

İktidar ve Direniş Bağlamında Toplumsal Cinsiyet: Bir Okul Etnografisi

Fevziye Sayılan* - Alev Özkazanç*

Giriş

2000’li yıllarda Türkiye’de bir devlet lisesindeki iktidar, direniş ve toplumsal cinsiyet ilişkilerini anlamak için öncelikle eğitimin değişen anlam ve işlevine dair temel tespitlerle işe başlamak gerekli görünüyor. Yapılması gereken ilk tespit hiç kuşkusuz şu: Son yirmi yılın getirdiği küresel çaplı büyük dönüşümler ile eğitim alanındaki neo-liberal politikalar sonucu tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim alanındaki eşitsizlikler arttı ve eğitimin yapısal krizi derinleşti (Stewart, 1995; Ercan, 1998; Sayılan, 2000). Bu süreçte genel olarak eğitim sistemi, özel olarak da devlet okullarındaki eğitim, cumhuriyetin ilk yıllarında yüklenmiş olduğu ve 1980’li yıllara kadar azalarak da olsa sürmüş olan tarihsel işlevini kaybederek, yeni bir işlev ve içerik kazandı. Eğitim sistemi bir yandan yılların getirdiği, gerici ve muhafazakâr müfredat, otoriter toplumsallaşma kalıpları, ezberci öğretim yöntemleri ve ayrımcı, şoven ve cinsiyetçi ders kitapları gibi sorunlarla yüz yüze iken, günümüzde bu sorunlar Türkiye’ye özgü bir neo-liberal dönüşüm süreci bağlamında daha da ağırlaşmış bulunuyor. 1980 sonrasında neo-liberal politikaları bağlamında oluşan bu dönüşüm süreci, özellikle orta öğrenim kurumlarını ciddi bir otorite krizinin yaşandığı kaotik bir durumla yüz yüze bırakmış görünüyor. Türkiye’de tarihsel olarak hâkim eğitim felsefesini oluşturmuş olan modernleşmeci ideoloji özellikle devlet okullarını dolduran halk kesimlerine mensup gençlerin yaşam deneyimlerine giderek uzaklaşmakta; bu uçurumdan kaynaklanan direniş pratikleri de gün geçtikçe daha fazla güç kazanmaktadır. Türkiye’de eğitim hizmeti hâlâ ağırlıklı olarak kamusal nitelikte olmasına rağmen, neo-liberal yapısal uyum politikaları sonucunda eğitim alanındaki eşitsizlikler artmış; parası olanların bilgi ve eğitim tekeli genişlerken, alt sınıflar için eğitim ile kazanılabilecek bir gelecek fikri giderek belirsizleşmiştir. Ortaöğretimini devlet okullarında kurs ve özel ders desteği almaksızın sürdürmek zorunda kalan gençlerin üniversiteye girme ümidi azaldıkça, eğitim beklentisi ve başarısı da düşmektedir. Sonuç olarak devlet okullarında eğitim, artık modernleşmeci kültürün hegemonik gücünü sağlamaktaki asli işlevini kaybederken, okulun toplumsal denetim işlevi daha fazla öne çıkmıştır. Genel hatlarıyla çizdiğimiz bu durumun günümüzde liselerde yaşanan derin otorite krizi ve yaygın direniş pratiklerinin asıl kaynağını oluşturduğunu düşünüyoruz.

