

Att motverka sexuella trakasserier - en didaktisk fråga Elevers uppfattningar om lärares undervisning för att motverka sexuella trakasserier

Liselotte Eek-Karlsson, Ragnar Olsson, Gunilla Gunnarsson*

Linnéuniversitetet

The aim of the present study is to contribute with knowledge about pupils' views upon teachers' teaching regarding the work of counteracting sexual harassment. 28 girls and 22 boys in secondary and upper secondary school were interviewed. The theoretical framework is based on an educational perspective and directed towards teachers' work against oppression. More specifically it deals with the relationships between teacher and pupil, teacher and the knowledge content as well as the teaching process. The concept 'teaching' is understood as 'teaching acts' that are carried out both in formal teaching situations within specific lessons as well as in informal teaching situations in between the lessons. According to the pupils, a trusting climate between teachers and pupils is an essential condition for counteracting sexual harassment successfully. The result also shows that the knowledge content usually is mediated, as in traditional school practice, from the teacher to the pupils in specific lessons. The pupils find these fact-based lessons both relevant and irrelevant. Some lessons are based on the pupils' own experiences and on limiting gender norms in society and in school. These lessons have a dialogical approach, where the teachers and pupils learn together based on a good relationship.

Nyckelord: Sexuella trakasserier, skola, didaktiskt perspektiv, lärares relationskompetens, förmedlingscentrerad undervisning, elevcentrerad undervisning

* Corresponding author: liselotte.eek@lnu.se

Inledning

Föreliggande studie problematiserar, utifrån elevers perspektiv, lärares undervisning med avseende på uppdraget att motverka sexuella trakasserier.¹ Undervisning ska i studien förstås såväl som det som sker formellt på specifika lektioner, som i informella möten mellan lärare och elev. Både nationell och internationell forskning visar att sexuella trakasserier förekommer på alla nivåer i utbildningssystemet. Oftast sker trakasserierna utanför lektionstid, exempelvis i korridorer, på skolgårdar och i omklädningsrum. Trakasserierna präglas av ett tydligt könsmonster, då de handlar om relationen mellan pojkar och flickor och där flickor oftare är utsatta än pojkar (Hill & Kearn, 2011; deLara 2008; Lichty & Campbell, 2012; Bergold 2018; Bondestam & Lundqvist 2020). Inom det nordiska utbildningsväsendet finns ett övergripande demokratiskt uppdrag, vilket innebär att alla elever ska betraktas likvärdigt och där ingen ska utsättas för kränkande särbehandling (Måwe, 2018). I den svenska diskrimineringslagen (SFS 2008:567) beskrivs att alla barn och elever har rätt att komma till skolan utan att riskera att bli utsatta för sexuella trakasserier av vare sig lärare eller kamrater. Om en sådan händelse inträffar i skolans värld har verksamheten en skyldighet att vidta åtgärder för att både stoppa en akut händelse och förhindra att händelsen upprepas. Skolan har även ett uppdrag att arbeta både främjande och förebyggande (a.a.). Omsatt till ett didaktiskt perspektiv, kan arbetet innefatta såväl de undervisande handlingar som sker både på och utanför lektionerna, kvaliteten på relationerna mellan lärare och elev, samt hur verksamheten organiseras i syfte att skapa trygga lärandemiljöer. Beroende på vilka värden som är dominerande och som ligger till grund för organisationen av verksamheten och i den enskilda lärarens undervisning, kommer olika meningserbjudanden att falla ut (Wahlström, 2019).

I olika rapporter beskrivs de nordiska länderna som några av världens mest jämställda länder, exempelvis gällande hälsa, utbildning och arbetsfördelning i hemmet (World Economic Forum, 2021). Beträffande förekomst av sexuella trakasserier visar det sig dock att Sverige hamnar relativt högt vid en jämförelse mellan olika länder inom EU (FRA, 2015). Forskare talar om ”the Nordic Paradox” och med detta avses att sexuella trakasserier är vanligt förekommande i Norden, trots att länderna i andra sammanhang brukar räknas som relativt jämställda (Mellgren, Andersson & Ivert, 2018). Under hösten 2017 startade #Metoo-rörelsen och rapporter om sexuella trakasserier exploderade i Norden och framför allt i Sverige. Vittnesmålen var många, där olika former av sexuella trakasserier i arbetsliv och skola kom upp till ytan. Dessa vittnesmål behöver problematiseras och kopplas till skolans uppdrag att arbeta för att motverka sexuella trakasserier. Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur elever uppfattar lärares undervisning i skolan med avseende på uppdraget att motverka sexuella trakasserier. Följande forskningsfråga är utgångspunkt för analysarbetet:

- Hur kan elevernas beskrivningar av lärarnas undervisning gällande uppdraget att motverka sexuella trakasserier förstås utifrån ett didaktiskt perspektiv?

¹ I den svenska diskrimineringslagen definieras sexuella trakasserier som ”ett uppträdande av sexuell natur som kränker någons värdighet” (SFS 2008:567).

Begreppet undervisning används i föreliggande studie i ett vidgat perspektiv och ska förstås som de 'undervisande handlingar' (Gardesten, 2021) läraren utför oavsett tid och rum, det vill säga både på och utanför lektionerna. Arbetet med att motverka sexuella trakasserier genomförs således såväl inom ramen för specifika lektioner som i verksamheten i stort. Det centrala i begreppet är att det finns en intention bakom handlingen – i detta fall att motverka sexuella trakasserier.

Tidigare forskning

I en miljö där kränkningar hör till vardagen är risken stor att de accepteras eller bagatelliseras, i stället för att de ifrågasätts och stoppas. En underrapportering av sexuella trakasserier konstateras inom såväl utbildningsväsendet som arbetslivet (deLara, 2008; McDonald, 2012; Hlavka, 2014). Flera studier visar att unga rapporterar i anonyma enkäter att de har blivit utsatta för sexuella trakasserier, men få av dem ger sig tillkänna och anmäler till en vuxen på skolan (Hill & Kearn, 2011; Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren 2013). Elevernas vanligaste strategier är att inte göra något alls, att försöka undvika situationen eller att gå i väg. Att prata med någon vuxen är ofta den sista utvägen (deLara, 2008; Hill & Kearn, 2011). Elever som inte rapporterar de kränkningar de utsätts för, uppger att de känner sig hjälplösa och att det inte är någon idé att tala med vuxna (deLara, 2008). Flickor/kvinnor tar ofta själva på sig skulden och känner skam när de har blivit utsatta för sexuella trakasserier (Hill & Kearn, 2011; Eek-Karlsson, Berggren, & Torpsten (under review).

