

Att förstå sexuella trakasserier – tre förklaringsmodeller och deras pedagogiska implikationer

Liselotte Eek-Karlsson, Maria Hedlin och Ragnar Olsson

ABSTRAKT

I föreliggande studie är syftet att presentera ett pedagogiskt verktyg för att sortera könsrelaterade resonemang relevanta för diskussioner om sexuella trakasserier, samt att lyfta fram och tydliggöra de pedagogiska implikationer som ett visst grundantagande för med sig. Detta pedagogiska verktyg appliceras på två kvinnliga gymnasieelevers berättelser om erfarenheter av sexuella trakasserier under sin tid i grund- och gymnasieskolan. Tre olika förklaringsmodeller används i analysen. Dessa är 'med könsskillnader i fokus', 'med den könsneutrala individen i fokus' samt 'med könsnormer i fokus'. När könsskillnader framhålls som förklaringsmodell, blir slutsatsen att pojkarna styrs av sin biologi och att de därför inte kan hållas ansvariga för sina handlingar. Om könsneutralitet betonas, blir konsekvensen att sexuella trakasserier inte kan knytas till ett specifikt kön. Istället är det den specifika situationen eller individen som är den avgörande faktorn. När könsnormer är i fokus kan sexuella trakasserier förstås som något unga män i grupp använder sig av som ett sätt att stärka och bekräfta maskulinitet i en heteronormativ ordning. Vissa förklaringsmodeller kan underlätta och andra kan försvåra arbetet för att motverka sexuella trakasserier.

Nyckelord: *sexuella trakasserier; förklaringsmodeller; könsskillnader; könsneutralitet; könsnormer*

Liselotte Eek-Karlsson,
Linnéuniversitetet,
Sverige,
e-post: liselotte.eek@lnu.se

Maria Hedlin,
Linnéuniversitetet,
Sverige,
e-post: maria.hedlin@lnu.se

Ragnar Olsson,
Linnéuniversitetet,
Sverige,
e-post: ragnar.olsson@lnu.se

ABSTRACT

Understanding sexual harassment – three explanatory models and their educational implications

In the present study, the purpose is to present a pedagogical tool for sorting gender-related reasoning relevant to discussions about sexual harassment, as well as to highlight and clarify the pedagogical implications that a certain basic assumption entail. This pedagogical tool

is applied to two female high school students' stories of experiences of sexual harassment during their time in primary and secondary school. Three different explanation models are used in the analysis. These are named 'with gender differences in focus', 'with the gender-neutral individual in focus' and 'with gender norms in focus'. When gender differences are emphasized, the implication is that boys are ruled by their biology and therefore they cannot be responsible for their actions. If gender neutrality is stressed, the consequence is that sexual harassment cannot be linked to a specific gender. Instead, it is the specific situation or the individual that is the triggering factor. When gender norms are in focus, sexual harassment can be understood as something that young men in groups use to strengthen and affirm masculinity in a heteronormative order. Some of the explanation models may facilitate and others may complicate the work of counteracting sexual harassment.

Keywords: *sexual harassment; explanation models; gender differences; gender neutrality; gender norms*

Inledning

I den här studien riktas fokus mot olika sätt att förstå könsrelaterade resonemang och särskilt sexuella trakasserier. I den svenska diskrimineringslagen definieras sexuella trakasserier som "ett uppträdande av sexuell natur som kränker någons värdighet" (SFS 2008:567). Förmågan att motverka och förebygga sexuella trakasserier kräver, förutom gott lagstöd, gedigen kunskap om fenomenet. Hur sexuella trakasserier förstås påverkar om och hur vi ser fenomenet, vilket i sin tur styr vilka handlingsalternativ som ses som möjliga och lämpliga. Studier visar att skolor ofta misslyckas med att stoppa sexuella trakasserier. Det är inte ovanligt att dessa romantiserar, bagatelliserar och ignoreras, vilket får allvarliga konsekvenser för de utsatta. Vidare framhålls betydelsen av skolpersonalens kompetens för att kunna identifiera sexuella trakasserier, benämna dem vid deras rätta namn och därefter agera ändamålsenligt (Conroy, 2013; Gillander et al., 2019). Den kompetens som lärarutbildningen ger, har stor betydelse i detta sammanhang (Rahimi & Liston, 2011).

Gemensamt för de nordiska länderna är att skolan har ett tydligt uppdrag att arbeta för jämställdhet och att motverka diskriminering och sexuella trakasserier (Måwe, 2018). Målet är att ingen elev i skolan ska bli utsatt för sexuella trakasserier av vare sig vuxna eller kamrater (SFS 2008:567). Detta mål försvåras av att vardagskunskap ofta används för att både identifiera och hantera sexuella trakasserier (Gillander Gådin, 2012; Gillander Gådin & Stein, 2019; Guschke et al., 2019; Lahelma, 2002). Ett annat problem kan vara om förståelsen endast utgår ifrån prevalensstudier där förekomst redovisas utan diskussion om bakomliggande orsaker (Bondestam & Lundqvist, 2020; Latcheva, 2017; McDonald, 2012).

