

“GIVING SOMETHING BACK TO SOCIETY”

-

Et etnografisk studie av Teach First

Sondre Strandskog Arnesen



Masteroppgave

Våren 2010

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

SAMMENDRAG

Teach First er en organisasjon som rekrutterer studenter med toppkarakterer fra de mest anerkjente universitetene i Storbritannia til å undervise ved landets statlige skoler i to år. Disse skolene har tradisjonelt slitt med rekruttering av kvalifiserte lærere, og Teach First vil bidra til å heve kvaliteten og utjevne utdanningsmessige ulikheter i det statlige skolesystemet, samt heve læreryrkets status. Organisasjonen er knyttet til store nasjonale og internasjonale korporasjoner som gir deltakerne mulighet til å akkumulere økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital (Bourdieu, 2006).

Denne oppgaven tar for seg Teach Firsts rolle i relasjon til sosiale reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet med utgangspunkt i tidligere studier av organisasjonen (Hutchings et al., 2006, Smart et al., 2009), og sosiale reproduksjonsteorier om skolens rolle i samfunnet (Bourdieu & Passeron, 1977, Hernes, 1974) i en nasjonalhistorisk- og kulturell kontekst (Young, 1958, Hartmann, 2006, Taylor, 2006). Basert på et etnografisk studie av Teach Firsts sommerinstitutt i 2009 er fokuset i denne oppgaven først og fremst rettet mot deltakerne, deres sosiale bakgrunn, og hvordan de rekrutteres og formes til rollen som lærer. I tillegg vektlegger jeg organisasjonens legitimering og begrunnelse for egen eksistens. Dette sees i forhold til informantenes forståelse av sin egen posisjon, rolle og deres ideer om likhet i det britiske skolesystemet. Jeg undersøker også hvordan Teach First plasserer seg i en større samfunnskontekst, ved å se på hvordan informantene gjennom sin sosiale posisjon distingverer seg fra arbeiderklassen og tradisjonelle lærere.

Med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk viser undersøkelsen at Teach First preges av en likhetsideologi som fremmer elever med akademisk potensial basert på ”naturlige evner”. Slik legitimerer informantene både sin egen privilegerte posisjon og svakere elevers lavere posisjon, både i utdanningssystemet og i samfunnet for øvrig. Teach First representerer på denne måten en kilde til reproduksjon av middelklasseprivilegier og stereotypier av arbeiderklassen, samt kontinuitet av reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet.

(Antall ord i hovedteksten, 35 199)

FORORD

Det er mange som fortjener en stor takk i forbindelse med arbeidet som er nedlagt i denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder, Olav Korsnes, for gode råd og samtaler underveis i prosessen. Til tross for at du egentlig hadde veiledningsfri tok du deg tid til dette prosjektet, og viste et engasjement som ikke vil glemmes så lett. Ikke minst vil jeg også takke Johs Hjellbrekke, som la inn en formidabel innsats i sluttfasen av arbeidet med oppgaven. Jeg har satt stor pris på dine konstruktive tilbakemeldinger og faglige dyktighet.

En stor takk rettes også til organisasjonen Teach First som tok godt vare på meg gjennom hele oppholdet i England. Uten deres åpenhet hadde nok ikke denne oppgaven blitt til. I tillegg vil jeg takke alle informantene som lånte meg sin tid, og som delte sine erfaringer i en meget hektisk periode.

I tillegg vil jeg takke mine medstudenter Alexander Flaa, Maria Eide Kristiansen, Øystein Haakseth, Bo Vignes, Anne Østerbø Mevatne, Thomas Hostad Løding, Janne Cecilie Johansen og Janne Lilletvedt for faglige diskusjoner og gode innspill. En stor takk også til alle andre jeg delte lesesal og pauserom med på Sofie Lindstrøms hus. Dere vet hvem dere er.

Jeg ønsker også å takke Lise Granlund, som har fulgt med fra sidelinjen siden begynnelsen av denne prosessen. Dine kommentarer underveis, din interesse for prosjektet og kunnskap om feltet har betydd mye for formingen av oppgaven.

Samtidig vil jeg benytte anledningen til å takke min nærmeste familie og venner for å ha vist forståelse for mine prioriteringer i denne perioden. Det tar vi igjen!

Sist men ikke minst vil jeg spesielt takke Benedikte Holen for din tålmodighet og støtte underveis i arbeidet med oppgaven. Takk også for all den tid du har benyttet på korrekturlesning og kommentering, det har jeg satt stor pris på.

Sondre Strandskog Arnesen,

Bergen, 10.mai 2010

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 PRESENTASJON AV TEACH FIRST	2
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR OG PROBLEMSTILLING	4
2. TEORETISK RAMMEVERK	6
2.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ TEACH FIRST	7
2.2 KAPITAL, HABITUS OG DOXA.....	7
2.3 PEDAGOGISK PRAKSIS: SYMBOLSK VOLD OG SPRÅKKODER.....	12
2.5 MERITOKRATIET OG LIKHETSIDEALER.....	17
2.6 OPPSUMMERING	22
3. UTDANNINGSSTRUKTURER OG KULTUR I STORBRITANNIA	24
3.1 PUBLIC SCHOOLS OG THE RUSSEL GROUP.....	24
3.2 FILANTROPI	27
3.3 KORPORATIV FILANTROPI.....	29
3.4 LEGITIMERING	30
3.5 OPPSUMMERING	31
4. METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....	32
4.1 TILGANG TIL FELTET.....	32
4.1.1 TILGANG TIL REGION LONDON.....	33
4.1.2 TILGANG TIL "BONHAM SECONDARY SCHOOL"	34
4.1.3 TILGANG TIL "THE ACADEMY"	35
4.1.4 TILGANG TIL CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY (CCCU).....	36
4.2 VALGET AV ETNOGRAFI SOM METODE	36
4.2.1 TEKSTANALYSE SOM FORARBEID	40
4.2.2 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE – VEIVALG OG PRIORITERINGER.....	40
4.2.3 INTERVJUSITUASJONER	42
4.2.4 OBSERVASJON SOM FORBEREDELSE TIL INTERVJU.....	44
4.3 UTVALG AV INFORMANTER.....	45
4.4 BEARBEIDELSE, ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET	46
4.5 FORSKNINGSETIKK: ANONYMISERING OG INFORMERT SAMTYKKE	48
4.6 GENERALISERING	48
5. ANALYSENS OPPBYGGNING	50
5.1 SOSIALT BYTTE	51
5.2 REKRUTTERING OG KAPITALENS FORMER.....	51
5.3 FILANTROPI	54
5.4 LÆRER VS. KARRIERE	56
5.5 AKKUMULERING AV KAPITAL	58
5.6 OPPSUMMERING	61
6. HVORFOR TEACH FIRST? – BEGRUNNELSE OG LEGITIMERING	63
6.1 INKLUDERING AV FORELDRE	65
6.2 ELITEMODELLEN	70
6.3 UTDANNING OG LIKHET.....	74
6.4 TILGANG TIL AKADEMIA.....	76
6.5 OPPSUMMERING	78
7. SOSIALISERING.....	79
7.1 DEN KONFORME ELEV.....	80
7.2 OPPSUMMERING	86
8. AVSLUTNING	88
LITTERATURLISTE.....	92

APPENDIKS	97
VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV TIL TEACH FIRST	97
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	98
VEDLEGG 3: INNHOLDSFORTEGNELSE FRA OBSERVASJONSDAGBOKEN.....	100
VEDLEGG 4: INFORMED CONSENT	102
VEDLEGG 5: "TIMOTHY WINTERS" AV CHARLES CAUSLEY	103

1. INNLEDNING

I moderne industrielle samfunn har skolen fått en stadig viktigere rolle i formingen og utvelgelsen av kvalifiserte arbeidere til arbeidsmarkedet. Slik har relasjonen mellom individets prestasjoner i skolen og relative posisjon i arbeidsmarkedet, befestet seg som en kilde til sosial mobilitet. Utdanning har med andre ord blitt stadig viktigere, og opptar en større del av folks liv. Skolens posisjon i samfunnet kan sees i forhold til de senere års synkende antall av arbeidsplasser for ufaglærte, samtidig som etterspørselen etter faglært arbeidskraft har økt i takt med teknologisk utvikling og krav om spesialisering (Brint, 1998). Innen utdanningssosiologien beskrives ofte denne utviklingen som fremveksten av et ”*credential society*” (Collins, 1979).¹ Slik har meritter fra utdanningssystemet fått en stadig viktigere betydning, og skolen regnes derfor ofte for å ha monopol på fordelingen av tilgang til arbeid og økonomiske muligheter (Brint, 1998).

I sosiologien har utdanning vært en kjernedisiplin og en av nøkkelvariablene for forklaring av sosial ulikhet og fremveksten av moderniteten (Sakslind, 2002). Til tross for at skolesystemet ofte beskrives som en rettferdig og objektiv institusjon, der alle har like muligheter til å prestere, har forskning vist at dette nødvendigvis ikke er tilfelle. Teoriene på dette feltet legger mer eller mindre vekt på sosiale, kulturelle og økonomiske forklaringsmodeller som utslagsgivende for individers ulike resultater. Kort sagt viser forskning på utdanning at barn fra høyere sosiale lag har bedre muligheter for å lykkes enn barn fra lavere sosiale lag.

Skolens rolle i samfunnet har variert mye opp gjennom historien, og som i mange andre industrialiserte land var utdanning i Storbritannia forbeholdt de aller rikeste (Brint, 1998). I tillegg var andelen elever som forlot skolen etter fylte 16 år på 1960 – og 70-tallet hele 60 %. Dagens skolesystem er tilgjengelig for alle og er obligatorisk fra man er fem til elleve år (primary education), og elleve til seksten år (secondary education) (Eurydice, 2009). Etter dette kan man fortsette på yrkesrettede skoler (further education, tertiary college) eller gå opp til forberedende eksamener (a(dvanced)-level) for adgang til høyere utdanning.²

Aktuelle debatter om skolens rolle i Storbritannia relateres ofte til svake prestasjoner blant elever ved statlige skoler. Dette begrunnes ofte av skolenes dårlige økonomi, høy grad av

¹ Fremveksten av ”*the credential society*” ble foresatt av Weber allerede i begynnelsen av dette århundre (1946 [1921]).

² Akademisk utdanning (a-levels) tilbys av sixth form colleges i tillegg til enkelte secondary schools.

utskiftning og mangel på faglig sterke lærere, samt mangel på disiplin i klasserommene (Hackett, 2004). I tillegg forventes det en økt andel arbeidsledige (kjent som *"the lost generation"* i britisk presse) under finanskrisen, bestående av avgangselever som forlater obligatorisk skolegang etter de har fylt 16 år (Woolcock, 2009). Den daværende Brown-regjeringen hadde derfor et økt fokus på kvaliteten i statlige skoler under finanskrisen.³ Kvaliteten på statlige skoler har imidlertid vært et viktig politisk spørsmål siden begynnelsen av 2000-tallet.

Denne oppgaven tar for seg Teach First, som en av de statlig støttede organisasjonene som har ambisjoner om å utjevne sosiale ulikheter i utdanningssystemet, kvaliteten på lærerne og yrkets status. Organisasjonen sees i lys av (nasjonal)historiske og kulturelle prosesser, som leder frem til hvilken plass utdanning gis i samtidens Storbritannia.

1.1 PRESENTASJON AV TEACH FIRST

Our mission is to address educational disadvantage by transforming exceptional graduates into effective, inspirational teachers and leaders in all fields.⁴

Basert på den amerikanske modellen Teach For America⁵ er Teach First⁶ en uavhengig veldedig organisasjon som har som mål å rekruttere avgangstudenter med toppkarakterer til læreryrket for å undervise ved såkalte *"challenging schools"* i hele England. Disse skolene kjennetegnes av svak rekruttering av godt kvalifiserte lærere, i tillegg til at over tretti prosent av elevene har krav på gratis skolemåltider. Dette benyttes av Teach First som et mål på fattigdom og en indikator på en større sannsynlighet for å få lavere karaktersnitt enn skoler som har mindre grad av gratis skolemåltider. I tillegg må mindre enn 25% av elevene ved disse skolene ha maksimum fem karakterer A-C, der A er det høyeste og G det laveste.⁷ Teach First forsøker å utligne forskjellene ved å tilføre disse skolene lærere som binder seg til yrket i minst to år. Ved hjelp av strenge opptakskrav plukkes de beste studentene ut på bakgrunn av karakterer og personlige egenskaper.

Teach First aims to close this achievement gap by helping top graduates become excellent teachers in challenged schools, committed to leading in their classrooms and overcoming the obstacles of deprivation in order to increase the access,

³ Noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.3.

⁴ http://www.teachfirst.org.uk/what_is_teachfirst/our_mission (hentet 04.05.09).

⁵ <http://www.teachforamerica.org>

⁶ <http://www.teachfirst.org.uk>

⁷ I følge karakterskalaen til GCSE (General Certificate of Secondary Education) som elevene avlegger i sine siste år på secondary school.

achievement and aspirations for the thousands of young people that lack the opportunities that many others take for granted.⁸

For Teach First er det langsiktige målet å skape fremtidens ledere som er bevisst de utfordringene det statlige skolesystemet byr på. Undervisningen foregår på statlige skoler der elevenes alder er mellom 11 og 16 år, som er de siste årene med obligatorisk skole i England. Teach First er i så måte et interessant kasus ettersom elevenes resultater fra secondary school er svært avgjørende for deres fremtid.

Teach First blir støttet av den britiske stat, store internasjonale og nasjonale selskaper (Accenture, Deloitte, Ernst & Young, GlaxoSmithKlein m.fl.), mindre bedrifter, donasjoner fra privatpersoner og andre veldedige organisasjoner. I så måte er dette snakk om et blandingsøkonomisk prosjekt der stat og marked går sammen om å utlikne ulikheter i skolen. Teach First representerer derfor et alternativ til vanlig lærerutdanning, hvor QTS (Qualified Teaching Status) oppnås etter kun ett år ved hjelp av tett oppfølging fra en mentor samt fagprøver som sikrer deres kompetanse. Prosjektet er en kombinert lærer - og leder utdanning som senere sikrer studentene gode stillinger i næringslivet basert på deres erfaring som lærere i utfordrende skolemiljøer. Disse stillingene blir tilbudt av aktørene som støtter Teach First, noe som blant annet har ført til at organisasjonen har havnet på 8.plass i tidsskriftet The Times' oversikt over *"Britain's most respected and sought-after graduate employers in 2009-2010"*.⁹ Til tross for at deltakerne er ettertraktet i arbeidsmarkedet fortsetter likevel 55 % i yrket etter at kontraksperioden er over, og av disse oppnår 57 % forfremmelse.¹⁰ Populariteten rundt Teach First er økende, noe som kommer til uttrykk i antallet søkere og studieplasser; da organisasjonen ble etablert i 2003, fikk de 1300 søknader på 250 studieplasser (Hutchings et al., 2006). Siden har antallet studieplasser økt til 485 i 2009 (som er fokus for dette studiet), med en videre målsetning om 650 i 2010 og 850 per år innen 2013.¹¹

Prosjektet har også inspirert norske myndigheter til å etablere en tilsvarende ordning med Teach First Norway¹², gjennom det internasjonale nettverket Teach For All¹³. Organisasjonen samarbeider tett med Teach First (UK) og slik kan mitt studie relateres til utviklingen av læreryrket også i en norsk kontekst. Med Statoil som hovedsponsor og Universitetet i Oslo

⁸ http://www.teachfirst.org.uk/what_is_teachfirst/our_mission (hentet 04.05.09).

⁹ <http://www.top100graduateemployers.com/employers/> (hentet 17.03.10).

¹⁰ http://www.teachfirst.org.uk/what_is_teachfirst/our_programme (hentet 05.04.10).

¹¹ http://www.teachfirst.org.uk/news/press_releases/140109 (hentet 18.09.09).

¹² <http://www.teachfirstnorway.no/>

¹³ Et internasjonalt nettverk av uavhengige organisasjoner som jobber med nasjonale versjoner av Teach First-modellen (<http://www.teachforallnetwork.org>).

som støttespiller er Teach First Norways misjon å utvikle dyktige nyutdannede med master- eller doktorgrad innen realfag til effektive og inspirerende lærere og ledere ved skoler i Oslo. Gjennom Gnist - "den store lærersatsingen" har kunnskapsdepartementet i samarbeid med Utdanningsforbundet, KS, LO, NHO, Pedagogstudentene, Studentenes Landsforbund, Norsk Lektorlag, Skolenes Landsforbund, Norsk Skolelederforbund og Nasjonalt råd for lærerutdanning gått sammen i et partnerskap for en helhetlig lærersatsing.¹⁴ Målet er som i Storbritannia å heve skolens kvalitet "gjennom å bedre lærernes kompetanse og bidra til en god og stabil rekruttering til læreryrket".¹⁵ Satsningen er forventet å foregå over flere år, og tiltakene og målene som fremmes deles inn i fem hovedområder: bidra til å utvikle lærerprofesjonen, endre og utvikle lærerutdanningene, etablere en nasjonal rektorutdanning, øke kunnskapen om læreren og stimulere rekrutteringen til læreryrket. Denne oppgavens studie av Teach First (UK) kan derfor være med på å gi en pekepinn på mulige konsekvenser ved en tilsvarende ordning i Norge.

1.2 OPPGAVENS STRUKTUR OG PROBLEMSTILLING

Oppgavens problemstilling retter seg mot de reproduksjonsmekanismene som i følge ulike sosiologiske teorier utgjør grunnlaget for ulikhet i skolen og samfunnet. I forhold til Teach First er dette svært interessant ettersom organisasjonen har som mål å utjevne disse skillene. I tillegg er det også relevant i forhold til den kommende lærerstanden i Teach First Norway.

Oppgavens problemstilling formuleres slik:

I hvilken grad representerer Teach First et brudd eller kontinuitet med reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet?

Denne problemstillingen vil bli videre utviklet og presisert i ulike forskningsspørsmål som presenteres underveis i **kapittel 2** og **3**, og som besvares i **analysekapitlene 5-7**.

I **kapittel 2** presenteres ulike sosiologiske teorier og tidligere forskning som kan bidra til å belyse denne problemstillingen. Her vil først et tidligere studie av Teach First presenteres og deretter drøftes i forhold til min problemstilling hva angår likheter og forskjeller. Deretter presenteres oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning innenfor

¹⁴ <http://www.hardudetideg.no/nb/hva-er-gnist> (hentet 11.04.10).

¹⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/kalender/lansering-av-gnist-den-store-larersatsin.html?id=544304> (hentet 06.06.09).

utdannings sosiologien. Her vil den generelle samfunnsteorien til Pierre Bourdieu og hans samarbeid med Jean-Claude Passeron stå sentralt. I tillegg gjør jeg rede for viktige forskningsbidrag av Basil Bernstein, Raymond Boudon og Gudmund Hernes som har tatt for seg liknende spørsmål knyttet til utdanning og likhet.

I **kapittel 3** tar jeg for meg historiske og kulturelle prosesser, relatert til det nasjonalspesifikke ved Storbritannias utdanningsystem.¹⁶ Teoriene er valgt for å understreke nasjonale trekk i relasjon til læreryrket og reproduksjonsmekanismer gjennom kvalitative og kvantitative analyser. Til slutt presenteres nasjonalspesifikke teorier og studier fra Storbritannia for å få en bredere forståelse av landets kultur og struktur.

I **kapittel 4** drøftes forskningsmetoden denne oppgaven er basert på. Her vektlegges tilgang til feltet, oversikt over informanter, forholdet mellom teori og empiri, og metodiske refleksjoner. Samtidig gis det en beskrivelse av feltrelasjonene, og hvilke følger disse fikk for utviklingen av oppgavens problemstilling og fokus.

Hovedvekten i oppgaven er lagt på den tredelte analysen av Teach First i **kapittel 5-7**. Her kombineres empiriske funn med relevante teoretiske perspektiv i dedikerte kapitler om *rekruttering*, *legitimering* og *sosialisering*. Disse tre aspektene reflekterer ulike deler av Teach First for å kunne se organisasjonen i en større samfunnsmessig kontekst.

Oppgaven avsluttes i **kapittel 8** der jeg oppsummerer de viktigste funnene i analysen av Teach First, og diskuterer disse opp mot min problemstilling.

¹⁶Noe blant andre Archer (1983, 1989) og Sakslind (2002) har kritisert reproduksjonsteorier for å overse.

2. TEORETISK RAMMEVERK

Dette kapitlet tar for seg teori og forskning knyttet til oppgavens problemstilling. Feltet for utdanningssosiologi kjennetegnes av et bredt spekter av forskningslitteratur, og teoriene er mangfoldige hva angår skolens rolle i sosial reproduksjon. Felles for mange av studiene er likevel fokuset på elevenes prestasjoner. I denne oppgaven vil jeg imidlertid først og fremst fokusere på Teach First og de lærerne som rekrutteres gjennom denne organisasjonen. Ettersom læreren kan fungere som en døråpner – eller lukker for videre skolegang, og som en signifikant rollemodell i elevens sosialisering, undersøker jeg hvordan organisasjonen forsøker å heve resultatene til elevene i statlige skoler og hvilke verdier som ligger til grunn for denne prosessen.

I den første delen av dette kapitlet gjøres det rede for et tidligere sosiologisk studie av Teach First som har mange likhetstrekk både med min problemstilling og mitt teoretiske rammeverk (Smart et al., 2009). Her belyses likheter og forskjeller i relasjon til denne oppgavens problemstilling og teoretiske rammeverk.

Smart et al. (2009) benyttet seg i sin analyse av Teach First av Pierre Bourdieus (1979) generelle samfunnsteori, om hvordan sosial klasse reproduseres gjennom tilgang til kapitalens former. I likhet med Smart et al. (2009) tar også jeg utgangspunkt i Bourdieu, men i en utvidet form som i tillegg legger vekt på de teoretiske begrepene habitus og doxa. Dette inviterer til en bredere refleksjon og analyse av hvordan rekruttering av lærere generelt, og ved Teach First spesielt, fungerer i forhold til den mer allmenne reproduksjonen av klasseforholdene i samfunnet. Teach First tilbyr mer enn en lærerutdanning og det vil derfor nyttig å benytte Bourdieus generelle samfunnsteori for å kunne sette organisasjonen og deltakerne inn i en større kontekst.

Deretter presenteres Bourdieu og Passerons (1977) teori om kulturelle og pedagogiske mekanismer for sosial reproduksjon i skolen, etterfulgt av andre aktuelle teorier og studier relatert til oppgavens problemstilling. Innen forskningsfeltet for utdanning finnes det en rekke ulike teorier om hvordan skolen fungerer i samfunnet, men det finnes også en konsensus omkring dens rolle i reproduksjon av sosial ulikhet. Fellestrekket for disse teoriene tilskrives ofte den legitime kulturens posisjon i skolen og hvilke konsekvenser denne får for elever fra ulike sosiale lag.

I forhold til oppgavens problemstilling anser jeg det som viktig å belyse prinsipper om likhet i relasjon til Teach First. Derfor presenteres først Michael Youngs klassiske verk *"The Rise Of The Meritocracy"* (1958), som tar for seg meritokratiets rolle og betydning for det britiske samfunnet. Avslutningsvis presenteres Gudmund Hernes (1974) analyse relatert til reproduksjon av ulikhet.

2.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ TEACH FIRST

I 2006 publiserte Hutchings et al. en evalueringsrapport av de to første årene i Teach First basert på observasjon, spørreskjemaer og intervjuer av deltakere, ansatte og sponsorer. I tillegg utførte medlemmer av den samme evalueringsgruppen en evaluering av Teach Firsts aktiviteter utenfor vanlig skoletid (Mendick, Hutchings og Steensborg, 2007). I intervjuene fokuserte de blant annet på de innovative aspektene ved Teach First, deltakernes planer for fremtiden og deres syn på organisasjonen. Dette datamaterialet er grunnlaget for Smart et al. i deres analyse av Teach First hvor de fokuserer på "deltakernes sosiale posisjon, deres erfaringer med Teach First og deres konstruksjon av den sosiale verden" (2009:37). Deres studie fokuserer teoretisk på sosial, kulturell og symbolsk kapital og klasseposisjon, et rammeverk jeg vil bygge videre på og utvide i forhold til min problemstilling.

2.2 KAPITAL, HABITUS OG DOXA

Smart et al. (2009) hevder at Teach First tilrettelegger for det arbeidsgivere og regjeringen refererer til som *"employability"* (heretter arbeidsevne). Begrepet kan forstås som et samlebegrep for akademiske meritter, erfaring, ferdigheter, forståelse og personlige egenskaper, samt hvordan disse ressursene blir benyttet og presentert (Brown & Hesketh, 2004). Arbeidsevne viser til de "riktige" karakterene fra de "riktige" akademiske institusjonene, samtidig som man benytter ikke-akademiske aktiviteter for å demonstrere lederkompetanse og egenskaper som besluttsomhet og kreativitet. Disse egenskapene skal appellere til arbeidsgivere i kampen om arbeidsplassene og i følge Blasko (2002) oppnår studenter med høy arbeidsevne også de beste resultatene på arbeidsmarkedet. Smart og hennes kollegers (2009) analyse relaterer arbeidsevne til Pierre Bourdieus teoretiske kapitalbegreper sosial, kulturell og symbolsk kapital.

Kapital er i følge Bourdieu (2006) akkumulert arbeid, og fremstår både i en materialisert form (økonomisk kapital) og i en kroppsliggjort form (kulturell kapital). Alle former for kapital, i

både objektivert og kroppsliggjort form tar tid å akkumulere, og har en potensiell evne til å produsere profitt, og til å produsere og reprodusere seg i identisk eller utvidet form. Akkumulert kapital kan være muliggjørende eller umuliggjørende for måloppnåelse, avhengig av tidspunktets og strukturenes fordeling av de ulike kapitalformene, som et knapt gode i samfunnet. Kapitalen kan i så måte nedarves på ulike måter fra en generasjon til den neste. På den måten reproduseres sosiale klasseprivilegier, gjennom opparbeidet kapital, dersom forvalteren lykkes. Dersom et individ akkumulerer det som i den objektive virkeligheten erkjennes som "tilstrekkelig" kapital, fra en generasjon til neste, kan dette føre til oppadgående sosial mobilitet.

I følge Bourdieu (2006) opptrer kapital i tre former hvorav *økonomisk kapital* er omgående og direkte konvertibel i materiell form som penger, og kan institusjonaliseres i form av eiendeler og rettighetene til dem. *Sosial kapital* (sosiale nettverk) er konvertibel, under enkelte forhold, til økonomisk kapital gjennom sosiale kontakter som kan gi adgang til andre individers ulike former for kapital. *Kulturell kapital* er konvertibel, under enkelte forhold, til økonomisk kapital. Kulturell kapital eksisterer i en *kroppsliggjort tilstand*, i form av varige disposisjoner i bevissthet og kropp, som eksempelvis i relasjon til språket; i en *objektivert tilstand*, i form av kulturelle goder som klær, bøker, bilder, oppslagsverk; og i en *institusjonalisert tilstand* i form av akademiske kvalifikasjoner. I tillegg oppstår *symbolsk kapital* når de andre formene for kapital anerkjennes som verdifulle. Men den har evne til å miskjennes som kapital og fremstå i form av personlige egenskaper. På den måten kan symbolsk kapital legitimere maktposisjoner i samfunnet som rettmessige ervervelser.

I likhet med Smart et al. (2009) vil jeg i denne oppgaven også ta for meg Bourdieus tre kapitalformer for lærerkandidatenes adgang til, og akkumulering av kapital i Teach First. Jeg forsøker derfor å se på dette ved å spørre:

Hvilke former for kapital drar Teach First-kandidatene nytte av for å oppnå tilgang til Teach First og hvordan kommer disse til uttrykk hos deltakerne og i organisasjonen?

Dette spørsmålet stilles i forhold til det studiet Smart og hennes kolleger (2009) utførte ved oppstarten av Teach First. Deres studie tok for seg sosial, økonomisk, kulturell og symbolsk kapital, men gikk ikke inn på de ulike formene for kulturell kapital per se. Jeg anser den kulturelle kapitalens ulike former for å være et viktig element som ofte tas for gitt i det samfunnet man er en del av. Gjennom min rolle som forsker vil jeg belyse de kulturelle koder som forholdet til kandidatens sosiale klasse og habitus representerer.

Ressurser i form av akkumulert kapital er avgjørende for hvilken sosial klasse man tilhører. Smart et al. (2009) viser i sitt studie at Teach First-deltakerne definerer seg selv som middelklasse. På generell basis defineres klassebegrepet ofte som grupperinger av individer i stor skala, med tilnærmet like økonomiske ressurser som sterkt påvirker den livsstilen de har mulighet til å leve (Giddens, 2001). Denne tankegangen stiller Bourdieu seg kritisk til da han mener at innflytelsen fra økonomisk teori og økonomisk produksjon overskygger det han kaller for ”praksisenes økonomi”. Med dette mener han at økonomisk teori reduserer universet av bytte til merkantilt bytte, som er objektivt og subjektivt orientert mot maksimering av profitt, det vil si (økonomisk) egeninteresse, og ser dermed implisitt andre former for bytte som ikke-økonomiske og dermed uinteressante (Bourdieu, 1985, 2006). Utgangspunktet for Bourdieu er at den sosiale verden er et resultat av *flere* former for akkumulert kapital enn bare den økonomiske. På bakgrunn av individers ulike former for kapital blir klasser og grupper lokaliserte teoretisk som posisjoner i et multidimensjonalt *sosialt rom* (et rom av forskjeller). De relative posisjonene og opposisjonene i det sosiale rommet er således et produkt av ulik distribusjon av de ulike formene for kapital. De relasjonelt definerte klassene i rommet er derimot ikke *faktiske* klasser (i betydningen mobiliserte grupper), men snarere *sannsynlige* klasser (grupper som under gitte vilkår og i gitte situasjoner kan fremstå som sosialt og politisk mobiliserte) (Hjellbrekke & Korsnes, 2003:12).

Det er derfor viktig å skille mellom klasse som en ontologisk og som en epistemologisk størrelse. Klasse i epistemologisk forstand knyttes til individers objektive posisjoner i det sosiale rom (basert på ulike former for kapital), ontologisk relateres klassebegrepet til et vedvarende sosialt ”representasjonsarbeid”. Et slikt representasjonsarbeid påvirker måten man forstår den sosiale verden på, og må forstås som en inkorporeringsprosess. Hos deltakerne ved Teach First er forholdet til sosial klasse og identitet først og fremst forbundet med middelklassen:

I thought I was meeting different types of people when I went to Cambridge, but now I realize, like relatively speaking we were all very middle-class (Annie).

I guess I'm white middle-class. Like most people who do Teach First (Harry).

Personer som over tid står i tilnærmet samme posisjoner i det sosiale rommet vil også fremstå med, eller over tid utvikle, systematiske likheter hva angår handlingsgenererende skjema for persepsjon, tenking og handling – det vil si likheter i relasjon til strukturene i sine *habitus* (Hjellbrekke & Korsnes, 2003). Begrepet kan sies å beskrive hvordan sinnet skjematisk

struktureres gjennom disposisjoner og smak. Disposisjonene viser til skjemaer av disposisjon, tanke og handling som preger all handling. Habitus referer til hvordan praksis (handling) og representasjoner konstrueres som et resultat av objektive strukturer. Slik pedagogisk arbeid¹⁷ viser til en varig pregning i forholdet til den legitime kulturen, som en type *habitus*, konstrueres individets habitus generelt sett som en respons av de strukturene den preges av (klasse, familie og utdanning). På den måten kan man forstå hvordan ulike individers habitus disponerer dem ulikt for å lykkes i utdanningssystemet, ettersom pregningen relateres til sosial differensiering.

Bourdieu (2006) viser til at historien produserer habitus i form av individuelle og kollektive praksiser, som viser likhetstrekk med de skjemaene historien har frambrakt. Habitus preges dermed av fortidens erfaringer som et disposisjonssystem fra fortiden som lever i nåtiden ”...og som søker å forevige seg i framtiden gjennom å aktualisere seg i praksiser som er strukturert etter dets prinsipper” (Bourdieu, 2006:57). Dagens handling, preget av ens habitus, er med andre ord preget av forventninger om visse typer praktiske hypoteser basert på tidligere erfaring. Disse erfaringene preger nye erfaringer, ettersom disse også preger både oppfattelsen og bedømmelsen av all påfølgende erfaring. Habitus er i så måte et produkt av en sosial klasses objektive regelmessigheter, en tendens til å frambringe all individuell ”fornuftig” atferd, og den kollektive atferden til ”den felles sunne fornuft” (Bourdieu, 2006:59).