Studier visar även en stor okunskap och oklarhet bland lärare, både vad som är sexuella trakasserier och gällande skolans ansvar att ingripa (Rahimi & Liston, 2011; Charmaraman m.fl., 2012). Många lärare verkar inte ta dessa frågor på allvar och det råder en avsaknad av konsekvenser för de som utsätter kamrater. Handlingar som tolereras i skolan accepteras inte i samhället utanför. Det finns också en tendens att lärare individualiserar sexuella trakasserier och bortser från det strukturella mönstret. Trakasserier förklaras med den enskilda förövarens och den utsattas individuella egenskaper, exempelvis att förövaren har sociala problem eller inte kan kommunicera på ett hövligt sätt (Hill & Kearn, 2011; Diskrimineringsombudsmannen, 2012; Gillander Gådin & Ahlgren, 2013; Gillander Gådin & Stein, 2019). Bristande kunskap hos lärare bidrar till att kränkningarna kan fortsätta och att de uppfattas som ett oundvikligt inslag i skolmiljön (Witkowska, 2005; Rahimi & Liston, 2011; Hlavka, 2014). Sexuella trakasserier betraktas och förklaras även som sexuell romantik och att det är pojkars sätt att visa känslor, vilket leder till ytterligare normalisering (Gillander Gådin, 2012).

I en rapport skriven av Swedish Council for Higher Education² (2020), där sexuella trakasserier inom akademien har analyserats, dras vissa slutsatser som kan vara användbara även inom andra utbildningssektorer. En genomtänkt organisation och ett tydligt ledarskap som tar dessa frågor på allvar visar sig ha stor betydelse. Utbildning om sexuella trakasserier handlar ofta om fenomenet och inte om hur ett framgångsrikt arbete ska bedrivas, vilket bidragit till "the knowing-doing gap" (s. 6) har uppmärksammas. Ett framgångsrikt arbete måste utgå från verksamhetens specifika problem, exempelvis grad av förändringsbenägenhet samt vilka uttryck sexuella trakasserier kan ta sig i den egna verksamheten. En byråkratiserad och legitimerad policyprocess visar sig ha någon effekt på antalet rapporteringar av upplevda sexuella trakasserier eller på förekomsten av dem. Däremot är en

² Universitets- och högskolerådet

välutvecklad organisation gällande det förebyggande arbetet, samt rutiner för att ta hand om inrapporteringar betydelsefullt. Att utbilda 'bystanders' till att våga agera i den specifika situationen är också en framgångsfaktor (a.a; Gillander Gådin & Stein, 2019). En medvetenhet om relationen mellan sexuella trakasserier, kön och makt framstår också som centralt. Vuxna behöver således kunskap om hur sexuella trakasserier kan förstås, förebyggas samt hanteras, både på individuell, strukturell och organisatorisk nivå för att en förändring ska ske (Gillander Gådin & Stein, 2019). I studier framkommer att en undervisning som bygger på ett partecipatoriskt förhållningssätt skapar klasser som kännetecknas av varma, rättvisa och stödjande relationella mönster mellan elever och mellan elever och lärare, vilket i sin tur minskar risken för kränkningar över lag (Ahlström, 2010; Thornberg, 2017). Sammanfattningsvis kan sägas att det finns studier som visar på skolans betydelse för att motverka förekomsten av sexuella trakasserier, men det saknas studier där innehållet diskuteras ur ett didaktiskt perspektiv. Föreliggande studies syfte är därför att problematisera, utifrån elevernas perspektiv, hur undervisning för att motverka sexuella trakasserier hanteras i skolan.

Teoretiska utgångspunkter

I arbetet för att motverka marginalisering och förtryck i skolan har Kumashiro (2002) formulerat fyra olika perspektiv på utbildningsinsatser, där alla har både förtjänster och begränsningar. Det centrala är att vara medveten om på vilka grunder man väljer den ena eller andra utbildningsinsatsen. Perspektiven kan användas för att exemplifiera hur arbetet för att motverka sexuella trakasserier kan iscensättas. Två perspektiv "Utbildning för den Andre" (s. 32) respektive "Utbildning om den Andre" (s. 39) lägger 'problemet' hos den marginaliserade respektive den normbärande gruppen. Den marginaliserade gruppen (i detta sammanhang berör det oftast flickor) anses behöva stärkas, exempelvis genom att utforma specifika utrymmen enbart för flickor. Även lektioner avsedda enbart för flickor kan erbjudas. Det andra perspektivet utgår från att problemet handlar om en kunskapsbrist, främst hos den normbärande gruppen. Fokus läggs då på att utbilda, i det här fallet pojkar, för att komma till rätta med könsstereotypiska strukturer. Kumashiros (2002) två resterande perspektiv på utbildningsinsatser; "Utbildning som är kritisk mot privilegier och andrafiering" (s. 44) samt "Utbildning som förändrar elever och samhälle" (s. 50) har en normkritisk utgångspunkt, vilket innebär att fokus är riktat mot de processer som leder till att marginalisering av olika grupper uppstår. Syftet är att utveckla kunskap om hur vissa normer leder till privilegierade positioner, med påföljd att andra subjektpositioner hamnar utanför normen och därför blir marginaliserade. Kumashiro (2002) menar att genom att få kunskap om hur privilegier och andrafiering uppstår, ökar möjligheten att göra normbrytande val som i sin förlängning kan leda till en samhällsförändring (a.a.)

Ovanstående fyra perspektiv på utbildningsinsatser kan diskuteras utifrån ett didaktiskt perspektiv. Undervisningen i skolan sker alltid i en social kontext och det är i detta sammanhang som förutsättningar för lärande skapas. Lärarens pedagogiska grundsyn är utgångspunkt för hur läraren ser på det demokratiska uppdraget och därmed även för de meningserbjudanden som eleverna får ta del av. All undervisning har en innehållsdimension, det vill säga *vad* som innefattas i en undervisningssituation. Enkelt uttryckt handlar det om vad som är i fokus, exempelvis kunskaper, färdigheter, förståelse. I undervisningen finns även en processdimension, som innefattar *hur* den iscensätts. Den sociala kontexten, där relationer till såväl läraren och klasskamraterna som till ämnesinnehållet, spelar roll för vilket

lärande som blir möjligt. Dessa relationer kommer till uttryck bland annat som verbalt och icke-verbalt språk, attityder, känslor etcetera såväl under som mellan lektioner (Illeris, 2007). All undervisning och allt lärande syftar till, förutom ämneskunnande, att ge elever det som vid den specifika tidpunkten anses värdefullt. Didaktikens frågor blir därför alltid kopplade till en värdedimension (Wahlström, 2019).

