatomisk grund. Det förstår också de här barnen som är en grupp förhållandevis mogna och värtaliga barn i 5-6 årsåldern. De förstår också att det inte är anatomiska könsskillnader jag efterfrågar, eller som i deras värld har betydelse. För dem är könsskillnaderna kulturellt skapade av vuxenvärlden och det omgivande samhället och deras beskrivningar visar att de gör sitt bästa för att förhålla sig till dem. Däremot så förväntar de sig att människor av olika kön klär sig olika och leker med olika leksaker och tittar på olika filmer. Varför det är så vet de inte. Barnen tror inte att det är någon skillnad på pojkar och flickor i egenskap av att de är människor. Samtidigt upplever de kulturella skillnader mellan könen oerhört påtagligt och hänvisar till att pojkar och flickor har olika kläder, frisyurer, leksaker och lekar, vilket avspeglar det omgivande samhällets könsnormer. Giddens och Sutton (2014) framhåller att barn tidigt lär sig köns kategorisera genom information ifrån omgivningen. Information som både förmedlas verbalt men också visuellt genom systematiska skillnader i till exempel frisyurer och kläder. Likaså tenderar leksaker och Tv-program och böcker att framhäva stereotypa skillnader mellan kvinnor och män. Denna köns socialisation är mycket stark och hör ihop med förväntningar på hur män och kvinnor ska uppföra sig i enlighet med sitt kön. Förväntningar som reproduceras i människors vardagsliv (ibid.). På Solrosen upplever sig

pojkar och flickorna som lika, men ändå olika. De räcker med att titta på varandra för att se den andres annanhet. Det gör det ofta svårt att mötas. Att inte veta hur man ska förhålla sig och om man blir accepterad av de andra. Det är tydligt att barnen ser pojkarna och flickorna som två separata kamratkulturer inom den gemensamma kamratkulturen på förskolan. De vill gärna vara vänner och leka mer tillsammans, men hänvisar ofta till att de könskulturella olikheterna står i vägen. Deras syn på könsskillnader får konsekvenser för vänskap och speglar förgivettagna föreställningar att vänskap främst sker med barn av samma kön. Dessutom finns en osäkerhet i hur relationen dem emellan borde vara.

Vänskap i heteronormers skugga

Det finns en stor osäkerhet bland barnen vad vänskap mellan flickor och pojkar egentligen betyder; är man vänner eller kära? Ibland faller heteronormativa kommentarer av barnen på förskolan, som vid en samling då Lena läser upp en lista på vilka barn som ska hålla varandra i handen när de går till matsalen. När hon läser upp att en pojke och en flicka ska hålla varandra i handen, säger Theodor: ”Då måste dom pussas”. ”Nej de måste de inte” svarar Lena. De andra barnen reagerar inte nämnvärt på kommentaren (Fältanteckningar 23 mars, 2015). Personalen berättar i samtal att barnen är ”våldigt kära i varandra nu”, och att barnen talar mycket om att vara kär i gruppen. Det är inget som jag märker av nämnvärt under min tid på förskolan, men det gör mig nyfiken. Är barnen verkligen så där kära i varandra? Eller förhandlar de heteronormativa föreställningar de snappat upp ifrån omvärlden? Jag bestämmer mig för att ta upp frågan om kärlek till diskussion. I de flesta grupper tar barnen dock själva upp det, med kommentarer som Ebbas när de ska exemplifiera vänskap mellan pojkar och flickor: ”Mamma och pappa är vänner, men dom är också kära. ”Elias förklarar den typen av vänskap i en annan grupp med att: ”Det är bara att gifta sig så blir man kära.”

Wilma säger att om en pojke och flicka leker mycket tillsammans innebär det att: ”Då är de kära, som jag och Hugo det är min kompis”. ”Vad betyder det att vara kär?” frågar jag barnen. ”Att man träffas mycket” svarar Wilma, vilket är en vanlig uppfattning hos barnen. Barnen kanske talar mycket om kärlek och att vara kär i barngruppen, men de kan inte alls förklara fenomenet, utan beskriver det som att det är när en pojke och en flicka leker tillsammans bara de två. Som Ingrid och Ivar. ”Varför leker Ingrid och Ivar?” frågar jag. ”De kanske är kära?” föreslår Ebba. ”Nej de kan man inte veta” svarar Lilly. Edvin är det enda barn som faktiskt talar om kärlek utan att koppla ihop det med att leka tillsammans: ”Ibland kan man bli kär” säger han kort.

Den enda närmare förklaring till vad det innebär att vara kär, står Ester för. Hon upprepar den ordagrant vid flera tillfällen under min vistelse på förskolan, vilket får mig att misstänka att det är något hon har hört (snarare än något självupplevt). När jag frågar vad det betyder att vara kär svarar Ester: ”En kille tittar in i ens ögon och frågar om han får bli ens pojkvän.” Hon tillägger lite nonchalant att hon är kär i Edvin. Edvin som sitter snett mittemot henne ser skräckblandat förtjust ut över den informationen och slår snabbt ner blicken. Ingen kommenterar det vidare.

Enligt barnen innebär ”att vara kär” det samma som att en flicka och en pojke leker mycket tillsammans. Åtminstone verkar de rimligt för barnen efter de kunskaper om vänskap som de relaterar till, nämligen mamma och pappa. Att förälskelse till exempel skulle höra ihop med känslor som att vara blyg inför någon var det ingen som uttryckte. Generellt sett verkar barnens föreställningar om kärlek snarare höra ihop med heteronormer ifrån omvärlden, vilket försvårar vänskapens villkor mellan flickor och pojkar påtagligt, speciellt om det finns risker att blir retad för en sådan vänskap, vilket Hellmans (2010) studie har visat. Enligt Martinsson och Reimers (2008) styr normer de förväntningar som finns på kön. Förskolans institutionella