Bourdieu er inspirert av tanken om det ubevisste slik også Durkheim var av Freuds (2010[1929]) bidrag til psykologien, i form av psykoanalysen, som la grunnlag for ideen om ubevisste handlinger og tanker. Durkheims (1938) sosioanalytiske versjon, fremla tanken om samtidens handlingsdisposisjoner som preget av det han kaller ”gårsdagens menneske”:

I hver og en av oss finnes, etter variable disposisjoner, gårsdagens menneske. Dette gårsdagens menneske er til og med, gjennom tingenes krefter, framherskende i oss fordi nåtiden er ikke særlig mye sammenlignet med denne lange fortiden som vi gjennom dens løp er formet av. Likevel kjenner vi ikke dette fortidens menneske, fordi det er inngrodd i oss. Det danner den ubevisste delen av oss selv (Durkheim, 1938:16 i Bourdieu, 2006).

I form av habitus fremstår atferd og disposisjoner som produkter av *akkumulert historie* som historien selv produserer ved å virkeliggjøre de objektive strukturene som naturliggjorte. Habitus er med andre ord det handlende nærvær til hele den fortiden den er produkt av (Bourdieu, 2006). Historiens pregning av handling gjennom habitus vil derfor være viktig for

¹⁷ Se kapittel 2.3.

analysen av Teach First og deres institusjonelle praksis og legitimering. Jeg vil derfor undersøke *hvordan strukturer i deltakernes habitus kommer til uttrykk gjennom Teach First og hvilke konsekvenser dette kan få?*

Begrepet *doxa* er nært knyttet til habitus ved at det viser til at vi oppfatter den naturlige og sosiale verden som selvforklarende. Den objektive virkeligheten er noe man ikke stiller spørsmål ved, men som man tar for gitt (Bourdieu, 1977:68). Doxa referer til sosiale klassifikasjoner der subjektive og objektive prinsipper for organisering korresponderer:

Systems of classification which reproduce, in their own logic, the objective classes, i.e. the divisions by sex, age, or position in the relations of production, make their specific contribution to the reproduction of the power relations which they are the product, by securing misrecognition, and hence the recognition, of the arbitrariness on which they are based: in the extreme case, that is to say, when there is a quasi-perfect correspondence between the objective order and the subjective principles of organization (as in ancient societies) the natural and social world appears as self-evident. This experience we shall call doxa (Bourdieu, 1977:164).

Bourdieu (1977) hevder at jo mer stabil produksjonen av objektive strukturer er, og jo mer de reproducerer seg selv i aktørens disposisjoner, desto mer utbredt er hva som blir tatt for gitt i feltet for doxa. Når etablert kunnskap ikke lenger oppfattes som noe arbitrært, som en mulighet blant flere, men som noe naturlig og dermed selvforklarende fordi det ikke settes spørsmålstegn ved virkeligheten, får individenes aspirasjoner de samme grensene som de objektive forholdene de er et produkt av. Disse objektive strukturene blir igjen bekreftet og forsterket av andres praksis i lite differensierte grupper hvor individene har tilnærmet lik oppvekst og livsvilkår. Denne prosessen foregår også på institusjonelt plan der kollektiv tro uttrykkes gjennom språk, myter og kunst (Bourdieu, 1977:167). Det selvforklarende i verden blir kopiert av den institusjonelle diskursen om verden hvorav hele gruppens tilhørighet til det selvforklarende blir bekreftet. Dette skaper en objektiv konsensus om verden og reproducerer en såkalt stille tradisjon: *"what is essential goes without saying because it comes without saying"* (Bourdieu, 1977:167).

Videre hevder Bourdieu at sannheten om doxa aldri kan åpbares uten å bli utfordret i det han kaller for et *meningsfelt*, hvor konkurrerende diskurser møtes til konfrontasjon. Det er i kritikken meningsfeltet utgjør som bringer det udiskutable til diskusjon, det uformulerte til formulering, gjennom det han betegner som en krisetilstand. Dette betyr ikke nødvendigvis at det herskende doxa blir forkastet til fordel for andre konkurrerende diskurser; i et klassesamfunn hvor definisjonen av den sosiale verden settes på spill, der linjen mellom et meningsfelt (fenomener som diskuteres eksplisitt) og feltet for doxa trekkes (fenomener

unndratt diskusjon) har den *dominerte klassen* interesse av å utvide meningsfeltet, skyve grensene til doxa tilbake, og avsløre det arbitrære ved hva som blir tatt for gitt. Den *dominerende klassen* har på sin side en egeninteresse av å forsvare integriteten til doxa, og etablere i sitt sted en nødvendig imperfekt erstatning i en *ortodoksi*; en mening som uten å fullstendig lykkes forsøker å gjenskape det uskyldige og primale ved et doxa. Ortodoksien eksisterer i sammenheng med *heterodoksien*, som representerer valgfrihet i form av konkurrerende ortodoksier (Bourdieu, 1977:164-170).

Med utgangspunkt i situasjoner hvor meningsfeltet utfordrer det udiskutable til diskusjon, vil jeg forsøke å belyse hvordan doxa, ortodoksi og heterodoksi kommer til uttrykk i Teach First. Dette med spesielt fokus på og i relasjon til hvordan mekanismer for sosial reproduksjon kommer til uttrykk og behandles i Teach First. Sett i sammenheng med organisasjonens mål om å heve nivået i skolen vil det også være interessant å undersøke hvordan doxa kommer til uttrykk i relasjon til ideer om pedagogisk praksis;

Hvordan kommer legitim pedagogisk praksis til uttrykk og på hvilken måte sanksjoneres illegitim praksis og holdninger i Teach First?

2.3 PEDAGOGISK PRAKSIS: SYMBOLSK VOLD OG SPRÅKKODER

Utdanningstittelen blir betraktet som en garanti for "kultur", og "kultur" er en av de grunnleggende bestanddelene i det som i henhold til den rådende definisjonen skaper et vellykket menneske. Derfor oppleves mangel på utdanningstittel som et vesentlig handikap (Bourdieu, 1995:204).

I have very kind of education-conscious parents, so they were willing to pay for me to go to school somewhere else in order to get...to avoid educational disadvantage (Alex).

Utdanningsinstitusjonene i samfunnet blir ofte fremstilt som agenter for allmennhetens funksjonelle behov. De skal ta vare på både individenes og allmennhetens interesser ved å produsere kompetent arbeidskraft som skal komme alle til gode. Likevel er det store individuelle forskjeller når det gjelder valg av utdanning, ettersom økonomiske og kulturelle forhold ofte legger føringer for hvor langt man kommer. Enkelte individer er derfor sterkere disponert for høyere utdanning enn andre, og disposisjonene spores ofte tilbake til hvilken sosiale klasse de tilhører. Dette til tross for at utdanningssystemet skal fremstå som utjevne og meritokratisk, uavhengig av den enkeltes arvede ressurser.

Et viktig bidrag til utdanningssosiologien er *Reproduksjonen* av Bourdieu og Passeron (1977[1970]). Verket skapte sterk debatt om skolens reproduksjonsmekanismer da det ble

utgitt, fordi de hevdet at skolen fungerte som et verktøy for de dominerende klassene. Bourdieu og Passeron (1977) hevder at skolen ikke fungerer inkluderende og arbitrær, men som en ekskluderende institusjon for sosial reproduksjon. Reproduksjonen holdes skjult gjennom ideologien om ”naturlige evner” og ”medfødt smak”, og dens tekniske rolle som produsent av kompetent arbeidskraft.

Grunnlaget for en slik skjult eksklusjon av sosiale grupper ligger i det moderne samfunnets ide om det egalitære; alle mennesker er like og fortjener like rettigheter og muligheter. Dette idealet skiller seg fra tidligere historiske epoker der arvede posisjoner ga den herskende klassen legitim rett til å reproduseres. Bourdieu og Passeron (1977) mener at dagens egalitære prinsipp krever andre måter for legitimering av arvede privilegier. Reproduksjonen skjules av akademiske titler som legitimeres av ”talent” og ”naturlige evner”. På samme måte fremstilles deltakerne i Teach First som kandidater med et ”naturtalent” i rollen som lærere (Smart et al., 2009). Denne fremstillingen er gjennomgående i organisasjonens PR-materiale, og fremstiller seleksjonsprosessen som rettferdig. Adgang forbeholdes kun de ”beste”; de som innehar ”naturlige evner” (Smart et al., 2009:50). Utdanningssystemets praksis rettferdiggjøres gjennom språklige virkemidler i det som kalles ”sociodice”; en ideologi som forsøker å overbevise om at samfunnets etablerte ordener er slik de bør være. En posisjon i de lavere sosiale klasser, basert på svake skolemessige prestasjoner, tolkes derfor som rettferdig og fortjent (Bourdieu & Passeron, 1977).

I den første delen av *Reproduksjonen* gjør Bourdieu og Passeron rede for kulturens rolle i skolesystemet. De hevder at det som kan kalles den legitime kulturen, basert på den dominerende klassens definisjonsmakt, opprettholder mekanismene for reproduksjon i skolen; altså dominerer middelklassen i en form for ”kulturell kapitalisme”. Dette skjer ved at dominerende grupper påtvinger sitt kulturelle hegemoni over på andre dominerte grupper, en form for *symbolsk vold*. Symbolsk vold både skjuler de maktrelasjonene som ligger bak, gjennom påtvungede meninger, og sanksjonerer illegitim kultur (f.eks. arbeiderklassekultur) i skolen ved å opphøye den herskende klassens kultur, som den ”riktige kulturen”. Begrepet defineres som ”..den formen for vold som blir utøvd overfor en agent som selv er delaktig i volden” (Bourdieu & Wacquant, 1993:153). Offeret er derfor med på å opprettholde, og dermed legitimere, denne formen for vold ved å undervurdere sin egen kultur til fordel for de herskende gruppers kultur.

Utdanningsinstitusjonene fungerer slik som den herskende klassens verktøy, og utfører en form for legitim sosial vold ovenfor de lavere klasser. Bourdieu og Passeron (1977) hevder at den symbolske voldshandling blir legitimert gjennom pedagogikken, som en *pedagogisk handling*. Utøverne av denne formen for handling fordrer en form for *pedagogisk autoritet* og *relativ autonomi*, gitt av institusjonens objektive hierarki (Bourdieu & Passeron, 1977:9-12). Denne autoriteten og relative friheten utføres først i hjemmet av foreldre, og deretter av læreren i skolen. Spørsmålet om man undertrykker eller opphøyer en bestemt form for kultur avhenger av hvilken sosial klasse man tilhører. Det er nettopp derfor læreren, med sin akademiske utdannelse, fungerer som en agent for symbolsk voldshandling, ettersom deres utdannelse krever en konform holdning til den herskende klassens legitime kultur. Det objektive forholdet mellom høyverdig og lavverdig kultur reproduseres gjennom karaktergivning, vurdering, eksklusjon eller inklusjon av elevene, i form av pedagogiske handlinger (Bourdieu & Passeron, 1977:28). Læreren og skolesystemet fungerer dermed også som det man kan kalle en distributør av kulturell kapital til ulike samfunnsgrupper.

I tråd med Bourdieus handlingsteori preges pedagogisk handling av individets habitus gjennom det forfatterne kaller *pedagogisk arbeid*. Dette er en "...innlæringsprosess som må vare lenge nok til å produsere en varig pregning, det vil si habitus" (Bourdieu & Passeron, 1977:31). Pregningen kjennetegnes av forholdet til den legitime kulturen, som den objektivt riktige og viktigste av alle kulturer. Pedagogisk arbeid reproduserer dermed de sosiale forholdene som det selv ble produsert under, som således produserer permanente disposisjoner som sikrer den "riktige" respons i enhver situasjon. Det er resultatet av denne pregningen av et habitus som ligger til grunn for siste del i analysen av Teach First (kapittel 7). Ettersom Teach First har satt seg som mål å heve resultatene hos elevene de underviser vil jeg forsøke å belyse hvordan organisasjonen forbereder sine deltakere på dette arbeidet. Jeg spør derfor: *hvordan sosialiseres deltakerne i Teach First?* Ettersom Teach First-deltakerne forventes å bidra til en utlikning av ulik sosial tilgang til utdanning, som ambassadører, velger jeg også å spørre om *hvilke konsekvenser sosialiseringen kan ha for reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet?*

I forhold til Teach First er et annet viktig funn at nyansatte lærere i liten grad påvirker skolens institusjonelle praksis. Dette gjelder i særlig grad forholdet til språket som læreren ofte velger å heller "...overta de ytre tegn på den tradisjonelle akademiske viten enn for å gjøre seg den nødvendige anstrengelse for å tilpasse deres undervisning til deres publikums reelle kompetanse" (Bourdieu & Passeron, 2006:130). Dersom en nyansatt lærer forsøker å tilpasse

sitt akademiske språk i sin pedagogiske praksis kan dette oppfattes som primitivt ettersom dette kan, i skolens institusjonelle logikk, være et uttrykk for deres manglende evne til å utfylle den legitime definisjonen av rollen en lærer skal ha. Dette er en relevant problemstilling i forhold til Teach First, hvor kandidatene binder seg til to år, og i tillegg oppfordres til å forlate yrket etter denne perioden. En videre karriere utenfor skolesystemet der gode skussmål, basert på etablert institusjonell pedagogisk praksis, kan veie tyngre enn endring av institusjonell praksis.

Raymond Boudon (1974) stilte seg kritisk til Bourdieu og Passeron, som han mente representerte en alternativ makrososiologisk funksjonell tilnærming til teorier om reproduksjon i skolen.¹⁸ Boudon presenterer i stedet tre mikrososiologiske teorier i opposisjon til den makrososiologiske tilnærmingen: en *verditeori*, en *teori om kulturell arv* og en *sosial posisjonsteori*. *Verditeorien* forsøker å forklare sosial ulikhet i utdanningssystemet med utgangspunkt i klasespesifikke verdier. Elever med bakgrunn i middelklassen kommer ofte fra hjem der høyere utdanning blir høyt verdsatt, og de kjenner seg derfor lettere igjen i de verdiene som skolen formidler og verdsetter. På den måten blir avstanden mellom verdiene i hjemmet og skolen liten, og elever med en slik sosial klassebakgrunn vil få et fortrinn i forhold til elever fra lavere sosiale klasser. Samtidig vil elever fra sistnevnte gruppe lettere kunne avvise og protestere mot de verdiene som skolen verdsetter og formidler. I følge Boudon (1974) fører dette til en reproduksjon av sosial ulikhet fra generasjon til generasjon.

Teorien om *kulturell arv* vektlegger primært verdien av den *kulturelle kapitalen* gjennom arv fra foreldre til barn som determinerende i forhold til barnas skoleprestasjoner. Boudon hevder at en sammenlikning av barn fra to relativt likestilte familier, økonomisk sett, vil vise at barna fra familien med mest kulturell kapital vil ha bedre forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet. Kulturell kapital fungerer derfor som et forsterkende middel av reproduksjon i skolen.

Teorien om *sosiale posisjoner* tar utgangspunkt i at vektleggingen av skolen som en sosial mobilitetskanal vil variere utifra hvor man er plassert i det sosiale hierarkiet, og med hensyn til hvilken målsetning for mobilitet man har. Utdanning sees derfor kun som en av flere muligheter for sosial mobilitet. Den enkeltes utgangspunkt vil determinere oppfatningen av hva det vil si å lykkes, og hvilke midler som egner seg best til å gjøre det varierer fra individ til individ. Utdanning kan derfor fungere som et middel for en av flere former for mobilitet.

¹⁸ En påstand som ellers er omstridt (Hjellbrekke og Korsnes, 2006).

Andre former for mobilitet krever derimot andre strategier for å kunne hevde seg i det sosiale rommet. Individets handlinger regnes som rasjonelle og nyttemaksimerende i møte med skolesystemet; kostnader, goder og risiko blir vurdert, og desto større nytte en utdanning blir tilkjent, enten for å opprettholde eller helst forbedre sin egen sosiale posisjon, jo større er sannsynligheten for at individet velger å ta den bestemte utdanningen. På den måten vil oppfattelsen av verdien av det forventede utbyttet variere i forhold til hvilken sosial posisjon man har i det sosiale rommet, og skolesystemet vil derfor reflektere og reprodusere eksisterende skiller (Hjellbrekke & Korsnes, 2006).

Et annet viktig bidrag til forskningen på skolens rolle i sosial reproduksjon ble gjort av den engelske sosiolingvisten Basil Bernstein i form av hans teori om språkkoder. Teorien er rettet mot; *”those forms of symbolic control institutionalized formally or informally as pedagogic practices (...) it seeks to understand the distribution of power relations and principles of control which are function of class relations”* (Bernstein, 1996:126). Bernstein viser hvordan ulike former for kommunikasjon blir formet og organisert gjennom sosialisering, samtidig som disse prinsippene, direkte eller indirekte, fungerer som verktøy for reproduksjon av klasse. Teorien baserer seg, som hos Bourdieu og Passeron, på individets kulturelle arv i forhold til elevenes prestasjoner i skolen og pedagogisk arbeid.

I Bernsteins (1964) teori har dette sammenheng med de sosiale klassenes forhold til de to språkkodene *begrenset* (restricted) og *utvidet* (elaborated), hvor sistnevnte er den som verdsettes høyest i skolesammenheng. Den *begrensede* språkkoden kjennetegnes som mindre formell med kortere fraser og som deles av individer med tilnærmet like verdier, antakelser og forståelse. Ved å bruke få ord symboliserer disse en større mening for de innvidde i den begrensede koden. Koden kan derfor sies å *implisitt* kommunisere det man vil gi uttrykk for. Den utvidete språkkoden har på sin side en mer *eksplisitt*, lengre og komplisert setningsoppbygging som gjerne består av mer uvanlige ord og tanker. I tillegg kjennetegnes den som mer komplett, gjennomtenkt og detaljert, uten å kreve noen forkunnskaper fra lytteren (Bernstein, 1964:55-67). Dersom eleven ikke er vant til å bruke den utvidede språkkoden vil derfor videreformidlingen av ny og tillært kunnskap (på eksamener og prøver) være ekstra utfordrende. Forenkling av komplekse årsakssammenhenger vil være enklere for en som behersker en eksplisitt forklarende språkkode, slik skolen ofte krever. Bernstein (1964) hevder at barn sosialisert innen middelklassen og assosierte sosiale strata, som behersker *både* den begrensede og den utvidede språkkoden, derfor lykkes best i skolen. Motsatt er barn av arbeiderklassen begrenset til *kun* å beherske den begrensede koden, og

lykkes derfor ikke i like stor grad. Når barnet blir eldre, blir det i skolesammenheng samtidig viktigere å beherske, eller i det minste være orientert mot, en utvidet språkkode (Bernstein, 1964:66-67). Sosial reproduksjon i skolen relateres slik til bestemte klasser, som blant andre Young (1958) belyser på makronivå i Storbritannia.

2.5 MERITOKRATIET OG LIKHETSIDEALER

Den britiske sosiologien og politikeren Michael Douglas Young skrev et annet viktig bidrag til teorier om reproduksjonsmekanismer i skolen, i *The Rise of The Meritocracy 1870-2033* (1958). Young fikk med dette verket æren for å innføre begrepet meritokrati for første gang i den offentlige debatten. Verket er skrevet i to deler hvor den første er en historisk-sosiologisk analyse, og den andre et satirisk essay. Basert på en historisk analyse av hendelser i Storbritannia før 1958 viser Young, i likhet med blant andre Bourdieu og Passeron (1977), hvordan sosiale posisjoner ikke lenger kunne bli gitt gjennom arv, men produsert gjennom utdanning. Det moderne samfunnet baserer seg på vitenskapelige prinsipper for å sile ut det som ofte betegnes som ”morgendagens ledere”. Gjennom måling av intelligens, kvalifikasjoner og erfaring plukkes de beste ut basert på deres ”meritter”, derav begrepet *meritokrati*.

I den andre delen av essayet beskriver Young et fiktivt samfunn fra 1958 og frem til 2033, der lederne velges på bakgrunn av sin målte intelligens allerede før fylte 10 år. Dette medfører et stort sosialt skille basert på gener og erfaring som til slutt fører til en revolusjon mot makthaverne fra de som blir definert som de ”uintelligente”.¹⁹ Boken var ment som en advarsel mot hva som kunne skje i tiden etter 1958 dersom meritokratiet splittet samfunnet opp i verdifulle og mindre verdifulle mennesker, kun basert på intelligens og utdanningsmessige meritter. I en kritikk av det Young mente var ukritisk bruk av begrepet meritokrati blant politikere, rakk han å gjøre rede for både fordelene og ulempene begrepet medfører i en kommentar i *The Guardian*, rett før han døde få måneder senere.²⁰

It is good sense to appoint individual people to jobs on their merit. It is the opposite when those who are judged to have merit of a particular kind harden into a new social class without room in it for others (...). With an amazing battery of certificates and degrees at its disposal, education has put its seal of approval on a minority, and its seal of disapproval on the many who fail to shine from the time they are relegated to the bottom streams at the age of seven or before (Young, 2001).

¹⁹ Opprøret ledes av kvinner som har blitt holdt utenfor meritokratiet.

²⁰ En kritikk som også deles av Goldthorpe (2003).

I *The Rise of The Meritocracy* påpeker også Young et viktig historisk aspekt ved det britiske samfunnet; mangelen på en ny begynnelse, slik så mange andre nasjoner har blitt tvunget til gjennom revolusjoner, invasjoner, nederlag i krig, reformer eller andre samfunnsomveltende hendelser. Young hevder derfor at landet lever på det han kaller "*ancestral capital*", overført gjennom generasjoner og videreført gjennom meritokratiets nye strukturer (1958:26). I så måte har Storbritannia i moderne tid aldri måttet utføre noen form for "*New Deal*":

The dimmer the present, the greater the justification for escaping it (...) by the middle of the twentieth [century], tradition was over-valued, continuity too much revered (...) In our Island we never discarded the values of the aristocracy, because we never discarded the aristocracy (Young, 1958:27).

I følge Young er dagens Storbritannia derfor fortsatt preget av arven fra aristokratiet, deres nepotisme og arv av eiendom; "*...by imperceptible degrees an aristocracy of birth has turned into an aristocracy of talent*" (Young, 1958:48). Dette til tross for at aristokratiets maktposisjon, som landeiere og statsoverhoder, ble sterkt svekket som følge av et kraftig fall i jordbruksprisene på 1880-tallet, og en stadig økende demokratisering av landet. Aristokratiet var på mange måter døende, men statusen fra deres høytid som landets mektigste lever videre blant annet i prestisjefylte posisjoner i staten (Young, 1958:27). Dette kom også til uttrykk blant deltakere i Teach First:

I'm slowly tending towards trying to do something more social, like social entrepreneurship, something a long those lines or maybe even government policy, trying to make a difference as oppose to filling up my bank with various zero's (Alex).

I've also thought about maybe working in the public sector for like maybe government, maybe informing them as a side activity of teaching, but I really don't know (Timothy).

Smart et al. (2009) hevder at Teach First ligner det meritokratiet Young skisserer i sitt hovedverk – en situasjon der eliten selv antar at de selv har blitt utvalgt basert på intelligens, men at de snarere har makt og mulighet til å reproducere seg selv. Dette baserer de blant annet på organisasjonens presentasjoner som ikke nevner klasseposisjon som essensielt for adgang til Teach First. I dem reflekterte ikke informantene over de strukturelle faktorene som ga dem adgang til høyere utdanning, eller de parallelle konsekvensene for arbeiderklassebarn; "*...rather there was an acceptance that it was their "natural ability" that had helped them attain their current position*" (Smart et al., 2009:50). Med andre ord legitimerer "naturlige evner" middelklassens privilegerte posisjon som deltakere ved Teach First. Denne antakelsen vil jeg i denne oppgaven utfordre på bakgrunn av utsagn som tyder på at mine informanter var

klar over sin posisjon og strukturenes begrensninger. Likevel ble dette sjeldent diskutert i Teach First, og i de sammenhenger hvor dette temaet ble tatt opp ble det ofte avslått som et ikke-tema. Enkelte av mine informanter hadde klare tanker om hvordan organisasjonen behandlet disse spørsmålene, som Diana her viser:

And if you are gonna ask about educational disadvantage why don't you ask about educational advantage? You know, why don't you ask about all of the people here that have bought their education as opposed to investing in the state system. And that's not an issue that will ever be raised in Teach First. It's not something that fits in with the ethos (...) they would never question the political system that allows so many people to use their parental income as a means to get a better education. The system itself, even though they argue for systemic change, I'm not sure that the system itself ever gets questioned in the Summer Institute. There's kind of an implication that the system is fine, there are just individuals that are slipping under and that we are there to support them when really why the individual is slipping under surely is the system (Diana).

Youngs verk ga også inspirasjon til en rekke offentlige og akademiske uttredelser i andre land, deriblant Norge (Aubert, 1963, Hernes, 1974). Et av disse bidragene var Gudmund Hernes' *Om ulikhetens reproduksjon* fra 1974. Hernes viste at reproduksjonen i skolen fortsatt stod sterkt også i Norge hvor "...barn av akademikere og overordnede funksjonærer hadde omtrent 20 ganger så store sjanser for å få artium som barn av fiskere og omtrent 8 ganger så store sjanser som barn av arbeidere til å fullføre gymnasutdanning" (Hernes, 1974:235). Analysen viser at utdanningssystemet i høy grad reproduserer de samme ulikhetene hos barna som man finner hos deres foreldre. Hernes forklarer dette med at de ferdighetene elevene får i skolen kan omsettes i status og inntekt på arbeidsmarkedet, et marked som opprettholder status- og inntektsforskjeller mellom familier. Siden motivasjon og kapasitet er ulik i forhold til deres sosiale bakgrunn fra hjemmet, betinger dette i sin tur hvilke ferdigheter de kommer ut fra skolen med. Med andre ord fungerer den ikke slik den var tiltenkt, som en utjevneende institusjon i forhold til ulikhet, men snarere som en opprettholder av sosial *status quo*. Man kan derfor si at resultatene i skolen har vært, og fortsatt er, et bilde på de sosiale ulikheter man finner i samfunnet generelt (Hernes, 1974).

Ved å skille mellom fire former for likhet viser Hernes hvordan tolkningen av likhet har gitt grunnlag for valg av skolepolitikk gjennom: *formallikhet, ressurslikhet, kompetanselikhet* og *resultatlikhet (i sterk og svak form)*. *Formallikhet* viser til en formell rett alle har til videregående utdanning. Før andre verdenskrig var dette en likhetstanke som fortsatt reproduserte sosiale forskjeller ettersom skolen den gang kostet penger. Utdanningen var såpass kostbar at det kun var barn av de rikeste foreldrene som fikk dra nytte av formallikhet. Evner spilte ingen rolle i en slik likhetstanke da de rike barnas tilegnede kompetanse

legitimerte deres posisjon i samfunnet. Etter krigen kom kritikken mot formallikhet som ble tilsluttet av *ressurslikhet*. Foreldrenes økonomi skulle ikke lenger bestemme barnas skjebne i utdanningen. I de tilfellene hvor foreldrene ikke kunne gi støtte, skulle staten gripe inn ved å gi blant annet rimelige låneordninger, gratis skolemateriell og borteboerstipend slik at de *som hadde evner* kom seg fram. Tanken om *ressurslikhet* kom av forestillingen om at ”alle fødes med en bestemt og relativt konstant intelligens som er uavhengig av stand” (Hernes, 1974:240). Ved å fortsatt måle innsats og evner gjennom karakterer var tanken at elevene ble likestilte ettersom den økonomiske situasjonen nå var tilnærmet lik.

Samtidig ble også prinsippet om *kompetanselikhet* innført, noe som innebærer at ressurser settes inn proporsjonalt med elevenes kompetanse eller ferdigheter (Hernes 1974). Staten gir større tilskudd til dem som når høyere utdanningsnivå ved at de aller beste blir vitenskapelige assistenter, får lønn, spesiell veiledning og ulike stipend (forskningsstipend, utenlandsstipend etc.). Hernes (1974) hevder at kompetanselikhet også skjer på uformell basis der lærere favoriserer de mest talentfulle, noe som legitimeres med at de som har muligheten til å komme lengst må gis særlig oppfølging. Denne ekstra støtten er en parallell til innsatslikhet på arbeidsmarkedet der man skal *lønnes etter innsats*. Motsatt skal de som ikke leverer den samme innsatsen ikke belønnes i like stor grad. Dette forklares med bakgrunn i prinsippene om likhet som gjør at alle blir testet på samme grunnlag. De som ikke måtte prestere kan kun bebreide seg selv og rasjonalisere resultatene med ”dette er ikke noe for meg”. Disse individene kommer gjerne fra lavere samfunnslag og siden de ikke kan hevde seg i skoleverket lærer de seg til å akseptere at vinnerne i skolen blir deres overordnede i arbeidslivet. Skolen har derfor ”en viktig funksjon ved å trene folk i å tape, og legitimerer dermed ulikhetene i samfunnet generelt” (Hernes, 1974:242).

De tre formene for likhet har vært viktige for tilgangen til utdanning, men statistikken viser at dette ikke er nok dersom alle skal få like utdanningssjanser. Hernes hevder at dette skyldes flere ting: støtteordningene kompenserer ikke fullt ut for forskjeller i familieinntekt, det har vært mer fristende å hoppe av utdanning og at politikken ikke har tatt hensyn til hva som skjer utenfor skolen. Påvirkningen fra primærsosialiseringen er langt større enn den som skjer på skolen, og det er i hjemmet hvor barnet sosialiseres i de syv første leveårene: variasjonen i hjemmeforhold får derfor også utslag i utviklingen av kognitive og språklige evner. I tillegg gjør skolen det lettere for barn som skal forsvare den samme sosiale statusen som foreldrenes siden de vil fungere som ressurspersoner.

Hernes hevder i likhet med Bourdieu, Passeron og Boudon at skolen samtidig fremmer middelklasseverdier, noe som gir de ressurssterke nok et fortrinn. Elevens skoleprestasjoner kan derfor oppsummeres slik:

Prestasjon = Familieressurser + Biologisk arv + Sosialt bestemte evner + Sosialt bestemt motivasjon + Venneflokk + Lærerinnsett + Helt personlige forhold + Ukjente forhold (Hernes, 1983:276).

Spørsmålet om likhet, og skolen som en av samfunnets grunnleggende institusjoner, relateres også til prinsipper om rettferdighet. Rawls (1999) teori om rettferdighet belyser interessekonflikt i samfunnet mellom rasjonelle individer i et velordnet samfunn.²¹ For å kunne unngå konflikt er det derfor i individenes interesse å regulere konflikter som kan oppstå, på en måte som gagnar alle (Marshall, Swift og Roberts, 2000). Slik representerer skolen en av flere kilder til det Rawls (1999) kaller et *primærgode*, i form av muligheter til utdanning og til å oppnå posisjoner i arbeidslivet. For å oppnå rettferdighet i samfunnet og tilgang til primærgodene tillegges derfor samfunnets basisstrukturer dette ansvaret gjennom et sett av prinsipper. I dette tilfellet er prinsippene om *sosioøkonomiske forhold, sjanselighet og forskjellsbehandling* de viktigste.²²

Sosiale og økonomiske ulikheter skal oppfylle to betingelser: for det første skal de knyttes til stillinger og posisjoner som er tilgjengelig for alle under forhold som sikrer rimelig sjanselighet, og for det andre skal de være til størst mulig gagn for de dårligst stilte medlemmene av samfunnet (forskjellsprinsippet) (Rawls, 2003:103).

I følge Rawls (2003) må prinsippet om sjanselighet innfris før forskjellsprinsippet kan innfris. Teorien om rettferdighet kan slik benyttes som et analytisk verktøy for å systematisere vurderinger om rettferdighet. Rawls (2003) forskjellsprinsipp har til felles med Hernes (1974) prinsipp om *resultatlighet* en grunnleggende tanke om forskjellsbehandling. Dersom barn med ulik sosial bakgrunn skal kunne få tilnærmet like muligheter i skolen og redusere sosial ulikhet, må de behandles ulikt i forhold til deres *sosialt bestemte evner*. Dette defineres av Hernes (1974) som *resultatlighet*, noe som betyr at det offentlige må kompensere for stimuli og utfordringer som barna ikke får i hjemmet eller i nærmiljøet. Et slikt ideal kan skje i både en *sterk* og en *svak* form der førstnevnte krever at alle skal nå de samme grunnleggende standarder. Dette kan skje ved at samfunnet blir mindre hierarkisk dersom det er mer pluralistisk. Slik vil samfunnet bestå av sideordnede og likeverdige grupper. Den *svake* formen

²¹ Et velordnet samfunn er et samfunn hvor alle aksepterer og vet at andre aksepterer de samme rettferdighetsprinsippene, og hvor samfunnets basisinstitusjoner stort sett tilfredsstillende, og er kjent for å tilfredsstillende disse prinsippene (Rawls, 1999:4).

²² Prinsippene er ordnet leksikalsk med frihetsprinsippet som det første og viktigste (Rawls, 2003).

for resultatlikhet kalles *sjanselighet*, og krever at ethvert individ skal ha den samme *sannsynligheten* for å nå ulike statusposisjoner. Dette betyr at forskjellene mellom samfunnslagene kan forbli tilnærmet like, og at man beholder hierarkiet slik det er. Hvorvidt man ønsker den svake eller sterke formen for resultatlikhet vil i følge Hernes (1974:249) avhenge av ens politiske syn, og på den vekten man legger på lagdelingen som motivasjon for innsats.

