



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Ungdomskulturens plats i dagens klassrum

En kvalitativ intervjustudie om lärares upplevelser av den  
digitala ungdomskulturens uttryck

Namn: Erik Hansson  
Program: Ämneslärarprogrammet

Antal ord: 9938  
Betyg: VG



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGSH2A Självständigt arbete, examensarbete 2, Samhällskunskap  
för gymnasielärare  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT//2021  
Handledare: Ulf Bjereld  
Examinator: Lisbeth Aggestam  
Kod: VT21-2490-046

---

Nyckelord: Kulturellt kapital, digitalisering, online, gymnasiet,  
ungdomskultur.

## Abstract

Denna studie utforskar ungdomskulturens uttryck – specifikt relaterat till digitalt associerad ungdomskultur – i klassrummet som omstritt kulturellt kapital. Huvudsakligen undersöks lärares upplevelser kring vilka kapital som synliggörs och erkänns samt hur lärarna upplever att de agerar i bemötandet av elevernas uttryck. Genom användandet av Bourdieus kapitalteori och intervju som metod blottläggs en skolmiljö med en tydligt upplevd ungdomskultur som inte bara är synlig utan också utmanar den rådande kulturella hegemonin. Studien visar också att lärarna i hög utsträckning upplevde språket som det primära uttryckssättet för ungdomskulturens kapital. Vidare resulterade studien i en uppfattning om tre huvudsakliga upplevda förhållningssätt hos lärarna utifrån deras attityd till fenomenet: en positiv attityd, en negativ attityd och en neutral attityd. Dessa typer belyser i sin tur hur vi som deltagare i olika fält kan anta olika strategier beroende på kapitalinnehav och inställning till fältet och kapitalen i fråga.

# Innehållsförteckning

<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemformulering .....	2
<b>2 Tidigare forskning och teori.....</b>	<b>4</b>
2.1 Socialpsykologiska perspektiv i klassrummet .....	4
2.2 Autenticitet i klassrummet .....	5
2.3 Lärares kontrovershantering .....	6
2.4 Bourdieus kapital i en modern era .....	8
2.4.1 Stridande habitus i klassrumsfältet.....	10
<b>3 Frågeställningar .....</b>	<b>11</b>
<b>4 Metod.....</b>	<b>11</b>
4.1 Intervju som metod .....	11
4.2 Urval .....	12
4.3 Intervjuguide .....	13
4.4 Bearbetning och analys av data.....	13
4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	15
4.6 Etiska överväganden .....	16
<b>5 Resultat och analys.....</b>	<b>17</b>
5.1 Ungdomskulturen och dess uttryck.....	17
5.2 Upplevda förhållningssätt.....	20
5.2.1 Posören .....	20
5.2.2 Investeraren.....	21
5.2.3 Reproducenten .....	22
<b>6 Slutsats och diskussion .....</b>	<b>24</b>
<b>7 Vidare forskning.....</b>	<b>25</b>
<b>8 Referenslista.....</b>	<b>27</b>
<b>9 Bilagor.....</b>	<b>29</b>
9.1 Intervjuguide .....	29
9.2 Sammanfattningsschema & Narrativ (exempel Inf3).....	30

# 1 Inledning

När vi ser eller hör ordet segregation rör sig, för de flesta, tankarna till migrationsfrågan. Hur vi som samhälle ska verka för att samexistera och förstå varandras verkligheter är en komplex fråga. Nu är det dock inte bara infödda svenskar och svenskar med invandrarbakgrund som lever segregerat, utan också *vuxna* och *ungdomar*.

Att unga söker etablera en egen identitet som en antites till sina föräldrars är inget nytt. Ungdomar har sedan efterkrigstiden, i ökande takt, tillägnat sig värden från musik, film, litteratur och mode, för att på så vis forma vad som inom socialpsykologin kallas *abstrakta gruppstillhörigheter* eller *sociala kategorier* (Thornberg, 2020:18). Idag sker denna process också på internet där unga dagligen interagerar, blir del av och lämnar en uppsjö av olika gemenskaper genom internets olika plattformar. Här kan framtidens samhällsmedborgare tillskansa sig, förhandla och konstruera nytt kulturellt kapital som sedan kan uttryckas för att positionera sig som en som *tillhör* eller *står utanför* en viss grupp (Nissenbaum & Shifman, 2017). Alla dessa grupper, individer och uttryck sammanstrålar sedan i det offentliga rummet vi kallar skolan för att bemötas av en vuxen. Läraren.

Enligt gymnasieskolans läroplan (Gy11) ska skolan verka för att elever ska förstå och komma i kontakt med en mångfald av olika kulturella uttryck (Skolverket, 2011). Att detta är en central del i skolans uppdrag synliggörs i följande passus som beskriver skolan som: ”[...] en kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla elever som verkar där.” (Ibid.). Som ledsagare i denna process står således läraren som ska skapa toleranta och förstående medborgare. Med tanke på uppdragets komplexa karaktär kan man anta att bemötandet av ungdomskulturens uttryck i klassrummet varierar i stort mellan lärare. Vidare menar Westling Allodi (2007:224) att möjligheten att interagera, förhandla och influera läraren och sin lärmiljö bör ges kontinuerligt, för att eleverna ska uppfatta sin position i gruppen som legitim. Thornberg (2020) går i samma spår och menar att lärare som är *auktoritativa*, inkännande, inkluderande och tydliga, bidrar till en bättre lärmiljö för sina elever jämfört med de lärare som negligerar eller tystar elevers klassrumsyttringar. Möjligtvis kan det tänkas att detta uppdrag görs svårare eller lättare beroende på i vilken grad lärare anses, av gruppen eller av sig själva, vara litterat när det kommer till klassens kulturella markörer. Vidare är fältet kring modern ungdomskultur, främst online, och dess möjliga uttryck i skolan tämligen utforskat. Det närmsta fyndet som gjordes var en brasiliansk studie om hur lärare använde *internet-memes* (bilder med korta, oftast humoristiska, budskap

vanligtvis funna online) i sin undervisning (Paulo Boa Sorte, 2019). Att fältet är outforskat har varit ett av de ledande skälen till att denna studie påbörjades.

Trots att forskningsområdet ekar tomt, verkar Skolverket vara medvetna om att den digitala arenan är något som bör tas hänsyn till i undervisningssammanhang, då det står att läsa i läroplanen att skolan ska ” [...] uppmärksamma de möjligheter och risker som den ökande digitaliseringen medför” (Skolverket, 2011) och om elever idag rör sig i de digitala landskapen bör väl också skolans uppdrag att ge dem ” [...] ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen” (Ibid.) förstås, delvis, i relation till den ökande digitaliseringen. Detta uppdrag framstår säkerligen nästan övermäktigt för många lärare som till att börja med inte alltid rör sig i samma kretsar som ungdomar. Smith & Adams (2008) beskrivning av den sociala kontexten online som *elektroniska stammar*, bidrar också till att visa på hur onlinekulturens flyktighet gör det än svårare för lärare att hålla sig à jour med trenden för dagen. De menar nämligen att vi människor söker sociala sammanhang baserat på en känsla av att tillhöra, och detta tillhörighetsbehov tillfredsställs idag på internet, inte minst via sociala medieplattformar (Ibid.). På grund av internets flytande tillstånd byts de digitala plattformarna ut eller omformas kontinuerligt och vi tvingas därmed ständigt söka efter en ny digital lägereld att samlas kring (Ibid.). Således är en viss jargong, meme eller annan värdering alltid i det övergående. Kanske såtillvida att lärare inte vill eller kan hänga med.

## 1.1 Problemformulering

Savage (2007) definition av ungdomskultur grundas i efterkrigstidens ekonomiska framsteg, då ungdomar kunde börja köpa trendiga kläder, skivor och andra produkter för att utmärka sig själva. Under denna era av ungdomskultur sågs oftast dess uttryck som högst explicita och baserades därmed på yttre attribut, vilka skulle signalera till omgivningen om grupp tillhörighet och åsikter (Ibid.). En effekt av detta blev att ungdomars beteende ansågs som *avvikande* – eftersom man antog att människor över lag var likartade – och en stor del av forskningen fokuserades således på att förklara varför ungdomskulturen kunde vara skadlig (Giddens, 2014:237).

Idag läggs inte lika mycket energi på att diskutera ungdomars ”avvikande” beteende utan i stället utgår man från *livsstilsbegreppet* som Miles (2000:2) förordar som ett bättre perspektiv att utgå från när man undersöker ungdomsvärldar i en föränderlig värld, där ungdomar samtidigt ska skapa mening och sammanhang. Nu sker mycket av detta meningsbyggande på internet (Baym, 2010:6) men denna sfär är inte mindre autentisk för att

den tar plats i cyberrymden. I stället bör vi se dessa sociala utrymmen som en integrerad del av vår sociala värld och interaktionen och uttrycken som tar plats där fortsätter oftast IRL (in real life) (Giddens, 2014:219).

När *ungdomskultur* används ska begreppet förstås som det meningsbyggande som ungdomar ägnar sig åt för att utmärka sig i relation till vuxenkulturen. Det kan handla om konst, klädstil, språk (slang), jargong, medieplattformar och mycket annat. Fokus i denna studie är emellertid på ungdomskulturens uttryck online och dess fortsatta uttryck offline. Dessa uttryck av ungdomskultur kan vidare ses som ett maktuttryck där ungdomar försöker förhandla om sina livsvillkor i exempelvis klassrummet. Således kan det talas om att ungdomskultur i dagens klassrum kan ses som en form av bestritt kulturellt kapital.

