

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
PSYKOLOGISKA INSTITUTIONEN

**Mellanstadielärares upplevda svårigheter och utmaningar  
gällande sexuella trakasserier mellan sina elever**

Sandra Johansson

Examensarbete 30 hp  
Psykologprogrammet  
PM 2519  
Vårtermin 2021

Handledare: Kristina Holmqvist  
Gattario

# Mellanstadielärares upplevda svårigheter och utmaningar gällande sexuella trakasserier mellan sina elever

Sandra Johansson

*Sammanfattning.* Sexuella trakasserier är vanligt förekommande mellan elever i skolan och lärare har en viktig roll för att motverka detta. I föreliggande studie undersöktes mellanstadielärares upplevda svårigheter och utmaningar gällande sexuella trakasserier mellan sina elever. Detta gjordes genom tematisk analys av lärares svar på en öppen enkätfråga ( $N = 38$ ) respektive intervjuer med lärare ( $N = 5$ ). Teman som framkom var exempelvis: *Eleverna berättar inte*, *Grovt språk normaliserat bland eleverna* och *Skilda uppfattningar*. Studien synliggör att mellanstadielärare upplever att de inte har tillräckliga förutsättningar för att kunna ta det ansvar som åligger dem, men även att deras roll upplevs som otydlig. Implikationer föreslås gällande förebyggande arbete, lärares möjlighet att upptäcka och hantera sexuella trakasserier, samt åtgärdande arbete.

Sexuella trakasserier är ett utbrett universellt problem som förekommer i olika åldrar och kontexter (Skoog, Holmqvist Gattario & Lunde, 2019). Sexuella trakasserier mellan jämnåriga i synnerhet kan tänkas uppträda i samband med pubertetens början, det vill säga i samband med övergången mellan sen barndom och tidiga ungdomsår (Skoog et al., 2019). Trots detta antagande finns en brist på systematiskt genomförda forskningsstudier gällande sexuella trakasserier under sen barndom (10 - 12 år) (Skoog et al., 2019). Dessutom visar forskning som fokuserar på kontextens betydelse att sexuella trakasserier är vanligt förekommande i skolan (Espelage, Hong, Rinehart & Doshi, 2016). Detta tyder sammantaget på relevansen i att undersöka sexuella trakasserier mellan elever på mellanstadiet. Skolan, där lärarna träffar eleverna dagligen, har en unik möjlighet att både förebygga, upptäcka, hantera och åtgärda detta. Samtidigt har väldigt lite forskning gjorts för att förstå lärares upplevelser av att arbeta med att motverka sexuella trakasserier mellan sina elever. För att förstå detta perspektiv behövs mer kunskap om vilka svårigheter och/-eller utmaningar lärarna upplever, något som föreliggande uppsats ämnar undersöka.

## Sexuella trakasserier bland elever

Sexuella trakasserier kan definieras som olämpligt beteende som har en sexuell dimension, men även som ovälkommen sexuell uppmärksamhet på olika sätt (Miller, 2013). Detta innefattar verbala beteenden, fysiska beteenden och visuella beteenden (Miller, 2013). Verbala beteenden innebär kommentarer med sexuell anspelning, exempelvis att bli kallad något sexistiskt eller homofobiskt (MUCF, 2020). Fysiska beteenden innebär oönskade kroppsliga handlingar, exempelvis tafsande (MUCF, 2020). Visuella beteenden, eller icke-verbala sexuella trakasserier som det också kallas, innebär direkta beteenden som visande av bilder med pornografiskt innehåll eller indirekta beteenden som stirrande (Miller, 2013; MUCF, 2020). Den gemensamma faktorn är att

beteendet är ovälkommet och/-eller önskat utifrån den utsattas subjektiva upplevelse (Miller, 2013). Witkowska (2005) förtydligar att intentionen bakom ett beteende därmed inte kan avgöra huruvida beteendet ska betraktas som sexuella trakasserier.

Forskning visar att skolan är den vanligaste kontexten där sexuella trakasserier sker bland unga (Espelage et al., 2016), samt att det förhållandevis ofta sker på allmänna utrymmen när lärare inte är närvarande (Espelage et al., 2016; Timmerman, 2003). Exempel på specifika platser är korridorer, omklädningsrum och skolgården (Espelage et al., 2016). Det är väl belagt inom forskningen att sexuella trakasserier är ett vanligt problem under tidiga ungdomsår, men gällande sen barndom (10 - 12 år) finns hittills otillräckligt forskningsunderlag (Skoog et al., 2019). Eftersom sen barndom är en utvecklingsmässigt händelserik period gällande fysisk, sexuell och social utveckling (Berk, 2014), finns anledning att undersöka sexuella trakasserier även i denna åldersgrupp. Att det finns otillräckligt forskningsunderlag innebär framförallt att de studier som finns har undersökt ett brett åldersspann och att det därmed är svårt att uttala sig specifikt om åldern 10 - 12 år, samt att studier som undersökt specifikt åldern 10 - 12 år är få och att det därför ännu inte finns brett forskningsstöd. Det forskningsunderlag som hittills finns består exempelvis av en amerikansk studie visade att drygt 90 % av eleverna i åldersgruppen 11 - 15 år hade utsatts för sexuella trakasserier föregående läsår (Lichty & Campbell, 2012). Mer specifikt gällande mellanstadiet visade en studie av Espelage et al. (2016) att 38 % bland elever 10 - 11 år respektive 51 % bland elever 11 - 12 år rapporterade utsatthet för sexuella trakasserier under föregående år. Det finns ännu färre studier som undersökt sexuella trakasserier bland mellanstadieelever i svensk kontext. En enkätundersökning från 2020, där elever i årskurs 3 - 6 svarade på frågan om de under föregående år utsatts för sexuella trakasserier av en jämnårig skolkamrat, rapporterades att 6 % av pojkarna och 8 % av flickorna utsatts (Friendsrapporten, 2020). Dessa förhållandevis låga skattningar kan tänkas bero på frågans generella utformning, då frågor om specifika beteenden hade kunnat generera andra prevalenser (Friendsrapporten, 2020). Vidare kan det antas att det finns ett stort mörkertal som inte syns i studier eftersom elever inte alltid berättar om att de blivit utsatta för sexuella trakasserier, vilket kan kopplas till att beteenden har normaliserats (Allnock & Atkinson, 2019). Erfarenheter av sexuella trakasserier i svenska grundskolor har dock uppmärksamats i och med #metoo som spreds över sociala medier 2017, då svenska elever delade sina vittnesmål under #räckupphanden och #tystiklassen (MUCF, 2020).

Gällande könsskillnader finns delvis motstridiga forskningsresultat. I en taiwanesisk studie var pojkar utsatta i högre utsträckning än flickor (Wei & Chen, 2012), ett resultat som står i kontrast till den traditionella bilden och studier där flickor oftare är utsatta och pojkar oftare är den som utsätter (Espelage et al., 2016; Dahlqvist, Landstedt, Young & Gådin, 2016). Vidare har studier visat på könsskillnader kopplat till vilken typ av sexuella trakasserier som är vanligast när en elev utsätter en annan elev. Studier har visat att flickor oftare utsätts för tafsande och pojkar oftare utsätts för homofobiska kommentarer (Espelage et al., 2016). Mer generellt gällande olika former av sexuella trakasserier finns indikationer på att verbala kränkningar är den vanligaste formen (Espelage et al., 2016; Lichty & Campbell, 2012; Timmerman, 2003). Timmermans (2003) studie visade att 64 % av de sexuella trakasserier som rapporterades utgjordes av verbala trakasserier. I samband med det resultatet rapporterades låg grad av psykosociala hälsoproblem, vilket var grunden till författarens slutsats om att verbala trakasserier kan betraktas som en mildare form av sexuella trakasserier (Timmerman, 2003). Författaren poängterade samtidigt att det inte innebär att elever aldrig utsätter andra elever för

allvarligare former av sexuella trakasserier, men att det verkar vara något mindre vanligt än i andra äldre grupper (Timmerman, 2003). Vidare kan det vara viktigt att förtydliga att mildare former av sexuella trakasserier inte bör betraktas som mindre viktiga beteenden att motverka. Det kan snarare finnas anledning att se det som en möjlighet att förebygga de allvarligare former av sexuella trakasserier som förekommer i större utsträckning senare. Baserat på våldspyramiden kan verbala trakasserier tänkas eskalera till allvarligare former av sexuella trakasserier, om beteendena normaliseras och inte får konsekvenser (Carlsson & Groth, 2019). Lärarna kan därmed tänkas ha en viktig roll då de tidigt kan lägga grunden för vad som är acceptabelt beteende och inte, exempelvis gällande vad eleverna kallar varandra.

Sexuella trakasserier får negativa konsekvenser på såväl individnivå som samhällsnivå (Skoog et al., 2019). Studier har påvisat en rad potentiella negativa konsekvenser av att bli utsatt för sexuella trakasserier, däribland låg självkänsla, traumarelaterade symtom (Gruber & Fineran, 2008), skam, försämrad kroppsuppfattning (Petersen & Hyde, 2009) och depressiva symtom (Dahlqvist et al., 2016). Kopplat till skolmiljön kan konsekvenser som högre frånvaro och lägre betyg nämnas (Gruber & Fineran, 2016). Möjliga skyddsfaktorer för dessa negativa konsekvenser kan enligt studier vara hög självkänsla och upplevelse av stöd från omgivningen (Leaper, Brown & Ayres, 2013).

## Lärares roll

Skolan har enligt skollagen (SFS 2010:800) och diskrimineringslagen (SFS 2008:567) ansvar för förebyggande, utredande och åtgärdande arbete gällande sexuella trakasserier (Carlsson & Groth, 2019). Lärare har skyldighet att skydda elever vars värdighet kränks, exempelvis i form av sexuella trakasserier. Om en lärare får kännedom om att en elev anser sig ha utsatts för sexuella trakasserier ska läraren rapportera till rektor som i sin tur ska rapportera vidare till huvudmannen. Det är huvudmannens uppgift att finna lämpliga åtgärder och motverka framtida kränkande behandling. Utöver att följa denna handlingsplan ska lärare polisanmäla vid misstanke om brott, exempelvis de sexualbrott som omnämns i brottsbalken (SFS 1962:700) (Carlsson & Groth, 2019). Det som enligt brottsbalken (SFS 1962:700) benämns som sexuellt ofredande syftar både till det som sker vid fysiska möten och i den digitala världen (Frisén & Berne, 2016). Lagtexten syftar därmed även till olika plattformar på nätet, exempelvis sociala medier eller onlinespel (Frisén & Berne, 2016). Juridiskt sett har lärare ansvar för att hantera sexuella trakasserier så länge det skett i samband med skolans verksamhet och innefattar därmed om en elev utsätter en annan elev för sexuella trakasserier på nätet på fritiden (Carlsson & Groth, 2019). I skolans styrdokument lyfts sammanfattningsvis lärarnas ansvar för att motverka sexuella trakasserier mellan eleverna.

Även inom forskning har lärares betydelse för att motverka sexuella trakasserier påvisats. Exempelvis finns resultat som visar på vikten av en god relation mellan läraren och eleven. En amerikansk studie om skolklimatet visade att positiv kontakt mellan skolpersonalen och eleverna hade ett samband med låg prevalens av sexuella trakasserier (Rinehart & Espelage, 2016). Studien framhöll ytterligare lärarnas betydelse baserat på att skolor med lärare som rapporterade hög grad av jämställdhet respektive intolerans för sexuella trakasserier, hade lägre förekomst av sexuella trakasserier (Rinehart & Espelage, 2016).

Trots att lärarna enligt skolans styrdokument ska motverka sexuella trakasserier mellan sina elever och forskningsstöd finns gällande lärarens viktiga roll, visar studier att sexuella trakasserier bland elever sker i hög utsträckning (Espelage et al., 2016; Lichty & Campbell, 2012). Detta gör det relevant att undersöka lärares upplevelser av att arbeta med denna fråga. Det kan tänkas vara relevant att lägga fokus på lärares upplevelser av svårigheter och/eller utmaningar som ett sätt att förstå vad som behöver arbetas vidare med. Detta har dock gjorts i förhållandevis få studier. Meyer (2008), som är författare till en av dessa fåtal studier, undersökte hur lärare (med elever i åldrarna 11 - 16 år) uppfattar och reagerar vid sexuella trakasserier, vilket visade indikationer på svårigheter och utmaningar kopplat till detta. Även Crandall (2016) berörde ämnet, då en kvalitativ analys gjordes gällande skolkuratorers uppfattningar om sexuella trakasserier i skolmiljön och upplevelser av att arbeta med detta. Trots att denna studie undersökte skolkuratorers perspektiv snarare än lärares perspektiv, kan resultaten tänkas belysa svårigheter och/eller utmaningar som skolpersonal generellt upplever och därför vara intressant att lyfta fram.