Storbritannia og Norge er svært ulike når det gjelder sosial lagdeling og utdanningssystem. Tilgang til høyere utdanning i Storbritannia krever større grad av økonomisk kapital og er i så måte ikke preget av ressurslikhet. Avstanden mellom ulike sosiale grupperinger er langt større og forskjellene gir utslag i tilgang til høyere utdanning. Ettersom Teach First vil forsøke å utjevne ulik tilgang til utdanning vil det derfor være interessant å undersøke *hvilke former for likhet som Teach First forholder seg til i relasjon til sosial ulikhet og tilgang til utdanning*.²³

2.6 OPPSUMMERING

Oppgavens problemstilling er utviklet med utgangspunkt i teorier rettet mot mekanismer for sosial reproduksjon i skolesystemet, og med et spesielt fokus på lærerens rolle og tidligere studier av Teach First (Hutchings et al., 2006, Smart et al., 2009). Valget av oppgavens teoretiske rammeverk er ment å reflektere organisasjonens rolle, både på et mikro- og makroplan. Elevers resultater i skolen reflekterer på mange måter de ulikhetene man kan se i samfunnet. Slik kan fordelingen av ulike former for kapital (økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk), reflektere hvordan elever disponeres ulikt for å lykkes i utdanningssystemet.

Teach First har som mål å bidra til likhet i tilgang til utdanning ved statlige skoler. På den måten kan organisasjonens forventninger til lærerrollen være avgjørende for elevenes resultater, og relasjonen mellom lærer og elev er derfor også svært viktig. En slik relasjon avhenger av den legitime kulturens rolle i skolen og hvilket forhold både lærerne og elevene har til denne. Samtidig avhenger Teach Firsts mål av hvordan elevene behandles i relasjon til individuelle disposisjoner, og deres resultater i skolen.

²³ Hernes (1974) sin teori er tuftet på en historisk analyse av norske forhold og er derfor ikke direkte overførbart til britiske forhold. Likevel vil jeg hevde at en analyse av Teach Firsts prinsipper om likhet kan fungere oppklarende i relasjon til organisasjonens etos (å unngå reproduksjon av ulikhet) for å belyse hvordan organisasjonen vil oppnå dette og hvilke konsekvenser dette kan få.

For å underbygger teoriene i relasjon til forskningsspørsmålene i dette kapitlet, vil jeg i neste kapittel ta for meg teorier knyttet til nasjonalspesifikke strukturelle og kulturelle forhold i Storbritannia. Deltakerne i Teach First har tilnærmet lik bakgrunn fra det britiske skolesystemet, og systematiske likheter i oppvekst og forholdet til utdanning kan slik sees som et uttrykk for deltakernes habitus. Slik kan en varig læringsprosess få følger både for verdisyn og hva man tar for gitt i det samfunnet man er en del av.

3. UTDANNINGSSTRUKTURER OG KULTUR I STORBRITANNIA

I dette kapittelet vil jeg belyse nasjonalspesifikke kulturelle og strukturelle forhold i relasjon til reproduksjonsmekanismer i Storbritannia. Dette for å kunne undersøke hvordan individer generelt disponeres ulikt for å kunne lykkes i utdanningssystemet, og spesifikt, hvilken sosialiseringssprosessen deltakerne i Teach First har gjennomgått i relasjon til oppgavens problemstilling.

Innledningsvis blir det redegjort for den historiske og institusjonelle betydningen skolesystemet i Storbritannia har for rekruttering til Teach First, og hvilke muligheter og begrensinger dette gir for elever fra ulik sosial bakgrunn. Her fokuseres det på adgang til prestisjefylte utdanningsinstitusjoner ettersom det er disse majoriteten av deltakerne i Teach First rekrutteres fra (Smart et al., 2009). Gjennom empiriske analyser viser blant andre Michael Hartmann (2006) hvordan politiske og økonomiske eliter blir rekruttert, og hvordan de samarbeider med hverandre. Her vises utdanningsinstitusjonenes rolle i produksjon og reproduksjon av eliter, og hvordan disse fremmer den herskende klasse.

Deretter gis det en historisk presentasjon av den filantropiske tradisjonen i det britiske samfunnet. Her vises det hvordan middelklassens filantropiske organisasjoner fungerer som en viktig støttespiller i akkumulering av feltspesifikke kapitalformer, essensielle for senere sosial posisjonering. Deretter redegjøres det for korporativ filantropi og hvordan større selskap drar nytte av veldedighet i sin profittmaksimering.

Avslutningsvis presenteres den britiske regjeringens mål om å øke antallet studenter ved landets universiteter. Dette målet kan få følger for reproduksjonsmekanismer i Storbritannia, og ble derfor benyttet som et tema i intervjuene for å belyse organisasjonens likhetsprinsipper.

3.1 PUBLIC SCHOOLS OG THE RUSSEL GROUP

I Storbritannia utgjør et lite antall eksklusive institusjoner det som kan betegnes som en smal gang til landets eliteposisjoner. Denne veien mot toppen begynner allerede med de

prestisjefylte privatskolene som utgjør kjernen i de 200 såkalte "public schools"²⁴ rangert av Headmasters Conference (HMC) (Hartmann, 2006). På toppen av denne listen finner man "Clarendon-Nine", de ni eldste og mest eksklusive privatskolene. Disse inkluderer Eton, Winchester og Harrow. Sammen med tjue andre eliteskoler utgjør disse de såkalte "Eton & Rugby Groups", hvor kun 0,5 per million av en kohort deltar. Disse skolene er nesten uten unntak "boarding schools", noe som fører til at skolen preger mye av elevenes fritid. Elevene ved disse skolene har i tillegg ofte deltatt på "private preparatory school", som også er organisert som boarding schools, fra alderen 3-7 og 7-13, noe som fører til en lang sosialisering av overklassens barn i de normer og holdninger som former deres habitus (Hartmann, 2006).

Foreldre som ønsker å sende sine barn til privatskoler må regne med å betale skolegebyr opp mot 19,100 pund i året (Hartmann, 2006). Siden den gjennomsnittlige årlige inntekten i Storbritannia er under 20 000 pund, og siden stipend er unntaket, fungerer disse skolene som lukkemekanismer for allmennheten. Som en del av opptaket til skolene må elevene i tillegg vise et betydelig intellektuelt potensial og det riktige "habitus" dersom de skal bestå krevende eksamener i både engelsk, fransk, matematikk, historie, geografi og andre valgfrie fag. Ved HMC-skolene kommer 90 % av elevene fra den såkalte serviceklassen, som består av topp fem av samfunnseliten, og to-tredjedeler fra serviceklasse 1, som inkluderer kun fem prosent av populasjonen. Deres foreldre har to til tre ganger høyere inntekt enn gjennomsnittet noe som tilsier at både økonomisk og kulturell kapital spiller en svært viktig rolle for en plass på eliteskolene (Hartmann, 2006).

Den sosiale seleksjonsprosessen fortsetter på eliteuniversitetene, som Oxford og Cambridge, der prosentandelen av studenter uteksaminerte fra privatskoler er langt høyere enn gjennomsnittet fra andre skoler; en av ti fra topp tre av statlige skoler og en av tre fra eksempelvis Westminster får adgang til Cambridge. I tillegg blir seks prosent av førsteårsstudentene rekruttert fra kun ti privatskoler til Cambridge. På Oxford blir annenhver student rekruttert fra privatskoler. Årsaken til denne forskjellen på stat og privat tilkjennes gjerne kvaliteten ved privatskolene, som har langt mindre klasser, generelt bedre betalte og nøyere utvalgte lærere, bedre teknisk utstyr, og langt større kapasitet for variasjon av ulike idretter og fritidsaktiviteter (Hartmann, 2006).

²⁴ I Storbritannia referer "public school" til uavhengige private skoler. Disse finansieres av private midler og er utenfor statlig kontroll.

Strengt opptaksprøver gjør at studentene ved disse universitetene drar nytte av sin allerede genererte kulturelle kapital fra privatskolene. Disse opptaksprøvene er kjent for å være svært vanskelige, i tillegg til at kun kandidater med eksepsjonelt gode karakterer blir gitt mulighet til i det hele tatt å få prøve seg (Brint, 1998).²⁵ Valget av studenter til eliteuniversitetene hviler ofte på kriterier for sannsynlighet for ”vellykket akademisk” i den forstand at ”...de som har foreldre plassert lavt i de sosiale hierarkiene, regnes som risikotilfeller i form av akademiske resultater, selv om et åpent bias i seleksjonsprosessen mot slike kandidater alltid vil være uakseptabelt” (Kelsall, 1963 i Bourdieu & Passeron, 1977:209). Med andre ord er utslusing av sosiale klasser som av klassekulturen ikke er disponert for høyere utdanning viktig for å opprettholde utdanningsinstitusjonenes status utad, som produsent av kvalifisert arbeidskraft. Kvalifikasjonene blir gitt i form av eksaminering, og relativt sett gode resultater skaper også godt kvalifiserte arbeidere.

Teach First hadde i 2003 1300 søkere til 250 ledige plasser. I de første årene hadde majoriteten av deltakere på programmet en grad fra et av universitetene i den såkalte Russell-gruppen (83% i 2003 og 74% i 2004) (Hutchings et al., 2006).²⁶ Dette er en interessegruppe for tyve av de mest forskningsintensive universitetene i Storbritannia, deriblant Oxford og Cambridge, som er godt representert i Teach First (en tredjedel av den første kohorten, og en fjerdedel av den andre kohorten) (Smart et al., 2009). Samtlige av mine informanter hadde bakgrunn fra et av universitetene i Russell-gruppen:

I was quite lucky, I've always been to private school from 3 or 4, so I went to "prep-school" that's what they are called in England, and then I went to an academic school and did GCSE's and A-levels there and then went to Imperial College, London (Alex).

I went to like a small boarding school in Scotland and then I went straight to Cambridge University (Annie).

Oxbridge og privatskolene er vel etablert som noen av de mest prestisjetunge akademiske institusjonene i Storbritannia, og kan derfor regnes for å ha mye symbolsk kapital. En grad fra Oxford eller Cambridge, eller et diplom fra en av de mest kjente privatskolene, kan derfor åpne dører til de øverste posisjonene i samfunnet. Omlag 72% av styrelederne i de 200 største britiske selskapene fullførte sin utdanning ved en av landets tyve mest prestisjefulle

²⁵ I 1980 ble 83 prosent av nye studenter ved Cambridge og 72 prosent på Oxford tatt inn på bakgrunn av veldig gode karakterer, mens det ved andre universiteter kun var 27 prosent som ble tatt inn på bakgrunn av veldig gode karakterer (Hartmann, 2006).

²⁶ <http://www.russellgroup.ac.uk/>

privatskoler, som kun produserer 2,500 uteksaminerte elever hvert år. Av disse gikk 40 videre til å fullføre en grad ved Oxford eller Cambridge, og ytterligere 20 fra andre mindre prestisjefylte privatskoler gjorde det samme. Eliteinstitusjonenes posisjon viser seg også når man ser på landets 100 største korporasjoner; tre av fire styreledere har fullført eksamen ved en av de 27 mest prestisjefulle privatskolene og nesten halvparten har en grad fra enten Oxford eller Cambridge (Hartmann, 2006).

Konsentrasjonen av deltakere fra landets eliteinstitusjoner ved Teach First gjør tilgangen til organisasjonen begrenset. Jeg vil derfor undersøke hvordan Teach First forholder seg til dette ved å spørre: *i hvilken grad reflekterer Teach First over rekruttering til organisasjonen?*

3.2 FILANTROPI

Voluntary work is regarded almost as a permanent feature of British society, part of the national psyche and as such beyond the reach of a social critique (Taylor, 2005:122).

Frivillig arbeid har lange tradisjoner i Storbritannia, som et produkt av sosiale relasjoner og organisering av arbeid i ulike historiske perioder. Fra politisk hold har de frivillige organisasjonenes arbeid vist seg som et kostnadseffektivt middel mot sosiale problemer som for eksempel ungdomskriminalitet og arbeidsløshet. Denne formen for arbeid blir utført i det offentlige rom, og det er derfor viktig å poengtere at frivillig arbeid kun oppstår dersom distinksjonen mellom offentlig og privat er til stede. I så måte kan man ikke snakke om frivillig arbeid i Storbritannia før industrialiseringen skapte et reelt skille mellom det offentlige og det private, og det betalte og ubetalte arbeidet. Industrialiseringen skapte dermed også den arbeidsløse, samtidig som avstanden til arbeiderklassen ble markert med konstruksjonen av frivillig ubetalt arbeid. Sistnevnte refererte til medlemmer av veldedige og filantropiske organisasjoner fra datidens voksende middelklasse (Taylor, 2005).

Filantropisk arbeid ble da en stadig viktigere del av middelklassens habitus, som et middel til sosial posisjonering og legitimering. Ved århundreskiftet 18-1900 ble dette markert av et skille mellom det uformelle og individualiserte veldedighetsarbeidet til det organiserte formelle, under dekke av filantropi (Taylor, 2005). Uformelt veldedig arbeid utført av kvinner, og deres besøk hos leilendinger ble erstattet av den organiserte Viktorianske middelklassen. Dette ga senere grobunn for betalte profesjonelle i form av helse- og sosialarbeidere. Denne tiden kjennetegnes derfor av opprettelsen av frivillige sykehus som primært ville hjelpe arbeiderklassen, og deres behov for tilgang til medisinsk behandling. Et

viktig biprodukt av det frivillige arbeidet var akkumulasjonen av både symbolsk, sosial og kulturell kapital; ubetalt arbeid ga medisinsk personell tilgang til operasjonssaler, laboratorier, treningsmateriell i form av syke og skadede fattige, og et nettverk innen sykehusadministrasjonen. På den måten skaffet denne gruppen seg kunnskap og makt, overførbar til andre profesjonelle felt som posisjonerte dem som en medisinsk elite, og sikret deres posisjon nær toppen av middelklassen.

Frivillig arbeid i denne perioden ble vel og merke også stadig viktigere hos arbeiderklassen, som organiserte seg i form av vennskapskretser, avholdsgrupper og andre grupper for selvhjelp. Medlemstallene for slike organisasjoner ble estimert til fire millioner ved slutten av 1800-tallet og krevde av sine medlemmer både tid og ubetalt fagarbeid. Selv om denne virksomheten lignet det arbeidet middelklassens filantropiske organisasjoner utførte, ble ikke disse medlemmene definert som frivillige. Dette skyldes trolig at drivkraften bak arbeidets natur skilte seg fra middelklassens kulturelle verdier; arbeiderklassens frivillige organisering var drevet av gjensidig avhengighet for å overleve usikkerheten og fattigdommen i den industrialiserte kapitalismen. Deres rolle i samfunnet var knyttet til beskyttelse av sine medlemmer i tilfelle død eller sykdom, som kunne garantere for en minimumslønn (Taylor, 2005). Det frivillige arbeidet var derfor ikke knyttet til middelklassens filantropiske verdier, som å hjelpe de mindre privilegerte, ettersom mer eller mindre alle de involverte nettopp var mindre privilegerte.

Det har derfor alltid vært en viktig distinksjon mellom arbeiderklassen og middelklassens ubetalte arbeid, formelt og uformelt, og mellom de som kan kalle seg frivillige og de som ikke kan det. Denne ulikheten kommer til uttrykk i samtidens kontekst hvor solidaritet, overlevelse, og gjensidighet på den ene siden, og privilegia, respektabilitet og profesjonalisering på den andre, markerer ulikhet i form av makt og sosial lagdeling. Klasseposisjonene gir det frivillige arbeidet ulik mening samtidig som kategoriene filantrop og frivillig gir helt bestemte indikasjoner på tilhørighet og identitet. Blant mine informanter var veldedig arbeid noe de hadde erfaring med fra en tidlig alder ved privatskoler, men som også viste seg å ha vært en viktig del av deres studenttilværelse:

I worked like for a homeless charity, like giving lunch, like making lunch and taking lunch right in to their homes. I've worked, I mean I haven't done, I wouldn't, what other charity work have I done? (...) I feel like I must have done more charity work kind of (Annie).

So students from Oxford University and also Oxford Bricks University would be volunteer tutors for children in the area who don't speak English as their first language and previously, cause its been going on for like in total about 52 years

now, but it kind of changed a lot over that period of time and previously it was all run by students at Oxford University and last year was the first year that it had a grant to employ somebody full time to kind of manage the project (Diana).

Dagens kontekst preges av de historiske røtter hva angår mening og praksis i frivillig arbeid, og etableringen av Teach First kan sees som et steg videre i forholdet mellom betalt og ubetalt arbeid. Ettersom deltakerne i utgangspunktet er attraktive i arbeidsmarkedet kan det å dedikere to år av sin karriere til en veldedig organisasjon som Teach First og et dårlig betalt læreryrke (i forhold til en jobb i det private), forstås som veldedighet. I tillegg opprettholdes det historiske klasseprivilegiet i form av den profesjonaliserte middelklasselæreren med arbeiderklassens barn i rollen som de underprivilegerte. Begrepet ”frivillig” er derfor et produkt av sin tid, av de historiske prosessene som industrialiseringen fremprovoserte, og som fortsatt fungerer som en viktig distinksjon mellom klasser.

3.3 KORPORATIV FILANTROPI

We have some sponsors who want to be associated with us because they say its been such a good success, they value education and I suppose its for them, it's a good way in satisfying their corporate social responsibility goals, but also thinking about our participants transferable skills they develop, whilst on Teach First, will be great for their organisation (Representant for Teach First).

Filantropisk arbeid har også blitt stadig viktigere for store nasjonale og internasjonale korporasjoner. Motivasjonen for dette begrunnes ofte av en mulighet til å vise samfunnsansvar i områdene de opererer, og som en aktivitet som stimulerer godvilje mot selskapene (Brammer & Millington, 2005). Korporativ filantropi kan også benyttes som et virkemiddel for å skape en positiv persepsjon av selskapet hos interessenter, investorer, kunder, leverandører, ansatte og potensielt nye rekrutter, samt den frivillige sektoren (Himmelstein, 1997; Saiia et al., 2003; Smith, 1994). Filantropiske donasjoner kan derfor både oppfylle behov i samfunnet og samtidig styrke selskapets finansielle status. Brammer og Millington (2005) hevder at denne trenden har kommet sterkere de siste årene i Storbritannia, særlig inspirert av USA. En av årsakene til dette er de britiske mediens økende fokus på bedrifters samfunnsansvar gjennom offentliggjøring av detaljert informasjon. Selskapene blir rangert og evaluert i forhold til deres filantropiske innsats i samfunnet. Deres analyser viser at selskapenes utgifter til filantropisk virksomhet spiller en viktig rolle i interessenters syn på selskapet.

Korporativ filantropi er med andre ord blitt en stadig viktigere del av markedet, som fører til at assosiasjonen med en veldedig organisasjon som Teach First kan påvirke persepsjonen av

selskapet i positiv retning. Nettverket av korporasjoner som er knyttet til Teach First gir samtidig deltakerne mulighet til å knytte bånd som de senere kan dra nytte av. I følge deltakerne var dette en viktig pådriver for valget av Teach First:

You have like an internship, if you want, next summer. There's loads of very good corporations connected to it. I mean if you wanna go in to accountancy or consultancy, or banking even, all the companies are kind of getting very close to Teach First at the moment (Alex).

Gjennom Teach Firsts nettverk av organisasjoner har kandidatene gode muligheter for akkumulering av sosial kapital som i neste runde kan konverteres til økonomisk kapital. Dette poenget vil utdypes videre i kapittel 5.5.

3.4 LEGITIMERING

It has to be asked whether the freedom the educational system is given to enforce its own standards and its own hierarchies, at the expense for example of the most evident demands of the economic system, is not the quid pro of the hidden services it renders to certain classes by concealing social selection under the guise of technical selection and legitimating the reproduction of the social hierarchies by transmuted them into academic hierarchies (Bourdieu & Passeron, 1977:152-153).

Etter utdanningsekspløsjonen på 1960 og 70-tallet har etterspørselen etter arbeidskraft med høyere utdanning økt gradvis de siste tiårene. I Storbritannia økte antallet studenter fra 25,000 til 1,2 millioner fra 1900 til 1998. Samtidig har andelen studenter, med foreldre uten høyere utdanning, økt fra seks til tretten prosent mellom 1991 og 1998. Selv om dette representerer en markant økning, er det fortsatt mindre enn en femtedel av andelen blant studenter som har foreldre med høyere utdanning (Giddens, 2001).

I løpet av mitt opphold hos Teach First slapp The Times nyheten om at den daværende Labour-regjeringen, med Gordon Brown i spissen, hadde satt seg som mål at 50% av de som avslutter grunnskolen (t.o.m 16 år) skal fortsette på høyere utdanning under finanskrisen. Tanken er at landet skal stå bedre rustet til å imøtekomme kravene fra markedet om høyt utdannet og kvalifisert arbeidskraft når krisen er over. I tillegg ble det i september 2009 klart at regjeringen planla et kutt i statlig støtte til universitetene på mellom 20-25 prosent (Griffiths & Grimston, 2009). Giddens omtaler denne situasjonen som *"the crisis in funding in higher education"* og peker på den synkende rekrutteringen fra arbeiderklassen allerede i årene 1997-1998, da skoleavgiften (tuition fee) økte til 1,000 pund (2001:502). I stedet økte andelen studenter med utdanningslån fra tre av ti i 1990-1 til seks av ti i 1997-8, samtidig som stadig flere valgte å ha deltidsjobber ved siden av studiene. I 2009 økte skoleavgiften nok en gang til 3,225 pund, og i følge en talsmann for Russelgruppen fryktes det en ytterligere

økning til 5,000 pund dersom man skal kunne øke antallet studieplasser, og samtidig gå i økonomisk balanse.²⁷

I tråd med Bourdieus teori om kapitalens former vil et økt antall studenter føre til det som i økonomiske termer kalles for *inflasjon* i den kulturelle kapitalen; ”..når pengemengden øker, vil det under ellers like forhold skje en forringelse av hvert enkelt pengestykkes verdi som alle medvirker til, samtidig som den enkeltes bidrag til dette er umerkelig” (1995:19). Samtidig vil en økning i skoleavgiften kunne ekskludere tilgang til høyere utdanning for studenter fra lavere sosiale klasser.

Informantene i Teach First ble utfordret på Brown-regjeringens utspill om å øke antallet studenter under finanskrisen. Dette for å undersøke i hvilken grad Teach First reflekterte over sin sosiale posisjon og hvilke former for likhet de representerer. Etersom Teach First har som mål å utjevne forskjellene i skolesystemets siste ledd før høyere utdanning, spør jeg derfor om *hvordan Teach First ser på regjeringens mål om økt tilgang til høyere utdanning og hvordan dette kommer til uttrykk?*

3.5 OPPSUMMERING

I dette kapittelet har jeg vektlagt kulturelle, strukturelle og historiske forhold i Storbritannia for å knytte teoriene til en nasjonal kontekst. Valget av teorier gjenspeiler Teach Firsts mål om å utjevne ulikheter i det britiske skolesystemet. Basert på intervju og observasjon benytter jeg det teoretiske rammeverket for å kunne undersøke hvordan organisasjonen vil forsøke å nå dette målet, både på et mikro og makroplan. På bakgrunn av datamaterialet har jeg derfor valgt å belyse organisasjonen i et bredere samfunnsperspektiv der Teach First analyseres gjennom prosesser for *rekruttering* (kapittel 5), *legitimering* (kapittel 6) og *sosialisering* (kapittel 7). På tvers av den tredelte analysen har jeg samtidig valgt å undersøke informantenes virkelighetsforståelse i forhold til deres egen rolle, posisjon og holdninger til utdanningssystemet i relasjon til mekanismer for sosial reproduksjon. Med utgangspunkt i denne analytiske tilnærmingen søker jeg å undersøke om Teach First representerer et brudd eller kontinuitet av reproduksjonsmekanismer i Storbritannia. I neste kapittel gjør jeg rede for metoden, veivalg og datamaterialet som ligger til grunn for analysen i kapittel 5-7.

²⁷ Studenter utenfor EU betaler omtrent tre ganger dette beløpet. Flere universiteter planlegger å kutte antallet britiske studenter og studenter fra EU til fordel for studenter utenfor EU (Griffiths og Grimston, 2009).

4. METODE OG FORSKNINGSDESIGN

På bakgrunn av oppgavens teoretiske perspektiver vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for hvordan tilgang til feltet ble gitt, valget av etnografi som metode, valget av informanter, gjennomføringen av intervjuene, og analysen av datamaterialet for å belyse oppgavens problemstilling.

4.1 TILGANG TIL FELTET

Kontakt med Teach First ble først opprettet ved hjelp av en direkte henvendelse til organisasjonens administrasjon fra min veileder, Professor Olav Korsnes. Deretter overtok jeg kontakten med Teach First, som etterspurte utfyllende informasjon om mitt forskningsprosjekt. Jeg produserte et informasjonsskriv der jeg beskrev utdanning og ulikhet som mitt hovedfokus, min rolle som forsker, og metode for datainnsamling (vedlegg 1). Ettersom utdanning er organisasjonens kjernevirksomhet, er jeg interessert i hvordan Teach First forsøker å heve nivået til elevene ved statlige skoler, og hvordan de forbereder sine deltakere på denne oppgaven. Teach First stilte seg positive til mitt prosjekt og min deltakelse på deres sommerinstitutt, og var deretter svært behjelpelige med informasjon om timeplaner, losji og andre praktiske detaljer. Ettersom Teach First har vært gjenstand for en rekke evalueringer og studier, i tillegg til organisasjonens ønske om ekspansjon (Teach For All), hadde administrasjonen lang erfaring med besøk utenfra og viste utad ingen problemer med min tilstedeværelse.

Av praktiske og økonomiske årsaker valgte jeg å følge deltakerne fra London-regionen. Oppholdet ved sommerinstituttet var todelt, og besto av en periode på tre uker i London og deretter tre uker i Canterbury, Kent. Deltakerne fra London-regionen fulgte jeg fra deres andre uke hos Teach First.²⁸ Deretter fulgte jeg de tre siste ukene med alle regionene i Teach First (London, Yorkshire, North West, East og West-Midlands,) samlet i Canterbury. Til sammen ble dette fem uker med observasjon. Tilgang til de ulike skolene, regionene og informantene ved disse ble gitt på ulikt vis, og derfor finner jeg det hensiktsmessig å behandle disse hver for seg.

²⁸ Jeg ble ikke gitt tilgang til deltakernes første uke. Denne uken var, i følge mine informanter, preget av fokus på gruppens korpssånd (Esprit de Corps).

4.1.1 TILGANG TIL REGION LONDON

Den offisielle tilgangen til Teach Firsts sommerinstitutt ble gitt av organisasjonens hovedkvarter ved Canary Wharf, London. Undervisningen av deltakerne ble holdt ved London City University. Der ble de delt opp i ulike klasser basert på fagtilknytning (engelsk, matte, kunst etc.). Før ankomst hadde jeg ikke fått klarhet i hvor stor frihet jeg hadde til å følge de ulike undervisningstimene som kunne være interessante i forhold til min problemstilling. Det viste seg at mine kontaktpersoner for London-oppholdet valgte å følge meg til timer som *de* følte var passende for mitt prosjekt. I så måte hadde jeg begrenset frihet til å velge emner eller klasser som mitt hovedfokus. Dette var betegnende for mitt opphold, hvor jeg til enhver tid ble fulgt av en representant for organisasjonen. Likevel ble kontrollen noe svakere mot slutten av oppholdet, slik at jeg selv kunne gjøre avtaler med lærere og deltakere om videre opplegg og intervjuer.

På forhånd ble jeg gitt den samme praktiske informasjonen (Summer Institute Handbook) som deltakerne ved sommerinstituttet, og et av aspektene i denne var at deltakerne ble bedt om å pakke med seg "*smart clothes*":

You will be expected to meet professional dress and presentation standards whenever you are on school premises, in weeks 2 and 3 of the summer institute (...) men should take it that this means jacket, collar, and tie and smart trousers. For women it means a smart blouse or top and trousers or skirt. Please wear shoes, not trainers (Teach First Summer Institute Handbook).

Klærne viste seg å spille en viktig rolle fra instituttets første dag: samtlige deltakere og ansatte gikk kledd i dress eller kjole til alle anledninger (også på sløydsalen) som en del av uniformen. Dersom deltakerne ikke gikk i riktige klær, ble de stoppet ved inngangen til alle felles tilstelninger med beskjed om å returnere for å skifte til et passende antrekk. Det ble altså viktig at jeg tilpasset meg noe til Teach Firsts kleskode. Slik oppnådde jeg både tilgang til deltakernes undervisning, og samtidig en tilpasning til det miljøet jeg var en del av (Fangen, 2004).²⁹ Det samme fokuset på klær var også en gjenganger ved de statlige skolene jeg besøkte sammen med deltakerne; elever ble stoppet ved inngangen til skolene for sjekk av uniformer før de ble sluppet inn på skolens område. Klærne var i så måte en form for objektivert kulturell kapital og spilte en viktig rolle for tilgang til feltet.

²⁹ Dette førte til at jeg måtte gå til anskaffelse av en ny garderobe, noe jeg fikk råd og tips av informanter til å gjennomføre.

Som en del av deltakernes praksis ble de utplassert ved ulike statlige skoler i de to siste ukene ved oppholdet i London: den første uken ved en tilfeldig skole (Contrasting School Week) og den andre ved skolen de selv skulle undervise ved etter endt sommerkurs (Placement School Week). Min tilgang til disse skolene ble gitt i samarbeid med administrasjonen hos Teach First og de enkelte skolenes ledelse. Etter å ha garantert for skolens, elevens og ansattes anonymitet ble jeg gitt tilgang til to av skolene i Teach First-programmet. Mitt mål var å følge deltakerne på utplassering, og dermed få et innblikk i hvordan skolehverdagen *kan* arte seg, og samtidig observere og intervju deltakerne underveis. På den måten fikk jeg viktig informasjon om skolenes tilstand, men også om hvordan ansatte og Teach First-deltakerne konstruerte sine omgivelser. Samtidig var dette det første innblikket i engelske statlige skoler, både for meg og majoriteten av deltakerne som selv hadde gått på private skoler. Dette gjorde at vi sammen delte nye erfaringer, inntrykk og opplevelser som også markerte begynnelsen på et gjensidig tillitsforhold mellom meg selv og mine informanter.³⁰

Felles for begge skolene var strenge kontroll- og sikkerhetsrutiner omkring adgang til deres områder. Tilgang til skolene ble derfor formidlet gjennom Teach First som gikk god for min bakgrunn som masterstudent i sosiologi fra Norge, og videreformidlet mine hensikter med oppholdet. Dette førte til at jeg fikk følge deltakerne i to grupper på to ulike skoler helt ytterst ved bygrensen til London, ved ”Bonham Secondary School” i sør og ”The Academy” i nord. Sentrale medlemmer av administrasjonen i Teach First fungerte slik sett som kontaktformidlere og døråpnere til feltet, ofte kalt *portvakter* (Fangen, 2004, Hammersley & Atkinson, 1998).

4.1.2 TILGANG TIL ”BONHAM SECONDARY SCHOOL”

Bonham var den første skolen jeg besøkte, en eldre skole lokalisert i nærheten av en av Londons flyplasser og i et av byens aller fattigste områder. Opplevelsen av denne skolen artet seg som svært annerledes fra den statlige ungdomsskolen jeg selv gikk på i Norge. Førsteintrykket av Bonham var preget av streng kontroll, og jeg fikk raskt en følelse av å kontinuerlig bli iaktatt.³¹ Jeg ble tatt godt i mot av deltakernes mentor ved skolen, som i utgangspunktet ga meg fri tilgang til å følge deltakerne, samt intervju og observere ansatte i skoletimer. Likevel ble tilgangen begrenset ettersom samtlige dører på skolen var låst, og

³⁰ Mer om relasjonene til informantene i kapittel 4.2.

³¹ Skolen var ustyrt med kameraer (CCTV) og en kraftig skoleklokke som minte om en politisirene.

tilgang kun ble autorisert av skolens ansatte. Slik følte det unaturlig å trenge seg på i skoletimer. I stedet holdt jeg meg nær deltakerne og deres mentor. På denne måten ble jeg gitt en introduksjon til skolen og lokalmiljøets utfordringer, hvor jeg samtidig kunne følge deltakernes reaksjoner på denne informasjonen.³² Min rolle som masterstudent artet seg ikke som noe problem for denne skolen som uttrykte mitt engasjement som positivt, og som en fin mulighet for lærerne til å uttrykke sine meninger om både Teach First, skolen og skolesystemet i Storbritannia.

