

Den ’rättfärdige’ mobbaren

Elevers föreställningar om mobbning
i skolbioaktiviteter

Katarina Eriksson Barajas & Anne-Li Lindgren

THE “JUSTIFIED” BULLY. CONCEPTIONS OF BULLYING DRAWN FROM SCHOOL CINEMA ACTIVITIES. The present paper addresses how bullying is co-constructed among teenagers in a Swedish school. The ethnographic data consist of pupil-produced film manuscripts, essays and video recordings of pupils’ group conversations, made after they had watched one of the films *Evil* or *About a Boy* during school hours in Years 8 and 9 of compulsory education (age group 14–15). The films and the follow-up work were presented by the teachers as being about bullying. The use of fiction as an educational tool was shown to free the pupils from possible real-life experiences of bullying in the discussions. Being perceived as different was seen as a reason for being bullied; however, the pupils admitted that the “real” reason would be not liking someone’s personality, i.e. because they had too much self-esteem or were scared. The bully was discussed as either being “evil”, i.e. wanting to exercise power, or “justified”, i.e. claiming rights. Both the evil and the justified bully were seen as products of circumstances, rather than as responsible for their actions.

Keywords: bullying, compulsory comprehensive school, ethnographic data, film in education.

Att mobbning förekommer i barns och ungas vardagsliv framstår i dag som ett obestridligt faktum även om forskare närmat sig frågan på delvis olika sätt. Forskning som relaterat sina resultat till psykologisk teoribildning har lyft fram vad som kan sägas karaktärisera en mobbare eller en mobbad (Erling & Hwang 2004, Hoover & Juul 1993, Olweus 1973).

Katarina Eriksson Barajas är FD och arbetar på Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier vid Linköpings universitet. E-post: katarina.eriksson.barajas@liu.se
Anne-Li Lindgren är docent och arbetar med tema Barn vid Linköpings universitet. E-post: anne-li.lindgren@liu.se

När forskningsperspektiven hämtats från antropologiska och sociokulturella perspektiv har i stället frågor om vad mobbningsituationer skapar för sociala spel i kamratgrupper uppmärksammats (Björk 1995, Bliding 2004, Evaldsson 2005). I den här artikeln ligger vi närmare sistnämnda perspektiv då vi är intresserade av att se hur elever skapar mening kring mobbning i samtal och textproduktion. Intresset riktas således både mot den interaktion där tal om mobbning uppstår men också mot hur elever själva i text beskriver mobbning. Förutsättningen för att eleverna intresserar sig för frågan är att de sett skolfilm där frågor om mobbning gjorts relevanta. Internationell forskning lyfter fram film som en resurs i undervisningen vilken ger elever sociala och kulturella erfarenheter som utspelar sig i andra kontexter än dem skolan erbjuder (Aschcraft 2006, Burton 1988, Considine & Baker 2006, Hess 2007, Sugarman 2006, Trier 2000, Woelders 2007). De filmer eleverna har sett utspelas dels i skolmiljö (*Ondskan*, Håfström, 2003), dels i blandade miljöer (*Om en pojke*, originaltitel *About a Boy* Weitz & Weitz, 2002). Den skolinitierade aktiviteten att se skolfilm kombinerar ett biobesök utanför skolan med skolaktiviteter (samtal och textproduktion). Skolan är således centrum för elevaktiviteterna men det material de reflekterar kring har producerats utan hänsyn till skolans pedagogiska uppdrag.

I kursplanen betonas att berättelser – var och hur de än kommuniceras – ska ge eleverna verktyg för att förstå sig själva och de sammanhang de befinner sig i. Berättelser ska användas på ett medvetet sätt för att öka demokratiska aspekter som tolerans och på motsvarande sätt motverka odemokratiska tendenser, såsom intolerans (Skolverket 2000). I föreliggande artikel är filmerna berättelser som eleverna samtalar om. Det är alltså elevers samtal om andra berättelser som analyseras. På en mer teoretisk nivå ger artikeln således exempel på hur fiktiva berättelser, till exempel film, kan vara utgångspunkt för diskussion om svåra ämnen i skolan. Samtidigt ökar artikeln förståelsen för hur elever resonerar om mobbning och därmed kan nya sätt att arbeta mot mobbning tas fram.

Filmerna och tidigare forskning

Det görs ingen filmanalys i artikeln utan vi har i stället valt att presentera spelfilmerna i relation till tidigare forskning för att på så sätt ge en bild av vad filmerna handlar om. Filmen *Om en pojke* framställer den mobbade i enlighet med vad som framkommit i forskningen, nämligen att människor anger utseende och annorlundaskap som orsak till att ett barn blir utsatt för mobbning. Med utseende menas exempelvis att någon är smal, fet eller ful, men det kan också beskrivas som fö-

reställningar om brist på fysisk styrka, fysiska avvikelser eller att vara mindre attraktiv jämfört med andra (Bliding 2004, Cullingford 1993, Erling & Hwang 2004 och där anförd litteratur). Enligt Dan Olweus är det avgörande för att en mobbningsituation ska uppstå att en hackkyckling och en översittare möts. Den mobbade utmärks av fysisk svaghet och en ängslig personlighet men översittaren har fysisk styrka och en aggressiv personlighet (Björk 2000, s 6–7). Huvudpersonen i *Om en pojke* blir utsatt för översittare men än mer problematiskt är att även de andra ”nördarna” så småningom vänder sig mot honom. Pojken blir lämnad ensam i kamratkulturen. Vad som händer är att han i stället får stöd av en annan vuxen än en förälder eller lärare vilket, enligt tidigare forskning, erbjuder en oväntad lösning på situationen (Cullingford 1993, Erling & Hwang 2004).

