

# Att hantera tiggeri som samhällsfenomen i förskolan – pedagogiska och etiska svårigheter kring ett känsligt och kontroversiellt ämne

Klara Dolk

Avdelningen för förskollärautbildning och förskoleforskning

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet

## ABSTRACT

Under det senaste decenniet har tusentals utsatta EU-medborgare kommit till Sverige. Många av dem försörjer sig genom tiggeri, vilket har lett till att gatubilden har förändrats och att många förskolebarn därmed möter fattigdom och social utsatthet i samhället. Genom att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn, är syftet med artikeln att bidra till kunskap om hur ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan. Med inspiration från poststrukturalistisk teori om utbildning och etik förstås inte etik som i första hand idéer eller principer, utan snarare som något som uppstår i mötet med den Andre. Det empiriska materialet består av fokusgrupper med pedagoger i förskolan. Analysen visar att de flesta har mött tiggeri med barngruppen, men inte tagit upp ämnet till diskussion utan snarare undvikit ämnet. Barn uppges sällan ställa frågor. En anledning till att ämnet inte tagits upp handlar om att det genererar pedagogiska och etiska svårigheter, varav de tre mest centrala handlar om en rädsla att förstärka ”vi” och ”dom”, att hantera asymmetriska maktrelationer samt att förhålla sig till upplevda krav på neutralitet. Ämnet tiggeri verkade upplevas som något som ligger lite utanför förskolans uppdrag samtidigt som intresset för att diskutera frågan var stort.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Klara Dolk]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.04>

## INLEDNING: FÖRSKOLAN OCH DEN FÖRÄNDRADE GATUBILDEN

Liksom familjen ses förskolan ofta som en ”kokong” som ska skydda barn från resten av världen (Lee, 2001, s. 72). Ju synligare fattigdom och social utsatthet är, desto svårare är det emellertid att upprätthålla denna ”kokong”. Under det senaste decenniet har tusentals så kallade utsatta EU-medborgare<sup>1</sup> kommit till de västeuropeiska länderna, däribland Sverige. De flesta av dessa är romer från Rumänien och Bulgarien, som tar sig till rikare EU-länder i hopp om att kunna skapa en bättre framtid för sina familjer i hemlandet, där en stor majoritet lever under fattiga förhållanden (se t.ex. Edlund et al., 2014; Haglund & Swärd, 2015; Hammarberg, 2015; Ravnbøl, 2015; Swärd, 2015). Många av de människor som kommer försörjer sig genom i första hand tiggeri (se t.ex. Hammarberg, 2015; Ljung & Klerfors, 2015; Swärd, 2015; Åberg, 2015). Människor ber om pengar utanför matvarubutiker och shoppingcentrum i både större och mindre städer, vilket har lett till att gatubilden har förändrats avsevärt. Den ökade rörligheten har alltså lett till att fattigdom och utsatthet synliggjorts på nya platser, där den under lång tid inte har varit så framträdande (Swärd, 2015). Det innebär att många människor, både vuxna och barn, möter denna fattigdom och utsatthet i sin vardag när de rör sig i det offentliga rummet. Många förskolebarn gör det både med sina familjer och inom ramen för förskolans verksamhet.

Enligt läroplanens värdegrund (Skolverket, 2018) ska förskolan bland annat ge barn förståelse för att alla människor har lika värde. Förskolan ska även hålla värden som solidaritet levande i arbetet med barnen och ge varje barn förutsättningar att utveckla sin förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra. Denna ansats kan rymmas inom det som ofta kallas demokrati-, värdegrunds- eller likabehandlingsarbete. Det är ett arbete som är framtonat i förskolans läroplan, samtidigt som det i praktiken kan innebära svårigheter av olika slag. Detta inte minst på grund av att det berör frågor om makt och ojämlikhet, som ofta uppfattas som känsliga eller kontroversiella i samhället. Tiggeri skulle kunna förstås som ett typexempel på ett ämne som berör just makt och ojämlikhet, och som kan förstås som både känsligt och kontroversiellt (Hansson, 2015; 2019). Tidigare forskning visar att dylika ämnen ofta undviks med yngre barn (se t.ex. Bartholdsson, 2011; Dolk, 2013; Puskás et al., 2021; Raundalen & Schultz, 2010; Reimers, 2021; Robinson, 2012; 2013; Sotevik, 2021). Samtidigt är tiggeri, som ovan skisserats, en del av många barns vardag. Genom att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn är syftet med artikeln att bidra till kunskap om hur ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan.<sup>2</sup> Hur ser pedagogers erfarenheter av att möta tiggeri med barngruppen ut? Är tiggeri ett ämne som tas upp av vuxna eller barn i förskolan och i så fall på vilket sätt? Vilka pedagogiska och etiska svårigheter uppstår när ämnet närmas i en förskolekontext? Jag menar att ämnet är samhällspolitiskt relevant, sam-

tidig som det har en mer vittgående pedagogisk betydelse då det berör såväl föreställningar om barn och barndom som frågor om demokrati, makt och ojämlikhet i relation till förskolans utbildningsuppdrag.

### **Föreställningar om barndom, känsliga frågor och plats – tidigare forskning**

På ett teoretiskt och analytiskt plan vill jag placera mitt arbete i anslutning till en kritisk tradition, inte minst i förhållande till barn och barndom (se t.ex. Cannella & Viruru, 2004; Dahlberg et al., 2002; Krekula & Johansson, 2017; Lee, 2001; Prout, 2005). Denna artikel bygger vidare på forskning som fokuserar frågor om demokrati och likabehandling liksom makt, ojämlikhet och normer i förskolan (se t.ex. Dolk, 2013; Hellman, 2010; Häll, 2022; Lenz Taguchi et al., 2011; Reimers et al., 2021; Sotevik, 2021). Utgångspunkten är dock mötet *mellan* förskolan och den sociala utsatthet som är synlig i det offentliga rummet. Social utsatthet, i form av tiggeri och hemlöshet, har avhandlats inom exempelvis socialt arbete och sociologi, men tycks inte ha studerats i relation till förskolan och heller inte som en pedagogisk fråga. Jag har tidigare berört ämnet i två texter. I den första har jag kort beskrivit en australiensisk förskollärares arbete med hemlöshet tillsammans med tre- och fyraåringar och deras föräldrar (Dolk, 2011). I min avhandling visade jag att frågor som kan förstås som ”politiska” eller alltför ”vuxna”, såsom hemlöshet och klasskillnader, uppfattades som särskilt känsliga i den studerade förskolan. Likabehandlingsarbetet kretsade istället kring goda exempel och förebilder, som tenderar att handla om hur det *kan* se ut eller hur vi *önskar* att det såg ut snarare än om *hur* det ser ut eller *varför* det ser ut på ett visst sätt. Jag visade också att olika hinder uppstod när det gäller att diskutera frågor som rör makt och ojämlikheter med barn. Hindren handlade om en rädsla för att som pedagog uppfattas som politisk, en osäkerhet när det gäller att diskutera makt och normer med barn, en uppfattning om att barn är för små för att hantera dessa frågor samt en oro för att förstärka skillnader relaterade till ojämlikheter (Dolk, 2013). Att det är laddat att beröra känsliga ämnen i förskolan stöds som tidigare nämnts även av andra studier. Det kan exempelvis gälla ämnen som döden, sexualitet eller religion (se t.ex. Bartholdsson, 2011; Puskás et al., 2021; Raundalen & Schultz, 2010; Reimers, 2021; Robinson, 2012; 2013; Sotevik, 2021). Bartholdsson (2011) menar att vissa ämnen utmanar den rådande barndomsförståelsen i förskolan. Hon påpekar att det finns en allmän föreställning om att kontakt med sådana ämnen snarare ”hotar den sociala ordningen” och att barn inte bör ha kunskap om dem ”om deras status som oskyldiga ska kunna upprätthållas” (2011, s. 130). Bartholdsson skriver att kunskap är värdeladdad, ransonerad och reglerad i relation till ålder. Som van der Burgt & Cele (2014) påpekar förstås ofta barndom som en position ”som existerar utanför den socio-kulturella kontexten, och där barnen ’bör slippa’ att hantera det som sker i omgivning-

en” (s. 29). På en övergripande nivå tycks det som om känsliga och kontroversiella frågor krockar med föreställningar om den goda och lyckliga barndomen (Dolk, 2013). Det romantiska idealet om barndomen som en tid fri från bekymmer och besvär, har funnits ända sedan slutet av 1800-talet (Cunningham, 1995). Detta ideal bygger på att föreställningar om ”barn” och ”vuxna” alltmer separerades från varandra (Thorne, 2009).