* Ankara Üniversitesi, EBF, Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü

* Ankara Üniversitesi, SBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü

Türkiye’de eğitim sorununu toplumsal cinsiyet açısından ele alan mevcut literatür, ağırlıklı olarak ya modernist/cumhuriyetçi ideolojinin eğitimin cinsiyeti üzerindeki etkisini çözümlenmeye ya da süregelen geleneksel/dinî yapıların toplumsal cinsiyet eşitsizliğindeki rolünü vurgulamaya odaklanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’nin son yirmi yılındaki toplumsal dönüşümün eğitimin cinsiyeti üzerindeki etkileri sorusunun mevcut literatürde yeterince konu edilmediğini görüyoruz. Yine de bu çalışmaya temel olmak üzere, mevcut literatürün eğitimin cinsiyeti açısından vardığı temel sonuçlara kısaca değinmek faydalı olabilir. Buna göre lâik modernleşmeci cumhuriyet projesinin merkezinde yer alan eğitim felsefesi başından itibaren belirgin bir toplumsal cinsiyet boyutu içermiştir. Bu proje asıl olarak katı bir özel-kamusal alan ayırımına dayanan cinsiyetçi ilişkileri körüklemiş ve nihayetinde kadının özgürleşmesi sorununu daha “büyük”, “ulusal” siyasî kaygıların bir nesnesi haline dönüştürmüştür (Kandiyoti, 1997; Arat, 1998; Durakbaşı, 1998; Gümüsoğlu, 1998; Kadioğlu, 1998). Modernist eğitim felsefesinin taşıdığı bu içkin sınırların yanı sıra, kadınların eğitim olanaklarına erişim ve kullanımları da daha geleneksel ataerkil yapılar tarafından sınırlandırılmaya devam etmektedir. Bu nedenle, günümüzde kızların eğitime erişimi ve aldıkları toplam eğitim süresi açısından ikincil konumları, eğitim alanının en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır (Tan, 2008). Yukarıdaki türden saptamalar önemli olmakla birlikte, eğitimin değişen anlamı bağlamında toplumsal cinsiyet sorununu anlamak açısından bize doğrudan bir katkı sağlamazlar. Zira Türkiye’nin son yirmi yıldaki neo-liberal dönüşümünün, eğitim ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin analizinde önemli bir etmen olduğunu düşünüyoruz. Söz konusu dönüşümün, eğitim ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki üzerindeki etkilerinin bazı boyutları mevcut literatürde tartışılmıştır (Gök, 1990; Acar, 1999; Acar ve Ayata, 2002; Tan, 2008). Ancak bu yeniden yapılanma sürecinde okullardaki cinsiyet rejiminin ne tür baskılar ve gerilimler altında işlediğini anlamak için yeni araştırma gündemleri gerekmektedir. 1980 darbesinin ve ardından gelen yeni sağ iktidarın yarattığı militer ve otoriter atmosfer; sosyal devletin gerileyişi, yapısal uyum süreci ve neo-liberal politikaların yol açtığı işsizlik ve yoksullaşma; siyasal İslâm ve muhafazakâr sağ söylemlerin güçlenmesi; medyatik popüler kültürün her yere nüfuz eden yükselişi; enformel ve mafyatik ilişkilerin gelişimi; ve son olarak etnikleşme-cemaatleşme gibi olguların, toplum üzerinde son derece cinsiyetlendirilmiş etkiler yaratmış olduğu açıktır. Ciddi bir siyasal çatışmanın konusu haline gelen lâik eğitim sorunu, 8 yıllık zorunlu eğitimin benimsenmesiyle birlikte, şimdilik lâiklik lehine sonuçlanmış görünüyor. Ayrıca yoksullaşma ve kronik işsizlik sorunu, geleneksel aileye özgü cinsiyetçi kaynak bölüşümü pratikleriyle birleştiğinde, okula gönderilmesi giderek maliyetli bulunan kız çocuklarının bu durumdan daha ağır şekilde etkilenmelerine yol açtı. Öte yandan büyük kentlerde özellikle gençleri etkileyen işsizlik ve gelecekle ilgili kaygılar, genç erkeklerin orta sınıf modernist ideolojiden (eğitim yoluyla kariyer edinip çağdaş bir yaşam sürme) daha hızlı yabancılaşarak kısa yoldan ve ne pahasına olursa olsun para kazanma ve güç edinmeye dayalı bir kültür geliştirmeleriyle sonuçlandı. Son yirmi yılın militer ve şiddete dayalı siyasal söylemleri ile güce dayalı rekabetçi ortamı, en olumsuz etkisini genç erkekler üzerinde göstererek, son derece cinsiyetçi bir kültürün hegemonik kültür olarak ortaya çıkmasına neden oldu. Öte yandan, 1980 sonrasında yükselen kadın hareketi, kadın erkek eşitliği ve kadınların özgürlüğü söyleminin yayılmasını sağladı. Böylece, kadınların kişisel güçlenme adına kendilerine sunulan neredeyse tek seçenek olan eğitim yoluyla güçlenme arayışları ve eğitime yönelik kişisel beklentilerinde bir yükselme gerçekleşti.