I studierna framhölls exempelvis att bemöta föräldrarnas reaktioner som en utmaning, då vissa föräldrar kunde ha mer överseende med sexuella trakasserier än lärarna (Crandall, 2016; Meyer, 2008). Crandall (2016) förtydligade att skolpersonalens försök att lära eleverna vad som är oacceptabla beteenden försvårades av bristen på samsyn mellan skola och hem. Studierna identifierade vidare försvårande omständigheter som att tung arbetsbelastning och tidsbrist resulterade i stress, vilket ledde till att lärarna ibland bortsåg från vissa beteenden (Crandall, 2016; Meyer, 2008). Även brist på formell utbildning lyftes i flera studier som ett grundläggande problem, då lärarna upplevde att de inte hade tillräckligt med kunskap för att hantera sexuella trakasserier bland elever (Crandall, 2016; Meyer, 2008; Stone & Couch, 2014). Meyer (2008) uppmärksammade i sin studie att de intervjuade lärarna upplevde det som svårt att veta hur riktlinjerna om att motverka sexuella trakasserier skulle implementeras i praktiken. Meyer (2008) framhöll dock att vissa lärare hade kunskap gällande ämnet, men att de hade tagit eget initiativ till det utifrån intrapersonella faktorer som eget engagemang. Den varierande nivån av kunskap lyftes vidare som ett problem då det innebar att lärare kunde agera på olika sätt vid samma typ av situation, vilket i sin tur skapade både osäkerhet och frustration bland kollegorna (Meyer, 2008). Forskning visade att lärare har mer kunskap gällande hantering av mobbning än gällande hantering av sexuella trakasserier, vilket kan tänkas påverka både huruvida lärarna uppmärksammar sexuella trakasserier såväl som huruvida lärarna ser som sin uppgift att motverka sexuella trakasserier (Charmaraman, Jones, Stein & Espelage, 2013).

Vidare har studier lyft problemet att lärarna verkar uppmärksamma olika former av sexuella trakasserier olika mycket. Detta gäller framförallt lärarnas attityder till olika beteenden beroende på elevens kön. Det finns brett forskningsstöd gällande att lärare ofta utan att veta om det bidrar till att patriarkala strukturer reproduceras i skolmiljön (Chambers, van Loon & Tincknell, 2004; Crandall, 2016; Witkowska, 2005). En kvalitativ studie från Storbritannien visade exempelvis att lärarna identifierade homofobiska attityder bland eleverna, medan pojkars sexuella trakasserier av flickor inte identifierades i samma utsträckning eftersom det oftare ursäktades och därmed normaliserades (Chambers et al., 2004). Lärarna i studien uppfattade flickorna som mer sexuellt mogna såväl som mer promiskuösa än pojkarna, medan pojkarna betraktades som mindre ansvariga för sina beteenden än flickorna (Chambers et al., 2004). Resonemang

fördes gällande hur dessa attityder i förlängningen påverkade lärarnas förhållningssätt i olika situationer beroende elevens kön (Chambers et al., 2004).

Vidare har studier fokuserat på hur lärarnas attityder och skolans kultur formas. Meyer (2018) lyfte att nya lärare riskerar att socialiseras in i en kultur där sexuella trakasserier normaliseras, eftersom nya lärare lär sig vad som är acceptabelt genom interaktion med och observation av äldre kollegor som kan ha bristande kunskap och medvetenhet, snarare än från utbildning eller från styrdokumentet. Vidare lyftes hur skolans administration förmedlade sociala normer och värderingar till lärarna om att sexuella trakasserier inte är problematiskt, eftersom trakasserier som inte innehöll fysiskt våld sällan togs på allvar (Meyer, 2008). Crandall (2016) lyfte i sin studie ett strukturellt perspektiv och argumenterade för att skolsystemet präglas av en hegemonisk maskulinitet, samt att det avspeglas genom att skolans åtgärder och ansvarstagande vid sexuella trakasserier, inte minst mot flickor, är otillräckliga. Vidare gällande strukturella bakomliggande orsaker till lärarnas attityder och skolans kultur lyfte Chambers et al. (2004) en rådande liberal individualistisk diskurs i samhället. Chambers et al. (2004) menade att detta tar sig i uttryck genom att förändringsarbetet i skolorna utgår från ett antagande om allas lika värde samt individens frihet och rätt till självbestämmande. Detta anses ofta vara en självklar utgångspunkt i skolan, men Chambers et al. (2004) problematiserade detta och menade att det formar attityder hos lärarna och en kultur i skolan som förnekar maktförhållanden och som leder till ojämlikhet mellan grupper (Chambers et al., 2004). Exempelvis att könsmaktordningen förnekas innebär att sexuella trakasserier mot flickor normaliseras och fortsätter ske, samt leder till ett samhälle där kvinnor fortsatt underordnas män.

Forskning har sammanfattningsvis visat indikationer på vissa svårigheter och/eller utmaningar lärare upplever kopplat till uppdraget att motverka sexuella trakasserier mellan sina elever. Återkommande är att lärare generellt upplever en osäkerhet gällande deras roll i frågan och hur de ska agera. Inom forskningen har även ett fokus funnits på strukturella förklaringsmodeller för att förstå bakomliggande orsaker till hur lärare uppfattar och agerar vid sexuella trakasserier bland sina elever. Fler studier behövs för att fördjupa förståelsen för lärarnas upplevda svårigheter och/eller utmaningar gällande sexuella trakasserier mellan sina elever och vidare kunna identifiera vad som behöver göras framåt.

## **Sexuella trakasserier enligt den utvecklingsekologiska teorin**

Ett utvecklingsekologiskt synsätt på sexuella trakasserier i skolan synliggör individer som har olika roller (exempelvis lärare och elever) och erfarenheter kopplat till sexuella trakasserier, men även skolan som en kontext där sexuella trakasserier förekommer (Bronfenbrenner, 1994). Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori beskrivs genom en komplex modell som belyser individens samspel med sin kontext utifrån fem nivåer, samt hur dessa hänger ihop (Bronfenbrenner, 1994). De fem nivåerna beskrivs från den kontext som finns närmast individen, till den kontext som befinner sig längst ifrån individen. Om vi tänker oss att eleven är individen som befinner sig i mitten så kan omgivande *mikrosystem*, *mesosystem*, *exosystem*, *makrosystem* och *kronosystem* beskrivas följande:

*Mikrosystemet* är den nivå som individen interagerar mest med i sin vardag och därmed aktivt påverkar och påverkas av mest, exempelvis interpersonella relationer i

form av familj, kamrater och lärare. Elevens upplevelse av att ha blivit utsatt för sexuella trakasserier av en annan elev kan inkluderas i *mikrosystemet*, men även elevens upplevelse av lärarens hantering kopplat till det som skett. Lärarnas hantering kan även tänkas påverka elevernas fortsatta utsatthet för sexuella trakasserier. Modellen synliggör vidare att eleverna i sin tur kan påverka lärarna, då de erfarenheter läraren har av att hantera sexuella trakasserier mellan elever kan tänkas påverka lärarens framtida förhållningssätt. Lärarnas upplevda av svårigheter och utmaningar gällande sexuella trakasserier mellan elever kan tänkas vara meningsfulla att förstå baserat på att de kan ses som en av flera viktiga relationer i elevens *mikrosystem*.

*Mesosystemet* inbegriper relationen mellan olika *mikrosystem*, exempelvis hur elevens erfarenheter från familjen kan påverka erfarenheter i skolan och vice versa. Kopplat till sexuella trakasserier kan en vana att använda ett grovt språkbruk på fritiden tänkas återkomma i elevens sätt att prata med kamrater i skolan, vilket även gäller i motsatt riktning. *Mesosystemet* skulle även kunna inkludera föräldrarnas och lärarnas samarbete kring att hantera sexuella trakasserier mellan elever, exempelvis huruvida de markerar mot beteenden på ett konsekvent sätt.

*Exosystemet* innefattar påverkansfaktorer i närmiljön där individen kan betraktas som mer passiv men som ändå påverkar individen indirekt, exempelvis skolsystemet och vårdinstanser. Detta skulle kunna inkludera huruvida skolan sätter in åtgärder mot sexuella trakasserier eller huruvida vården fångar upp elever som blivit utsatta för sexuella trakasserier.

*Makrosystemet* utgörs av förhållningssätt som kan kopplas till det sociala och kulturella sammanhang som individen befinner sig i och innehåller exempelvis lagar, policyer, ideologier, normer och attityder. *Makrosystemet* påverkar tidigare nämnda system, vilket visar på betydelsen av att ha denna nivå i åtanke. Kopplat till sexuella trakasserier skulle det exempelvis kunna vara normsystem grundade i ideologiska strömningar som liberal individualism men även patriarkala strukturer. Detta kan utifrån modellen tänkas prägla skolsystemet (*exosystemet*) och ta sig i uttryck i form av bristande åtgärder mot sexuella trakasserier. Det kan även forma huruvida lärarna respektive föräldrar markerar mot olika beteenden (*mesosystemet*), beroende på medvetenhet och förhållningssätt till dessa samhällsnormer. Vidare kan det påverka hur lärare uppfattar och reagerar när en elev utsatts för sexuella trakasserier av en annan elev, samtidigt som eleven i sin tur påverkas av bemötandet den får av läraren (*mikrosystemet*). Utifrån detta resonemang påverkas lärarnas förhållningssätt av samhälleliga normsystem (*makrosystemet*), samtidigt som lärarna återskapar dessa genom hur de bemöter eleverna (*mikrosystemet*). Lärarna kan således ses som en del av ett komplext system, som rimligtvis kan upplevas som svårt att navigera i.

*Kronosystemet* kan beskrivas som förändringar kopplat till individen själv eller till omgivningen, som sker över tid och kan tänkas forma eleven på sikt, exempelvis att eleven börjar på en viss skola eller förändringar i familjestrukturen. Det kan också innefatta hur synen på sexuella trakasserier förändras i samhället över tid, exempelvis hur #metoo på sikt påverkar hur skolan utformar sitt arbete gällande att motverka sexuella trakasserier mellan elever.

Modellen synliggör att individen ingår i, påverkar och påverkas av flera kontexter samtidigt, då det mellan samtliga nivåer finns en ömsesidig påverkan (Bronfenbrenner, 1994). Utifrån detta synsätt är förekomsten av sexuella trakasserier i skolan resultatet av individens interaktion med skolan som kontext. Skolan kan vidare både betraktas som en kontext där sexuella trakasserier förekommer, men även en kontext där förändringsarbete

är möjligt. Flera studier konstaterar dock att det i skolor finns svårigheter gällande att synliggöra och motverka sexuella trakasserier (Charmaraman et al., 2013; Gillander Gådin & Stein, 2019). För att kunna uppnå mer effektivt hanterande i skolan behövs utifrån ett utvecklingsekologiskt perspektiv mer kunskap från flera nivåer samt ett synliggörande av interaktionen mellan dessa nivåer. Föreliggande studie har sitt fokus på interaktionen mellan lärare och elever. Utifrån ett utvecklingsekologiskt synsätt kan lärare ses som viktiga informanter eftersom de med sitt unika perspektiv kan bidra till att generera den komplexa kunskap som behövs för att kunna hantera problemet mer effektivt (Skoog et al., 2019). Som en del i detta kan det vara intressant att undersöka vilka svårigheter och/eller utmaningar lärare upplever gällande sexuella trakasserier mellan sina elever.

## Syfte

För att undersöka lärarnas upplevelser av att arbeta med att motverka sexuella trakasserier mellan sina elever formulerades frågeställningen;

1.) Vilka svårigheter och/eller utmaningar upplever lärare gällande sexuella trakasserier mellan sina elever?