Målet med studien blir därmed att undersöka hur lärare upplever detta relativt nya fenomen, där de mer explicita och visuella uttrycken som förknippades med den första vågens ungdomskultur under 60-talet i stället byts ut mot online-språk, memes och digitala trender. Utöver detta ämnar studien belysa hur lärare hanterar situationer i sitt klassrum där det egna och elevernas kapital möts och hur läraren uppfattar denna relation mellan sin egen och elevernas kultur. Slutligen kan det sägas att undersökningen antar formen av en beskrivande pilotstudie där Bourdieus (1998) kapitalteori prövas som ett möjligt redskap för att försöka förstå fenomenet bättre.

## 2 Tidigare forskning och teori

För att begripliggöra fenomenet kring ungdomskultur online och dess uttryck i klassrummet bekantar vi oss först med hur grupper och individer tillägnar sig värden och attityder för att sedan forma grupper med dessa som utgångspunkt (Thornberg, 2020:21). Då forskning som besväras sig med ungdomskultur och dess plats i dagens skola – särskilt den nya formen som äger rum online – idag är sällsynt görs antagandet att ungdomskultur och världen där den äger rum kan relateras till *autenticitetsfrågan*, *grupp- och identitetsfrågan* samt *kontrovershanteringsfrågan* i skolan. Forskningen som tas upp behandlar främst vilken effekt lärares bemötande och hantering av grupper och dess uttryck får för klassrumsklimatet; detta är inte nödvändigtvis samma sak som ungdomskulturens uttryck och möjliga konsekvenser för det sociala samspelet i klassrummet, men då det inte finns några studier som undersöker just ungdomskulturens påverkan i klassrummet kan studier om mer allmänt elevbemötande fungera som en möjlig referensram.

Avsnittet avslutas med en överblick av kapitalteorin och hur den kan relateras till studiens forskningsområde.

### 2.1 Socialpsykologiska perspektiv i klassrummet

Grupp och identitet är centrala delar av ungdomars vardag och därmed också skolmiljön. I skolan behandlas utöver kunskapsuppdraget också aspekter av fostrande, som att samarbeta och tolerera varandra (Skolverket, 2011). Vidare beskrivs här specifika riktlinjer för lärare verksamma på gymnasienivå som menar att elever och lärare ska verka för en djupare förståelse för andra grupper utöver den egna och att aktivt främja *likabehandling* av individer och grupper (Ibid.). Likabehandling ska, i denna kontext, inte förstås som att alla ska behandlas på exakt samma vis utan läraren bör i stället bemöta och erkänna elever efter deras behov och villkor. På vilket sätt som uppdraget ska realiseras på skrivs inte fram i klartext, varvid det går att anta att elevbemötandet varierar från lärare till lärare. Detta bemötande verkar dock vara centralt för hur väl eleverna trivs och presterar i klassrummet (Thornberg, 2020:41).

En röd tråd som löper genom mycket av den tidigare forskningen inom socialpsykologin och gruppdynamiker i klassrum är den om att lärare bör inta en *auktoritativ* roll och inte en *eftergiven*, *oinvolverad* eller *auktoritär* roll (Thornberg, 2020:82). Den auktoritativa läraren kännetecknas av att ställa tydliga krav, lyssnar till elevernas åsikter och kritik, legitimerar sitt agerande och lektionsinnehåll tydligt och uppmuntrar och ger eleverna

utrymme om att förhandla kring sina villkor (Thornberg, 2020:333). De olika stilarna förklaras av Berk (2012) utifrån *sensitiviteten*, det vill säga i vilken grad som läraren är inkännande och lyhörd för elevers sociala behov. I en metastudie av Sarah Lindstrom Johnson (2009) framgår det att lärare som anses vara *legitima* i sitt agerande kan minska elevers antagonistiska och ibland direkt aggressiva beteende avsevärt. Denna legitimitet uppnås via ett auktoritativt förhållningssätt där eleverna bjuds in till diskussion om vilka normer och regler som ska gälla i gruppen och därmed i klassrummet (Thornberg, 2020:104).

Vidare råder det en ständig reformering av grupper i och utanför skolan, där roller och strukturer inom gruppen definieras och omdefinieras *cykliskt* (Levine & Moreland, 2003). Processen är cyklisk då individer kan inkluderas i gruppen för att sedan uteslutas och individer kan anta olika roller över tid, men stämningen kan också bero på vilken fas gruppen befinner sig i som helhet (Bion, 1961). Om gruppen blivit störd, inte förstått uppgiften eller tappat förtroendet för ledaren – läraren – kan gruppen påbörja en *kampf* där läraren, gruppmedlemmar och arbetet aktivt motarbetas (Ibid.). Granström (1992) visar i en etnografisk studie hur detta tar sig uttryck i grupper med unga killar som befinner sig i kampfasen, där laglöshet och personangrepp är vanligt förekommande.

Avslutningsvis visar ett flertal studier att grupper kan utesluta individer som inte anses relatera eller prenumerera på de värden och normer som gruppen anser vara önskvärda (Thornberg, 2020:150). Detta fenomen inkluderar också läraren som riskerar att bli utstött under *socialiseringsprocessen*, den process där positioner inom gruppen etableras (Ibid.). Således menas det att lärare som inte anses vara legitima sett till klassens normer i stället utesluts och ibland motarbetas av gruppen. Denna uteslutningsprocess tar sig då oftast uttryck i form av *motkultur*, som kan ses som en form av självförsvar som kan uppstå som konsekvens av bristfällig undervisning, dåligt ledarskap eller, enligt eleverna, illegitima regler (Thornberg: 2020:117). För att vända sådana trender förespråkas en inkännande och inkluderande lärare som ser till elevers behov, värderingar och kultur för att gå dessa till mötes; alla delar av den mer auktoritativa lärarstilen (Ibid.).

## 2.2 Autenticitet i klassrummet

Inom språkpedagogiksforskning har det under en längre tid gjorts gällande att elever bör anpassa texter och språk efter elevers *erfarenheter*, eller med McCormicks (1994) begrepp *repertoar*. Repertoaren bör ses som det gränssnitt som eleven använder sig av för att förstå en given text och är direkt beroende av de erfarenheter från tidigare konsumerad text som en elev



kan tänkas ha (Ibid.) Text bör inte bara förstås som skriven text utan kan vara kulturella uttryck i olika former som elever tillägnar sig under sitt liv beroende på den sociala kontext där de verkar (Ibid.). Traditionen går att spåra tillbaka till Paulo Freires (1972) verk *Pedagogik för förtryckta* som förespråkade en dialogpedagogik som utgick från den lärandes egna erfarenheter och kunskaper. Den lärandes erfarenheter skulle enligt Freire fungera som en brygga mellan undervisningen och livet (Ibid.). På samma sätt resonerar erfarenhetspedagoger idag när de söker skapa autentiska och enligt eleverna legitima lärotillfällen (Lundgren, Säljö, & Liberg, C. 2014:682). Idag förknippas erfarenhetspedagogiken främst med språkämnet och hur man diskuterar eller väljer litteratur med elevernas vardag och erfarenheter som utgångspunkt (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012:46). I det följande bör språk och text relateras till det vidgade textbegreppet<sup>1</sup>.

Inom genrepedagogiken har ett flertal studier gjorts som visar på att elevers läs- och skrivförmåga förbättrats drastiskt när eleverna får läsa och skriva texter som är grundade i deras vardag och där de dessutom inkluderades i arbetet med framtagandet av texterna som behandlas (Rose & Martin, 2013). Studierna visar bland annat att elever tillgodogör sig kunskap bättre om *genrerna* som behandlas berör fenomen som redan är bekanta och förankrade i elevernas vardag (Ibid.).

Slutligen används erfarenhetspedagogiska metoder när man söker hitta ”rätt” text till elever i litteraturundervisningen för att den på så vis ska angå alla (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012:41). Skälet att detta görs är att texterna ska uppfattas som *kongruenta*, att de överensstämmer med elevens verklighet (Ibid.). Detta skildras i studier där homosexuella ungdomar upplever ungdomslitteraturen som *inkongruent*, icke överensstämmande med deras verklighet, vilket därmed gett upphov till starka känslor av utanförskap (Ibid.). Applebee (1996) har utifrån sin forskning visat på likande exempel och förordar en undervisning som ”[...] bjuder in eleverna till ett samtal om deras eget liv och den värld de lever i.” (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012:52).

## 2.3 Lärares kontrovershantering

I gymnasiets läroplan står det att ”Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser” (Skolverket, 2011). Att som lärare behöva bemöta *kontroversiella* yttranden från elever var och är inget ovanligt, vilket läroplanen

---

<sup>1</sup> Begreppet inbegriper inte bara skriven text utan också bildliga uttryck, som film, spel, teater och så vidare (Sonia, 2009).

vittnar om. Forskning publicerad av Skolverket (2010) i antologin *Skolor som politiska arenor* och i en studie gjord av Karin K. Flensner (2020) visar dock att lärare hanterar elevuttryck i klassrummet på olika sätt och ibland på ett sådant vis som inte överensstämmer med styrdokumentens riktlinjer. Enligt Flensner och Alvéen (2020, 2021) kan detta tänkas påverka den upplevda öppenheten i ett klassrum. I klassrum med lärare som reagerar negativt på elevernas yttranden undviks eventuellt diskussioner kring svåra frågor. Kontroversiella yttranden relateras ofta till politiska ämnen som yttrandefrihet och HBTQI-frågor, men kan likväl handla om sociala grupper på en lokal, nationell eller global nivå. Således blir dessa studier relevanta även i en studie som denna, vilken besväras sig med ungdomsgrupper och deras kulturella uttryck i klassrummet (Flensner, 2020:4).