Arbetet för ett jämställt samhälle har i de nordiska länderna gott stöd i lagstiftning och utbildningsväsendets styrdokument. Trots dessa till synes goda förutsättningar tydliggjordes i samband med #MeToo-rörelsen 2017 att förekomsten av sexuella trakasserier är hög i både skola och arbetsliv såväl i Norden som i övriga delar av världen. En central fråga att ställa är varför skola och arbetsliv inte lyckas bättre med att

motverka förekomsten av sexuella trakasserier. Föreliggande studie avser att synliggöra vanligt förekommande antaganden som ligger till grund för hur sexuella trakasserier identifieras och hanteras. Dessa antaganden ger varierande möjligheter att komma till rätta med problematiken. En fördjupad kunskap och vidgad förståelse förbättrar förutsättningarna för att kunna ta sig an uppdraget. I föreliggande studie är syftet därför att presentera ett pedagogiskt verktyg för att sortera könsrelaterade resonemang relevanta för diskussioner om sexuella trakasserier samt att lyfta fram och tydliggöra de pedagogiska implikationer som ett visst grundantagande för med sig. Ett empiriskt fall kommer att analyseras utifrån olika förklaringsmodeller om kön. Följande frågeställningar ska därigenom besvaras:

- Hur kan det som berättas förstås utifrån olika grundantaganden om kön?
- Vilka blir konsekvenserna av de olika grundantagandena?

Tidigare forskning

I såväl Norden som i övriga världen är sexuella trakasserier ett stort problem (McDonald, 2012; Svensson, 2020). När det gäller de nordiska länderna talar forskare om "the Nordic paradox". Med detta avses att sexuella trakasserier är vanligt förekommande i Norden, trots att länderna i andra sammanhang brukar räknas som relativt jämställda (Mellgren et al., 2018). Det är oftast pojkar eller män som sexuellt trakasserar, och flickor eller kvinnor som blir utsatta (Bergold, 2018; Bondestam & Lundqvist, 2020; EU, 2014; Eurofond, 2012; Latcheva, 2017; Phipps & Young, 2015). I många sammanhang räknas sexuella trakasserier som en del av det könsbaserade våld som i oproportionerlig grad drabbar kvinnor (EU, 2014; Latcheva, 2017). Även om det främst är kvinnor som utsätts för sexuella trakasserier kan det vara värt att notera att även män kan bli utsatta. När detta sker är det inte sällan andra män som kränker med homofoba inslag (Meyer, 2009; Pascoe, 2012; Rosen & Nofziger, 2019). Det har dessutom uppmärksamats att många fall av sexuella trakasserier inte bara är relaterade till kön och sexualitet utan samtidigt också till rasism och andra föreställningssystem som kategoriserar och rangordnar människor (Bondestam & Lundqvist, 2020; Svensson, 2020).

Sexuella trakasserier leder till att känslan av trygghet och välbefinnande påverkas negativt, exempelvis stressymptom och sämre hälsa (McDonald, 2012; Mellgren et al., 2018). I en studie av svenska tonåringars hälsa framkom en stark korrelation mellan sexuella trakasserier och depressiva symptom hos flickor (Dahlqvist et al., 2012). Andra konsekvenser kan vara en ovilja att gå till skolan (Gillander Gådin, 2012) eller en negativ påverkan på skolarbetet på andra sätt (Plan International, 2020). Inte bara de som utsätts för kränkningarna drabbas av negativa konsekvenser, utan också de som bevittnar dem (Ram, 2018). Elever som inte själva blir utsatta riskerar att fara illa i sammanhang där sexuella trakasserier förekommer. Forskare talar om att elever tvingas vistas i en fientlig miljö (Gillander Gådin, 2012).

I skolan är korridorerna de vanligaste platserna för sexuella trakasserier (Lichty & Campbell, 2012) och ett flertal studier rapporterar att verbala och fysiska kränkningar är så vanliga i skolvardagen att dessa har blivit normaliserade (deLara, 2012; Gillander Gådin, 2012; Gillander Gådin & Stein, 2019; Hlavka, 2014; Lahelma, 2002; Witkowska, 2005). I en studie av sexuella trakasserier bland elever i åldrarna 11–13 år i USA fann forskarna att sexuella trakasserier var mycket vanligt förekommande redan i dessa relativt låga åldrar. Nästan alla elever hade bevittnat sexuella trakasserier under det senaste året (Lichty & Campbell, 2012). Liknande resultat visades i en svensk studie, där flickor i åldern 7–12 år utsattes för såväl verbala, icke-verbala som sexuella övergrepp i skolan. Det mönster av sexuella trakasserier som konstaterats bland äldre elever återfanns även i denna studie, trots att de deltagande flickorna var relativt unga (Gillander Gådin, 2012).

I en miljö där kränkningar hör till vardagen är risken stor att de accepteras eller bagatelliseras av omgivningen (Zampoukos et al., 2020). En underrapportering av sexuella trakasserier har konstaterats inom såväl utbildningsväsendet som arbetslivet (deLara, 2012; McDonald, 2012; Morrison et al., 2005). I en nordisk forskningsöversikt om sexuella trakasserier anges att det stora mörkertalet kan vara ett uttryck för förväntningar att en rapportering inte skulle få positiva konsekvenser. Det talas om en bristande tilltro till system som ska skydda den som blir utsatt, men som i praktiken inte gör det (Svensson, 2020). Forskning visar också att den som tar upp sexuella trakasserier riskerar att förlöjligas (Guschke et al., 2019). På motsvarande sätt kan elever som inte rapporterar de kränkningar de utsätts för, uppge att de känner sig hjälplösa och att det inte är någon idé att tala med vuxna (deLara, 2012). Charmaraman et al. (2012) fann en stor okunskap och oklarhet bland lärare gällande både vad som är sexuella trakasserier och skolans ansvar att ingripa (jfr Bruno et al., 2020). Det är inte ovanligt att elever som blir utsatta saknar vuxnas hjälp för att förstå och avbryta de sexuella trakasserier. Detta bidrar till att kränkningarna kan fortsätta och att de till och med uppfattas som ett oundvikligt inslag i skolmiljön (Hlavka, 2014; Rahimi & Liston, 2011; Witkowska, 2005). Sammanfattningsvis visar både nationell och internationell forskning att lärare saknar kunskap om hur sexuella trakasserier kan identifieras och hanteras så att förekomsten minskar.