värld bärs upp av dessa osynliga regelverk om vad som är normalt och tillåtet och inte. Ofta är det förgivettagna föreställningar som föreställningar om kategorierna ”man” och ”kvinna” och om jämställdhets- och heteronormer. Kön förväntas vara olika av samhället, det finns en stark uppfattning att könen ska komplettera varandra och att människor trivs bäst med att umgås med andra av samma kön. Föreställningar som fortsätter att reproduceras av barn i sin samvaro på förskolan (ibid.). På Solrosen finns dessa heteronormer och föreställningar om kön starkt förankrade hos barnen. Det finns också normer om jämställdhet, kön är inte hierarkiskt här. Dessa normer bär barnen med sig in på förskolan från det vardagsliv de lever utanför och gör dem till en del av vardagslivet på förskolan. De förhandlar hela tiden kön och könsroller och heteronormativa föreställningar i sin vänskap. De förstår dem inte alltid, men de är en del av det omgivande samhället så därför reproducerar barnen dem på förskolan efter bästa förmåga genom ”tolkande reproduktion” (Löfdahl, 2014). Enligt Österberg (2007) skapas den individuella identiteten i relation till andra i den dagliga gemenskapen med vänner och vänskap är en existentiell nödvändighet i våra liv för att vi ska orka leva. I barnens vardagsliv på förskolan ställs den nödvändiga och lustfyllda vänskapen jämsides med könsidentitet, könsroller och relationen mellan könen: Vad det betyder att vara flicka eller pojke, och vad det betyder för deras vänskap sinsemellan. Kamratkulturer är starka socialisationsagenter för könssocialisation och könsrollsinläring, dit omgivande sociala strukturer ifrån samhället letar sig in (Corsaro, 2003; Giddens & Sutton, 2014). Och de stora sociala strukturerna är vänskapens största fiende (Alberoni, 1984). Det påverkar i allra högsta grad barnens syn på vänskapens villkor mellan pojkar och flickor på Solrosen, eftersom heterosexuell kärlek är något de tydligen pratar mycket om på förskolan enligt deras pedagoger, men de förstår inte fenomenet.

Osynlig vänskap - en tyst överenskommelse mellan vänner

Vänskap är en tyst överenskommelse mellan två känsliga personer (Alberoni, 1984). På förskolan är tystnaden ibland så total att vänskapen är helt osynlig. Några flickor och pojkar leker mer tillsammans än andra på Solrosen. Elias och Lilly har jag däremot aldrig observerat som några nära vänner. Inte heller personalen har nämnt just dem som närmare vänner. Ändå berättar de båda under samtalsintervjun att de ofta leker tillsammans utanför förskolan. Det förvånar mig. Deras vänskap märks inte alls på förskolan. Oberört går de förbi varandra gång på gång inne i förskolans lokaler. Trots det upplever de sig som nära vänner och identifierar sig med Ingrid och Ivar när vi läser boken. Elias säger: ”Det är som du och jag Lilly.” De ler samstämt mot varandra, medan jag överraskat betraktar dem. Utanför förskolan är deras vänskap stark.

Detsamma gäller Vera och Måns. De är inte med i samma samtalsgrupp, men när Vera räknar upp sina bästa vänner nämner hon fyra barn från förskolan: ”Lovisa, Lilly, Edith och Måns.” ”Brukar du leka med Måns efter förskolan?” frågar jag, som aldrig sett henne tillsammans med Måns här på Solrosen och är uppriktigt förvånad över att hon nämnt honom. Vera svarar: ”Ja, ganska ofta faktiskt.”

Varför visar inte barnen sin vänskap öppet på förskolan? Kanske för att heteronormer sätter gränser som är svåra att överskrida i en värld där barnen inte riktigt vet hur det är meningen att flickor och pojkar ska förhålla sig till varandra. Vänskapens främsta antagonist är de stora sociala strukturerna enligt Alberoni (1984) och som Beauvoir (2012) framhåller återspeglar mänsklighetens situation samhälleliga strukturer. Relationen mellan könen skulle kunna vara en jämställd vänskap, om det var vänskap som vad det grundläggande värde som gavs betydelse i människans livsprojekt och där sexualiteten bara är en del i människans hela existens påtalar Beauvoir. Könsoverskridande vänskap kan bara uppstå om det finns sociala förutsättningar enligt Holmquist (2011). Det finns vänskap mellan pojkar och flickor på

Solrosen och även om den ibland bara existerar i det tysta på förskolan, så är det vänskap som ger individen kraft att gå utanför sina gränser. För barn är äkta vänskap alltid ett äventyr och ett utforskande av livets mysterier tillsammans med andra (Alberoni, 1984). Ett utforskande barnen ibland bara har möjlighet att dela med ett barn av annat kön utanför förskolan om det finns sociala förutsättningar. Trots att barnen upplevde sina egna villkor för vänskap mellan pojkar och flickor på Solrosen som problematiska, så uppfattade de ändå att boken *Ingrid och Ivar* gestaltar en både trovärdig och möjlig vänskap mellan barn av olika kön utanför förskolan. En vänskap som Vera och Måns samt Elias och Lillys, vilkas vänskap på förskolan är en tyst överenskommelse mellan vänner och som inte hade blivit vare sig synlig eller erkänd utan att barnen hade fått möjlighet att identifiera sig med andra barn i en bok.

Diskussion

Allt verkligt liv är möte.

– Martin Buber (2013, s. 18)

Följande studie har ambitionen att undersöka vänskapens villkor mellan pojkar och flickor i förskolan och synliggöra hur denna vänskap kommer till uttryck och vad som möjliggör och försvårar vänskap mellan barn av olika kön, samt hur barnen själva betraktar villkoren för vänskap mellan pojkar och flickor. I det här avsnittet kommer jag att diskutera studiens resultat i relation till tidigare forskning.

Vänskapens villkor mellan pojkar och flickor

Den här studien visar att vänskapens villkor mellan pojkar och flickor på Solrosens förskola är komplext. Bara för att flickor och pojkar vistas tillsammans på förskolan betyder inte det att mellanmänniska möten verkligen sker, dessutom är de möten som sker mellan barnen mångtydiga. Flickor och pojkar leker inte mycket tillsammans inomhus, däremot leker de mycket tillsammans utomhus. Vid samtalsintervjuerna säger de sig betrakta barnen av det andra könet som vänner, samtidigt som det finns nära vänskap mellan barn av olika kön på förskolan som de osynliggör som en tyst överenskommelse mellan vänner. Förutom detta är den vänskap som uttrycks mellan barn av olika kön, mer än lek. Det är en vänskap som blir synlig genom spontana samtal, nyfikna blickar och intresse för varandras aktiviteter. Liksom en uttalad omsorg om varandra och en obesvärad samvaro mellan barnen samt en vänskaplig interaktion vid samlingar och olika styrda aktiviteter. När de leker och umgås tillsammans byggs tilliten mellan dem upp, och det är när tilliten mellan dem är som störst som vänskapen är som bäst. En sårbar tillit de ständigt behöver återerövra på nytt genom mellanmänniska möten.