Ett resultat som Ljunggren och Unemar Öst (2010) synliggör i sin analys av *ICCS* (International civic and citizenship education study), en internationell undersökning om elevers attityder till olika frågor rörande demokrati och värderingar (Skolverket, 2010), är att det finns en diskrepans mellan elever och lärares upplevelse av öppenhet i klassrumsdiskussioner. Lärare menade att de gärna bjöd in till samtal om svåra frågor i deras klassrum medan elever ansåg att lärare i hög utsträckning tystade elever för att i stället föreläsa om ”korrekta” normer (Flensner, 2020:5). Detta stämde delvis överens med analysen som fann att det vanligaste förhållningssättet var *normförmedlaren*, lärare som förvisso bjöd in till diskussion men som kraftigt indikerade vad som ansågs vara normmässigt rätt (Ibid.).

Flensner (2020:14) visar i en etnografisk studie att lärare upplever vissa ämnen som svårare att diskutera, där religion verkar vara särskilt svårt att förhålla sig till. När det däremot fanns tydliga riktlinjer, som det finns om skolans värdegrund, uppfattade lärarna det som tämligen opproblemiskt att diskutera ämnen som demokrati och mänskliga rättigheter (Ibid.). Även här fanns det skillnader mellan lärare, där vissa valde att utgå från elevernas åsikter och perspektiv när lektionsinnehållet skulle fastslås medan andra valde en faktabaserad utgångspunkt för diskussionerna (Flensner, 2020:14-15). Vidare var lärare som uppfattade frågorna som mer bekanta också villigare att behandla frågan i helklass (Flensner, 2020:17). Således, menar Flensner (2020:16) att lärare tydligt skiljer sig åt mellan att antingen tona ner vissa ämnen eller att våga bjuda in eleverna till att påverka vilka diskussioner och innehåll som ska behandlas i klassrummet.

Avslutningsvis nämns även *kontextmedvetenhet* som avgörande för lärares förmåga att kunna hantera kommunikativa situationer i klassrummet (Ljunggren & Unemar Öst, 2010:38). Ljunggren och Unemar Öst (2010) visar i en intervjustudie att lärare verkar ha god kännedom om elevernas kunskaper, personliga egenskaper och kamratrelationer. Utifrån dessa kunskaper

väljer sedan läraren att bjuda in till eller undvika vissa ämnen och detta kan ha både negativa och positiva konsekvenser beroende på när och hur detta görs (Ibid.). Ibland kan det vara bra att avsluta en diskussion, vilket läraren också har belägg för i styrdokumentet, för att undvika att någon blir kränkt eller utpekad och ibland bör diskussionen lyftas under ordnade omständigheter (Ibid.). Det verkar, enligt forskarna vara lärarens kontextmedvetenhet, alltså kunskaper om elevers bakgrund, åsikter och kunskap som villkorar huruvida detta fungerar bra eller dåligt (Ljungren & Unemar Öst, 2010:37).

## 2.4 Bourdieus kapital i en modern era

Vilka värden som är viktiga för en grupp, vad som erkänns som autentiska uppgifter och hur lärare väljer att agera för att bemöta kontroverser i ett klassrum; alla tidigare avsnitt kan relateras till det som Bourdieu beskrev som *De symboliska tillgångarnas ekonomi* (Bourdieu, 1998:86-88). Denna ekonomi kan beskrivas som de strukturer som tillerkänner olika kapital ett givet värde beroende av vad ett samhälle eller grupp värderar högt eller lågt (Ibid.). Således blir ett kapital *symboliskt* när det erkänns vara av värde av en eller flera sociala grupper (Broady, 1998:6-7). Vidare kan kapitalbegreppet delas upp i *ekonomiskt*, *kulturellt* och *socialt* kapital (Moi, 1994). Då studien fokuserar på språkliga och ungdomskulturella uttryck blir det kulturella kapitalet särskilt viktigt, vilket vi återkommer till senare.

För att återgå till teorin om en ekonomi för symboliska tillgångar och illustrera vad som menas kan läsaren föreställa sig ett fiktivt vikingasamhälle. I detta påhittade samhälle kan vi anta att styrka, våldsbenägenhet, dominans och risktagande är avgörande för individers positionering i den sociala hierarkin. Trots denna något stereotypa skildring av ett vikingasamhälle så kan den ändå vara hjälpsam när vi söker föreställa oss vilka kapital som blir symboliska i ett givet sammanhang. När värden som dessa erkänns via samhällets strukturer, i form av religion, normer eller bara av ren nödvändighet för att överleva kan vi säga att det finns en *marknad* för sådana symboliska kapital och personer som besitter dessa vinner därmed fördelaktiga positioner i det sociala rummet (Bourdieu, 1998:49-53). Det ska dock understrykas att individer kan göra bruk av diverse *konverteringsstrategier*, vilka ämnar omvandla ett kapital, likt en investering, till ett annat (Broady, 1998:19).

Åter till skolan och det kulturella kapitalet. Bourdieu (1980:214) menade att det avgörande kapitalet i skolans värld var det kulturella, i form av språk, bildningsideal och allmän kutym. Skolan har ett typiskt *språk* och det är via detta språk som samhällsstrukturer och ojämlikheter reproduceras (Bourdieu, 1980:214). Teorin kan liknas vid Bernsteins

(Norrby & Håkansson, 2015:14-16) som beskriver skolans språk som synonymt med medelklassens språk. Språk ska här förstås i en vidare mening, där det inte bara handlar om ordval utan också om skoltradition, förståelse för hur de högsta betygen sätts eller bara inställningen till utbildning (Moi, 1998:6). Sammantaget kan detta beskrivas som *den dolda läroplanen* (Ibid.). Skolan blir således, precis som vårt vikingaexempel ovan, en marknad där symboliska tillgångar används för att förhandla om sin position men nu i klassrummet. Dessa kapital olik värden förhandlas och omförhandlas ständigt och i ett klassrum befinner sig inte bara vuxna och lärare som premierar samhällets olika symboliska kapital utan också elever. Dessa elever besitter ofta annat kulturellt kapital från andra sammanhang än skolans. Nissenbaum & Shifman (2017:490-493) visar hur detta kan se ut på digitala plattformar där unga rör sig, som 4chan (ett högst ickemodererat bild- och diskussionsforum). Här synliggörs en annan kapitalmarknad där den rådande kulturella kanon används för att exkludera individer som inte talar 4chans ”språk” (Ibid.). Dessa individer benämns som *normies* (personer som står utanför den digitala gemenskapen) eller utsätts för *trolling* (akten att håna eller lura via sarkastiskt eller nedlåtande språk) och på så vis hamnar dessa individer längre ner i hackordningen (Nissenbaum & Shifman, 2017:488). När *normies* försöker att bestrida sin position på ett övertydligt eller forcerat sätt kan de bli uthängda enligt bilden nedan (Ibid.). Lärare kanske inte blir utsatta lika explicit som på 4chan av deras elever, men elever kan likväl tänkas markera mot lärare som försöker knyta ann eller förstå elevernas kultur på ett krystat sätt.



Bild 1. från Nissenbaum & Shifman, 2017:492.

Ungdomars kapital värderas inte nödvändigtvis lika högt som det gör i exempelvis ett forum på nätet som det gör i skolan, vilket går i linje med det som Bourdieu (Broady, 1998:19) beskriver som *sociala strider*. Ett fenomen som uppstår när olika grupper försöker förhandla om hur olika kapitalarter ska värdesättas (Ibid.). Eller som Broady (1998:19) beskriver det, som en kamp om ”växelkurserna”. Hur ska elevernas språkbruk (slang och anglicismer) värderas i en svensklektionskontext, eller klassisk litteratur i det moderna klassrummet? Dessa sociala strider äger ofta rum i det som Bourdieu kallar *fält* (Moi, 1994:5).

### 2.4.1 Stridande habitus i klassrumsfältet

Två nyckelbegrepp inom Bourdieus teori är *habitus* och *fält*. Fältet beskrivs bäst som den konkurrensstruktur där individer konkurrerar om makt och inflytande (Moi, 1994:5). Målet för individerna däri är att härska över fältet, och fältet fungerar så till den grad att spelreglerna anses vara legitima av dess deltagare (Ibid.). Skolan är ett bra exempel på ett fält som idag tillerkänns legitimitet i form av den struktur som villkorar det meritokratiska samhällsbyggandet. Det är här man utvinnet det kulturella kapitalet *utbildning* som kan ses som hårdvaluta i dagens samhälle (Moi, 1994:6). Varje fält verkar sedan på dess deltagare som sedan bildar olika *habitus* (Ibid.). Habitus definieras av Bourdieu som det system av dispositioner och strategier anpassade till ett givet fält som varje deltagare utvecklar för att kunna konkurrera inom fältet (Ibid.). Broady (1998:3) går steget längre och tolkar det som förkroppsligat kapital. I det kommande används dock definitionen av habitus som strategier som spelare använder i fältet, då antagandet i problemformuleringen är att elever utmanar den rådande maktordningen i skolans fält med hjälp av ett habitus från deras egna kretsar.

Det som gör just klassrummet intressant är att det är en smältdegel av olika habitus och kapital i ett fält som, främst, antas premiera ett skolans habitus. Dess ledare är lärare som äger symboliskt kapital, vilka därmed blir representanter för skolans *doxa* – det rätta eller odiskutabla (Moi, 1994:6). Eleverna i detta sammanhang kan då ses som de *heterodoxa*, de som ännu inte ackumulerat tillräckligt av det erkända kulturella kapitalet för att hävda sig gentemot läraren (Ibid.). Eleverna behöver dock inte spela spelet på samma sätt som skolans fält förordar, utan kan i stället försöka utmana genom att göra bruk av habitus och kulturellt kapital som är symboliskt för de fält där ungdomar rör sig.

Häri ligger också själva essensen för denna studies forskningsproblem; är det så att lärare upplever och är medvetna om denna strid i klassrummets fält?