4.1.3 TILGANG TIL "THE ACADEMY"

Den siste skolen jeg besøkte er et eksempel på statens privatisering av skolesystemet, der private investorer og staten går sammen om å bygge nye og moderne skoler med tittelen "akademier" (Lipsett, 2007). Elevene på The Academy kommer fra et av de fattigste områdene i landet. Nesten halvparten av elevene har rett til gratis skolemåltider, en andel som er høyere enn hos de fleste andre skoler. Over halvparten av elevene har minoritetsbakgrunn, hovedandelen av disse har asiatisk og afrikansk bakgrunn og over en tredjedel av elevene har et annet morsmål enn engelsk.³³

Skolen var omringet av et høyt gjerde, og tilgang til denne skolen var svært vanskelig ettersom vaktene utenfor skolen ikke kjente til mitt besøk. En av deltakerne ved Teach First gikk imidlertid "god" for meg slik at jeg oppnådde kontakt med skolens administrasjon som ordnet et besøkskort. I likhet med Bonham ble tilgang til denne skolen også begrenset til kun to dager ettersom skolens administrasjon mente at det skulle være tilstrekkelig. Til tross for dette var både ansatte og deltakere svært interessert og engasjert i å dele sine betraktninger om Teach First, skolen og lokalmiljøet. Deltakernes mentor fungerte også som min kontaktperson, og ga meg tillatelse til å kunne "skygge" ulike deltagere i deres undervisning.

³² Lokalmiljøets største utfordring ble i følge informanter omtalt som *incest* blant familiemedlemmer, noe som førte til konfrontasjoner mellom elever fra samme familie på skolen. I tillegg var *rasisme* definert som et stort lokalt problem. Mange av elevenes foreldre var medlemmer av British National Front, og dette førte blant annet til rasistiske holdninger og trakassering på skolen.

³³ Ofsted(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)-rapport (uten videre referanse grunnet anonymitet). <http://www.ofsted.gov.uk/>.

4.1.4 TILGANG TIL CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY (CCCU)

Offisiell tilgang til sommerkursets andre del i Canterbury ble gitt av Teach First sentralt i samarbeid med CCCU, som er ansvarlige for pedagogisk opplæring av deltakerne, samt deltakernes mentorer. Her ble jeg tildelt en egen kontaktperson i Teach First som satte opp avtaler med lærere i ulike fag, slik at jeg kunne følge undervisningen. Som i London ble jeg heller ikke her gitt fri tilgang til deltakernes timeplan, og jeg måtte dermed ofte innrette meg etter kontaktpersonenes forslag. Dette førte blant annet til at jeg ble ekskludert fra deler av kveldsundervisningen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 7. Til tross for eksklusjon fra visse arrangementer ble jeg senere gitt stadig mer frihet, parallelt med at arbeidsmengden til min kontaktperson økte.

Kontakten med deltakerne fra London ble opprettholdt, og jeg benyttet mitt sosiale nettverk til å bli kjent med deltakere fra andre deler av landet. Samtidig opprettet jeg kontakt med flere av lærerne som underviste deltakerne. Flere av disse ville gjerne inkludere meg i undervisningen omkring temaet EAL (English as Additional Language). Jeg fikk i oppgave å undervise om isbreer og nordlys, i en liten del av en skoletime, på norsk, for deltakerne som skulle forsøke å forstå hva jeg faktisk snakket om. Lærerens hensikt med dette var å vise deltakerne hvordan EAL-elever opplever en vanlig skoletime der de ikke forstår språket det undervises på. Denne opplevelsen ble en umiddelbar ”ice-braker” da deltakerne først oppfattet meg og det norske språket som svært strengt og skummelt. Til tross for dette tok mange av deltakerne kontakt etter denne undervisningstimen, og flere var svært nysgjerrige både på Norge og det norske utdanningssystemet, men også på min deltakelse på sommerinstituttet. Denne opplevelsen ga dermed tilgang til flere aktuelle informanter.

4.2 VALGET AV ETNOGRAFI SOM METODE

Mitt valg av etnografi som en kvalitativ metode gjenspeiler mitt ønske om å belyse oppgavens problemstilling ”*i hvilken grad representerer Teach First et brudd eller kontinuitet av reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet?*”, slik organisasjonen og deltakerne håndterer dette på daglig basis. Mitt hovedfokus er å kunne beskrive hvordan kulturen i organisasjonen definerer utfordringene i det statlige skolesystemet, og hvilke oppfatninger og sosiale regler som styrer den. I så måte er jeg opptatt av hvordan Teach First og deltakernes

virkelighetsoppfatning kommer til uttrykk, og hvordan de begrunner og legitimerer sin egen posisjon og rolle.

Et slikt utgangspunkt krever en naturalistisk fremgangsmåte; man studerer den sosiale verden så langt det er mulig i sin ”naturlige” tilstand, og kartlegger de oppfatningene som tas for gitt (Hammersley & Atkinson, 1998:36-38). I følge den naturalistiske modellen er det fremste målet selve beskrivelsen av kulturen, og ikke et ønske om å avdekke universelle lover. Kombinert med etnografi kan en naturalistisk modell bidra til å kunne forstå sosiale prosesser gjennom varierende kulturelle mønstre som finnes på tvers av og innenfor ulike samfunn (Hammersley & Atkinson, 1998).

Begrepet etnografi betyr direkte oversatt ”å skrive om folk” (Fangen, 2004:13). Metoden overlapper ofte med andre metodologiske retninger som benytter seg av feltarbeid. Metoder som *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), etnometodologi (Garfinkel, 1967) og symbolsk interaksjonisme (Mead, 1976) har mye til felles med etnografi, men som hovedregel tar etnografi ofte utgangspunkt i et bredere utsnitt av lokalsamfunn eller grupper, og fokuser også i større grad på kulturelle fenomener som ideer, tankesett og symboler enn de andre metodiske retningene (Fangen, 2004).

Tidligere ble etnografi ansett for å være utelukkende en antropologisk metode. Tradisjonelt sett har den antropologisk etnografiske tilnærmingen forsøkt å fordype seg i et fremmed samfunn, forstå det og gjøre det forståelig fra en annen verdens synspunkt gjennom langvarige studier (Powdermaker, 1966). I sosiologien var det Chicagoskolen på 1920-tallet som bidro til utviklingen av etnografi slik vi kjenner den i dag. Etnografi ble dermed også brukt som betegnelse på kortvarige studier i ”egen kultur” (Fangen, 2004). Klassiske studier som Whytes ”Street Corner Society” (1981), Beckers ”Outsiders” (1963) og Burgess’ ”The Polish Peasant” (Thomas & Znaniecki, 1996)³⁴, var med på å bidra til et fokus på empirinærhet, deltageres egen forståelse, og samhandlingene de er involvert i. I en senere definisjon av denne metoden hevder Silverman (1985, 2006) at all forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner, og som erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri, kan kalles for etnografi.

³⁴ Deltakende observasjon ble brukt som hovedmetode, men demografisk statistikk, lokalhistorie og livshistorier ble også benyttet som datamateriale (Becker, 1970).

Etnografien ga meg mulighet til å både fokusere på informantenes *meninger*, *deres virkelighetsoppfatning* (gjennom intervjuer) og *handlinger* (gjennom deltakende observasjon) i *naturlige situasjoner*. Ved å delta aktivt i informantenes hverdag på sommerinstituttet hadde jeg som etnograf mulighet til å kombinere både feltobservasjon og uformelle intervjuer, over en periode på fem uker, gjennom åpen deltakelse. Dette ga meg anledning til å følge deltakernes hverdag slik den artet seg for dem ved å både bo i nærheten av og følge dem både før og etter endt skoletid. Samtidig kunne jeg både høre, se, stille spørsmål og samle inn alle tilgjengelige data som kunne kaste lys over min problemstilling (Hammersley & Atkinson, 1998).

Fordelen med etnografien var at den ga meg frihet til å utforske og forfølge også andre aspekt ved Teach First, som muligens ikke ville åpenbart seg i en rent formell intervjusituasjon. For å få tilstrekkelig innpass avhenger denne friheten imidlertid av gode tillitsrelasjoner med informantene, både i intervju- og observasjonssammenheng (Fangen, 2004). Jeg fikk god kontakt med flere av deltakerne blant mine informanter, noe som førte til at vi omgikk hverandre også utenom obligatorisk undervisning.³⁵ Den gode relasjonen til informantene ga en generell uformell tone og et gjensidig tillitsforhold som ble utslagsgivende i de intervjuene jeg fikk både med deltakere og ansatte. Jeg vil derfor hevde at tillit og forståelse var essensielt for å gi informantene en mulighet til å dele både personlige betraktninger og opplevelser med en utenforstående, i et ellers tid - og ressurskrevende sommerinstitutt, på en annen måte enn tidligere studier av Teach First har kunnet gjøre (Hutchings et al., 2006, Smart et al., 2009). Både informanter og jeg selv fikk på den måten en mulighet til å både følge og ta opp viktige aspekt, i form av tilsynelatende uviktige digresjoner og narrativer. Likevel har tillit og distanse til informantene også vært gjenstand for kritikk av etnografien som metode og naturalismen som modell (Hammersley & Atkinson, 1998).

Naturalismen har som mål å kunne forstå sosiale fenomener objektivt, som noe eksisterende uavhengig av forskeren. Denne objektiviteten har naturalismen ofte blitt kritisert for (Hammersley & Atkinson, 1998, Silverman, 2006). Kritikken blir ofte rettet mot forskerens verdisett og politiske forpliktelser, som sees på som en mulighet til forvrengning av den

³⁵ Deltakerne møttes ofte på den lokale puben etter endt skoletid og inviterte meg ofte med. I slike tilfeller la jeg midlertidig bort notatblokken.

objektive virkeligheten man ønsker å studere. Hammersley og Atkinson hevder derfor at forskerens "...primære mål skal være å produsere kunnskap, og at man bør minimere den påvirkning som politisk overbevisning eller interesser kan ha på forskningsresultatet" (1998:51). Slik er det viktig for forskeren å erkjenne sin sosio-historiske plassering, og de verdier som denne bakgrunnen har gitt dem – gjennom *refleksivitet*. Deltakende observasjon krever at forskeren reflekterer rundt sin egen deltakelse i den sosiale verden, hvilken rolle man inntar og resultatene av denne deltakelsen. På den måten kan man ved hjelp av refleksivitet unngå det Hammersley og Atkinson kaller for "naive former for realisme som antar at sikker kunnskap må ha et absolutt sikkert grunnlag" (1998:47).

Som samfunnsforsker kan man stå i fare for å overidentifisere seg med holdninger og synspunkter, eller underidentifisere seg med dem. Dette er en balanse som man i forskerrollen må kunne ta stilling til. Giddens (1976) kaller dette for den "doble hermeneutikk"; samfunnsforskeren registrerer og fortolker allerede foreliggende fortolkninger i den sosiale virkelighet. I mitt tilfelle var Teach First og britisk middelklassekultur noe som artet seg som forholdsvis ukjent. Jeg hadde selv aldri oppholdt meg over lengre tid i Storbritannia, og hadde derfor liten erfaring med deres kulturell koder og virkelighetsoppfatning. I så måte benyttet jeg mye av informantenes egne fortolkninger av den sosiale virkeligheten, og holdt dermed en viss avstand. Jeg vil derfor hevde at min tilnærming til Teach First aldri var i fare for å mangle distanse fra informantene ("*go native*").³⁶

Gjennom en etnografisk tilnærming hadde jeg mulighet til å kartlegge de oppfatningene som tas for gitt av mine informanter, dette i tråd med oppgavens teoretiske rammeverk. Hammersley og Atkins hevder at etnografiens fordel er at den "utnytter den evne enhver aktør har til å lære å kjenne nye kulturer" og at det "kreves det av den deltakende observatøren at gruppen eller situasjonen behandles som "antropologisk fremmed" " (1998:39). Min rolle som deltakende observatør var først og fremst å *beskrive* den kulturen jeg observerte i Teach First. Som utenforstående ga dette meg et innblikk i de oppfatninger og sosiale regler som preget Teach First, og det var derfor essensielt å kunne nedtegne detaljerte beskrivelser av denne livserfaringen for å kunne *forstå* og *forklare* bestemte kulturelle særtrekk.

³⁶ En tilstand der man blir fanget av en bestemt gruppes meninger og "overidentifiserer" seg med dem (Hammersley & Atkinson, 1998:11). En tett samhandling med forskningsobjektene, som i ytterste konsekvens kan føre til at man blir en av dem (Fangen, 2004:29).

4.2.1 TEKSTANALYSE SOM FORARBEID

Tiden før oppholdet ved sommerinstituttet ble benyttet til å studere Teach First og utdanningssystemet i offentlige dokumenter, rekrutteringsmateriell, organisasjonens offisielle dokumenter på nettsider, i tidsskrift og Teach Firsts ”Summer Institute Handbook”. Helt siden oppstarten har Teach First vært under kontinuerlig evaluering, og rapporter fra ulike statlige organ (Hutchings et al., 2006, Ofsted, 2008) ble en viktig del av forberedelsene. Dette ga meg innblikk i hvordan deltakerne selv møter organisasjonen og hvilke selvrepresentasjoner Teach First ønsket å uttrykke. Etter at jeg ble tildelt Bonham og The Academy for observasjon av deltakernes praksis, studerte jeg samtidig skolenes Ofsted-rapporter som en kilde for offisielle beretninger av lokale forhold.³⁷

Dette viste seg å være svært viktig forkunnskap for de kommende intervjuene og observasjonene som jeg senere skulle utføre. Eksempelvis benyttet det svært ofte akronymer for titler, pensum og fag i skolesystemet som en form for begrenset kode (Bernstein, 1964). På den måten var jeg forberedt på den terminologien som både ansatte og deltakeres benyttet, og kunne enklere følge samtaler uten å måtte avbryte. Samtidig fikk jeg et bredere grunnlag for utformingsprosessen av intervjuguiden.

4.2.2 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE – VEIVALG OG PRIORITERINGER

Intervjuguiden ble utviklet med en forankring i forhold til oppgavens problemstilling og teoretiske rammeverk. Etersom jeg ikke hadde klare avtaler med informanter på forhånd, ble det derfor utviklet en intervjuguide for ulike typer informanter; deltakere og ansatte ved Teach First, samt lærere og ledelse ved Teach First-skolene. Hensikten var å være forberedt på mange ulike scenario og subjektive vinklinger som kunne belyse oppgavens problemstilling.³⁸ Intervjuguiden ble derfor utviklet med tanke på halvstrukturerte intervjuer ved hjelp av tematiske kategorier med tilhørende spørsmål (vedlegg 2). Temaene og spørsmålene var nøye valgt ut for å kunne utforske hvordan informantene konstruerte sin sosiale verden med spesielt fokus på de tre hovedaspektene:

³⁷ <http://www.ofsted.gov.uk/>

³⁸ Se kapittel 4.4 for utviklingen av oppgavens problemstilling.

- *rekruttering* (kapitalens former, akkumulering av kapital)
- *legitimering* (av praksis og sosial bakgrunn/posisjon)
- *sosialisering* av deltakerne

Spørsmålene ble likevel formulert som åpne for informantenes egne tolkninger og muligheter for egne innspill (Thagaard, 1998). På den måten ble informantene gitt frihet til å belyse andre tema som de følte for å diskutere, og det var nettopp i mange av disse tilfellene at interessante elementer dukket opp; intervjuene ble derfor ofte avsluttet med ”*is there anything else you would like to add?*”.

I begynnelsen av oppholdet forsøkte jeg å benytte intervjuguidens tematiske oppbygning som grunnlag for samtale. Dette viste seg å være vanskelig ettersom informantene ofte var lite snakkesalige dersom de ikke ble stilt konkrete spørsmål. Intervjurelasjonen endret seg imidlertid etter at jeg ble bedre kjent med deltakere og ansatte. Slik gikk jeg over tid fra rollen som observatør til observatør-som-deltaker (Hammersley & Atkinson, 1998:135-137). Ved å utvikle et godt forhold til mange av deltakerne og de ansatte, ble det også enklere for informantene å snakke ”utenfor boksen”, og intervjuguidens tematiske fremstilling fungerte deretter langt bedre. Intervjuenes kvalitet og relasjonen til informantene fikk dermed konsekvenser for studiets *validitet* (gyldighet) og *reliabilitet*.

Validitet viser til ”om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2009). I relasjon til Kvale og Brinkmanns (2009:253-254) definisjon av validitet benyttet jeg en gjennomgående prosessevaluering. Gjennom studiets ulike faser vurderte jeg resultatene og metodene nøye opp mot mine konklusjoner. Dette ble blant annet gjort gjennom kryssjekking av kildene, opp mot informanternes utsagn og mine observasjonsnotater, for å undersøke funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. På den måten kom jeg frem til kategoriske representasjoner, holdninger og oppfattelser som ble verifisert av ulike informanter. Samtidig ga denne prosessen både nyttig informasjon for studiets fokus og sikkerhet om at min virkelighetsforståelse også ble delt av informantene.

Reliabilitet behandles i sammenheng med spørsmålet om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, og om hvorvidt intervjupersonene vil endre sine svar i en annen sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009). Som svar på dette vil jeg hevde at tillit til forskeren og forsikringer om anonymitet var essensielt for at informantene delte informasjon

som jeg både etterspurte og som intervjupersonene uoppfordret formidlet. Jeg valgte derfor å stille tydelige spørsmål som ga intervjupersonen et åpent felt av svarmuligheter. Slik ble informantene gitt frihet til å svare samtidig som jeg forsøkte å unngå ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er kombinasjonen av intervjuer og observasjon som ligger til grunn for denne oppgavens analyse (kapittel 5-7), og som undersøker hvordan Teach First og deltakerne tolker sin egen posisjon og rolle, og hvilke argument som legitimerer praksis og holdninger i relasjon til mitt teoretiske rammeverk. Dette ledet til mitt fokus på informantenes representasjoner av seg selv i forhold til tradisjonelle lærere, elever og foreldrenes rolle i skolen, samt deres forståelse og oppfatning av mekanismer for sosial reproduksjon.

4.2.3 INTERVJUSITUASJONER

Denne oppgavens metodiske forhold til det kvalitative intervjuet kan best betegnes med Kvales metafor om "den reisende"; *"the interviewer wanders along with the local inhabitants, asks questions that lead the subjects to tell their own stories of their lived world, and converses with them in the original Latin meaning of conversation as "wandering together with" "* (1996:4). En av fordelene med det kvalitative intervjuet er å kunne få gyldig og omfattende informasjon om et felt, og undersøke hvordan informantene selv konstruerer og forstår de fenomener man har som mål å kunne studere. Mitt utgangspunkt var å undersøke hvordan informanter, med mer eller mindre nære relasjoner til Teach First, forstod mekanismer for sosial reproduksjon og hvordan de begrunnet og legitimerte sin egen forståelse av likhet og utdanning. Således var det essensielt å undersøke informantenes egne måter å formidle erfaringer og meninger på, fremfor å undersøke innholdets gyldighet (Kvale, 1996, Hammersley & Atkinson, 1998).

Informantene var ofte svært opptatt, og det viste seg å være vanskelig å få avtalt tid til intervju til tross for at samtlige var svært positive. Gjennomføringen av intervjuene ble derfor i de fleste tilfeller foretatt i lunsjpauser i skoletiden. Intervjuene ble tatt opp på en portabel digital opptaker og deretter transkribert på datamaskin. Det var svært fordelaktig å benytte en opptaker fremfor å notere det informantene sa underveis. Dermed fikk jeg både tid og rom til å kunne fokusere på temaene i intervjuguiden, og ikke minst stille relevante oppfølgingsspørsmål. Informantene reagerte ofte positivt, men likevel svært ulikt på bruken

av en opptaker. Til tross for at bruk av opptaker var klargjort med informantene på forhånd, var det flere som opptrådte mer tilbakeholdende enn de hadde gjort tidligere i uformelle samtaler.

Særlig ble dette tydelig under et intervju med en eldre *"Subject Teacher"*³⁹, hvor jeg konfronterte ham med samtaler vi tidligere hadde hatt.⁴⁰ Disse forsøkte han å bortforklare, og mente at jeg hadde misforstått. I stedet svarte han unnvikende og kort på samtlige oppfølgingsspørsmål. Denne informanten er et eksempel på hvordan informasjon kan uttrykkes *"frontstage"* og *"backstage"* (Goffman, 1959). Opptakeren ble i så måte forbundet med *"on the record"* eller offisiell informasjon, noe han ikke var villig til å forevige på bånd. Til tross for dette enkelttilfellet, så hadde jeg inntrykk av at majoriteten av informantene verdsatte en mulighet til å snakke *"backstage"*, og dermed uttrykke hva de egentlig mente om ulike tema. Denne informasjonen ga meg ny innsikt i holdninger og praksis i Teach First, som verken Smart et al. (2009) eller Hutchings et al. (2006) har belyst i sine studier av organisasjonen. Informantene (både ansatte og deltakere) var ofte klar over at det de ville dele med meg ville være svært problematisk for dem dersom ledelsen i Teach First fikk kjennskap til det.⁴¹ Før opptakeren ble slått på ble derfor ofte utsagn som *"if they only knew what I'm going to tell you"* og *"I guess it's not exactly Teach First policy to tell you this, but..."* uttrykt som både et tegn på tillit, men også på frykt for sanksjoner dersom informasjonen kunne knyttes til personer.

Temaene varierte noe i forhold til intervjuguiden, men jeg forsøkte ofte å begynne med generell biografisk informasjon som alder, bosted, utdanning, arbeidserfaring og filantropi, og om de hadde lærere eller ledere i familien. Denne informasjonen førte ofte inn på andre tema som var spesifikt relevant for hver informant, og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden fungerte som en rettesnor, men i løpet av oppholdet ble det klart at denne måtte endres noe. I utgangspunktet var intervjuguiden konstruert tematisk, og var derfor ikke underbygget av mange underspørsmål. Som tidligere nevnt i kapittel 4.2.2 viste dette seg å ikke fungere da de første intervjuene ble preget av korte svar på forslag til samtaletema. I de neste intervjuene satte jeg derfor opp stadig flere tematiske spørsmål, og disse førte til langt mer utfyllende svar.

³⁹Tilsvarende en norsk faglærer med spesialkunnskap om et spesifikt fag, og pedagogiske fremgangsmåter i undervisning av faget.

⁴⁰I samtalen definerte han blant annet hvite arbeiderklasse gutter som de vanskeligste elevene å undervise.

⁴¹Dette gjaldt ikke ansatte ved skolene som uttrykte seg som svært positive til både Teach First-lærere og organisasjonen generelt.

I løpet av oppholdet ved sommerinstituttet skrev jeg kontinuerlig ned observasjonsnotater i en notatbok. Dette ble gjort åpenlyst, og av dette erfarte jeg at min skriving ikke skilte seg nevneverdig fra deltakernes notatskriving i skoletimene.⁴² Først og fremst benyttet jeg observasjon som et middel for å studere praksis i Teach First og for å belyse min problemstilling. Gjennom observasjon fikk jeg mulighet til å notere hendelser og spørsmål som jeg senere kunne diskutere eller få svar på i intervjusammenheng. Notatene ble senere renskrevet på kveldstid og tillagt personlige refleksjoner og ideer om mulige teoretiske vinklinger og fokusområder.⁴³

En annen viktig fordel med deltakende observasjon var tilgang til informasjon gjennom informantenes uoppfordrede beretninger. Som Hammersley og Atkinson (1998) viser har all menneskelig atferd en ekspressiv dimensjon; klær, gester, oppførsel og språklige beretninger gir informasjon som ikke nødvendigvis avhenger av respons på spørsmål fra en etnograf. Som tidligere nevnt i kapittel 4.1.1 var informantenes bekledning og Teach Firsts kleskode en viktig del av organisasjonens representasjoner. Klærne hadde evne til å fortelle en helt spesiell historie som samtidig symboliserte en form for objektiv kulturell kapital (Bourdieu, 2006) og distingverte deltakerne fra andre lærere.⁴⁴ Samtidig uttrykte elevene ved skolene at Teach First-deltakernes klær og språk plasserte dem utenfor deres lokalområde (ovenfor meg karakteriserte elevene Teach First-deltakerne som ”posh”).

I do think its part of like trying to become this role if we are trying to become this like authority then maybe we need to, maybe its quite a good way of like getting in to our mind that we are, if we start becoming quite natural in these kind of authoritarian clothes (Annie).

Etter å ha observert deltakerne og hørt uoppfordrede beretninger om hvordan kleskoden ble håndhevet, ble dette temaet tatt opp med informantene i intervjuene.

Basert på tidligere etnografiske studier av skoler (Hammersley, 1981, 1983) valgte jeg samtidig å oppsøke lærerværelset både på Bonham og The Academy. Lærerværelset er kjent for gode muligheter til å samle opp lærerberetninger om deres erfaringer i skolen, deres

⁴² Deltakerne var ofte svært interessert i mine notater, og flere forsøkte åpenlyst å lese disse mens jeg skrev i timene. Notatene ble derfor skrevet på norsk.

⁴³ Observasjonsnotatene ble skrevet i dagbokform. Se vedlegg 3 for dagbokens innholdsfortegnelse.

⁴⁴ Tradisjonelle lærere gikk ofte kledd i ”hverdagslige plagg” og ikke i dresser eller drakter som deltakerne ved Teach First.

handlinger og holdninger til elevene, som skolens backstage-område (Goffman, 1959). Ved å følge deltakerne fra Teach First fikk jeg på den måten tilgang til både deres første erfaringer og inntrykk fra de offentlige skolene. For eksempel viste noen av informantene til moralsk dømmende holdninger ovenfor elevene ved skolen, og karakteriserte dem gjennom stereotypiske attributter (*"maybe they've got knives in their backpacks?"*, *"the criminal juvenals"*).⁴⁵

4.3 UTVALG AV INFORMANTER

Som tidligere nevnt hadde jeg liten frihet til å velge hvilke skoler eller klasser jeg ville følge under oppholdet hos Teach First. Likevel stod jeg fritt til å ta kontakt med informanter, noe jeg også krevde for å bevare deres anonymitet. For å få belyst problemstillingen fra flere kanter valgte jeg å intervjuer ulike aktører med relasjoner til Teach First; deltakere, lærere og ansatte ved Teach First, samt deltakernes mentorer og ansatte ved Teach First-skolene. Hovedvekten ble lagt på deltakerne ved Teach First hvor jeg til sammen intervjuet fem stykker, tre gutter og to jenter med en intervjulengde på mellom 30 minutter og opp til 1,5 time. De lengste intervjuene ble gjort med såkalte *nøkkelinformanter*, som var spesielt villige til å utdype og klargjøre sine betraktninger om Teach First og sin egen rolle. Felles for fire av de fem informantene var en felles bakgrunn fra private secondary schools⁴⁶, ellers hadde samtlige informanter en grad fra et universitet i The Russel Group (Oxford, Cambridge, Nottingham og Imperial College). Som Smart et al. (2009) hevder kan deltakerne ved Teach First betraktes som en relativt homogen gruppe med tilnærmet lik bakgrunn i den britiske middelklassen.

Oversikt over informanter blant deltakerne (nøkkelinformanter som uthevet):

Navn:	Høyere utdanning:	Grunnskole:
"Harry"	University of Oxford	Privat
"Alex"	Imperial College, London	Privat

⁴⁵ Slike nedsettende uttalelser ble ofte tett etterfulgt av spørsmål om jeg observerte *hele* tiden og korrigerende beretninger eller kommentarer.

⁴⁶ Bare en av jentene hadde skolegang fra statlig secondary school. Denne informanten ga interessante uttalelser som vi skal se i analysen (kapittel 7-7.1).

"Diana"	University of Oxford	Statlig
"Timothy"	University of Nottingham	Privat
"Annie"	University of Cambridge	Privat

Oversikt over informanter blant ansatte ved Teach First, Bonham og The Academy:

Stilling:	Arbeidsplass:
Representant for Teach First	Teach First
Professional Mentor	Teach First
"Laura", Professional Teacher	Teach First
Professional Mentor	Bonham
"Sarah", Mentor Supervisor	The Academy

Fellestrekket til mine informanter blant lærere og ansatte ved Teach First var at samtlige hadde jobbet til og fra i organisasjonen siden oppstarten i 2003. Dette var et bevisst valg for å sørge for intervjuer med informanter som hadde god kjennskap til organisasjonens utvikling, skolene og vanlig praksis i Teach First.

4.4 BEARBEIDELSE, ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET

Utgangspunktet for studiets fokus var en løst formulert problemstilling relatert til tidligere studier innen utdannings sosiologien, men som ikke har studert Teach First eller liknende organisasjoner ved hjelp av en etnografisk metode. Mitt forskningsopplegg er knyttet til en *eksplorerende* tilnærming der "hensikten er å kunne utforske et felt som det er lite kunnskap om fra før" (Thagaard, 1998:14).

Ettersom Teach First har som mål å utdanne sine deltakere til å utgjøre en forskjell i utfordrende skoler, var jeg opptatt av hvordan organisasjonen definerte utfordringene i det statlige skolesystemet, og hvordan forholdet mellom lærer-elev ble konstruert. Førstnevnte

relateres til sosiologiske studier som belyser de *strukturelle* utfordringene, og sistnevnte til de *relasjonelle* (kulturelle) utfordringene som kan føre til reproduksjon av sosial ulikhet i skolesystemet. Utgangspunktet for studiet ble derfor definert som et forskningsspørsmål:

Hva slags syn har Teach First på utfordringene i skolesystemet og hvordan skapes relasjonen mellom lærer og elev?

Underveis og i etterkant av oppholdet ble denne problemstillingen endret som en følge av empirien som underveis og til slutt forelå. Før oppholdet på Teach Firsts sommerinstitutt var jeg ikke sikker på hvilken tilgang jeg ville få til forskningsobjektene, og jeg var derfor forberedt på å endre fokus underveis (jmfør kapittel 4.1-4.2.3). Wadel (1991) kaller denne prosessen for en "runddans" mellom teori, metode og empiri. Jeg jobbet derfor parallelt med utforming av problemstilling, innsamling av data, teoretisk rammeverk og tolkning av mine funn. Under sommerkursets første uker ble tiden benyttet til å teste ut den opprinnelig problemstillingens validitet, om forskningen virkelig måler det den skal måle (Fangen, 2004). Resultatene fra denne perioden, gjennom kategorisering av observasjoner og intervjuer, ga derfor en pekepinn på hvordan representasjoner av utfordringer i skolesystemet og relasjonen mellom elev og lærer ble fremstilt. Et tydelig fellestrekk ved denne kategoriseringen var hvordan deltakerne og ansatte ved Teach First ofte var tilnærmet samstemte i oppfatninger om sin egen posisjon og holdninger til skolesystemet, tilgang til utdanning, tradisjonelle lærere, elevene og deres foreldre. Slik ble empirien avgjørende for valget av teori, som i stor grad fokuserer på konsensus i relasjon til informantenes sosiale bakgrunn, oppfatninger og holdninger til skolesystemet.

Dette førte til et fokus på hvordan deltakerne og Teach First *legitimerte* praksis og holdninger. Legitimeringsaspektet var i utgangspunktet tenkt å analyseres ved hjelp av Boltanski og Thévenot's (2006) teoretiske rammeverk, ved hjelp av ulike verdiordener. Teorien er orientert mot aktørers forsøk på å løse uenighet i offentlige debatter, og viser til hvordan aktørers bruk av rettferdiggjørende argumentasjon⁴⁷ (i forhold til det som er til allmennhetens beste, "*the common good*") fremmes som løsninger på uenigheter. Denne teorien bygger på et viktig grunnelement som ikke har som mål å kunne definere hvilke interesser eller maktrelasjoner som preger aktørenes handlinger. Derfor ble dette teoretiske rammeverket vurdert som mindre relevant i forhold til de maktrelasjonene som utspilte seg i Teach First. Jeg valgte i stedet å fokusere på hvordan deltakerne legitimerte sine verdier og holdninger til skolesystemet på

⁴⁷ I motsetning til argumenter som ikke er rettferdiggjørende.

bakgrunn av feltspesifikke utdanningsteorier, og på hvilke måter sosiale konvensjoner, for hva som ble tatt for gitt, kom til uttrykk i Teach First.

4.5 FORSKNINGSETIKK: ANONYMISERING OG INFORMERT SAMTYKKE

I studiet av Teach First forholdt jeg meg til norske forskningsetiske retningslinjer.⁴⁸ Alver og Øyen (1997) understreker en rekke forskningsetiske prinsipp som man skal ta hensyn til. En av forutsetningene for det rettslige personvernet og til etiske krav om å verne den enkeltes integritet og private rom er at ”den utforskede ikke skal kunne kjennes igjen i de tekster som offentliggjøres” (Alver & Øyen, 1997:119). For å bevare informantenes anonymitet ga jeg dem først og fremst fiktive navn, direkte i datamaterialet. Samtidig valgte jeg å skjule etnisitet, nasjonalitet og spesifikk alder, ettersom dette er informasjon som *kan* knyttes til informantene. I tillegg ga jeg ansatte i Teach First, skolene og ansatte ved disse, fiktive navn. Det samme gjelder skolenes spesifikke lokalisering. Siden London har mange Teach First-skoler i nærheten av de jeg besøkte anser jeg det derfor som uproblematisk å spesifisere himmelretning.