Det som försvårar vänskap mellan flickor och pojkar på Solrosen är stereotypa normer om kön. Dessa könsnormer finns som osynliga regelverk på förskolan och reglerar alltifrån hur barnen rör sig i och använder förskolans lokaler och i vilka situationer det är accepterat för pojkar och flickor att leka och interagera tillsammans och inte. Leka inne är mer problematiskt än att leka ute, den fria leken är mer problematiskt än de styrda aktiviteter då de förväntas umgås. Leksaker och populärkultur samt kläder och frisyrer är könsnormerade uttryck för pojkkultur och flickkultur för barnen och det försvårar också vänskapen dem emellan,

vilket de också säger själva under samtalsintervjuerna. De ser sig som vänner, men det är en vänskap fylld av könskulturella hinder de ibland finner strategier för att ta sig över, och andra gånger inte. Dessutom finns det en osäkerhet hos barnen hur relationen dem emellan borde vara och vad vänskap mellan pojkar och flickor betyder på grund av heteronormer. Att vänskap mellan pojkar och flickor är problematiskt för barnen trots att de säger sig vilja vara vänner och leka mer tillsammans, betyder att det främsta försvårande villkoret för vänskap mellan pojkar och flickor på förskolan är de normer om kön som har stipulerat att vänskap mellan könen inte är "normalt". Dessa normer om kön är maktstrukturer som präglar barnens uppväxtvillkor, identitetsskapande och möjlighet till vänskap och gemensamma erfarenheter med varandra.

De svåra villkoren för vänskap

I den här studien är det i den fria leken inomhus som det är svårast för pojkar och flickor att mötas. Rummen inne på förskolan har av barnen delats in i "pojkrum" och "flickrum" vilket har blivit till en förgivettagen könsnorm i barngruppen, trots förskolans Reggio Emilia filosofiska ambition att miljön skall verka som den tredje pedagogen och motverka stereotypa könsmonster. Det kan förklaras enligt Olausson (2012) med att en etnografisk studie bland barn på en förskola innebär ett erkännande av att verkligheten i den kultur som råder där uppfattas annorlunda av barnen än ur förskolepersonalens perspektiv, även om de befinner sig där tillsammans (s. 63). Och kamratkulturen på Solrosen uppfattar inte Reggio Emilia filosofins tankegångar om en könsneutral inomhusmiljö som könsneutral överhuvudtaget. Snarare råder vad som kan uppfattas som en könsstereotyp uppfattning om att byggrummen med fokus på matematik och teknik med konstruktionsmaterial av olika slag "tillhör" pojkarna medan musik och rollspelsrummet samt ateljén med skapande verksamhet "tillhör" flickorna. Det står i en intressant kontrast till Frödén (2012) som visat på att kön var icke-relevant på den Waldorfförskola som hon studerat. Kön gjordes där icke-relevant genom förskolans materiella och rumsliga dimensioner, tillsammans med pedagogiska intentioner ur ett Waldorfperspektiv, enligt Frödén.

En förklaring till varför rummen så markant könsnormerats av barnen på Solrosen kan ses i relation till den könssegregation som enligt Monsour (2002) är en följd av att strukturella och sociala barriärer oftast inträder i en barngrupp efter 4 års ålder. Också Dunn (2004) framhåller att flickor och pojkar leker i könssegregerade grupper redan från tidig ålder och att vänskap mellan barn av olika kön blir ovanlig efter att barnen passerat 5-6 år. Rubin (1981) visar att för barn i 3-4 års ålder blir gruppstillhörigheten viktig och det är då könsegregationen inträder och barnen börjar leka med barn av samma kön. Inom gruppen utvecklas en stark lojalitet mellan gruppmedlemmarna och gruppen gör också medlemmarna lika varandra, därför att det finns ett starkt tryck mellan barnen att anpassa sig till de förväntningar och normer som finns inom gruppen. Barnen lär sig då betonar Dunn, att barn av annat kön är för olikt för att passa in i den egna gruppen. Kulturella spärrar som hindrar vänskap mellan barn av olika kön och gör att barn hindras att överhuvudtaget umgås med barn av annat kön. Sociala färdigheter som de utvecklar inom sina könade grupper tar det sedan med sig in i vuxenlivet och det fortsätter att påverka det sociala livet också som vuxen. Corsaro (2003) framhåller att barn i 5-6 års ålder oftast leker könssegregerat under fri lek. Ett gränsupprätthållande som sköts av barnen själva. Monsour (2002) framhåller att vänskap mellan barn som inte ens vistas i samma rum är högst osannolik och en verklig utmaning. Denna studie visar däremot att vänskap finns mellan flickor och pojkar även om de oftast inte vistas i samma rum inne på förskolan, samt att de finns vänskap mellan dem utanför förskolan, som de döljer och inte visar öppet på förskolan. Vänskapen må vara en verklig utmaning precis som Monsour åsyftar, men den är inte osannolik.

För en barngrupp som Solrosen där alla barn är födda samma år och är 5-6 år gamla och där könssegregationen har inträtt i kamratkulturen, sker inte det naturliga flöde av barn in och ut ur förskolans olika rum som det gör på en förskoleavdelning där barnen är i olika ålder som i Hellmans (2010) studie, där ålder också är hierarkiskt organiserande och en maktfaktor i barngruppen. Också Löfdahl (2014) visar att social utslutning hör ihop med ålder, då mindre barn utsluts av de äldre (ibid.). Den typen av maktrelationer knuten till ålder finns inte i Solrosens barngrupp eftersom gruppen inte har ”stora” och ”små” barn. I barngruppen finns heller inte andra grupperande maktfaktorer som barn av utländsk härkomst eller socioekonomiska klyftor. Olausson (2012) visar att barns erfarenheter av kön avspeglar sig i deras lekar, erfarenheter som varierar beroende på barnens kulturella bakgrund (ibid.). Den största och mest påtagliga maktfaktorn bland Solrosens barn är normer som skapar könssegregation. Karlsson (2014) understryker att när barn endast leker med andra barn av samma kön hindras flickor och pojkar från gemensamma erfarenheter. Enligt Thorne (1993) konstrueras kön socialt av barnen tillsammans med vuxna. En könskonstruktion som upprätthåller känslan av två motsatta grupper. Könsgänser som ibland neutraliseras. Betydelsen av kön beskrivs också variera beroende på andra kategorier som ålder, klass och etnicitet.