Tüm bu dinamiklerin etkisiyle orta sınıf modernleşmeci eğitim felsefesinin temel direklerinin güçlü biçimde sarsılmış olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda, bu araştırmaya başlarken bizi yönlendiren asıl soru, ulusal kalkınmacı ve modernist zeminin 1980 sonrasında toplumsal

değişim sürecinde çözülmesiyle ortaya çıkan yapısal kriz bağlamında okulun, cinsiyetlendirilmiş iktidar ilişkileri için nasıl bir zemin yaratmış olduğu sorusu oldu.

Kavramsal Çerçeve

Buna bağlı olarak şu sorularla araştırmayı tasarladık: Somut ve kapalı bir kurum olarak okul, toplumsal ve kültürel yeniden-üretim aygıtı olarak nasıl işlemekte, bu süreç ne tür direniş pratiklerine rağmen ve nasıl gerçekleşmektedir? Bu süreçte toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeri nedir? Eğitim ile cinsiyet eşitsizliği arasındaki karmaşık ilişkiyi çözümlerken, eğitim ile devlet ve kapitalizm arasındaki yapısal ilişkilerin analizinin yanı sıra, kültürel alanın kendine has özelliğini de önemseyen radikal/eleştirel bir feminist duruş noktasından hareket ettik. Bu yaklaşım daha önceki bir takım kuramcılarının (Bourdieu, 1973; Bowles ve Gintis, 1976; Bourdieu and Passeron, 1977) geliştirmiş olduğu “yeni-üretim” vurgusundan tarihsel olarak beslenmekle birlikte, okulun toplumsal ve kültürel yeniden-üretim işlevini verili kabul etmez; tersine çelişkili ve karmaşık niteliğinin ortaya çıkarılmasını hedefler. Bu yaklaşım aynı zamanda, “yeni-üretim” ile “direniş”, “yapı” ile “özne” kavramları arasındaki diyalektiği vurgulamaya da özen gösterir (Willis, 1977; Giroux, 1981, 1983; Aronowitz and Giroux, 1991; Weiler, 1988; McLaren, 1989; Kanpoll, 1999). Böylece hem yeni-üretim hem de direnişin çelişkili karakterini vurgular. Cinsiyetlendirilmiş iktidar ilişkilerinin karmaşık ve çelişkili doğasını vurgulayan bu yaklaşım, aynı zamanda tekil bir sistemin basit bir yeniden üretimine de mümkün olmadığına işaret eder (Giroux 1983; Giroux ve McLaren, 1989; Jones, 1993; Francis, 1999). Yeni-üretim her zaman yapısal çelişkilerle ve kültürel alana has direnişlerle karşılaşır ve bu nedenle daima kısmîdir; direniş ise her durumda özgürleştirici bir anlam taşıyabilir ve/veya bizzat direniş yoluyla yeni-üretim ağına/tuzağına yakalanabilir. Bu yaklaşım eğitim alanını “çatışma”, “direniş”, “müzakere”, “hâkim” ve “bağımlı kültürler”, “alt kültürler” gibi kavramlar aracılığıyla, farklı ideolojilerin çatışma alanı olarak, yani hegemonik bir alan olarak kurar. Bu alanda yer alan öznelere sınıf, ırk, etniklik ve cinsiyet farklılıkları, yeni-üretim ve direnişin kuruluşunda merkezi bir rol oynar. Okul, kendi dışında kurulan cinsiyet ilişkilerini yeniden üreten bir yer değil, cinsiyetin özel bir cinsiyet rejimi bağlamında yeniden kurulduğu hegemonik bir zemindir (Francis, 1999; Reay, 2001; Connell, 1995; Youdell, 2005). Son olarak, “özgürleştirici” bir direniş perspektifine dayanan radikal eleştirel akım, eğitim ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkiyi de yeniden değerlendirmemizi mümkün kılar. Bu bağlamda, aile ve kapitalist işbölümü ile eğitim arasında kurulan ve ataerki yapıların yeni-üretimine dayanak olan ilişkiler dizgesinin, okulun somut kültürel ortamında nasıl dolaymlandığına bakmak mümkün olur. Okul, cinsel kimliklerin hem ulus üzerinden gelişen siyasî ve medyatik söylemler hem de ergen cinselliğiyle ilgili söylemler aracılığıyla kurulduğu önemli zeminlerden birisidir (Epstein ve Johnson, 1998). Özel-kamusal ayırımına dayanarak, cinsiyetsizlik varsayımı üzerinden işleyen okulun resmî kültürü, aslında cinselliğin hem hiçbir yerde hem de paradoksal olarak her yerde olduğu açık ve gizli bir cinsel rejime sahip bir alandır. Cinsel kimliklerin okuldaki kuruluşu, okulun kendine özgü kontrol/direniş dinamikleri içinde gerçekleşir. Okuldaki cinsel çatışma ve gerilim, hem okulun resmî normlarına ve kurallarına karşı koyma süreçleri bağlamında şekillenir, hem de onu yeniden yapılandırır (Duncan, 1999). Kız ve erkek öğrencilerin okulun resmî, “cinsiyetsiz” kültürüne karşı direnişi, sonuçta onları cinsiyetçi rollerin yeni-üretimine sokan bir biçim de olabilir (McLaren, 1989: 216).