Filmen *Ondskan* skildrar översittaren och hackkycklingen på ett motsatt sätt jämfört med Olweus (1973) karaktäristiska. I filmen besitter den mobbade Erik fysisk styrka och viljestyrka men mobbaren Silverhielm är relativt klen med en vek personlighet. Stora delar av filmen handlar om det maktspel och de institutionella strukturer som utgör grund för att mobbningsituationen uppstår och pågår. En sådan beskrivning liknar hur Gunilla Björk (1995, 2000) menar att mobbare och mobbad skapar en mobbningsituation tillsammans. Hon pekar på hur hela kollektiv och skolinstitutionens regler och normer kan samverka i en utstötning av en individ men det finns samtidigt inga enkla manualer att ta till: såväl individer som grupper handlar utan att följa en medveten, planerad strategi eller logik. Det är till och med så att ett ökat antal regler kan förvärra en situation eftersom regler i sig skapar de osäkerhetszoner där maktspel ges utrymme att ta form och utvecklas. Där har mobbare en speciell kompetens att utnyttja bland annat till att ändra regler för att vinna egna fördelar. En mobbad saknar sociala allianser vilket i sin tur bottenar i en bristande kompetens att läsa av en social situation (Björk 2000). Ett annat sätt att förstå filmens iscensättning av mobbning är vad Cedrik Cullingford (1993) anför i en intervjustudie utförd i Storbritannien, nämligen att barn anser att mobbning inte är en offentlig angelägenhet för lärare att hantera utan att det snarare handlar om privata känslor som barn medvetet skiljer från skolkontexten. Eleverna känner sig inte beroende av lärare och skolans regler och såväl föräldrar som syskon kan spela en stor roll för att stoppa mobbning. Därför intar mobbning en ambivalent position mellan hemmet och skolan. Resultatet, som andra studier stödjer, pekar på en annan upplevelse av och syn på skolans roll i barns liv än den som är gängse i en svensk kontext där uppdelningar mellan privat och offentligt som regel inte görs.

Elever samkonstruerar föreställningar om mobbning

Med undantag för etnografiska studier av Marie Bliding (2004) och Ann-Carita Evaldsson (2005) bygger ovan refererade studier på intervjuer eller enkäter av varierande omfång och riktade till olika åldrar. Ann Erling och Philip Hwang (2004) har vänt sig till drygt 900 tioåriga barn med en enkät som syftar till att både fånga hur barn själva förstår vad mobbning är och barns tankar om vem som blir mobbad. Erling och Hwang (2004) anför att de använder barnperspektiv och därigenom får fram barnens egna föreställningar. I föreliggande artikel gör vi en annan definition av vad ett barnperspektiv innebär. Vi menar att en förskrivna enkät, där vuxna formulerat frågor och svarsalternativ, endast till en viss del kan fånga barns perspektiv och meningsskapande.¹ Det etnografiska tillvägagångssättet som Bliding (2004) och Evaldsson (2005) valt och som vi fortsätter att arbeta med fångar elevers ”naturliga”² samspel och samtal i klassrum. Vi menar, i likhet med Kate Dunsmore och Taso G. Lagos (2008) som studerat hur elever gör egna filmer i skolan, att det ligger närmare elevers eget meningsskapande än vad studier med intervjuer eller enkäter uppnår. Eftersom eleverna befinner sig i skolmiljön måste samtidigt hänsyn tas till att de agerar och diskuterar som just elever; i diskussionerna kan de därför positionera sig som till exempel ”duktig elev” eller ”rebellisk elev” (jfr Benwell & Stokoe 2005). Deltagarna är också medvetna om att interaktionen dokumenteras av inspelningsteknik och forskare; denna medvetenhet kan avspeglas i den interaktion som studeras (Speer & Hutchby 2003).

Bliding (2004) studerar elevers vardag och det är samspelet där som diskuteras. Hon samtalar också med eleverna utifrån sina iakttagelser. Att studien är knuten till elevernas vardag gör att deltagarna kanske inte uttalar vissa saker eftersom det ligger för nära det egna livet. De data som föreliggande studie analyserar rör fiktiva mobbningssituationer, vilket gör att de deltagande eleverna torde kunna uttala sig om både de mobbade, mobbarna och de passiva åskådarna till mobbningssituationer med färre begränsningar än deltagarna i Blidings studie.

Flera elever reflekterade själva om vad en film egentligen kunde bidra med för lärande. En åsikt var att ”man kanske får inblick” i mobbning när det var fejt men också att det inte finns någon egentlig vinnare i en sådan situation. Eller att en film kunde visa hur rädd en mobbad faktiskt kunde vara och vad det kunde leda till. Vid flera diskussioner lyfte eleverna fram att *Ondskan* såg ”äkta ut”, eller att den var en dokumentär. En pojke gjorde en lång utläggning där han jäm-

förde filmens sätt att framställa kamratuppföstran med det som fanns på hans egen skola, nämligen nollning: ”Det är samma sak ungefär”. Den likheten förstärktes av att filmen inte visade ett överdrivet våld, som actionfilmer annars gärna gör. Våldet var inte ”övernaturligt” utan ”det är ju ungefär såhär i verkligheten i ett slagsmål”. Och kanske hade det en avskräckande effekt, resonerade pojken. Exempelen ger prov på att upplevelsen av att filmer är verklighet också gör dem relevanta för eleverna och utgör ett material för reflektion om sin egen och andras situation. En fiktiv berättelse är inte något ”annat” utan ett verktyg att bearbeta egna erfarenheter eller tankar med.

Datainsamling och analysmetod

Föreliggande artikel ingår i ett större projekt om skolbio.³ Klasserna valde vi ut för att vi ville ha geografisk spridning på det insamlade materialet. Vi ville dessutom att eleverna skulle se spelfilmen på biograf och att någon form av bearbetning av filmvisningen skulle ske i klassrummet efteråt. Vi valde ut ett antal filmer, vars innehåll stämde överens med de övergripande forskningsområdena för hela skolbioprojektet (genus, etnicitet och klass); därefter fick även praktiska aspekter på genomförande styra valet – till exempel att efterarbetet inte var för utspjutt över terminen. (För en utförligare beskrivning av datainsamlingen i sin helhet se Sparrman & Eriksson 2004.)

Det material som studeras i föreliggande artikel samlades in i tre klasser i två kommunala grundskolor. Data som rör arbetet med *Ondskan* samlades i en innerstadsskola i en medelstor (cirka 120 000 invånare) stad i Sverige. Data som rör *Om en pojke* samlades in i en förort (cirka 30 000 invånare) till en svensk storstad. Sammantaget omfattar materialet cirka 13 timmar videoinspelad klassrumsinteraktion och elevframträdanden (grovt transkriberat motsvarar det cirka 155 A4-sidor), etnografiska anteckningar uppförda under och efter visningen av filmen på biograf, 24 elevuppsatser samt 9 elevproducerade filmmanuskript (som eleverna uppförde som pjäser).