I Solrosens barngrupp finns också normer om jämställdhet. Kön användes heller aldrig som skällsord mellan barnen och under mina observationer hörde jag aldrig något barn tala nedsättande i relation till kön. Tvärtom fanns en påtaglig respekt för varandra. En förklaring kan vara den välutbildade medelklassbakgrund barnen omfattas av och som de socialiserats in i, de har mammor och pappor mitt i karriären och det är vanligt att båda föräldrarna har varit föräldralediga. Samtidigt betraktar de dessa vuxna förebilder med viss oklarhet. Barnen själva angav oftast just ”mamma och pappa” som det främsta exemplet på vänskap mellan personer av olika kön vid samtalsintervjuerna. Men menade samtidigt att mamma och pappa också är kära, vilket gjorde deras relation aningen oklar för barnen och det rådde en ovisshet om vad vänskap mellan kön betyder, om det betyder att man är kär. Dessa heteronormer förhandlades också i barngruppen enligt personalen som tolkade det som att barnen var väldigt kära i varandra. En slutsats som jag efter samtalsintervjuerna inte drar. Snarare visar det på heteronormerande föreställningar i barngruppen. Också Odenbring (2010) visar att barn talar om kärlek på ett sätt som upprätthåller heteronormer.

Vänskapens villkor försvårades också av att barnen förhandlade lekar, leksaker och populärkultur på sätt där normer om kön utgjorde hinder för vänskapen. Inom barnens kamratkultur på Solrosen fanns en tydlig uppdelning i gruppen pojkar och gruppen flickor som tillhörde en egen kamratkultur bunden till kön inom vilken de förhandlade sådant de ansåg tillhöra det egna könets kamratkultur. Det visade också gruppintervjuerna med barnen där de gav uttryck för att de ansåg att det å ena sidan inte är någon skillnad på pojkar och flickor i egenskap av människor. Men att vuxenvärlden har inrättat alla dessa normer om kön som präglar leksaker, kläder och frisyrier som de försöker rätta sig efter och finna sin identitet i relation till. Davies (2003) studie visar att de bland barnen fanns starka åsikter om att manligt och kvinnligt är varandras motsatser och att könskategorierna pojke och flicka är kopplat till barnets anatomiska kön. Att likna det motsatta könet var för dessa barn både skrattretande och dumt och den sortens könsöverskridande handlingar borde både fördömas och bestraffas. För Solrosens barn var könskategorierna också kopplade till anatomiskt kön och deras uppfattning om manligt och kvinnligt visar på kulturella olikheter mellan könen, däremot gav de inte uttryck för att de trodde att pojkar och flickor var olika på något mentalt eller själsligt plan. De ansåg inte heller att könsöverskridande handlingar borde fördömas eller bestraffas, däremot kunde de under samtalsintervjuerna skratta åt könsöverskridande handlingar som till exempel tanken på pojkar i glittrig klänning och strumpbyxor.

Observationerna visar också att barnen ”rättar” varandras beteende så att de inte uppträdde könsöverskridande, till exempel vad som är accepterat att ta på sig vid utklädning och inte, i relation till det egna könet.

På Solrosen förhandlar barnen ideligen sin könade kultur och försöker göra det bästa av den, samtidigt som det är viktigt att hitta en identitet, lära sig hur man ska vara rätt och passa in. De härmar, tar in information, ställer det i relation till sig själv och sitt eget kön. I samtalsintervjuerna ger barnen uttryck för en klar bild av likheter och skillnader mellan könen och då är det inte de biologiska skillnaderna de tar upp, utan de olika lekarna, kläderna och frisyrerna. Det är precis som Ambjörnsson (2011, s. 124) skriver att: ”Barn befinner sig helt enkelt i en korseld av budskap, som de på olika sätt försöker hantera.” Paechter (2007) beskriver att pojkar och flickor lär sig att bli män och kvinnor genom grupprocesser och barns förståelse av kön beskrivs utvecklas i det lokala samhälle där de lever och i vilket de reproducerar de maskulina och feminina praktiker de är del av (ibid.). Lekar är inte bara lustfyllda för barn, utan det finns inslag av positioneringar och makt, uteslutning och relationsskapande kulturer. När det handlar om vänskap så konstrueras dessa villkor för deltagande av barnen själva inom kamratkulturen enligt Löfdahl (2014, s. 62). På Solrosen anser barnen att skillnaderna mellan könen består i kläder, frisyrer, lekar och leksaker. De säger själva att dessa skillnader många gånger gör det svårt för dem att mötas. Det krävs en enorm tillit för att kunna trotsa könsocialisationens normer om könsroller. Det är svårt att leka när man känner sig obekvämt med hur man skall uppträda. Jobbigt att inte veta hur man ska förhålla sig till de andra för att bli accepterad. Otryggheten gör det kanske helt enkelt enklare att låta bli att leka med barn av annat kön, fast de själva säger att de så gärna vill. Enligt Dunn (2004) finns det ännu mycket om barns vänskap som vi inte vet något om, både vad gäller hur barn lär sig om den sociala världen och om sig själva. Jonsdottirs (2007) studie visar att när förskolebarn ska ange sina vänner är det oftast barn av samma kön de väljer. Enligt Monsour (2002) finns det ingen allmänt förekommande förklaring till varför barn föredrar vänner av samma kön. Rubin (1981) framhåller att barn har strategier för att utveckla vänskap med andra barn och de lär sig vad det innebär att vara vänner genom att försöka och misslyckas och försöka igen. I den här studien visade det sig att pojkarna och flickorna använde strategier för att leka tillsammans, men också att de vid 5-6 års ålder blivit medvetna om att de könskulturella hindren försvårar vänskap och lek dem emellan till den grad att de själva sa att det helt enkelt inte är någon idé att ens fråga barn av annat kön om de vill leka.

Vänskapens villkor när de är som bäst

Tidigare forskning visar att könssegregation är vanligt mellan barn efter cirka 4 års ålder (Monsour, 2002; Dunn (2004; Rubin, 1981; Corsaro, 2003). Det visar också den här studien vad gäller den fria leken inomhus. Martins (2011) studie visar att även om barnen främst interagerade i separata flick- och pojkkulturer på förskolan, så fanns det barn som vågade vara annorlunda och trotsa könsgränserna och leka på områden och förbjudna territorium som dominerades av det andra könet. Den typen av förbjudna territorier fanns inte utomhus på Solrosens gård, även om området med gungorna främst var förbehållet flickorna. Utomhus såg barnens umgänge helt annorlunda ut än inomhus. Framförallt en del av gården som utmärktes av en gräsbeklädd kulle med en stor rutschbana användes frekvent för gemensam lek mellan Solrosens alla barn. Dit gick såväl pojkar som flickor när de ville leka tillsammans. Denna del av gården har jag därför beskrivit som en könsneutral zon. Platsen utmärks av att olika lekar hela tiden pågår och dit barn oavsett kön är välkomna att delta, och att kön inte heller förhandlas på något märkbart sätt under lekarna. Efter att barnen lekt tillsammans på kullen visade det sig också lättare för dem att fortsätta leka tillsammans pojkar och flickor på andra områden på gården. Relationen dem emellan efter att de lekt mycket tillsammans utmärktes av en påtaglig tillit till att otvunget kunna leka både fysiskt nära varandra utan att

interagera, till att otvunget leka könsöverskridande lekar utan att känna sig obekväma eller skämmas för att göra saker som faller utanför vad de vanligtvis leker inom de könade kamratkulturerna. När vänskapen utmärktes av stor mellanmännisklig tillit, i framförallt utomhusleken, var det lätt för barnen att visa tillgivenhet och vänskap över könsgränserna. Speciellt när pojkarna och flickorna lekt tillsammans länge och byggt upp tilliten mellan sig. När tilliten var som störst, var vänskapen som bäst. Då visade barnen att kön var utan betydelse och att i vänskap är allt möjligt.