Att hantera och förebygga förekomsten av sexuella trakasserier i verksamheten kan därför förstås på olika sätt. Omsatt till Kumashiros (2002) fyra perspektiv på utbildningsinsatser handlar det om vad och vem som ska vara i fokus i undervisningen, men även hur undervisningen ska genomföras. I de två första perspektiven är både den marginaliserade och den normbärande gruppen i fokus och insatserna handlar om att 'utbilda' både pojkar och flickor. Enligt traditionell skolpraxis (Dysthe, 1996) är det oftast läraren som är aktiv i denna utbildning. På så vis har läraren makten över vilken kunskap som ska förmedlas till eleverna, men också vilka elever som behöver undervisningen. Lärarens huvudsakliga roll är att skaffa kunskap om den marginaliserade gruppen 'flickor' och därefter vidta specifika åtgärder för dem. Det handlar även om att bibringa den normbärande gruppen 'pojkar' adekvat kunskap för att på så sätt minska marginaliseringen. I Kumashiros två resterande utbildningsinsatser är det själva processen som leder till att flickor får utstå sexuella trakasserier som är central. Eleverna och deras eget erfärande hamnar ofta i centrum och läraren kan få en annan roll, då elever och lärare arbetar tillsammans i dialog med varandra. I fokus står inte längre enbart ett individuellt kognitivt lärande av faktakunskaper, utan mer den sociala interaktionen och själva deltagandet i en verksamhet/praktik. Kontexten och situationen blir viktig för att möjliggöra ett situerat lärande/erfarande (Carlgren, 1999). Läraren har inte heller alltid svaren på elevernas frågor, utan de besvaras tillsammans och härigenom ges möjlighet till positionsförändringar, omtolkningar och gränsöverskridanden i vardagen. I dessa utbildningsinsatser ställs höga krav på att läraren kan hantera relationerna mellan eleverna, men även mellan sig själv och eleverna. För att skapa en verksamhet där eleverna bli betraktade som subjekt behövs en lärare med en relationell kompetens och som har förmåga att skapa sociala band till sina elever (Aspelin, 2015). Gemensamt för utbildningsinsatserna är att de alla har relationella, innehållsorienterade samt processorienterade didaktiska perspektiv. Utbildningsinsatserna skapar dock olika meningserbjudanden för eleverna.

Metod

I avsnittet beskrivs inledningsvis hur det empiriska materialet konstruerades och därefter hur datamaterialet analyserades.

Konstruktion av det empiriska materialet

Föreliggande studie är en del av ett större projekt, vars övergripande syfte är att få kunskap om hur pojkar och flickor i olika åldrar talar om sexuella trakasserier. Projektet i sin helhet har godkänts av en regional etikprövningsnämnd (Dnr 2019-00675). Data konstruerades med hjälp av parintervjuer i årskurs 5, 6, och 8 i en grundskola samt årskurs 1 och 3 i en gymnasieskola (en högskoleförberedande klass och två klasser i yrkesprogram). Eleverna fick, under överblick av mentor/klassföreståndare, själva välja sin parkamrat, vilket resulterade i att det några gånger blev tre-grupper och att paren blev könsseparerade. I tabell 1 redogörs för antalet medverkande elever:

Tabell 1: Antal medverkande elever

	<i>År 5</i>	<i>År 6</i>	<i>År 8</i>	<i>År 1 gy</i>	<i>År 3 gy</i>	<i>Summa</i>
<i>Pojkar</i>	–	–	6	16	–	22
<i>Flickor</i>	2	2	13	9	2	28

Inledningsvis kontaktades rektor för de båda skolorna i syfte att informera om studien och få ett muntligt godkännande. Därefter informerades eleverna både muntligt och skriftligt. Till de elever som var under 15 år fick både elever och vårdnadshavarna ge skriftligt samtycke. I informationsbrevet fanns, förutom en beskrivning av projektets syfte, information om etiska krav gällande samtycke, frivillighet, konfidentialitet samt hur materialet skulle användas (jfr. Vetenskapsrådet, 2017).

Intervjuerna var av halvstrukturerad karaktär, vilket kan förstås som att det rådde en relativt låg detaljeringsgrad vad gäller förutbestämda frågor. Det var eleverna själva som till stor del definierade och avgränsade fenomenet. I intervjuguiden fanns ett antal teman med formulerade frågor som användes för att kontrollera att alla aspekter blev belysta. Exempel på teman var 'innebörden av begreppet sexuella trakasserier', 'förekomst i skolmiljö/sociala medier', 'synen på fenomenet och varför det finns', 'lärares ansvar', 'fenomenet dickpics' etcetera. Forskarens uppgift blev att ställa följdfrågor till det som eleverna fann meningsfullt att diskutera, samt att leda samtalen till de utvalda temana, men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman. Samtalen kan betraktas som en förhandling mellan forskaren och eleverna, samt mellan eleverna själva. Det insamlade datamaterialet kan ses som en konstruktion, där alla medverkande är medkonstruktörer. Intervjuerna varade mellan 36 och 67 minuter och den totala inspelningstiden uppgår till 18 timmar och 10 minuter. Alla intervjuer spelades in, transkriberades och anonymiserades.

Att diskutera sexuella trakasserier kan vara etiskt känsligt, speciellt när informanterna är unga. Det var därför viktigt att poängtera att studiens intresse var riktat mot ungas tal om sexuella trakasserier och inte mot elevernas personliga erfarenheter. Stor vikt lades vid att skapa en trygg intervjusituation. Att ha en kamrat med sig under intervjun kan inge en känsla av trygghet, men risken finns att eleverna inte vågar säga det de känner eller tänker inför kamraterna. Det kan även vara en svaghet att flickorna inte fick ta del av pojkarnas åsikter och vice versa. Intervjuerna kan ses som ett samtal, vilket ökar risken för att eleven kan bli styrd, både av sin kamrat och av intervjuaren. Forskarens lyhördhet blev här av stor vikt.

Analysarbete

Analysen av det transkriberade datamaterialet utfördes i två steg. Inledningsvis, genomfördes en innehållsanalys där utsagor som berörde lärares undervisning samlades i ett dokument. Innehållsanalysen innebar ett flertal genomläsningar av det empiriska materialet, där centrala meningsbärande enheter formulerades och mönster framträdde (Mayring, 2000). Mönstren sattes samman till teman som innehöll en variation av elevernas syn på såväl lärarens förhållningssätt till, som på sin egen syn på undervisningen för att motverka sexuella trakasserier. Därefter genomfördes en teoretisk analys i syfte att förstå lärares undervisning ur ett didaktiskt perspektiv. Vid analysen av utsagorna utföll tre kategorier; ett 'relationellt', ett 'innehållsorienterat' samt ett 'processorienterat' perspektiv. Därefter genomfördes en fördjupad

analys, vilket ledde till att olika underkategorier kunde formuleras. För att få ytterligare förståelse av respektive kategori/underkategori användes begrepp hämtade från teorin och jämförelser gjordes med tidigare forskning. Det är viktigt att framhålla att föreliggande studies empiriska underlag utgörs av elevernas uppfattning om lärares förhållningssätt och undervisning och inte om vad som verkligen sker i praktiken. Inte heller kan något sägas om lärares egna intentioner bakom sin undervisning.

Elevernas uppfattningar om hur lärare undervisar för att motverka sexuella trakasserier

Eleverna har många olika uppfattningar om hur lärare undervisar för att motverka sexuella trakasserier, men även om vilka grunder ett framgångsrikt arbete borde vila på. Texten nedan är tematiserad utifrån de tre funna didaktiska perspektiven.

Att undervisa för att motverka sexuella trakasserier – ett relationellt didaktiskt perspektiv.