I föreliggande studie behandlas samtal och texter som delar av sociala praktiker (Potter 1996b, s 105). Transkriptioner av samtal och elevproducerade filmmanus behandlas alltså på samma sätt i studien. Potter beskriver kodningens viktigaste uppgift i diskursiv forskning som ”to make the task of analysis more straightforward by shifting relevant materials from a large body of recordings and transcript”. (Potter 2003, s 615) Ur det insamlade materialet har vi skiljt ur sekvenser där mobbning gjorts relevant av deltagarna själva och behandlas mer utförligt. De utvalda sekvenserna gick att organisera under tre

grova rubriker: föreställningar om den som mobbas samt den ”onde” respektive den ”rättfärdige” mobbaren. Under varje rubrik återges särskilt belysande exempel. De analytiska redskap som används är variation i och mellan deltagares diskurs; interaktionens detaljer; retorisk organisation; förklarlighet. I presentationen av analyserna har vi valt att dels återge kortare citat från samtalen och de elevproducerade texterna för att visa den variation av tolkningar materialet rymmer, dels samtalssekvenser som visar hur eleverna samkonstruerar föreställningar. Vi vill dock betona att vi även baserar analysen av de korta citaten och textexcerpterna på hur mening samkonstrueras.

Filmens inramning i skolan

Två klasser i årskurs 9 på samma skola tittade under skoltid på filmen *Ondskan* på biograf tillsammans. SO- och språklärarna Eva och Ulrika hade beställt filmen direkt från Svenska filminstitutet för en enskild visning på Filmstaden i staden. Eleverna betalade själva sin biobiljett; priset var dock reducerat. På lärarnas begäran visade biografen ingen reklam innan filmen. En vecka efter filmvisningen organiserade lärarna efterarbete i de olika klasserna där lärarna ramade in filmen *Ondskan* som en film om mobbning. Eleverna delades in i grupper och med skrivna frågor som underlag diskuterade de filmen.⁴ Lärare vandrade mellan grupperna och deltog således ibland i diskussionerna.

När klassen behandlade *Ondskan* hade eleverna förskrivna frågor att gruppvis diskutera utifrån. Bland frågorna förekom ord som ”penalism”, ”kamratuppfostran” och ”värdegrund”. Flera exempel visar att eleverna, när de var på egen hand, ansåg att frågorna var svåra att förstå. En del i uppgiften blev därför att, i samtalen i smågrupper, gemensamt komma fram till vad själva frågan var. Ibland var det enstaka ord som eleverna uppfattade som svåra, ibland var det oklart vad frågan handlade om, det vill säga vad för sorts svar lärarna förväntade att eleverna skulle leverera. Exempelvis uppfattade eleverna någon fråga som en redogörelse och vad själva frågan bestod i förblev oklart för dem. När eleverna samkonstruerade föreställningar om filmens berättelser om mobbning hade de således också att ta hänsyn till flera lärarinitierade ord. Att förhålla sig både till kamratgruppen och till lärares interventioner betraktar vi som en vardagssituation i skolan, det är under sådana förutsättningar elevers meningsskapande sker (se även Ayton 2008). Det är den variation av betydelse som framkom i diskussionerna som vi beskriver och analyserar i föreliggande artikel.

Under en veckas tid arbetade svensk- och engelskläraren Linda, med en klass ur årskurs 8 och en ur årskurs 9 om filmen *Om en pojke*.

Eleverna fick gruppvis (fyra respektive fem grupper per klass) skriva filmmanus om mobbning. Det arbetet påbörjade eleverna innan de såg filmen. Tillsammans med större delen av skolan såg de sedan filmen på en biograf i innerstaden. De fick två uppgifter att beakta vid filmvisningen. På samma sätt som de tidigare fått arbeta med skönlitterära texter, fick de skriva ”scen och tanke”, i parallell med ”text och tanke”. De fick också formulera två diskussionsfrågor. Dagen efter i klassrummet fick eleverna gruppvis diskutera varandras diskussionsfrågor och valda ”scen och tanke”. Därefter skrev eleverna färdigt filmmanusen.

När filmmanusen var klara drev eleverna igenom att få spela upp manusen för varandra. I en av klasserna valde eleverna att spela upp filmmanusen på aulans scen. Utöver den ursprungliga överenskommelsen om datainsamling bjöd eleverna in en av forskarna (Katarina Eriksson Barajas) att videofilma framträdandena. I efterhand har vi fått kopior av de elevproducerade texterna.

Föreställningar om den som mobbas: utseende och ny i klassen

I filmen *Om en pojke* är ett av huvudmotiven den mobbning som skolkamraterna utsätter den 12-årige Marcus för. Från Marcus situation diskuterar skoleleverna orsaker till mobbning: udda beteende, utseende och att vara nyinflyttad. De orsakerna återkommer i elevernas pjäser och de hänger ibland ihop med varandra.

Att någon inte är som ”vi” kan leda till exkludering och vidare till mobbning; därigenom är mobbning en del av den sociala interaktionen. I sitt fyraåriga fältarbete om elevs relationsarbete, beskriver Bliding (2004) bland annat hur en del av elevernas sätt att skapa gemenskap och samhörighet i kompisgrupper bygger på att utesluta andra. De som utesluts konstrueras som avvikande, till exempel definierar en grupp killar Andreas som ”*inte min sort*” (Bliding 2004, s 130, kursivering i original).

I samtalen om *Ondskan* finns det ett samförstånd om att ”Man ska inte sticka ut, [...] ska man nog inte göra på nån skola då blir man typ mobbad”. När *Om en pojke* behandlas är udda beteende något som främst förekommer i samband med diskussionsfrågorna som eleverna formulerat: när grupperna pratar om varför Marcus mobbas, dyker det upp förklaringar som ”han levde ju i en egen... liten värld på nåt sätt” och ”han var annorlunda”.