För att pojkar och flickor verkligen skall kunna mötas finns ett behov av att överbrygga kulturella barriärer för att på sikt kunna övervinna dem. Ett sätt att skapa möjligheter för barn att mötas är enligt Dolk (2013) en genuspedagogisk styrning då pedagogerna styr barn i önskad riktning genom att på så sätt skapa konstellationer av barn som ska göra aktiviteter tillsammans som annars inte hade umgåtts på förskolan (ibid.). Om en sådan styrning leder till att vänskap ”drabbar” barn som annars inte hade valt att leka tillsammans kan inte förutsägas. Men åtminstone visar den här studien att det kan skapa förutsättningar för barnen att överbrygga könsnormer. På Solrosen var det när barnen gjorde styrda aktiviteter samt vid samlingen som det var som mest ”accepterat” för pojkar och flickor att interagera med varandra inomhus. Även Corsaro (2003) visar på att flickor och pojkar i 5-6 års ålder främst interagerar med varandra vid strukturerade aktiviteter och vid måltider, medan det är ovanligt att de umgås under den fria leken. Ett gränsupprätthållande som sköts av barnen själva enligt Corsaro. I Odenbrings (2010) studie användes flickorna av pedagogerna för att dämpa pojkarna, vilket begränsar flickornas handlingsutrymme. Så skedde inte på Solrosen, pojkarna föreföll heller inte behöva dämpas mer än flickorna vid samlingar. Tvärtom gav samlingen tillsammans med andra styrda aktiviteter det handlingsutrymme pojkarna och flickorna behövde för att kunna interagera otvunget inomhus. När det sociala klimatet var tillåtande för barnen inom den rumslighet de själva uppfattade som könsnormerad var villkoren för vänskap som bäst. Dessa goda villkor tog också barnen vara på och värdesatte. Enligt Karlsson (2014) uppfattar barn sin värdegemenskap som mycket central. En central värdegemenskap för Solrosens barn var just den vänskap de hade möjlighet att ge uttryck för när det sociala klimatet ansågs tillåtande för dem att göra så. Kön användes aldrig som maktfaktor mellan barnen när de gjorde styrda aktiviteter tillsammans. Tvärtom behövde de vid styrda aktiviteter inte utveckla egna strategier för att närma sig varandra och kunde lägga sin energi på det faktiska umgänget istället.

Den här studien visar också att vänskap är mer än lek. Och att den viktiga värdegemenskap som fanns i barngruppen omfattade vänskaplig interaktion mellan barnen när deras vägar korsades på olika sätt; vid spontana samtal, nyfikna blickar och intresse för varandras aktiviteter, samt en obesvärad samvaro mellan barnen. Löfdahl (2014) skriver att lekar förmodligen är de aktiviteter som är mest synliga i barnens kamratkulturer, det är också då det gemensamma framträder tydligast (s. 27). Och tydligast vid betraktandet av Solrosens barn inomhus är att pojkar och flickor inte leker särskilt mycket tillsammans. Däremot finns vänskapen dem emellan och blir synlig när man studerar deras rörelsemönster noga. Hur deras blickar möts genom rummen och får dem att stanna till och prata livligt med varandra en stund, samt hur trygga de är med att dela fysiskt utrymme med varandra.

Ett påtagligt exempel på när vänskapen mellan flickorna och pojkarna blev synlig såväl utomhus som inomhus, var när någon skadade sig eller var ledsen. Det satte vänskapen på prov och inomhus där pojkar och flickor normalt inte interagerade särskilt mycket i den fria leken, kunde ett annat barn som grät få dem att släppa vad än de höll på med för att sluta upp och trösta. Den tröstande omsorg de visade varandra hade inga könsnormer. Enligt Johansson (2008) kan vänskap mellan barn överbrygga könsgränser och vänskap visade sig i hennes

studie vara mer betydelsefullt än kön, även när andra barn i barngruppen upprätthöll könsgränser. På Solrosen var tröst en omsorg barnen visade varandra som alltid var viktig oavsett kön. Johansson (2008) visar på att det finns olika förväntningar på pojkar och flickor som avspeglar sig i hur de visar varandra omsorg. Flickor ses traditionellt som omsorgsgivare till skillnad ifrån pojkar, trots att det finns flera sätt att vara flicka eller pojke på. Det visar också Karlssons (2014) studie. Karlsson framhåller att föreställningen om vad det innebär att vara pojke eller flicka hör ihop med hur barnen sedan visar ansvar, omsorg och respekt, och att det i Karlssons studie var skillnader mellan dessa könsmonster i relation till könsroller. På Solrosen präglades inte barnens könsroller av stereotypa olikheter i hur barnen visade omsorg, tvärtom. En förklaring till det kan vara barnens medelklassbakgrund där till exempel män förväntas visa omsorg och aktivt också gjorde det. Varje gång papporna lämnade sina barn på förskolan tog de sig tid att både pussa, krama och vinka hejdå, genom långa ritualer med sina barn, söner likaväl som döttrar.