Detta perspektiv tar sin utgångspunkt i den didaktiska relationen mellan lärare och elev. Det innebär i detta sammanhang att relationen har en intention – den ska gynna lärandet. Eleverna är överens om att arbetet för att motverka sexuella trakasserier kräver flera kompetenser hos lärarna. Lärares engagemang och relationella kompetens är avgörande både för elevernas känsla av tillit och för undervisningens trovärdighet. *Förmågan att kliva fram som en trygg och pålitlig nära vuxen* är avgörande. Lärare är viktiga personer i elevernas liv, eftersom de tillbringar så mycket tid tillsammans. Karin (år 1 gy) uttrycker exempelvis att: ”lärarna är ju med i ens uppväxt. Alltså, lärarna är ju med i ens liv...det är ju som den där extramänniskan som man har i sitt liv”. För att möjliggöra meningsskapande processer för eleverna krävs, enligt eleverna, att lärare lägger vikt vid den sociala kontexten både i och utanför klassrummet, vilket också tidigare forskning framhåller (Gillander Gådin & Stein, 2019; Swedish Council for Higher Education, 2020).

Eleverna ger många exempel på hur de vill bli bemötta av lärarna för att ett förtroende ska skapas. Läraren måste utveckla närhet till eleverna och vara någon man kan lita på. Det handlar exempelvis om att kunna se eleverna som något mer än bara utifrån betyg och prestationer. En lärare kan därför inte bara tänka på lektionens innehåll menar Aron (år 8).

Och man pratar med dem också. Inte så här, vara en lärare som bara har lektion och går därifrån.
Man ska vara så här... umgås lite med dem, så att man får en bättre bild, typ.

Närhet till eleverna gör att läraren ser om någon inte mår bra. Elevernas beskrivningar kan förstås som en strävan efter att skapa och upprätthålla sociala band till sin lärare, där eleven blir både betraktad och behandlad som ett subjekt (Aspelin, 2015). En trygg relation mellan läraren och eleven är en förutsättning för att svåra saker som sexuella trakasserier ska kunna hanteras, menar eleverna. Lärarna måste därför ha förmågan att både kunna lyssna och vara inkännande. Ytterligare en viktig kompetens är förmågan att visa handlingskraft. Det innebär att det inte får gå för lång tid mellan när läraren får vetskap om händelsen och de åtgärder som vidtas för att hantera det uppkomna. Lena (År 8) minns: ”Men det tog vi upp ju. Direkt, alltså direkt...så lärarna tar ju det jätteseriöst”. Det handlar om att kliva fram som en tydlig och trygg vuxen, både i akuta situationer och i det långsiktiga arbetet.

Att ha blivit utsatt för sexuella trakasserier uppfattas ofta som något skamfyllt (Författare, inskickad). Därför är det viktigt att agera både ansvarsfullt och professionellt i den akuta situationen. Rädslan för att bli skuldbelagd uttrycks ofta i intervjuerna, vilket gör att det kan kännas problematiskt att berätta om händelsen för någon vuxen. Det finns en rädsla för hur läraren ska reagera:

Jag tror jag hade varit rädd för hur de vuxna skulle reagera /.../ eller liksom, om de skulle ta mig på allvar eller inte. För annars är det typ nästan lite pinsamt, och man går och så berättar man något hemskt, och så bryr de sig inte. Då tror de att... då känner man att man har slösat bort deras tid, typ. (Johanna År 8)

Eleverna vill vara säkra på att de vuxna går att lita på, att de lyssnar, att de tar berättelsen på allvar och inte uttrycker sig nedlåtande till eller om den utsatta eleven. I citatet ovan framkommer att en känsla av skam även kan uppkomma om eleverna känner att de tagit lärarens tid i anspråk, om de berättar något som läraren inte anser är viktigt. På så vis förstärks skamkänslan. Sara (År 3 gy) har tydliga åsikter om hur hon skulle vilja bli bemött:

Och inte döma. Att inte döma, liksom, utan ta det därifrån. Alltså... och lärarna måste... Även om de kanske tycker en sak om mig så får de lägga det åt sidan den gången och lyssna på vad jag har att säga. Och liksom ta det därifrån. Inte ta mig för den... alltså typ låtsas som att de inte skulle känna mig, alltså på det sättet, utan ta mig för den jag är när jag berättar det här. Eller om det skulle vara deras eget barn, eller alltså vad som helst.

Saras beskrivning kan förstås som en strävan efter att bli behandlad respektfullt, vilken även kan relateras till tidigare forskning som framhåller vikten av att ta elevernas frågor på allvar (jfr Rahimi & Liston, 2011; Hlavka, 2014). Även om lärarna har en förutbestämd bild av eleven, så måste de agera professionellt i mötet med den elev som berättar om sin upplevelse annars kan ingen förtroendefull relation skapas, enligt Sara.

Eleverna är samstämmiga i att vissa lärare inte tar delar av sitt läraruppdrag på allvar och att de inte har insett vikten av att utveckla en trivsamt och trygg skolmiljö. Eleverna betonar vikten av att både vara genuint intresserad och ha handlingsförmåga, men vissa lärare visar både bristande engagemang och oförmåga gällande områden som inte är direkt ämnesanknutna. Eleverna är överens om att vissa lärare verkar vara ointresserade och att de inte tar sitt uppdrag på allvar: ”de orkar väl inte riktigt ta tag i det, liksom... orkar inte ha det samtalet, typ” (Anna År 8). De ger flera exempel på att när vissa lärare går genom korridoren och hör att en elev blir kallad till exempel könsord, så säger de bara ’lägg av’ och sedan går de vidare utan att göra något mer. Elevernas berättelser stämmer överens med tidigare forskning som visar att lärare bortförklarar eller negligerar elevernas upplevelser, vilket får till följd att eleverna inte anmäler upplevda sexuella trakasserier (deLara, 2008; Hill & Kearl, 2011; Gillander Gådin, Weiner & Ahlgren, 2013). Det situerade lärandet, de meningsskapande processer och de värden som implicit förmedlas i dessa situationer, sätter ramar för hur eleverna ska förstå och förhålla sig till det som händer i den sociala kontexten (jfr Wahlström, 2019).

I elevernas berättelser beskrivs många lärares osäkerhet gällande frågor som berör sex och samlevnad i allmänhet, men i synnerhet hur undervisningen om sexuella trakasserier ska bedrivas. Det framstår som om vissa lärare har en intention att lyfta frågor som berör sexuella trakasserier, men ofta förbises eller glöms det bort: ”Vi ska ta upp det nästa vecka, men sedan händer inget” (Camilla År 6). Genom att visa ett bristande engagemang ökar risken för en normalisering av sexuella trakasserier i elevernas skolvardag, vilket också tidigare forskning

visar (Hill & Kearn, 2011; Diskrimineringsombudsmannen, 2012). Ytterligare en aspekt som lyfts under intervjuerna handlar om lärarens relation till ämnesinnehållet. Det märks tydligt om en lärare känner sig obekvämt på lektionen, menar eleverna. Känslan smittar av sig på eleverna och det gör att det känns svårt att få ett förtroendefullt klimat i klassrummet: ”Så det blir väldigt, så här, typ, obehagligt. Eller det blir liksom som att man inte ska prata om det. Det blir ju fel” (Carl År 1 gy). Här framkommer vikten av att det inte är enbart ’kunskap om’ som behövs, utan även ’kunskap att agera’ (jfr Swedish Council for Higher Education, 2020).