Samtidig er det viktig at de som skal forskes på er orientert om dette, at de vet hva forskningen innebærer og at det gis frivillig, informert samtykke til medvirkningen (Alver & Øyen, 1997, Fangen, 2004, Kvale & Brinkmann, 2009). Alle mine informanter ble gitt både muntlig og skriftlig informasjon om hensikten med studiet, muligheten for å trekke seg når som helst, bevaring av informantens anonymitet og sletting av alt materiale etter endt studie (se vedlegg 4). Selv om jeg i utgangspunktet la opp til et skriftlig samtykke, så var det flere som motsatte seg dette, men valgte heller å gå god for et muntlig samtykke. Enkelte uttrykte en fare for kompromittering av identitet dersom underskriften kom på avveie.

4.6 GENERALISERING

Kvalitative studier har ofte blitt kritisert for å ha liten evne til å kunne generalisere (Flyvbjerg, 2004, Hammersley & Atkinson, 1998, Kvale & Brinkmann, 2009). Argumentet ledes ofte ut av metodens begrensede utvalg som ikke oppfyller de samme kriteriene som stilles til kvantitativ forskning (representativt utvalg). I den positivistiske retning er målet å kunne finne lover om menneskelig atferd som kan generaliseres og gjøres universelle. Motsatt

⁴⁸All forskning er underlagt forvaltningsloven §13e om taushetsplikt (Alver & Øyen, 1997:92).

hevder humanistiske retninger at enhver situasjon er unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Sosiale fenomener defineres som sosialt og historisk kontekstualiserte, noe som har følger for hvordan man forstår og handler i verden.

Kvale og Brinkmann (2009:266-268) skiller mellom tre former for generaliserbarhet; *statistisk*, *analytisk* og *naturalistisk*. *Statistisk generalisering* baserer seg på representative intervjupersoner som er tilfeldig valgt fra en befolkning. Ved hjelp av statistiske tester kan man undersøke sikkerhetsnivået for en generalisering fra utvalget til den generelle befolkningen. *Analytisk generalisering* innebærer en vurdering av hvilken grad funnene fra en studie kan brukes til å predikere hendelser i en annen situasjon. Denne typen generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle beskrivelser og argumenter for resultatenes overførbarhet til andre situasjoner. En *naturalistisk generalisering* baseres på personlige erfaringer om stilltiende kunnskap (om hvordan ting er). Fremfor formelle forutsigelser gir den *forventninger* om hvordan ting er, men kan uttrykkes eksplisitt som konkret kunnskap.

Denne oppgavens generaliserbarhet kan sees som et uttrykk for en blanding av analytisk og naturalistisk generalisering. Funnene kan ikke statistisk generaliseres (ettersom utvalget er for lite), men kan gi en pekepinn på hvordan sosiale prosesser og konsekvenser av Teach First *kan* ha for sosial reproduksjon. Målet er derfor å belyse *mulige* konsekvenser av organisasjonens påvirkningskraft i utdanningssystemet. Samtidig er det viktig å understreke at analysen av Teach First-modellen avhenger av kulturelle og historiske forhold, noe som ikke nødvendigvis er direkte overførbart til andre nasjoner. I de påfølgende kapitlene 5-7 presenteres derfor analysen av datamaterialet med utgangspunkt i nasjonale forhold, og gjennom hovedfunn knyttet til oppgavens problemstilling.

5. ANALYSENS OPPBYGGNING

Dette og de to neste kapitlene tar for seg de viktigste aspektene i mitt studie av Teach First, knyttet til oppgavens problemstilling. For å få et helhetlig bilde av organisasjonen har jeg valgt å konsentrere analysen omkring de tre hovedaspektene *rekruttering*, *legitimering* og *sosialisering* i dedikerte kapitler. Utgangspunktet for denne rekkefølgen er hvordan deltakerne ved Teach First først møter organisasjonen utad, hvordan organisasjonen og deltakerne selv legitimerer og begrunner sin eksistens og rolle, og hvordan deltakerne sosialiseres og preges av organisasjonen. Slik sett kan mine hovedfunn sees som et uttrykk for en pregning av deltakernes habitus.

Rekrutteringsaspektet støtter seg til, og bygger videre på, Smart og hennes kollegers (2009) analyse av rekruttering til Teach First; hvordan Teach First forsøker å gjøre seg attraktive for potensielle deltakere, hvilke former for kapital som gir deltakerne innpass i Teach First, og hvordan de ulike formene for kapital kan akkumuleres ved hjelp av innpass i organisasjonen. Samtidig undersøker jeg deltakernes og organisasjonens holdninger til læreryrket for å belyse deres motiver for rekruttering, samt definisjoner av lærerens rolle i skolen.

Deretter tar jeg for meg hvordan organisasjonen og deltakerne selv legitimerer og begrunner sine roller, ved å se på hvorfor og hvordan Teach First ble etablert, og hvilken funksjon organisasjonen hevder å ha i samfunnet. I tillegg belyses hvilke forståelser av likhet Teach First har i forhold til reproduksjonsmekanismer i skolesystemet og hvordan dette kommer til uttrykk både hos ansatte og deltakere. Legitimeringsaspektet avsluttes med organisasjonens og deltakernes holdninger til ulik sosial tilgang til akademien.

I siste kapittel tar jeg for meg hvordan deltakerne sosialiseres i organisasjonen. Her legges det vekt på funn fra tidligere studier av Teach First (Hutchings et al., 2006, Smart et al., 2009). Disse studiene etterlyste blant annet en mer inngående debatt innad i organisasjonen om de sosiale og strukturelle forhold som er med på å påvirke kvaliteten og tilgangen til utdanning. Dette blir gjenstand for undersøkelse ved å se på hvordan Teach First behandler disse spørsmålene og hvordan dette kommer til uttrykk. Avslutningsvis vil alle funn knyttet til oppgavens problemstilling oppsummeres og diskuteres.

5.1 SOSIALT BYTTE

Teach First hevder i sitt PR-materiale at de har noe å tilby deltakerne utover det de tradisjonelle veiene til læreryrket gir mulighet til. Rekrutteringen kan dermed forstås som et uttrykk for et sosialt bytteforhold mellom deltakerne og organisasjonen på mikronivå. Deltakerne gis muligheter til å opparbeide seg kompetanse og etablere kontakt med prestisjefulle bedrifter i næringslivet, samt erfaring fra noen av de mest vanskeligstilte skolene i landet. Til sammen presenteres dette som den ultimale veien til en lederstilling gjennom organisasjonens slagord "*Learning to Lead*".⁴⁹

Til gjengjeld kan deltakerne tilby opparbeidet akademisk kompetanse og filantropisk erfaring. Disse egenskapene anses for å ha høy symbolsk verdi, ettersom de både legitimerer og begrunner deltakernes evner og altruistiske motiver gjennom gode meritter fra noen av de mest prestisjefulle universitetene i Storbritannia. I tillegg har mange av deltakerne erfaring fra frivillig arbeid ved siden av studiene. Ved å knytte til seg disse deltakere kan Teach First samtidig heve sin egen symbolske verdi. På den måten symboliserer Teach First både høy akademisk kompetanse, men også høy moralsk verdi gjennom altruisme. Et slikt sosialt bytte er derfor svært verdifull både for deltagerne og organisasjonen ettersom begge parter vil kunne dra nytte av hverandres tilbud.

Ved hjelp av de ulike formene for kapital kan rekrutteringsaspektet også uttrykkes ved hjelp av Bourdieus kapitalbegreper (sosial, kulturell og symbolsk kapital), både gjennom *rekruttering* til Teach First, men også akkumulering av kapital *underveis* og *etter* endt utdanning. En slik relasjon inviterer også til et fokus på sosiale klasser.

5.2 REKRUTTERING OG KAPITALENS FORMER

Gjennom en spørreundersøkelse viste 42 % av deltakerne hadde fått høre om Teach First gjennom venner, 26 % gjennom generell informasjon for rekruttering av avgangselever (websider, publikasjoner, etc.), 22 % gjennom universitetenes karrieresentre eller Teach First-tilstelninger på universitetet, og 7 % gjennom avisartikler (Smart et al., 2009). Majoriteten av informantene fikk ofte vite om organisasjonen gjennom venner og kjente, noe som viser

⁴⁹ www.teachfirst.org.uk

hvordan *sosial kapital* i form av nettverk kan gi tilgang til viktig informasjon. Her viser en av mine informanter hvordan han fikk vite om Teach First av en kursleder:

I impelled business school for a few months just doing a few courses there, then the person running my course e-mailed me and said "ohh, there's this thing called Teach First, deadlines tomorrow and if you are still looking for something it's a quite good program" (Alex).

Deltakernes sosiale kapital ble også utnyttet av Teach First som benyttet allerede innrullerte deltakere til å rekruttere nye kandidater. Representanter fra organisasjonens rekrutteringsteam oppsøkte deltakerne blant annet i lunsjpauser hvor de delte ut flyers og undersøkte om de kjente til noen som kunne tenke seg å bli med i Teach First. Flere deltakere snakket varmt om sine venner (hvilket universitet de studerte ved og hvilket karaktersnitt de lå an til å få), og oppga deres kontaktinfo (telefon, e-post) for formidling av informasjon.

Det viktigste kriteriet for opptak i organisasjonen baseres på *institusjonalisert kulturell kapital*. Kandidatene bør ha gode karakterer (generelt en upper-secondary degree med 2.1 i snitt)⁵⁰, og studert ved et prestisjefylt universitet:

I: What kind of participants do you want?

Representant for Teach First: *So in graduate recruitment we have quite a high bar academically (...) so we ask for a 2.1 degree (...) but really, you know, we look at the application in a holistic manner (...) its about how they interact with people, it's about their planning and organisational skills, their humility and respect and empathy.*

Karaktergrunnlaget i form av institusjonalisert kulturell kapital skal sikre kandidatenes kompetanse som eksepsjonelle avgangselever. Ved å primært rekruttere deltakere fra universiteter i The Russell Group fungerer dette som en åpen reproduksjonsmekanisme av middelklasseprivilegier. Disse universitetene kjennetegnes av strenge inntakskrav i form av både kulturell og økonomisk kapital (Hartmann, 2006), som legitimerer adgang til Teach First på bakgrunn av meritokratiske prinsipper. Etter at adgang er sikret (på bakgrunn av akkumulert kulturell kapital, i institusjonalisert form) blir kandidatene invitert til "*Assessment Day*". Her blir kandidatene vurdert opp mot kriterier som lederskap, planlegging, organisering og problemløsning mens de gjennomgår ulike prøvelser:

They are going to be in a challenging class, you know, they have to be able to relate to pupils and show, and be humble and be very open-minded and tolerant to everything they are gonna see, and act in a respectful manner and that's a massive part of being effective. They have to be great communicators, they have to show

⁵⁰ Tilsvarende en bachelorgrad med karaktersnitt B+.

leadership skills, you know, you have to, you're leading that classroom (Representant for Teach First).

Deltakerne skal blant annet forberede og undervise i en skoletime for ansatte ved Teach First som en del av evalueringen. Smart et al. (2009) viser at deltakerne benyttet sosial kapital for å forberede seg til denne øvelsen ved å spørre venner og kjente om råd. Flere benyttet erfaringer fra lærere de kjente eller erfaringer fra lærere de selv har blitt undervist av. Noen av mine informanter støttet seg også på sine foreldres erfaringer både i form av sosial og kulturell kapital:

Both my parents have taught. And both have taught in, I guess, challenging schools, yeah. So I have heard a little bit about what it was actually like from them, which has been useful and that was one of the reasons that did attract me to this as well, cause they did both comment on...that it is a very rewarding work if you want to give it the time and effort with the people (Harry).

Andre valgte å rådføre seg med venner og kjente som allerede hadde vært gjennom den samme prosessen (Smart et al., 2009:44). Det samme gjaldt noen av mine informanter som var klar over hva som krevdes av dem, og som i tillegg var villige til å dele denne informasjonen med sine venner. Dette ga individer i deltakernes vennekrets klare fordeler ettersom utvelgelsesprosessen (i følge mine informanter) har vært tilnærmet uendret siden oppstarten. Kulturell kapital ble i så måte reproduisert innad i spesifikke sosiale nettverk, noe som gjorde det mulig å forberede andre til å opptre på ”riktig måte”. For eksempel viste informanten Alex hvordan sosial kapital kan bidra til akkumulering av kulturell kapital gjennom kunnskapsoverføring. Her forteller han hvordan han vil gi råd til en venn om hvordan han skal kunne fullføre seleksjonsprosessen:

Cause he might wanna apply to do Teach First, so I've told him "come and talk to me, I'll literally sit you down, tell you exactly what I did, exact how I got in, how, what kind of question they ask, how The Summer Institute...". I'll just sit down and tell him cause he is one of my best friends and he really wants to do Teach First (Alex).

Deltakernes interesse for Teach First belyste også noen viktige aspekt ved organisasjonens rekruttering og status. Utad representeres Teach First som en mulighet til å kombinere altruisme med ambisjoner (Smart et al., 2009). På spørsmål om hvorfor deltakerne valgte å søke på Teach First var derimot forholdet mellom disse to aspektene ulikt balansert blant informantene. Ambisjonsfaktoren ble ofte uttrykt gjennom de begrensninger som forelå i datidens arbeidsmarked. Her ble blant annet finanskrisen omtalt som en viktig årsak:

Obviously financial crisis occurred, that means job offers got cancelled, opportunities weren't there anymore and you had to kind of think more broadly (Alex).

So I really don't know what I want to go in to in the job market. Itself is obviously very tough at the moment and I saw Teach First and decided to go for it (Timothy).

Teach First var, for noen av deltakerne, derfor ikke førstevalget etter endt utdanning. Likevel hadde organisasjonen et veletablert rykte som skapte interesse hos søkerne. Teach First ga dermed kandidatene muligheter til å akkumulere sosial, kulturell og symbolsk kapital under den økonomiske nedgangsperioden:

I thought, "Well great, it's two years, job-opportunities will be different in two years". So, that's probably not a good reason to come here, but you have like an internship, if you want, next summer. There's loads of very good corporations connected to it. I mean if you wanna go in to accountancy or consultancy, or banking even, all the companies are kind of getting very close to Teach First at the moment. So I thought there are loads of doors there, so if I do this for two years, great, I'm not gonna be a millionaire, ok, enough money to live, live off, and it's quite a prestigious thing to do as well now. Like a lot of people from very, very, you know, the top five-six universities do it now. So it won't be frond upon, it's not like "Ohh, I failed" it is actually still very prestigious to get on. You know, gives you a career (Alex).

Informanten oppsummerer her flere av de viktigste aspektene ved rekruttering til organisasjonen. Tittelen som kvalifisert lærer og mulighetene for innpass på jobbmarkedet vektlegges som viktige aspekt ved rekrutteringen. Men kanskje enda viktigere er organisasjonens status som prestisjefull; ved å anerkjenne organisasjonenes potensielle muligheter til å akkumulere både kulturell og sosial kapital som verdifull, vil utdannelsen og forholdet til Teach First også føre til akkumulering av symbolsk kapital (Bourdieu, 2006:11). Den symbolske kapitalen kan benyttes til å åpne "loads of doors" til ellers lukkede stillinger i arbeidslivet. Alex anerkjenner samtidig at hans opportunistiske holdning til Teach First også kolliderer med organisasjonens altruistiske representasjoner. Ambisjoner fremfor altruisme kan dermed sies å være et uttrykk for en "ukorrekt" motivator. Utsagnet underminerer organisasjonens altruistiske motiver samtidig som deltakeren velger å legitimere sitt valg med de fordelene som organisasjonen tilbyr, ved å anerkjenne gode muligheter for en karriere.

5.3 FILANTROPI

So I had a look at it and I thought, you know, I've never really done anything for anyone else as such and a lot of people do gap-years, but I haven't done a gap-year and I thought, maybe yes, great, I've got some, I could probably give something back to people (Alex).

Under seleksjonsprosessen ble deltakerne bedt om å vise sine organisatoriske egenskaper, empati og respekt i et såkalt "Critical Behaviour Interview" (Smart et al., 2009:43). Kriterier som empati, ydmykhet, respekt og toleranse er verdier som filantropisk engasjement kan legitimere (Taylor, 2005). Som i andre filantropiske bevegelser hadde deltakerne hos Teach

First mulighet til å fremstille seg selv som å ha noe å tilby for å hindre ulik tilgang til utdanning. For å demonstrere disse egenskapene benyttet mange av kandidatene sine tidligere erfaringer med filantropisk arbeid fra utenlandsopphold og i lokale organisasjoner:

I: What have others done in their gap-year?

Alex: *A lot of people just go travelling; go to like poorer nations of the world to and like volunteer there for a few months.*

I: Is that common?

Alex: *Well, for people in Teach First, yes, but that reflects their personality, cause they did Teach First because they don't mind getting away and helping people out, but I hadn't done that.*

Alex representerer det yngste alderssegmentet i Teach First og visste hvor viktig erfaring med filantropisk arbeid var for sin arbeidsevne. Han beskriver samtidig deltakerne ved Teach First som "naturlig hjelpsomme" og at det reflekterer deres personlighet. Selv hadde han ingen erfaring med slikt arbeid, men gjennom Teach First så han en mulighet til å opparbeide seg tilsvarende filantropisk erfaring. Smart et al. (2009:47) hevder at Teach First muliggjorde *akkumulering av symbolsk kapital* til deltakerne som bevis på forpliktelse til å gjøre en forskjell. Deltakere med filantropisk erfaring kan derfor oppnå tilgang til Teach First, samtidig som organisasjonen tilbyr *akkumulering av symbolsk kapital*, til de som ikke har dette fra tidligere. Taylor (2005) viser at filantropisk erfaring kan gi verdifull kompetanse, som senere kan gi økonomisk fortjeneste i form av øvre stillinger i det offentlige. Slike posisjoner i det offentlige viste seg å være et mulig karrieremål for flere av mine informanter:

I've also thought about maybe working in the public sector for like maybe government, maybe informing them as a side activity of teaching (Timothy).

I definitely want to do some of the mentoring schemes and stuff. Like sustainable education and like helping children from these areas (Annie).

Samtidig er filantropisk engasjement forbeholdt dem som har noe å gi, og dermed forbeholdt individer fra en bestemt sosial bakgrunn, med bestemte mengder og former for kapital. Deltakerne hos Teach First visste å verdsette erfaringen som organisasjonen tilbød dem. I tråd med Taylors (2005) teori markerte flere av informantene sin privilegerte posisjon i middelklassen med ønsker om å "gi noe tilbake". Som vist tidligere hevdet deltakeren Alex at han i utgangspunktet søkte seg mot Teach First på bakgrunn av ambisjoner. I løpet av oppholdet på sommerkurset hevdet han at ambisjonene om prestisjefylte stillinger i næringslivet sakte gikk over mot prestisjefylte yrker i det offentlige:

You kind of do feel like you are giving something back to society were you've been very privileged cause your parents have decided to allow you to be privileged, but I think

it's nice to be able to go and like say "I've had all of this, but I want to use that for some good". At least a little bit of my life, even if I don't end up in teaching, but over the last few weeks my opinions have been changing about what I really want to do and I'm slowly tending towards trying to do something more social, like social entrepreneurship, something a long those lines or maybe even government policy, trying to make a difference as oppose to filling up my bank with various zero's. But yeah, I suppose just hanging around people here and just kind of listen to the ethos, you kind of start to appreciate other things in life perhaps (Alex).

Alex er i så måte et eksempel på hvordan Teach Firsts representasjoner av seg selv ble overtatt av deltakerne. Dersom deltakerne i utgangspunktet ikke hadde forståelsen av seg selv som privilegerte, ble dette tydelig en viktig del av sosialiseringen, og dermed inkorporert som en del av deltakernes selvrepresentasjoner. Skeggs (2004) hevder at denne formen for konstruksjon av selvet betinges av klasse. Muligheten til personlig utvikling, personlig autonomi og selvaktualisering er ikke mulig for alle, men forbeholdt middelklassens privilegerte posisjon. Dette gir dem mulighet for individualisering, refleksivitet, valg, mobilitet og berettigelser som ikke er åpent for individer fra arbeiderklassen (Skeggs, 2004:173). På den måten ble deltakerne gitt muligheten til å søke selvaktualisering ved å "gi noe tilbake til samfunnet" gjennom Teach First. Deltakerne, med hjelp fra Teach First, posisjonerte seg dermed som medlemmer av middelklassen gjennom utvikling av selvet som forbeholdt deres sosiale status som privilegerte. Samtidig ble representasjoner av elever og deres foreldre definert som underprivilegerte og "trengende". Representasjonene i Teach First skapte på den måten en distinksjon mellom givere og mottakere med klare relasjoner til sosial klasse og sosialt relaterte privilegier.

5.4 LÆRER VS. KARRIERE

Felles for mange av informantene var at de ikke betegnet læreryrket som sitt primære karrieremål. Jobben som lærer ble omtalt som tidsbegrenset til en periode på 2 år, slik Teach First forventer av sine deltakere. Svært få av mine informanter hadde klare karrieremål etter endt utdanning som lærer i Teach First. På spørsmål om mulige yrkesveier ble det likevel ofte trukket frem veldedig arbeid, høyere stillinger i det offentlige og det private næringsliv(finans), som mulige arbeidssteder. I tillegg var mange av informantene generelt skeptiske til læreryrket og faren for å bli "stuck in school":

I don't know if I'll, I don't wanna get stuck in school and stay there. That's not really what I am doing it for (Annie).

Skolene og læreryrket ble ikke omtalt som noe blivende sted, men som forbeholdt en begrenset periode. Denne perioden betegnet deltakerne ofte som en mulighet til å gi noe

tilbake; "...at least a little bit of my life, even if I don't end up in teaching". Samtidig ble kandidatene ikke aktivt oppfordret av Teach First til å fortsette i mer enn sine to obligatoriske år i skolen:

I think we would never rely on that, so we have the ambassador program (...), I think its dangerous if you were to say to people, you must serve five years like in the army for instance. You know there's, I believe, you know people in the classroom who want to be in that classroom and who want to make a difference because it takes energy and it takes dedication and you can't fake those qualities and the pupils pick up on that very quickly, so I think you have to yes, just be very true to yourself (Representant for Teach First).

Representanten understreker at læreryrket krever energi og dedikasjon, noe som deltakerne angivelig kan miste underveis. Samtidig kan dette føre til svakere undervisning, noe som kan gå utover elevene, og at det derfor vil være bedre å stille sin posisjon til rådighet for andre deltakere som fortsatt innehar et "ekte" engasjement. Deltakere som slutter som lærere i skolene kan i stedet fortsette sitt arbeid i det som omtales som "*The Ambassador Program*". Status som ambassadør blir gitt til alle som fullfører sine to obligatoriske år i organisasjonen som lærer, og som dermed oppnår kvalifisert lærerutdannelse (Qualified Teacher Status). Som ambassadør forventes det at deltakerne skal videreføre arbeidet med organisasjonens etos og spre "*the mission*":

An ambassador really is someone who stays committed or stays true to the mission, and they stay engaged in addressing educational disadvantage, and we have various different avenues which they can do that. So for instance, if they go in to business they might say "well, I don't really have the time to go back and forth in to the classroom as a territorial teacher and actually be that role-model in the classroom", but they could possibly mentor a teacher who has just started, they can maybe be a governor, they could look at being a pathfinder and linking their company with Teach First and feel responsible to themselves as a large corporate how they can support it (Representant for Teach First).

Som ambassadør for Teach First har man en sentral rolle hva angår engasjement for videre arbeid med ulik tilgang til utdanning. Tittelen innebærer en langvarig posisjon utenfor klasserommet som for eksempel å være mentor for nye deltakere, samtidig som deltakerne blir gitt muligheter til å knytte deres nye arbeidsplass til Teach First i form av sponsormidler. Representanten for Teach First hevder at dette er en måte å spre organisasjonens budskap på, samtidig som bedrifter kan føle samfunnsansvar. Dette er et av de virkemidlene Teach First benytter seg av for å knytte seg til den korporative filantropien. Ved hjelp av økt fokus på samfunnsansvar blant bedrifter har det blitt mulig for Teach First å knytte bånd til disse selskapene. Som Brammer og Millington (2005) viser, har dette klare fordeler for disse bedriftene ettersom filantropisk engasjement skaper positive assosiasjoner ovenfor interessenter og kunder.

Teach First anser derfor deltakernes oppgaver ovenfor organisasjonen som todelte; innsatsen i skolen betegnes som deres *primære* oppgave, så lenge deltakerne yter maksimalt i denne perioden, mens den *sekundære* oppgaven tilskrives den innsats som nedlegges *etter* deres to obligatoriske år i skolen, i form av både sponstilknytning og ulike former for påvirkning på offentlig skolepolitikk.

5.5 AKKUMULERING AV KAPITAL

Etter at kandidatene får innpass i Teach First har de mulighet til å akkumulere sosial, kulturell og symbolsk kapital (Smart et al., 2009:45). Muligheten til akkumulering av kapital blir brukt aktivt i markedsføringen av organisasjonen og er med på å øke deltakernes arbeidsevne (Brown & Hesketh, 2004):

High-profile recruiters from all sectors value the skills and strategies employed in teaching. That's why over 80 companies, government agencies and public bodies are backing Teach First to develop the leaders of tomorrow. Teach First recruits high-calibre graduates from all disciplines to train and qualify as inspirational teachers and classroom leaders. You will contribute to the improvement of the achievement, access and aspirations of your pupils, and participate in courses in leading learning, leading people and leading organisations.⁵¹

Tilknytningen til næringslivet gir deltakerne adgang til et stort nettverk av bedrifter og organisasjoner som på hver sin måte kan bidra til *akkumulering av sosial kapital*. Både nye og tidligere deltakere har gode muligheter til å benytte seg av dette nettverket, og på den måten gjøre seg mer attraktive på arbeidsmarkedet. Blant tilbudene fra sponsorer av Teach First var det svært vanlig at deltakerne fikk tilgang til et *internship* i løpet av lærerutdannelsen. Flere av mine informanter viste interesse for disse tilbudene, som gjerne pågår på sommertid da skolene normalt holder stengt. Et slikt engasjement foregår ofte i en tidsbegrenset periode på mellom 8-12 uker og ble anbefalt deltakerne fra Teach First sentralt:

I did an internship with Teach First actually between year one and two with "X", something they offer actually at Teach First because its not just teaching, its kind of teaching and leadership so they encourage you to actually think about doing an internship in that first summer and its something I'd really advice people to do, its just interesting to look at other things you can apply your skills to (Representant for Teach First).

Representanten for Teach First hadde selv vært deltaker i organisasjonen tidligere, noe som var svært vanlig for majoriteten av de ansatte jeg var i kontakt med. Vedkommende forsøkte å starte et eget firma etter endt utdanning og praksis i skolen, men lykkes ikke og gikk konkurs.

⁵¹ <http://graduates.teachfirst.org.uk/faqs.html#q1> (hentet 23.03.10).

Hun beholdt likevel kontakten med Teach First i ettertid som ambassadør, noe som også gir muligheter til å akkumulere kapital.

At the end of your second year, you will graduate to become a Teach First Ambassador, joining a growing movement of Teach First graduates working, with our support, to effect exciting, innovative and systemic change in education. This network is like no other. It will benefit you enormously, not only in terms of maintaining your involvement with our mission, but also in your further professional development and personal networks.⁵²

Teach First bidrar dermed til deltakernes akkumulering av sosial kapital både *under* og *etter* endt utdanning. Ambassadørnettverket opprettholder kontakten både med organisasjonen og sponsorene, et forhold som omtales som svært fordelaktig for deltakerne. Teach First vektlegger fordeler som videre personlig utvikling og utvidelse av sosiale nettverk som medlem av det de omtaler som *"The Teach First Movement"*. Gjennom nettverket av ambassadører inviteres man blant annet til arrangementer som; *"networking dinners"*, *"how to succeed at an assessment centre"*, *"how to succeed in a teaching interview"* og *"career one 2 one meetings"*. Disse arrangementene er ment å øke deltakernes arbeidsevne, også etter endt utdanning og praksis i utdanningssystemet. Her får deltakerne rådgivning og tips til videre karriere, samt tilgang til sosiale fora som på ulike måter kan gi tilgang til arbeidsmarkedet. Eksempelvis fortalte representanten for Teach First at en mulighet for fast arbeid kom gjennom ambassadørnettverket ved nettopp en *"networking dinner"*. Representanten ble tilbudt en stilling internt i organisasjonen og er i dag leder for et av de mange administrative organene i Teach First:

Luckily enough I was offered...well opportunity aroused actually at ambassador-dinner, actually for Teach First and I just sat there and just thought "well, I think so much of Teach First and I really believe in it and I'm incredibly proud of what I've achieved in it personally, also what it means" (Representant for Teach First).

Sentralt i akkumuleringsprosessen er Teach Firsts representasjon av læreren som leder for organisasjoner i alle samfunnsjikt. Dette er en viktig del av organisasjonens representasjonsarbeid som skal være med på å heve læreryrkets status. På den måten forsøker Teach First å representere læreryrket som likestilt med lederyrket, og dermed utlikne skillelinjene mellom det å være lærer og leder:

Teachers are leaders – they have to be.
Leading, engaging, motivating and inspiring 30 young people would be a test for any business, community or even military leader, yet teachers do it several times every day.⁵³

⁵² <http://graduates.teachfirst.org.uk/beyond-two-years/ambassador.html> (hentet 23.02.10).

⁵³ <http://graduates.teachfirst.org.uk/our-programme/leadership-development.html> (hentet 17.01.10).

Læreren som den “naturlige” leder var et gjennomgående budskap hos Teach First. Dette ble blant annet legitimert og begrunnet med arbeidet i de utfordrende skolene, som en prøvelse selv militære ledere vil føle som en utfordring. På den måten representeres (Teach First-)læreren som den fødte leder med en erfaring som få er forunt. Den daglige ledelsen og undervisningen av 30 elever fremstår dermed som en utfordring som forbeholdes kun noen få utvalgte. Jeg vil derfor hevde at tittelen som Teach First-ambassadør tilfører deltakerne *symbolsk kapital*, fremmet av organisasjonens selvrepresentasjoner og anerkjennelse, både internt og eksternt.

Erfaring fra utfordrende skoler gjennom Teach First gir deltakerne ferdigheter som verdsettes av fremtidige arbeidsgivere: “...the “challenging school”, the short-training period/two year commitment and Teach First’s corporate sponsors are all presented as ways in which participants will develop skills needed for any career” (Smart et al., 2009:45). Tittelen som ambassadør sammenfatter dermed alle aspektene ved Teach First og kan sies å inneha stor symbolsk verdi for deltakerne i form av filantropisk engasjement, gode akademiske prestasjoner, og assosiering med en av de mest prestisjefylte organisasjonene i Storbritannia:

So to be an ambassador you have to make sure you fulfil all of our criteria’s of becoming a qualified teacher and meeting all our expectations really, and really kind of demonstrating that you’re a leader (Representant for Teach First).

Deltakerne har på den måten mulighet til å *akkumulere kulturell kapital* gjennom ulike erfaringer i Teach First, som er overførbare til andre samfunnsfelt. Først og fremst skjedde dette gjennom *institusjonalisert kulturell kapital* i form av status som kvalifisert lærer (QTS), men også gjennom erfaringer fra *internships*. Timothy viser her hvordan erfaringen fra Teach First kan være med på å øke hans arbeidsevne, som etter finanskrisen kan gjøre det enklere for ham å skaffe seg arbeid:

It’ll be very challenging, something different, rewarding and a great thing to get involved in to help others who are less fortunate in terms of education. While sort of gaining attributes myself, such as presentation skills, leadership skills and then at the end of the two years...maybe something would open up then (Timothy).

Smart et al. hevder at erfaringene fra Teach First ga deltakerne “transferable skills” til arbeidslivet som hadde imponert arbeidsgivere i intervjuprosesser - etterfulgt av tilbud om ansettelse (2009:46). Samtidig ga erfaringer fra *internships* *akkumulert kulturell kapital* i form av kunnskap og ferdigheter i arbeidslivet.

5.6 OPPSUMMERING

For å oppfylle kriteriene for *adgang* til Teach First benyttet deltakerne sosial, kulturell og symbolsk kapital; *sosial kapital* for råd og veiledning til bruk i intervjuprosessen og informasjon om organisasjonen, *institusjonell kulturell kapital* i form av akademiske meritter fra prestisjefylte universitet (The Russell Group), og *kulturell kapital* fra engasjement i filantropiske organisasjoner. Sammensetningen av disse ulike formene for kapital er med på å symbolisere deltakernes arbeidsevne.