Den viktiga vänskapen mellan pojkar och flickor

Utomhus på kullen när pojkar och flickor leker otvunget tillsammans, är vänskapen som mest märkbar mellan dem, därför att det är då vänskapen syns öppet mellan barnen. Det är också dessa lekar barnen själva beskriver i samtal som de tillfällen då vänskap mellan könen är enklast och mest påtaglig på Solrosen. Samtidigt så betraktar sig barnen som vänner hela tiden och även när vänskapen inte syns i lekar, så syns den på andra sätt. Vänskap är som den här studien visat mer än lek. Barnen både säger och visar att vänskap mellan könen är något de värdesätter och önskar vore enklare. Alla barn säger vid samtalsintervjuerna att de skulle vilja leka mer med barn av annat kön. Vänskap är oerhört viktigt för barn. Dunn (2004) understryker att vänskap har betydelse för barns utveckling och välbefinnande, och påverkar hur barn pratar om idéer och känslor, tillgivenhet och omsorg om andra. Vänskap utvecklar både etisk och moralisk förståelse samt sociala färdigheter. Barns vänskap är i både medgång och motgång nyckeln till deras livskvalité och vänner kan både göra och förstöra barns lycka. Barn tillbringar mycket tid på förskolan och hur deras relationer med andra barn ser ut har stor social betydelse. Genom delade lekar utvecklar och lär sig barn intimitet och förtroende (ibid.). Vänskap är enligt Rubin (1981) en komplex företeelse som inte bara är lustfylld och enkel utan också ett upphov till svårigheter och osäkerhet. Vänskap kan påverka barns utveckling och relationer senare i livet och vänner fyller funktioner för barn som föräldrar inte kan fylla. Också Monsour (2002) framhåller att vänskap utvecklar barn socialt, emotionellt och kognitivt, samt att vänner av motsatt kön i barndomen ökar sannolikheten för att ha vänner av motsatt kön som vuxen och understryker att dessa relationer har också betydelse för vår självbild.

När Vallberg Roth (1998) gjorde sin studie om huruvida förskolans styrdokument uppvisar något formellt stöd för att jämställdhet skall uppnås i Sverige, så visade det sig att köns- och genusforskningen inte hade införlivats i förskolans pedagogiska dokument (ibid.). Frågan är om könsforskningen har införlivats i det pedagogiska arbetet i någon högre utsträckning i svensk förskola eftersom barn fortsätter att leka könssegregerat, trots att barnen i min studie själva säger att de inte vill ha det så. Eidevalds (2009) studie visar att pedagogerna behandlar barnen olika utifrån könsstereotypa föreställningar i relation till sitt biologiska kön oavsett hur barnen individuellt positionerar sig. Pedagogerna var i Eidevalds studie helt blinda för den variation det finns på sättet att vara pojke och flicka. Också Odenbrings (2010) studie visar att pedagogerna bidrar till att upprätthålla könsgränser genom sitt sätt att könskategorisera barnen och skapa sociala hierarkier mellan barnen, vilket barnen blir medskapare till. På Solrosen vill barnen leka tillsammans men de vet inte hur de ska kunna mötas. Barn som inom sin kamratkultur fortsätter att reproducera könsmonster de lärt in från omvärlden kan inte förväntas bryta dessa mönster helt på egen hand. Förskollärare behöver förstå de

maktstrukturer som skapar och upprätthåller könssegregation i barngruppen och vilket stort hinder det är för vänskap, även för barn som längtar efter vänskap med barn av annat kön. Men också för att den vänskap som faktiskt finns mellan barn av olika kön, ska kunna erkännas och visas öppet på förskolan, utan risken att bli retad. En risk Hellmans (2010) studie visar på. Thorne (1993) anser det viktigt att lärare arbetar aktivt för att barn lär känna varandra och skapar sina vänskapsband som individer och inte i relation till kön, etnicitet, klass eller funktionshinder, och skriver att barn behöver vuxnas hjälp för att kunna göra det. Servin (1999) anser att skillnader mellan hur pojkar och flickor är som personer, är biologisk. En uppfattning Servin grundar på tolkningen att pojkar till exempel väljer att leka med bilar av biologiska skäl, för att bilen är en maskulin leksak enligt Servin. Jag ifrågasätter starkt Servins uppfattning därför att bilar inte är biologiska, de är konstruerade och kulturellt skapade och inget naturgivet, därför faller Servins resonemang på sin egen orimlighet. Även om Servin skulle ha rätt i sin biologiska syn, så innebär det att ansträngningen att hjälpa barn till vänskap över könsgränserna blir än mer viktig. Jämställda vänskapsförhållanden mellan könen är enligt Thorne (1993) fullt möjligt men är oftast förbehållet syskon. Dolk (2013) visar att det genuspedagogiska arbetet är en balansgång mellan valfrihet och styrning och att pedagogerna ofta känner sig osäkra på hur de ska hantera könssegregationen och könsstereotypa lekar. Fri lek ses som ett genuspedagogiskt problem och en konsekvens är metoden ”valstund” då barnen har möjlighet att välja aktiviteter under kontrollerade former, samtidigt som pedagogerna kan styra barnen mot nya gruppkonstellationer. Ett arbetsätt också Dolk förespråkar (ibid.). Behovet att aktivt arbeta med gruppdynamiken genom denna typ av genuspedagogiskt arbete behöver diskuteras vidare, då det kan stå i kontrast till den svenska förskolekultur som precis som Hellmans (2010) studie visar, anser att högst status har det självgående och kompetenta barnet (ibid.). En syn på barn jag anser är oerhört problematisk ur perspektivet att inget barn är så självgående och kompetent att det kan lämnas ensam att betvinga maktstrukturer.

Eidevald (2009) poängterar att ett första steg för att nå jämställdhet och göra begreppet ”könsroll” helt överflödigt, är att börja tala om maskuliniteter och femininiteter i plural för att erkänna individens möjlighet att positionera sig på olika sätt, och gör tydlig att med flera positioner tillgängliga erbjuds individen ett rikare liv (ibid.). Om vänskap mellan pojkar och flickor var en självklarhet skulle det kunna möjliggöra fler positioner att vara pojke eller flicka på. En normalisering av vänskap mellan barn av olika kön skulle också kunna leda till att den könade pojke- och flickkulturen inte lika ensidigt vänder sig till just kategorierna ”pojke” och ”flicka”, utan möjliggöra för barn att ta del av den barnkultur de själva är intresserade av, vilket ger en större frihet att vara pojke eller flicka på många fler olika sätt. Jonsdottir (2007) beskriver sin forskning som en kartläggning av barns sociala relationer i svensk förskola med fokus på kamrat- och vänskapsrelationer och bedömer att vidare forskning som ger en detaljrikare och mer nyanserad bild behövs för en fördjupad förståelse av barns sociala relationer, till exempel forskning där barnen själva får komma till tals. Den här studien har gett 21 stycken 5-6 åringar på Solrosens förskola möjlighet att komma till tals och berätta om vänskapens villkor mellan pojkar och flickor, genom både samtal och observationer av deras vardagsliv på förskolan. Men givetvis är denna studie i sin mindre omfattning inte tillräcklig för att ge en fullvärdig bild av alla de berättelser som finns där ute på förskolorna, redo att berättas för dem som vill lyssna.