Att undervisa för att motverka sexuella trakasserier – ett innehållsorienterat didaktiskt perspektiv.

I detta avsnitt beskrivs elevernas synpunkter gällande innehållet i undervisningen, det vill säga den didaktiska ’vad-frågan’. När eleverna beskriver sina erfarenheter av hur lärare hanterar uppdraget att motverka sexuella trakasserier, framträder också betydelsen av att ha *kunniga och medvetna lärare som arbetar med ett relevant innehåll*. Läraren måste vara insatt i elevernas värld och ha goda kunskaper om innehållet. Eleverna ger flera exempel på lektionsinnehåll som är angeläget, men också på vad som är av mindre vikt. Ofta kopplar de innehållet till skolans sex- och samlevnadsundervisning. På dessa lektioner förekommer ofta faktaförmedling av sådant som kan ’googlas’ fram och som vem som helst kan ta reda på. Carl (År 1 gy) uttrycker exempelvis: ”’Det här är en könssjukdom’, det kan jag googla på min telefon...”. Tiderna förändras och skolan måste hänga med i utvecklingen. Det finns till exempel: ”ingen som inte vet vad man ska göra när man har mens i femman, utan det vet alla redan. Utan det är så här, de behöver uppdatera sig” (Linda År 3 gy). Lärarna borde vara mer intresserade av elevernas vardag och utgå därifrån. Dessa synpunkter stämmer med de resultat som framkommer i Swedish Council of Higher Education’s (2020) rapport som lyfter att ett effektivt arbete för att motverka sexuella trakasserier måste utgå från den specifika verksamheten och de elever och lärare som tillbringar sina dagar där.

Flera elever knyter innehållet till specifika lektioner, exempelvis EQ-lektioner³ eller temadagar. Några elever i år 5 berättar att de haft ett tema i SO om puberteten, där de också pratat med skolsköterska, kurator och lärare om vad sexuella trakasserier kan innebära. Det är viktigt för eleverna att komma till insikt om att sexuella trakasserier förekommer och om dess olämplighet. Vissa fakta till exempel i form av statistik om sexuella trakasserier kan då behövas för att uppmärksamma problematiken. Anna (År 8) beskriver en lärares undervisning:

Hon berättar “Så här är det, och det här är så här statistik” då kan man ju bli mer kunnig, liksom så här, alla får veta, “Ja men okej, så här ligger det till, och det här kanske är”, “de kanske inte tycker om när jag gör så här, då kanske ska sluta med det”

Lars (År 1 gy) tycker att: ”Man kan väl ge exempel på dåliga scenarion och bra scenarion kanske? Så förstår man lite mer hur det händer, och vad man ska göra...”. Ett kunskapsinnehåll som berör sexuella trakasserier handlar om konsekvenser för dem som blir utsatta, exempelvis olika former av psykisk ohälsa. Att få höra olika berättelser och vilka konsekvenser sexuella trakasserier kan få kan leda till att kränkningarna minskar. Det är betydelsefullt

³ EQ är en förkortning av begreppet ’emotionell intelligens’. Vissa skolor schemalägger lektioner där dessa förmågor tränas (förf. anm.).

att lära sig att se sambandet mellan en handling och dess konsekvenser, både för pojkar och flickor, menar Tom (År 1 gy).

Vad händer om man gör någonting sånt här? Och det kan leda till det som leder till det som leder till det. Och som kan leda till ett högt fängelsestraff, eller vad det nu kan vara, liksom.

Ovanstående diskussionen kan relateras till tidigare forskning som visar att skolan ofta brister i att diskutera konsekvenser både för förövare och för den som blir utsatt (Hill & Kears, 2011; Diskrimineringsombudsmannen, 2012; Gillander Gådin & Ahlgren, 2013; Gillander Gådin & Stein, 2019).

Sexuella trakasserier handlar inte enbart om fakta, utan det är viktigt att även diskutera bakomliggande normer, menar vissa elever. Lärarna måste ha fokus på jämställdhet och arbeta för lika villkor mellan pojkar och flickor. Några elever nämner exempelvis att man diskuterat makt, kränkningar och vad en maktposition kan innebära. De beskriver också att de talat om jämställdhet och likabehandling.

Alltså vi har ju pratat lite om det på EQ:n. Fast det är mer...normer och sånt. Men det är ändå så här tjejer och killar, liksom, och... alltså, jag tycker att man ska ha som vi har, en EQ-lektion, där man bara snackar om det. (Anna År 8)

Om det är ett gott samtalsklimat i klassen är det lättare att diskutera. Vissa lärare lägger vikt vid detta och lyfter in olika diskussionsinnehåll, som inte är faktabaserat utan som handlar om olika värderingar där eleverna måste ta ställning. Eleverna förstår att vissa lärare arbetar med området i förebyggande syfte.

Och anledningen till att vi pratar om det här är mycket i förebyggande syfte. Så ja, jag skulle säga att de gör vad de kan, liksom /.../ De vuxna har koll på läget, de vet hur det kan vara, och så, när de pratar om normer, och killar och tjejer, och /.../ de är ju väldigt förstående, och sen så tror jag att många uppskattar att vi pratar om det, för annars så skulle man nog inte göra det så mycket. (Johanna År 8)

Under intervjuerna visar eleverna en medvetenhet om att arbetet för att motverka sexuella trakasserier måste pågå under lång tid. Många flickor/kvinnor utsätts fortfarande för sexuella trakasserier och de inser att arbetet för ett jämställt samhälle tar tid. Det räcker inte med att åtgärda den akuta handlingen, utan lärarna måste försöka hitta strukturen bakom själva handlingen. Linn (År 1 gy) förklarar.

...och ta tag i det på en gång, alltså så här: Ja men, säg att det händer en sak i trean, att det är en tjej som säger att "Men de där killarna, de kollade in min kropp och tog på mig"... och läraren sa till, men det händer liksom ingenting. Sen får tjejen blickar, som är någonting man inte kan bevisa, för killar säger bara "Nej men vi kollade inte på henne, vi kollade förbi henne". Då kan man ju säga...att man arbetar med det då, om det inte går att sätta punkt.

Att få möjlighet att diskutera relationen mellan pojkar och flickor på ett mer generellt plan bidrar till en ökad förståelse för de olika villkor som råder. Dessa åsikter stämmer överens med forskning som visar att en framgångsfaktor för att komma till rätta med sexuella trakasserier är att ta sin utgångspunkt i bakomliggande strukturer som leder till en ojämlikhet mellan flickor/kvinnor och pojkar/män (jfr Gillander Gådin & Stein, 2019). #MeToo har också uppmärksammat eleverna en del på problematiken: "Det här med att respektera kvinnor bättre. Alltså så här, de är också en människa" (Jonas År 8).