I de pjäser som eleverna författat och framför manifesteras det annorlunda i många fall i utseendet. Filmmanus 9:1 handlar om en lärarvikarie som eleverna mobbar för att han har glasögon och ”påminde om en bofink”. Mobbningen resulterar i att en elev som är olycklig

för att hans mamma dött i cancer året innan misshandlar vikarien till döds i klassrummet. Även Filmmanus 9:2 tar sin upprinnelse i utseendet: Mohammed mobbar sedan länge Benjamin för hans utseende och ”stil”. Elevernas sätt att använda ordet ”stil” liknar det icke definierade uttrycket ”annorlunda än ’oss’ ” som eleverna i Blidings studie (2004) använder som förklaring till exkludering. Redan i manusets första replik ”M – Ditt djävla svenne, ta dina djävla solrosfrön och stick nå stans! Jalla, jalla.....”, introducerar eleverna dock ytterligare ett motiv för mobbning – rasism. Filmmanuset tar en drastisk vändning; efter att Benjamin sprungit rakt in i en dörr för att undkomma sin mobbare hamnar han på sjukhus. ”Någonting hände vid smällen och när Benjamin vaknar upp igen är han förändrad. Han har blivit nynazist.” Eleverna beskriver hur han skolkar och tränar på gym för att en dag återvända till skolan och med orden ” – Jag ska spöa skiten ur dig din fula lilla svarting!” lyfta M och ”slänga upp honom på en bananbåt”.

Eleverna gör framförandena av pjäserna till teaterföreställningar; skådespelarna klär ut sig i lämpliga utstyrlar för respektive roll. De som spelar upp pjäserna i aulan använder dessutom en hel del rekvisita. Vad gäller kläderna uppstår en del diskussioner som för en utanförstående betraktare ter sig en smula förvånande: å ena sidan anger eleverna utseende, till exempel glasögon och fula kläder, som orsaker till att en elev mobbas, å andra sidan utspelar sig samtal som följande:

Exempel 1

- Sara: å så typ ifall man ((gänget som mobbar)) har liksom så här jättefina kläder ((Alla skrattar.))
- Lena: den mobbade kan ha lite (.) (annorlunda) kläder ((skrattande)) ((Alla skrattar.))
- Sara: men nån kan ta med sig-
- Lena: vi kan ju ta med oss konstiga kläder

(DVD Om en pojke 5, 56:18)

Elevernas befintliga kläder kan de alltså använda för att spela någon som blir mobbad för sina fula kläder. Flera elever i klasserna bär glasögon, i en pjäs spelade en pojke med glasögon mobbare, men som vi sett exempel på ovan handlar flera pjäser om personer som blir mobbade för att de bär glasögon. Vi ser det som ett tecken på att eleverna uppfattar att såväl glasögon och kläder som utseende och stil inte är den *egentliga* orsaken till att någon mobbas. Men det är på det sättet som mobbningen manifesteras. I sin uppsats sammanfattar David sin grupps diskussioner om det:

Exempel 2

Vi kom bland annat fram till att det sällan är på grund av kläderna som vissa mobbar utan från början är det väl mer så att det är personen de mobbar. Eftersom det inte håller att mobba någon för vem han är så måste man hitta något att mobba personen för och då blir det väl lätt kläderna som blir den bästa anledningen.

(Uppsats David, s 6)

Den föreställning som gruppen samkonstruerar är att personligheten är en viktig faktor i relation till mobbning. I exemplet ovan uttrycker David att det är ”personen de mobbar” – inte kläder eller utseende. I *Ondskan* är ett av Silverhielms problem, som gör honom till mobbare, att han inte ”vågar visa sitt jag” därför att han är en ”feg människa”. En feg person riskerar att bli mobbad och för att undvika det visar han ”sin motsatta sida för han vill själv inte bli utsatt för [mobbning]”.

Flera pjäser handlar om en elev som blir mobbad när den kommer som ny i klassen. Under Blidings (2004) ovan nämnda fältarbete kommer en ny elev till klassen som genast blir utesluten ur gemenskapen, och den vänskapsrelation han upprättar med klasskamraten Andreas, bedriver pojkarna främst utanför skolan. I skolan deltar Andreas i uteslutningen av den nye eleven. I vårt material startar mobbningen i Filmmanus 8:3 med att den nyinflyttade eleven ingriper för att förhindra mobbning av en annan elev.

Exempel 3

Chris och Chris kompis står och puttar Lisa fram och tillbaka.
 Andy [som är ny i klassen] kommer och säger: sluta! Sluta att mobba!
 Chris säger med hög röst:
 – Du ska inte komma hit din djävla 08 och tro att du är nåt.
 – Jag är faktiskt från Sundsvall och inte från Stockholm.
 – Men vadå du skall fan inte tro att du är nått.
 Chris smäller till Andy.

(Filmmanus 8:3, s 2)

I exemplet ovan visar den nye eleven Andy prov på ett självförtroende som inte passar in i bilden av att ”inte sticka ut” som ny. Exemplet visar att förståelsen av annorlundaskap inte med nödvändighet skapas om vad eleverna uppfattar som negativt i meningen fullt eller dåligt. En egenskap som åtminstone vuxna värderar som positiv – självförtroende – kan också bli en anledning att mobba en person. Liksom

i exemplet ovan handlar det om personliga egenskaper hos den som blir mobbad – inte om utseende eller kläder, eller om att man är ny.

På ett plan tar således eleverna till de gängse förklaringarna till att mobbning förekommer, att det handlar om utseende (Bliding 2004, Cullingford 1993, Erling & Hwang 2004). Men i den egna textproduktionen och i gruppdiskussionerna konstrueras också en annan föreställning, nämligen att det handlar om mer djupgående personliga egenskaper. Att som elev leva med en sådan föreställning av mobbning borde innebära en större social press än att exempelvis gå med på att det handlar om utseende eller kläder. Resultatet pekar på betydelsen av att analysera elevers naturliga samspel och samtal för att förstå hur de skapar mening.

Den ”onde” mobbaren: att vilja utöva makt

I samtalen efter att eleverna sett *Om en pojke* nämner de i förbigående att Alister mobbar Marcus därför att han är svartsjuk och vill ha sin mammas uppmärksamhet.⁵ För övrigt väckte inte frågan om *varför* någon mobbar elevernas intresse. Vad som kom fram var att en mobbad själv kunde bli mobbare (se nästa avsnitt). *Ondskan* gjorde frågan om mobbare mer relevant. När samtalen utgår från mobbaren Silverhielm och hans kompisars perspektiv förklarar eleverna mobbningen med att de måste använda våld för att behålla sin maktposition på skolan (se även Björk 1995, 2000). Mobbningen är ett sätt att få makt och respekt: ”Dom var ju typ tvungna att misshandla folk för att behålla sin makt. [-] för att få respekt ju”. Men eleverna beskriver också de dåliga mobbarna som fega och utan egentlig respekt. Mobbarna använder andra, gärna dem som de uppfattar som svagare, för att uppnå sina syften, vilket skiljer dem från Erik, som är stark nog att själv driva sitt perspektiv (se nästa avsnitt). Att mobbarna använder ”svaga” personer gör att de själva i sin tur framstår som fega, vilket också förstärks av att de måste vara två mot en.