Studiens bidrag och behovet av vidare forskning

I denna studie har pojkar och flickor lyfts fram som två kategorier för att synliggöra vilka villkor en sådan samhällelig kategorisering skapar för barns vänskap på en åldershomogen förskoleavdelning. Villkor som får konsekvenser för såväl barnen som individer som för förskolans praktik, och i förlängningen också konsekvenser för den samhälleliga

jämställdhetsdiskursen, sett i perspektivet att barn idag tillbringar en betydande del av sitt liv i förskolan. Studien visar på hur komplex vänskap är i barns sociala vardagsliv. Hur rumsligheten inomhus delas in i ”pojkrum” och ”flickrum” av barnen inom kamratkulturen efter stereotypa normer om kön och påverkar deras rörelser i lokalerna och därmed också deras möjligheter till samvaro och lek. Också förskolans material och de lekar som sker med materialet färgas av stereotypa normer om kön. Till exempel när pojkar leker känslolösa dockskåpslekar med bilar och byggmaterial som rekvisita, men uppfattas utföra en konstruktionsaktivitet av både flickorna och av pedagogerna: ”Vad fint ni bygger!”. De etnografiska observationerna visar att det inte är könad lek som sker i de olika rummen. Trots det finns förgivettagna föreställningar om vad maskulina och feminina lekar innebär på förskolan. Att barnens lekar inte är könade visar sig bland annat när barnen leker tillsammans pojkar och flickor ute - springandes på kullen, men också i den gemensamma rolleken inne när alla vill ha del av samma porslinservis, gosedjur och piratkläder. Men ibland är det hypotetiskt normerande blickar och förväntningar på könsroller som får barnen att känna sig obekväma med vissa könskodade lekar och aktiviteter. Det försvårar den vänskap och de leksituationer de själva säger sig längta efter. Ibland finner de strategier för att kunna leka tillsammans ändå, trots könsnormer. Kan man inte vara påskkäring kan man vara cowboy och på så sätt delta i påskleken i alla fall. Strategier det är jobbigt att finna utan att känna sig obekväma, vilket barnen visar på att de är medvetna om när de själva säger att de inte förväntar sig att barn av annat kön vill leka vissa lekar. Det är helt enkelt ingen idé att ens fråga. Därmed finns det också gemensamma erfarenheter barnen aldrig kan dela.

Barnens vardagsliv på förskolan är indelat i tid; inetid och utetid. Utomhustiden är som en parantes för barnens vänskapsrelationer. Ute är en annan värld med andra möjligheter till vänskap och lek. Ute leker barnen ofta obehindrat tillsammans på den könsneutrala kullen på förskolans gård. En samvaro som sedan stärker tilliten dem emellan och får dem att förflytta sig till andra delar av gården tillsammans och fortsätta leka. Det är också när de lekt tillsammans länge, pojkar och flickor, som tilliten dem emellan erbjuder möjligheten att leka lekar utan att de uppfattas som könade eller får barnen att känna skam över hur de gestaltar sin könsroll. För när pojkar inne diskuterar Ninjagofilmer få av dem egentligen gillar, tystnar flickorna, trots att de också sett dessa filmer och skulle kunna delta i samtalet. Leka frisör är svårt för pojkar inne, men ute kan de utan problem hoppa hopprep och leka häst och envist cykla efter de flickor de vill leka med, trots att dom inte vill leka just nu. Den normerande blicken som sitter i väggarna tycks försvinna under bar himmel.

Studien visar situationer där normer om kön begränsar barnens handlingsutrymme i framförallt inomhusleken. Könsnormer barnen förmår se förbi så fort någon gjort sig illa eller är ledsen. Då stoppar de leken, hämtar hjälp eller erbjuder tröst. Den uttalade omsorgen överskrider könsgränser när barnen tröstar varandra och erbjuder varandra trygghet och verkligen visar att de ser den andre. Könsgränser finns oftast inte heller när de umgås vid samlingar och styrda aktiviteter, då faller sig umgänget dem emellan mer spontant och otvunget inomhus. För även om rumsligheten och stereotypa normer om kön försvårar villkoren för gemensamma lekar och samvaro, så finns vänskap mellan barnen och en grundtrygghet och ett vänskapligt nyfiket intresse för varandra. De söker sig till varandra och låter vänskapen växa mellan dem i mellanmänskliga möten, ibland bara som ett kort samtal om en film, en stund när vägar korsas över golvet. Den här studien visar att vänskap är mer än lek.

Det saknas forskning om vänskapens villkor mellan pojkar och flickor i förskolan, och den här studien visar på behovet av vidare forskning. Studien bidrar med kunskap som kan användas för att ställa ytterligare frågor om hur förskolans institutionella ramar påverkar

barns möjligheter till vänskap och gemensamma erfarenheter med varandra, samt hur könssegregationen påverkar barns vänskap. En slutsats som kan dras av den här studien är att synen på vänskap mellan könen behöver normaliseras. Därför att studien visar att det finns vänskap mellan pojkar och flickor utanför förskolan, som Vera och Måns samt Elias och Lilly, vilka till och med osynliggör sin vänskap på förskolan och som en tyst överenskommelse mellan vänner oberört passerar varandra gång på gång inne i förskolans lokaler. Ett tecken på att de redan vid 5-6 års ålder är medvetna om de biologiska och heteronormativa krafter som dömer vänner med "fel" kön. Barns tillit är särskilt utlämnad i relationer med andra och en sviken tillit hos ett barn kan få förödande konsekvenser för det barnets hela liv (Lögstrup, 1994). Därför behöver "vänskap" som forskningsproblem uppmärksammas. För det viktigaste bidraget den här studien visar på är att vänskap finns mellan barn trots könssegregationen och att barnen själva önskar vara vänner. En vänskap viktig att ta vara på och kunna visa öppet.