Föreställningar om barn och vuxna påverkar också föreställningar om vem som anses höra hemma på olika platser. Barn ses vanligen som ”out of place” när de befinner sig i det offentliga rummet och istället som tillhörande slutna, skyddade och (semi)-privata platser, såsom hem, förskolor och organiserade lekplatser (Cele & van der Burgt, 2015; Ekman Ladru et al., 2021; Eriksson, 2020). Eriksson (2020) påpekar att framväxten av olika förskoleinstitutioner under 1900-talet bland annat hade som syfte att få bort fattiga barn från gatan. Hon menar att förskolan, genom att ordna en specifik plats designad för gruppen barn, både separerar barn från andra grupper i samhället liksom från icke-institutionella delar av samhället såsom gator och offentliga rum. Institutioner som förskolor ses därmed som viktiga för att skydda barn från det offentliga rummet och vad som ses som dåliga influenser, i linje med ideal om den goda och lyckliga barndomen. Samtidigt har andra ideal kring barn och barndom vuxit sig starka under de senaste decennierna, där barns delaktighet och rättigheter betonas. Det finns både internationell och svensk forskning som visar att barn har kunskaper om exempelvis makt, ojämlikhet och andra samhällsfrågor och att barn, på gott och ont, är en del av samma samhälle som vuxna (se t.ex. Cannella & Viruru, 2004; Derman-Sparks & Ramsey, 2011; Häll, 2022; Martinsson & Reimers, 2008; Reimers et al., 2021; Robinson, 2012). Som Thorne (2009) påpekar kan indelningen mellan barn och vuxna ses som historiskt föränderlig, fylld med ambivalenser och motsättningar och under ständig förhandling.

Sammanfattningsvis kan sägas att det idag finns olika och motstridiga diskurser om barn och barndom, där barnet å ena sidan ses som en samhällsmedborgare med egna rättigheter och som en social varelse som ser och förstår mycket i sin omvärld, och å andra sidan förstås som oskyldigt, sårbart och i behov av skydd för att upprätthålla en god och lycklig barndom. Förskolans möte med social utsatthet i det offentliga rummet kan sägas befina sig i skärningspunkten mellan dessa diskurser.

### **Mötet med ”tiggaren” – teoretiska ansatser**

Det offentliga rummet är en plats där sociala skillnader, friktioner och konflikter äger rum (Eriksson, 2020). Detta visar sig inte minst i relation till människor som tigger (se t.ex. Hansson, 2019). Förskolebarn och tiggare har också det gemensamt att de tillhör grupper som inte på ett självklart sätt anses höra dit. Att olika människor de facto möts och delar yta med varandra där, gör det samtidigt till en plats med en demokratisk funktion (Eriksson, 2020).

I Sverige är inte tiggeri en kriminaliserad verksamhet<sup>3</sup> och betraktas inte som ett hot mot allmän ordning, säkerhet eller hälsa, men som Åberg (2015, s. 297), påpekar: ”Tiggeriet skaver”. Hansson (2015; se även 2019) har gjort en intervjustudie med 30 stockholmare om hur de förstår tiggeri som fenomen. Oavsett inställning till de utsatta EU-medborgarna menar han att mötet med tiggaren framkallar ett obehag hos informanterna då de förknippade situationen med ett tvång: inte att ge pengar utan att fatta ett moraliskt beslut. Han visar att informanternas utsagor går att förstå i linje med vad Bauman kallar ”proteofobi”, som innebär ”avskyn för situationer där man känner sig vilsen, förvirrad och maktlös”, situationer där vi inte vet hur vi ska handla och som ofta framkallar ångest. Mötet med ”främlingar” är den vanligaste anledningen till proteofobi (Bauman, 1996, s. 204). Baumans teori och Hanssons empiriska slutsatser pekar mot den svårighet och det obehag som många människor upplever i mötet med tiggaren – att det väcker känslor, ofta jobbiga eller motstridiga sådana. Som jag skisserade inledningsvis gör dock förskolans utbildningsuppdrag att ämnet tiggeri kan vara relevant att beröra tillsammans med barn, samtidigt som det kan förmodas skapa svårigheter av olika slag – både kopplat till ämnet i sig och till förskolan som kontext.

För att förstå utbildningens roll i att ta upp känsliga och kontroversiella ämnen tar jag inspiration från Todds (2010) teorier. Hon påpekar att utbildning, inte minst utbildning om frågor som rör social rättvisa och mänskliga rättigheter, tenderar att utgå från en förenklad och idealiserad bild av mänskligheten som i grunden god. Snarare än att ”dölja” de konflikter, det våld och de orättvisor som präglar mänskligheten menar Todd att pedagoger bör möta, eller konfrontera, världen som den är. Todd utgår från Lévinas teorier om etik, där etik inte i första hand ses som idéer eller principer, utan snarare som något som uppstår i mötet med den Andre. Lévinas utgångspunkt är att mötet med andra genererar ett ofrånkomligt ansvar vi inte kan fly ifrån. Vi kan naturligtvis vägra att svara – genom att exempelvis titta bort eller genom att såra eller skada människor, men ansvaret för andra ser han som ett etiskt grundvillkor (Todd, 2010). Med inspiration från Lévinas hävdar Todd att respekt, värdighet och frihet inte är kvaliteter som kan ”kultiveras” fram inifrån, ”utan som istället utvecklas ur *den störande och provocerande händelsen att konfronteras med en annan människa*” (Todd, 2010, s. 43–44, kursiv tillagd). Hon menar att denna provokation rymmer en möjlighet att ta sig an ”den svåra uppgiften att relatera till andra på ett sätt som innebär ett *praktiserande* av rättvisa – hur ofullständig denna än är” (Todd, 2010, s. 44, kursiv i original). Frihet, rättvisa och ansvar blir därmed inte först och främst en idé eller princip som ska praktiseras i framtiden, utan handlar snarare om ”tuffa val och beslut som måste fattas mitt i vardagslivet” (Todd, 2010, s. 117).

Med utgångspunkt i Todds och Lévinas teorier går det att förstå förskolans möte med den utsatta EU-medborgaren som ett möte med den Andre – ett möte som kan innebära tuffa val och beslut i vardagen och som kan generera

svårigheter, samtidigt som det rymmer en möjlighet till etiskt handlande och rättvisa.

### **Metod och material**

För att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn använde jag fokusgrupper som intervjuform. Denna metod ger i högre grad än individuella intervjuer forskaren tillgång till den sociala interaktion och dynamik som skapar särskilda praktiker, ideologier och känslor hos specifika grupper av människor (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). I fokusgrupper är det forskarens tema som skapar fokus för diskussionen, medan data genereras från själva gruppinteraktionen mellan deltagarna. Tyngdpunkten ligger därför på gemensamma processer och meningsskapanden snarare än på individuella förståelser (Madriz, 2000; Morgan, 1997; Wibeck, 2000). Det är alltså en metod som lämpar sig väl för att belysa förskolans kollektiva praktiker och normer samt hur mening och kunskap både konstrueras och omförhandlas kring ett visst ämne.