Araştırma Tasarımı

Gerek peşinde olduğumuz sorular, gerekse de kuramsal duruş noktamız bizi eleştirel etnografik bir yaklaşımla örnek olay incelemeye yönlendirdi. Böylece hem somut bir okul

ortamındaki kurumsal mantık ve otorite yapılarının toplumsal farklılıkların yeniden-üretimindeki kilit rolünü ve bu sürecin nasıl cinsiyetçi pratiklerle sürdürüldüğünü görme fırsat bulduk; hem de öğrencilerin bütün bu pratiklere karşı direnişinin yoğunlaştığı alanları, onların bakış açısından anlama ve bu anlamları daha geniş toplumsal ve kültürel dönüşümler matrisinde çözümleme olanağı elde ettik.

Bu çerçevede, Şubat-Haziran 2005 tarihleri arasında Ankara’da bir devlet lisesinde yaptığımız 5 aylık saha çalışması sırasında 40 öğrenci, 15 öğretmen ve tüm yöneticiler ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirdik.¹ Okulun çeşitli mekânlarında (rehberlik bürosu, öğretmenler odası, derslikler, okul koridorları, tuvaletler, kantin, bahçe, çeşitli öğrenci etkinliklerinin yapıldığı yerler vb) yaptığımız katılımcı gözlemlerin yanı sıra, rehberlik ve disiplin kurullarının arşivlerini de taradık. Ayrıca çok sayıda öğretmen ve öğrenci ile yarı-yapılandırılmış ve sohbet tarzı görüşmeler yaptık. Sonuçta, gözlem ve görüşmeler sonucunda elde ettiğimiz saha notlarını belirlediğimiz sorular çerçevesinde kronolojik olarak kodladık ve belirli başlıklar altında analiz ettik.