I samtalen framkommer tydliga föreställningar om att skolan har ett informellt regelsystem som inte bara tillåter utan också gör mobbning legitimt, vilket Björk (1995, 2000) också har visat. De onda mobbarna använder skolans informella regelsystem för att upprätthålla sin position som mobbare och det finns ett slags acceptans för det. Problemet uppstår först, menar några elever, när äldre elever drar reglerna för långt, när mobbningen blir överdriven:

Exempel 4

- Samuel: Men det är ju han som också (.) han sa ju det att dom-dom vahettere när dom var förstaringare så vart dom också mobbade av fjärderingarna så nu får dom chans att ge igen (.) det är så han tycker kanske (.) och sen fast han går ju i- han överdriver ju när han håller på med sin mobbning också (.) mot Erik
- Heidi: Mm
- Gisela: Mm
- Samuel: Det är ju för att han kanske är rädd för honom eller va man ska säga för att han ska få dom andra att också gå emot honom som han gör

(DVD KEB1 Ondskan, 02:23)

Det finns en acceptans för mobbning så länge den håller sig inom skolans informella ramverk. När eleverna nått en högre position får de ge igen på yngre elever – förutsatt att de inte *överdriver*. Eleverna säger att mobbning är en del av den gruppdynamik som finns på skolan och en mobbad som förmår hantera situationen kan vända den från att ha varit mobbad till att bli en som mobbar. Men även om de informella reglerna och normerna i skolan kan möjliggöra att gå från mobbad till mobbare är det ett system med starka krafter som kan vara svåra för en enskild elev att få grepp om. Som exemplet ovan visar, skapar gruppdynamiken också en rädsla för att själv hamna i den mobbades situation. Om en elev gör något måste "alla andra" följa efter för att inte riskera att hamna på den mobbades position. En ny fråga från lärarna om vad som händer i och omkring "rutan"⁶ belyser hur svår balansgången mellan att vara mobbare och bli mobbad är. Det är en chansning att våga gå in i rutan och mycket står på spel eftersom förutsättningarna där är ojämna från början; de är flera mot en och den som misslyckas blir kallad "rättan resten av terminen sen". Rutan ger, inom skolans regelsystem, en potentiell chans att få upprättelse men det krävs mycket för att den frizonen ska kunna hjälpa den utsatte.

Den "rättfärdige" mobbaren: socialt arv och ett sätt att hävda rättigheter

När huvudpersonen i *Ondskan*, Erik, är i centrum är tolkningarna ambivalenta därför att Erik själv varit mobbare. En flicka beskriver hur det tog en stund för henne att förstå att filmens inledande scener, där Erik trakasserar andra ungdomar, beskriver huvudpersonen Erik, som senare i filmen blir utsatt för mobbning.

I de skrivna frågor eleverna hade som utgångspunkt för sina diskussioner fanns en fråga om varför Erik använder mobbning och våld. Alla grupper behandlar frågan genom att hänvisa till att Erik själv blivit slagen som barn. Det är därför han själv tar till sådana metoder. Det är en stark förklaring i den meningen att ingen argumenterar mot den. En liknande tolkning om att Eriks användning av våld beror på hans erfarenheter i barndomen konstrueras när eleverna diskuterar kring en skriven fråga om våld ibland kan vara berättigat:

Exempel 5

- Samuel: Rätt- att man har rätt att va' (mobbare) asså
(15)
- Heidi: Om man ska försvara sig kanske
- Gisela: Ja
- Olga: Jag tycker att det var bra att han (va' så där) mot dom där dumma, det var rätt
- Gisela: Um
- Samuel: Ja men det det där med rutan- rutan är ju inte rätt då (.) tycker inte jag!
- Olga: nå
- Samuel: -för det är ju liksom det är ju så feigt om man nu ska ha den där rutan så ska det väl i så fall va en mot en så det liksom- (.) jämt men ändå <men> det är ju <i alla fall> bättre att han försvarar sig än att han bara går och ger sig på nån (.) i så fall
- Samuel: Sista då ((syftar på arket med förskrivna frågor))
- Gisela: Ja (.) men det är väl för att han liksom klarar av det eftersom han blivit slagen av pappan hela sitt <eller styvfarn> i hela sitt liv så verkar han därigenom att han vägrar ge upp
- Samuel: Det är ju vanligt för honom också
- Gisela: um
- Samuel: och sen- för när han kommer till skolan då tror ju Pierre att han liksom- för han säger ju det att han gillar å läsa å sånt så då tror han ju bara att han är lite kartig eller vad man ska säga av sig men sen får han ju reda på att han liksom eh när han tog ju så mycket stryk det är då han liksom (xxx) han har ju slåts- slagits hela sitt liv så så ja han är ju egentligen en mobbare själv Erik är han ju faktiskt
- Olga: ja

(DVD KEB1 Ondskan 27:18)

Exempel 5 visar hur eleven Samuel initierar en tanke om att det kan vara en rättighet att använda våld. Heidi bygger vidare på den idén genom att föreslå att det kan gälla om man ska försvara sig. Samuel kopplar diskussionen till vad filmen visat och menar först att det som hände i rutan inte var rätt men han hänger sedan på flickornas idé om att som försvarare har Erik rätt att använda våld men det är inte rätt att starta bråk. Gisela och Samuel förstärker sedan den gemensamt konstruerade förståelsen genom att, liksom vad som anförts ovan, hänvisa till erfarenheter från uppväxten. Gisela menar att det kontinuerliga våld som Erik utsatts för är grunden till varför han kan försvara sig själv och varför han står på sig och vägrar ge upp. Samuel fyller i att det är för att det är en vanlig situation för Erik. Samuel gör sedan en utvikning kring hur Erik presenterat sig själv, som en som inte använder våld, men sedan visat att han kan hantera det och det beror på att han levt med det hela livet. Det gör också Erik till en mobbare menar Samuel, vilket Olga instämmer i.