Materialet bygger på totalt tio fokusgruppsintervjuer med 18 pedagoger på sex svenska förskolor i två olika kommuner, en stor och en mellanstor. Jag har träffat varje grupp två gånger i ca 1,5 timme. I denna artikel har jag främst använt mig av data från den första träffen, där pedagogernas initiala tankar och erfarenheter kring ämnet framkom (för vidare analyser, se Dolk, 2023 under utgivning; samt Dolk, under arbete a; b). De flesta pedagoger betonar att de har mött tiggeri i betydligt mindre utsträckning vid tiden för intervjuerna (vårterminen 2021) och året innan, än under tidigare år. Detta då de på grund av covid 19-pandemin har rört sig mindre ute i samhället. Intervjuerna utgår från både nutida och tidigare erfarenheter.

För att få ett varierat och mångfacetterat underlag beträffande pedagogers erfarenheter och tankar etablerades kontakt med förskolor som ligger i områden med olika förutsättningar både vad gäller socioekonomi och förmodad omfattning av antal tiggare i närområdet. För att vara med i studien krävdes ingen erfarenhet av att aktivt ha jobbat med social utsatthet eller tiggeri, utan tanken var att undersöka vilka erfarenheter – eller brist på erfarenheter – som pedagogerna hade samt att reflektera kring ämnet tillsammans. Alla förskolor som deltog var kommunala. 13 av pedagogerna var utbildade förskollärare och de andra barnskötare, i genomsnitt hade de arbetat i förskolan i ca 15 år. Hälften av pedagogerna arbetade med äldre barn och hälften med yngre barn alternativt med blandade åldrar. 16 av pedagogerna var kvinnor, två var män och de var mellan 27 och 59 år. Fyra pedagoger hade ett annat modersmål än svenska. De flesta tycktes ha ett intresse för lika-behandlingsfrågor och många var inspirerade av normkritisk pedagogik. Alla intervjuer har spelats in och transkriberats.

Alla deltagare har garanterats konfidentialitet och metodvalen har utarbetats i linje med Vetenskapsrådets (2017) *God forskningssed*. Då projektets ämne kan förstås som känsligt och kontroversiellt, samt berör en utsatt grupp, var det av extra stor vikt att genomföra samtalen på ett så respektfullt och omsorgsfullt sätt som möjligt. Samtalen fokuserade hur pedagogerna hanterar ämnet i sin professionella roll och inte deras privata uppfattningar om tiggeri. Svårigheter med fokusgrupper kan exempelvis vara att vissa deltagare dominerar samtalet och att det kan vara svårt att uttrycka åsikter som avviker från andras. Som Wibeck (2000) påpekar kan dock samtalen synliggöra vad som är möjligt att uttrycka om ett visst ämne (jfr Kamberelis & Dimitriadis, 2005).

För att utveckla, analysera och tolka mönster i materialet har jag använt mig av en reflexiv form av tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; 2022). I en reflexiv tematisk analys ses kunskap som subjektiv och situerad, producerad i en särskild kontext. Redan under fokusgrupperna och under transkriberingen av samtalen påbörjades analysen. Jag har sedan läst mitt material både ”baklänges och framlänges”, för att genom kodning identifiera sådant som var särskilt intressant, relevant och meningsfullt och som så småningom genererade teman och underteman. Processen har delvis varit analytiskt driven, där jag med grund i tidigare forskning, teori samt andra kunskaper och erfarenheter från förskolan har fäst särskild uppmärksamhet vid vissa saker, samtidigt som jag också försökt ha en öppenhet för det oväntade och motsägelsefulla. Min ambition är att ge en nyanserad förståelse av problemområdet samt pedagogernas reflektioner och sätta dessa i relation till både förskolans kontext och samtida politiska diskurser (jfr Braun & Clarke, 2022).

## RESULTAT OCH ANALYS

Vad har då pedagoger för erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn? Artikelns resultat och analys har organiserats utifrån två huvudteman: ”Pedagogers och barns relation till tiggeri” samt ”Pedagogiska och etiska svårigheter”. Under det första huvudtemat diskuteras olika aspekter av hur pedagogers erfarenheter av att möta tiggeri ser ut samt om tiggeri är ett ämne som lyfts av barn eller vuxna och i så fall hur. Det är indelat i två underteman: ”Barn frågar sällan – en del av barnens stad” samt ”Pedagoger och föräldrar ’lägger locket på’”. I denna del ligger det analytiska fokuset på att ge en bred beskrivning och en övergripande bild, vilket är av särskild vikt då området är underbeforskat (jfr Braun & Clarke, 2006). Under det andra huvudtemat går jag sedan in lite mer på djupet på tre av de mest centrala pedagogiska och etiska svårigheter som uppstod i närmandet av ämnet i en förskolekontext.

### Pedagogers och barns relation till tiggeri

Alla pedagoger i studien är överens om att social utsatthet i det offentliga rummet är något som är synligt i barnens vardag och närområden, och det är framför allt tiggeri som de menar syns. Eller som en pedagog i en förort uttrycker det på frågan om *var* barnen möter social utsatthet: ”När de handlar. Överallt faktiskt”. Pedagogerna nämner att det i förskolornas närområden, där de flesta barn bor, finns människor som ber om pengar utanför stora och små matbutiker, i lokala centrum, utanför varuhus och på gågator, vid tunnelbane- eller tågstationer, i tunnelbanor och på tåg eller gåendes med pappmuggar och ibland som gatumusikanter. På två av de sex förskolorna satt, vid tillfället för mitt besök, tiggare inom ca hundra meter från förskolan.

Hur mycket pedagogerna uppger att de *tillsammans* med barnen har mött tiggare varierar mycket mellan de olika förskolorna. På en förskola, som ligger i en förort ganska långt från centrum, uppger pedagogerna att de inte har mött människor som tigger när de varit ute med barngruppen. På en annan förskola som ligger i innerstaden görs mycket utflykter, vilket gör att de går förbi personer som tigger i princip varje dag. De andra fyra förskolorna har erfarenheter någonstans däremellan, från att ha gått förbi människor som tigger ganska ofta till att bara ha gjort det då och då. De som jobbar med äldre barn och i innerstaden/nära större centrum har generellt mött tiggare i högre utsträckning än andra. Men det beror även på den specifika väg förskolan tar till olika platser de besöker med barngruppen. Överlag nämns utflykter som innefattar kommunala färdmedel som en situation då pedagogerna ofta har mött eller gått förbi tiggare med barngruppen.

Pedagogerna uppger att de inte själva tagit upp frågan om tiggeri till diskussion med barnen, varken i anslutning till att de gått förbi tiggare eller vid andra tillfällen, med undantag för en förskola där några pedagoger läste ett par barnböcker om tiggeri för barnen, när fenomenet var nyare. Då det var några år bakåt i tiden, har de nu inte mycket minne av detta. Några pedagoger framhåller att de är noga med att hälsa och framför allt hälsa tillbaka om de går förbi en tiggare med barnen, något som de knyter till att visa ”respekt och medmänsklighet”. De flesta uppger att de har gått förbi utan att uppmärksamma personen. Till exempel säger Fariba:

Vi har haft bokstavs promenad heter det, vi går runt och letar efter bokstäver på skyltar och på bilar och vi har varit i [områdets centrum] och vi har sett [tiggare], men vi har inte nämnt någonting. Så bara gått förbi, vi har inte pratat eller nämnt någonting. Så jag tror inte att barnen la märke till att det sitter någon där.

Att gå förbi och inte uppmärksamma personen som tigger motiveras bland annat med att det finns mycket annat att tänka på när man rör sig ute med en barngrupp samt att de överhuvudtaget sällan hälsar på eller uppmärksammar



andra personer i det offentliga rummet. Sammanfattningsvis har de flesta mött personer som tigger med barngruppen, men inte tagit upp det till diskussion.