Referenslitteratur

- Alberoni, F. (1984). *Vänskap*. Göteborg: Korpen.
- Ambjörnsson, F. (2011). *Rosa: den farliga färgen*. Stockholm: Ordfront.
- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2009). *Etnografiska observationer*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Z. (1995). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Beauvoir, S.D. (2014). *Marcelle*. Novellix.
- Beauvoir, S.D. (2012). *Det andra könet*. (2. storocketuppl.) Stockholm: Norstedt.
- Beauvoir, S.D. (1979). *En familjeflickas memoarer*. (2. uppl.) Stockholm: AWE/Geber.
- Beauvoir, S.D. (2013). "Litteratur & metafysik", i *Birgitte Bardot & Lolitasyndromet: essäer* (s. 135-144). Stockholm: Modernista.
- Beauvoir, S.D. (2013b). "Existentialismen & folkets visdom", i *Birgitte Bardot & Lolitasyndromet: essäer* (s. 93-111). Stockholm: Modernista.
- Bexell, G. & Grenholm, C. (1997). *Teologisk etik: en introduktion*. ([Nyutg.]). Stockholm: Verbum.
- Buber, M. (2013). *Jag och du*. (6., oförändr. uppl.) Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1995). *Det mellanmännsliga*. (2. uppl.) Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1997). *Distans och relation: bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis.
- Corsaro, W.A. (2011). *The sociology of childhood*. (3.ed.) Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W.A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginnings of intimacy*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss. Jönköping.
- Lübcke, P., Grön, A., Bengtsson, J. & Prawitz, D. (red.) (1988). *Filosoflexikonet: [en uppslagsbok] : [filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö]*. Stockholm: Forum.

- Foucault, M. (2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. (6., översedda uppl.) Lund: Arkiv.
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum: en etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2012, Örebro.
- Giddens, A. (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. & Sutton, P.W. (2014). *Sociologi*. (5., rev. och uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Holmquist, I. (red.) (2011). *Könsöverskridande vänskap: om vänskapsrelationer mellan intellektuella kvinnor och män*. Göteborg: Makadam.
- Janouch, K. (2012). *Ingrid och Ivar*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Johansson, E. (2008). *"Gustav får visst sitta i tjejsoffan!": etik och genus i förskolebarns världar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Johansson, Thomas (2010). Etnografi som teori metod och livsstil. *Educare*, 1:7–30.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Karlsson, R. (2014). *Demokrati i förskolan: fokus på barns samspel*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor*. (2., [rev.]uppl.) Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar: mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Lögstrup, K.E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues In Educational Research*, 16(2), 193-205.
- Martin, B. (2011). *Children at play: learning gender in the early years*. Stoke on Trent: Trentham.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (red.) (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerup.
- Merleau-Ponty, M. (1964). "Metaphysics and the Novel", in *Sense and non-sense* (s. 26-40). Evanston:

- Moi, T. (2009). "What can literature do? Simone de Beauvoir as a Literary Theorist". *PMLA* 124.1 (January), 2009, 189-198.
- Monsour, M. (2002). *Women and men as friends: relationships across the life span in the 21st century*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Olausson, A. (2012). *Att göra sig gällande: mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2012. Umeå.
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: learning masculinities and feminities*. Maidenhead: Open University Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rubin, Z. (1981). *Barns vänskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Sartre, J. (1983). *Varat och intet*. Göteborg: Korpen.
- Servin, A. (1999). *Sex Differences in Children's Play Behavior: A Biological Construction of Gender?* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sigurdson, O. (2003). *Världen är en främmande plats: essäer om religionens återkomst*. Örebro: Cordia.
- Skånfors, L. (2013). *Barns sociala vardagsliv i förskolan*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2013. Karlstad.
- Sverige. Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. (Ny, rev. utg.). Stockholm: Skolverket.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Vallberg Roth, A. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter*. Diss. Lund: Univ.. Stockholm.
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: on writing ethnography*. (2. ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: [forskningsprocess, människa, samhälle]*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Woolf, V. (2012). *Ett eget rum*. Lund: Ellerström.
- Österberg, E. (2007). *Vänskap: en långhistoria*. Stockholm: Atlantis.

Bilaga 1

Medverkan i studie inom ramen för magisteruppsatskurs PDA522, vt-15

Hej!

Jag heter Kristina H. Berndtsson och skriver magisteruppsats inom Masterprogrammet i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs universitet.

I min magisteruppsats kommer jag att genomföra en studie där jag följer barnen i förskolan under 4-6 veckor genom observationer och intervjuer. Jag är intresserad av barns vänskapsrelationer och deras syn på vänskap mellan pojkar och flickor. Jag kommer att vara på förskolan vid 2-3 tillfällen i veckan och delta i barnens lek, och samtala med barnen.

Du/ni som vårdnadshavare kan under hela studiens gång välja att avbryta eller ångra att era barn deltar i studien.

All dokumentation som samlas in kommer att aidentifieras. Barnen och förskolan får andra namn och kommer inte att kunna identifieras.

Har ni frågor om detta eller vill ha ytterligare information så kontakta mig. Jag besvarar alla frågor och berättar gärna mer om studien.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Kristina H. Berndtsson

Tel. nr:

E-post:

**MEDGIVANDE till medverkan i studie inom ramen för
magisteruppsatskurs PDA522**

vt-15

Härmed **godkänner** jag som förälder/vårdnadshavare att mitt barn deltar i studien, men förbehåller mig rätten att när som helst avbryta vårt deltagande:

Barnets namn:

Förälder/vårdnadshavares namnteckning:

Bilaga 2

Samtalsfrågor vid boksamtalen

Denna lista utgör underlag för de frågor som diskuterades av samtliga grupper under boksamtalen. Frågorna ställdes inte i denna ordning eller ordagrant som de är formulerade i listan nedan, utan frågorna ställdes i en levande diskussion som ledde vidare till olika följdfrågor i grupperna.

1. Tror ni att Ingrid och Ivar brukar leka tillsammans?
2. Tror ni att Ingrid och Ivar känner varandra eller träffades de nyss?
3. Hur känner Ingrid och Ivar varandra?
4. Brukar pojkar och flickor leka med varandra?
5. Brukar pojkar och flickor leka tillsammans här på förskolan?
6. Varför leker ni inte så mycket pojkar och flickor här på förskolan?
7. När ni leker tillsammans pojkar och flickor vad leker ni då?
8. Gillar flickor och pojkar samma lekar?
9. Är ny nyfikna på vad flickor/pojkar leker?
10. Vill ni leka mer med flickor/pojkar?
11. Gillar flickor och pojkar samma leksaker?
12. Är det skillnad på flickor/pojkar?
13. Finns det killkläder och tjejkläder?
14. Finns det killsaker och tjejsaker?
15. Vem bestämmer vad ni ska ha på er för kläder?
16. Vem bestämmer vilken frisyr ni skall ha?
17. Kände ni igen er i boken?
18. Var boken bra?
19. Vad var bra med boken?
20. Behöver vuxna hjälpa flickor och pojkar att leka tillsammans?
21. Är pojkar och flickor olika som människor?
22. Känns det likadant att vara kompis med flickor/pojkar?
23. Vad betyder det att vara kär?
24. Samtal om bilderna i boken: Hur Ingrid och Ivar ser ut och vad de leker.