Deltakernes arbeidsevne kan sies å bli forsterket *under* oppholdet i Teach First ved akkumulering av både sosial, kulturell og symbolsk kapital; *sosial kapital* ved utvidelse av sosiale nettverk og kontakter i arbeidslivet, *institusjonalisert kulturell kapital* gjennom status som kvalifisert lærer (QTS), *kulturell kapital* gjennom erfaring fra internships og eksponering for utfordringer samt ulikheter i skolesystemet, og *symbolsk kapital* gjennom forpliktelse og filantropisk engasjement ved å ”gi noe tilbake”.

Teach First muliggjorde reproduksjon av middelklasseprivilegier ved å legge *sosial* og *institusjonalisert kulturell kapital* til grunn for opptak i organisasjonen. *Etter* at tilgang var sikret ga dette deltakerne mulighet til å akkumulere ytterligere kulturell, sosial og symbolsk kapital – konvertibel til økonomisk kapital. På den måten er Teach First med på en reproduksjon av middelklasseprivilegier ved først og fremst stille institusjonell kulturell kapital som et formelt krav. Dette kravet inkluderer kandidater fra prestisjefylte universiteter og ekskluderer kandidater fra andre universiteter og samfunnslag. Innpass i Teach First forbeholdes dermed middelklassen som de privilegerte (de som har noe å tilby), og ekskluderer arbeiderklassen som de underprivilegerte (de som ikke har noe å tilby).

Som tidligere vist krever innpass hos prestisjefylte universitet i Storbritannia en høy grad av økonomisk kapital. Denne kapitalen gjør det mulig å akkumulere sosial, kulturell og symbolsk kapital for adgang til Teach First, samtidig setter de strukturelle begrensingene i det britiske skolesystemet en effektiv stopper for kandidater fra andre samfunnslag. Basert på adgang og muligheter for akkumulering av kapital vil jeg derfor hevde at Teach First representerer en kontinuitet av reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet. Organisasjonen hevder likevel at den har mulighet til å heve resultatene til elever i statlige skoler, og på den måten

hindre reproduksjon av ulikhet. Dette temaet belyses i neste kapittel hvor jeg vil undersøke hvordan Teach First legitimerer og begrunner sin rolle i det britiske skolesystemet.

6. HVORFOR TEACH FIRST? – BEGRUNNELSE OG LEGITIMERING

In the UK, parental wealth remains the predominant factor in determining a child's academic achievement. However, research shows that high quality teaching has the power to undermine this correlation and provide children with the opportunity to fulfil their potential, regardless of their family's wealth.⁵⁴

Organisasjonen Teach First ble etablert på bakgrunn av en rapport, bestilt av næringslivsorganisasjonene London First og Business in the Community, og utført av konsultantselskapet McKinsey, som undersøkte hvordan næringslivet kunne bedre elevers resultater i Londonskoler. McKinsey-rapporten hevdet at antallet ”*excellent teachers*” var en av de sterkeste indikatorene i forbedringen av elevers resultater, og da særlig i ”*challenging schools*” (Hutchings et al., 2006). Rapporten slo fast at en opprettelse av et nytt utdanningsprogram, rettet mot avgangstudenter med gode karakterer med hjelp fra næringsliv og utdanningsinstitusjoner, ville bringe flere topp lærere til de mest trengende skolene i Storbritannia i minst to år.

Teach First definerer reproduksjonsmekanismene i disse skolene som først og fremst betinget av fattigdom. Alle skolene i Teach First-programmet må minst ha 30 % av den totale elevmassen kvalifisert for gratis skolemåltid, en 25 % andel elever med gjennomsnittskarakterer på A*-C GCSE (inkludert engelsk og matte)⁵⁵, eller kunne defineres som en National Challenge eller City Challenge School. Teach First hevder at disse skolene møter en rekke utfordringer som skaper utdanningsmessige ulikheter. For eksempel defineres skolene ofte av å ha en høy geografisk mobilitet blant elever. Ansatte ved disse skolene fortalte at elevenes foreldre ofte var sosialklienter, og i følge dem har foreldrene krav på statlig bolig og kan flytte så ofte de vil. Dette gjør at barna også må flytte skole dersom foreldrene vil det, og dermed må de også forholde seg til nytt pensum (som i følge informanter er individuelt for hver skole og ikke nasjonalt styrt i Storbritannia) og nye omgangskretser. I tillegg utfordres disse skolene med flerspråklige elever og med ”*families suffering the effects of deprivation*”:⁵⁶

⁵⁴ <http://graduates.teachfirst.org.uk/about/history-mission.html> (hentet 15.02.10).

⁵⁵ General Certificate of Secondary Education.

⁵⁶ http://www.teachfirst.org.uk/what_is_teachfirst/our_vision (hentet 03.04.10).

By introducing additional excellent teachers into these schools, Teach First hopes to help overcome these obstacles, and provide a better education for thousands of pupils who lack the opportunities that many others take for granted.⁵⁷

Using creativity and drive, participants are expected to raise the aspirations to the highest levels and unleash new opportunities that will measurably benefit individual pupil performance, while enhancing the quality of life experienced by all in their school communities.⁵⁸

Teach First begrunner og legitimerer sin posisjon ved å hevde at de bidrar til å både forbedre elevenes resultater og den generelle livskvaliteten i skolenes nærområder. I sitt PR-materiale fremstilles Teach First-kandidatene som noen få utvalgte som har evner til å gjøre en forskjell gjennom å gi fattige elever en bedre skolegang. Teach First hevder at de rekrutterer avangsstudenter som ellers ikke ville valgt læreryrket. På den måten beskrives læreren av organisasjonen som altruistisk. I den forstand ofrer kandidatene både tid og kunnskap, som til slutt skal komme de mindre privilegerte til gode.

Relasjonen mellom giver og mottaker kan sees i lys av et sosialt bytteforhold på makronivå hvor Teach First ofrer kunnskap, aspirasjoner og tid til fordel for elever ved svake statlige skoler. Til gjengjeld skal skolene produsere flere og flinkere elever, og dermed utvinne elevenes personlige potensial. Likevel er det viktig å påpeke at Teach First ikke forventer at elevene de underviser vil kunne tilby dem noe hva angår kunnskap (Smart et al., 2009:49). Det er snarere deres symbolske status som underprivilegerte som elevene kan tilby. På den måten plasserer Teach First seg i en privilegert posisjon, samtidig som de hevder at deres innsats vil komme elevene til gode. Etter sine to år i obligatorisk praksis antar organisasjonen at deltakerne har etablert tilstrekkelig kunnskap om de utfordringene som ligger i skolesystemet til å kunne endre dette i høye stillinger i samfunnet.

Gode prestasjoner i skolen anses av Teach First for å være en mulighet til å unngå reproduksjon av fattigdom. Deltakerne i Teach First har bevist å besitte gode akademiske evner ved å vise til gode karakterer fra anerkjente utdanningsinstitusjoner. Disse evnene ble deltakerne jevnlig påminnet også i løpet av sommerinstituttet, som en distinksjon fra dem med dårligere karakterer. Denne distinksjonen ble ofte gjort tydeligere ved at deltakerne ble opphevet som "*exceptional graduates*", både av organisasjonen, men også av dem selv. Dette kom blant annet til uttrykk allerede i opptakskurset der en av oppgavene var å dele ut et skolestipend til kun en av flere kandidater:

⁵⁷ http://www.teachfirst.org.uk/news/press_releases/250108 (hentet 08.01.10).

⁵⁸ http://www.teachfirst.org.uk/what_is_teachfirst/our_vision (hentet 22.09.09).

We sat around the table and like we got information about various people, not all of us had the same information and then we had to decide which kid should get this bursary⁵⁹ to go to university, so you would put up your opinions for it. It's part of the assessment day, you had a little simulation of how, like a form group period, so you're all form teachers and the headmistress told you to decide one pupil is gonna get bursary to go to university and who do you think should have that bursary. And each of us had a list of various names and what's good about them and you had to kind of promote your class, and if you do that very good and support somebody else's pupil, who you thought warranted it. So we all sat in a circle, had a discussion and was like "ohh, I think this kid would not go to university without financial help because no one in his family went", or someone else were like "look, she's a straight A-student, she should be rewarded for all the work she's put in". We all sat around had a big debate about it and after 20 minutes, and there's somebody in the room, like, writing stuff down, what we are saying, how we are saying it, how correct it was kind of thing, you know, the usual, somebody sitting in a corner. And then we had 20 minutes and we had to come out with two names at the end of it, so we all had a massive discussion and we had two names when we came out of it (Alex).

Hutchings et al. (2006:13) hevder at Teach First konstruerer læreren som helten og eleven som offeret. Lærerne fremstilles som arbeiderklassens redningsmenn som skaper et avhengighetsforhold der læreren benytter sine evner til å redde offeret fra deres, i Teach Firsts øyne, ellers triste skjebne. Dette skal virke appellerende ovenfor deltakerne som ofte anser seg selv for å være privilegerte og eksepsjonelle. Generelt ble skolene fremstilt av organisasjonen som ekstremt krevende og som den ultimate utfordring bare noen få vil kunne beherske. Samtidig presenteres skolene som strukturelt begrensende i form av kalde klasserom, utdatert teknologisk utstyr og som mangelfulle, særlig på høyt kvalifiserte lærere.

6.1 INKLUDERING AV FORELDRE

Fremstillingen av de strukturelle utfordringene i skolene var også et gjennomgangstema hos Teach First. Samtidig ble dette supplert med de kulturelle begrensningene som i følge representanter for organisasjonen og deltakerne ble ansett som vel så viktige. Gjennomgående ble den svakeste gruppen i skolen ofte definert som elever fra hvit arbeiderklasse, og arbeiderklassekulturen ble definert som et hovedproblem i relasjon til sosial reproduksjon:

Yeah, the most challenging group that we have here... (latter)...one of them is shouting up there now, I can hear her...is white English students. Students that class themselves as having white English heritage or white British heritage who qualify for free school meals. So that means that they come from low income families and particularly boys probably from those groups, so sort of white working class boys basically which is a fairly standard group across the country really. But we also find it with girls as well, white girls who qualify for free school meals too tend to be more challenging and their families will be less engaged with education as an institution or as a process (Mentor Supervisor, The Academy).

⁵⁹ Britisk versjon av "scholarship" (skolestipend).

I de fleste tilfeller var det elevenes foreldre som skapte de største utfordringene; mangel på forståelse for utdanning, generell skepsis ovenfor utdanningsinstitusjoner og lærere spesielt, og dårlige erfaringer med egen skolegang var noen av forklaringene på sosial reproduksjon:

You know, if you are from a family, which is three, or four generations of unemployment you have to think about "well, what are their parents experiences of education and what are their attitudes towards education and do they value education?" (...) I suppose there is this danger that a parent might feel threatened if their child is going to higher education, which they know nothing about and they could see it like the breakdown of their local community. So I think its always wise to always make sure that you're communicating effectively with the parents and really kind of pushing why, you know, you're focusing on education and the potential that their child has really and just allowing them to perhaps look at education with fresh pair of eyes and think "Ok, well I might not had the most positive experience myself, but for my child, you know, what will it mean to them? What difference could it mean to them if they were to have a more positive experience and how can I support that? (...) they then doubt themselves educationally so then they put that across, maybe you know, not in a conscious matter but in a subconscious matter to their pupils that education, you know, you don't really need to succeed in life and then it just kind of goes around, it's a cycle really (Representant for Teach First).

Her viser representanten for Teach First til de moralske kvaler som foreldre antas å oppleve. Reproduksjon av arbeiderklassen kobles til foreldrenes frykt, mangel på forståelse og egoisme i relasjon til elevenes svake prestasjoner på skolen. Samtidig presenteres foreldrene som skeptiske til at utdanning er noe man trenger for å lykkes og at dette dermed fører til en reproduksjon av ulikhet. Sett i relasjon til Bourdieu definerer informanten utdanningstittelen som en garanti for "kultur", og "kultur" er en av de grunnleggende bestanddelene i det som skaper et vellykket menneske (1995:204). Arbeiderklassens mangel på utdanning regnes derfor som et handikap og som en del av et sosialt kretsløp.⁶⁰ Ofte festes slike moralske stigma til de laveste klassene i samfunnet, og motsatt blir moralske privilegier festet til de høyere klassene (Sayer, 2002:4.10). I intervjuet med representanten for organisasjonen ble arbeiderklassekulturen implisitt kritisert, men som dette eksempelet viser, om forskjellene mellom private og statlige skoler, ble kritikken langt tydeligere hos noen av kandidatene:

At state schools it is completely different, the teacher might not have the talent to that higher level, the teacher's got to be able to deal with so many varieties of background of the people, you know, crowd-control, parents who'd have disregard for their kids education, you know, it's a joke (Alex).

⁶⁰ Fremstillingen av arbeiderklassens mangel på forståelse og underlegne posisjon kom ofte frem i løpet av sommerkursets første uker i London. I forbindelse med deltakernes siste dag, før praksis i skolene, leste læreren opp diktet "Timothy Winters" av Charles Causley (se vedlegg 5). Et dikt som beskriver foreldre i arbeiderklassen fra et middelklasseperspektiv, som uansvarlige og "less fortunate".

Til tross for at Alex var svært eksplisitt i sin fremstilling av arbeiderklassen understreket han at fremstillingen av utfordringene ikke var ment som noe generaliserende stigma. Dette var gjennomgående også for andre informanter når arbeiderklassen ble omtalt. Det ble vist til rykter, medias fremstilling, forutinntatthet, misforståelser og stereotypier som ingen ville vedkjenne seg å selv ha:

I: What are the common stereotypes would you say?

Timothy: *Well, you have obviously the stereotypes of poor, not encouraging hard work, the cycle of poverty, you know, council houses, not being motivated to work, living on unemployment benefits, dodging taxes, this is very, very general, its by no means stereotype of every single one of them.*

Likevel ble moralske stigma svært tydelige når det gjaldt spørsmål om utdanning, som eksempelet med Alex viser. Utdanningssystemet omtales som en "vits". Først stiller han svake lærere som ansvarlige for elevens dårlige resultater. Dette sett i forhold til hans egen private utdanning hvor de ofte rekrutterer de beste lærerne; elevene sitter rolig i klasserommet, gjør alle sine hjemmelekser, foreldrene tilhører middelklassen og kan hjelpe dem til toppkarakterer. I tillegg beskriver han elevenes foreldre som likegyldige til utdanning og barna som ustyrlige. Smart et al. hevder at deltakernes oppvekst fremsto som moralsk overlegen i forhold til den deres elever utsettes for (2006:49). Deltakernes foreldre fremsto som ideelle støttespiller i kontrast til arbeiderklasseforeldrenes uvitenhet og egoisme.

Arbeiderklasseforeldre har i følge informantene blitt definert som et relativt nytt satsningsområde i de fleste statlige skoler. Dette var også et satsningsområde for Teach First som i løpet av sommerinstituttet definerte elevenes foreldre som et viktig aspekt vedrørende ulik tilgang til utdanning. Målet er å få økt støtte og forståelse fra elevenes foreldre ved å engasjere dem mer i elevenes utdanning:

Well, I think more cohesion gone aboard now is going to be a supporting factor in trying to address the needs. And I think schools are beginning to understand the need to work more closely with parents. And I think we need to understand that even parents who have desire to help their children progress don't necessarily have the understanding of how to do that or even the time to be able to do it. And I am not saying that it is completely the schools responsibility to put these things in place, cause that would be impossible, but I do think school needs to rectify in terms of working much more closely with parents, their needs at home, not expecting that parents will automatically work in a certain way (Professional Teacher, Teach First).

Teach First er i så måte sterkt knyttet til de utfordringer som defineres fra statlig hold og representeres som et viktig bidrag i form av løsningen. Deltakerne representerer middelklassekulturen og hevder at de vet å verdsette skolens betydning for selvrealisering. På den måten reproduseres deres hegemoniske kultur ved at de underkjenner andre kulturer som

mindre viktige og som feilaktige (Bourdieu & Wacquant, 1993). Definisjonen av vellykkethet baseres på middelklassens premisser, og arbeiderklasseforeldre sees derfor som en belastning for elevenes progresjon i skolesystemet. Ved å engasjere arbeiderklasseforeldrene, slik deres foreldre engasjerte seg i deres utdanning, forsøker skoleledelsen å sosialisere dem til å anerkjenne middelklasseverdier som den legitime kulturen (Willis, 2000).⁶¹ Informanten Sarah arbeidet som mentor for Teach First-deltakerne ved The Academy, og hun beskriver hvorfor og hvordan foreldrene skal kunne engasjeres i elevenes utdanning:

I: Do you have any extra activities to try and engage them more?

Sarah: *Well yeah, we have quite a lot. We have parents evenings where we invite parents in to discuss student progress and we also have sessions that we start setting up now linked to revision skills and getting parents to actually come in and work with their son or daughter on that and, you know, staff will sort of present different methods of how parents can help at home and things like that. So we are starting to get more in to that, it's a big area that the senior leadership team is focusing on next year is parental engagement and something called community cohesion has become really important. The government, there's a word that the government is using a lot now, when they want us to sort of, schools rally to be part of the community rather than sort of just "this is the school and it opens at half eight and it closes at half-three and that's that". They want us to use school buildings a lot more in the evenings to actually get parents in, even its not something that is linked to what their child is doing even if the parent is doing an ICT-course or a cookery course or something, using the school facilities, it's just about getting them in to the schools to see that its not maybe what it was like when they were at school and that things has moved on and that it's not the sort of scary place.*

Sarah viser til regjeringens initiativ ("*Community Cohesion*", "*Parental Engagement*") til å inkludere foreldrene i barnas utdanning. Hensikten er å vise foreldrene at skolen har endret seg og at den ikke lenger skal forbindes med noe negativt. Foreldrenes dårlige erfaringer med skolen anses for å være et problem som smitter over på deres barn. Blant de positive endringene siden deres tid ble skolens nye fasiliteter og ikke minst lærernes fokus på enkeltelevenes resultater, tatt frem som viktige aspekt:

If there's a lazy kid that's not doing anything then, you know, we are discussing him up in the senior management meetings and know what his name is and how many GCSE's he is predicted to get. We will be on the phone to parents and be, you know, hassling him (latter) (Mentor Supervisor, The Academy).

Ansvar for elevenes prestasjoner representeres som en oppgave som tidligere ble forbeholdt skolene. Lærerne skal i så måte bidra til økt inkludering, og vise elevenes foreldre at utdanning bør verdsettes og ikke avvises. Eksempelet viser i tillegg hvordan konformitet blir

⁶¹ Teach Firsts valgfag "Diversity: Gender & Educational Achievement" tok for seg årsaker til hvorfor gutter har svakere resultater enn jenter. Etter denne timen snakket jeg med læreren om dette emnet og refererte til Paul Willis klassiske studie "Learning to Labour" (2000) av arbeiderklassegutter i "Hammertown". Hun kjente ikke til studiet, men mente at sosiologi og utdanning var "langt fra hverandre".

forventet både av elever og deres foreldre. Dersom elevene ikke oppnår de resultater som forventes av dem, vil læreren kontakte deres foreldre.

På samme måte ble foreldrene benyttet som et virkemiddel dersom elevene ikke fulgte de regler som skolekulturen tilsa. Ved presentasjonsrunden ved The Academy ble Teach First-deltakerne presentert for tre elever med såkalte *"behavioural issues"*. Elevene ble tatt ut av undervisningen for å snakke om sine problemer med å oppføre seg. Hensikten med dette møtet var angivelig å gi Teach First-deltakerne en innføring i hvor viktig det var å ha autoritet i timen. Læreren fortalte at elevene egentlig er flinke, men at deres atferdsproblemer ødelegger for dem selv. Elevene fortalte selv at de ofte reagerte med å skrike, gå ut av klasserommet for deretter å vente til noen hentet dem. De reagerte også ofte på lærerens stemmebruk *"we don't like being yelled at"*. Etter at elevene fortalte årsakene til sine handlinger ble deltakerne fra Teach First gitt muligheten til å stille dem spørsmål. En av deltakerne var tydelig opphisset når han henvendte seg til elevene: *"Don't you know that everything can't be fun? Don't you know that that kind of behaviour is not allowed in class? Don't you understand the kind of problems it gives the teachers?"*. Mens elevene fortsatt satt i rommet, avsluttet læreren med å si at det er viktig å gjøre det man sier man skal gjøre i en time og ha kontroll i klasserommet. Årsaken til dette var at elevene er mye *"unsupervised"* hjemme hos seg selv.

Etter denne episoden fortalte en av deltakerne at den samme læreren hadde tatt en av elevene fra møtet til side og sagt at "dette sier du ikke til noen, det er veldig viktig". Samtidig uttrykte flere av deltakerne en bekymring over at deres (pedagogiske) autoritet nå var svekket (*"they will give us away"*), ettersom elevene var klar over at de var ferske lærere og at de ville fortelle dette videre til sine medelever.

Dette kan sees som en viktig del av sosialiseringen av elevene, og et slikt møte ble benyttet til å negativt sanksjonere uønsket oppførsel. Sett i et paternalistisk perspektiv ble deltakerne fra Teach First satt i rollen som en forlengelse av elevenes foreldre. Slik ble foreldrene ansett som utilstrekkelige og som uansvarlige i forhold til oppdragelsen av sine barn, hva angikk korrekt oppførsel i relasjon til forventninger i skolen. Deltakerne fra Teach First ble derimot ansett for å representere den legitime kulturen, som både var bevisst verdien av utdanning og kodene for korrekt oppførsel. På den måten ble distinksjonen mellom arbeiderklassen og Teach First-deltakerne (middelklassen) gjort tydelig i forholdet til utdanning. En liknende distinksjon ble også gjort mellom Teach First og - tradisjonelle lærere.

6.2 ELITEMODELLEN

It's about going the extra mile really (Representant for Teach First).

Teach First has created a specific "Teach First identity" which is prestigious, and is built on the Teach First vision of high expectations and inspirational teaching. But it also potentially positions the 'normal' teacher as less valuable (Hutchings et al., 2006:87).

Teach First har primært benyttet kandidater fra eliteuniversitetene i Russelgruppen og skiller seg i så måte fra tradisjonell lærerutdanning. Haines og Hallgarten (2002) viser at 2.7 % av avgangselevne ved Russelgruppens universiteter ender opp i læreryrket. For Cambridge, Bristol, Imperial College, UCL og LSE er andelen mindre enn 2 %, mens Oxford holder seg like over 2 %. På generell basis er rekrutteringen til læreryrket på gjennomsnittelig 3.7 % for alle universitetene i Storbritannia. Rekrutteringen til læreryrket er dermed lavere blant eliteuniversitetene enn for gjennomsnittet på landsbasis. I følge Haines og Hallgarten (2002:157) skyldes dette at læreryrket anses for å ha lav status blant studenter i Russelgruppen. I tillegg blir mange av studentene ved Oxford og Cambridge frarådet å søke seg til læreryrket av lærerne ved disse universitetene, på bakgrunn av at de er "for flinke" til å bli lærere (Hutchings et al., 2006:22).

I så måte har organisasjonen lyktes i å rekruttere avgangsstudenter som ellers ikke ville valgt å bli lærere. Samtidig konstruerer Teach First sine lærerkandidater som adskilt fra den tradisjonelle lærer. Dette kom særlig til uttrykk ettersom kandidatene stadig ble påminnet deres eksepsjonelle status. I et intervju ble en representant for Teach First konfrontert med distinksjonen mellom en "tradisjonell" og en Teach First-lærer:

Because you are saying that you understand that it is going to be difficult, you understand its going to be challenging and personally you are gonna have to develop a lot very quickly to be able to be successful. And I think that takes a different person for someone who embarks upon teaching and just by default is placed to a challenging school because there aren't places to put them elsewhere. I think that's what's different. I hope that we empower our participants to go in to Teach First-schools with a real understanding of what to expect and to remain proactive and solution-focused at all times and really see themselves as, well I suppose, an agent of change really, that's not, we are not looking for them to be elite at all (Representant for Teach First).

Teach First hevder at deres lærere forstår utfordringene, og at de må utvikle seg raskt for å klare seg, i motsetning til en vanlig lærer som blir plassert i en utfordrende skole fordi det ikke finnes andre steder for dem å arbeide. Tradisjonelle lærere antas å ikke være endringsagenter ettersom de motvillig plasseres i utfordrende skoler. Teach First-lærere innehar derimot en "naturlig innstilling" som endringsagenter. Dette er en fremstilling som

baseres på det meritokratiske prinsippet som angivelig beviser hvilke individer som er de ”naturlig beste”, altså den samme definisjonen av begrepet som britiske politikere har benyttet i sine taler (Harding, 2010). Smart et al. (2009:50) hevder at Teach First minner mer om den samme type meritokrati som Young (1958) beskrev i sin satire; *”that is, a situation where the elite believe themselves to have been selected based on intelligence, but in fact have the power and the means to reproduce themselves, creating a disconnection between the elite and the masses”*. Majoriteten av mine informanter lot til å akseptere og internalisere Teach Firsts fremstilling av deres deltakere som ”naturlig begavet”, og at det var deres spesielle evner som ga dem en opphøyd posisjon i samfunnet. På bakgrunn av dette vil jeg derfor hevde at denne formen for legitimering er med på å skjule de privilegier som middelklassen har til rådighet. Konsekvensen av dette er at både tradisjonelle lærere, elever og deres foreldre blir fremstilt som ”mindre begavet” og dermed også som ”de trengende”, basert på en forvridd tolkning av meritokratiet.

En slik logikk tilsvarende Taylors (2005) teori om middelklassens evne til å kunne ”gi noe tilbake”, og i så måte, mer enn det tradisjonelle lærere har evner til. Ved å fokusere på ”naturlige evner” vil jeg hevde at Teach First overså de strukturelle begrensingene, både bevisst og ubevisst, og har derfor ingen interesse av å diskutere dette ettersom dette ikke defineres som noe problem. Deltakernes sosiale bakgrunn blir dessuten aldri diskutert i organisasjonens PR-materiale og heller ikke under sommerinstituttet – et tema som undersøkes i kapittel 7.

Selv om representasjonen av den tradisjonelle læreren som mindre begavet enn Teach First-lærerne ble likevel den tradisjonelle læreren omtalt på en respektfull måte. Fra organisasjonens side ble kritikken mot den tradisjonelle lærerstanden ofte fremstilt implisitt. Blant deltakerne var kritikken mot lærerne derimot langt mer eksplisitt og klar. Tradisjonelle lærere, ofte definert som PGCE-lærere⁶², ble omtalt som middelmådige i forhold til lærere fra Teach First:

If I cant get the extra value added for most of the people, then I feel like I've kind of failed myself, I kind of failed the kids, cause the reason I've been brought in to that school is not to be the one teacher who's done the PGCE, kind of, can't actually do another job and is like "crap, what do I do?"-teaching. "Let's just go and teach because there is always a demand" (...) it's all about the worst teacher you had, the worst lessons you had, because that's the kind of standard a lot of these teachers, kids are dealing with day in and day out, and that's what you've got to improve upon (Alex).

⁶² En ettårig lærerutdannelse, kjennetegnet av lave inntakskriterier.

Her viser Alex en kritisk holdning til PGCE-lærerne. Lærerne fremstilles som om de ikke egner seg til andre stillinger i arbeidslivet og at læreryrket er deres siste utvei. Deltakeren i dette eksempelet tilfører samtidig lærerne et moralsk stigma ved å hevde at han selv ville følt lave karakterer hos elevene som et personlig nederlag. Stor etterspørsel etter lærere sees som enkel tilgang til betalt arbeid uten at de innehar de evner og det altruistiske idealet som kreves av en endringsagent. Tradisjonelle lærere antas å ha svakere læringsevner og en lavere posisjon i skolesystemet som legitimeres gjennom akademiske titler og meritter fra mindre anerkjente institusjoner. Dette kan sees som en legitimeringspraksis for Teach Firsts privilegerte posisjon gjennom symbolsk kapital (Bourdieu, 2006, Bourdieu & Passeron, 1977).

Alex hevder videre at tradisjonelle lærere er et av elevenes største problem, som opprettholdere av sosial reproduksjon. Både organisasjonen og deltakerne i Teach First hevder selv at de drives av et altruistisk ideal for endring. Dette fremstår som essensielt i deres mål om bedre resultater, og kobles ofte til læreren som en god rollemodell:

You might find that the best teachers go to the best schools and then the so-called weaker students end up having worse teachers and that gives them an even less chance of achieving. And I think seeing someone that pupils would try to emulate or try to be like, can push them so you can address that by putting good teachers that they aspire to be like in their schools, like right in front of them. Many teachers from my experience and I guess from other peoples experience, people like, people want to emulate and be like their teachers and they can still remember the things they do or the things they say years later and so if you can do that to some of the kids that are most challenging within society I think you are on the right track (Timothy).

Timothy refererer til sin egen private utdanning, og hevder at elever gjerne vil etterlikne læreren, og at ting de sier og gjør fremstår som uforglemmelige. Dersom læreren er av et visst kaliber vil dette kunne smitte over på elevene som gjerne vil ”bli som dem”. Svake lærere er i så måte dårligere rollemodeller, og dette vil kunne skade utdanningsmessig progresjon.

Dette er eksempler på gjennomgående representasjoner av tradisjonelle lærere i Teach First. Organisasjonen hevder at læreren, som den signifikante andre, ikke bare skal heve elevens resultater gjennom økt undervisningskvalitet, men også være gode rollemodeller. Ved å øke elevenes aspirasjonsnivå antar Teach First at deres lærere vil ha en positiv smitteeffekt. Denne effekten forventes å fungere simpelthen ved deres nærvær og status i klasserommet, og at Teach First-kandidatens middelklasseverdier skal bidra med ”*guidance and hope*” til deres elever (Smart et al., 2009). Hos mine informanter anses denne oppgaven som forbeholdt Teach First-kandidater og ikke for tradisjonelle lærere, som antas å ikke ha den samme forståelsen for utdanning.

Distinksjonen mellom tradisjonelle lærere og Teach First-lærere fremstilles som nok et eksempel på meritokratiets rolle i det britiske skolesystemet. I så måte definerer Teach First utfordringene i skolesystemet, som også betinget av svake lærere. Slik blir Teach First presentert som redningsmenn for et skolesystem som trenger deres kunnskap og ferdigheter; *"our mission is to address educational disadvantage by transforming exceptional graduates into effective, inspirational teachers and leaders in all fields"*.⁶³

Til tross for at lærerne hos Teach First ofte ble omtalt i svært positive ordelag av ansatte ved skolene, var det likevel tegn til at deres ambisjonsnivå var gjenstand for kritikk fra tradisjonelle lærere. Blant annet kom dette til uttrykk under en uformell samtale mellom Alex og en fast ansatt Teach First-lærer ved The Academy. Hun fortalte at Teach First-lærere ofte har høye ambisjoner om endring av praksis som nyansatte, men at disse ofte blir senket med tiden ettersom det viste seg å være forholdsvis enkelt å bli forfremmet på The Academy.⁶⁴ Dette stemmer overens med de funnene Bourdieu og Passeron (2006) viser til; at man heller velger å tilpasse seg tradisjon fremfor å anstrenge seg for å skape endring. Samtidig ble dette ambisjonsnivået omtalt av de tradisjonelle lærerne som noe typisk ved Teach First, og de ble derfor populært kalt (og på den måten negativt sanksjonert) som *"First Teach"*, ettersom de satte karriere foran læring.⁶⁵ På den måten distingverte tradisjonelle lærere seg fra Teach First-læreren, og markerte samtidig avstand fra Teach Firsts ambisjonsnivå og rolle i skolen. I løpet av den samme samtalen fortalte Alex også at hans ambisjoner lå utenfor skolens vegger, og at en karriere innen finanssektoren var mer interessant enn en karriere som lærer.

⁶³ http://www.teachfirst.org.uk/what_is_teachfirst/our_mission (hentet 06.05.09).

⁶⁴ En forfremmelse betyr høyere lønn, mer ansvar og akkumulering av symbolsk kapital i form av titler (for eksempel som "Head Teacher").

⁶⁵ Dette er et av svært få eksempler på kritikk av Teach First i skolene som fortjener nærmere belysning ved en annen anledning.

6.3 UTDANNING OG LIKHET

Educational disadvantage remains one of the most destructive and pervasive problems in the UK – perpetuating inequality and confining thousands of young people up and down the country to a life of unrealised potential.⁶⁶

Teach First attracts high-calibre, highly motivated graduates into an initial two-year programme of teaching and leadership development focusing on the achievements and aspirations of pupils and their access to further opportunities both in education and beyond.⁶⁷

Teach First har som mål å øke elevers tilgang til utdanning ved å tilby eksepsjonelle lærere til de mest trengende. Ulik tilgang til utdanning betegnes som begrensende på elevenes urealiserte potensial. Ved hjelp av tilpasset opplæring og ekstra innsats skal Teach First utlikne disse forskjellene. Som Hernes (1974) viser, finnes det ulike måter å tolke likhet på. Definisjonen av likhet har følger for hvordan elevene behandles, og hvor vidt ulikhetene mellom dem kompenseres for eller ikke. Samtidig har det konsekvenser for hvor elevene til slutt befinner seg i det sosiale hierarkiet. Ettersom Teach First-kandidatene forventes å senere påvirke politiske utdanningsprosesser som Teach First-ambassadører, vil deres likhetsprinsipp også kunne få følger for kommende generasjoner.