*Barn frågar sällan – en del av barnens stad*

Hur reagerar då barnen när de ser personer som ber om pengar på gatan, enligt pedagogerna? Två reaktioner är vanliga: antingen att barnen passerar utan någon särskild reaktion alls, det vill säga att de går förbi utan att synligt uppmärksamma den som tigger, eller att barnen tar initiativ till att säga ”hej” alternativt svarar på personens ”hej hej”. Enligt pedagogerna blir det oftast inte mer än så. I princip alla pedagoger som passerat tiggare med barngruppen har emellertid också erfarenheter av att enstaka barn frågar eller på något vis kommenterar det de ser – även om detta sällan verkar ske. Ingen pedagog har varit med om att det blivit någon diskussion eller ett längre samtal. Pedagogen Eva säger exempelvis: ”Ja det har ju varit små kommentarer, men inte så där...direkt...”. Hon säger att något barn kan ha konstaterat att tiggaren vill ha pengar, och att pedagogen då försöker bekräfta: ”Ja hon har kanske inga pengar och behöver lite pengar till lite mat’ eller sådär liksom... sen är det inte sådär jättemycket mer”. Pedagog Anette uppger att barnen tidigare frågade när de mötte tiggare som kom och delade ut lappar på tåget. Hon säger:

Det fanns liksom inget speciellt värde, utan att det var nog mer en vanlig barnfråga liksom ”Vem är det? Varför gör hon så?” eller ”Vad vill hon?” och sådär. Och att man fick då svara utifrån sin förmåga... man svarade liksom som man gör till barn i förskolan ”Ja men det är någon som kanske inte har det så bra, som behöver pengar och sådär”.

Att svara ”som man gör till barn i förskolan” verkar innebära att ge ett enkelt och bekräftande svar som inte innefattar att starta ett samtal kring det hela, eller ställa några frågor till barnen. Detta är något som går igen i de andra pedagogernas utsagor och flera ger exempel på att de gett ett kort svar och hoppats att samtalet därmed ska vara avslutat, vilket jag snart återkommer till.

På min fråga om pedagogerna är av uppfattningen att vårdnadshavare pratar med sina barn om tiggeri svarar alla att de tror att det handlar om ett fåtal. Några säger dock att de märkt att vissa barn har en grundläggande förståelse av varför personerna sitter där eller uttrycker åsikter om den som tigger, som de kopplar till att närstående har talat om ämnet. Pedagog Ishtar berättar om en händelse när hon och barngruppen gick till det lokala centrumet, några hundra meter från förskolan, där en tiggare satt utanför mataffären. En pojke hade vänt sig till henne och sagt:

”Vet du, min pappa säger att man aldrig ska ge dom där pengar”. ”Jaha, varför inte då?”, sa jag. ”Nej för att de bara ljuger, de har pengar och de sitter där i alla fall”. Och då visste inte jag vad jag skulle svara barnet /.../ Jag svarade ingenting.

Att pedagogerna hade varit med om att barnen uttrycker negativa åsikter om de som tigger var dock inte vanligt – detta var det enda exemplet i mitt material. Tvärtom menar flera pedagoger att barnen uttrycker en viss förståelse. Pedagogen Elin uttrycker det såhär:

Min upplevelse av det, är att hur föräldrar för samtalen är ju såhär ”De behöver pengar, de behöver mat”, och jag vet också ett barn som sa ”Men vi kan gå och köpa lite bröd kanske”. Att de har ju perspektivet att ”De här människorna behöver hjälp och vi kan hjälpa dem lite grann”. /.../. Det var ju inga barn som sa ”Nej, de där ska vi inte bry oss om”.

De barn i den barngrupp som allra mest möter tiggare med sin förskola, har tagit initiativ till att flera gånger ge personer som tigger sina matrester, när de har kommit och frågat om mat när förskolan ätit i en park. Emelie säger: ”Det är barnen som har liksom så här ’Men de är hungriga, de vill ha mat’”. Emelie berättar också att hon har varit med om att barnen på förskolan har lekt lekar som har med tiggeri att göra, när fenomenet var nytt. Då kunde barnen gå runt med en kopp när de kom tillbaka till förskolan och säga saker som ”pengar, tack så mycket”. Samma pedagog berättar att barnen i hennes grupp under en period gav låtsaspengar i tiggarnas koppar, när de åkte tåg och att vissa barn låtsades ha egna koppar som de sträckte ut till tiggaren, för att få låtsaspengar tillbaka. Pedagogerna Johanna berättar att hon i rollen av barnvakt varit med om att barnet ville att de skulle leka tiggare, vilket hon var mycket oövertygad om.

Även om de flesta pedagoger har träffat tiggare med barngruppen och kan påminna sig om någon eller några gånger då barnen frågat om eller på något sätt kommenterat detta, uttrycker alla att det är ovanligt – tiggeri är ingenting som barnen vanligtvis berör. Något som blir centralt i pedagogernas berättelser är tidsdimensionen: De flesta erfarenheter av att barnen har berört ämnet ligger flera år tillbaka i tiden, när fenomenet med utsatta EU-medborgare på svenska gator var nytt. Många pedagoger reflekterar över hur det kommer sig att så få barn idag frågar om eller kommenterar vad de ser. Pedagogerna på den förskola som har allra mest erfarenheter av att möta social utsatthet tillsammans med barnen, resonerar enligt följande:

Emelie: Alltså om vi ser när det var väldigt nytt, då var det ju väldigt mycket frågor och vi hade... De kom på tunnelbanan så här med pappersmuggar. Och då vart det ju mycket frågor för barnen. Medans nu är det som... det är som en vardag.

Erik: ... det var också innan väldigt mycket frågor om ”men varför sitter de där?” Men nu, de yngre barnen som inte var med när gränserna öppnades och det blev en rush, de ... de som inte upplevde det, har inga frågor om det nu.

Som pedagogerna är inne på har en ny normalitet skapats i det offentliga rummet, där de som är förskolebarn idag och bor i områden där social utsatthet är synlig, aldrig har sett något annat. Att det sitter någon och ber om pengar är inget som sticker ut från hur det brukar vara och därmed kanske inget att undra över. Pedagogerna i den förskola med mest erfarenhet av att möta tiggeri påpekar dock att barnen reagerar på om det sker några förändringar av vem som sitter var. Om någon av de tiggare som pedagogerna kallar ”stationära” (det vill säga sitter vid samma plats under en längre tid) byts ut eller inte längre sitter där, reagerar barnen. Utöver det, säger pedagogerna att det sällan kommer andra frågor eller reflektioner från barnens sida. Erik påpekar att tiggarna har blivit ”en del av staden” och fortsätter:

För... förut så *märktes* dom och *syntes* dom och nu är det... jag... jag tänker på det själv, speciellt när jag hörde om det här [forskningsprojektet] så har jag liksom tänkt på det mer och då har jag börjat *se* det igen. Och innan så tänker man inte på det.

*Pedagoger och föräldrar ”lägger locket på”*

Att reflektera kring ämnet tiggeri i sin *professionella* roll, snarare än som privatperson, är för de intervjuade något nytt, något som de uppger att de inte alls eller i mycket liten omfattning har gjort tidigare. Flertalet pedagoger framhåller att de har allt för lite kunskap och olika rykten och föreställningar kring tiggeri, som behandlats i samhällsdebatt och media, verkar skapa en osäkerhet inför att arbeta med ämnet i förskolan. Ämnet uppfattas av många som komplicerat, känsligt och kontroversiellt och ses i hög grad som en (alltför) politisk fråga. Flera pedagoger uttrycker att förskolebarn är alltför unga för att kunna hantera ett sådant ämne, vilket går i linje med dominerande föreställningar om ålder och vilka frågor barn ska ”slippa”. Många av pedagogerna uttrycker också en rädsla eller osäkerhet inför vad vårdnadshavare skulle tycka om de tog upp frågan (vilket fördjupas i Dolk, under arbete a; b). Andra menar emellertid att de inte tror att barn är för unga eller att vårdnadshavare skulle reagera negativt. På min fråga till fokusgrupperna om de tror att det är vanligt att förskolor berör eller jobbar med frågor som rör tiggeri och social utsatthet får jag enbart nekande svar. En grupp svarar unisont ”Nej nej nej” och en pedagog som är med i ett antal olika Facebook-grupper och följer många förskolors Instagram-konton säger: ”Man ser att det diskuteras *om allt möjligt*, verkligen allt möjligt. Jag har aldrig sett den frågan”. En pedagog i en annan grupp sammanfattar det med ”just de här bitarna tror jag är känsliga och

jobbiga för många att jobba med /.../ Så det är jättelätt att bara så här... skjuta undan det”.