Metod

Föreliggande studie är en del av ett större projekt, vars övergripande syfte är att få kunskap om hur elever i olika åldrar talar om sexuella trakasserier. Data konstruerades med hjälp av parintervjuer i årskurs 5, 6 och 8 samt årskurs 1 och 3 i gymnasieskolan. Sammanlagt intervjuades 50 elever. Av dessa elever identifierade 22 sig som pojkar och 28 identifierade sig som flickor. Ingen av eleverna identifierade sig på annat sätt. Varje intervju varade 30–60 minuter.

Projektet i sin helhet har godkänts av en regional etikprövningsnämnd. Innan intervjuerna påbörjades informerades rektor, berörda lärare samt vårdnadshavare

för de yngre eleverna på de inblandade skolorna. Därefter valde rektor, kurator och skolsköterska ut klasser där intervjuer kunde genomföras. Eleverna informerades om de etiska kraven och samtyckesblanketter delades ut till alla elever, både till eleverna själva och av deras vårdnadshavare om eleverna var under 18 år. Enbart de elever som frivilligt anmälde sig och vars vårdnadshavare samtyckte intervjuades.

Det empiriska materialet i denna studie består av en av parintervjuerna, där två 18-åriga kvinnliga elever (i studien kallas de Anna och Lisa) beskriver sina erfarenheter av sexuella trakasserier under sin skoltid. Berättelsen är rik på händelser, men händelserna i sig är inte unika. Liknande berättelser återfinns i de andra intervjuerna där flickor intervjuats. Eleverna ger i sin berättelse uttryck för olika former av sexuella trakasserier, vilka bildar underlag för analysen. Det är viktigt att poängtera att det under dessa intervjuer inte framkom exempel på att pojkar beskrevs som utsatta. Samtliga situationer som eleverna beskrev handlade om flickor som blev utsatta av pojkar.

Annas och Lisas berättelse kan ses som en s.k. ”small story” (Bamberg, 2006; Georgakopoulou, 2015, 2016), vilken kan beskrivas som kort, subjektiv och ofta fragmenterad, där specifika fenomen synliggörs. Den karaktäriseras av korta, metaforiska resonemang om den levda erfarenheten och den egna sociala identiteten (Bamberg, 2006; Georgakopoulou, 2015, 2016). En berättelse beskriver ofta vardagliga händelser där berättaren försöker skapa mening av erfarenheter och praktiker i det sociala livet. Det finns ofta beskrivningar av olika karaktärer, miljöer, händelser som förändras över tid, kriser och lösningar på dessa (Jonsson, 2014). När Anna och Lisa berättar sin historia gällande sexuella trakasserier så beskriver de samtidigt sina erfarenheter i form av berättelser som är kulturellt kända. Genom deras subjektiva berättelse skapas en bild av sociala interaktioner och relationer samt hur flickorna har hanterat dessa situationer. Berättelsen talar om hur de minns och återberättar sin skoltid avseende sexuella trakasserier. Texten nedan är ett utsnitt av deras berättelse.

Lisas och Annas berättelse

Det är maj och Lisa och Anna ska snart sluta gymnasiet. De har gått ett yrkesprogram och ska snart ta ett kliv in i vuxenvärlden och arbetslivet. De vill gärna bli intervjuade. Anledningen är att det behövs en förbättring gällande synen på sexuella trakasserier både hos lärare och kamrater, förklarar de. Intervjun varade i 60 minuter. Berättelsen nedan är utdrag ur deras subjektiva berättelse, som de minns den.

Intervjuare: Hörde det någonting mer, som tjejer, när #MeToo kom? Började man tänka på ett annat sätt, eller ...

Lisa: Jag tänkte nog mer alltså, tiden innan, när jag var mindre. Jag kommer ihåg att när vi var på skoldisco så sprang killarna runt och tog mig på rumpan liksom, så man bara ”Sluta!”. Man tog det inte seriöst, men alltså då lär de sig ju ”De tycker det är kul när jag

tar dem på rumpan!”, och så fortsätter de /.../ Men sen när man tänker tillbaka, alltså fan, det är inte okej liksom. Och att läraren står där och bara ”Men Lisa, du behöver inte gråta för att han tog dig på tutten, han är ju bara kär i dig.”

Anna berättar om vad som kan hända när hon går förbi ett gäng killar:

- Intervjuare: Ja liksom det här tydliga. Men alltså, vad kan det vara mer som man skulle kunna uppfatta som /.../ skulle kunna vara sexuella trakasserier?
- Anna: De gör så här ... (gestikulerar) ...
- Lisa: Ja men de gör det väldigt tydligt /.../ om det står ett grabbgång där så går ju vi liksom förbi dem. Då ser man ju. Både innan man har gått förbi och efter man har gått förbi.
- Lisa: De börjar så här putta på varandra.
- Intervjuare: De pekar och så.
- Lisa: Ja, precis. Eller så här bara slänger bort huvudet, och så bara ”Kolla, kolla där borta”. Och sen när man har gått förbi så hör man ju liksom viskandet. Och sen kan det komma en vissling, typ.
- Anna: Ja men alltså de markerar liksom /.../ Jag känner så här ... ”Vad har jag för uringad tröja idag då?”, ”Alltså vad är det?” ... det är obehagligt.