Att undervisa för att motverka sexuella trakasserier – ett processorienterat didaktiskt perspektiv.

Detta perspektiv utgår från de val av undervisande handlingar som lärare gör när de skapar en lärande och utvecklande process i syfte att motverka sexuella trakasserier. Den didaktiska "hur-frågan" står i fokus. Elevernas berättelser ger uttryck för en vilja att ta till sig kunskaper om sexuella trakasserier och en medvetenhet om varför det är en viktig sak att veta och förstå. Hur detta kunskapsinhämtande ska utformas förväntar sig eleverna få hjälp och stöd med av sina lärare. Eleverna har olika erfarenheter från sina tidigare och nuvarande skolor om hur arbetet bedrivs. Vissa tillvägagångssätt är mer framgångsrika än andra, menar de. *Att arbeta med olika kunskapskällor*, exempelvis externa föreläsare, är ett bra sätt.

- Anders (År 1): Att ta in riktiga snubbar som kan snacka om det. Så att det inte är lärare som snackar om det...
- Viktor (År 1): Inte lärare.
- Anders (År 1): ... för folk tar inte det seriöst när det är en lärare.
- Intervjuare: Det ska vara någon annan?
- Muhammed (År 1): Om det är en person som så här jobbar om det, eller så här vet mer information, så kan ju de andra lyssna. Annars är det ju liksom ... man bryr sig inte lika mycket då.

Att se en film som sedan används som utgångspunkt för diskussioner är ytterligare exempel på hur läraren kan ta sig an innehållet. Frida (År 8) säger att vi har "lekt lekar och så har vi diskuterat efteråt". Det kan förstås som att läraren har använt sig av drama för att konkretisera ett innehåll.

I materialet finns även exempel på hur lärare närmar sig innehållet utifrån en pedagogisk grundsyn där elevernas eget erfarande är i centrum (Carlgren, 1999). Det behövs en medvetenhet om att man kan se på innehållet på olika sätt, exempelvis genom att sitta i grupper med kamrater som man inte vanligtvis umgås med. Jonatan (År 8) framhåller att det gör skillnad i sättet att reflektera när man lyssnar på kamraters synpunkter: "Det uppmärksammar och hjälper en se det från olika perspektiv...och bara reflektera över det...det gör nog skillnad". Kajsa (År 1) har liknande erfarenhet.

Vi hade en svensklärare som var väldigt... hon tyckte det här var jätteviktigt, så hon delade in klassen i smågrupper, och så buntade hon ihop grupperna så här, och så fick man en helt annan bild från killarnas sida, för de pratar ju inte alls om det i vanliga fall...Så då fick man lite större perspektiv, typ, så det var bra att man pratade om det mycket.

Fokus i denna typ av undervisning tycks vara att skapa en process där alla kan lära och utvecklas. Här kan exempelvis könsnormer diskuteras i syfte att problematisera stereotypa könsroller. Eleverna menar att det är viktigt att lyssna på varandras erfarenheter och ståndpunkter, för att få en nyanserad bild. Läraren fungerar då som en samtalspartner och organisatör där lärare och elever lär tillsammans och där elevernas frågor är i centrum (jfr Gillander Gådin & Stein, 2019; Swedish Council for Higher Education, 2020). Johanna och Erika (År 8) menar också att det är lättare att prata öppet och fritt när man inte betygsätts i ämnet. Det gör att man lär för livet och inte enbart för att prestera till ett kommande prov:

- Johanna: Ja. För alltså, det är inte under någon annan lektion som man lär sig eller pratar om det.

- Erika: Och sen får man inte betyg i det ämnet. Och då kan man mer tänka vad man vill, liksom.
- Johanna: Mm. Och det man lär sig där har man ju nytta av i livet på riktigt, liksom.
- Erika: Jag tror att man så här... jag kommer ihåg mer vad de säger på EQ-lektionerna än liksom om jag pluggar till ett prov, efter provet.

Eleverna poängterar vikten av att skapa en trygg gemenskap i gruppen, där kunskap och erfarenheter delas och inte bara förmedlas av en undervisande lärare. *Att arbeta med aktiviteter som skapar gemenskap* ses som en framgångsfaktor, något som också tidigare forskning visar (Thornberg, 2017). "De jobbar ju väldigt mycket med att man ska känna sig trygg, liksom, och vi har ju sån här trygghetsvandring också..." beskriver Anna (År 8). Såväl lärare som elevvårdspersonal är involverade i att genom olika aktiviteter och diskussioner skapa sociala band mellan eleverna. "Typ kuratorn gör ju det ibland...och pratade liksom mycket...ville typ att vi skulle få ett gemensamt band, liksom, att vi skulle bli medvetna" (Sara År 3 Gy). Att i trygga miljöer genomföra diskussioner med flera olika inblandade aktörer skapar möjligheter att problematisera och pröva förgivettaganden. Förutom faktakunskaper behandlas också värden och normer, där ett situerat lärande kan ta plats och ge nya möjligheter för meningsskapande (Carlgren, 1999).

Eleverna har olika åsikter om exakt när arbetet för att motverka sexuella trakasserier ska börja, men gemensamt är att det ska börja i tidig ålder. *Att arbeta främjande och förebyggande* är något som såväl elever som styrdokument framhåller. Arbetet med att motverka sexuella trakasserier måste, som tidigare beskrivits, bedrivas långsiktigt enligt eleverna.

Jag tycker, vi ska börja redan, som jag sa innan, i förskolan. Det ska inte vara okej att dra Sara i håret för att du tycker hon är söt eller vad det nu är för någonting. Utan alltså, lärarna ska vara strängare redan där, tycker jag verkligen. För det är ju liksom inte... de blir ju formade av, alltså när man är liten, det är ju då man blir formad till vad som är rätt och vad som är fel. Och det är ju också, som tjej så ska man veta att man inte ska acceptera att någon tar en på rumpan. Någonsin. (Linda År 3 gy)

Att arbeta för jämställdhet och lika villkor i skolan handlar således inte enbart om att kunna hantera akuta situationer, utan även om att ha ett medvetet främjande och förebyggande arbete. Camilla (År 6) säger: "Jag tycker man borde göra det innan någonting händer, så att man vet hur man ska reagera". Insikten om betydelsen av ett främjande och förebyggande arbete finns hos skolans personal för att kunna motverka en normalisering av sexuella trakasserier är avgörande (jfr Witkowska, 2005; Rahimi & Liston, 2011; Hlavka, 2014). Karin (År 1 Gy) visar på en möjlighet att skapa en sådan insikt.

Och det behöver ju inte vara, om man säger att "Ja men de här två killarna, de har gjort det mot mig", det är ju inte det att läraren behöver gå fram till dem heller, och säga "Det är ni två som har gjort det", utan man kan ta det mer, liksom, öppet i hela klassen, och prata om liksom att "Man gör inte så här", oavsett vem som gör det, eller så.