## Metod

### PRISE

Uppsatsen har skrivits inom ramen för det longitudinella forskningsprojektet PRISE: Peer Relations In School from an Ecological Perspective (Skoog et al., 2019). I PRISE-projektet, som startade 2019, undersöks olika aspekter av sexuella trakasserier bland mellanstadieelever. Data samlas in under en treårsperiod från olika skolor i Västsverige och informanterna i PRISE-projektet består av 1 000 elever fördelade på 29 skolor, samt deras lärare. Samtliga genomför enkäter i årskurs 4 (T1), 5 (T2) respektive 6 (T3). Även skoldata, exempelvis i form av planer för arbete mot kränkande behandling och diskriminering, samlas in vid varje undersökningstillfälle. Forskningsprojektet utgår således från ett utvecklingsekologiskt perspektiv där analyser genomförs på individnivå (elevernas redogörelser), klassrumsnivå (lärarnas redogörelser) respektive skolnivå (skolans dokumenterade data) (Skoog et al., 2019). Föreliggande studie bygger delvis på material från den lärarenkät som utformats och insamlats av forskargruppen i PRISE-projektet och som fylldes i av lärare i årskurs 5 (T2). Lärares svar på en öppen fråga i denna enkät, om vilka utmaningar lärare upplever kopplat till sexuella trakasserier mellan sina elever, bearbetades och analyserades för denna uppsats. Baserat på de teman som framkom av denna första analys utformades en intervjuguide för att genomföra ytterligare fem semistrukturerade intervjuer med lärare som rekryterades utanför PRISE-projektet. Detta eftersom svaren på den öppna enkätfrågan varierade i längd och vissa svar var förhållandevis kortfattade. Syftet med intervjuerna var att få en fördjupad förståelse för lärarnas perspektiv samt att samla in en större mängd data för att utöka underlaget för analysarbetet.

## Deltagare

**Svar på öppen enkätfråga.** Vid PRISE-projektets andra datainsamling i årskurs 5 (T2) deltog  $N = 44$  lärare (75 % av det ursprungliga lärar-samplet). 6 lärare hade avstått från att svara på den öppna enkätfrågan och dessa betraktades därför som bortfall i föreliggande studie. I studien inkluderades sammantaget de  $N = 38$  lärare (6 män, 32 kvinnor) i T2 som besvarade den öppna enkätfrågan. Deltagarna var mellan 26 - 64 år ( $M = 38,0$ ,  $SD \pm 11,0$ ) och hade arbetat som lärare mellan 1,5 - 40 år ( $M = 14,4$ ,  $SD \pm 10,0$ ). Samtliga deltagare undervisade i årskurs 5 vid tidpunkten för enkäten. Tre deltagare saknade lärarlegitimation, två av dessa var klasslärare och en av dessa var elevassistent. Alla deltagare utom elevassistenten var klasslärare. Ett fåtal av klasslärarna var även förstelärare och en av dessa var även speciallärare. Ett fåtal andra klasslärare hade även rollen som arbetslagsledare.

**Intervjuer.** För att få en fördjupad förståelse av lärares upplevda svårigheter och/eller utmaningar kopplat till sexuella trakasserier mellan sina elever, genomfördes kompletterande individuella semistrukturerade intervjuer med  $N = 5$  lärare (3 män, 2 kvinnor). Deltagarna var mellan 28 - 51 år ( $M = 34,6$ ,  $SD \pm 8,5$ ). Samtliga deltagare hade lärarlegitimation och undervisade i mellanstadiet vid tidpunkten för intervjun. Deltagarna hade arbetat som lärare mellan 3,5 - 20 år ( $M = 8,1$ ,  $SD \pm 6,1$ ). Samtliga deltagare var klasslärare, en deltagare var även förstelärare. Intervjudeltagarna rekryterades utanför PRISE-projektet för att inte riskera påverka lärarnas attityd till att arbeta med sexuella trakasserier i någon riktning och därmed hur de besvarar lärarenkäten kommande läsår (T3). Ett urvalskriterium var således att intervjudeltagarna inte skulle vara lärare på någon av de skolor som ingår i PRISE-projektet. Ett andra urvalskriterium var att lärarna skulle ha arbetat i mellanstadiet under minst ett år, för att öka sannolikheten att lärarna hade egna erfarenheter att prata utifrån.

## Tillvägagångssätt

**Svar på öppen enkätfråga.** Forskningsgruppen i PRISE-projektet påbörjade datainsamlandet för årskurs 5 (T2) under hösten 2020. En länk till en digital enkät skickades ut per mail till lärare på de skolor som ingår i studien och enkätsvaren inkom mellan 10 november 2020 och 5 februari 2021. Merparten av enkäterna hade inkommit 14 januari 2021. Trots att de sista enkätsvaren inte inkommit bedömdes antalet lärare ( $N = 34$  lärare) som besvarat den öppna enkätfrågan vara tillräckligt för att påbörja analys. Enkätsvaren bearbetades och analyserades med tematisk analys ATLAS.ti 9 (för mer detaljerad information se *Tematisk analys av data*). De sista enkätsvaren ( $N = 4$ ) inkom 5 februari och analyserades därefter.

**Intervjuer.** Efter att enkätsvaren analyserats påbörjades det förberedande arbetet inför intervjuerna med att utforma en intervjuguide och rekryteringsmaterial. Intervjudeltagarna rekryterades via bekvämlighetsurval på sociala medier. En beskrivning av studien, och dess syfte (att få en fördjupad förståelse för vilka svårigheter och/eller utmaningar lärare upplever kopplat till sexuella trakasserier bland sina elever), publicerades dels som ett öppet Facebookinlägg och dels i olika Facebookgrupper med lärare som målgrupp. Före intervjun besvarade deltagarna skriftligt bakgrundsfrågor om

deras erfarenhet som lärare och nuvarande lärarroll. Intervjuerna genomfördes via den digitala plattformen Zoom.

## Instrument

**Svar på öppen enkätfråga.** Den öppna enkätfråga som ligger till grund för föreliggande studie återfanns i den avslutande delen av enkäten och löd: *“Vad finns det för svårigheter och/eller utmaningar kopplade till sexuella trakasserier mellan elever i skolan, ur ditt perspektiv som lärare?”*. Syftet med den öppna enkätfrågan var att ge lärarna utrymme att reflektera fritt utifrån sin kunskap och sina erfarenheter. Svaren på den öppna enkätfrågan varierade mellan 7 - 186 ord ( $M = 57,7$ ,  $SD \pm 47,0$ ) långa. Andra områden som undersöktes i lärarenkäten var exempelvis i vilken utsträckning lärare hade bevittnat att en elev utsatt en annan elev för olika typer av sexuella trakasserier i den egna klassen. Dessa kvantitativa delar av enkäten analyserades inte i denna studie.

**Intervjuer.** Intervjuguiden (Bilaga 1) utformades med inspiration från de sju potentiella teman som framkommit i analysen av enkätsvaren. Varje tema omformulerades till en eller flera frågor, utifrån syftet att få en mer fördjupad och nyanserad bild av varje tema. Utöver frågorna i intervjuguiden ställdes följdfrågor, vilka grundade sig i en öppenhet för att nya aspekter skulle kunna framkomma i intervjuerna. Intervjuerna inleddes med en uppläsning av den definition av sexuella trakasserier som används i föreliggande studie: *Den psykologiska definitionen av sexuella trakasserier är att den som blivit utsatt avgör huruvida ett beteende ska betraktas som sexuella trakasserier. Sexuella trakasserier innefattar verbala beteenden, fysiska beteenden respektive visuella beteenden* (Miller, 2013; MUCF, 2020). Detta dels för att deltagarna skulle få en förståelse för att sexuella trakasserier kan innebära både verbala, fysiska och visuella beteenden. Men även med förhoppningen att deltagarna skulle få associationer till sina erfarenheter av att hantera sexuella trakasserier i sin roll som lärare. Intervjuerna varade mellan 32 - 54 minuter ( $M = 42,0$ ,  $SD \pm 8,8$ ).

## Tematisk analys av data

Data analyserades genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) på semantisk nivå. Detta för att systematiskt urskilja mönster i data för att synliggöra de svårigheter och/eller utmaningar som finns kopplade till sexuella trakasserier mellan elever i skolan, ur lärarnas perspektiv. Den semantiska tolkningen innebar exempelvis att koda textnära. Bearbetning och analys gjordes vidare utifrån en abduktiv ansats (Langemar, 2008). Inledningsvis gjordes en tematisk analys av enkätsvaren utifrån en induktiv ansats med en öppenhet inför att låta materialet styra analysen i så stor utsträckning som möjligt. Med utgångspunkt i denna första analys gjordes en tematisk analys av intervjuerna, i detta fall utifrån en deduktiv ansats eftersom den första analysen kan betraktas som ett ramverk för den andra analysen.

**Svar på öppen enkätfråga.** Arbetet med den tematiska analysen kan delas upp i fem faser (Braun & Clarke, 2006).

**Fas ett.** Den första fasen inleddes med en genomläsning av enkätsvaren utan att markera något, som ett sätt att bli bekant med data. Vid en andra genomläsning av

enkätsvaren markerades nyckelord som var intressanta för forskningsfrågan och vid en tredje genomläsning listades iakttagelser på en mer övergripande nivå.

**Fas två.** I den andra fasen genererades initiala koder i ATLAS.ti 9. Enkätsvaren lästes då igenom mer noggrant samtidigt som materialet kodades och resulterade i 92 koder. Kodningen gjordes textnära och inga koder slogs ihop vid denna fas.

**Fas tre.** Under den tredje fasen var fokus att leta efter potentiella teman genom en mer tolkande analys av materialet i ATLAS.ti 9, vilket innebar att koderna grupperades. Denna första tematisering resulterade i tolv potentiella teman. Vissa teman bestod av några få koder, medan andra teman bestod av uppemot 29 koder. Vissa teman var avgränsade och tydliga, medan andra teman blev bredare och därmed mindre koncisa. Detta berodde dels på att alla initiala koder användes och att många koder ingick i flera teman. Ett fåtal koder passade inte in i någon av temana och dessa grupperades i denna fas i ett eget tema.

**Fas fyra.** Den fjärde fasen innebar en utrensning av de koder som inte hade en tydlig koppling till forskningsfrågan, exempelvis lärares beskrivningar gällande vad som fungerar bra såväl som förslag på förbättring. Även ett fåtal potentiella teman raderades i samband med denna process eftersom de bedömdes vara irrelevanta, antingen på grund av att temat utgjordes av för få koder eller att koderna inom temat skilde sig för mycket från varandra. De kvarstående temana bearbetades därefter. Exempelvis uppmärksammades att det största temat *Skilda uppfattningar* innehöll många koder som även ingick i andra teman, vilket gjorde att temat var på en för generell nivå. Varje kod granskades för att avgöra huruvida koden skulle inkluderas i temat eller exkluderas från temat. Majoriteten av koderna som exkluderades från temat fanns redan i något annat tema där det passade in bättre. Därefter slogs de teman som var tydligt kopplade till varandra ihop. Exempelvis temat *Kunskapsbrist* och temat *Tidsbrist* betraktades som två olika förutsättningar som båda påverkade lärarnas möjlighet att hantera sexuella trakasserier. Dessa sammanslogs till det nya temat *Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist och tidsbrist*. Denna omarbetning resulterade i att de tolv ursprungliga temana minskades ner till sju teman. Varje tema innehöll koder med meningsfulla kopplingar och skiljde sig tydligt från andra teman. Dessutom hade dessa teman en mer likvärdig abstraktionsnivå och varje tema innehöll mellan 5 - 18 koder.

**Fas fem.** I den femte fasen gjordes en genomläsning av temanas innehåll. I samband med det identifierades potentiella underteman, vilket framförallt gällde de mer omfattande temana. Därefter formulerades en kortfattad beskrivning av varje tema, samt temanas namn omformulerades för att klargöra essensen. De enkätsvar ( $N=4$ ) som inkom efter att analysarbetet slutförts kodades och sorterades därefter in i de redan existerande temana.