Vuxnas tendens att ”skjuta undan det” och att på olika sätt undvika ämnet tiggeri tycks också enligt flera grupper vara ytterligare en anledning till att barnen så pass sällan frågar om ämnet. Flera pedagoger menar att både föräldrar och pedagoger sannolikt på olika sätt visar att detta inte är något vi pratar om. Pedagogen Kristin uttrycker det på följande sätt:

Om jag får gissa... jag är också mamma och har tre barn... Som förälder så har jag själv varit väldigt beklämd [över tiggeriet]... Mina barn har ju, vid ett par tillfällen, frågat ”Varför sitter hon där? Varför vill hon ha pengar? Varför säger hon ’hej’ hela tiden?” Och det har liksom varit sådär ”Ja... nej... hon har inget hem... och ja, nej... (med hurtig röst) Nu går vi och handlar!” (skratt) Liksom, varför är det så svårt att prata om? Men det kanske är för att jag inte har så bra svar själv heller. Men jag menar, när barnen då kommer till förskolan så kan jag tänka mig, nu gissar jag ju bara, men att föräldrarna redan har lagt locket på... att det kanske är ”Okej, det där var inte öppet för diskussion” eller ”Det där fick jag inget svar på”, ”Det där pratar vi inte om”, så därför kanske det inte heller har bubblat upp så mycket?

Flera pedagoger uttrycker liknande tankar om att barn redan har ”det där i sig nånstans”, att tiggeri inte är något vi pratar om. Kristin säger att hon är rädd att barnen snappat upp vuxnas metod att titta bort för att slippa bli inblandade, att det är en typ av kultur barnen har tagit efter. Hon tillägger: ”Alltså skulle vi lyfta upp locket... ställa frågor om det, då skulle de säkert ha jättemycket att säga”. Pedagogen Emma är inne på ett liknande spår:

Man undrar ju också hur många frågor barnen faktiskt har, men inte ställer. För så kan det ju också vara... att man inte uttrycker vad man känner och tycker och tänker och så, det man undrar. Eller hur många barn som ställer frågor men inte får så många svar. Eftersom att det är tabu, det är lite obehagligt att prata om. /.../ Det är ingen som pratar om det. Man pratar inte om det på förskolan. Mamma och pappa pratar inte om det.

Kristin säger att det är väldigt sällan ”som det är saker som man liksom undviker när det gäller barn” men hon menar att detta är ett sådant ämne. Anette påpekar att ämnet kan kännas övermäktigt, då det är så komplext och finns så mycket att ta ställning till:

Anette: Det blir ju... det blir mycket såna etiska dilemman i dom här tankarna... som jag tänker man går igenom så här i hjärnan när man står där och får frågan [från ett barn]. Liksom ”Hur ska jag...?” (skratt) ”Vi tar den...”

Kristin: "...en annan gång".

### **Pedagogiska och etiska svårigheter**

Som vi sett är tiggeri ett laddat ämne för de flesta av de intervjuade pedagogerna – och något som är till synes relativt frånvarande, även om alla menar att tiggeri är synligt i barnens bostadsområden och de flesta har erfarenheter av att möta tiggare med barngruppen. Precis som pedagogerna ovan är inne på uppstår lätt "etiska dilemman" i relation till ämnet vilket kan bidra till att det undviks. Jag ska därför fördjupa tre av de mest centrala pedagogiska och etiska svårigheter som mötena – och tankarna om mötena – gav upphov till: Att undvika att förstärka ett upplevt "vi" och "dom", att hantera asymmetriska maktrelationer samt att förhålla sig till upplevda krav på neutralitet. Två av dem har direkt koppling till att möta den Andre (Todd, 2010), medan den sista fokuserar vad som uppfattas som politiskt. Jag menar att dessa svårigheter är viktiga för att förstå både varför ämnet undviks och hur det skulle kunna närmas.

#### *Undvika att förstärka "vi" och "dom"*

En svårighet som diskuteras i nästan alla grupper är rädslan för att ett mer uttalat arbete med social utsatthet och tiggeri skulle fungera kontraproduktivt. Två pedagoger i olika grupper uttrycker sig så här:

Det känns som att man måste liksom *väga* sina ord väldigt väl också, hur man lyfter det. /.../ Det känns som man verkligen måste ha rätta ingångar så man inte liksom exotifierar på något vis.

Jag tänker att känslan blir lite att, att personen i fråga som sitter där kan bli lite som "apan i buren" liksom. /.../ Som att det är ett objekt vi tittar på.

Som pedagogerna lyfter fram finns en rädsla för att, genom att uppmärksamma personen som tigger eller tiggeri som fenomen, bidra till att förstärka en uppdelning mellan "vi" och "dom". Denna rädsla att likabehandlingsarbetet skulle bli kontraproduktivt var som tidigare nämnts även något som framkom i det avhandlingsarbete jag tidigare bedrivit på en förskola (Dolk, 2013). Att döma av en del forskning som gjorts på området finns också en reell risk att ett arbete som vill främja jämlikhet förstärker skillnader och stereotyper (se t.ex. Bengtsson & Bolander, 2020; Bromseth & Darj, 2010; Gruber, 2008; Kumashiro, 2002; Åhlund & Jonsson, 2016). Om rädslan att göra "fel" blir alltför stark finns dock risken att ingenting görs, vilket också diskuteras i flera grupper. Med utgångspunkt i Todds (2010) resonemang om att vi medvetet behöver konfrontera de problem, konflikter eller spänningar som uppstår i mötet med den Andre, går det att se just detta som en viktig –

men svår – del av det pedagogiska arbetet. Här är det värt att betona att Todd har en delvis annan ingång till den Andre än den normkritiska, som flera pedagoger utgår från. Att vi alla är annorlunda och ”oändligt ovetbara” i relation till varandra är för Todd den givna utgångspunkten. Hon menar att etik och ett ansvar för andra – kända liksom främmande människor – handlar om just det närmande till en annan människa ”som föds ur den osäkerhet som en relation till en annan person för med sig” (2008 s. 199). Det etiska ansvaret placeras därmed i vårt *gensvar*. Todd menar att det är där vi kan lära oss av andra, bli utmanade och förändra oss själva.

*Att hantera asymmetriska maktrelationer*

Kopplat till rädslan att förstärka ”vi” och ”dom” föreföll hanterandet av asymmetriska maktrelationer som en etisk och pedagogisk svårighet. Två pedagoger uttrycker det så här:

Elin: När man pratar om det är man så himla rädd för att prata om ”det finns också människor som är så här, men de är också människor faktiskt”. Förstår ni? (allmänt medhåll) Det är ganska svårt att förklara det. Men det är jättesvårt det där, hur ska jag kommunicera för att det inte ska bli...

Hedvig: ”Vi” och ”dom”.

Elin: ... Ja... nåt konstigt. Ja, ”vi” och ”dom”. ”Det är nåt konstigt med den personen men vi ska ändå behandla den med lika värde”. Men jag vill ju förmedla att den *har* lika stort värde. Men det är svårt i samtalet. Där blir jag lite så här ”Hum, vad ska jag säga?”