Med början i att våld kan vara en rättighet resonerar sig eleverna fram till att det kan vara så om det handlar om att försvara sig. De gör därmed Eriks ståndpunkt till sin egen och förklaringen till varför sådant våld kan betraktas som en resurs skapas ur en förståelse av att våld i barndomen faktiskt kan ge en individ speciella förutsättningar, exempelvis att vägra ge upp. Men eleverna blir också ense om att Erik, trots dessa mer positiva egenskaper, faktiskt också är en mobbare.

I en annan grupp kommer också frågan om socialt arv upp. En lärarinitierad fråga om Erik kunde ha agerat på något annat sätt leder in samtalet på att Erik nog inte hade kunnat hantera styvfadern anorlunda. Eleverna konstruerar tillsammans en förståelse om att det var som det var därför att styvpappan blivit slagen som barn:

Exempel 6

Alma:	men han styvpappan hade säkert fått stryk själv när han va liten
Åsa:	Mm
Tord:	Det var därför han blev så
Alma:	Tror jag med
Åsa:	Det är ofta så-

(DVD KEB2 Ondskan, 23:56)

Exempel 6 visar hur flera elever bygger ut en initial förklaring om varför fysisk mobbning blir ett redskap att ta till, till att bli en gemensam föreställning. Först presenterar Alma förklaringen. Därefter underbygger Tord den som framför att det är ”därför” (själv utsatt för

fysiskt våld) som Eriks styvfar blivit den han blivit. Åsa gör slutligen den tolkningen generell genom att utvidga den från att gälla enbart Eriks styvpappa, en fiktiv filmkaraktär, till att beskriva hur det "är" i verkliga livet: "Det är ofta så".

En grupp diskuterar vilken funktion rutan fyller och beskriver den som en plats där de äldre eleverna ska visa sin makt över de yngre och sätta de yngre på plats. Därefter hänvisar eleverna också till Erik har särskilda förmågor som beror på att han vuxit upp med våld. Erik har en chans i en situation där ingen annan har det och den förståelse som detta konstrueras runt är att han vuxit upp med stryk. Uppväxten har lärt Erik att slåss men också hur man hanterar en hotfull situation som den i rutan.

I en annan grupp, som också diskuterar frågan om vilken funktion rutan fyller börjar diskussionen med en beskrivning av att Erik försöker att inte använda våld där, att han inte vill det. Men att Erik till slut blir så irriterad att han ändå brukar våld men att det då, enligt Alma och Åsa, är framprovocerat våld. Det nämns också att Erik tidigare använt våld i skolan. Den förklaring som framförs är att Erik blivit slagen hemma av styvpappan – det är alltså inte Eriks eget fel. Diskussionen övergår i en fråga om våld kan vara en lösning eller inte:

Exempel 7

- Marie: han är säkert- för liksom han lär sig ändå <sen där att>
nånstans att löser ju ändå ingenting med våld så liksom
- Sofi: Nä han försöker ju verkligen inte ta till våld
- Marie: um
- Julia: Men jag tycker ändå (.) nu löste det sig med våld ändå!
- Marie: um
- Sofi: ja
- Julia: så att-
- Sofi: Men det var ju bra liksom att han- jag tycker det va'
bra att han inte slogs så hära (.) i början (x)
- Marie: um tycker ja' mä (.) att han-
- Sofi: dom trodde ju-
- Marie: -stod på sig typ
- Sofi: Dom trodde liksom att han var såhär jättefegis så här
å inte våga slå såhär så det va så kul på slutet när han
verkligen spöa skiten ur dom
- Julia: um det var bra
- Sofi: um <de' va' kul>
- Julia: um

(DVD KEB2 *Ondskan*, 07:52)

I exempel 7 ovan försöker Marie, Sofi och Julia rationalisera Eriks beteende: de sympatiserar med honom och söker förklaringar där han inte framstår som en dålig person. Marie inleder med att Erik ju lärt sig att våld inte är en lösning och Sofi instämmer i detta. Men Julia för in ett annat perspektiv, nämligen att våld ju faktiskt i det aktuella fallet leder till en lösning. Marie och Sofi håller med och framför i stället att Erik stod emot länge innan han började använda våld och skapade en bild av sig som ”jättefegis”. Sedan beskrivs Eriks våld – och även övervåld – i positiva ordalag, vilket alla instämmer i. Flickorna balanserar således mellan en politiskt korrekt tolkning av våld som något dåligt och filmens sätt att framställa våld som en lösning. Såväl filmen som diskussionen i exempel 7 ger här uttryck för ett *underdog* tema: den uträknade hjälten slår [!] omgivningen med häpnade genom att visa sig vända hela situationen till sin fördel (jfr Walkerdine 1997, reception av *Rocky II*). Den gemensamma förståelse de enas om är att Erik är bra på att slåss och att det faktiskt också är något bra som han kan använda som en resurs.

I de förklaringar eleverna konstruerar är det uppväxtförhållandena som de ger en avgörande betydelse för huruvida en individ blir en mobbare eller inte. Det är också andra personer i omgivningen som skapar det sociala arvet – ingenstans diskuterar eleverna att mobbaren skulle kunna ha ett eget ansvar för sina handlingar. Det finns en tydlig determinism i förklaringen att en som blir slagen själv blir en som mobbar och att den som väl blivit mobbare alltid är det. Mobbare ”blir” en person, det kan närmast jämföras med en identitet: mobbaridentiteten. Ungdomarna skapar konsensus om att barn som blir slagna blir mobbare. Med det följer också föreställningen att en som blivit mobbare i princip alltid är det.

Föreställningen att mobbning kan vara en lösning – beroende på vad motivet är – konstrueras i de manus som elever gjorde efter att ha sett *Om en pojke*. En grupp elever i åk 9 spelar upp ett filmmanus kallat ”Toalettdykaren!” som handlar om en ”snäll och försynt pojke” i 8:an, Clas, som blir mobbad av två elever i 9:an för sina glasögon (Filmmanus 9:5). Clas är rädd och visar ingen förmåga att försvara sig mot de äldre pojkarnas mobbning i form av glåpord, knuffar, sparkar och spolning i skolans toalett (jfr Olweus 1973). Pelle, som också går i 9:an och ”var en mycket snäll kille, men han var också mycket stark” kommer till Clas räddning. Andra gången det sker beskriver eleverna det så här:

Exempel 8

Sedan sprang dom [mobbarna] därifrån, och lämnade Clas själv alldeles gråtande!