De minns tillbaka på hur det var att börja i ettan på gymnasiet:

- Lisa: Alltså, första året när vi gick här så vet jag att det var ganska ... alltså vi typ tänkte mycket på det, i vissa korridorer och så här så kunde man känna av att det var väldigt mycket blickar och sen att folk typ visslade efter en och så här /.../ man var ju ny på skolan så alla som var äldre var ju liksom ... man vågade ju inte kolla, man var ju lite blyg eller så här.

Både Lisa och Anna tänker på vad de har på sig både i skolan och när de ska på fest:

- Anna: Man får ta mer, på krogen, än vad man gör ... för man har kanske inte samma kläder i skolan som man har när man går ut på Harrys (pub, förf. anm.). Utan det kanske är lite att man visar lite med hud, kanske lite djupare uringning, och det kanske är lockande på något annat sätt. Och så kanske de har några öl i sig och får lite mer självförtroende och kanske ska spela lite mer coola inför sina kompisar.
- Intervjuare: Tänker ni på vad ni har på er?
- Lisa: I skolan vill man ju inte ha ... ja men du vet, festkläder heller utan då vill man vara typ som alla andra. Alltså jag vill ju bara vara som alla andra, liksom så här, sjunka in lite, alltså inte sticka ut

så jättemycket. Och sen på krogen så brukar man ha lite mörka kläder, typ. Alltså, jag har gärna fina kläder, men inte så jätteutmanande. För det är inte så ...

- Anna: Jag kan däremot gärna gå ut med utmanande kläder på krogen.
- Lisa: För det är inte så jättetrevligt liksom, när det kommer en kille smygande bakifrån. Helt plötsligt bara kollar man bakifrån och då står han där ...
- Intervjuare: Men tänker ni så, att nu finns det en risk för att jag ska få kommentarer eller behöva bli visslad på, eller så, och att det påverkar hur ni klär er?
- Anna: Ja. Absolut.
- Intervjuare: Var går gränsen då? Eller när går gränsen? När tänker du att ”Nu ... nu får det vara nog” eller ”Det här står jag inte ut med”
- Lisa: Om vi säger att man är ute på krogen och så har jag gett tydliga hintar om att ”Nej, fast jag vill inte”, man har tagit upp handen eller puttat bort dem eller så här. Eller om de börjar dra upp tröjan eller något sånt. Då är det liksom ... nej men då försöker jag ... jag säger liksom ifrån. Sen så bara går man därifrån. Man visar inget intresse. Jag skulle inte ... ja, möjligtvis om jag säger till vakten, beroende på hur långt det har gått, liksom. Och då blir de ju utslängda ...

Annas och Lisas berättelse bildar underlag för nedanstående analys.

Tre förklaringsmodeller och deras konsekvenser

Nedan redogörs för tre olika förklaringsmodeller för hur sexuella trakasserier kan förstås, följt av en kort analys av Annas och Lisas berättelse baserad på de tre förklaringsmodellerna. De första två synsätten är vanliga och utbredda i dagligt tal. Trots att de borde vara oförenliga kan de användas av samma person i ett samtal. När vi resonerar om kön och könsrelaterade frågor är det inte ovanligt att vi använder olika och motstridiga förklaringsmodeller utan att reflektera över det inkonsekventa (Magnusson, 2006).

Med könsskillnader i fokus

När könsskillnader betonas har resonemanget ofta sina rötter i en syn på kvinnor och män som två olika sorters människor. Jean-Jacques Rousseau var en av de utbildningsfilosofer som förde fram det här synsättet under 1700-talet. Mannen sades vara av naturen aktiv, självständig och inriktad på att dominera medan kvinnan framställdes som hans motsats. Hon beskrevs som passiv, osjälvständig och förutbestämd att anpassa sig (Rydström & Tjeder, 2009). Till det här sättet att beskriva män och kvinnor hörde också föreställningar om sexualitet som bröt mot tidigare

synsätt. Mannens sexualitet började på 1800-talet beskrivas som en stark drift som han har svårt att kontrollera. Kvinnan däremot framställdes som att hon saknade sexuella känslor. Den dygdiga kvinnan förväntades ta ansvar för mannens sexualitet; det sades vara hennes ansvar att inte väcka den manliga lusten (Johannisson, 1994). Under 1800-talet producerades mängder av vetenskapliga studier om könsskillnader av alla de slag. Vid denna tid etablerades många normerande föreställningar om kön (Larsson, 2006; Magnusson, 2003). Historiker och idéhistoriker kallar det här sättet att framställa människor för könskomplementärt. Det könskomplementära sättet och betonandet av könsskillnader har fått stort genomslag på hur vi tänker om kvinnor och män (Hirdman, 2001; Rydström & Tjeder, 2009).

Resonemanget om mannens sexuella drift och att det är kvinnans ansvar att hålla den under kontroll präglade skolans obligatoriska sexualundervisning som startade på 1950-talet och den lärarhandledning som i Sverige gavs ut av Skolöverstyrelsen (Cederwall, 2005). På ett motsvarande sätt skildrades pojkar och flickor i skolradio-program om sexualkunskap. Pojkar framstod som aktiva och med en stark sexualdrift, medan flickor framställdes som passiva och i det närmaste asexuella. Ändå var det på denna passiva flicka som ansvaret för den aktive pojkens handlingar lades (Forsslund, 2002). Forskare som har undersökt de föreställningar om kön och sexualitet som kommer till uttryck i ungdomars sätt att resonera idag har visat att ungdomar i sin vardag förhåller sig till det könskomplementära sättet att beskriva kvinnors och mäns sexualitet (Bäckman, 2003; Forsberg, 2007; Jeffner, 1998).