Det Elin i samtalet ovan är inne på, utöver rädslan att peka ut och skapa ”vi” och ”dom”, är farhågan att inte lyckas behandla någon som framstår som annorlunda som likvärdig. Utifrån en liknande problemformulering beskriver några pedagoger att det kan kännas konstigt att uppmärksamma den som tigger. Hanna säger: ”Jag tänker att man passerar som med vilken människa som helst” och hennes kollega Kristin säger ”Ja, jag tror att man passerar kanske precis som när man passerar någon som står vid ett hörn och röker, eller vem som helst... man passerar...”. Hon fortsätter: ”Ja för jag funderar på andra människor som man passerar, om man pratar om dom på något särskilt sätt... Det gör man ju inte heller, ”Titta, där står en gubbe med hatt’ /.../ Det gör man ju inte heller riktigt”. Att inte peka ut någon som uppfattas som annorlunda kopplar deras kollega Eva till något hon lärt sig som liten:

Då kanske det var någon som inte hade en arm, eller på något annat sätt stod ut lite grann, att det fick man ju lära sig att man ska inte peka och fråga... och man ska inte... utsätta den personen för... Så det tror jag att jag har mycket i mig också, att inte [peka ut]... Och det är kanske lite grann

som du [kollega] säger att... lite grann det här att... inte peka ut och att det inte blir den här ”apan i buren”, liksom... Att det här är en person som alla andra... på något sätt... ändå.

Att inte peka ut personer som bryter mot normer – utan snarare synliggöra själva normen – är en central del av ett normkritiskt förhållningssätt. Samtidigt är det en fin linje mellan att inte peka ut och att osynliggöra. Evas uttalande om att tiggaren är en person som alla andra ”på något sätt... ändå” synliggör denna svårighet. Å ena sidan är tiggaren naturligtvis en person som alla andra, i meningen att det är en människa precis som alla andra människor. Å andra sidan lever tiggaren under extremt prekära omständigheter och betar sig annorlunda än de flesta. Att hälsa på okända, be folk en inte känner om pengar, att sitta på en trottoar eller att offentligt nödgas sköta sådant de flesta av oss ser som privat – såsom att torka tvätt, sova eller uträtta sina behov – är sådant som sticker ut.

De mänskliga rättigheterna bygger på en utgångspunkt om fria och jämlika individer medan relationen mellan tiggare och de flesta andra av oss bygger på en asymmetrisk maktrelation. I den meningen är inte en tiggare ”vem som helst”. Bornemark (2022, s.121) skriver: ”Vi är så vana vid att tänka på etik som symmetrisk. Vi ska vara likar som möts på lika villkor: samma skyldigheter och rättigheter”. Kravet på att vara lika skapar dock problem, som pedagog Elin ovan är inne på: Vi får svårt att hantera den som är annorlunda och den som vår relation till – på grund av exempelvis olika förmågor, tillgångar eller livsvillkor – är *asymmetrisk* snarare än symmetrisk. Bornemark poängterar att när relationen mellan människor är asymmetrisk kan jämlikhetsidealet bära på ett obehagligt osynliggörande. Det hon kallar ”asymmetrisk etik” tar istället hänsyn till att makt kan vara ojämnt fördelad, att relationer kan vara asymmetriska – och ändå etiska. Den asymmetriska etiken befriar oss från kravet att vara likadana, menar Bornemark. Hon understryker att den med mer makt har ett större ansvar och att den asymmetriska etiken innefattar att den andre är någon som angår mig.

Ett sätt att hantera balansgången mellan att peka ut och att ignorera – som tar hänsyn till de asymmetriska maktrelationerna – kunde möjligen vara att peka ut *något*, nämligen fattigdom och bristande rättigheter, snarare än *någon*. Varför ser det ut som det gör? Varför hänger vissa personer tvätt och ber om pengar på våra gator? Var kan en person som saknar pengar och ett hem (här) sova och gå på toaletten? Vad kan en människa göra när den inte har vänner eller familj med pengar som kan hjälpa till?<sup>4</sup>

#### *En problematisk neutralitet*

Ytterligare en pedagogisk och etisk svårighet som diskuterades i flertalet grupper är funderingar kring hur pedagoger ska förhålla sig till det som uppfattas som egna värderingar, tankar eller känslor. Pedagoger Ishtar, som

tidigare beskrev sina våndor över att inte kontra på ett barns uttalande om ljugande tiggare, säger:

Alltså min känsla eller mina tankar då, fast jag inte sa det till barnet, det var ju att ”Nej vet du, jag tror inte att någon sitter där frivilligt och tigger pengar”. Men det är ju vad jag tycker. Det sa jag inte till barnet.

Ishtar framhåller att det är svårt att veta ”hur långt jag får gå i de frågorna för annars kan det ju bli ’tycke och smak’ också. Det kanske inte heller är rätt”. Hennes kollega Emma håller med och svarar ”Jag tänker att man inte får lägga någon värdering i det. Det får inte vara någon personlig värdering.” En pedagog på en annan förskola uttrycker sig liknande: ”Jag har väl funderat lite på hur man kan lyfta svåra och liksom etiska frågor med barnen, för att inte heller lägga in sina egna värderingar”. Det pedagogerna beskriver som riskerna med att framhålla sina egna värderingar, tankar eller känslor, kan förstås mot bakgrund av att förskolans verksamhet ska bygga på vissa ”grundläggande värden” och samtidigt upprätthålla kraven på ”saklighet och allsidighet”. Å ena sidan ska var och en som arbetar inom förskolan främja ”alla människors lika värde” och ”solidaritet mellan människor”. Å andra sidan ska förskolan vara öppen för skilda uppfattningar och undervisningen ska vara saklig och allsidig (Skolverket, 2018).

Att förskolan ska stå för alla människors lika värde och mänskliga rättigheter verkar inte vara något som någon av pedagogerna uppfattar som problematiskt eller en ”egen värdering”, utan tvärtom som en viktig utgångspunkt. I den meningen kan alla människors lika värde och de mänskliga rättigheterna förstås som neutrala och något som inte kan ifrågasättas. Det som emellertid uppfattas som problematiskt är när det abstrakta och uppfattat neutrala idealen om ”alla människors lika värde” och ”solidaritet mellan människor” konkretiseras till mer vardagsnära värderingar, tankar eller känslor – till exempel att någon som inte behöver det antagligen inte skulle tigga. Då uppfattas det inte längre som neutralt.

Mouffe (2008) menar att frågor som det finns en politisk konsensus kring – frågor där de allra flesta är överens – upphör att uppfattas som politiska. I Sverige kan alla människors lika värde betraktas som en sådan fråga. Enligt Mouffe är det först då frågor kopplas till makt och ojämlikhet, till frågor om omfördelning, som de *blir* politiska. Annorlunda uttryckt kommer olika politiska uppfattningar till uttryck först då det framkommer olika uppfattningar om hur samhället – eller en förskola – bör organiseras för att exempelvis främja ”alla människors lika värde” eller ”solidaritet mellan människor”.

Att uttrycka sina värderingar, tankar och känslor är därmed *alltid* en politisk handling i meningen att de uttrycker något normativt kring hur saker bör göras eller hanteras. Men motsatsen – att inte uttrycka värderingar, tankar eller känslor, alternativt att titta bort eller byta samtalsämne – är inte nödvändigtvis



att vara opolitisk eller neutral (även om det ofta *uppfattas* så). Att vara neutral eller opolitisk upprätthåller snarare rådande ordning – och med detta de ojämlikheter som är knutna till den. Därmed är det också en sorts ställningstagande, om än mer passivt. Pedagogen Anton uttrycker det på följande sätt, om en möjlig följd av att många vuxna – både föräldrar och pedagoger – slår bort blicken och inte tittar på personen som tigger:

När man verkligen struntar i den här människan som sitter där, jag tror att det... att barnen verkligen tar åt sig av det också. Så att om man inte jobbar med sånt här, eller liksom om man jobbar med normer och värden på förskolan, men inte jobbar med just social utsatthet, så tror jag att det blir lite så här ”så här behandlar vi varandra, mina vänner och min umgängeskrets, men de här personerna tittar vi inte ens på”. Alltså, jag tror att det kan bli lite så.