### 3 Frågeställningar

I enlighet med den tidigare forskningen och kapitalteorin formulerades tesen om att lärare bör ha en upplevelse av att elever uttrycker sig på ett distinkt sätt i klassrummet och övriga miljöer i skolan samt att lärare kan ha utvecklat attityder och strategier för deras bemötande av dessa. Utifrån detta resonemang bildades tre för studien ledande frågeställningar:

- Upplever lärare att elever ger uttryck för olika ungdomskulturer, särskilt kopplat till det som sker online?
- Hur upplever lärare ungdoms- och onlinekulturens uttryck?
- Hur upplever lärare att de agerar i bemötandet av ungdoms- och onlinekulturens uttryck?

### 4 Metod

Nedan följer en redogörelse för den valda metoden, urvalet och analytiskt ramverk.

#### 4.1 Intervju som metod

Semistrukturerade samtalsintervjuer lämpar sig väl när det rör sig om problemformuleringar vilka ämnar undersöka hur fenomen gestaltar sig (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2017:261-262). För att få en 1:1 skildring av fenomenet ifråga skulle säkerligen ett etnografiskt perspektiv fungerat ännu bättre, eller i tandem med intervjuerna, där skuggning i elevers och lärares naturliga miljö hade möjliggjort ett mer gediget empiriskt underlag där vi inte bara förlitar oss på lärares upplevelser utan också på direktobservationer (Hartman, 2004:282-283). I stället har en avvägning gjorts på grund av det rådande pandemiläget (när denna uppsats skrivs) och tidsramen om två månader, vilket ledde till slutsatsen att intervjun var den mest lämpliga metoden i relation till studiens ambitioner. Således går vi via lärares upplevelser av ett fenomen för att sedan tolka dessa för att på så vis synliggöra det (Esaiasson et al, 2017:261).

Vidare kan valet av metoden motiveras med att fältet är outforskat varför det här görs en första exkursion in i det okända för att fastställa om det finns något av värde för framtida forskning (Esaiasson m.fl., 2017:262). Nyckelordet här är överblickbarhet, att det inte finns någon data att basera kvantitativa slutsatser eller göra upp kategorier på förhand och därmed bör området först kartläggas för att avgöra vad som kan ses som relevant data inför framtida kvantitativa studier (Ibid.).

Vidare används intervjun då det rör sig om en teoriutforskande och beskrivande studie. Studien bör inte ses som teoriprovande då Esaiasson m.fl. (2017:264) menar att det är relativt ovanligt att använda sig av intervjuer när man prövar teorier, med vissa undantag. Om man ändå väljer att gå vidare är det av stor vikt att urvalet är noggrant utvalt, för att pröva teorin under förmånliga förhållanden (Esaiasson m.fl., 2017:265). Nu faller det sig som så att trots att urvalet är gjort ur bekvämlighetssynpunkt sammanföll detta med ett urval som möjliggjorde en analys av fenomenet i ”rätt” sammanhang (Esaiasson et al, 2017:126). Vi återkommer till detta i urvalsavsnittet. Igen bör det understrykas att det inte rör sig om en ren teoriprovning, i stället ämnar studien att pröva om kapitalteorin är ett lämpligt verktyg för att utforska och få ökad förståelse för fältet i fråga.

Dalen (2019) beskriver en del utmaningar med samtalsintervjuer som metod, som *solidaritets-, intervjuar- och närhetseffekten*. Utöver dessa problem tillkommer utmaningar för *validiteten, reliabiliteten och generaliserbarheten*, vilket vi återkommer till i kommande avsnitt (Ibid.). Det ska dock understrykas att ambitionen med studien är att utforska om det finns ett fenomen som lämpar sig för fortsatta studier och det rör sig därmed inte om några storslagna ambitioner om att kunna göra breda generaliseringar om skolan i sin helhet; ytterligare ett skäl till att intervjumetoden valdes (Esaiasson m.fl., 2017:262).

## 4.2 Urval

Valet av informanter gjordes utifrån ett *bekvämlighetsurval* och ett *kriterieurval*. Främst kan urvalet beskrivas som ett bekvämlighetsurval då lärarna som valt att ställa upp känner till mig sedan innan. Min praktik tog nämligen plats på skolan där lärarkåren utgör populationen som informanterna valts ur. Samtidigt möjliggjorde min närvaro på skolan det som inom *kriterieurvalet* benämns som *spaning* (Dalen, 2019:60-61) då jag under praktiken fick en god uppfattning om vilken typ av lärare och elever som fanns där. Spaningen baserades främst på observationer och samtal med elever och lärare, där samtalen med eleverna bidrog till utformandet av intervjuguiden (Ibid).

Under min spaning fick jag reda på skolans profilering och vilken typ av elever och lärare som söker sig dit. Det antyddes kraftigt, både i observationer och samtal, att eleverna på skolan hade god insikt i den digitala världen och gamingkultur, användning av sociala medier, nördkultur samt onlinespråk var vanligt förekommande. Även lärarna visade generellt sett på goda digitala kunskaper och insikter i ungdomarnas intressen. Skolan framstod således, inte bara ur bekvämlighetssynpunkt, som en ypperlig population att utgå ifrån inför de kommande

intervjuerna. Om det skulle visa sig att tesen som uppsatsen driver inte får bäring även under dessa förhållanden, kan det i alla fall fastslås i viss mån att det inte verkar råda någon form av diskrepans mellan lärares och elevers kulturella kapital i dagens klassrum (Esaiasson m.fl., 2017).

I det slutgiltiga urvalet ingick nio ämneslärare med olika ämnen på gymnasieskolan. Målet var att intervjua tio personer men en av ljudfilerna blev korrupt och därmed bortföll en informant. Ämneslärarna betraktas här som informanter då de besitter upplevelser av fenomen specifikt knutna till en viss miljö, som inte alla har tillgång till, vilket i det här fallet är skolan där de bedriver undervisning (Esaiasson m.fl., 2017:268).

### 4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden (se bilaga 1) påbörjades i ett tidigt skede utifrån anteckningar från min praktik. Då intervjuerna är av semistrukturerad karaktär är guiden utformad efter olika teman. Temana är ämnade att gå från det mer generella för att sedan gå ner till det mer specifika. Konceptet kan liknas vid det som kallas *grand tour-frågor*, bäst beskrivna som vidsträckta frågor där informanten tillåts utveckla vad hen upplever som centrala aspekter av fenomenet (Esaiasson m.fl., 2017:274). Vanligtvis sker detta med så liten påverkan som möjligt från intervjuaren (Ibid.). I det här fallet beskrivs dock ungdoms- och onlinekultur av intervjuaren efter att informanten fått associera fritt, för att på så vis rama in fenomenet, vilket är tänkt att underlätta i kommande frågor. Definitionen som beskrivs är densamma som diskuteras i problemformuleringen.

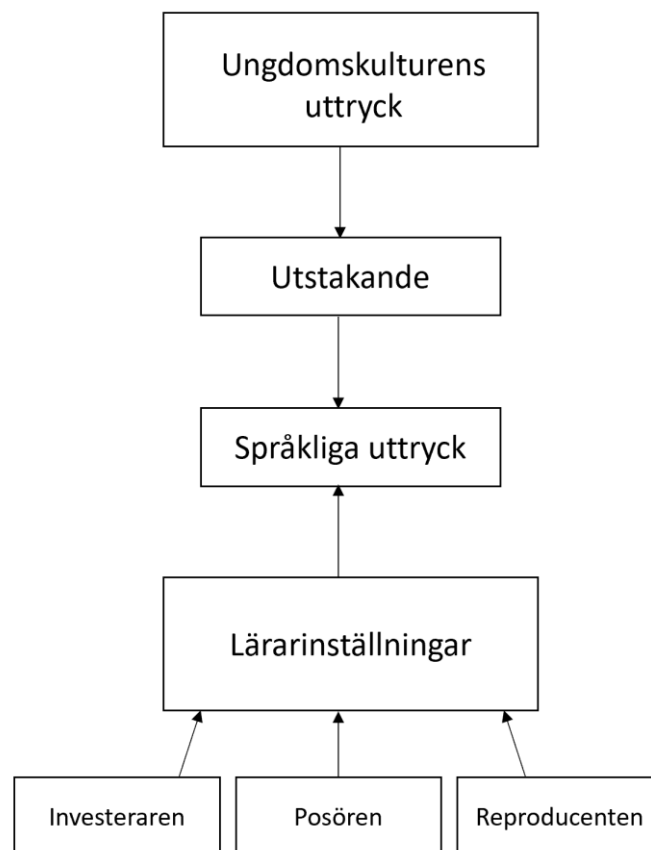
Vidare är frågorna mestadels öppet formulerade för att fånga så många aspekter av fenomenet som möjligt (Esaiasson m.fl., 2017:274). Målet är att dessa deskriptiva frågor operationaliserar studiens frågeställningar kring upplevelser av ungdomskultur och hur den kan upplevas. Som komplement till de mer öppna frågorna ställdes under intervjun flertalet uppföljande frågor där tolkande frågor användes för att stämma av med informanten (Esaiasson m.fl., 2017:275). Detta gjordes främst under intervjuens senare teman. Varför-frågor har undvikits för att intervjun ska kännas som ett vanligt samtal och när varför-frågorna förekommit har detta skett i slutet av intervjun (Esaiasson m.fl., 2017:274).