Om den här förklaringsmodellen används som utgångspunkt i analysen av det empiriska materialet i denna studie kan de sexuella trakasserier som Anna och Lisa råkat ut för under sin skolgång förstås och förklaras med att pojkar/män och flickor/kvinnor på många sätt är olika sedan födseln. Utifrån detta synsätt kan pojkarnas agerande betraktas som ett uttryck för deras större sexuella drift, vilket innebär att de har svårt att hålla tillbaka sina känslor när de möter sina kvinnliga klasskamrater och dessa känslor ageras ut i aktiv handling. För att inte locka sina manliga klasskamrater och väcka deras lustar har flickor ett ansvar för att inte klä sig utmanande, enligt det här synsättet. Den här förklaringsmodellen kan anas i Annas och Lisas utsagor. De tänker mycket på hur de ska välja kläder för att inte riskera att bli utsatta för sexuella trakasserier.

Med den könsneutrala individen i fokus

Under 1970-talet växte ett köns neutralt sätt att beskriva tillvaron sig starkt. Det gällde även frågor som rörde relationer och sexualitet. I politiska dokument som tog upp sexuella kränkningar var det inte ovanligt att beskrivningen tog sin utgångspunkt i en individorienterad modell där den som utförde kränkningen antogs skilja sig från mängden på ett avgörande sätt, till exempel genom att vara onormal till sin personlighet eller genom att lida av en psykisk störning. Personen kunde också ha sociala problem eller leva under särskilt utsatta livsvillkor (Wendt Höjer, 2002).

En könsneutral och individorienterad förklaringsmodell är även vanlig när människor förstår och diskuterar sin egen vardag. Haavind (1985, 2000) har lyft fram hur förklaringar till beslut som i gångna tider tog sin utgångspunkt i kön och gängse könskonventioner har ersatts med hänvisning till individuella motiv. Många gånger upprepas traditionella könsmönster men de förklaras på nya sätt. Haavind menar att vi uppfattar det egna agerandet som frikopplat från gamla konventioner och traditionella könsmönster eftersom det ingår i det nordiska idealet att se sig själv som jämställd. Det individorienterade sättet att resonera har på senare tid förstärkts av ett nyliberalt synsätt. Utifrån nyliberala antaganden beskrivs marknaden där individen gör sina val i könsneutrala termer. Utgångspunkten är en autonom individ som väljer helt fritt utan begränsningar. Att personers val och handlingar är påverkade av den sociala omgivningen och kulturella villkor tillbakavisas eller åsidosätts (Braedley & Luxton, 2010; Stuart & Donaghue, 2011).

Om en könsneutral förklaringsmodell används för att förstå hur sexuella trakasserier uppkommer finns svaren att hämta hos den individ som utför kränkningarna. Den personen är speciell på något sätt, till exempel genom att ha en avvikande personlighet, ha sociala problem eller genom att leva under svåra socioekonomiska förhållanden. Denna individ kan lika väl vara kvinna som man enligt detta synsätt. När Anna och Lisa beskriver hur de har utsatts för sexuella trakasserier borde det därmed handla om erfarenheter som är relativt sällsynta och som inte heller skiljer sig från vad deras manliga kamrater har varit med om.

Med könsnormer i fokus

Den betydelse könsnormer har för människors vardagsliv och villkor undersöks inom den genusvetenskapliga forskningen. Utifrån Connells (2009) teori om genusrelationer kan vi förstå varför det är relativt vanligt förekommande att kvinnor utsätts för sexuella trakasserier av såväl kända som okända män. Med genus avser Connell (2009) kulturellt skapade idéer och förväntningar kopplade till kön. Många egenskaper, sysslor och yrken är könskodade, där de kategoriseras som antingen feminina eller maskulina. Även sådant som leksaker, klädesplagg, färger och en mängd andra saker klassificeras på det här sättet. ”Kvinnligt” och ”manligt” tolkas därtill ofta i motsats-termer. ”Manligt” förknippas till exempel med att vara aktiv och stark, ”kvinnligt” med att vara passiv och svag. Som beskrivits ovan har idéhistoriker och andra skildrat hur det här synsättet har gamla rötter. Med åren har andra sätt att se på kön utvecklats, men samtidigt lever de här gamla tankefigurerna (Hirdman, 2001) också kvar.

Detta tankemönster stannar inte vid att vara abstrakta tankar och idéer, utan de påverkar också våra handlingar så att iakttagbara könsmönster bildas. Det övergripande mönster som bildas i samhället kallar Connell genusordning. Utmärkande för genusordningen är att den präglas av hierarkiska maktrelationer där män som grupp och sådant som kodas maskulint tillskrivs högre värde än kvinnor som grupp och det som kodas feminint. Utifrån genusvetenskapliga utgångspunkter kan sexuella

trakasserier forstås som ett uttryck för ett större ojämlikt könsmonster i samhället, dvs. den genusordning som Connell beskriver. Vidare betonar Connell (2009) den känslomässiga karaktär och förankring som de könspräglade föreställningarna (genus) har. De föreställningar som dominant könsmonster rymmer ”känns” ofta rätt, de har således en normerande effekt.