Clas torkade tårarna och gick in på lektionen. På lång-rasten hoppade Kurt och Lars på lille Clas igen. Den här gången blev Clas kallad för toalett-dykare. Men då kom den store starke Pelle till undsättning igen. Pelle gav Kurt och Lars ett slag i skrevet, som dom sent skulle glömma. Dom fick riktigt ont och sprang därifrån.

Clas tackade Pelle med ~~en stor kram~~ ett riktigt handslag. Och från den dagen var Clas och Pelle bästa kompisar. och ingen vågade någonsin ge sig på Clas igen.

(Filmmanus 9:5, s 3)

I manuset får den mobbade hjälp av en annan elev att mobba mobbarna. I tidigare exemplet från Filmmanus 9:2 går den mobbade själv från att ha varit mobbad till att mobba sin mobbare – det är lösningen på mobbningsproblematiken.

I det material vi samlat in samkonstruerar eleverna delvis andra föreställningar om mobbaren och den mobbade jämfört med vad som framkommit i tidigare forskning. Mobbning är inte ett entydigt negativt fenomen och det är inte något individen själv styr över. Att Erik slagits hela sitt liv gör att han inte kan sluta, dels för att det är det enda sätt han lärt sig att agera på, dels för att det blivit en del av hans personlighet, en del av en identitet. Att ha blivit utsatt för våld som barn diskuteras både som något negativt som gör Erik till en som ger igen via mobbning, och som något som kan göra en person stark i meningen att den klarar att stå emot grupstryck. Att ha blivit utsatt för våld har också lärt en person att använda våld och det kan elever använda för att hävda sin egen och andras rätt att bestämma och våga säga sin mening. En som behärskar mobbning kan också hjälpa andra att ta sig ur rollen som mobbad vilket Clas och Pelle är exempel på. Härmed inte sagt att det är den enda bild av mobbning som framkommer. Det finns också enstaka exempel där en elev hävdar att stryk faktiskt inte gör något bättre eller att människor blir ”psykiskt störd[a] av det”. I en diskussion framförde en elev att det i och för sig kan vara bra med våld, men att det var tveksamt och en bättre lösning borde vara att ”prata igenom det”.

Trots att eleverna är medvetna om att den korrekta föreställningen om mobbning är att det är dåligt, skapar de i samtalen gemensamt föreställningar om att mobbning kan fungera som en resurs för att stå för sina egna idéer. Eleverna skapar således föreställningar om att mobbning kan ha rättfärdiga effekter på flera sätt. Mobbning – som utsatt och som förövare – kan leda till att både den egna och andras självbestämmande beaktas, enligt elevernas sätt att resonera. Den föreställningen av mobbning, som endast undantagsvis motsägs, pekar på resultat som

inte framkommit i tidigare forskning. Eleverna ger stöd åt Björks (1995, 2000) resultat att mobbare besitter en speciell kompetens. Vad samtalen visar är att det är en kompetens som anses kunna ha en positiv potential, vilket kan förklara varför eleverna kan framställa mobbning som accepterat av unga, exempelvis som del av skolans interna normsystem.

Sammanfattande diskussion

Föreliggande artikeln bygger på elevers samtal och textproduktion efter att de sett någon av filmerna *Ondskan* och *Om en pojke* under skoltid. Lärarna presenterar båda filmerna som filmer om mobbning och vi har studerat vilka föreställningar om mobbning som eleverna tillsammans konstruerar när de efterarbetar filmerna. Vår analys ger stöd åt tidigare forskning som visar att mobbning sker på grund av att någon uppfattas som annorlunda, gärna med hänvisning till utseende. Vi kan nyansera den bilden eftersom vår studie visar att elever gärna hänvisar till utseende men att de uppfattar de egentliga orsakerna till mobbning som något annat. Att en person utsätts för mobbning handlar, för eleverna, om att den mobbade har en personlighet som gör att den blir mobbad. Att vara rädd eller ha för gott självförtroende är exempel på personlighetsdrag som kan göra att en person blir utsatt för mobbning. Orsaken till mobbning handlar om mer än att ha fel kläder eller glasögon. Det finns en tydlig föreställning om att gruppdynamiken i sig lätt kan leda till att enskilda individer blir mobbade. Därför finns en rädsla att gripa in och intervensera i mobbningssituationer. Elever tar också för givet att de informella regelsystem som finns i skolan faktiskt tillåter mobbning inom de ramar som givits, och här uttrycker inte eleverna någon tilltro till att det går att förändra den situationen. Vår tolkning är att eleverna uppfattar sig som skyddslösa.

Tidigare forskning har framförallt pekat på att en mobbare uppfattas som negativ. Föreliggande artikel kan visa att vid sidan om bilder av den onda mobbaren finns också föreställningar om en rättfärdig mobbare. Mobbning kan handla om att hävda sina egna eller andras rättigheter. Det är också ett sätt att hävda sin personlighet, att våga stå för den. Den rättfärdige mobbaren görs inte direkt ansvarig för sina handlingar. Individer blir mobbare om de själva blivit slagna och det är ett mönster som inte kan brytas. En vidare tolkning av detta är att individerna inte kan påverka varken att man mobbar eller blir mobbare och man har därför inte heller någon skyldighet att göra något åt situationen – det är skapat av en social situation som ärvs. Det ansvar individerna beskrivs ha handlar om att behärska situationen, att göra en kompetens av offerrollen och omvandla den till att bli en person som står upp för sig själv. Att gå från

mobbad till mobbare är ett bättre alternativ men löser egentligen inte – ur vårt perspektiv – problemet med mobbning.