### 4.4 Bearbetning och analys av data

Analysarbetet har i första hand bedrivits deduktivt med kapitalteorin som utgångspunkt (Dalen, 2019) i granskandet av det empiriska materialet. Varje intervju löpte mellan 30-42 minuter och resulterade i en initial transkribering på 56 000 ord, vilket reducerades till strax



under 50 000 när texten tillrättalades något; diskurspartiklar och utfyllnadsord togs bort. Därefter gjordes en första råkodning där materialet sammanfattades för att få de huvudsakliga dragen för varje intervju klarlagda (Esaiasson m.fl., 2017:280). Varje intervju tolkades sedan på manifestnivå där tolkningar komprimerades till korta sammanfattande svar och ett kort narrativ om intervjuens övergripande innehåll (Se bilaga 8.2) (Ibid.) I relation till studiens första frågeställning framträdde i det följande en tydlig kärna, där samtliga informanter upplevde att det fanns en eller flera distinkta ungdomskulturer i deras klassrum. Vidare visade det sig att informanterna var överens om att denna kultur främst tog sig uttryck via elevernas språk, vilket användes utmärkande gentemot kamrater och lärare. Lärarnas upplevda bemötande av dessa uttryck kunde därpå ordnas enligt tre möjliga inställningar (Se figur 1).



Figur 1. Kategorischema över lärares uppfattningar av ungdomskulturen och inställningar till dess uttryck.

Då det rör sig om en essens eller kärna som är gemensam för samtliga svar från informanterna – språket och dess användning som markör – gällande de två första frågeställningarna kan analysmetoden jämföras med *väsensmetoden* (Esaiasson m.fl., 2017:283-284). Alla informanter hade sedan en viss inställning till hur de upplevde att dessa

uttryck bemöttes i klassrummet. Därför skapades det ett analyschema med tre olika *typer* av *lärarinställningar* där varje svar inordnades i en given kategori utifrån kriterierna *åsikt* och *strategi* (Se figur 2). Kategorierna skapades med Bourdieus teori som bakgrund i samband med att det empiriska materialet analyserades. Här tolkades två aspekter som avgörande för hur lärare upplevde att de agerade. Varje typ behandlas under egen rubrik i resultatdelen. Inledningsvis användes ytterligare en kategori för att belysa lärares agerande som benämndes *magnaten*, som var en kategori där informanter som upplevde att de hade ett stort innehav av, enligt eleverna, erkänt kapital placerades. Problemet var att denna typ kunde återfinnas i de övriga typerna; posören kunde samtidigt ses som en magnat och så vidare.

<b>Typer</b>	<b>Åsikt</b>	<b>Strategi</b>
<b>Investeraren</b>	Värderar ungdomskulturens kapital högt.	Investerar tid och anseende för att tillskansa sig mer kapital. Uppmuntrar elevinflytande.
<b>Posören</b>	Har ingen tydlig åsikt om ungdomskulturens kapital.	Låtsas att man förstår genom att skoja eller genom att inte reagera. Uppmuntrar eller avvisar inte kapitaluttryck.
<b>Reproducenten</b>	Har en negativ syn på ungdomskulturens kapital i skolan.	Avvisar uttryck i klassrummet för att låta skolans kulturella kapital ta mer plats.

Figur 2. Analyschemat för lärartyper.

## 4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att uppnå överensstämmelse mellan de valda teoretiska definitionerna och operationella indikatorer, eller *validitet*, utformades frågorna i intervjuguiden öppet (Esaiasson m.fl., 2017:58-59). Detta gjordes för att matcha begreppen ungdomskultur och kulturellt kapital, då dessa är breda begrepp som är svåra att avgränsa. Detta ledde till indikatorer för symboliskt kapital i enlighet med Bourdieus (1998:50-52) etnografiska studie av ett kabyiskt samhälle, där maskulinitet i form av våldsbenägenhet och dominans används som indikatorer för symboliskt kapital. Den här studien utgår i stället från språkbruk, humor, referenser och jargong som underliggande aspekter av det som ses som ungdomskulturens kulturella kapital. Det ska dock tilläggas att studien inte ämnar mäta vilket *faktiskt* kulturellt kapital ungdomar besitter eller hur maktkampen ser ut i realiteten i dagens klassrum. Studien är endast menad som en initial kartläggning över hur lärare *upplever* dessa fenomen, för att inspirera och lägga en grund inför framtida studier (Esaiasson m.fl., 2017:59).

Med dessa val gjorda blir det tydligt att reliabiliteten kan ifrågasättas, på grund av urvalet och dess relation till mig som intervjuare, exempelvis kan intervjuareffekten ha påverkat vissa svar om informanterna velat ”hjälpa” studien med svaren de trott jag sökt (Dalen, 2019). I en framtida studie skulle detta kunna undvikas genom ett annat urval. För att interbedömarreliabiliteten ska vara god har tolkningarna genomförts så systematiskt och överblickbart som möjligt. Målet var här att läsare och andra forskare skulle instämma eller till och med kunna göra samma tolkningar själva (Esaiasson m.fl., 2017:64).

För att bemöta frågan kring generaliserbarheten hänvisas läsaren till passagen om validitet med tillägget att generaliserbarheten möjligtvis har hjälpts av det relativt höga antalet informanter och samtidigt att den hade varit bättre om urvalet varit större. Då studien i fråga utgår ifrån ett urval utifrån gynnsamma omständigheter ur en liten population bör möjliga slutsatser som dras begränsas till stickprovet de baseras på (Esaiasson m.fl., 2017:58-160-161).

## 4.6 Etiska överväganden

Ett etiskt förhållningssätt har varit vägledande från första början. Innan lärarna kontaktades tillfrågades även rektorn om tillåtelse att börja skicka ut förfrågningar. Därefter informerades informanterna om den övergripande planen för studien och möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande, vilket gjordes i den initiala mejlkontakten och sedan i första temat av intervjun (se bilaga 1). Information om konfidentialitet, skydd av barn och om samtycke gavs innan samtalet började spelas in och i slutet av samtalet innan inspelningen stoppades. Dessa överväganden gjordes i enlighet med lagen för etikprövning (SFS, 2003:460, 16§, 17§ & 18§). Vidare inkluderar inte transkriberingen uppgifter som kan hänföras till elever, lärare eller övrig personal på skolan och ljudfilerna raderas efter att studien är avslutad.

## 5 Resultat och analys

I det följande görs en analys av intervjusvaren. Inledningsvis besvaras studiens två första frågeställningar, om lärare upplever att det finns specifika uttryck för fenomenet i sitt klassrum och hur dessa uttryck upplevs. Därefter följer en analys av lärares upplevda bemötanden av ungdomskulturens kapital. Som tidigare nämndes analyseras dessa med hjälp av tre kategorier, utformade utifrån Bourdieus kapitalteori, vilka är *posören*, *investeraren* och *reproducenten*.

### 5.1 Ungdomskulturen och dess uttryck

I samtliga intervjuer framkom upplevelser av en distinkt existerande ungdomskultur med tillhörande uttryck. Detta kan tolkas som att skolan, som kan ses som ett utbildningens *fält*, rymmer underliggande fält med egna kamper och strukturer (Moi, 1994:5). Den gängse synen på skolan idag är att det är ett fält som de flesta erkänner som legitimt, då det är institutionen som i stort villkorar samhällets struktur och därmed dess ojämlikheter (Moi, 1994:8). Vad intervjusvaren visar är att det förekommer möten mellan olika fält och dess representanters *habitus*, och att uttryck för de underliggande fälten spiller över. Exempel ses i följande citat från en intervju:

*Jo det är klart att det ser man. Speciellt när de hittar sina gäng och börjar känna sig lite mer bekväma med att tala högt. Jag tänker på en grupp i en av mina klasser. De har en kultur där killar, du vet, som man inte trodde fanns fortfarande som kultur. (Skratt) (Inf5)*

Informanten går vidare och beskriver hur eleverna pratar om saker som hen ser som helt främmande för skolarbetet:

*Det skulle vara väldigt svårt för andra att komma in. De har inga problem med att prata om helt andra saker än det vi egentligen ska göra i klassrummet. De håller på med sina egna saker medan lektionen pågår. (Inf5)*

Vidare finns det en upplevelse av att kulturen används för att hävda sig, eller signalera till lärare och elever i klassrummet. Detta kan förstås via Bourdieus (Nissenbaum & Shifman, 2017:485) grundläggande beskrivning av kapital som resurser, vilka används för att bibehålla eller förändra social status; kapitalet möjliggör eller begränsar vårt agerande helt enkelt. Följande utdrag illustrerar hur en informant upplever det:

*Dels tror jag att de är ute efter att få reaktioner, att de vill se hur man som vuxen reagerar. De vill även sätta sin status inne i gruppen om de vet att det här är en grupp där man göra sådana saker, där det funkar. Jag tror dels det handlar om det och jag tror att det handlar om att känna en samhörighet och att känna sig sedd. (Inf2)*

Att förstå och kunna identifiera kulturella uttryck upplevs således som något som är avgörande för var en elev placeras i den sociala hierarkin. Att kunna orientera sig i ett fält och dess föränderliga kanon är enligt Bourdieu (Nissenbaum & Shifman, 2017:486) en tydlig statusmarkör. Det räcker alltså inte att besitta ett visst kapital utan man behöver också hålla sig uppdaterad med vad som för dagen anses vara *symboliskt*, alltså erkänt kapital av gruppen (Ibid.).