Även begreppet heteronormativitet (Ambjörnsson, 2016; Kulick, 2004) är användbart för att förstå sexuella trakasserier. Begreppet syftar på att heterosexualitet har en normposition i samhället. Heteronormativa förväntningar handlar dock inte bara om att människor i omgivningen förväntas vara heterosexuella, utan även om att denna heterosexualitet ska ta sig uttryck på ett sätt som bevarar genusordningen och dess gränser för ”rätt” feminint och maskulint beteende. En viktig aspekt av den heteronormativa ordningen är att kvinnor bör stå tillbaka, att kvinnor ska förstå män och ge dem företräde på ett sätt som inte är ömsesidigt utan istället bevarar mäns högre status. Sexuella trakasserier kan för män vara ett kraftfullt vapen för att sätta kvinnor på plats, uttrycka sin manliga identitet och stärka den manliga gemenskapen (Robinson, 2005). Trakasserier används även mot män som ett sätt att bevaka att könsnormerna upprätthålls, till exempel genom att tråka män som uppfattas avvika från korrekt maskulint beteende. På så sätt markeras att de ”rätta” könsnormerna har överskridits och män som inte har agerat ”manligt nog” utsätts för sanktioner (Odenbring & Johansson, 2021; Pascoe, 2012; Rosen & Nofziger, 2018).

Om utgångspunkten är en förklaringsmodell som fokuserar könsnormer, kan de genusvetenskapliga begrepp som redogjorts för ovan användas. När Lisa och Anna berättar om hur det kan vara att gå i skolans korridorer kan detta förstås som exempel på hur könsnormerna kan gestaltas, dvs. hur femininitet och maskulinitet kan ta sig uttryck i vardagliga situationer. Sexuella trakasserier kan förstås som något unga män i grupp använder sig av som ett sätt att stärka och bekräfta maskulinitet i en heteronormativ ordning. Lisa och Anna beskriver att de får sitt utseende granskade. Pojkar står i gäng, puttar på varandra och förenas i en bedömning av tjejerna. I den heteronormativa miljön ges pojkarna ”rätt” att agera på det här sättet. En viktig aspekt av den heteronormativa ordningen är också att kvinnor inte ska ta för mycket plats. Pojkarna tar sig rättigheter och plats, medan flickorna förminsas. När pojkar reducerar flickor till objekt som kan kommenteras och bedömas, stärker de såväl sin egen status som genusordningen. Objektivifieringen kan även kopplas till härskartekniker beskrivna av Ås (1982), vilka syftar på maktmetoder som främst används av män som grupp för att hålla kvinnor i underordnade positioner. Ås identifierade ursprungligen fem härskartekniker, senare tillkom fler varav objektivifiering är en. Objektivifiering innebär att kvinnor inte ses som likvärdiga subjekt i sin egen rätt, utan snarare som objekt vars utseende står i centrum (Hedlin, 2006).

Pedagogiska implikationer

Denna studie har bidragit med ett pedagogiskt verktyg för att sortera könsrelaterade resonemang relevanta för diskussioner om sexuella trakasserier. De tre

förklaringsmodeller som har presenterats leder till olika sätt att se på hur skolan och lärare bör förhålla sig till sexuella trakasserier. I den första förklaringsmodellen betonas mäns och kvinnors skilda egenskaper, vilka antas vara givna av naturen. Utgångspunkten är att flickor och pojkar är olika på ett så avgörande sätt att de i det närmaste ses som två olika sorter som bör behandlas därefter. Detta sätt att resonera var mycket vanligt innan grundskolan infördes. Grundskolans motståndare argumenterade för att särskilt flickorna och pojkarna i de övre klasserna var så pass olika att det inte var lämpligt att de skulle undervisas tillsammans (Hedlin, 2009; Nordström, 1987). När det här synsättet relateras till sexuella trakasserier som pojkar utsätter flickor för, blir slutsatsen att pojkarna styrs av sin biologi och inte kan hållas ansvariga för sina handlingar. Skolan kan då inte heller ställas till svars för avsaknaden av framgångsrika insatser för att stoppa kränkningarna, eftersom det är ett omöjligt uppdrag att förändra biologiska könsskillnader.

Enligt den andra förklaringsmodellen betraktas sexuella trakasserier som ett könsneutralt fenomen. Kränkningarna förstås som något som frambringas av omständigheterna, alternativt är något som särskilda och otypiska individer utsätter andra individer för. Därmed blir även sexuella trakasserier något avvikande som inte antas förekomma bland vanliga människor. Problemet med den här förklaringsmodellen är att sexuella trakasserier inte är ett så ovanligt fenomen som det här synsättet gör gällande (Gillander Gådin, 2012; Mellgren et al., 2018), något som inte minst de elever som har intervjuats i den här studien har vittnat om. Ett annat problem är att hänsyn inte tas till den verklighet som eleverna har att hantera. Verkligheten är inte könsneutral. Det räcker inte att hänvisa till att flickor och pojkar formellt har samma rättigheter i skolan. Om förväntningarna på dem är olika, och om de också har skilda könsideal att leva upp till, så är också villkoren olika (Hiltunen, 2017). Crofts och Coffey (2017) använder begreppet ”schizoida villkor” som beteckning för hur många ungdomar måste navigera i en tillvaro full av könsnormer samtidigt som dessa könsnormer förnekas. För en lärare som försöker förstå sexuella trakasserier utifrån en könsneutral förklaringsmodell blir det svårbegripligt hur det kan komma sig att det framförallt är flickor och kvinnor som har erfarenheter av att utsättas för den här typen av kränkningar. Även i detta fall leder förklaringsmodellen till att förutsättningar för framgångsrika insatser i skolan saknas.