Karin beskriver ovan hur man genom att utgå från en specifik händelse kan lära av den på ett mer generellt plan.

Tabellen nedan sammanfattar hur eleverna uppfattar lärares undervisning med avseende på uppdraget att motverka sexuella trakasserier.

Tabell 2: Sammanfattning av elevernas uppfattning av lärares undervisning med avseende på uppdraget att motverka sexuella trakasserier.

<i>Att undervisa för att motverka sexuella trakasserier – ett relationellt didaktiskt perspektiv</i>	<i>Att undervisa för att motverka sexuella trakasserier – ett innehållsorienterat didaktiskt perspektiv</i>	<i>Att undervisa för att motverka sexuella trakasserier – ett processorienterat didaktiskt perspektiv</i>
<p>Det främjande arbetet – att kliva fram som en trygg och pålitlig nära vuxen</p> <p>Akuta åtgärder – att agera ansvarsfullt och professionellt</p> <p>Vuxenansvar – att visa genuint intresse och handlingsförmåga</p>	<p>Kunniga och medvetna lärare – att arbeta med ett relevant innehåll</p> <p>Fokus på jämställdhet – att arbeta för lika villkor mellan pojkar och flickor</p>	<p>Variation är viktigt – att arbeta med olika kunskapskällor</p> <p>En trygg miljö – att arbeta med aktiviteter som skapar gemenskap</p> <p>Ett långsiktigt arbete – att arbeta främjande och förebyggande</p>

Diskussion

Föreliggande studie bidrar med kunskap om hur elever uppfattar lärares undervisning i skolan med avseende på uppdraget att motverka sexuella trakasserier. Tidigare studier som beskriver 'the Nordic paradox' (Mellgren, Andersson & Ivert, 2018) visar på vikten av att problematisera synen på Sverige som ett jämställt land. Jämställdhet är mer än hälsa, utbildning och arbetsfördelning (World Economic Forum, 2021). För att komma till rätta med den könsmaktsordning som råder som bland annat yttrar sig i sexuella trakasserier, behövs lärare som har kunskap om hur dessa kränkningar effektivt kan hanteras både långsiktigt och i akuta situationer.

Resultatet i denna studie visar att lärare, enligt eleverna, har olika förståelse och skilda utgångspunkter för sina utbildningsinsatser, vilket är samstämmigt med tidigare forskning (Hill & Kearn, 2011; Diskrimineringsombudsmannen, (2012); Gillander Gådin & Stein, 2019). För eleverna handlar det i grunden om att ha trygga och tillitsfulla relationer till sina lärare, där eleverna får känna sig delaktiga, blir subjektifierade och där deras upplevelser och åsikter blir tagna på allvar av lyhörda och initierade lärare (Ahlström, 2010; Aspelin, 2015). Det handlar såväl om det främjande och förebyggande arbetet, som hanterandet av akuta situationer. Det motsatta kan leda till att eleverna tycker att det är svårt och pinsamt att prata om sexuella trakasserier. Lärarens oförmåga leder då till brister i att hantera uppdraget, vilket i sin tur kan leda till att normaliseringen av sexuella trakasserier fortsätter (deLara, 2012; Rahimi & Liston, 2012; Hlavka, 2014).

Ytterligare ett resultat är att eleverna ofta är kritiska till innehållet i undervisningen och de förväntar sig att läraren ska besitta adekvat kunskap om elevernas vardag. Kunskapsinnehållet handlar ofta om faktaförmedling som berör flickors marginalisering och dess konsekvenser. Flera av elevernas beskrivningar av undervisningens innehåll kan relateras till Kumashiros (2002) två första perspektiv som handlar om utbildning 'för' respektive 'om' den Andre (a.a.). Skolans utbildningstanke utgår av tradition från att den med kunskap och makt (d.v.s. läraren) undervisar den med mindre kunskap och mindre makt (d.v.s. eleven). Eleverna ger många exempel på att både de och lärarna uppfattar problematiken med sexuella trakasserier som en kunskapsfråga. Det är viktigt att framhålla att om enbart Kumashiros (2002) två första utbildningsinsatser är i fokus ökar risken för att bakomliggande strukturella

mönster och könsrelaterade normer inte synliggörs. Det riskerar att subjekspositioner be-
fästs, eftersom grundläggande maktstrukturer inte uppmärksammas, vilket i sin tur kan leda
till att den hierarkiska maktordningen upprätthålls och en likvärdig skola för pojkar och
flickor inte uppnås (jfr Gillander Gådin & Stein, 2019). Resultatet visar att eleverna uppskat-
tar att människor utanför skolans värld bjuds in för att dela med sig av sina erfarenheter av
och kunskaper om sexuella trakasserier. Att enbart utgå från detta didaktiska förhållningssätt
kan det leda till en objektivisering av den som har blivit utsatt/har utsatt och att problemet
läggs utanför elevernas sociala praktik, vilket riskerar att elevernas egna upplevelser hamnar
i skymundan. För att undervisningen ska ha effekt måste den ta sin utgångspunkt i den egna
verksamheten och i den vardag som eleverna befinner sig i (Swedish Council for Higher
Education, 2020).

Det främjande och mer långsiktiga arbetet, där normer och relationer mellan flickor
och pojkar diskuteras, framhålls också som ett undervisningsinnehåll av eleverna. Enligt ele-
verna utgår vissa lärare från elevernas vardag i sin undervisning och genomför elevcentrerade
lektioner, vilket kan kopplas till Kumashiros (2002) tredje perspektiv, d.v.s. utbildning som
är kritisk mot privilegier och andrafiering. Eleverna beskriver att lärarna närmar sig innehållet
utifrån olika perspektiv, men det centrala i denna utbildningsinsats är elevaktiva arbetssätt
där lärarens huvudsakliga uppgift är att leda samtalen. Att få möjlighet att diskutera och pro-
blematisera ett innehåll som inte enbart är faktabaserat, ger möjlighet till ett situerat lärande
som i sin tur kan bli meningsskapande (Carlgren, 1999). Denna didaktiska utgångspunkt kan
kopplas till tidigare forskning som visar att framgångsrik undervisning för att motverka sex-
uella trakasserier kritiskt granskar begränsande könsnormer och relationen mellan kön och
makt (Swedish Council for Higher Education, 2020; Gillander Gådin & Stein, 2019). Att i
undervisningen lämna utrymme för diskussion utifrån ett elevperspektiv, där begränsande
normer uppmärksammas, ökar möjligheten för eleverna att göra normbrytande val i sin var-
dag. I sin förlängning kan det leda till bestående samhällsförändringar, enligt Kumashiros
(2002) fjärde perspektiv.