Som nämnts tidigare kan fält ses som konkurrensstrukturer där ett visst habitus relaterat till ett visst symboliskt kapital premieras. Processen när grupper sanktionerar ett visst kapital kan beskrivas med Bordieus (Moi, 1991:5) begrepp *konsekrering*. Begreppet kan beskrivas som att något görs heligt. En informant beskriver hur hen observerat en händelse som påminner om detta. Eleverna har under en längre period, ledandes fram till händelsen som beskrivs refererat och pratat om spelet Among Us som upplevs utgöra ett kriterium för deltagandet under raster:

*De är ju fruktansvärt upptagna med det här spelet som finns nu. Amondigas kanske det heter? (Jag: Among us?) Among Us, Ja! Det samlas de ju verkligen kring. Jag vet ju inte om det har med saken att göra men där märker man verkligen en rastgrej som kultur, men det håller sig ganska mycket till rasten. Där är en sån där typisk grej som de har hittat som tillhör kulturen just nu, att de sitter och spelar ett spel i en ring. (Inf9)*

Informanterna visar här att de upplever att det finns en distinkt ungdomskultur som ofta ses som utmärkande i kontrast till skolans fält och ibland upplevs den även spilla över och utmana lärarens position i klassrumsfältet. Informanterna upplever också att det ofta handlar om olika sätt att utmärka sig som grupp och individer inom gruppen för att på så vis förhandla om möjliga positioner. Som nämntes i metoddelen identifierades ytterligare en gemensam nämnare hos informanternas upplevelser, att *språket* var det som ansågs vara mest utmärkande.

I det kommande bör det kulturella kapitalet *språk* förstås som användandet av referenser, koder, humor och ord som används inom ett givet fält; definitionen är inspirerad

av Nissenbaum & Shifmans stipulering i deras analys av bestritt kulturellt kapital online (2017:486). Vidare är också det skrivna och talade språket det sätt som används för att visa uppskattning för ett givet kulturellt kapital (Ibid.). Personers utlåtanden som ofta blir bekräftade av gruppen kan således ses som symboliskt kapital. Ett svar från en informant fångar språkets upplevda makt på ett träffande sätt:

*...ungdomars språkbruk och deras ständiga referenser till nätet. Det kan handla om att de har vissa uttryck som bara finns på nätet och som vissa slangord som kommer från gamingeran eller som bara används på nätet. Det kan handla om att de i skrift, även om det är till en lärare [...] Ibland kan jag uppleva att de använder sig av de här uttrycken och nästan vill att man som vuxen ska fråga: "Vad betyder det?" ... (Inf2)*

Dessa upplevelser som förekommer i olika utsträckning bland informanterna stämmer väl överens med Bourdieus (Broady, 1998:6) beskrivning av språkbruket som en av de vanligare formerna som kulturellt kapital kan anta och som ofta erkänns som värdefullt. I det här fallet kan det tänkas att vissa språkliga uttryck vinner gruppens gunst då elevernas *dispositioner* (inställningar till vissa värden) formats av fält utanför klassrummet, som sociala medieplattformar, chattar eller spel (Ibid.). När eleverna sedan sammanstrålar i skolan tar sig dessa utomfältsliga begrepp även uttryck i klassrummet. Härefter ligger också möjligtvis en av utmaningarna för läraren och hans bemötande av eleverna:

*Sen en negativ grej med ungdomskulturen som jag upplever den är ju att man inte riktigt kan särskilja på när det är lämpligt... I vilka kontexters som det är lämpligt språk, eftersom de har internet då. De är ju detachade från internet. Det man säger på internet är inte lika farligt eller på chatten är inte lika farligt som det man säger ansikte mot ansikte liksom. (Inf4)*

Informanten talar om det som görs omedvetet av eleverna men flera av intervjuvaren beskriver också situationer där språket används taktiskt för att kommunicera internskämt som kan tolkas som en del av det som anses vara god smak enligt viss ungdomskulturell kanon (Nissenbaum & Shifman, 2017). Det visar också på reella konsekvenser av att inte vara bekant eller förstå ungdoms- och onlinekulturens kapital (Ibid.), då flera individer upplevde skämten som kränkande:

*...det var ju ett internskämt bland några av killarna i en av klasserna, där de började använda de bruna eller mörka tummarna istället för de gula eller vita. Men ah... Men i övrigt så... De är ju väldigt duktiga på att dölja internskämt och sådant så det märks inte då. (Inf3)*

## 5.2 Upplevda förhållningssätt

### 5.2.1 Posören

Posören präglas av en relativt hög grad av inställsamhet till ungdomskulturens fält. Svaren som placerats i denna kategori visar på en orolighet för att bli avslöjad som okunnig. Informanten upplever att det är viktigt att ge uttryck för det som erkänns vara värdefullt av eleverna, vilket ofta uppnås genom att ge sken av en kunnighet och tillämpning av det symboliska kapitalet. Följande citat taget från en informants beskrivning av en grupp elever som sitter och betygsätter kvinnor i en app illustrerar detta:

*I have a tendency to turn to jokes. For example, when they were giving grades to girls for looks, I said: "are we giving grades to women, really?", sarcastically and laughing a bit with them about it, but not in a punitive way, not trying to be the opposing force like this (makes a smashing gesture). But it's... I don't know if it's the right way... (Inf5)*

Informanten visar ovan på den kampen som Bourdieu (Broady, 1998) beskriver som ständigt pågående inom ett fält, där deltagare ibland använder strategier för att ifrågasätta rådande maktstrukturer. Informanten upplever att det är riskabelt att utmana eleverna i det här fallet, att hen inte vill ses som en makthavare i enlighet med skolans fält; snarare försöker hen agera utifrån elevernas habitus för att inordna sig i en mer fördelaktig position.

Vidare upplever posören att det råder en form av pågående maktkamp i dagens klassrum. En kamp om vilket habitus som fältet ska erkänna. En informant visar hur det kan vara riskabelt att låtas som att man förstår något i ett första skede, vilket lett till att problematiska uttryck fått stå oemotsagda. När dessa händelser inträffar är det viktigt att markera att man visst förstår vad det rör sig om i efterhand menar det:

*Jag ligger ju lite efter ibland då [...] Det har väl hänt någon gång att det varit något jag inte fattat och sedan ett par lektioner senare så vet jag vad det är för någonting och då försöker jag koppla tillbaka till det och visa att jag fattar och att det här går inte att använda längre. Men jag gör det nog inte så medvetet men nu när du säger det så brukar jag nog göra så att*

*när jag fattat något så gör jag någon sorts referens till det för att klassen ska förstå att jag fattat vad det var för någonting. (inf8)*

Således bekräftar posören det som beskrivs av Bourdieu (Broady, 1998) som strategier. Vi har ett visst kapital och detta gör vi bruk av inom fältet på bästa möjliga sätt för att klättra uppåt i maktstrukturen. I citatet synliggörs också möjligheten till det som Bourdieu kallar medvetandegörande av habitus när informanten nämner att hen inte tidigare varit medveten om vad som influerat sitt agerande och nu plötsligt blivit varse om sina strategier.

## **5.2.2 Investeraren**

Investeraren erkänner ungdomskulturens fält som ett dagligt inslag i klassrummet, visar intresse för dess symboliska kapital och investerar både tid och socialt kapital, vilka konverteras till mer, enligt ungdomarna, symboliskt kapital. Det kan också sägas att kapitalet är symboliskt då det på sätt och vis erkänns vara värdefullt även av investerarna (Moi, 1994:16). Utöver dessa strategier anses det också vara avgörande att ge eleverna inflytande över skolans fält och på så vis påverka vad som i framtiden ska erkännas som viktigt och värdefullt. En informant gör en liknelse med sin egen språkutbildning för att visa på vikten av att investera i elevernas språk:

*Jag vill dra en konstig parallell från när jag gick på universitet och skulle läsa kontrastiv grammatik i svenska som andraspråk och exemplet var finska. Finska kontra svenskan och när vi alla protesterade: "Det finns inga finska elever längre. Kan vi inte hellre ta somaliska eller arabiska?". Nej, finska är relevant ändå för det handlar ju om att förstå att det finns skillnader mellan språk, sa läraren då. Ja tack, men det har vi ju redan fattat liksom. Det kanske är bättre att ta språk som är relevanta som ska ut och undervisa nu. (Inf6)*

Som beskrevs i den första delen i analysavsnittet är språket en gemensam nämnare för lärares upplevelser av ungdomskulturens uttryck, vilket synliggörs via citatet ovan. Här liknar informanten elevernas kulturella uttryck till ett *relevant språk*. Hen menar alltså att lärare måste hålla sig uppdaterad i dagens språk och inte vara fast i det som är daterat och inte längre erkänt. Vidare menar informanterna att man vinner detta nya, elevernas, kapital delvis genom att investera tid (Broady, 1998). Ytterligare en informant belyser vikten av att bemöta och ta vara på elevperspektiv och det som för dagen är värdefullt, för att på så vis legitimera lektioners kunskapsinnehåll:



*Nånstans kan jag ändå tycka att man får omfamna de förändringar som sker och alla kanske inte är till det goda och då får man ju fundera på hur man ska jobba med det. Kulturen ändras och vi behöver nånstans ha insikt i det och diskutera hur det påverkar oss och kanske försöka då, hur kan vi ta aspekter av detta och göra detta till något positivt. (Inf9)*

Flera informanter resonerar på liknande sätt, vilket synliggör ytterligare en aspekt av investerarens strategier. Det verkar här röra sig om att, som Moi (1994:5) beskriver det, legitimera sitt styre över andra spelare inom fältet genom kolonisering eller appropriering av kapitalresurser tätt förknippade med ungdomskulturen.