Araştırma sorunsalından hareketle, Ankara’nın merkezindeki bir devlet lisesine odaklanmayı tercih ettik.² Böylece toplumsal cinsiyet ve sorununu, eğitimin 2000’li yıllardaki işlevsel dönüşümü ve otorite krizi bağlamında incelemeyi hedefledik. Seçtiğimiz lise birçok özelliğiyle yukarıda işaret ettiğimiz makro toplumsal dönüşümlerin tam ortasında yer alan ve dolayısıyla eğitimle ilgili tüm sorunları birbirine eklemli biçimde görmemizi mümkün kılan bir nitelik taşıyordu. Lise Ankara’nın eski bir gecekondu bölgesi ile orta sınıf mahallelerin iç içe geçtiği bir toplumsal mekânda kurulmuştu. Okulda farklı toplumsal sınıflardan öğrenciler olmasına karşın, öğrencilerin çoğunluğu işsiz ve düşük gelirli ailelerden geliyordu.³ Ancak bu semt, işçi sınıfı ya da sınıf-dışı kalan nüfusun ağırlıklı olduğu türden bir varoş bölgesi değil, en eski gecekonduların bile oldukça “iyi” durumda sayılabileceği, daha çok alt-orta sınıf ağırlıklı bir semt olarak belirliyordu. Nitekim bu semtte hâkim bir “yoksulluk kültürü”nden söz etmenin pek doğru olmadığını söyleyebiliriz. Benzer şekilde semtte, İslâmî/muhafazakâr bir kültürün de hâkim olmadığını gözlemlemek mümkündü. Son yirmi yılda bu tür eğilimlerin oldukça güçlenmiş olduğu düşünüldüğünde bu durum şaşırtıcı görünebilir. Bunun nedeni, 1980 öncesinde siyasal çatışmaların yoğun olarak yaşandığı bu bölgede, sol bir alt-kültür ve Alevi kimliğinin varlığını hâlâ hissettiriyor olmasıydı. Alt-orta sınıf ve lâik bir kültürün hâkimiyetine rağmen, bu bölgede de işsizlik ve yoksulluğun artması, enformel ağların ve etnik cemaatleşmenin güçlenmesi ve mafyatik ilişki ağlarının yaygınlaşması gibi süreçler etkili olmaktadır. Okul, içinde bulunduğu bu toplumsal çevre nedeniyle yoksullaşma, etnikleşme ve cemaatleşmenin yanısıra mafyalaşma tipi ilişkilerin de

¹ Görüşülecek öğrenci ve öğretmenlerin belirlenmesinde ve görüşmelerin gerçekleştirilmesinde bize çok çeşitli şekillerde destek ve yardım sağlamış olan Rehberlik Servisinde görevli arkadaşımız Zemzem Yaşar ve çalışma arkadaşına çok teşekkür ediyoruz. Onların hizmet verdikleri öğrencilerle kurmuş oldukları olumlu ilişki, bizim araştırmamıza da doğrudan katkıda bulundu.

² 1988 yılında öğrenime açılan bu devlet lisesinde genel ve süper lise olmak üzere iki farklı lise bir arada öğretim yapıyor. Toplam öğrenci sayısı 1238 olan okulda öğrencilerin %52’sini kız öğrenciler oluşturuyor. Toplam öğretmen sayısı ise 55. Ortalama sınıf sayısı 50 ve tekli öğretim yapılıyor. Müdür ve iki yardımcısı tarafından yönetilen okulda, bunun yanı sıra 5 kurul (öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, rehberlik kurulu, ödül ve disiplin kurulu, onur kurulu) ortaöğretim kurumları yönetmeliği gereği işlerini yapıyorlar.