**Intervjuer.** Intervjuerna transkriberades och bearbetades i ATLAS.ti 9. Analysen av data från intervjuerna påbörjades först efter att analysen av samtliga enkätsvar slutförts. Kodningen av intervjutranskripten gjordes textnära, genom att kärnan i ett resonemang lyftes fram med hjälp av intervjudeltagarens egna ord. Under kodningen markerades de koder som hade en tydlig koppling till någon av de redan existerande temana från enkätsvaren. En markering gjordes även om resonemanget bedömdes vara ett intressant fynd och därmed ett potentiellt citat att lyfta fram i resultatet som ett beskrivande exempel av ett tema. Dessutom hölls öppet för eventuella nya teman. De koder som markerades lades till i de redan existerande temana från enkätsvaren som de var kopplade till. Övriga koder lästes igenom och lades antingen in i något av de redan existerande temana, formade ett nytt potentiellt tema eller bedömdes inte besvara

frågeställningen och uteslöts därför från analysen. Innebörden av vissa av de redan existerande temana modifierades något då det tillkommit koder från intervjuerna som lyfte nya aspekter. Några av dessa teman döptes om för att bättre spegla innehållet. Exempelvis framkom skolans otillräckliga åtgärder i analysen av enkätsvaren vilket genererade temat *Otillräckliga åtgärder*. I de kompletterande intervjuerna framkom även otillräckliga insatser från exempelvis vård och myndigheter, samt svårigheten att lärarna inte kunde påverka detta. De nya resultaten gjorde att det ursprungliga temat *Otillräckliga åtgärder* fick en vidare innebörd och döptes därför om till *Otillräckliga insatser och lärarrollens begränsningar*.

Därefter formulerades en mer genomarbetad beskrivning av varje tema, som dels bestod av vad som framkommit av enkätsvaren och dels vad som ytterligare framkommit av intervjuerna. I dessa beskrivningar uppmärksammades även meningsfulla kopplingar mellan olika teman, baserat på de koder som återfanns i flera teman. I anslutning till varje tema framlyftes slutligen ett citat från enkätsvaren som var karakteriserande för temat respektive ett citat från intervjuerna. De intervjuade lärarna fick läsa igenom och godkänna de citat som lyfts fram från deras intervjuer.

## Resultat

I analys av enkätsvar och semistrukturerade intervjuer framkom totalt sju teman som visar på svårigheter och/-eller utmaningar som lärare upplever kopplat till sexuella trakasserier mellan deras elever: *Svårt för lärarna att upptäcka pga "dolt", Eleverna berättar inte, Grovt språk normaliserat bland eleverna, Skilda uppfattningar, Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist eller tidsbrist, Ansvarsfördelning och samarbete mellan skola och fritid samt Otillräckliga insatser och lärarrollens begränsningar*. Nedan beskrivs varje tema för sig med fokus på vad som framkom i enkäter respektive intervjuer. Data har avidentifierats genom användning av pseudonymer.

### **Svårt för lärarna att upptäcka pga "dolt"**

I enkätsvaren framkom en vilja att motverka sexuella trakasserier, men flera lärare ( $n = 12$ ) menade att det försvåras av att lärarna inte har möjlighet att vara närvarande i alla kontexter som eleverna befinner sig i under en skoldag. Flera lärare poängterade vidare svårigheten att upptäcka sexuella trakasserier i skolmiljön eftersom det kan vara *dolt* på olika sätt, ske bakom lärarnas rygg och därmed förekomma i större utsträckning än lärarna tror. En lärare uttryckte följande: *"Svårigheterna är att upptäcka det [sexuella trakasserier mellan elever] för jag tror att det finns i det dolda. /.../ I sociala medier finns det massa dolda saker som händer."* Utöver sociala medier nämndes korridorerna under raster och i omklädningsrummen som exempel på *dolda* fysiska platser i skolan.

I intervjuerna framkom även gruppum, kapprum, gymnasalen och skolgården som platser där lärarna har svårt att ha insyn i vad som sker. En lärare (Mattias) lyfte att den gemensamma nämnaren är att det på dessa platser är mindre uppstyrt än i klassrumsmiljön. En annan lärare (Carina) lyfte perspektivet att en svårighet är att eleverna troligen gör sådant som de vet är på gränsen till okej när vuxna inte är i närheten. Två lärare resonerade kring svårigheter specifikt kopplat till omklädningsrummen. En av lärarna (Carina) lyfte att det är schematekniskt svårt att alltid ha lärarnärvaro i

omklädningsrummen trots att det hade varit önskvärt. Den andra läraren (Daniel) resonerade kring svårigheten att eleverna inte vill ha lärarnärvaro i omklädningsrummen, samt att lärarna å ena sidan vill respektera elevernas integritet och å andra sidan anser att eleverna inte är tillräckligt gamla för att klara av det själva. Samtliga intervjuade lärare gav uttryck för en känsla av otillräcklighet då de resonerade kring svårigheten att få reda på om sexuella trakasserier sker mellan eleverna på fritiden, på väg till och från skolan, i samband med fritidsaktiviteter och inte minst när eleverna kommunicerar på nätet.

*”Förmodligen [sker sexuella trakasserier] där vi har minst koll på eleverna och det är lättare att ta sig friheterna. Möten mellan lektioner och raster där eleverna rör sig mer fritt, in och ut från klassrum och korridorer och till viss del även ute på raster på skolgården och sånt. Där det är mindre uppstyrt än i klassrummet.” (Mattias, 7 år som lärare)*

## **Eleverna berättar inte**

Flera lärare ( $n = 13$  lärare) konstaterade i sitt enkätsvar att det är en svårighet att eleverna inte alltid berättar om sexuella trakasserier för lärarna och att det medför ytterligare oro för mörkertalet. Vissa av lärarna benämnde möjliga anledningar till varför eleverna inte berättar, exempelvis att det är känsligt och pinsamt, att det väcker skam och skuld, samt att det troligen inte finns en tillräckligt trygg relation med lärarna. En av dessa lärare lyfte problemet att lärarna vet att det är avgörande att ha samtal kring denna typ av ämnen, men att det inte ges tillräckligt utrymme för detta i skolan. Läraren konstaterade följande: *“Har man tid för att bygga relationer kan man på ett bra sätt förebygga detta [att eleverna inte berättar] /.../ Man kan inte mäta vikten av samtal och goda relationer. Man vet att detta är A och O i skolans värld, men vi ges inte alls möjligheten till detta.”*. En annan lärare uttryckte det som en utmaning att ta upp frågan om sexuella trakasserier eftersom eleverna signalerar att de inte gärna vill prata om det. Enstaka lärare lyfte att den elev som blivit utsatt kan ha vant sig vid att exempelvis höra kränkande ord och inte berättar för en lärare om det eftersom de själva inte vet vart gränsen går. Det framkom även att eleven som blivit utsatt kan tänkas uppleva att det inte hjälper att berätta på grund av otillräckliga konsekvenser för den som utsatt eleven i fråga. Men även att eleven kan uppleva en risk för negativa sanktioner om eleven berättar, i form av att uppfattas som känslig eller mesig, bli sämre behandlad av andra elever och hamna utanför.

Flera av de intervjuade lärarna reflekterade vidare kring utmaningar kopplat till lärarens dubbla uppdrag, att skapa förtroendefulla relationer så att eleverna vågar berätta och samtidigt ha skyldighet att rapportera vidare trots att eleven inte alltid önskar det. En lärare (Carina) beskrev svårigheten i att förklara för eleven att läraren inte kan lova att vara tyst eftersom läraren har anmälningsplikt om eleven berättar om vissa saker, samt att det är viktigt att ta det på allvar och att intentionen är att hjälpa eleven snarare än att göra eleven mer illa.

*”Tänker att det [att eleverna inte berättar] ofta beror på att man har upplevt händelsen som väldigt antingen jobbig eller skamfull /.../ man vill bara lägga det bakom sig för att man vill inte gå igenom det igen. Man tänker att om jag försöker glömma det, om jag struntar i det så kanske jag inte behöver känna den där jobbiga känslan igen. Men om jag berättar det för någon annan då blir det verkligt och då kommer jag behöva reda ut det och jag kommer behöva*

*prata om det igen och uppleva det igen. Jag tror att det många gånger handlar om att man inte vill att alla andra ska veta. Att det här hände mig och om jag berättar det för dig då kanske du tycker att vi behöver reda ut det och då kanske någon annan också måste få veta det och jag vill inte det.” (Carina, 3,5 år som lärare)*

## **Grovt språk normaliserat bland eleverna**

I sitt enkätsvar konstaterade flera lärare ( $n = 11$  lärare) att användning av grovt språk blivit invariant och accepterat bland eleverna, exempelvis *hora*, *fitta* och *bög* togs upp som normaliserade begrepp. Majoriteten av dessa lärare menade att eleverna inte vet vad orden betyder och därmed inte förstår att det är sexuella trakasserier. En lärare beskrev det följande: *“Att en kille kallar en tjej för fitta går under sexuella trakasserier förstår inte eleverna. Det är ett "normalt" sätt att prata tyvärr och det är illa, men jag tror inte att de vet om att det är sexuella trakasserier.”* En lärare lyfte svårigheten att bedöma huruvida det ska betraktas som sexuella trakasserier då orden kan tolkas som starka känslouttryck snarare än riktat mot någon. En lärare menade att grovt språk även kan förstås som ett sätt att skapa status bland eleverna och en annan lärare menade att de som reagerar kan upplevas som känsliga eller mesiga.

Utöver de aspekter som lyftes i enkäterna, utvecklade de intervjuade lärarna tankegångarna gällande bakgrunden till att sexistiska och homofobiska skällsord normaliserats. En lärare (Carina) menade att det kan vara ett sätt att utforska sitt språk. Lärarna lyfte också att eleverna kan ha hört begreppen hemma, från äldre syskon eller på nätet, samt framhöll vidare att det är svårt att förändra det hårda språkbruket när det även används på fritiden. En lärare (Carina) beskrev det som en utmaning att få eleverna att förstå konsekvenser av språket, exempelvis hur hårda skämt i skrift kan uppfattas som kränkande av mottagaren. Det framkom även svårigheter ur ett lärarperspektiv kopplat till att även den elev som fått de nedsättande orden riktade mot sig sällan reagerar, eftersom eleverna själva inte har förståelse för ordens innebörd och därför sällan upplever det som kränkande (Se vidare resonemang i temat *Skilda uppfattningar*). Lärarna lyfte utmaningar kopplat till bemötandet av eleverna, i och med det upplevda ansvaret att markera vad som är oacceptabelt språk, oavsett om den utsatta upplevt det som sexuella trakasserier eller inte, men att det riskerar leda till moraliserande utan att nå eleverna.

*“Det svåra är att inte komma in som en pekpinne eller moralisera för mycket, utan att verkligen komma in med inställningen att okej de säger inte det här [använder grovt språk] för att provocera mig. De säger det inte för att kränka varandra. /.../ Det är liksom ett sätt att utforska sitt språk och testa vad man kan och inte kan säga och hur man själv vill prata. Det kan vara svårt att inte bara komma in och skälla eller säga att appappapp sådär får man inte säga, utan komma in med den här ödmjuka undersökande rollen. /.../ [eleverna säger att] jag har ju inte slagit någon, jag har ju inte bråkat, min kompis fattar att jag bara skojar. Jag upplever att där kanske det svåra ligger att försöka nå dem med förståelse för varför det här inte är ord eller uttryck som är okej att använda, om de själva inte har upplevt det som kränkande.” (Carina, 3,5 år som lärare)*

## Skilda uppfattningar

I enkätsvaren lyfte några lärare ( $n = 7$  lärare) svårigheten att få samsyn på grund av skilda uppfattningar om sexuella trakasserier. Detta gällde exempelvis att vad som uppfattas som sexuella trakasserier och hur det bör hanteras skiljer sig mellan olika lärare. En lärare beskrev att vissa lärare ser mellan fingrarna samt resonerade följande: *“Det finns inte så mycket utbildning kring ämnet /.../ [men] en del av oss är väldigt insatta på grund av eget intresse. Det är svårt att ha en samsyn kring det och man kan upplevas som löjlig för att man reagerar på minsta lilla eftersom man ser den större bilden.”*. Ytterligare en utmaning som framkom var att eleven som utsatt och eleven som blivit utsatt kan ha olika uppfattningar av vad som hänt, vilket blir en utmaning att som lärare hantera då ord står mot ord. Lärarna lyfte även att vad som betraktas som sexuella trakasserier i vissa fall kan skilja sig mellan lärare respektive elever. Det framkom exempelvis som vanligt förekommande att lärare reagerar och markerar vid grovt språk, medan eleverna inte uppfattar det som sexuella trakasserier (Se vidare resonemang i temat *Grovt språk normaliserat bland elever*). Ett perspektiv som lyftes i samband med detta var att eleverna kan ha svårt att själva avgöra vart gränsen går och tro att ett beteende är normalt trots att det inte känns bra.