Didaktiska implikationer

Denna studie bidrar med att problematisera lärares uppdrag att motverka sexuella trakasse-
rier ur ett didaktiskt perspektiv. Skolans ansvar beskrivs tydligt i skolans styrdokument. Av
det skälet är det angeläget att klarlägga vad som verkligen kan göra skillnad i elevernas vardag.
Lärares uppdrag innefattar både ett långsiktigt arbete och att utveckla rutiner för att kunna
agera i akuta situationer. Målet är både att utveckla ett tillitsfullt klimat i verksamheten och
att minska förekomsten av sexuella trakasserier i både i skolan och i samhället (jfr FRA,
2015). Det räcker således inte med att eleverna ska få kunskap om sexuella trakasserier som
fenomen, utan det krävs även kunskap för att förändra handlingsmönster och bryta begrän-
sande normer i elevernas egen sociala praktik. Studiens resultat tycks bekräfta bilden av det
'knowingdoing gap' som Swedish Council for Higher Education (2020) uppmärksammat.
En slutsats som kan dras utifrån studiens resultat är att om skolan verkligen vill komma till
rätta med förekomsten av sexuella trakasserier räcker det inte med att 'förmedla' kunskapen
till eleverna, utan det krävs även ett relationellt och partcipatoriskt förhållningssätt där lärare
och elever tillsammans diskuterar frågor som berör kön och makt med utgångspunkt i ele-
vernas egna erfarenheter (Ahlström, 2010; Aspelin 2015). Det handlar alltså inte bara om ett
kunskapsinnehåll som enbart kan läras *ut* och som eleverna ska få kunskap *om*. Det handlar

i högsta grad om att lära *genom*, det vill säga att eleven erfar detta varje dag i skolan, både genom hur verksamheten är organiserad och genom kvaliteten på relationerna mellan lärare – elev och mellan eleverna. När arbetet för att motverka sexuella trakasserier på allvar förstås av lärarna som en icke förhandlingsbar del av deras didaktiska uppdrag, kommer arbetet mot sexuella trakasserier i skolan att utvecklas. Eleverna förväntar sig det.

Om författarna

Liselotte Eek-Karlsson: Ämneslärare, Fil.dr., lektor i pedagogik. Liselotte har tidigare arbetat som ämneslärare, men är nu anställd på Linnéuniversitetet i Kalmar. Liselotte undervisar bland annat i utbildningsvetenskapliga kurser som handlar om sociala relationer, diskriminering och ledarskap. Forskningsfältet handlar om frågor som berör likabehandling, tillhörighet, samt inne- och uteslutningsprocesser i pedagogiska praktiker.

Ragnar Olsson: Ämneslärare, Fil. mag, adjunkt i pedagogik. Ragnar har arbetat som ämneslärare i grundskolan och på gymnasiet (svenska och samhällsvetenskapliga ämnen) i 20 år. Han är anställd vid Institutionen för didaktik och lärares praktik på Linnéuniversitetet i Kalmar och arbetar med frågor som berör likabehandling, diskriminering och lärares fostransuppdrag.

Gunilla Gunnarsson: Ämneslärare, Fil. dr. i naturvetenskapernas didaktik, lektor i pedagogik. Gunilla har tidigare undervisat i årskurs 7-9 (matematik, kemi, biologi, fysik och teknik). Hon är anställd på Institutionen för didaktik och lärares praktik, Linnéuniversitetet i Kalmar och undervisar på lärarutbildningen i utbildningsvetenskapliga kurser inom bl.a. didaktik. Forskningsfokus är undervisning och lärares och elevers lärande.

Referenser

- Ahlström, B. (2010). Student Participation and School Success – The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden, *Education Inquiry*, 1(2), 97–115.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens–begreppsdefinition med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänniska” *Utbildning & Demokrati*, 24(3), 1–16.
- Bergold, J. (2018). *Kvinnlig fägring och machokultur? Sexuella trakasserier i arbetslivet bland LO-förbundens medlemmar*. Stockholm: LO.
- Bondestam, F. & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397–419.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Charmaraman, L., Jones, A.E., Stein, N., & Espelage, D.L. (2012). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438–444.
- deLara, E.W. (2008). Developing a Philosophy About Bullying and Sexual Harassment: Cognitive Coping Strategies Among Secondary School Students. *Journal of School Violence*, 7(4), 72–96.
- Diskrimineringsombudsmannen (2012). *Forskningsöversikt om trakasserier inom utbildning och arbetsliv*. Stockholm: Oxford Research.

- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Eek-Karlsson, L., Berggren, J. & Torpsten, A-C. (2022). Beating around the bush - Swedish schoolgirls' coping strategies and impact processes of sexual harassment. *Sexuality & Culture*. (under review)
- FRA–European Union Agency for Fundamental Rights (2015). *Violence against women: an EU-wide survey. Main Results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardesten, J. (2021). Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning – en essä med fritidshemmet som exempel. *Pedagogisk forskning*, 6(2–3), 139–148.
- Gillander Gådin, K. (2012). Sexual Harassment of Girls in Elementary School: A Concealed Phenomenon Within a Heterosexual Romantic Discourse. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(9), 1762–1779.
- Gillander Gådin K., Weiner, G., & Ahlgren, C. (2013). School Health Promotion to Increase Empowerment, Gender Equality and Pupil Participation: A Focus Group Study of a Swedish Elementary School Initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 54–70.
- Gillander Gådin K., & Stein N. (2019). Do schools normalise sexual harassment? An analysis of a legal case regarding sexual harassment in a Swedish high school. *Gender and Education*, 31(7), 920–937.
- Hill, C., & Kearl, H. (2011) *Crossing the line*. Washington: AAUW.
- Hlavka, H. (2014). Normalizing Sexual Violence: Young Women Account for Harassment and Abuse. *Gender & Society*, 28(3), 337–358.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer
- Lichty, L.F., & Campbell, R. (2012). Targets and Witnesses: Middle School Students' Sexual Harassment Experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(3), 414–430.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), 1–10.
- McDonald, P. (2012). Workplace sexual harassment 30 years on: A review of the literature. *International Journal of Management Reviews*, 14(1), 1–17.
- Mellgren, C., Andersson, M. & Ivert, A–K. (2018). “It Happens All the Time”: Women's Experiences and Normalization of Sexual Harassment in Public Space. *Women & Criminal Justice*, 28(4), 262–281.
- Måwe, I. (2018). *Vad säger lagen om #metoo?* Köpenhamn: NIKK, Nordisk information för kunskap om kön.
- Rahimi, R., & Liston, D. (2011). Race, class, and emerging sexuality: teacher perceptions and sexual harassment in schools. *Gender and Education*, 23(7), 799–810.
- SFS 2008:567 (2008). *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Swedish Council for Higher Education, (2020). Report 2020:1 *Efforts to prevent sexual harassment in academia. An international research review*. Stockholm: Swedish Council for Higher Education.
- Thornberg, R. (2017). Lärar – elevrelationens betydelse i antimobbningsarbetet. *Venue*, 6(2), 1–8.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsved*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. (2019). *Didaktik – ett professionsbegrepp*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Witkowska, E. (2005). *Sexual harassment in school. Prevalence, structure and perceptions*.
Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

World Economic Forum (2021). *Global Gender Gap Report*. Insight report. March 2021.
Geneva: World Economic Forum.