³ Lise Rehberlik Servisinin 2003 yılında yaptığı Öğrenci Profili Anketine göre, toplam 1238 öğrencinin %78’inin ailesinin geliri 500.000 TL’nin, yani yoksulluk sınırının altındadır. Bunların %26’ının ailesinin ise işsizlik nedeniyle belirli bir geliri bulunmamaktadır. Orta sınıf gelir düzeyine sahip öğrencilerin oranı ise %8,5 düzeyindedir.

boy verdiği karmaşık bir mahalle kùltürünün tam merkezinde yer alıyordu. Dolayısıyla okuldaki gençlik kùltürünün maddi zeminini oluşturan şey, tam da mahallenin bu yapısıydı. Hem bu durum hem de mahallenin, kentin orta ve üst-sınıfların yaşadığı bölgelere komşu olması olgusunun, yoksulluğun bilincine varma konusunda gençleri kışkırtmakta olduğunu da gözlemledik. Bu gerçeklik hem okuldaki otoritenin yapılanması hem de direnişin biçimlenmesine yön veren temel dinamik olarak işlemekteydi.

Öte yandan seçtiğimiz lise, Türkiye’deki eğitimle ilgili sorunları bütünsel biçimde görmemizi sağlayan “tipik” özellikler sergilemesinin yanı sıra, bazı ayırt edici özelliklere de sahipti. Öncelikle öğretim kadrosu ve olanakları açısından ortalama bir devlet lisesinden hem daha donanımlıydı, hem de daha demokratik ve hoşgörölü bir yönetim anlayışı söz konusuydu. Bu durum, kısmen yönetimin tamamının ve öğretmenlerin çoğunluğunun kadınlardan oluşmasından, kısmen de öğretmenlerin önemli bir bölümünün sol eğilimli bir eğitim sendikasına mensup olmasından kaynaklanıyordu.⁴ İkinci ayırt edici nokta, okulda denetimin, disiplin cezaları yoluyla değil de, oldukça etkin bir rehberlik hizmeti yoluyla gerçekleştirilmeye odaklanmış olmasıydı.

Okulda Eğitim, Bilgi ve Otorite

Söz konusu okul ortamında otorite ve iktidar ilişkilerinin genel bağlamını anlamak için öncelikle otorite ile eğitim/bilgi arasındaki ilişkinin nasıl yapılandığı sorusunu yanıtlamak gerekiyor. Bu da lisede eğitim ve öğretimin nasıl örgütlendiğine bakmayı ve toplumsal yeniden-üretimin bu bağlamda nasıl gerçekteğiğini görmeyi gerektiriyor. Bu bağlamda okulda resmî otoritenin iki temel değişken üzerinden yapılandığını görmek mümkün. Bunlardan ilki kurumsal mantık ve işleyiş adı altında toplayabileceğimiz pratikler (derslik örgütlenmesi, alanlara ayırma, değerlendirme, disiplin ve rehberlik servisi, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin örgütlenmesi gibi), diğeri ise öğretmenlerin anlam dünyalarına yön veren söylemlerdir. şimdi sırasıyla bunları ele almak istiyoruz.

Kurumsal Mantık ve İşleyiş

Lisede öğretimin yürütülmesinden sorumlu olan okul yönetimi, Türkiye’deki eğitim sisteminin merkezi yapısının içindeki rolüne uygun olarak ortaöğretim kurumları yönetmeliği çerçevesinde okulu yönetmektedir. Ancak bu, yöneticilerin ve öğretmenlerin dünya görüşlerinin ve tercihlerinin okuldaki otoritenin yapılanmasında bir rolünün olmadığı anlamına gelmez. Eğitim ve öğretimin sürdürülmesine yönelik olarak, derslik örgütlenmesi, alanlara ayırma, değerlendirme, disiplin ve rehberlik etkinliklerinin sürdürülmesi gibi pratiklerde mevzuat mantığı belirleyici olmaktadır. Lisenin eğitim ideolojisinin biçimlenmesinde ise, yöneticilerin kişisel tutumlarının önemli olduğunu görüyoruz. Bu noktada, lisenin yönetiminde deneyimli kadın öğretmenlerin bulunmasından kaynaklanan “kadınsı” sorun çözme tarzlarının hâkimiyeti ile rehberlik ve danışma hizmetlerinin etkin kullanımının, yönetim ve öğretim işlerinin yürütülmesinde belirleyici olduğunu; böylece resmî otoritenin bir dizi yapılandırılmış ve enformel pratiklerle sürdürüldüğünü söylemek mümkün.