I intervjuerna nyanserades resonemanget kring skillnader gällande hur olika lärare uppfattar en liknande situation. Två lärare (Carina, Johan) resonerade kring att ingen lärare vill att eleverna far illa och att lärarna är överens om vikten av att bemöta varandra som man själv vill bli bemött, men att det i praktiken skiljer sig eftersom det är tolkningsbart. En lärare upplevde inte att det fanns olika uppfattningar bland kollegorna. Den enskilda lärarens uppfattningar kopplades till personliga värderingar, toleransnivå, öppenhet för ämnet och personligt engagemang för att söka information på fritiden. Även vilka erfarenheter läraren har med sig lyftes som påverkansfaktorer, exempelvis hur länge läraren jobbat inom skolan, vilka elevgrupper läraren har haft, vilka situationer läraren hittills hanterat och vilka kollegor läraren arbetat med. Gällande skilda uppfattningar mellan lärare och elever lyftes ytterligare svårigheten att få eleverna att förstå allvaret i vissa beteenden. Utöver dessa skilda uppfattningar lyftes i intervjuerna skilda uppfattningar mellan lärare och föräldrar som en utmaning. Det framkom att föräldrarna ser olika allvarligt på det som lärarna bedömer som sexuella trakasserier och att det försvårar samarbetet (Se vidare resonemang i temat *Ansvarsfördelning och samarbete mellan skola och fritid*).

*“Vissa elever de skrattar bort det [att ofrivilligt ha sett video med pornografiskt innehåll] och tycker inte det var någonting med det, men vissa har aldrig sett något sånt och det ska man ju inte ha gjort i den här åldern. Men det blir väldigt olika reaktion från elev till elev och från förälder till förälder. Vissa föräldrar tycker inte det, alltså det är klart de tycker det är konstigt, men de tar det liksom som en klackspark.”* (Daniel, 6 år som lärare)

## Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist eller tidsbrist

Några av lärarna ( $n = 8$  lärare) från enkätstudien lyfte i sitt svar kunskapsbrist och/eller tidsbrist som hinder. Lärarna menade att otillräcklig utbildning om sexuella trakasserier medför en osäkerhet gällande hur man som lärare ska hantera olika

situationer. En lärare uttryckte följande: *“Man vet inte riktigt hur man ska prata om det [sexuella trakasserier]. Att man ska prata om det är en självklarhet men just vilka ord man använder när man ska hjälpa till. Detta pga liten kunskap om det själv.”*. Det framkom vidare som ett problem att det är upp till varje enskild lärare att samla på sig kunskapen genom intresse eller erfarenhet. Lärarna lyfte även att det är svårt att som lärare ha tid att agera direkt vid de situationer som uppstår, såväl som att skriva kränkingsanmälningar och rapporter.

I intervjuerna både tydliggjordes och nyanserades bristen på utbildning. Flera lärare berättade om att lärarutbildningen innefattat arbete med värdegrundsfrågor och att fokus då varit på att motverka diskriminering och mobbning samt konflikthantering, men att det funnits en avsaknad av konkreta verktyg för att hantera sexuella trakasserier. En lärare (Mattias) lyfte utmaningen att läraryrket i grunden handlar om relationsbyggande, men att lärarna saknar metodik för samtal med barn. En lärare (Johan) tog upp brist på kunskap gällande hur lärare kan bemöta både eleven som blivit utsatt såväl som eleven som utsatt på ett neutralt och gynnsamt sätt. Läraren menade att kunskapsbrist leder till att det är lätt att som lärare utgå från sina egna värderingar, genom att exempelvis ställa sig på den utsattas sida och att eleven som utsatt då riskerar känna sig orättvist behandlad. En annan lärare (Elisabet) lyfte avsaknad av utbildning om psykologiska mekanismer, exempelvis förståelsen för att den som blivit utsatt tenderar förlägga skulden på sig själv och att sexuella beteendeproblem hos barn kan vara uttryck för egna erfarenheter av utsatthet. Samma lärare lyfte även utmaningen i att samhället förändrats sedan lärarutbildningen, samt svårigheten för vuxenvärlden att ha en uppdaterad bild av hur eleverna kommunicerar på sociala plattformar, exempelvis Youtube, Tiktok eller Snapchat, och riskerna med det.

Lärarna lyfte vidare flera utmaningar kopplat till att behöva prioritera sin tid. En lärare (Daniel) lyfte att de har en timme i veckan avsatt för förebyggande värdegrundsarbete, men för lite tid för att lösa situationer som uppstår. Två lärare (Daniel, Mattias) beskrev vidare att om läraren går ut från klassrummet för att prata med några elever avskilt, lämnas följaktligen en hel klass utan lärare. Dessa förutsättningar leder till att samtalet bara kan ta några minuter, vilket medför en risk att skicka signaler till eleven om att det eleven berättar inte är viktigt. Detta leder i sin tur till en känsla av otillräcklighet och frustration hos lärarna.

*”Det [tidsbristen] är väl egentligen den största frustrationen och den största sorgen med att vara lärare. Att man konstant känner att det finns mer man skulle kunna göra och att man är så himla rädd för att missa någonting för att man inte har tid eller att man är för stressad i en situation för att se allting. /.../ Men det är alltid en balans liksom mellan värdegrund och relationsbyggande med eleverna, samtidigt som undervisningen måste få sin del. För det är det som är huvuduppdraget, även om man kanske själv värderar elevrelationerna och deras trygghet och allmänna utveckling som person egentligen högre, så är ändå utbildningsuppdraget det som får ta mest tid i skollagen.”* (Mattias, 7 år som lärare)

## **Ansvarsfördelning och samarbete mellan skola och fritid**

I några enkätsvar ( $n = 8$  lärare) framgick utmaningar i samarbetet med hemmet, exempelvis att som lärare påverka elevernas värderingar och språkbruk eftersom de tar

med sig det från fritiden till skolan. En lärare menade att föräldrarna inte alltid förmedlar till sina barn att beteenden som kan betraktas som sexuella trakasserier är allvarliga och straffbara i vuxen ålder. Vidare lyftes utmaningar kopplat till samarbetet med föräldrarna, exempelvis att bemöta reaktioner från föräldrarna till den elev som utsatt en annan elev som sällan tror på lärarens berättelse om vad deras barn har gjort. Några lärare framhöll att det finns en otydlighet gällande vems ansvar det är att arbeta med sexuella trakasserier. En lärare ställde följande fråga: *“Hur ska lärare och föräldrar kunna samarbeta om detta och vems ansvar är det?”*.

En av de intervjuade lärarna (Johan) förde ett längre resonemang om utmaningen att mellanstadieelever träffar barnen först i tioårsåldern och att de innan dess har formats av sin omgivning. Läraren såg vikten av att upprepa och förtydliga sunda värderingar, men menade samtidigt att det blir svårt att påverka om barnet under uppväxten inte fått tillsägelser vid de beteenden som läraren betraktar som sexuella trakasserier. Även i samband med detta framhölls hur barnen formas av den kultur som finns på nätet, samt frågan vems ansvar det är. Flera lärare poängterade att det som sker mellan elever i olika kontexter, inte går att separera från skolan eftersom det är där eleverna möts. Konsekvenserna av sexuella trakasserier mellan elever kan således bli synliga i skolan, men vara en utmaning för lärarna att hantera eftersom de inte har varit närvarande vid det som skett. Två lärare (Carina, Mattias) resonerade kring att föräldrarna har det största ansvaret för barnets uppfostran, medan lärarna har ett mer övergripande ansvar för att barnet fungerar i relation till andra elever och fostras till en individ som fungerar i ett samhälle. Detta innebär ett gemensamt ansvar att motverka sexuella trakasserier, men i intervjuerna visade det sig vara otydligt vad ansvarsfördelningen innebär i praktiken. En lärare (Johan) lyfte perspektivet att det kan finnas svårigheter i bemötandet av föräldrarna till den som blivit utsatt, eftersom de i upprördhet över det som hänt kan vilja lämna över allt ansvar på lärarna och inte se att samverkan krävs. Dessa förväntningar är enligt flera lärare (Daniel, Johan) svåra att leva upp till, eftersom lärarna är beroende av samarbete med föräldrarna och det inte går att begära exempelvis att föräldrarna till den elev som utsatt en annan elev måste lära sitt barn vart gränserna går.

*“Det är ofta offrets föräldrar blir fly förbannade och reagerar därefter. Och då förväntas vi ta tag i det, men vi kan inte göra mer än att prata med den andra familjen också och barnet i fråga. Men vi får nästan hoppas på att föräldrarna där hemma lär sina barn att agera mot andra som de själva vill bli bemötta. Det kan inte vi lära barnen så lätt.”* (Johan, 4 år som lärare)

## **Otillräckliga insatser och lärarrollens begränsningar**

I enkätsvaren tog enstaka lärare ( $n = 5$  lärare) upp att det kan kännas meningslöst att skriva rapporter/ kränkingsanmälningar gällande sexuella trakasserier, eftersom det sällan leder till reella åtgärder. En lärare uttryckte följande: *“Information om vad som händer [att en elev utsatts för sexuella trakasserier av en annan elev] riskerar att stanna vid en kränkingsanmälan - inga reella åtgärder sker för att förebygga eller ta tag i uppkomna situationer.”*

I intervjuerna nyanserades bilden då flera lärare tyckte att det är en trygghet att kunna vända sig till elevhälsoteamet som är utbildade att ta sådana ärenden och trygghetsteamet om ett sådant finns på skolan. Två lärare (Carina, Daniel) lyfte även att det finns en vilja att ta frågan på allvar men att skolan är begränsad. En lärare (Daniel)

berättade att alla lärare på arbetsplatsen utgår från en *konsekvenstrappa* där antalet gånger ett problematiskt beteende skett styr konsekvenserna snarare än det enstaka beteendets allvarlighetsgrad. Vilket innebär att den elev som utsatt en annan elev för sexuella trakasserier, oavsett typ, kan få en konsekvens som enligt läraren inte står i proportion till det eleven gjort. Även svårigheter gällande att hitta rätt insatser för den som blivit utsatt för sexuella trakasserier lyftes. Två lärare (Carina, Mattias) framhöll svårigheten att veta vart man som lärare ska vända sig för att eleven ska få bäst hjälp, samt konstaterade att eleverna ofta faller mellan stolarna. Utgångspunkten är att elevhälsan ska jobba förebyggande och med kortare insatser och att BUP ska ha en behandlande roll. Samtidigt görs i praktiken en skillnad på om barnet har varit med om något som kan kopplas till skolan, exempelvis sexuella trakasserier mellan elever, och därmed enligt BUP hör till elevhälsans upptagningsområde trots att skolan ser ett behandlingsbehov. Lärarna reflekterade kring deras unika möjlighet att i skolmiljön uppmärksamma om sexuella trakasserier sker, ta det på allvar och ta det vidare till andra professioner samt högre nivåer. Men att det samtidigt genererar en känsla av otillräcklighet då de i lärarrollen träffar eleverna dagligen men inte kan göra mer eftersom de varken har kunskap, tid eller befogenheter för det, samt att insatser från annat håll ofta dröjer.

*”Att ingripa så fort som möjligt på bästa möjliga sätt. Det första man kan göra är att hålla en kontakt med föräldrarna, sen koppla in skolledningen, elevhälsan och så där. Sådant tar tid upplever jag. Och man ska kontakta, om det handlar om socialtjänsten, orosanmälan och den biten. Ännu värre om man skulle behöva familjestöd. Det handlar om köer och det handlar alltså om resurser. Alltså jag känner att det jag kan göra, det lilla jag kan göra, kommer jag inte långt på. Så för att hjälpa eleven behövs det betydligt mycket mer än det lilla jag kan göra.”* (Johan, 4 år som lärare)

## Diskussion

Genom analys av svar på en öppen enkätfråga och ytterligare fördjupande intervjuer undersöktes lärares upplevelse av svårigheter och/-eller utmaningar kopplat till sexuella trakasserier mellan sina elever. Analysen genererade teman som ligger helt eller delvis i linje med det som framkommit i tidigare forskning. Några aspekter kan således betraktas som nya fynd då de inte förekommit i andra studier.