Først og fremst var det helt klart en tydelig fremheving av de mest talentfulle elevene ved de statlige skolene. Dette var gjennomgående i de skolene hvor Teach First-deltakerne underviste. Skolene la ofte ting til rette for elever som viste et ”akademisk potensialet”:

I was "aim high-coordinator", so I was focused on to get pupils who were, who had potential, academic potential and get them to think about really what that meant to them and where they could go and what opportunities were available to them. And it meant I had to design a program about widening their horizons culturally, academically and I worked lots with the parents as well who were quite nervous about their pupils considering education because they had no experience in that field and they were concerned about the financial implications as well (Representant for Teach First).

Elever som ”mot alle odds” klarte seg godt i skolen skulle belønnes med ekstra oppfølging og veiledning. Dette er et eksempel på det Hernes (1974) kaller for kompetanselikhet, der elever som utviser evner skal belønnes etter innsats. Elever som ikke viser en slik innsats skal heller ikke belønnes med ekstra hjelp. I følge mine informanter ble svake elever ofte henvist til yrkesrettede-fag (vocational), som håndverk, mekanikk eller catering. Dette ble legitimert med at deres evner var bedre tilpasset slikt arbeid. Deltakerne hos Teach First viste

⁶⁶ <http://graduates.teachfirst.org.uk/about/history-mission.html> (hentet 02.10.09).

⁶⁷ <http://graduates.teachfirst.org.uk/about/index.html> (hentet 02.10.09).

også til kompetanselikhet ved å fremheve elever som viste akademisk potensial. Elever som ikke presterte på et høyt nivå ble henvist til andre former for ”suksess”.⁶⁸

Maybe you can show people who wouldn't normally go to university that they are able to go to university, like the high achieving ones from family backgrounds who don't specifically haven't had a history of their family going to university, but other students...I don't think if you don't go to university you are not gonna get anywhere, if university isn't the thing for you. So many people achieve so highly without going to university (Timothy).

Denne holdningen til likhetsprinsippet er eksempler på det jeg vil hevde er den rådende konsensus i Teach First. Elevene blir ansett som ulikt disponert fra naturens side, og akademisk potensial er derfor forbeholdt noen få. Dette er i tråd med Teach Firsts gjengse tolkning av meritokratiet som overser de ressursmessige fordelene (sosial bakgrunn) som enkelte individer har. Likevel er Teach First svært fokusert på individuell tilpassing for hver enkelt elev. Dette gir utslag i sjanselikhet som den svake formen for resultatlikhet. I følge Hernes (1974) vil sjanselikhet føre til en opprettholdelse av sosiale ulikheter ved at ethvert individ kun har den samme sannsynligheten for å nå ulike sosiale posisjoner. Målet for Teach First er altså ikke nødvendigvis å sørge for at elevene når de samme grunnleggende standarder slik resultatlikhet i sterk form tilsier. I stedet blir likhetsprinsippet definert i form av sjanselikhet.

Eksempelvis ble forholdet til de svakeste gruppene i skolen diskutert i en undervisningstime med temaet ”Diversity: Gender & Educational Achievement”. Etter timen fortalte læreren Laura at skolen ofte ikke makter å sette inn de midler som kreves for å hjelpe de svakeste elevene i klassen. Den aller svakeste gruppen ble representert av hvite arbeiderklassegutter som ofte blir overlatt til seg selv ettersom lærerne ofte er rådløse og gir dem opp:

I mean there are teachers out there who are very aware of the need to look at individuals and to meet individual needs. I think for some teachers out there, I don't know, I can't pinpoint any reasons, you know, there are multiple reasons, you know, time restrictions, there is the need for the completion of multiple amounts of paperwork, lots of assessment to be happening etc. so there are many reasons why teachers don't necessarily feel they've got the time to each individual in their care (Laura, Professional Teacher, Teach First).

Laura viser til de administrative utfordringene som læreren står ovenfor som en begrunnelse for hvorfor individuell tilpasset opplæring utgjør et grunnleggende problem i skolene. Tid anses for å være en knapp ressurs, og dermed disponeres tiden til fordel for de av elevene som utviser et akademisk potensial, jamfør ressurslikhet. Spørsmålet om lik tilgang til god

⁶⁸ Definisjonen av suksess blir videre belyst i kapittel 6.4.

utdanning var også et tema ved opprettelsen av The Academy, og slik et spørsmål om sosial rettferdighet:

There is an issue of social justice almost, you know, these kids often don't have very good start in life, they don't necessarily come from very wealthy or, you know, supportive backgrounds or families that value education really. So we need to give them the best we possibly can while they're in school. Rather than being given, you know, something that isn't as good. If we widened our catchment area to include some of these middle-class areas now, parents may well want to send their kids to the school because they see the facilities, they see that our results are increasing and the things are on the up, but I think it was felt that if that meant that some of the more deprived students couldn't have a place here anymore because the middle-class families changed their minds about us then that wouldn't be morally sort of correct really (Sarah, Mentor Supervisor, The Academy).

Slik ble forskjellsbehandling relatert og rettferdiggjort gjennom det Rawls (2003) omtaler som *forskjellsprinsippet*. The Academy knyttes til god moral siden inntaksområdet inkluderer de svakeste gruppene i samfunnet. På den måten blir arbeiderklassen gitt bedre fasiliteter og mer ressurser som en form for sjanselighet i relasjon til middelklassens privilegerte skolegang.

Ved å relatere likhetsprinsippet til høyere utdanning og regjeringens målsetning (50% videre til høyere utdanning fra grunnskolen), skal vi i neste delkapittel se at favoriseringen av de beste elevene også var rådende omkring dette spørsmålet.

6.4 TILGANG TIL AKADEMIA

It doesn't matter if you're a millionaires kid or a lords son or a pauper, you come out of university, that's what you are, it's something special and it means you're of a such an academic standing, that you know, to get it is so difficult. It doesn't matter what background you're from (Alex).

Blant informantene ble akademia fremstilt som svært viktig for å kunne oppnå suksess. På bakgrunn av dette og organisasjonens mål om å utjevne forskjellene i skolesystemet, utarbeidet jeg en hypotese om at Teach First ville stille seg positive til regjeringens målsetning om økt tilgang til akademia. For å klargjøre organisasjonens likhetsprinsipp ble de derfor utfordret på dette punktet. Informantenes respons på dette punktet ga på denne måten en bredere innsikt i likhetsprinsippet og legitimeringen av dette:

I think also there is a danger in fact that we are sometimes only modelling one success, you know, success isn't solely, I don't believe, about going to university, you know, success could be for somebody to going in to, I don't know, a more practical craft, like being an electrician or being a plumber, you know, and that is success for that person and I think education, I think with targets, especially in Britain, there's this great kind of pressure on young people to be moving forward and thinking about university and I think sometimes we should stop and especially as practitioners, as teachers, really widen their horizon and make them think "well, what's the purpose of going to university, why do they want to go to university, what will it do for them,

what can they give to university?" and just really make sure that they are going to university for the right reasons and at the right time in their life (Representant for Teach First).

Representanten for Teach First hevder at man ofte skaper en enkelt form for suksess og at andre former for handling ikke blir like høyt verdsatt.⁶⁹ Her hevdes det at den rådende definisjonen av suksess (universitetsutdannelse) ikke alltid er i tråd med andres definisjon av suksess. Læreren bør kunne utvide horisonten ovenfor elevene og vise at det også finnes andre muligheter enn universitetet. Dette kan relateres til Boudons (1974) posisjonsmodell, der utdanning ses som en av flere muligheter for sosial mobilitet. Representanten tar høyde for elevenes sosiale posisjon i arbeiderklassen, noe som krever en større overveielse enn for barn fra middelklassen. Dette skyldes først og fremst mangelen på det Hernes (1974) kaller ressurslikhet; en god utdanning i Storbritannia krever foreldre med god økonomi, noe som vil være en større investering for foreldre fra arbeiderklassen. I motsetning til Norge har ikke Storbritannia like gode statlige støtteordninger som kan kompensere for ulike ressurser (Lauder, Brown, Dillabough og Halsey, 2006).

Regjeringens forslag ble også møtt med skepsis fra flere av deltakerne som hevdet at høyere utdanning ville bli mindre verdsatt dersom flere ble gitt tilgang:

It devalues the degrees of higher attaining students, well it will do if it happens. I think university is not for everyone, you know (...) trying to push the number, I guess is up, seems a bit ridiculous because then it will just be harder for the top graduates to distinguish themselves from others. Companies would be expecting to take on graduates but they will find that not all graduates are up to the standard they want, because say ten or twenty percent have gone to university and perhaps they weren't capable of it, so I don't think it's a good idea (Timothy).

Deltakeren Timothy hevder at større tilgang til universitetet vil føre til en devaluering av høyere utdanning. En konsekvens av dette vil være at markedet vil ekskludere dem som ikke lever opp til standarden som kreves. Her tar han det for gitt at etterspørselen etter arbeidskraft forblir konstant samtidig som tilbudet øker. I Bourdieus (1995) teori om kapitalens former vil en slik vekst i tilbudet av kapital føre til inflasjon. Det vil dermed føre til en lavere distinksjonsverdi ettersom stadig flere får tilgang til kapital, og det vil føre til inflasjon i den institusjonaliserte kulturelle kapitalen som ikke lenger vil være like mye verdt som tidligere, eksamenspapiret vil miste sin verdi, og det blir vanskeligere for toppstudenter å distingvere seg. Et gjennomgående argument fra både deltakerne og ansatte var ideen om at universitetet ikke nødvendigvis er for alle.

⁶⁹ Den samme representanten kritiserte elevens foreldre for ikke å verdsette utdanning.

6.5 OPPSUMMERING

Teach First ble etablert på bakgrunn av et ønske om å øke tilgang til utdanning og utnytte elevenes urealiserte potensial, ved å gjøre eksepsjonelle avgangstudenter om til eksepsjonelle lærere. Gode karakterer fra anerkjente universiteter legitimerer gode evner til å utjevne forskjellene, og representerer anerkjennelse av den legitime kulturen i skolesystemet. Mangel på høyere utdanning eller utdanning fra mindre anerkjente akademiske institusjoner anses for å være mindre verdt og legitimerer en lavere sosial status.

På denne måten representeres Teach First-deltakerne som skolesystemets redningsmenn. I offerrollene finnes tradisjonelle lærere, elever og deres foreldre som ikke anerkjennes for å ha den ”riktige” kunnskapen. Slik konstrueres tradisjonelle lærere som mindreverdige og som dårlige rollemodeller for elevene. Dette legitimeres først og fremst av dårlige karakterer fra mindre anerkjente institusjoner, men også av mangel på vilje og driv. Samtidig konstrueres elevenes foreldre som passive støttespillere. Foreldrene anses for å hindre barnas utdanningsmessige progresjon og aspirasjonsnivå. Utdanning blir slik knyttet til god moral, og mangel på dette anses for å være umoralsk. Slik knyttes både tradisjonelle læreres og arbeiderklassens forhold til utdanning til et moralsk stigma.

Utad anses utdanning for å være en viktig del av en slik sosial utjevningssprosess i Teach First. Ved hjelp av Hernes' (1974) likhetsbegreper har jeg vist at likhetsidealet ofte ble uttrykket i form av kompetanselikhet og sjanselikhet. Slik blir elevene gitt tilnærmet lik sannsynlighet for å nå ulike sosiale posisjoner, men det kompenseres ikke for ulik sosial bakgrunn eller individuelle evner. I kombinasjon med kompetanselikhet vil dette i følge Hernes (1974) kunne føre til at de flinkeste elevene får mest oppfølging på bekostning av de svakeste elevene. Dette kan lede til en opprettholdelse av sosiale ulikheter og er slik sett en kilde til sosial reproduksjon. En videre opprettholdelse av ulikheter blir slik legitimert av individuelle ulikheter og ulike former for ”suksess”. Elever med evner for akademia blir oppfordret og hjulpet til å nå dette målet, mens svakere elever oppfordres til å søke mot yrkesrettede fag.

Mange av de samme legitimeringspraksisene ble benyttet da temaet om økt inntak til høyere utdanning ble diskutert. Universitetsutdannelse ble her forbeholdt de aller flinkeste, og et inntak av mindre flinke studenter ble sett som truende for verdien av akademiske meritter. I det neste kapitlet vil jeg forsøke å vise hvordan deltakerne ble sosialisert i Teach First, i relasjon til spørsmål om likhet og reproduksjonsmekanismer.

7. SOSIALISERING

What is a normal pupil? Ok, ok a pupil who does what they're asked to do (Subject Teacher, Teach First).

Sommerkurset hos Teach First har som funksjon å forberede deltakerne på rollen som lærer i skolen. Dette kan sees som en del av en sosialiseringssprosess som skal gi deltakerne muligheten til å *"acquire the knowledge and skills that will set you up to teach lessons in your subject from the first day of term in school"*.⁷⁰ Her ble korrekt pedagogisk praksis relatert til undervisning i ulike fag, håndtering av elever og praksis i skolene vektlagt. Som en del av enhver sosialiseringssprosess utøves sosialisering av signifikante andre i form av fagpersoner og ansatte i Teach First. Som en del av prosessen skal deltakerne også gis kjennskap til de kulturelle koder som institusjonen Teach First representerer. Jeg tar derfor for meg sosialiseringen av deltakerne i relasjon til mekanismer for sosial reproduksjon. For slik deltakerne er ment å være rollemodeller for sine elever, var også lærerne hos Teach First rollemodeller for deltakerne, noe som kan bidra til en reproduksjon av institusjonell praksis.

Først og fremst reises dette spørsmålet på bakgrunn av Smarts et al. (2009) kritikk av Teach Firsts rolle i skolesystemet. De hevder at Teach First vil ha liten innvirkning på ulik tilgang til utdanning dersom organisasjonen ikke problematiserer spørsmål som strukturelle begrensninger, kapital, klasse og privilegier. Dersom endring skal forekomme hevder de at det ikke er tilstrekkelig å eksponere middelklassen for arbeiderklassen uten å diskutere og revurdere verdiene de selv verdsetter. Min erfaring er også at disse spørsmålene aldri ble diskutert eksplisitt i løpet av sommerkurset. Jeg vil hevde at Teach First overså de strukturelle begrensningene til fordel for andre spørsmål som eksempelvis kjønn, etnisitet, foreldres innflytelse på elevene og ikke minst deltakernes privilegerte posisjon som endringsagenter. For å svare på hvorfor spørsmål om sosial ulikhet og tilgang til bedre utdanning ikke ble diskutert eksplisitt i Teach First, redegjør jeg først for hvordan deltakerne ble sosialisert.

I løpet av sommerkurset ble deltakerne gitt flere muligheter til å diskutere de utfordringene som skolesystemet står ovenfor, blant annet i såkalte "Learning Sets". Disse foregikk på kveldstid, men disse timene ble jeg ikke gitt adgang til. En av mine informanter ga meg derimot en beskrivelse av hvordan disse møtene foregikk:

They're all meant to be reflective so its no new content you are just reflecting on the content that you've been given, so it's a perfect opportunity to have discussions and

⁷⁰ <http://graduates.teachfirst.org.uk/our-programme/summer-institute.html> (hentet 17.06.09).

you've got facilitators in that work shop, you know, and leading the learning set, but the thing about their approach is that although they'll say "there's no right or wrong" at the end of every activity they'll say "here's what I think" and so of course you go like "well there is a right or wrong because you have just said your answer and that is", you know "because you are the leader here, that is meant to be the right answer isn't it?" And so you've got loads of people trying to voice an opinion and essentially feeling like my opinion isn't valid when of course everybody's opinions on these matters is completely valid. And that's definitely been a really negative experience for me, this feeling like "I've just said something which fits in with my values which fits in with my understanding of the problems here and I think it's", you know, I think it's a really like informed opinion, I haven't just said it for the sake of saying it, I've thought about it long and hard and then somebody said "well actually, no, in my experience that's not the case", you know, where do you go from there? I think that's an odd thing to have, especially when it's meant to be reflective (Diana).

I enkelte skoletimer hvor deltakerne ble undervist (der jeg selv var til stede), viste lærerne en klar nulltoleranse for kritiske spørsmål og avfeide dem ofte på grunnlag av erfaring eller etablerte sosiale konstitusjoner med utsagn som; ”det er slik det gjøres i dette landet” og ”jeg ville ikke tatt det opp dersom jeg ikke mente det var viktig, ville jeg vel?” ble deltakerne påminnet lærerens posisjon og autoritet. I dialog med lærerne etter timene ble kritiske kandidater blant annet beskyldt for å ha ”attitude”, og at de ville gå dårlig overens med fremtidige kolleger på sin skole. Dette er et eksempel på hvordan grensene til doxa ble konstruert av lærerne; for hva man kan og ikke kan stille spørsmål ved. Lærerens fasit, i form av en ”informed opinion”, viser hvordan denne prosessen fungerer i praksis. Dianas betraktninger representerer gjennomgående sosiale relasjoner i Teach First, hvor lærere og ledelse forventet det som Bourdieu (1997) omtaler som en ”stille tradisjon”; en reproduksjon av en verden som tas for gitt. Organisasjonen forsøkte å opprettholde en institusjonell konsensus knyttet til dens kulturelle verdier og det selvforklarende. En slik konsensus ble opprettholdt av lærerens pedagogiske autoritet som bekreftet og legitimerte det selvforklarende basert på erfaring. Lærere og ansatte i Teach First skapte dermed en objektiv konsensus omkring verdier og handling. Ved å sanksjonere uønsket kritikk ble forventninger om konformitet etablert.

7.1 DEN KONFORME ELEV

Under sommerkurset skulle deltakerne behandles som om de selv var elevene de skulle undervise. I løpet av oppholdet ble det tydelig at deres nye posisjon som ”elev” ble lite verdsatt blant flere av deltakerne:

I think they sometimes, this is not everyone by any means, but some people they treat you like, I wouldn't say children but they treat you as if, I wouldn't say inferior either, but sort of you're below them and obviously they've done their teaching and they know everything much better than you do, but they act as if they know that and

sometimes I feel we've done really well to get this far and they are putting their faith in us to continue. Like we got through the interview process and everything and then some of them treat us like we are not, like we are, just like we don't know what we are doing here. Like if people turn up like a minute late for things, then they'll be in trouble or they have to go on this personal improvement program, a few people have been on that (Timothy).

Deltakeren Timothy beskriver hvordan lærernes erfaring ble benyttet for å legitimere deres autoritet. Dette ga flere av deltakerne en følelse av underlegenhet, noe som ofte ble oppfattet som paradoksalt og urettferdig. Deltakerne ble gjennomgående holdt under streng kontroll hva angikk oppmøtetider, innleveringer og oppførsel. Samtidig ble avvik fra den institusjonelle normen sanksjonert med trusler om det Timothy omtaler som organisasjonens ”Personal Improvement Program”. Programmet ble ofte nevnt av deltakerne i forbindelse med deres negative opplevelse som elever ved Teach First:

When, if you turn up late or you do a bad bit of work cause they don't think your mind is quite with it, they have this scheme of three steps to improve your performance, to help you try to become more motivated I guess. Firstly you have an informal meeting with them about why they are not happy with you and what they think you should be doing better, then the second, if you don't improve after that then it becomes more formal, they start to seriously think about what you should do and things like that and I'm not sure the third stage, but there is definitely three stages before they decide to cut you off the scheme (Timothy).

Programmet ble angivelig benyttet av Teach First som en måte å forsikre seg om at deltakernes ”mind is quite with it”. Dette førte til at rykter om andre deltakere som hadde blitt henvist til dette programmet, verserte på sommerinstituttet. Prosessen var en del av et tre stegs program der kandidatene skulle utvise et potensial for forbedring. Dersom dette ikke lot seg gjøre ville kandidaten bli bedt om å forlate sommerinstituttet, noe som skapte grobunn for frustrasjon innad i ulike deltakergrupper, og særlig blant de eldste. Alders sammensetningen på sommerinstituttet skilte deltakerne med opptil 30 år. Deltakeren Alex forteller om sin erfaring med det han kaller ”Teach First-kultur”:

You get to university, you get to express yourself for 3, 4, 5 years or they've taken a gap-year or you've had a job for a few years and then you come into this scheme and then suddenly you are back to being a seven year old. I mean, I didn't mind, I just kind of went “Ok, I just had to go thru the next six weeks and be patronized there and I can't get angry”. But a lot of people can't handle that, because, I'm one of the younger members of Teach First, I'm 21, but there are people here, 30, 35, somebody up to the 50 mark. And you have these people (Teach First-lærere), who have literally done 2 years of teaching probably only done 3 years at university and they are treating you like you are 7. Granted they are a bit more experienced, but I feel sometimes they need to practice what they preach, cause its always about being mutual respectful in class, you know, you respect your kids and the kids will respect you back (...) I don't think that is ever gonna change because its now Teach First culture to treat all the incoming cohort in such a manner (Alex).

Alex omtaler denne formen for konformitet som en *institusjonell kultur* hos Teach First. Flere av dem som underviste deltakerne hadde selv blitt lærere gjennom Teach First og delte nå sine erfaringer med nye rekrutter. Det var først og fremst disse lærerne som representerte Teach First-kulturen som Alex nevner. Disse lærerne hadde ofte 2-3 års erfaring i Teach First-skoler, noe som kvalifiserte dem for undervisning av nye lærere i organisasjonen. Deltakerne omtalte ofte disse lærerne som lite respektfulle og som unødvendig strenge. Alex mener at et forhold mellom elev og lærer bør være tuftet på respekt. Likevel tror han ikke at denne kulturen vil kunne endres siden denne praksisen allerede har blitt en del av Teach First. Samtidig hevdet Timothy, i likhet med mange av mine informanter, at kravene som stilles til deltakerne var for strenge:

I just think that they expect too much of you at all times, at 8 o'clock in the morning, they expect you to be right on your game and its good on a one off day then maybe, but day after day, after day, after day, sometimes its not possible and some of the exercises they get you to do you may feel you've covered already or a bit irrelevant or aren't gonna help you (Timothy).

Sommerkurset varte ofte fra klokken 8 om morgenen til 8 om kvelden i varme klasserom. I disse timene observerte jeg ofte deltakere som sovnet og som hadde store problemer med å følge med på det læreren forsøkte å formidle. Selv hadde jeg også problemer med å følge hele dager sammen med deltakerne da konsentrasjonen ofte sviktet på grunn av varme og mangel på hvile. I motsetning til deltakerne hadde jeg likevel mulighet til å forlate campus når tempoet ble for intenst. Mange klaget ofte nettopp på mangelen på frihet i løpet av kurset samtidig som intensitetsnivået ga dem lite tid til å fordøye kunnskapen de tilegnet seg. Tempoet var av en slik karakter at informasjon fra lærerne og deres påstander ofte fikk gå ukritisk forbi:

I think they are like trying to drill us, so that things become...like the fact that it is like long hours like eight til eight, I think a lot of it is repetition. Like I think it must be to some how try to indoctrinate us, I don't know, not indoctrinate us but like I don't know, they don't want there to be any room for you really to have like any other aspects of life coming in. We're just like, I mean that's all, you know, its called intensive or whatever, I don't know (Annie).

I had to find another road to walk to school (sommerinstituttet), cause I was never left alone. I actually waited until the others had left to just walk alone. It feels like an indoctrination cause you never get time to breathe (Audrey).⁷¹

Både Annie og Audrey sammenlikner kurset med en form for indoktrinering. Dagene ble preget av repetisjon og liten tid til kontakt med andre enn deltakerne ved Teach First. Selv i

⁷¹ Denne informanten ble ikke intervjuet med opptaker og inngår derfor ikke som en del av oversikten over informantene. Audrey var venninne av Annie og det er uformelle samtaler fra observasjonsnotatene som gjengis her.

helgene (hvor deltakerne ofte hadde fri) ble tiden benyttet til obligatorisk skolearbeid i forbindelse med QTS, og forberedelser til kommende uker. Det var liten tvil om at deltakerne arbeidet svært hardt og virket dedikert til arbeidet de utførte (Smart et al., 2009, Hutchings et al., 2006). Likevel vil jeg hevde at deltakerne ble sosialisert til å innta rollen som elev, underlagt lærerens autoritet, der konformitet ble forventet og autonomi negativt sanksjonert. Denne prosessen var særlig tydelig i de første tre ukene da deltakerne oppholdt seg i London-regionen. Der ble undervisningen ofte holdt av tidligere Teach First-deltakere og eldre lærere, og kontrollen over deltakerne her vil jeg karakterisere som svært sterk. I de tre siste ukene i Canterbury ble det likevel en noe løsere stemning mellom deltakere og lærere fra andre regioner. Undervisningen som ble holdt av disse lærerne ble ofte utført på en mer åpen måte og med større muligheter for innspill fra deltakerne. Dette til tross, deltakerne lot ikke til å vike fra erfaringen de hadde fra de tre første ukene og fulgte de oppgavene de ble gitt.

Smart et al. (2009) hevder at deltakerne fremstilte sterk disiplin i skolen som et positivt trekk ved private middelklasseskoler, og dermed som en distinksjon fra statlige skoler. Samtidig ble disiplin ofte representert som fraværende i skolene der deltakerne skulle undervise. Til tross for at flere av deltakerne var negative til den strenge kontrollen de selv opplevde i organisasjonen, var det likevel noen som satte pris på nettopp dette:

Yeah, especially when I'm kind of, I get the sense of that, I'm the good pupil and I know how to do everything, I'm putting up my hand and everything. I really like it cause it reminds me what I found important as a student and I can react really childishly to things because they treat me like a child, the way that I'll treat my pupils so I think it's really useful cause I'm just reminded "Oh my god, don't do an activity that is that long" cause you just start fidgeting and, you know, I think its quite good to be in the mindset of a student (Diana).

En av situasjonene der konformiteten kom sterkest til uttrykk var i et valgfag hvor temaet omhandlet elever med ulike utfordringer i forhold til læring og faren for å stemple (labeling) elever for å ha SEN (Special Educational Needs), uten å egentlig kjenne dem. Læreren la opp til en øvelse der deltakerne fikk utdelt hvert sitt bilde av en vanlig skoleklasse som smilte til kameraet i en skolegård. Deltakerne ble gitt i oppgave å tegne barter, hatter etc. på de elevene som de trodde hadde spesielle læringsproblemer. Her begynte 8 av 10 deltakere å gjøre det læreren hadde bedt dem om; først studerte de bildene nøye og valgte til slutt ut noen individer som de markerte. De resterende var to jenter som åpenlyst markerte avstand til oppgaven. Læreren valgte likevel å ignorere disse, helt til en av dem begynte å gråte. Læreren ble tydelig overrasket over denne reaksjonen og stoppet oppgaven umiddelbart. Hensikten med

eksperimentet var å poengtere at SEN er noe man selvsagt ikke kan se på elevene uten å lære dem å kjenne.

Eksperimentet hadde visse likhetstrekk med psykologen Stanley Milgrams klassiske studie *Obedience to Authority* (1977). Hans mål var å avdekke hvordan lydighet ovenfor autoriteter påvirket beslutningstaking. Eksperimentet var utført som et forhold mellom lærer og elev der førstnevnte ga ordre til sistnevnte om å utføre en gjerning mot en tredjemann, som var i strid med elevens grunnleggende verdisyn. Resultatet viste at jo nærmere læreren var eleven når ordren ble gitt, jo lydigere var eleven. Ved å benytte Bourdieu & Passerons (1977) teori kan man si at lærerens pedagogiske autoritet legitimerte både oppgaven som ble gitt deltakerne hos Teach First og deres konforme holdning til den. Deltakerne anerkjente lærerens status og erfaring samtidig som de spontant handlet utifra egen erfaring, og var slik bevisst lærerens forventninger.

Slik Smart et al. (2009) etterlyste en intern debatt om utdanningens strukturelle begrensninger i Teach First, vil jeg hevde at dette spørsmålet ble bevisst oversett av organisasjonen. Til tross for at organisasjonen fremmet selvrefleksivitet og fremstod som åpne for nye innspill, ble elevene tydelig preget av organisasjonskulturen. Denne kulturen ble overholdt av lærerne i Teach First som både ga implisitte og eksplisitte tegn til deltakerne om hvor grensene for doxa skulle gå. Kritiske spørsmål til etablert praksis og holdninger ble på denne måten sanksjonert av organisasjonens indre justis. Utdanningssystemets utfordringer ble definert av organisasjonen sentralt, og blant dem fantes ikke et grunnleggende spørsmål om de systematiske skjevheter som Storbritannia preges av.

Blant mine informanter var det bare én som etterlyste en slik debatt i Teach First. Deltakeren Diana utmerket seg også ved å ha bakgrunn fra statlig skolegang i motsetning til den private som majoriteten av informantene hadde. Her forteller hun hvordan hun oppfatter organisasjonens holdninger til landets sosiale system:

Whether it's actually quite a conservative group masquerading as, masquerading as having socialist principals, if you know what I mean. Like saying that everybody should have access to an education, but equally kind of de-politicising that and saying "that's never to do with, you know, the social system that we have in place". Which is essentially what I think I've been told over the six weeks, you know, so when doing an activity to do with our values or more influences their values, you know, we're told to talk about gender, we are told to talk about faith, we are told to talk about ethnicity, we are told to talk about parental influences. Does your political stance ever come up? No. Like just de-politicise it all (Diana).

Hun hevder at organisasjonen overser noen av de viktigste utfordringene for å bekjempe reproduksjon av sosiale ulikheter. Dessuten hevder hun at Teach First forsøker å representere sosialistiske verdier, ved å hevde at alle bør ha lik rett til utdanning, samtidig som de aldri vil kritisere det sosiale systemet. Organisasjonen velger å ikke innta et politisk standpunkt ved å overse det jeg vil kalle primære kilder til ulikhet til fordel for sekundære aspektene (foreldrenes innflytelse, kjønn, etnisitet etc.):

You are never allowed to, you are never asked, you know, what about private education? Do you agree that we should have a private as well as a state school-system, you know, those issues just banished and the closest we've got is a discussion on sex and having setting in schools and saying higher ability classes, low ability classes and to be honest, when discussing that I took the position of "no, we should absolutely not, we should be mixed-ability all the way through, we don't have the right to label people in that way as high-ability and low-ability" and I was completely ostracized as a result of having that opinion, you know, I was the only person in the group which is fine, you know, its ok to be the only person in the group, but I felt that the discussion and the nature of the discussion it was never gonna be favourable towards an idea like that and that really worried me given why we are all meant to be here, you know (Diana).

Diana viser også til hvordan spørsmål om utdanningsstrukturene nærmest var bannlyst hos Teach First. Hun hevder videre at det nærmeste man kom et slikt spørsmål var når temaet om hvor vidt elever med gode eller dårlige ferdigheter skulle samles i samme klasse eller skilles. Her inntok hun et standpunkt som ikke var i tråd med den kollektive konsensus ved å hevde at man ikke skal ha rett til å kunne stemple elever som verken det ene eller det andre. Dette resulterte i at hun ble fryst ut som den eneste i gruppen med dette standpunktet. Denne formen for kompetanselighet kom også til uttrykk hos deltakerne fra fjorårets kohort da de presenterte sine skoler og sin erfaring fra sitt første år i rollen som lærer.

En av disse deltakerne fortalte at hennes skole var bygget opp rundt en rangering av elevene basert på ferdighetsnivå. Hun hevdet at "elevene likte å være sammen med sine likemenn" i motsetning til å være i blandede ferdighetsklasser og at "konkurranse var sunt" for elevene. Resultatene fra prøver ble til enhver tid offentliggjort på skolen slik at elevene visste hvordan de lå an i forhold til å enten gå opp eller ned til en lavere ferdighetsklasse. Dette førte blant annet til at elever som hadde blitt gode venner helst ikke ville bytte ferdighetsklasse, et poeng som ble mottatt med latter fra deltakerne. Dette er nok et eksempel på hvordan kompetanselighet ble uttrykt i Teach First. Deltakerne var i favør av å skille elever med ulike ferdigheter, de flinkeste og de svakeste elevene skulle samles i ulike klasser.

Samtidig viser Diana hva som skjedde i de tilfellene hvor organisasjonens doxa ble utfordret i det Bourdieu (1977) kaller et meningsfelt. Diana representerte her et alternativ ved å utfordre

det organisasjonen tar for gitt: at de flinkeste skal belønnes. På den måten åpenbarte hun organisasjonens doxa gjennom en konfrontasjon, og ved å bringe det udiskutable til diskusjon. Når doxa blir utfordret fører dette til en nødvendig systematisering og rasjonalisering av den herskende doxa, som markerer overgangen fra et doxa til en ortodoksi. I motsetning til doxa må ortodoksien kunne legitimeres for å kunne bevare doxiens integritet. Doxa representerer det som blir tatt for gitt og behøver dermed ikke å legitimeres ettersom den aldri blir utfordret. I dette tilfellet blir organisasjonens ortodoksi legitimert av lærerens pedagogiske autoritet og medelevenes kollektive press. På den måten forsvarer læreren og medelevene den kollektive ortodoksiske konsensus. Samtidig skaper dette forsvaret en institusjonell sensurmekanisme; deltakerne vet hvor grensene til den organisasjonelle ortodoksien går, og utfordrer dem ikke av frykt for negative sanksjoner.