### **5.2.3 Reproducenten**

Reproducenten ser skolans kapital som det mest värdefulla och anser att hens uppdrag främst handlar om att ge eleverna det kapital som samhället och arbetslivet ser som symboliskt. Denna lärartyp har en uppfattning av utbildningsinstitutioner som *objektiva* strukturer vilka upprätthåller och legitimerar utbildning som kapitalens hårdvaluta (Broady, 1998:5). Uppfattningen stämmer väl överens med Bourdieus (Ibid.) syn på skolan som den avgörande institutionen för reproducerandet av samhällets maktstrukturer. Han menar här att skolan säljer den villkorande idén om en meritokrati där alla kan tillskansa sig kapital och därmed göra klassresa (Ibid.); en uppfattning som verkar delas av flera informanter:

*Om man ska ta in det till sin egen undervisning så kan man koppla det till vad som händer på nätet, men å andra sidan så är det ganska ointressant för mig och jag ser väl ändå på min roll att jag... Det är klart att vi ska göra saker som eleverna tycker är roligt men jag har ju en annan roll och det är ju en allmänbildande roll... (Inf3)*

Citatet ovan visar på en uppfattning av ungdomskulturens kapital som oviktigt för elevers utbildning och framtida plats i samhället. Skolans jobb är i första hand att se till att eleverna får det kapital som de inte får i de egna kretsarna. Deras kapital upplevs således inte vara en del av samhällets kanon. En annan informant tar ytterligare ett steg i en fråga om ungdomskulturens plats i undervisningen där hen säger att:

*Det tar mer energi än vad det ger. Den jargongen och den kommunikationen i sociala medier är ju... Det handlar ju om kultur, det är som du säger att kultur handlar om att visa vem man är. Det är inte alltid speciellt djupa saker utan det är någon bild man visar här för att visa att vi förstår samma... (Inf7)*

Här ses ungdomskulturen som något som tar energi, möjligtvis från skolarbetet i klassrummet. Dessa svar kan tolkas som att linjen mellan fälten är mer påtaglig. I klassrummet är det skolans fält och dess habitus som förordas medan ungdomskulturens fält får ta ett steg tillbaka (Broady, 1998). Det kan sägas att den *goda smaken* dikteras helt av läraren, liksom ett förkroppsligande av skolans habitus (Ibid.). Följande citat är taget ur ett svar på frågan om elevernas kapital är viktigt att förstå och inkludera som lärare:

*Om det är viktigt för att jag ska fungera som undervisande lärare. Kanske inte. (Inf7)*

Förhållningssättet kan liknas vid det som Bourdieu (1994:6) beskriver som *symboliskt våld*. Begreppet beskriver akten av att bli tvingad av objektiva strukturer till en socialt bestämd roll, i det här fallet att bli elev och i framtiden en medborgare på "rätt" plats (Ibid.).

## 6 Slutsats och diskussion

Det utsatta målet för studien var att utforska ungdomskulturens uttryck i gymnasieskolan genom att undersöka lärares upplevelser av den. Vidare gjordes det ett antagande att det bör existera ett *ungdomens kapital*, precis som Bourdieu (1994) menar att skolan har ett språk eller kapital som lärare reproducerar och representerar. I stället för att fokusera studier på, som det ofta görs, de kapital elever måste erövra för att lyckas i skolan (Norrby & Håkansson, 2015) torde det vara av intresse att utforska vilka möjliga kapital lärare har och inte har samt hur detta påverkar deras upplevda agerande, eller vilka strategier de använder för att orientera sig i klassrummets fält.

Vad som synliggjorts via studiens data och analysen av den är att lärare, oavsett inställning till den, upplever ungdomskulturen som en ständigt närvarande kraft i klassrummet och i den övriga skolmiljön. Vidare uppfattas språket som den mest explicita markören för de värden som eleverna erkänner och att hur läraren bemöter eller gör bruk av detta alternativa språk kan få konsekvenser för klassrumsklimatet och undervisningens legitimitet. Denna hållning kan relateras till den tidigare forskningen om autenticitet och socialpsykologi (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012:41). Exempelvis kan *investerarens* strategier förstås som en metod för att skapa autentiska lärosituationer som upplevs vara relevanta av eleverna. Utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv kan det röra sig om att göra bruk av den auktoritativa lärarrollen som präglas av hänsyn till elevperspektiv för att legitimera regler och lektionsinnehåll (Thornberg, 2020:104).

Studien har också visat att flera lärare på skolan, har utvecklat eller anpassat sitt habitus, inte bara utifrån skolans utan också utifrån ungdomskulturens fält för att vinna gruppens förtroende. Bilden av skolan som en smältdegel där olika gruppers kapital erkänns förstärks därmed något och kan således ligga till grund för hur lärare i framtiden reflekterar över sitt agerande. Likt kontrovershanteringsforskningen antar lärarna på den här skolan olika roller i deras bemötande av elevuttryck (Skolverket, 2010:35). Här kan exempelvis *posören* beskrivas som den lärartyp som agerar mer undvikande och avvisande i kontroverssammanhang, medan *reproducenten* antar en mer normförmedlande roll (Ibid.).

Således kan det sägas att resultatet pekar mot att lärares innehav av kulturellt kapital påverkar deras strategier inom fältet (Broady, 1998). Under intervjuerna har också flera lärare gjorts medvetna om sina strategier som tidigare gått under radarn i stort. Agerandet var inte något som reflekterades över i någon större utsträckning innan studien utan det var något som gjordes godtyckligt och vanemässigt. Esaiasson m.fl. (2017) beskriver detta som ett vanligt

inslag i studier som använder intervjumetoden, vilket också förstärker denna studies relevans för lärare inom samtliga ämnen. Följaktligen kan det finnas ett värde i att, som Bourdieu (1994) beskrivit det, göras medveten om sitt habitus för att på så vis motivera och reflektera över sina val i bemötandet av elever och deras kulturella kapital.

Avslutningsvis kan det sägas att studien har belyst en tidigare utforskad aspekt av lärares agerande i klassrummet och visat att kapitalinnehav av ungdomskulturens språk och habitus i viss mån påverkar deras agerande. Som Nissenbaum & Shifman (2017) skriver så uppfattas ungdoms- och onlinekulturen ofta som trivial men studien har här visat att den inom ramen för skolan i fråga fyller en social funktion, sett från lärarnas perspektiv. Att dessutom göra bruk av Bourdieus teori, som vanligtvis används för att belysa bredare samhällsfenomen, i en mer fallorienterad studie har visat sig fungera väl, då samtliga informanter har kunnat peka på konkreta uttryck som kan definieras som kapital i enlighet med teorin och som dessutom hjälpt oss att bättre förstå fenomenet. Kanske bidrar teorin till och med till att synliggöra det som socialpsykologin tidigare löst beskrivit som normer (Thornberg, 2020).

## 7 Vidare forskning

I metodavsnittet påvisades det att resultat och slutsatser samt generaliserbarheten kan ifrågasättas utifrån urvalet och den valda metodiken. Det kan inte sägas att vi vunnit någon egentlig insikt om hur fenomenet tar sig uttryck i realiteten, då vi saknar direktobservationer och elevperspektiv. Således kan vi endast hävda oss om hur lärare upplever företeelsen som den tar sig uttryck på skolan där undersökningen ägde rum. Detta utgör också det huvudsakliga argumentet till varför det krävs ytterligare forskning inom området.

Framtida studier bör dels intervjua elever för att undersöka hur de upplever skolans fält och kombinera detta med direktobservationer. Dessa studier, om de skulle bekräfta de slutsatser som dras här, skulle möjligtvis fungera som underlag kring diskussioner om skolans kapital- och värdeförmedling samt varför vi premierar vissa värden framför andra.

Ytterligare relevans för framtida forskning kan relateras till den språkliga diskrepansen som flera informanter beskrev, där elever stundtals använt kodat språk för att undvika lärarens ifrågasättande, för att sedan upptäcka att det var problematiska uttryck eller rent av kränkande sådana som hade yttrats i klassrummet. Följaktligen skulle man kunna undersöka om en ökad förståelse av ungdomskulturens kapital kan motverka denna diskrepans och därmed förbättra elevbemötandet i konflikter eller kontroversiella sammanhang. En sådan ingång skulle möjligtvis hjälpas av en sociolingvistisk angreppsvinkel.

Denna studie har endast stakat ut ett litet hörn av ett tidigare utforskat forskningsområde. Ytterligare studier krävs för att förstå de möjliga vidderna av fenomenet och dess implikationer för de olika fälten och dess deltagare.

## 8 Referenslista

- Adams, Tyrone L. & Smith, Stephen A. (eds), 2008. *Electronic Tribes: The Virtual Worlds of Geeks, Games, Shamans, and Scammers*. Austin: University of Austin Press.
- Applebee, Arthur N. (1996). *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baym, N. K. (2010). *Personal connections in a digital age*. Cambridge: Polity.
- Berk, L. E. (2012). *Child development* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. London: Routledge.
- Bommarco, Birgitta & Suzanne Parmenius Swärd (2012). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. (2., korr. utg.) Uppsala: Uppsala Universitet. Hämtad 2021-05-04 från <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/ske-15.pdf>.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. E. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad. Femte upplagan*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Flensner, K. (2020). *Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms*. *Religions*, 11(9), 465.
- Freire, P (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2014) *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. (2004) *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, S. L. (2009). *Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature*. *Journal of School Health*, 79, 451-465.
- Kittelman Flensner, K., Larsson, G., & Säljö, R. (2021). *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: Att lära om och av kontroverser* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lagerwall, Sonia. (2009). *Skönlitteraturen i ljuset av det vidgade textbegreppet*. *Svenskläraren*. Tidskrift För Svenskundervisning, 2009, Iss. 4: 2009, Pp. 10-13, (4: 2009), 10-13.

- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (2003). *Group socialization: Theory and research*. I A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: A general reader* (s. 534-547). New York: Psychology Press.
- Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]* (Tredje [reviderade och uppdaterade] utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- McCormick, K. (1994). *"Text, Reader, Ideology", The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester.
- Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.
- Moi, T. (1994). *Att Erövra Bourdieu*, *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 15(1), s. 3-25.
- Nissenbaum, A., & Shifman, L. (2017). *Internet memes as contested cultural capital: The case of 4chan's /b/ board*. *New Media & Society*, 19(4), 483-501.
- Norrby, C., & Håkansson, G. (2015). *Introduktion till sociolingvistik (2. uppl. ed.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulo Boa Sorte. (2019). *INTERNET MEMES: CLASSROOM PERSPECTIVES IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURES*. *Educação & Formação*, 4(12), 51-66.
- Rose, D. & Martin, J. (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Savage, J. (2007). *Teenage: the creation of youth culture*. New York: Viking.
- SFS 2003:460, Lag om etikprövning för forskning som avser människor.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan: Gy11*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket. (2010). *Morgondagens medborgare : ICCS 2009: Svenska 14 -åringars kunskaper, värderingar och deltagande i internationell belysning* (Skolverkets rapport, 345). Stockholm: Skolverket : Fritze.
- Sverige. Skolverket. (2010). *Skolor som politiska arenor : Medborgarkompetens och kontrovershantering : Internationella studier* (Skolverkets rapport, Analysrapport till 345). Stockholm: Skolverket : Fritze.
- Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare*. (3 uppl.) Stockholm: Liber.
- Westling Allodi, M. (2007). *Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments*. *Social Psychology of Education*, 13, 207-235.

# 9 Bilagor

## 9.1 Intervjuguide

### Tema 1: Introduktionsfrågor/uppvärmning

\*Berätta om hur jag kommer att hantera personliga uppgifter\*

Vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du jobbat som lärare?

### Tema 2: Åsikter om ungdomskultur

Vad tänker du på när du hör ordet "ungdomskultur"?

- Beskriv vad jag menar när jag själv använder begreppet i det följande.

Finns det en distinkt ungdomskultur i ditt klassrum?

- Vad skulle du säga är utmärkande?
- Vad samlas dina elever kring?

Uppstår uttryck för denna kultur ofta?

- När är det vanligast?

Vad tycker du om ungdomskultur?

- Är den intressant, dålig, rasistisk, ointressant?

### Tema 3: Elevers online-kultur i klassrummet ett problem?

Upplever du att ungdomskulturen i klassrummet kan vara ett problem? Specifikt relaterat till det elever gör online och tar med sig in i klassrummet.

(Om NEJ)

Varför tror du att det är så?

- Finns det något du gör eller någon kunskap som underlättar bemötandet i just ditt klassrum?

---

- Finns det aspekter av elevkulturen som du inte förstår? Språk, kultur, humor och markörer knutna till digitala plattformar.
  - Varför är det svårt att förstå?
  - Skulle du vilja förstå?
- Ungdomskultur relateras ofta till motkultur. Varför tror du att eleverna behöver hävda sig som de gör?
  - Kan det vara svårt för dig att bemöta eleverna när de hävdar sig på detta vis?
    - Vad är det som gör det svårt tror du?

### Tema 4: Bemötande

Har du några strategier för hur du bemöter elevers kulturella uttryck?

- Vad fick dig att välja dessa strategier?
- Utgår du, i din undervisning, ibland från elevperspektiv och deras sociala utrymmen eller det de gör online?
  - Vad gör du då?

Hur skulle du vilja bemöta eleverna?

- Vad tror du att du skulle behöva för att bemöta eleverna på bästa sätt?

### Tema 5: Avslutning

Har du något du vill tillägga?

- Finns det någon aspekt kring ungdoms- och onlinekultur du vill lyfta?

Hur har du upplevt intervjun?



## 9.2 Sammanfattningsschema & Narrativ (exempel Inf3)

Informanten berättar om hur hen får mycket insikt i dagens ungdomskultur via familj, småsyskon och att hens ålder ligger nära eleverna. Hen har heller inget behov av att förstå mer av ungdomskulturen än vad hen redan gör idag. Ungdomskultur idag är mer implicit – yttre attribut som i tidigare subkulturer är idag ovanligare – i stället handlar mycket om språkliga markörer som memes, slang, och emojis. Den ungdomskulturen som hen ser som mer utbredd idag är gamingkulturen som inte bara sker i hemmet utan också i skolan, under lektioner och på raster; detta är vad eleverna samlas kring. Informanten har ingen särskild inställning till ungdomskulturen utöver att hen tycker att den inte får ta för mycket plats i undervisningen. Undervisningen ska förmedla det kapital som eleverna inte får i de egna fälten. Ungdomskulturen blir sällan problematisk förutom några enstaka fall där språk används för att maskera internskämt som egentligen är kränkande och ibland rasistiska. Detta gör eleverna för att utmana gruppens, och därmed fältets gränser för vad som erkänns vara av värde. När eleverna använder sig av ungdomskulturens kapital i klassrummet markeras det inför klassen när det är problematiskt och diskussionen tas efter lektionstid. I övrigt uppmanas eleverna att hålla övriga uttryck utanför klassrummet oavsett om de är problematiska eller ej.

Fråga	Vad tänker du på när du hör ordet ungdomskultur
Svaret i korthet	Tänker på explicita uttryck och att det idag inte syns lika mycket. Det handlar fortfarande om att konsumera.
Citat	" Det syns inte så mycket på det yttre. Jag tänker på det här med livsstil. Typ "veganerna" men klädseln är ju inte olika beroende på om du äter kött eller ej. Nu är man liksom en "vara" själv."
Kommentarer	

Fråga	Finns det en distinkt ungdomskultur i ditt klassrum?
Svaret i korthet	Ser den inte så ofta. Att hen inte ser den relateras till hens unga ålder och att det då är lättare att förstå då hen konsumerar samma kultur som ungdomarna.
Citat	" Jag upplever att de tycker att jag är... Jag är ju inte så mycket äldre än de är. Jag fattar ju att jag är äldre än dem men språk och uttryck är vi nog inte så olika. De är ju bara en svans på min "ungdomskultur liksom"."
Kommentarer	

Fråga	Vad brukar vara utmärkande för deras kultur och har du någon åsikt om den?
Svaret i korthet	Många spelar mycket dataspel. Även när man ses används mobiler och datorer som gränssnitt medan man umgås online via spel. Detta känner hen inte igen. En annan aspekt är språkbruket som influeras av speltermen och anglicismer. Ungdomarnas kultur har jag ingen åsikt om och den är deras egen och rollen som lärare har är att ge eleverna kunskap om det som de inte får i sin egen kultur. Men jag försöker anpassa undervisningen efter elevernas intressen där det går men det är inte ofta.
Citat	"Jag tänkte att de spelade ju det där Among Us jättemycket i höstas och det är ju inget som skulle hända... Den typen av interaktion fysiskt fast på nätet är ju mycket, mycket större än vad det var för mig [...] Eller det, det jag märker är ju att de är på engelska form och det blir ju mycket anglicismer som kommer in i svenskan och det märks ju väldigt tydligt..."
Kommentarer	Vilket kapital som är utbrett och erkänt.

Fråga	Upplever du att ungdomskultur och onlinekultur kan bli ett problem i klassrummet?
Svaret i korthet	Oftast är det skämt som kan bli problematiska. Eleverna använder kod för att dölja internskämt. Ett specifikt exempel med emojis lyfts där elever har skojat om BLM genom att använda svarta och bruna emojis i chatten. Det händer dock inte sådana här saker ofta.
Citat	"... att de "reagerade" på varandras inlägg i klasschatten med olika emojis. Man kan nog säga att det hettade till lite. Men "vita" elever kunde ta en svart tumme upp och tumme ner och det kan ju vara lite problematiskt."
Kommentarer	Använda andra spelregler för att undgå fältets habitus.

Fråga	Finns det aspekter av ungdomskulturen som du inte förstår?
Svaret i korthet	Det är saker som går mig förbi. Nya appar utöver de äldre sociala medierna försvårar möjligheten att hänga med. Annars är det inget mer utöver vissa ord som används.
Citat	" Ja, alltså det är ju jättemycket som går mig över huvudet såklart för att det går ju så mycket snabbare på internet..."
Kommentarer	Vilka fält man vistas i.

Fråga	Varför tror du att eleverna hävdar sig på detta vis?
Svaret i korthet	Det görs för att utmana och provocera. Att utmana vad som är okej och inte i klassrummet. Detta gjordes bland annat med att vilja lösa Mein Kampf bland annat.
Citat	"Jag tror bara att det är för att provocera och testa gränser. Jag... Det här är ju en helt annan diskussion [...] då är det ett litet gäng av killar som har försökt att provocera genom att läsa Hitler-biografier flera gånger."
Kommentarer	Strid i fält.

Fråga	Vad tror du att dessa idéer kommer från och vill du förstå mer?
Svaret i korthet	Mycket hörs från deras appar. Youtube och TikTok. Just nu har jag inget behov av att förstå mer. Jag får mycket gratis av mina yngre bröder och mina medier.
Citat	"Sedan så tror jag jättemycket på att de hittar på saker när de ser olika TikTok-videos och Youtube-videos [...] så har jag ju yngre bröder också, så jag hänger ändå med lite i hur man pratar nu för tiden."
Kommentarer	Erkänner inte kapitalet som symboliskt.

Fråga	Har du några strategier för hur du bemöter ungdomskultur och anpassar du undervisning efter elevernas perspektiv?
Svaret i korthet	Markerar när det blir problematiskt och tar därefter diskussionen efter lektionstid. Övriga ämnen kan diskuteras kort men får inte ta tid från ordinarie undervisning. Undervisningsinnehållet anpassas i låg grad. Hen menar att detta är lättare att göra i samhällskunskapen dock, vilket är ett ämne hen ej undervisar i för närvarande.
Citat	"... det är viktigt att markera men man ska inte ta hela fajten framför hela klassen." och " I svenskan har man en skyldighet att pracka på dem nödvändig kunskap och utbildning mer än i samhällskunskapen..."
Kommentarer	Skolans habitus ska prioriteras. Andra habitus kan komma till uttryck i vissa ämnen men inte i svenskan.