Inledningsvis kan utformningen av resultatavsnittet diskuteras, då varje tema inleds med en angivelse av hur många lärarsvar på den öppna enkätfrågan som innefattas i temat. Eftersom det sammanlagda antalet lärare som besvarade den öppna enkätfrågan var förhållandevis många för att ingå i en kvalitativ studie, bedömdes antalet lärarsvar i varje tema som relevant att ange. Samtidigt rekommenderas en försiktighet gällande värdering av siffrornas betydelse, då ett högre antal lärarsvar inte nödvändigtvis betyder att temats innehåll bör tillskrivas större betydelse.

Vidare kan temans innehåll relateras till tidigare forskning. Temat *Svårt för lärarna att upptäcka pga "dolt"* lyftes svårigheten att sexuella trakasserier mellan elever ofta sker på platser på skolan där lärarna sällan är närvarande. Detta har även uppmärksammats i tidigare forskning (Espelage et al., 2016; Timmerman, 2003). I föreliggande studie framkom även att lärarna upplevde en känsla av otillräcklighet kopplat till att veta om att sexuella trakasserier sker mellan elever, men att samtidigt inte ha praktiska förutsättningar för att minska elevernas utsatthet. Gällande

omklädningsrummen lyftes även perspektivet att det kan vara svårt att avgöra om lärare bör vara närvarande, då det även kan vara viktigt att värna om elevernas integritet. Detta visar på att det både är en resursfråga, men också en komplex fråga som behöver utredas för att hitta lämpliga insatser. I samma tema reflekterade lärare även kring svårigheten att få insyn i elevernas interaktion på sociala medier, vilket även återkom i andra teman. Vuxenvärldens svårighet att förhålla sig till det som händer på sociala medier kan betraktas som ett problem då forskning visar indikationer på att nätet kan vara en riskfylld kontext gällande sexuella trakasserier. Frisé och Bernes (2016) forskning gällande kommunikationen på internet visar att internet präglas av en moralisk disinhibitionseffekt som innebär att avsändaren upplever mindre hämningar och därmed i större utsträckning tenderar kränka mottagaren än vid fysiska möten. Detta kan vidare förklaras genom en ökad distans och en minskad ansvarskänsla gällande konsekvenserna av ens handlingar på internet, eftersom avsändaren inte kan läsa av mottagarens direkta reaktion (Frisén & Berne, 2016). Gällande digital kommunikation finns även premissen att spridning av materialet kan ske och att utomstående därför tar del av exempelvis en bild utan personens tillåtelse (Frisén & Berne, 2016). Detta lyfter även Jonsson och Svedin (2017) i sin studie, samt visar ett samband mellan försämrad psykisk ohälsa om materialet har sparats ner och spridits, eller om personen lever med en ovisshet gällande om materialet har sparats ner och spridits. En rapport från Statens medieråd visar att andelen barn (9 - 12 år) som använder sociala medier mer än tre timmar per dag var fyra gånger fler i undersökningen från 2019 jämfört med undersökningen från 2012 (Ungar & medier, 2019). Det är därför troligt att detta (att sexuella trakasserier är svåra att upptäcka för att det är dolt) är en utmaning som lärare alltmer behöver hantera.

I det andra temat *Eleverna berättar inte* framkom ytterligare en svårighet gällande att lärarna sällan får kännedom om en elev utsatts för sexuella trakasserier, eftersom eleven inte alltid berättar om det. Även vikten av tillitsfulla relationer mellan eleven och läraren lyftes som en förutsättning för att eleverna ska våga berätta. Denna bild har bekräftats av tidigare studier (Allnock & Atkinson, 2019; Rinehart & Espelage, 2016). Lärarna i föreliggande studie poängterade att de är medvetna om vikten av att skapa goda relationer till eleverna och att svårigheten ligger i att de inte har tiden för det. Ytterligare ett resultat som kan framhållas är att lärare benämnde det som en svårighet att eleverna signalerar att de inte vill prata om sexuella trakasserier. I ett annat tema (*Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist eller tidsbrist*) framkom även att lärare upplevde det som svårt att veta vilka ord som kan användas i samtal om detta med barn. Detta väcker sammantaget frågan kring om det handlar om en rädsla hos vuxenvärlden gällande att prata om dessa ämnen, snarare än att eleverna inte vill. Att eleverna inte berättar kan utifrån Bronfenbrenners modell (1994) vara ett exempel på ömsesidig påverkan i *mikrosystemet*. Lärarna påverkas av elevernas signaler om att ämnet är för känsligt och vågar därför inte fråga, samtidigt som eleverna troligen påverkas av lärarnas signaler om att ämnet är tabu och vågar därför inte berätta. Vidare kan denna interaktion (*mikrosystemet*) tänkas påverkas av rådande normer och attityder (*makrosystemet*) om att ämnet är känsligt och tabu. Detta mönster kan vara viktigt att belysa för att kunna bryta det. I MUCFs rapport (2020) betonas vikten av att lärare öppnar upp för samtal genom att fråga eleverna eftersom de inte alltid tar initiativet till att berätta själva. För att lärare ska våga fråga eleverna om sexuella trakasserier trots sin rädsla eller osäkerhet, kan lärarna tänkas behöva fler verktyg för hur det kan göras.

I temat *Grovt språk normaliserat bland eleverna* lyftes svårigheten att som lärare förändra normaliserade beteenden. Detta kan förstås utifrån den komplexa påverkan som

sker i *mesosystemet* (Bronfenbrenner, 1994). Om ett visst språkbruk anses acceptabelt i familjen, på fritidsaktiviteter eller på sociala medier kan det påverka språkbruket i skolan. Vidare kan elevens användande av grovt språk i skolan tänkas influera hur andra elever pratar, inte minst med tanke på att barn i denna åldersgrupp jämför sig med och påverkas mycket av beteenden hos andra jämnåriga (Berk, 2014). Bronfenbrenners modell (1994) synliggör att skolan bara är ett av flera *mikrosystem* som eleven verkar inom och som påverkar elevens beteende, vilket skapar förståelse för att lärarna upplever det som svårt att förändra elevernas beteende. Timmerman (2003) bekräftar i sin studie att verbala trakasserier är den vanligaste formen av sexuella trakasserier, samt menar att det kan betraktas som mildare än andra typer av sexuella trakasserier. Denna terminologi kan tänkas innebära en risk då det skulle kunna få konsekvensen att lärarna har överseende med beteendet, vilket skulle riskera bidra till att det normaliseras ytterligare. Istället kan det tänkas vara viktigt att lärare konsekvent markerar mot sexistiska och homofobiska skällsord som oacceptabelt. Detta baserat på att det kan betraktas som första steget i en våldspyramid och därmed som ett beteende som kan tänkas eskalera till allvarigare former av gränsöverskridande beteenden längre fram (Carlsson & Groth, 2019). Tidiga insatser från lärarna kan utifrån detta resonemang vara en form av våldsprevention. Mellanstadieåren kan dessutom ses som en unik öppning att fånga upp det som sker mellan eleverna, då det finns klasslärare som träffar eleverna dagligen till skillnad från äldre åldrar då det finns ämneslärare som träffar eleverna mer sällan.

I temat *Skilda uppfattningar* resonerade lärarna kring att det finns skilda uppfattningar gällande vad som ska betraktas som sexuella trakasserier och hur det ska hanteras. Detta gällde både skilda uppfattningar lärare emellan, mellan eleven som utsatt och eleven som blivit utsatt, mellan lärare och elever, samt mellan lärare och föräldrar. Delar i temat har påträffats i tidigare forskning i form av utmaningar kopplat till skilda uppfattningar lärare emellan, där slutsatsen i såväl tidigare studier som föreliggande studie var att lärarens uppfattningar verkar handla mer om individualitet än om profession (Meyer, 2008). Även utmaningar kopplat till skilda uppfattningar mellan lärare och föräldrar har framkommit i tidigare studier (Crandall, 2016; Meyer, 2018). I föreliggande studie framkom även utmaningen att som lärare bemöta eleven som utsatt och eleven som blivit utsatt på ett bra sätt, framförallt när eleverna har olika uppfattningar gällande vad som hänt. Även utmaningar kopplat till skilda uppfattningar mellan lärare och elever framkom i föreliggande studie, då det beskrevs som en utmaning att få eleverna att förstå varför ett beteende inte är acceptabelt. Detta resultat visar indikationer på att eleverna behöver mer kunskap om vad sexuella trakasserier är, exempelvis att intentionen bakom beteendet inte är det centrala (Witkowska, 2005), utan att det avgörande är hur den andra eleven uppfattar beteendet (Miller, 2013). Vidare kopplat till den psykologiska definitionen av sexuella trakasserier om att det är den utsattas subjektiva upplevelse som räknas (Miller, 2003), framkom ett intressant resultat i föreliggande studie gällande att elever, som lärarna uppfattar har blivit utsatta för sexuella trakasserier, inte alltid själva uppfattar sig som utsatta. Detta fynd aktualiserar frågan om lärare som utomstående har rätt att avgöra vad som är acceptabelt och inte. Samtidigt kan argument föras gällande att eleverna i dessa yngre åldrar kan behöva hjälp att lära sig både vart ens egna och andras gränser går. Lärarna kan även tänkas ha en viktig fostrande roll genom att belysa vad som generellt anses vara acceptabelt och inte i samhället.

Temat *Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist eller tidsbrist* visar på hur bristande praktiska förutsättningar påverkar lärarnas möjlighet att hantera sexuella trakasserier mellan sina elever. Innehållet i detta tema återfinns i andra studier (Crandall,

2016; Meyer, 2008; Stone & Couch, 2014). Resultaten i föreliggande studie visar att lärarna har kunskap om andra värdegrundsfrågor, men otillräcklig utbildning specifikt gällande sexuella trakasserier bland elever. Detta är en bild som även forskning bekräftat (Charmaraman et al., 2013). Vidare kan lärarnas känsla av otillräcklighet förstås utifrån diskrepansen mellan vad lärarna är ålagda att göra och vad lärarna har utbildning för. Detta lyfter även Strauss (2012) och framhåller att det förts mycket diskussioner kring mobbning i skolmiljöer, vilket resulterat i policyer och kunskap kring lämpliga interventioner mot mobbning, medan sexuella trakasserier sällan benämns och att frågan därför bortprioriteras. Vidare har studier lyft möjliga orsaker till detta, som att mobbningsbegreppet används även för att etikettera sexuella trakasserier, eftersom det kan upplevas som mindre tabubelagt och därmed vara mindre obekvämt att prata om (Crandall, 2016). Vidare framhålls riskerna med detta av Strauss (2012) som poängterar att sexuella trakasserier riskerar betraktas som enskilda incidenter som kan isoleras till skolmiljön, vilket är att bortse från roten till problemet och blunda för att sexuella trakasserier är ett systematiskt samhällsproblem som leder till förtryck och marginalisering (Strauss, 2012). Connell (1996) betonar ytterligare skolan som en viktig kontext i formandet av könsnormer och könsmaktsordningen. Den sammantagna bilden, från tidigare forskning såväl som föreliggande studie, är att även om en lärare har medvetenhet om detta strukturella perspektiv och kunskap om hantering av sexuella trakasserier, så hinner läraren sällan göra det som den vet behövs. Detta tydliggör hur bristen på resurser inom skolan även begränsar lärarnas möjligheter att hantera sexuella trakasserier mellan sina elever.