7.2 OPPSUMMERING

Ved å følge Teach Firsts sommerinstitutt fikk jeg mulighet til å undersøke hvordan spørsmål om ulikhet kom til uttrykk i sosialiseringen av deltakerne. Som et ledd i denne prosessen har jeg forsøkt å vise hvordan forventinger ble skapt til deltakerne, og hvordan deltakerne forholdt seg til disse. Dette ble først og fremst tydelig i forholdet mellom lærer (Teach First-lærerne) og elev (Teach First-deltakerne). Lærerne ved sommerinstituttet fungerte som rollemodeller for deltakerne og representerte slik deres første møte med institusjonell praksis i skolesystemet. Jeg har forsøkt å vise at i de tilfeller der spørsmål ble definert som kritiske av læreren, ble dette ofte besvart med negative sanksjoner. Slik ble det skapt forventninger om konformitet fra deltakerne og konstruert grenser for doxa. Dette ble legitimert gjennom lærerens pedagogiske autoritet og erfaring.

I forlengelsen av sosialiseringen av deltakerne ble det relativt tydelig skapt en konsensus omkring lærerens meninger, som representanter for den legitime kultur i Teach First. Slik ble lærerne gitt mulighet til å styre diskusjonen i den retningen de selv ville. I forhold til spørsmål om sosial bakgrunn og ulikhet i skolesystemet har jeg vist at dette ble definert som et ikke-tema, og som en trussel mot doxa. Dette representerer det paradoksale ved Teach First hvor deltakerne ble oppfordret til å delta i diskusjoner omkring sosiale forhold og komme med forslag til hva som kunne gjøres for å bedre forholdene. Likevel var det tydelig at Teach First forsøkte å bevare en helt bestemt ortodoksi ved å kreve ubetinget konformitet til hva som ble betegnet som riktig og gal praksis. Slik ble sosial bakgrunn og sosiale privilegier unndratt

diskusjon gjennom negative sanksjoner (dersom det ble et tema), eller oversett til fordel for andre tema knyttet til sosial reproduksjon i skolesystemet.

8. AVSLUTNING

I analysen av Teach First har jeg vist at organisasjonen har som mål å utlikne ulikheter i utdanningssystemet i Storbritannia ved å tilføre skolene eksepsjonelle lærere. Slik sett har organisasjonen lyktes i å rekruttere godt kvalifiserte kandidater til å utfylle disse rollene. Til tross for dette er det tydelig at lærerutdannelsen i Teach First betinges av deltakernes sosioøkonomiske bakgrunn. Ved å benytte Bourdieus ulike former for kapital viser status som medlem av den beste lærerstanden seg, i form av Teach First, som avhengig av hvilke ”sosiale kort” man får utdelt allerede fra fødselen av. Deltakernes sammensetning av økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital har på denne måten ulike egenskaper til ulik tid i deres liv, og sammensetningen representerer slik deltakernes arbeidsevne. Innpass ved anerkjente og dyre privatskoler fra (i enkelte tilfeller) så tidlig som 3-årsalderen, opptak ved prestisjefylte universiteter som kjennetegnes av harde inntakskrav og høy grad av økonomisk kapital (tuition fees), og erfaring med filantropisk arbeid har gitt deltakerne muligheter til å akkumulere kapital som kulminerer i tilgang til Teach First.

Når adgang til Teach First er sikret har deltakerne mulighet til å akkumulere ytterligere kapital både *under* og *etter* endt tid som lærer. Ved hjelp av organisasjonens sterke bånd til sine sponsorer, gis deltakerne muligheter for utvidelse av sosiale nettverk, arbeidserfaring fra internships, og symbolsk verdi gjennom deltakelse i Teach First som ambassadører. Ved å vie to år av sine liv til å ”gi noe tilbake” for å undervise ”trengende” (en form for filantropi), beviser deltakerne et frivillig engasjement som passer inn i dagens korporative filantropiske modell.

Samtidig er Teach First med på å skape en relasjon mellom det å være lærer i statlige skoler og leder i næringslivet (”Learning to Lead”). Slik fremstilles læreryrket som den ultimate prøvelsen for gode ledere, og i rollen som ”de trengende” plasseres først og fremst arbeiderklasseelever i statlige secondary schools. Til tross for organisasjonens selvrepresentasjoner av deltakerne som altruistiske viser mine funn at dette ikke nødvendigvis går på bekostning av egennytte. En viktig begrunnelse for deltakernes ønske om en lærerutdanning i Teach First ble ofte oppgitt i form av finanskrisen og mulighetene for akkumulering av kapital. Slik oppstår det en diskrepans mellom organisasjonens representasjoner og deltakernes egne motiver. I enkelte tilfeller ble egennytte fremhevet som den aller viktigste pådriveren for deltakelse.

I tillegg begrunner og legitimerer Teach First sin posisjon og rolle i samfunnet i relasjon til deres definisjoner av sosiale reproduksjonsmekanismer i skolesystemet. Dette ble gjort tydelig i form av en markert avstand til tradisjonelle lærere, elevene og deres foreldre. Tradisjonelle lærere fremstilles som en av årsakene til elevenes dårlige resultater, og dermed uten evner til å endre ulikheter i skolen. Læreryrket ble blant annet fremstilt som deres siste utvei til et betalt yrke, og at de dermed ikke har de riktige egenskapene til å være endringsagenter. Dette kombinert med foreldrenes frykt, mangel på forståelse og skepsis til utdanning defineres som hovedårsakene til reproduksjon. Slik fremstilles Teach First som moralsk overlegne, med kunnskap om den legitime kulturen, og med evner til å tilby noe som verken elevenes foreldre eller tradisjonelle lærere har mulighet til. Slik ble reproduksjonsmekanismene definert i Teach First samtidig som dette også legitimerte deres privilegerte posisjon i samfunnet.

Denne posisjonen kom også til uttrykk i situasjoner der temaer om ulikhet og tilgang til utdanning ble diskutert. Utad anses utdanning av Teach First for å være et viktig redskap for å utjevne sosiale ulikheter. Ved å benytte Hernes likhetsbegreper viser dette ikke nødvendigvis at alle elever skal kunne nå de samme målene, og heller ikke gis den samme støtten mot høyere utdanning. Elever med ”akademisk potensial” skal gis ekstra støtte, og elever med svakere prestasjoner henvises til praktiske yrker. En liknende holdning kom også til uttrykk i forhold til Brown-regjeringens mål om å få 50% av elevene fra obligatorisk skolegang videre til høyere utdanning. Her viste noen av informantene en tydelig skepsis til en bredere tilgang til akademia, og begrunnet dette med utgangspunkt i hver enkelt elevs personlige egenskaper. Høyere utdanning burde forbeholdes de aller flinkeste elevene slik at tilgang for mindre flinke elever ikke devaluerer akademia. Dette anses for å sette akademiske meritter i fare for å bli mindre verdt, noe som kan føre til at toppstudenter (som dem selv) blir mindre attraktive i arbeidsmarkedet.

Avslutningsvis peker sosialiseringen av deltakerne mot konforme holdninger til etablert pedagogisk praksis og kilder til sosial reproduksjon i skolesystemet. Deltakerne ble holdt under kontinuerlig oppsyn og ble til tider underlagt sterk kontroll. Kontrollen kom til uttrykk både gjennom lærernes avfeieelse av kritikk, basert på erfaring, men også gjennom organisasjonens ”personal development program”. Slik ble forventninger om konformitet til den institusjonelle Teach First-kulturen etablert av ansatte i organisasjonen og deretter adoptert av deltakerne. Ved å benytte Bourdieus doxa-begrep har jeg ved hjelp av informantenes betraktninger forsøkt å vise hvor grensene for diskutabel og udiskutabel

tematikk, og tillatt og ikke-tillatt kritikk mot pedagogisk praksis og strukturelle begrensninger i skolesystemet går. Slik ble sosiale privilegier i relasjon til sosial reproduksjon i skolesystemet definert som et ikke-tema i Teach First, og dermed unnlatt diskusjon.

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse *i hvilken grad Teach First representerer et brudd eller kontinuitet med reproduksjonsmekanismer i det britiske skolesystemet*. Svaret på dette er som tidligere vist svært komplekst og krever at man tar i betraktning organisasjonens mål om å utlikne ulikheter og hvordan dette kommer til uttrykk. Mye tyder på at flinke elever i statlige skoler (som deltakerne i Teach First), og som dermed trenger minst hjelp, skal fremmes gjennom ekstra oppfølging. Lite tyder derfor på at Teach First vil endre betingelsene for de aller svakeste i skolesystemet. Gjennom det som av informantene kalles ”Teach First-kultur” følger klare forventninger om praksis og konformitet fra elevene i skolen. Et tankekors er at slike forventninger er stikk i strid med de funnene som Willis (2000) representerer i sitt studie av hvite arbeiderklasseelever i ”Hammerstown” på 70-tallet. Mye har endret seg i samfunnsstrukturene og skolesystemet siden den gang, men mine funn tyder på at mange av de samme representasjonene av arbeiderklassen fortsatt lever den dag i dag. I en forlengelse av hans studie er det grunn til å tro at elevene som Teach First skal undervise er barn av en generasjon som nettopp tar avstand fra den legitime kulturen i skolen, noe som kan føre til reproduksjon av sosial ulikhet.

Relasjonen mellom mål og handling kan tyde på at Teach First i seg selv representerer en reproduksjonsmekanisme, noe også Smart et al. (2009) hevder. Først og fremst skjer dette gjennom en reproduksjon av middelklasse-privilegier der akkumulering av kapital, middelklasseverdier, synet på tradisjonelle lærere og arbeiderklassen forsterkes. Privilegiene skjules gjennom Teach Firsts representasjoner av deltakerne som ”naturlig begavede” og relateres slik til en fremming av meritokratiet. På den måten legitimerer Teach Firsts posisjon i skolesystemet som rettmessig fortjent uten å ta hensyn til sosial bakgrunn. En slik form for skjulte fordeler vil i seg selv representere en legitimering av deres posisjon og rolle i samfunnet, samtidig som det gir Teach First en fordelaktig fremstilling av virkeligheten.

Ved videre arbeid med liknende rekrutteringsmodeller kan det derfor være viktig anerkjenne graden av egen nytte som deltakerne tilegner seg gjennom ulike fordeler. Samtidig vil det være viktig å belyse ulikhetene i skolesystemet basert på sosial, kulturell og økonomisk kapital, samt de strukturelle begrensningene elevene møter. Likeså vil representasjonene av elevene og deres foreldre i Teach First kunne opprettholde en reproduksjon av

middelklasseverdier og privilegier. Dette er spørsmål som kan være vanskelig å diskutere, men dersom dette unndras diskusjon er jeg i likhet med Smart et al. (2009) skeptisk til hvor stor påvirkning Teach First vil få i målet om å utjevne ulikheter i det britiske skolesystemet i det lange løp.

LITTERATURLISTE

- Alver, Bente Gullveig & Øyen, Ørjar (1997): *"Forskningsetikk i forskerhverdag – Vurderinger og praksis"*. Otta, Tano Aschehoug
- Archer, Margaret S. (1983): *"Process Without System"*. Archives européennes de sociologie, xxiv, 196-211
- Archer, Margaret (1989): *"Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems"*. I Melvin L. Kohn (red.). *Cross-National Research in Sociology* (s.242-262). London, Sage
- Aubert, Vilhelm (1963): *"Eksamenskarakterer, Sosial Bakgrunn og Karriere"*. Tidsskrift for Samfunnsforskning. Oslo, Universitetsforlaget
- Becker, Howard (1966[1963]): *"Outsiders – Studies in the Sociology Deviance"*. New York, Free Press
- Becker, Howard (1970): *"Sociological Work – Method and Substance"*. Chicago, Alan Lane The Penguin Press
- Bernstein, Basil (1964): *"Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences"*. I *American Anthropologist, New Series, Vol. 66, No. 6, Part 2: The Ethnography of Communication* (s. 55-69). London, Blackwell
- Bernstein, Basil (1996): *"Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique"*. 1.utgave. London, Taylor & Francis
- Blasko, Z. (2002): *"Access to what: Analysis of factors determining graduate employability"*. Rapport til HEFCE av CHERI. <http://www.hefce.ac.uk> (hentet 04.02.10).
- Boudon, Raymond (1974): *"Education, Opportunity and Social Inequality"*. New York, John Wiley
- Boltanski, Luc & Thévenot, Laurent (2006): *"On justification: Economies of Worth"*. Princeton, Princeton University Press
- Bourdieu, Pierre (1977[1972]): *"Outline of a Theory of Practice"*. Cambridge, University Press
- Bourdieu, Pierre (1985): *"The Social Space and The Genesis of Groups"*. *Theory and Society*, Vol. 14, No. 6 (Nov., 1985), s. 723-744. Springer
- Bourdieu, Pierre (1995): *"Distinksjonen - en sosiologisk kritikk av dømmekraften"*. Oslo, Pax Forlag
- Bourdieu, Pierre (1997): *"The Logic of Practice"*. Cambridge, Polity Press
- Bourdieu, Pierre (2006): *"Kapitalens former"* (5-26). *Agora: journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2. 24. Årgang. Oslo, H. Aschehoug & Co. Opprinnelig publisert som *"Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital"*, i *Soziale Ungleichheiten*

(Soziale Welt, Sonderheft 2), s.183-98 (1983), redigert av Reinhard Kreckel. Goettingen. Otto Schartz & Co.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977[1970]): "*Reproduction in education, society and culture*". London and Beverly Hills, SAGE Publications

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (2006): "*Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*". København, Hans Reitzel.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc J. D. (1993): "*Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*". Oslo, Samlaget

Brammer, Stephen & Millington, Andrew (2005): "*Corporate Reputation and Philanthropy: An Empirical Analysis*". Journal of Business Ethics, Vol. 61, No. 1 s. 29-44, Springer

Brint, Steven (1998): "*Schools and Societies*". California, Sage

Brown, P. & Hesketh, A. (2004): "*The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in The Knowledge Economy*". Oxford, Oxford University Press

Collins, Randall (1979): "*The credential society - an historical sociology of education and stratification*". New York, Academic Press

Durkheim, Émile (1938): "*L' évolution pédagogique en France*". Paris, Alcan

Eurydice (2009): "*National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms – United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)*". Hentet 21.4.10 fra http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_UN_EN.pdf

Fangen, Katrine (2004): "*Deltagende observasjon*". Bergen, Fagbokforlaget

Flyvbjerg, B. (2004): "*Five Misunderstandings about Case-Study Research*" i sosiologisk tidsskrift 2/04, s.117-143

Freud, Sigmund (2010[1929]): "*Forelesninger til innføring i psykoanalyse*". Oslo, Bokklubben

Garfinkel, Harold (1967): "*Studies in Ethnometodology*". Oxford, Polity Press

Giddens, Anthony (1976): "*New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretive Sociologies*". London, Macmillan

Giddens, Anthony (2001): "*Sociology*". 4.utgave. Cambridge, Polity Press

Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): "*The Discovery of Grounded Theory*". New York, Aldine de Gruyter

Goffman, Erving (1959): "*The Presentation of self in everyday life*". New York, Doubleday

Goldthorpe, John (2003): "*The myth of education-based meritocracy – Why the theory isn't working*". Institute for Public Policy Research, New Economy (journal). Vol. 10, s.234-239. Blackwell

- Griffiths, Sian & Grimston, Jack (2009): "Universities to axe places for UK students" i *The Times*. Hentet 02.02.10 fra http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article6841340.ece
- Hackett, Geraldine (2004): "Failing schools on rise as inspectors find poor teachers" i *The Times*. Hentet 10.10.09 fra <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/uk/article1002719.ece>
- Haines, J. & Hallgarten, J. (2002) "From ivory towers to chalkface: recruiting teachers from the elite universities", i M. Johnson og J. Hallgarten (eds) "From Victims of Change to Agents of Change: the future of the teaching profession". London, ippr
- Hammersley, M. (1981): "Ideology in the staffroom? A critique of false consciousness" i L.Barton og S.Walker (red.), "Schools, Teachers and Teaching". Lewes, Falmer
- Hammersley, M. (1983): "The Ethnography of Schooling: Methodological Issues". Driffield, Falmer
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1998): "Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning". 2. utgave. London, Routledge
- Harding, James (2010): "Back of the class" i *The Times*. Hentet 15.02.10 fra http://www.timesonline.co.uk/tol/comment/leading_article/article7003720.ece
- Hartmann, Michael (2006): "The Sociology of Elites". New York, Routledge
- Hernes, Gudmund (1974): "Om Ulikhetens Reproduksjon – Hvilken rolle spiller skolen?". Særtrykk fra "I forskningens lys" utgitt ved Norges almenvitenskapelige forskningsråds 25 års-jubileum.
- Hernes, Gudmund (1983): "Ulikhet, effektivitet og rettferdighet" i Øyen (red.): Sosiologi og ulikhet. Bergen, Universitetsforlaget
- Himmelstein, J. L. (1997): "Looking Good and doing Good". Bloomington, Indiana University Press
- Hjellebrekke, Johs. & Korsnes, Olav (2003): "Det norske maktfeltet: Interne strukturar, homogamitendensar, mobilitetsbanar og- barrierar i norske elitar". Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Rapportserien, nr. 71.Oslo, Unipub forlag
- Hjellebrekke, Johs. & Korsnes, Olav (2006): "Sosial Mobilitet". Oslo, Det Norske Samlaget
- Hutchings, M., U.Maylor, H. Mendick, S. Smart & I. Menter (2006): "An Evaluation of Innovative Approaches to Teacher Training on the Teach First Programme: Final Report". London, TDA
- Kelsall, R.K. (1963): "University Student Selection in relation to Subsequent Academic Performance – A Critical Appraisal of the British Evidence". Sociological Studies in British University Education, The Sociological review: Monograph no.7
- Kvale, Steinar (1996): "Interviews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing". London, Sage
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): "Det kvalitative forskningsintervju". 2.utgave. Oslo, Gyldendal Akademisk

- Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne & Halsey, A.H. (2006): *"Education, Globalization and Social Change"*. Oxford, University Press
- Lipsett, Anthea (2007): *"What are academy schools?"* i *The Guardian*. Hentet 23.04.09 fra <http://www.guardian.co.uk/education/2007/nov/13/newschools.schools>
- Marshall, Gordon, Swift, Adam & Roberts, Stephen (2000): *"Against the Odds? Social Class and Social Justice in Industrial Societies"*. Oxford, University Press
- Mead, George Herbert (1976, orig. 1934): *"Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt"*. Lund, Argos förlag
- Mendick, H., Hutchings M. & Steensborg, C. (2007): *"Evaluation of the Impact of Teach First Plus"*. Rapport på oppdrag fra Gatsby Technical Education Projects. London, IPSE
- Milgram, Stanley (1977): *"Lydighedens dilemma"*. København, Munksgaard
- Ofsted (2008): *"Rising to The Challenge: a Review of The Teach First Initial Teacher Training Programme"*. Hentet 19.5.09 fra [http://www.ofsted.gov.uk/content/download/1252/9312/file/Rising%20to%20the%20challenge%20a%20review%20of%20the%20Teach%20First%20initial%20teacher%20training%20programme%20\(PDF%20format\).pdf](http://www.ofsted.gov.uk/content/download/1252/9312/file/Rising%20to%20the%20challenge%20a%20review%20of%20the%20Teach%20First%20initial%20teacher%20training%20programme%20(PDF%20format).pdf)
- Powdermaker, Hortense (1966): *"Stranger and Friend: The Way of an Anthropologist"*. New York, W.W. Norton & co
- Rawls, John (1999): *"A Theory of Justice"*. Cambridge Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University
- Rawls, John (2003): *"Rettfærdighet som rimelighet. En reformulering"*. Oslo, Pax Forlag
- Saia, D. H., Carroll, A. B. & Buchholtz, A.K. (2003): *"Philanthropy as Strategy: When Corporate Charity Begins at Home"*. *Business and Society* 42 (s.169-201)
- Sakslind, Rune (2002): *"Utdannings sosiologiens tideverv. Et kunnskaps sosiologisk tilbakeblikk"*. *Sosiologisk Tidsskrift*. Årgang 10, nr.2, s.112-141. Oslo, Universitetsforlaget
- Sayer, A. (2002): *"What Are You Worth? Why Class is an Embarrassing Subject"*. *Sociological Research Online* 7, no. 3
- Silverman, David (1985): *"Qualitative Methodology and Sociology"*. Gower, Aldershot
- Silverman, David (2006[1993]): *"Interpreting Qualitative Data – Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction"*. London, Sage
- Skeggs, B. (2004): *"Class, self, culture"*. London, Routledge
- Smart, Sarah, Hutchings, Merryn, Maylor, Uvanney, Mendick, Heather & Menter, Ian (2009): *"Processes of middle-class reproduction in a graduate employment scheme"*. *Journal of Education and Work*. Vol. 22, No. 1, 35–53. Routledge
- Smith, C. N. (1994): *"The New Corporate Philanthropy"*. *Harvard Business Review* 72(3), s.105-116
- Taylor, Rebecca F. (2005): *"Rethinking Voluntary Work"*. *Sociological Review*

Thagaard, Tove (1998): *"Systematikk og Innlevelse – en innføring i kvalitativ metode"*. Bergen, Fagbokforlaget

Thomas, William & Znaniecki, Florian (1996): *"The Polish Peasant in Europe and America: a classic work in immigration history"*. Illinois, University Press

Wadel, Cato (1991): *"Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning"*. Oslo, Seek

Weber, Max (1946 [1921]): *"Bureaucracy"*. I *"From Max Weber"*. Gerdt, Hans og Mills, C. Wright (red.). New York, University Press

Willis, Paul (2000): *"Learning to Labour – How working class kids get working class jobs"*. Cornwall, Ashgate

Whyte, William Foote (1981, orig. 1943): *"Street Corner Society – The Social Structure of an Italian Slum"*. Chicago, University of Chicago Press

Woolcock, Nicola (2009): *"School-leavers 'will be hardest-hit generation for 90 years'"* i *The Times*. Hentet 26.08.09 fra http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article6798398.ece

Young, Michael (1958): *"The Rise of The Meritocracy 1870-2033"*. Thames & Hudson, Middlesex

Young, Michael (2001): *"Down with meritocracy"* i *The Guardian*. Hentet 06.09.09 fra <http://www.guardian.co.uk/politics/2001/jun/29/comment>

APPENDIKS

VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV TIL TEACH FIRST

Dear Teach First,

Thank you for your reply as I understand you have limited time to offer on external requests. As promised I will outline a project design that will naturally depend on the access granted to the respective divisions in your organization. Nonetheless, the initial intension is a research plan divided in two terms; first a stay at the Canterbury Christ Church University during the Summer Institute, and second a stay at a Teach First placement school. Plan for the Summer Institute: My research is focused on educational inequality and this is why I am interested in studying the initial teacher training in the Canterbury Christ Church University during a period of the Summer Institute. As I have read interesting reports regarding your innovative approach to the ITT it would be very much appreciated if I were given access to some of the educational material used by the Teach First candidates. To be part of this process as a non-participant observer will give me a unique understanding of how and why this training makes the candidates fit for the challenges that they meet in their designated schools. It will also be helpful to be able to interview some of the staff (teachers, mentors) and the Teach First participants during a stay at Canterbury on their thoughts of educational inequality and the Teach First program. Plan for the placement school: While having a certain perspective on the ITT-process from the Summer Institute, a stay as a non-participant observer in a Teach First placement school will give further insight into what the students can do for the pupils. If possible it would be helpful to once again interview the Teach First participants to get a view of their thoughts on their experience in the field. As Teach First participants have been reported to make a positive impact on these schools, it would also be interesting to interview the staff at one of these schools. Due to practical reasons this would preferably be one of the schools located in or nearby London. This research project will follow the strict ethical guidelines that all master students at the University of Bergen are obliged to adhere to. All data from the research process will be handled according to these regulations which (in short) involves, full anonymity for the subjects and institutions involved, and the erasing of all personal information (interviews, transcriptions etc.) after completion of the project. If you have any questions regarding the handling of data please do not hesitate to make contact. I hope this will give you an idea of how I intend to approach the project and that Teach First will consider this as a positive contribution to the growth and intentions of your organization. If so, it would be very helpful if you could set me in contact with the respective institutions already mentioned above.

Yours faithfully,

Sondre Strandskog Arnesen
Student, Master of Sociology/Teachers Assistant
Faculty of Social Science, Department of Sociology University of Bergen
E-mail: sar018@student.uib.no
Phone: +0047 41 63 85 32

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

ANSATTE I TEACH FIRST

Tema: Organisasjonen Teach First

- Hva er Teach First?
- Hvorfor var det nødvendig å etablere en egen organisasjon?
- Hva er målet og hvordan vil de nå det?

Tema: Det tradisjonelle skolesystemet

- Hva er utfordringene i det tradisjonelle skolesystemet og lærerutdanningen?
- Hva mener de om den tradisjonelle lærerutdannelsen?
- Hva hindrer en utjevning av ulikhetene? (systemet, lærerne eller begge deler?)

Tema: Lærerens rolle i skolen

- Hva er en god lærer?
- Hvordan skapes den?

Tema: Formidling av kunnskap

- Hvem, hva, hvorfor

Tema: Relasjonen lærer og elev

- Hvordan forberedes lærerne på møtet med elevene?

Tema: Kulturforskjeller fattig/rik (kanskje etnisitet?)

Tema: Verdier i skolen

Tema: Disiplin vs. Teaching (formidling)

Tema: Kunnskapssyn

Tema: Utfordringer

Tema: Lik/ulik behandling av elever etter behov?

LÆRERSTUDENTER

Tema: Hvorfor Teach First?

Tema: Bakgrunn

- Hvor fra
- Utdanning

- Jobb
- Lærer eller ledere i familien
- Fremmed setting eller vant skolemiljø?
- Tanker om tiden før og etter utplassering?

Tema: Det tradisjonelle skolesystemet

- Hvilken oppfatning har de av den tradisjonelle skolen og lærerne?
- Tror de at Teach First kan utgjøre en forskjell?
- Hvilke forventninger har de til Teach First?

Tema: Kulturforskjeller fattig/rik

- Hva slags forventninger/formeninger har de til/om ulikhetene i skolen?

Tema: Relasjonen mellom lærer og elev

- Formeninger om en god lærer.
- Hva slags lærer vil de bli?
- Hvilken relasjon vil de ha til elevene?

Tema: Formidling av kunnskap

SKOLENES LÆRERE

Tema: Relasjonen mellom tradisjonell lærer og elev, og en Teach First-lærer og elev.

- Hvordan fungerer dette forholdet på daglig basis?
- Kan lærerne relatere seg til elevene og omvendt?
- Er det noen forskjell mellom tradisjonelle lærere og Teach First-lærerne i møte med elever? (alder, erfaring, kultur etc.)

Tema: Kulturforskjeller fattig/rik

Tema: Det tradisjonelle skolesystemet (utvikling, utfordringer)

Tema: Verdier i skolen

Tema: Lærerens rolle i skolen

Tema: Formidling av kunnskap

Tema: Teach First i skolesystemet

Tema: Kommunikasjon

- Felles referansepunkt?

VEDLEGG 3: INNHOLDSFORTEGNELSE FRA OBSERVASJONSDAGBOKEN

Fredag 3.juli: City University London	3
Foredrag av Sir Alasdair MacDonaldis	3
Lærermøte i Teach First	4
Mandag 6.juli: School Experience Week, dag 1	5
Sikkerhet	5
Kontekst	5
Intervju med Mentor Supervisor	7
Tirsdag 7.juli: School Experience Week, dag 2	7
Assesment for Learning	7
Ros og straff	8
Skolelunsj og Free School Meals	8
Introduction to Leadership	9
Foredrag av Alma Harris: "What type of leadership can change a school?"	9
Foredrag av Max Haimendorf fra King Solomon Academy, Head Teacher	9
Q&A etter foredrag	10
Onsdag 8.juli: School Experience Week, dag 3	10
Reaksjoner på Introduction to Leadership	10
Litt mer om skolen	11
Engelsktime	11
Time i Citizenship	11
Samtale om elevenes sekker ved lunsjtid	12
Torsdag 9.juli: School Experience Week, dag 4	12
Tanker om første uke	13
Feedback fra Mentor Supervisor	13
Avslutningspils med gjengen på byen	14
Fredag 10.juli: Professional Studies på City University	14
Professional Studies #1	14
Gode og dårlige lærererfaringer	14
Videovisning	15
Hva er et godt læringsmiljø?	15
Professional Studies #2	17
Mandag 13.juli: "The Academy", dag 1	18
Møte med rektor	19
Guidet omvisning	19
Tutoring for Learning	20
Language and Learning Development Team	20
Assessment Policy	21
Tirsdag 14.juli: "The Academy", dag 2	22
Tre elever om behavioral issues	23
Søndag 19.juli: Opening Ceremony, Shirley Hall - King's School, Canterbury, dag 1	24
Åpningsseremoni, Shirley Hall	24
På pub med deltakere	25
Mandag 23.juli: Subject Studies - Business	25
Behavioral Management - Business Class	25
Chocolate World	27

Tirsdag 21.juli: Subject Studies - Business	27
Onsdag 22.juli: Subject Studies - Design & Technology	29
Torsdag 23.juli: Professional Studies - North West og East Midlands	29
North West	29
Boys Underachievement	29
Suggested Causes	30
1. School: Relating to procedures and teaching strategies etc.	30
2. Home: Relating to socioeconomic & cultural factors	30
3. Internal: Relating to psychological factors	30
Boys Underachievement #2	31
East Midlands: Assessment for Learning	32
SEN (Special Educational Needs)	33
Fredag 24.juli: Professional Studies - West Midlands og London	34
West Midlands - EAL	34
Diversity: Gender & Educational Achievement	35
Teachers.tv: "School matters - The trouble with boys"	35
GTC (General Teaching Council) foredrag	36
Mandag 27.juli: Professional Studies: WA4 (Wrighting Assignment 4)	37
Tirsdag 28.juli: Subject Studies: Business Class	38
Assessment for learning	39
Onsdag 29.juli: Subject Studies: Business Class	39
Rollespill	39
Differensiering	40
Intervju	40
Torsdag 30.juli: Subject Studies: Music	40
Fredag 31.juli: Subject Studies - Curriculum Enhancement	41
Intervju	41
Lørdag 1.august: Innbrudd i bil over gaten	41
Søndag 3.august: Avslutningsdag	42

VEDLEGG 4: INFORMED CONSENT

1. Data will be used as part of a master thesis in sociology. The thesis will be concerned with educational inequality and with Teach First as the case study.
2. The research method will be observation and interview
3. The researcher follows the strict duty of confidentiality.
4. The respondent has the possibility to withdraw from the interview at any time.
5. All personal data will be given fictitious names to ensure anonymity.
6. The collection of research data endures from 2.7.2009-7.8.2009. The final thesis will be finished within 15.6.2010 and all research data will be erased after this date.
7. Contact info:

Researcher

Sondre Strandskog Arnesen
Dreggsallmenningen 20
5003 Bergen
sondre.arnesen@student.uib.no

Supervisor

Professor, Dr.philos Olav Korsnes
Department Chair
Department of sociology
University of Bergen
Rosenbergsgaten 39
N-5015 Bergen
Norway

Respondents signature

Timothy Winters comes to school
With eyes as wide as a football pool,
Ears like bombs and teeth like splinters:
A blitz of a boy is Timothy Winters.

His belly is white, his neck is dark,
And his hair is an exclamation mark.
His clothes are enough to scare a crow
And through his britches the blue winds blow.

When teacher talks he won't hear a word
And he shoots down dead the arithmetic-bird,
He licks the patterns off his plate
And he's not even heard of the Welfare State.

Timothy Winters has bloody feet
And he lives in a house on Suez Street,
He sleeps in a sack on the kitchen floor
And they say there aren't boys like him any more.

Old man Winters likes his beer
And his missus ran off with a bombardier.
Grandma sits in the grate with a gin
And Timothy's dosed with an aspirin.

The Welfare Worker lies awake
But the law's as tricky as a ten-foot snake,
So Timothy Winters drinks his cup
And slowly goes on growing up.

At Morning Prayers the Master helms
For children less fortunate than ourselves,
And the loudest response in the room is when
Timothy Winters roars "Amen!"

So come one angel, come on ten:
Timothy Winters says "Amen
Amen amen amen amen."
Timothy Winters, Lord.
Amen!

⁷² <http://www.poetryarchive.org/poetryarchive/singlePoem.do?poemId=124> (hentet 28.07.10).