Mot bakgrund av de resultat som kommit fram i artikeln, och de nyanserade bilder av mobbning eleverna i detta sammanhang ger uttryck för, vill vi lyfta fram den potential det finns i att använda fiktion i undervisningen. Vi visar att eftersom det är fiktion som eleverna diskuterar kan de också förhålla sig fritt till egna erfarenheter och förväntningar om vad som är ett korrekt meningsskapande och då kan förhållningssätt som kan uppfattas som icke korrekta i skolsammanhang tas upp till diskussion. Vi ger också exempel på hur eleverna fritt rör sig mellan fiktion och levd erfarenhet när de diskuterar ”verkliga” händelser – de gör ingen åtskillnad mellan om något har utspelat sig i verkligheten eller i en film. Eleverna använder filmerna på det sätt läroplanen föreslår, nämligen som utgångspunkt för reflektioner kring andras upplevelser oavsett om de är fiktiva eller verkliga. Därmed blir film, liksom annan fiktion, en användbar och för eleverna meningsfull resurs i undervisningen.

Noter

1. Ett exempel på hur ett vuxenperspektiv dominerar frågor och svar är de svarsalternativ som gavs till frågan om ”du fått hjälp från vuxna på skolan när du blivit mobbad?” (Erling & Hwang 2004, s 35). Svartalternativen var att ”jag inte blivit mobbad”; att ”skolsköterskan hjälpte mig”, att ”en lärare hjälpte mig” eller att ”ingen hjälpte mig”. Inget alternativ öppnar för möjligheten att en eller flera elever, eller ett syskon, hjälpt till i en mobbningsituation.
2. Med ”naturlig” menar vi här att samspelet inte är iscensatt av forskaren; till skillnad från en forskningsintervju eller enkät där forskaren initierar vad som ska diskuteras (cf Potter 1996a, s 135).
3. Från fostran till reflektion – lärares och elevers användning av skolfilm och skolbio, Vetenskapsrådet (Dnr 2002–2727).
4. Vid filmvisningen sa läraren Ulrika att det var bra för dem att vi kom och gjorde vår forskning: ”då blir det att man gör nåt riktigt av det, annars kanske man bara hade gjort lite så där, nu sa vi att vi måste förbereda bra diskussionsfrågor och så” (fältanteckningar Ondskan KEB, s 1). Trots vår ambition att samla in ”naturlig data” visar citatet att vår närvaro påverkade verksamheten. De frågor som kom att användas som underlag för gruppdiskussionerna är hämtade från Svenska filminstitutets handledning till filmen (Hoffsten & Österholm 2003).
5. Marcus hjälper vid några tillfällen filmens andre huvudperson Will genom att låtsas att han är son till Will för att denne lättare ska få dejta Rachel som är mamma till Alister; Marcus är initialt omedveten om att sonen är Alister – en av hans plågoandar i skolan.
6. På filmens skola finns en ”ruta” där man traditionsenligt gör upp konflikter med slagsmål vid avtalade tider.

Anmärkning:

Vi vill framföra vårt varma tack till Christina Brage (för ovärderlig hjälp med sökningar i databaser).

Referenser

- Aschcraft, Catherine K. (2006): 'Girl, you better go get you a condom': Popular culture and teen sexuality as resources for critical multicultural curriculum. *Teacher College Record*, 108(10), s 2145–2186.
- Ayton, Katarina (2008): *An Ordinary School Child: Agency and Authority in Children's Schooling*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Benwell, Bethan, & Stokoe, Elizabeth H. (2005): University students resisting academic identity. I Keith Richards & Paul Seedhouse, red: *Applying Conversation Analysis*, s 124–139. Basingstoke: Palgrave.
- Björk, Gunilla (1995): *Mobbning – ett spel om makt. Fyra fallstudier av mobbning i skolmiljö*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Björk, Gunilla (2000): Mobbaren – en situationens mästare. Om mobbning som ett spel om makt. *LOCUS*(3), s 4–17.
- Bliding, Marie (2004): *Inneslutandets och uteslutandets praktik: En studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Burton, C. Emory (1988): Sociology and the feature film. *Teaching Sociology*, 16(3), s 263–271.
- Considine, David M. & Baker, Frank (2006): Focus on film: Learning through the movies. *National Middle School Association*, 10(2), s 12–15.
- Cullingford, Cedrik (1993): Children's attitudes to bullying. *Education 3–13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 21(2), s 54–60.
- Dunsmore, Kate & Lagos, Taso G. (2008): Politics, media and youth: Understanding political socialization via video production in secondary schools. *Learning, Media and Technology*, 33(1), s 1–10.
- Erling, Ann & Hwang, Philip (2004): Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence*, 3(1), s 33.
- Evaldsson, Ann-Carita (2005): Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society*, 16(6), s 763–786.
- Hess, Diana (2007): From 'Banished' to 'Brother Outsider', 'Miss Navajo' to 'An Inconvenient Truth': Documentary films as perspective-laden narratives. *Social Education*, 71(4), s 194–199.

- Hoffsten, Andreas & Österholm, Clas (2003): *Filmhandledning Ondskan*. Retrieved February 17, 2009, from <http://www.sfi.se/PageFiles/8103/ONDSKANFILMHANDL.PDF>
- Hoover, J. H. & Juul, K. (1993): Bullying in Europe and the United States. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*, 2(1), s 25–29.
- Håfström, Mikael, regissör (2003): *Ondskan*.
- Olweus, Dan (1973): *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Potter, Jonathan (1996a): Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background. I John T. E. Richardson, red: *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, s 125–140. Leicester: BPS Books.
- Potter, Jonathan (1996b): *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, Jonathan (2003): Discourse analysis. I Melissa Hardy & Alan Bryman, red: *Handbook of Data Analysis*, s 607–624. London: Sage.
- Skolverket (2000): *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Sparrman, Anna & Eriksson, Katarina (2004): Skolbio studerad genom kameralinsen. Erfarenheter från ett forskningsfält. *Didaktisk tidskrift*, 14(2–3), s 71–89.
- Speer, Susan A. & Hutchby, Ian (2003): From ethics to analytics: Aspects of participants' orientation to the presence and relevance of recording device. *Sociology*, 37(2), s 315–337.
- Sugarman, Sally K. (2006): *If Kids Could Vote: Children, Democracy, and the Media*. Vermont: Lexington Books.
- Trier, James D. (2000): Using popular "school films" to engage student teachers in critical reflection. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Walkerdine, Valerie (1997): *Daddy's Girl. Young Girls and Popular Culture*. London: Macmillan Press.
- Weitz, Paul & Weitz, Chris, regissör (2002): *Om en pojke*.
- Woelders, Adam (2007): "It makes you think more when you watch things": Scaffolding for historical inquiry using film in the middle school classroom. *Social Studies*, 98(4), s 145–152.