I temat *Ansvarsfördelning och samarbete mellan skola och fritid* framkom en osäkerhet gällande vad som är lärarnas roll kopplat till att motverka sexuella trakasserier. Även detta kan förstås som utmaningar kopplat till *mesosystemet*, då det berör de gråzoner som finns mellan skola och fritid i och med att eleven påverkas av och påverkar båda dessa kontexter (Bronfenbrenner, 1994). Indikationer på temats innehåll har förekommit i tidigare forskning, exempelvis svårigheten att få samsyn mellan lärare och föräldrar gällande allvarlighetsgraden av olika beteenden (Crandall, 2016; Meyer, 2008). Det har dock inte framhållits som ett separat tema tidigare. I föreliggande studie framkom ytterligare aspekter kopplat till föräldrarnas respektive lärarnas förhållningssätt till sexuella trakasserier, vilket gjorde det meningsfullt att benämna som ett separat tema. Exempelvis framkom svårigheter kopplat till bemötandet av föräldrars reaktioner, frågan kring ansvarsfördelning och föräldrars förväntningar. I föreliggande studie framkommer denna fråga som ett separat problem som kräver uppmärksamhet, då det visar på ett behov av tydligare beskrivningar av lärarnas roll i frågan såväl som arbete kring samsyn bland lärarna.

Temat *Otillräckliga insatser och lärarrollens begränsningar* lyfte svårigheten att som lärare förhålla sig till att sexuella trakasserier inte får tillräckliga konsekvenser från högre nivåer i skolan och att eleverna inte får stöd i rätt tid från andra insatser. Innehållet i detta tema visar även på hur *exosystemet* påverkar eleven indirekt (Bronfenbrenner, 1994). Delar av temat har påträffats i tidigare forskning, vilket främst gäller skolans otillräckliga åtgärder vid sexuella trakasserier mellan elever (Meyer, 2008; Crandall, 2016). I föreliggande studie framkom dock ytterligare indikationer på att lärare upplever en känsla av otillräcklighet kopplat till att elever som bedöms behöva insatser från vården eller myndigheter ofta faller mellan stolarna eller får hjälp i ett för sent skede. Bristerna hos de instanser som finns runt skolan kan tänkas göra att lärarna upplever ett större ansvar för elevernas psykiska ohälsa kopplat till sexuella trakasserier än vad som ligger i

deras uppdrag. Detta ger indikationer på att lärarnas upplevelser kan behöva förstås utifrån hur systemet runt skolan fungerar och samverkar.

Mellanstadielärarnas roll, att sätta in tidiga insatser som kan ha effekt längre fram, kan vidare vara viktig att diskutera kopplat till lärarrollens komplexitet och vad som är rimliga förväntningar. Lärare har många ansvarsområden utöver det pedagogiska, exempelvis värdegrundsarbete, relationsbyggande arbete med eleverna och kommunikation med föräldrarna. I resultaten framkom detta tydligt i form av lärares upplevelse av otillräcklighet kopplat till att slitas mellan olika viktiga uppdrag. Baserat på lärarnas berättelser blir frågan i praktiken vad lärarna ska prioritera bort för att kunna ägna sig mer åt arbete för att motverka sexuella trakasserier. Detta skulle kunna ses som ett grundläggande problem.

## **Begränsningar**

Ett antal begränsningar kan nämnas kopplat till studiens design. Eftersom upplägget hade kunnat se ut på flera sätt är det relevant att resonera kring om resultatet därmed hade kunnat bli annorlunda. En brist skulle kunna vara att intervjuguiden utformades med inspiration från analysen av enkätsvaren och att resonemang kopplat till vissa teman därmed uppmuntrades. Om intervjuerna hade genomförts innan analysen av enkätsvaren och därmed utan den förförståelsen hade potentiellt andra eller fler teman genererats än de som framkom i föreliggande studie. Å andra sidan hade ett sådant upplägg kunnat ha begränsningar i form av att mina egna föreställningar om svårigheter och/-eller utmaningar i ännu större utsträckning hade påverkat vilka frågor som ställdes och därmed fokus i intervjuerna. Intentionen bakom att i intervjuerna ha en utgångspunkt i det som framkommit i enkätsvaren var att utgå från lärarnas perspektiv. Dessutom ställdes öppna frågor för att ge utrymme för nya perspektiv och i det efterföljande analysarbetet eftersträvades en öppenhet för nya aspekter och potentiella teman. Trots detta framkom inga nya teman i samband med analysen av intervjuerna. Däremot reviderades och nyanserades de ursprungliga temans innehåll utifrån de nya aspekterna. Detta tyder på att intervjuerna fyllde det tänkta syftet att bidra till en fördjupad förståelse för lärarnas perspektiv.

Vidare kan en begränsning lyftas kopplat till enkäten, då lärarna som svarade på den öppna enkätfrågan kan ha påverkats av den förförståelse de fick av att i den inledande kvantitativa delen av enkäten besvara frågor om exempelvis förekomst av olika typer av sexuella trakasserier. Att detta gjordes innan de besvarade den avslutande öppna enkätfrågan gällande svårigheter och/-eller utmaningar, kan innebära att det lärarna tog upp kan grunda sig i associationer utifrån de inledande frågorna. Det går därför inte utesluta att lärarna hade lyft andra svårigheter och/-eller utmaningar om de hade fått andra typer av frågor innan eller om de hade besvarat enbart den öppna enkätfrågan utan någon förförståelse.

Gällande min egen förförståelse kan den tänkas ha påverkat de tolkningar som gjordes i den tematiska analysen. En annan person hade potentiellt hittat fler eller andra teman i materialet. Subjektiviteten i analysen kan dock betraktas som ofrånkomlig och som en naturlig del av kvalitativ metod, men som motiverar en noggrann och transparent redogörelse av hur den tolkande processen gått till.

Urvalet av deltagare i enkäten respektive deltagare i intervjuerna kan utgöra ytterligare en begränsning. Det var fler lärare som tillfrågades att besvara enkäterna

jämfört med antalet som faktiskt besvarade enkäten. Bortfallet skulle kunna innebära att de som besvarade enkäten var de lärare som var mest engagerade och insatta i ämnet. Liknande resonemang kan föras då deltagarna till intervjuerna rekryterades genom bekvämlighetsurval och de som valde att ställa upp förmodligen var lärare som tycker att ämnet är viktigt. Data kan därför tänkas ge en skev bild av lärares grad av medvetenhet i frågan. Deltagarnas upplevelser kan därför inte betraktas som representativa för hela lärargruppen, utan materialet bör betraktas som exempel på lärares upplevda svårigheter och/-eller utmaningar gällande sexuella trakasserier mellan sina elever.

Avslutningsvis kan en begränsning vara att sexuella trakasserier som generellt begrepp används i stora delar av uppsatsen, utan närmare beskrivning av vilken typ av sexuella trakasserier som åsyftas. Inte minst i resultatdelen hade det varit intressant att veta vilken typ av sexuella trakasserier lärarna pratar om som exempelvis svårt att upptäcka eller svårt att hantera, då det potentiellt skulle kunna finnas olika typer av svårigheter beroende på om läraren har exempelvis sexistiska skällsord eller tafsande i åtanke.

## Implikationer

Resultaten i föreliggande studie kan tillsammans med annan forskning indikera behov av insatser gällande förebyggande arbete, lärares möjlighet att upptäcka och hantera sexuella trakasserier, samt åtgärdande arbete.

Viktiga förebyggande insatser skulle kunna vara utbildning gällande sexuella trakasserier, både för lärare och elever, vilket exempelvis motiveras av temat *Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist eller tidsbrist* och temat *Eleverna berättar inte*, såväl som i tidigare forskning (Crandall, 2016; Meyer, 2008; Stone & Couch, 2014). Baserat på den varierande nivå av kunskap som finns bland lärarna, behövs utbildning i hur de kan hantera sexuella trakasserier bland sina elever men även konkreta verktyg för att kunna prata om sexuella trakasserier med eleverna, exempelvis gällande vilka ord som kan användas. Jonsson och Svedin (2017) lyfter vikten av att lärare får utbildning för att i sin tur även kunna ge eleverna kunskap om vad sexuella trakasserier innebär, vad de har för rättigheter och vad eleverna ska göra om de själva eller någon annan blir utsatt, exempelvis ta en printscreen och lämna chatten om det sker på nätet. Detta skulle både kunna ge eleverna kunskap om hur de kan agera och göra det lättare för eleverna att vända sig till lärarna om det skulle ske.

Det kan tänkas vara viktigt att i det förebyggande arbetet inte enbart fokusera på den utsattas perspektiv utan även rikta fokus mot de som utsätter andra, exempelvis genom att prata om vikten av samtycke och vad det innebär. I samband med detta kan nämnas att det sedan länge finns material att tillgå som lärare gällande hur sexuella trakasserier kan lyftas i elevgruppen (Dahlén, 2010; Grände & Odén, 2007; Jämställdhetsombudsmannen, 2000; Stiftelsen Allmänna Barnhuset, 2017). Men i och med #metoo hösten 2017 och den nya sexualbrottslagstiftningen sommaren 2018 har ytterligare material producerats (Carlsson & Groth, 2019), inte minst i och med det statsbidrag som 47 organisationer fick del av för att arbeta med frågan (Skolverket, 2018). Dessutom fick Brottsförebyggande rådet i uppdrag av regeringen att utforma skolhandledning med fokus på samtycke (Justitiedepartementet, 2018). Vidare gällande lärarnas behov av formell utbildning inom ämnesområdet har det beslutats om en ändring i läroplanen som innebär att sex-och samlevnadsundervisningen från och med hösten

2022 kommer att byta namn till *Sexualitet, samtycke och relationer*, samt att ämnet kommer att undervisas om på lärarutbildningarna (Utbildningsdepartementet, 2020).

Vidare gällande förebyggande arbete kan det vara viktigt att arbeta med *makronivån*, då det påverkar de andra nivåerna i Bronfenbrenners modell (1994). Dragowski och Scharrón-del Río (2014) lyfter att fokus inte enbart bör vara att motverka våldsbeteenden som sexuella trakasserier i skolan, utan på att motverka destruktiva maskulinitetsnormer då det betraktas som en bakomliggande faktor. Det skulle vidare kunna vara motiverat att införa värderingsarbete och normkritik i skolorna som är mer tydligt kopplat till sexuella trakasserier än vad det tycks vara idag. Dessa insatser kan dels vara riktade mot eleverna, men det kan även tänkas vara viktigt med insatser som innebär att lärarna samtalar mer med varandra om ämnet och därmed kan nå samsyn i högre utsträckning. Eftersom det handlar om djupt rotade föreställningar och invanda beteendemönster kan det ses som ett långsiktigt arbete.

Gällande lärares begränsade möjlighet att upptäcka och hantera sexuella trakasserier mellan sina elever behövs mer resurser till skolan, som kan tänkas fördelas på olika sätt. Exempelvis understöds behov av fler rastvakter utifrån temat *Svårt för lärarna att upptäcka pga "dolt"*, som visar att lärarna inte har möjlighet att vara närvarande på de fysiska platser där sexuella trakasserier sker på skolan. I temat framkommer även ett behov av ökad kompetens gällande ungas användning av sociala medier. Detta baseras på att lärare har ett ansvar när det gäller sexuella trakasserier mellan elever även när det sker på nätet (Carlsson & Groth, 2019), men att lärare upplever det som svårt att ha insyn och hålla sig uppdaterad. Dessutom stärks behovet av kunskap baserat på forskningen om risker vid interaktion på nätet (Frisén & Berne, 2016; Jonsson & Svedin, 2017) och att barn använder sociala medier i allt större utsträckning (Ungar & medier, 2019).

Det finns material att tillgå som lärare (Grände & Lindqvist, 2014), men materialet kan främst tänkas sökas upp av lärare som redan är engagerade i dessa frågor, medan andra lärare inte tar del av kunskapen. Därför kan det tänkas vara viktigt att på ett mer formellt sätt utbilda lärare i dessa frågor, vilket även Jonsson och Svedin (2017) föreslår. Det kan även behövas resurser kopplat till att tidsbristen påverkar lärarnas möjligheter att hantera sexuella trakasserier bland sina elever, vilket framkommer i temat *Svårt för lärarna att hantera pga kunskapsbrist eller tidsbrist*. Detta gäller exempelvis lärares berättelser om att trots att de ser behovet av ett enskilt samtal med en elev om sexuella trakasserier, så finns inte tid att avsätta till det, då läraren samtidigt har ansvar för en hel klass som inte kan vara utan lärare mer än några minuter. För att lärarna ska ha praktiska förutsättningar att se och lyssna till eleverna behöver arbetsbelastningen minska. I dessa situationer kan en ytterligare resurspersonal tänkas fylla en viktig funktion, då denne kan avlasta läraren antingen genom att ta samtalet med eleven eller ta över lektionen med klassen.