Om såväl barn, ungdomar som vuxna, med sina variationer och olikheter, i stället tolkas utifrån förklaringsmodellen som betonar könsnormer får vi ett tredje sätt att förstå situationer som dem Anna och Lisa berättar om. Utifrån denna förklaringsmodell betraktas eleverna som personer som försöker orientera sig i ett samhälle som inte är könsneutralt utan snarare präglad av en mängd könsnormer som innebär att vissa beteenden förväntas av män, medan andra förväntas av kvinnor. I denna könspräglade tillvaro skapar eleverna mening, relationer och sina identiteter (Hiltunen, 2017; Ledman et al., 2020). Vuxnas uppgift blir därmed att hjälpa eleverna att orientera sig och att stödja deras meningsskapande så att det sker i samklang med positiva värderingar. Utifrån en sådan förklaringsmodell är sexuella trakasserier inte oundvikliga. Det handlar snarare, precis som andra kränkningar,

om beteenden som kan ifrågasättas och stoppas. För både elever och lärare kan det dock upplevas ”naturligt” att följa könsnormerna. Som Connell (2009) påpekar är de kopplade till våra känslor och vad som ”känns rätt”. Att försöka ändra på etablerade könsmonster brukar därför stöta på motstånd. Både kvinnor och män är ofta så väl insocialiserade i genusordningen att den känns bekväm, medan en mer jämställd ordning väcker motstånd och negativa reaktioner (Calder-Dawe & Gavey, 2016; Linghag et al., 2016).

De tre förklaringsmodellerna kan avslutningsvis relateras till det uppdrag som är gemensamt för lärare i de nordiska länderna, vilket består i att arbeta för jämställdhet, bland annat genom att skapa en vardag i skolan som är fri från sexuella trakasserier. I detta arbete krävs att vuxna har en förståelse för vilka antaganden som ligger till grund för hur sexuella trakasserier identifieras och hanteras i den specifika verksamheten. Vuxna i skolan behöver även kunskap om de konsekvenser som vissa grundantaganden för med sig. En förklaringsmodell som tar sin utgångspunkt i könsskillnader eller könsneutralitet riskerar i värsta fall att förstärka problemet. Istället krävs att skolpersonal har kompetens att tillsammans med eleverna kritiskt granska de könsnormer som omger oss. Därmed ökar möjligheten att förstå, identifiera och därefter framgångsrikt hantera sexuella trakasserier.

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2016). Queerteori. I K. Lindberg & H. Olsson (Red.) *Samhällskroppen – om samhälle, kön och sexualitet. Ett kunskapsmaterial för lärare i samhällsorienterande ämnen i grundskolan och gymnasieskolan*. RFSU.
- Bamberg, M. (2006). Stories – big or small. Why do we care? I M. Bamberg (Red.), *Narrative – state of the art*. (s. 165–174). John Benjamins.
- Bergold, J. (2018). *Kvinnlig fägring och machokultur? Sexuella trakasserier i arbetslivet bland LO-förbundens medlemmar*. LO.
- Bondestam, F. & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397–419.
- Braedley, S. & Luxton, M. (2010). Competing philosophies: Neoliberalism and challenges of everyday life. I S. Braedley & M. Luxton (Red.), *Neoliberalism and everyday life*. McGill-Queen's University Press.
- Bruno, L., Joelsson, T., Franzén, A. & Gottzén L. (2020). Heroes and others: Tensions and challenges in implementing mentors in violence prevention in Swedish schools. *Journal of Gender-Based Violence*, 4(2), 141–155.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Makadam.
- Calder-Dawe, O. & Gavey, N. (2016). Making sense of everyday sexism: Young people and the gendered contours of sexism. *Women's Studies International Forum*, 55, 1–9.
- Cederwall, E. (2005). Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Hela livet: 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s. 35–46). Myndigheten för skolutveckling.

- Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein, N. & Espelage, D. L. (2012). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438–444.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Daidalos.
- Conroy, N. (2013). Rethinking adolescent peer sexual harassment: Contributions of feminist theory. *Journal of School Violence*, 12(4), 340–356.
- Crofts, J. & Coffey, J. (2017). Young women's negotiations of gender, the body and the labour market in a post-feminist context. *Journal of Gender Studies*, 26(5), 502–516.
- Dahlqvist, H., Landstedt, E. & Gådin, K. (2012). Depressive symptoms and the associations with individual, psychosocial, and structural determinants in Swedish adolescents. *Health*, 4(10), 881–889.
- deLara, E. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288–305.
- EU. (2014). *Våld mot kvinnor: En undersökning omfattande hela EU*. Europeiska unionens byrå för grundläggande rättigheter.
- Eurofond. (2012). *5th European working conditions survey*. Publications Office of the European Union.
- Forsberg, M. (2007). *Brunetter och blondiner: Sex, relationer och tjejer i det mångkulturella Sverige*. Studentlitteratur.
- Forslund, T. (2002). *Frisk och stark med skolradion: Pedagogik och retorik i hälsoprogram 1930–1959*. HLS Förlag.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hedlin, M. (2009). *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948–1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Umeå universitet: Genusforskerskolan.
- Georgakopoulou, A. (2015). Sharing as rescripting. Place manipulations on YouTube between narrative and social media affordances. *Discourse, Context & Media*, 9, 64–72.
- Georgakopoulou, A. (2016). From narrating the self to posting self(ies): A small stories approach to selfies. *Open Linguistics* 2, 300–317.
- Gillander Gådin, K. (2012). Sexual harassment of girls in elementary school – a concealed phenomenon with a heterosexual romantic discourse. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(9), 1762–1779.
- 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), 92–937.
- Guschke, B. L., Busse, K., Muhr, S. L., Khalid, F. & Just, S. N. (2019). Sexual harassment in higher education: Experiences and perceptions among students at a Danish university. *Kvinder, Køn & Forskning*, 19(1–2), 11–30.
- Haavind, H. (1985). Förändringar i förhållandet mellan kvinnor och män. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3.
- Haavind, H. (2000). Analytiske retningslinjer ved empiriske studier av kjønne betydninger. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 155–219). Gyldendal Akademisk.