#### AVSLUTANDE DISKUSSION

Genom att undersöka pedagogers erfarenheter av och tankar om att hantera tiggeri som samhällsfenomen tillsammans med barn var syftet med artikeln att bidra till kunskap om hur ett känsligt och kontroversiellt ämne behandlas i förskolan. Sammanfattningsvis tycks frågan om social utsatthet och tiggeri upplevas som ”ny” och kanske även lite överraskande – en fråga som pedagogerna hanterat på olika sätt i sitt privata liv, men sällan i någon större utsträckning reflekterat över i relation till sin profession. Den verkar snarast uppfattas ligga lite utanför förskolans uppdrag, trots läroplanens formuleringar om solidaritet och att främja alla människors lika värde. Jag menar att det faktum att ämnet snarare undviks än diskuteras bör förstås mot bakgrund av att det är ett känsligt och kontroversiellt ämne i samhället. Detta tenderar att förstärkas i förskolan i relation till föreställningar om bland annat barn- dom, ålder, plats och förskolans funktion – som snarare separerar än integrerar barn i offentliga rum. Under intervjuerna upplevde jag dock att det fanns ett stort intresse hos flera pedagoger att fördjupa denna fråga och göra den till en del av förskolornas likabehandlingsarbete (detta fördjupas i Dolk, under arbete a; b). Pedagogernas samtidiga tveksamhet och öppenhet gentemot ämnet kan också förstås i relation till de motstridiga diskurser som existerar, där barnet å ena sidan ses som oskyldigt, sårbart och i behov av skydd för att upprätthålla en god och lycklig barndom och å andra sidan förstås som en social varelse och samhällsmedborgare med rätt till delaktighet.

Ämnet tiggeri tycks dock inte enbart undvikas på grund av att barn skulle ses som ”alltför unga” eller ”oskyldiga”, i relation till den goda och lyckliga barndomen, utan också på grund av en rädsla och osäkerhet kopplade till att närma sig frågor om olikhet och ojämlikhet mer generellt. De tre mest centrala etiska och pedagogiska svårigheter som framkom anknöt alla till detta:

- Rädslan att förstärka ”vi” och ”dom”
- Osäkerhet kring att hantera maktrelationer som är asymmetriska
- Farhågan att inte uppfattas som neutral utan snarare politisk

Jag menar att alla dessa anledningar till varför ämnet undviks är viktiga att förstå och reflektera över – inte minst för den som vill närma sig ämnet i en förskolekontext. En utgångspunkt i artikeln var just att ett arbete som vill främja social rättvisa och mänskliga rättigheter i förskolan även behöver innefatta det som väcker svårigheter och obehag. Todd (2010) understryker att det är i mötet med den Andre som *praktiserandet* av rättvisa kan äga rum. Hon påpekar att ideal, såsom ”rättvisa” eller ”alla människors lika värde”, inte kan säga oss *vad* vi bör göra i en konkret situation, utan endast påminna oss om att vi måste fatta ett beslut – som i sig kommer ha betydelse för hur exempelvis rättvisa gestaltas. Rättvisa handlar därmed i hög grad om de val och beslut vi står inför i den konkreta verklighet vi befinner oss i, till exempel när vi med barngruppen går förbi en människa som ber om pengar eller när barnen tar initiativ till att ge maten som blivit över på utflykten till den som är hungrig. Dessa val och beslut innebär ofta olika typer av pedagogiska och etiska svårigheter, samtidigt som där finns en *potential* för etiskt handlande och en *potentiell* rättvisa.

Eftersom de val och beslut vi fattar kring ett pedagogiskt arbete som rör känsliga eller kontroversiella ämnen inte är givna kommer vi sannolikt inte heller att vara överens om vad som exempelvis är lämpligt eller inte i förskolan och vad som kan åstadkomma solidaritet eller inte. I relation till demokrati lyfts ofta ideal som konsensus och samförstånd fram som viktiga målsättningar (Mouffe, 2008). Mouffe menar istället att konflikt – exempelvis i form av att tänka olika och vara oeniga – är en demokratisk förutsättning. Hon lyfter fram en ”konfliktpräglad konsensus”, som innebär att det är möjligt att ha ett samförstånd kring vissa värden – såsom alla människors lika värde och solidaritet – men olika uppfattning om hur dessa värden ska tolkas. Om vi (såsom det står i förskolans läroplan) vill främja solidaritet mellan människor och alla människors lika värde – hur kan vi då förhålla oss till de människor som ber om pengar på våra gator? Vad kan det få för konsekvenser att ta upp ämnet tiggeri och social utsatthet, liksom andra känsliga och kontroversiella ämnen, med barnen i förskolan? Och vad kan det få för konsekvenser att inte göra det?

#### NOTER

<sup>1</sup> Jag använder omväxlande uttrycken ”utsatta EU-medborgare”, ”människor/personer som ber om pengar” och ”tiggare”. ”Tiggare” kan tyckas som ett stigmatiserande ord. Av flera anledningar har jag ändå valt att använda mig av

det. Dels handlar det om läsbarhet och dels om att ordet synliggör den sociala utsatthet och de asymmetriska maktrelationer som jag menar är centrala för att förstå ämnets laddning. I brödtext har jag valt att skriva ordet tiggare utan citationstecken, för att skapa en enhetlighet mellan informanternas utsagor och min text.

<sup>2</sup> Denna artikel är en del av redovisningen av forskningsprojektet "Förskolans möte med 'tiggare'. Social utsatthet som en pedagogisk och etisk fråga", finansierat av Vetenskapsrådet (se även Dolk, 2023 under utgivning; Dolk, under arbete a; b).

<sup>3</sup> Att tiggeri inte är en kriminaliserad verksamhet kan dock komma att förändras, då Tidöavtalet från hösten 2022 anger att ett nationellt tiggeriförbud ska utredas.

<sup>4</sup> För mer kunskap om tiggeri och s.k. utsatta EU-medborgare, se t.ex. Amnesty (2018). För barns relation till tiggeri som samhällsfenomen, lyssna på *Barnen och tiggeriet* i Skolministeriet (2015). För barnböcker om ämnet, se t.ex. *Vi letar skatt* (Lundqvist & Pettersson, 2015), *Annalisa och födelsedagspresenten* (Sjöström Hederberg & Sellstone, 2017), *Pejjes många frågor* (Ekborn, 2016), *Tilly som trodde att...* (Staaf & Adbåge, 2014) samt *Jordgubbssbarnen* (Olausson, 2019). För mer kunskap om svenska romers situation under 1900-talet, se t.ex. Caldaras (2002) och Katarina Taikons (2015) självbiografiska barnbok *Katitzji*.

## TILLKÄNNAGIVANDEN

Jag vill tacka de anonyma granskare samt alla andra som läst utkast av artikeln och kommit med värdefulla synpunkter. Ett särskilt tack går till Fanny Ambjörnsson. Mitt varmaste tack går till de pedagoger som deltagit i studien och så generöst låtit mig ta del av reflektioner, inspiration och farhågor.

## REFERENSER

- Amnesty (2018). *Sverige: Ett iskallt bemötande. Mänskliga rättigheter i riskzonen för romer och andra "utsatta EU-medborgare"*. Rapportsammanfattning av Sweden: A cold welcome. Human rights of roma and other "vulnerable EU citizens" at risk. [https://www.amnesty.se/documents/89/Ett\\_iskallt\\_bemotande\\_rapportsammanfattning.pdf](https://www.amnesty.se/documents/89/Ett_iskallt_bemotande_rapportsammanfattning.pdf)
- Bartholdsson, Åsa (2011). Mamma-pappa-barn: femåringar om den heterosexuella familjen som livsprojekt. I Fanny Ambjörnsson & Maria Jönsson (Red.), *Livslinjer: berättelser om ålder, genus och sexualitet* (s. 125–147). Makadam.
- Bauman, Zygmunt (1996). *Postmodern etik*. (Övers. Sven-Erik Torhell). Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1993)
- Bengtsson, Jenny, & Bolander, Eva (2020). Strategies for inclusion and equality – 'norm-critical' sex education in Sweden, *Sex Education*, 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>

- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qo063oa>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE.
- Bornemark, Jonna (2022). *Jag är himmel och hav. En filosofisk undersökning av graviditet, liv och jagets gränser*. Volante.
- Bromseth, Janne, & Darj, Frida (Red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Caldaras, Hans (2002). *I betraktarens ögon*. Prisma.
- Cannella, Gaile Sloan, & Viruru, Radhika (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary Practice*. RoutledgeFalmer.
- Cele, Sofia, & van der Burgt, Danielle (2015). Children's Embodied Politics of Exclusion and Belonging in Public Space. I Kirsi Kallio, Sarah Mills, & Tracey Skelton (Red.), *Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People* (s. 189-206). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1\\_4-1](https://doi.org/10.1007/978-981-4585-94-1_4-1)
- Cunningham, Hugh (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. Longman.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2002). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. (Gerd B. Arfwedson & Gerhard Arfwedson, Övers.). HLS förlag. (Originalutgåvan publicerad 1999)
- Derman-Sparks, Louise, & Ramsey, Patricia (2011). *What if all the kids are white?: anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.
- Dolk, Klara (2011). Olikhet, aktivism och kritiskt tänkande i förskolan: nedslag i Australien och Sverige. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén, & Kajsa Ohrlander (Red.), *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 60-74). Liber.
- Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn. Makt, normer och delaktighet i förskolan*. Ordfront. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Dolk, Klara (2023, under utgivning). "Man tänker inte på det". Frånvarande klassperspektiv i förskolan. I Lena Sotevik & Lotta Björkman (Red.), *Normkritiska perspektiv i pedagogisk verksamhet. Förskola, fritidshem och skolans tidigare år*. Studentlitteratur.
- Dolk, Klara (under arbete a). Ansvarsfull läsning. Att använda barnböcker för att närma sig känsliga ämnen i förskolan. Artikelmanuskript under arbete.
- Dolk, Klara (under arbete b). För små för att förstå? Att hantera känsliga och kontroversiella ämnen med förskolebarn. Artikelmanuskript under arbete.
- Edlund, Pernilla, Jensen, Stina, & Lindell, Anne-lie (2014). *Socialt utsatta En-medborgare i Malmö - deras situation och behov*. Sociala Resursförvaltningen i Malmö Stad.

- Ekblom, Inger (2016). *Pejjes många frågor. Tiggare, längtan och mobiltelefoner*. Bonnier Carlsen.
- Ekman Ladru, Danielle, Gustafson, Katarina, & Joelsson, Tanja (2021). Children's prosthetic citizenship as 'here-and-now', 'not-yet' and 'not-here'. The case of the mobile preschool, *Social & Cultural Geography*.  
<https://doi.org/10.1080/14649365.2021.2007541>
- Eriksson, Christine (2020). *A preschool that brings children into public spaces. Onto-epistemological research methods of vocal strolls, metaphors, mappings and preschool displacements*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1374649/FULLTEXT01.pdf>
- Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad: skola, etnicitet och institutionell praktik*. Liber.
- Haglund, Bo, & Swärd, Hans (2015). Den nya utsattheten – om EU-migranter och tiggeri. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 251-257.
- Hammarberg, Thomas (2015). Därför kommer de hit. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 260-266.
- Hansson, Erik (2015). Hotet mot det svenska samhällskontraktet – Hur tiggeri i Stockholm aktiverar det personliga moraliska ansvaret. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 343-350.
- Hansson, Erik (2019). *"Det känns fel": Om det svenska samhällets reaktioner på närvaron av tiggande EU-medborgare, 2014-2016*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].  
<http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1307503&dsid=7271>
- Hellman, Anette (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkeighet och normalitet på en förskola* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].  
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/22776>
- Häll, Linda (2022). *"Är han en jätte, nej han är liten, en bebis": Ålderskategorisering i förskolan* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-183376>
- Kamberelis, George, & Dimitriadis, Greg (2005). Focus Groups. Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 887-907). SAGE.
- Krekula, Clary, & Johansson, Barbro (2017). (Red.) *Introduktion till kritiska åldersstudier*. Studentlitteratur.
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling education: queer activism and anti-oppressive education*. RoutledgeFalmer.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Open University.
- Lenz Taguchi, Hillevi, Bodén, Linnea, & Ohrlander, Kajsa (Red.) (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber.

- Ljung, Jörgen, & Klerfors, Rickard (2015). Vad gör dessa fattiga människor som tigger, med oss svenskar? *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 394-396.
- Lundqvist, Jesper, & Pettersson, Marcus Gunnar (2015). *Vi letar skatt*. Olika förlag.
- Madriz, Esther (2000). Focus Groups in Feminist Research. I N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 835-850). SAGE.
- Martinsson, Lena, & Reimers, Eva (Red.). (2008). *Skola i normer*. Gleerups.
- Morgan, David. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE.
- Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. (Oskar Söderlind, Övers.). Tankekraft. (Originalutgåvan publicerad 2005)
- Olausson, Sara (2019). *Jordgubbsbarnen*. Rabén & Sjögren.
- Prout, Alan (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. RoutledgeFalmer.
- Puskás, Tünde, Jeppsson, Fredrik, & Andersson, Anita (2021). 'There is no right or wrong answer': Swedish preschool teachers' reflections on the didactics of death. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-15. <https://doi.org/10.1177/14639491211049480>
- Raundalen, Magne, & Schultz, Jon-Håkon (2010). *Kan vi prata med barn om allt?: de svåra samtalen*. Studentlitteratur.
- Ravnbøl, Camilla Ida (2015). Hjem og arbejde for hjemløse og arbejdsløse EU medborgere: rumænske romaers erfaringer fra København og Malmø. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 326-334.
- Reimers, Eva, Bengtsson, Jenny & Hellman, Anette (Red.) (2021). *Normer i förskolan*. Gleerups.
- Ravnbøl, Kerry H., & Jones Díaz, Criss (2006). *Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice*. Open University Press.
- Robinson, Kerry H. (2012). 'Difficult citizenship': The precarious relationships between childhood, sexuality and access to knowledge. *Sexualities*, 15(3-4), 257-276. <https://doi.org/10.1177/1363460712436469>
- Robinson, Kerry H. (2013). *Innocence, Knowledge and the Construction of Childhood. The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*. Routledge.
- Sjöström Hederberg, Angeli, & Sellstone, Caroline (2017). *Annalisa och födelsedagspresenten*. Idus förlag.
- Skolministeriet (2015). *Barnen och tiggeriet* [radioprogram]. Utbildningsradion.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18* [Ny, rev. utg.]. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

- Sotevik, Lena (2021). *Barbiebröllop och Homobundar. Barn och barndomar i relation till queerhet och (hetero)normativa livslinjer*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66917>
- StAAF, Eva, & Adbåge, Emma (2014). *Tilly som trodde att...* Rabén & Sjögren.
- Swärd, Hans (2015). EU-medborgarna, tiggeriet och den synliga nöden – en kunskapsöversikt. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 268-285.
- Taikon, Katarina (2015). *Katitzji & Katitzji och Swing*. Natur & Kultur.
- Thorne, Barrie (2009). "Childhood": changing and dissonant meanings. *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 19–27.
- Todd, Sharon (2008). *Att lära av den Andre. Levinas, Psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. (Gunnar Sandin, Övers.) Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2003)
- Todd, Sharon (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: mänsklighet och kosmopolitism under omprövning*. (Eva Björkander Mannheimer, Övers.). Liber. (Originalutgåvan publicerad 2009)
- van der Burgt, Danielle, & Cele, Sofia (2014). Barnen och stadsrummet. Relationer mellan kompetens, ålder och delaktighet. *Sociologisk forskning*, 51(1), 29-46.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Åberg, Mats (2015). Tiggande EU-migranter – ett ansvar för Sverige, hemländerna och Europa. *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(3), 296-302.
- Åhlund, Anna & Jonsson, Rickard (2016). Peruvian Meatballs? Constructing the Other in the performance of an inclusive school. *Nordic Journal of Migration Research*, 6(3), 166-174. <https://doi.org/10.1515/njmr-2016-0021>