Kopplat till åtgärdande arbete visar resultaten behov av samtal kring lärarnas ansvar i förhållande till föräldrarnas ansvar, då lärare upplever att det finns en otydlighet gällande detta. Det finns även indikationer på att det behövs tydligare kommunikationskanaler som underlättar samarbetet mellan lärare och föräldrar. Detta gäller även lärares roll i förhållande till andra instanser i anslutning till skolan som också har ansvar för att fånga upp eleverna, exempelvis vården och olika myndigheter. Det kan även behövas insatser kopplat till skolans bristande åtgärder mot sexuella trakasserier.

Avslutningsvis behövs fler studier med större antal deltagare som fokuserar på lärarnas upplevelser av att arbeta med att motverka sexuella trakasserier för att kunna dra

säkrare slutsatser kring vad som behövs göras framåt. Det gäller inte minst studier i en svensk kontext och inte minst i denna åldersgrupp, då det är relativt outforskat område och det finns indikationer på att det är viktigt med tidiga insatser. Dessutom behövs studier för att undersöka vad eleverna själva upplever att de behöver för stöd från lärarna. Forskning behövs även för att undersöka olika insatser och deras effekt, vilket i sin tur kan utgöra underlag för hur resurser bäst kan fördelas.

## Slutsatser

Genom de teman som framkom av den tematiska analysen skapades en fördjupad förståelse för lärares upplevda svårigheter och utmaningar gällande sexuella trakasserier mellan sina elever. Det blev tydligt att oavsett hur högt lärarna värderar frågan så upplever de att de inte kan ta det ansvar som åligger dem eftersom de inte har tillräckliga förutsättningar, vilket gäller både kunskap, tid och befogenheter. Detta gjorde att många lärare gav uttryck för en känsla av frustration och otillräcklighet. Det framkom även att lärare upplever en osäkerhet gällande vad deras roll ska vara. Lärarnas upplevelser av svårigheter och utmaningar kan motivera flera olika insatser gällande förebyggande arbete, lärares möjlighet att upptäcka och hantera sexuella trakasserier och åtgärdande arbete. Förebyggande utbildningsinsatser behövs för både lärare och elever gällande vad sexuella trakasserier är och hur man kan agera. Det kan även behövas ett mer integrerat och långsiktigt arbete kring värderingar och normer kopplat till sexuella trakasserier i både lärargruppen och elevgruppen. Dessutom behövs mer resurser till skolan för att lärarna ska ha förutsättningar att använda sig av sin kunskap, och kunna ta tillvara på möjligheten att upptäcka och hantera sexuella trakasserier mellan sina elever. Gällande åtgärdande arbete behövs förtydligande av lärarnas roll i förhållande till hemmet, men även lärarnas roll i förhållande till vårdinstanser och myndigheter, samt bättre kommunikationsvägar och samverkan däremellan. Fler studier med fler deltagare behövs för att underbygga olika insatser och undersöka effekten av dessa. Att hitta effektiva insatser kan ses som viktigt i denna åldersgrupp då det kan utgöra en del av ett våldspreventivt arbete.

## Referenser

- Allnock, D., & Atkinson, R. (2019). 'Snitches get stitches': School-specific barriers to victim disclosure and peer reporting of sexual harm committed by young people in school contexts. *Child Abuse & Neglect*, 89, 7-17.
- Berk, L. E. (2014). *Exploring Lifespan Development. Third Edition*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 37-43.
- Dahlén, S. (2010). *Att arbeta med sexuella trakasserier i skolan..* Hämtad 2021-05-16 från <https://www.rfsu.se/globalassets/pdf/att-arbeta-med-sexuella-trakasserier-i-skolan.pdf>

- Carlsson, H., & Groth, M. (2019). *Makt, sex och skolan. En guide för elevhälsan i arbetet mot sexuella trakasserier*. Hämtad 2021-05-16 från [https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2020/04/Makt-sex-och-skolan\\_guide-f%C3%B6r-elevh%C3%A4lsan.pdf](https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2020/04/Makt-sex-och-skolan_guide-f%C3%B6r-elevh%C3%A4lsan.pdf)
- Chambers, D., van Loon, J., & Tincknell, E. (2004). Teachers' views of teenage sexual morality. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 563-576.
- Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein, N., & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *J School Health*, 83(6), 438-444.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the Boys: New research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers college record*, 98(2), 206-235.
- Crandall, A. J. (2016). *School counselors' perceptions of sexual harassment and bullying*. New Mexico State University: Las Cruces.
- Dahlqvist, H. Z., Landstedt, E., Young, R., & Gådin, K. G. (2016). Dimensions of peer sexual harassment victimization and depressive symptoms in adolescence: a longitudinal cross-lagged study in a Swedish sample. *J Youth Adolesc*, 45(5), 858-873.
- Dragowski, E. A., Scharrón-del Río., M. R. (2014). *School Psychology Forum*, 8(1), 10-27.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rinehart, S., & Doshi, N. (2016). Understanding types, locations, & perpetrators of peer-to-peer sexual harassment in U.S. middle schools: a focus on sex, racial, and grade differences. *Child Youth Services Review*, 71, 174-183.
- Friends. (2020). *Friendsrapporten 2020*. Hämtad 2021-05-16 från <https://friends.se/friendsrapporten-2020/>
- Frisén, A., & Berne, S. (2016). *Nätmobbing. Handbok för skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- 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.
- Gruber, J. E., & Fineran, S. (2008). Comparing the impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex Roles*, 59(1-2), 1-13.
- Gruber J. E., & Fineran S. (2016). Sexual harassment, bullying, and school outcomes for high school girls and boys. *Violence Against Women*, 22(1), 112-133.
- Grände, J., & Lindqvist, J. (2014). *Ses offline? Ett metodmaterial om unga, sex och internet*. Hämtad 2021-05-16 från <https://docplayer.se/3953500-Ses-offline-om-sex-granssallning-och-ungas-utsatt-het-pa-natet-josefin-grande-www-josefingrande-se.html>
- Grände, J., & Odén, N. (2007). *Var går gränsen?Handledning för temaarbeten om integritet, sexuella trakasserier och sexualbrott*. Hämtad 2021-05-16 från <https://www.bra.se/publikationer/arkiv/publikationer/2007-12-31-var-gar-gransen.html>
- Jonsson, L., & Svedin C. G. (2017). *Barn utsatta för sexuella övergrepp på nätet*. Hämtad 2021-05-16 från <https://www.allmannabarnhuset.se/produkt/fordjupningsrapport-barn-utsatta-for-sexuella-overgrepp-pa-natet/>

- Justitiedepartementet. (2018). *Uppdrag till Brottsoffermyndigheten att genomföra informations-och utbildningsinsatser med anledning av en ny sexualbrottslagstiftning*. Hämtad 2021-05-16 från <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2018/03/uppdrag-till-brottsoffermyndigheten-att-genomfora-informations--och-utbildningsinsatser-med-anledning-av-en-ny-sexualbrottslagstiftning/>
- Jämställdhetsombudsmannen. (2000). *JämOs handbok mot könsmobbing i skolan*. Stockholm: JämO.
- Langemar, I. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi- att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber AB.
- Leaper, C., Brown, C. S., & Ayres, M. M. (2013). Adolescent girls' cognitive appraisals of coping responses to sexual harassment. *Psychology in the Schools, 50*(10), 969–986.
- Lichty, L., & Campbell, R. (2012). Targets and witnesses: middle school students' sexual harassment experiences. *J Early Adolesc, 32*(3), 414-430.
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education, 20*(6), 555-570.
- Miller, E. M. (2013). *Peer sexual harassment in middle school: classroom and individual factors*. Columbia University: New York.
- MUCF. (2020). *Det blir ju bara värre om jag berättar... Ungas erfarenhet av sexuella trakasserier i utbildningsmiljöer*. Hämtad 2021-05-16 från <https://www.mucf.se/publikationer/fokus-20-det-blir-ju-bara-varre-om-jag-berattar>
- Petersen, J. L., & Hyde, J. S. (2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *J Adolesc, 32*(11), 1173–1188.
- Rinehart, S. J., & Espelage, D. L. (2016). A multilevel analysis of school climate, homophobic name-calling, and sexual harassment victimization/perpetration among middle school youth. *Psychology of Violence, 6*(2), 213-222.
- SFS 1962:700. *Brottsbalken*. Hämtad 2021-05-11 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/brottsbalk-1962700\\_sfs-1962-700](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/brottsbalk-1962700_sfs-1962-700)
- SFS 2010:800. *Skollagen 2010:800*. Hämtad 2021-05-11 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen 2008:567*. Hämtad 2021-05-11 från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)
- Skolverket. (2018). *Stort intresse för bidrag mot sexuella trakasserier*. Hämtad 2021-05-16 från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-12-10-stort-intresse-for-bidrag-mot-sexuella-trakasserier>
- Stiftelsen Allmänna Barnhuset. (2017). *Dags att prata om sexuella övergrepp - handledning till skolans personal*. Hämtad 2021-05-16 från [https://www.wallmannabarnh.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2017/10/Handledning\\_A4\\_2017\\_web.pdf](https://www.wallmannabarnh.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2017/10/Handledning_A4_2017_web.pdf)
- Stone, M., & Couch, S. (2004). Peer sexual harassment among high school students: Teachers' attitudes, perceptions, and responses. *The High School Journal, 88*(1), 1-13.

- Ungar & medier. (2019). Hämtad 2021-05-16 från  
<https://www.statensmedierad.se/rapporter-och-analyser/material-rapporter-och-analyser/ungar--medier-2019>
- Utbildningsdepartementet. (2020). *Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna*. Hämtad 2021-05-16 från  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2020/01/okad-kompetens-om-neuropsykiatriska-svarigheter-och-sex-och-samlevnad-i-lararutbildningarna/>
- Wei, H., & Chen, J. (2012). Factors associated with peer sexual harassment victimization among taiwanese adolescents. *Sex Roles: A Journal of Research*, 66(1-2), 66-78.
- Witkowska, E. (2005). *Sexual harassment in schools. Prevalence, structure and perceptions*. *Arbete och hälsa* 2005:10. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

## Bilaga 1

### Intervjuguide

Finns det några typer av sexuella trakasserier som du upplever har normaliserats, i så fall hur resonerar du kring det?

Vad upplever du för svårigheter och/eller utmaningar när det kommer till att upptäcka sexuella trakasserier?

- Finns det några specifika platser på skolan där du tror att sexuella trakasserier sker och som är särskilt svåra för dig som lärare att upptäcka, i så fall vart?
- Vad upplever du som lärare för svårigheter och/eller utmaningar när det kommer till att upptäcka sexuella trakasserier som sker på nätet?

Vad upplever du för svårigheter och/eller utmaningar när det kommer till att eleverna inte alltid berättar för dig som lärare när sexuella trakasserier sker?

Vad upplever du för svårigheter och/eller utmaningar när det kommer till att hantera sexuella trakasserier?

Hur brukar du reagera och agera när du upptäcker sexuella trakasserier? Upplever du några svårigheter kopplat till det?

- Skiljer det sig från hur du upplever att andra lärare uppfattar och/eller reagerar i samma situation, i så fall på vilket sätt och vilka svårigheter och/eller utmaningar upplever då kopplat till det?
- Skiljer det sig från hur du upplever att eleverna själva uppfattar och/eller reagerar i samma situation, i så fall på vilket sätt och vilka svårigheter och/eller utmaningar upplever du kopplat till det?

I vilken utsträckning upplever du att du som lärare har tillräcklig med utbildning och kunskap för att hantera sexuella trakasserier?

På vilket sätt påverkar stress och/eller tidsbrist hur du hanterar sexuella trakasserier?

Vad upplever du för svårigheter och/eller utmaningar när det kommer till ansvarsfördelningen mellan skola och fritid, vad som är lärarnas ansvar respektive föräldrarnas ansvar, när det kommer till att motverka sexuella trakasserier?

Vad upplever du för svårigheter och/-eller utmaningar när det kommer till åtgärder mot sexuella trakasserier?

Finns det något mer kring svårigheter och utmaningar ur ett lärarperspektiv som du har tänkt på under intervjun och vill lyfta? Har du ytterligare någon reflektion kring lärarrollen kopplat till detta ämne?