- Hiltunen, L. (2017). *Lagom perfekt: Erfarenheter av ohälsa bland unga tjejer och killar*. Arkiv förlag.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Liber.
- Hlavka, H. (2014). Normalizing sexual violence: Young women account for harassment and abuse. *Gender & Society*, 28(3), 337–358.
- Jeffner, S. (1998). *Liksom våldtäkt, typ ... Om ungdomars förståelse av våldtäkt*. Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Johannisson, K. (1994). *Den mörka kontinenten*. Norstedts.
- Jonsson, R. (2014). Boys' anti-school culture? Narratives and school practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), 276–292.
- Kulick, D. (2004). Queerteori, performativitet och heteronormativitet – några grundläggande begrepp. I A.-C. Olsson & C. Olsson (Red.), *I den akademiska garderoben*. Atlas.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: Fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3), 295–306.
- Latcheva, R. (2017). Sexual harassment in the European Union: A pervasive but still hidden form of gender-based violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(12), 1821–1852.
- Larsson, M. (2006). Om en kvinna som befunnits tillhöra genus masculinum: Synen på kön, klass och sexualitet i 1800-talets medicin och kultur. I L. Lennerhed (Red.), *Från Sappho till Cyborg. Idéer om kön och sexualitet i historien* (s. 109–134). Gidlunds förlag.
- Ledman, K., Nylund, M., Rönnlund, M. & Rosvall, P.-K. (2020). Being and becoming a female student and worker in gendered processes of vocational education and training. *Gender and Education*, 33(5), 1–17.
- Lichty, L. F. & Campbell, R. (2012). Targets and witnesses: Middle school students' sexual harassment experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 32(3), 414–430.
- Linghag, S., Ericson, M., Amundsdotter, E. & Jansson, U. (2016). I och med motstånd: Förändringsaktörers handlingsutrymme och strategier i jämställdhets- och mångfaldsarbete. *Tidskrift för genusvetenskap*, 37(3), 9–28.
- Magnusson, E. (2003). *Psykologi och kön. Från könsskillnader till genusperspektiv*. Natur och Kultur.
- Magnusson, E. (2006). *Hon, han och hemmet: Genuspsykologiska perspektiv på vardagslivet i nordiska barnfamiljer*. Natur och Kultur.
- McDonald, P. (2012). Workplace sexual harassment 30 years on: A review of the literature. *International Journal of Management Reviews*, 14(1), 1–17.
- Mellgren, C., Andersson, M. & Ivert, A-K. (2018). "It happens all the time": Women's experiences and normalization of sexual harassment in public space. *Women & Criminal Justice*, 28(4), 262–281.
- Meyer, E. (2009). *Gender, bullying and harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools*. Teachers College Press.
- Morrison, Z., Bourke, M. & Kelley, C. (2005). 'Stop making it such a big issue': Perceptions and experiences of gender inequality by undergraduates at a British University. *Women's Studies International Forum*, 28(2–3), 150–162.

- Måwe, I. (2018). *Vad säger lagen om #metoo?* NIKK, Nordisk information för kunskap om kön.
- Nordiska ministerrådet. (2019). *PolitikNord 2019:701. Nordiskt samarbetsprogram för jämställdhet 2019–2022*. Nordiska ministerrådet.
- Nordström, M. (1987). *Pojkskola, flickskola, samskola, samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. Lund University press.
- Odenbring Y. & Johansson T. (2021). Just a joke? The thin line between teasing, harassment and violence among teenage boys in lower secondary school. *The Journal of Men's Studies*, 29(2), 177–193.
- Pascoe, C. J. (2012). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.
- Phipps, A. & Young, I. (2015). 'Lad culture' in higher education: Agency in the sexualisation debates. *Sexualities*, 18(4), 459–479.
- Plan International. (2020). *Free to be online? Girls' and young women's experiences of online harassment*. Plan International.
- Rahimi, R. & Liston, D. (2011). Race, class, and emerging sexuality: Teacher perceptions and sexual harassment in schools. *Gender and Education*, 23(7), 799–810.
- Ram, Y. (2018). Hostility or hospitality? A review on violence, bullying and sexual harassment in the tourism and hospitality industry. *Current Issues in Tourism*, 21(7), 760–774.
- Robinson, K. (2005). Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and Education*, 17(1), 19–37.
- Rosen, N. L. & Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36(4), 295–318.
- Rydström, J. & Tjeder, D. (2009). *Kvinnor, män och alla andra. En svensk genushistoria*. Studentlitteratur.
- SFS 2008:567 (2008). *Diskrimineringslagen*. Regeringskansliet.
- Stuart, A. & Donaghue, N. (2011). Choosing to conform: The discursive complexities of choice in relation to feminine beauty practices. *Feminism and Psychology*, 22(1), 98–121.
- Svensson, M. (2020). *Sexuellt trakasserad på jobbet: En nordisk forskningsöversikt*. Nordiska ministerrådet.
- Wendt Höjer, M. (2002). *Rädslans politik: Våld och sexualitet i den svenska demokratin*. Liber.
- Witkowska, E. (2005). *Sexual harassment in school. Prevalence, structure and perceptions*. Arbetslivsinstitutet.
- Zampoukos, K., Persson, K., Gillander Gådin, K. (2020). "Är du en sådan där #metoo?": *Om arbetsmiljö, sexuella trakasserier och ledarskap på hotell- och restaurangarbetsplatsen* (Rapport 2020:3). Mittuniversitetet.
- Ås, B. (1982). *Kvinnor tillsammans: Handbok i frigörelse*. Gidlund.