⁴ Toplam 52 öğretmenin 8’i erkek, 44’ü kadın. Bu öğretmenlerin 25’i eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sol eğilimli Eğitim Bilim Emekçileri Sendikasına (Eğitim Sen) üye. Lisenin donanım ve olanakları: 27 derslik, fen ve iletişim laboratuvarları, yabancı dil odası, rehberlik görüşme orası, resim ve müzik atölyeleri, spor ve konferans salonu, kütüphane, öğrenci kantini ve öğretmenler odası.

Farklı toplumsal grupların bilgi ve eğitimle olan ilişkilerine yön veren bu yapılandırılmış ve enformel pratikler, okuldaki otorite ve direnişin nasıl şekillendiğini görünür kılmaktadır. Çünkü okul somutunda bilgi ve otorite arasındaki ilişkiler, toplumsallaşma yoluyla yapılanmakta; derslik pratiklerinde odaklanmasına rağmen tüm bir okul ortamı/kültürü içinde gerçekleşmekte, yönetim ve denetim pratikleri ile söylemlerinin (gizli müfredat) yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimleri de bu sürece yön vermektedir. Ayrıca gençler gerek aile, gerekse akran grupları ile mahallede girdikleri etkileşimde biçimlenen deneyimleri de okula taşımaktadırlar. Söz konusu bu arka plan, hem okuldaki derslik örgütlenmesi ve derslikte etkinliklerinde kodlanan simge, anlam ve değerler, hem de okulun toplumsal kültürel ortamı tarafından yeniden yapılandırılmaktadır.

Bu çerçevede okuldaki resmî otoritenin nasıl yapılandığına baktığımızda, öğrencileri sınıflandırma sistemi ile derslik örgütlenmesinin kritik bir önem taşıdığını görüyoruz: Öğrencileri sınıflara ve alanlara (Matematik, Fen ve Türkçe-Sosyal sınıfları olarak) yerleştiren derslik örgütlenmesinin öğrencilerin toplumsal kökenlerine koşut biçimde eşitsiz dağılımı, bilgi ile farklı/eşitsiz ilişkinin yapılanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin sınıflara ve alanlara ayrılması büyük ölçüde öğrencilerin başarı durumlarına ve dolayısıyla toplumsal kökenlerine göre gruplandırılmalarıyla sağlanmaktadır. Başarı ile toplumsal köken arasındaki apaçık bağlantı nedeniyle, öğrencileri akademik başarılarına göre sınıflandırma sistemi, aynı zamanda onların toplumsal kökenlerine göre de sınıflandırılmalarıyla sonuçlanmaktadır. Böylece okulun kendini sürdürebilirliği açısından kritik öneme sahip görünen, orta sınıf kökenli başarılı öğrenciler, belirli sınıflarda (Matematik ve Fen sınıfları) toplanırken, yoksul ve alt sınıflardan gelen başarı düzeyi düşük öğrenciler de belirli sınıflarda (düz liselerin özellikle Türkçe-Sosyal sınıfları) toplanmış olur. Bu durum okulun başarı skalasında hangi gruba yatırım yapılacağını da gösteriyor. Nitekim başarılı öğrencilerin oluşturduğu sınıflar, öğretmenlerin kendi mesleki rollerini daha iyi gerçekleştirdiklerini düşündükleri, ders vermekten zevk aldıkları sınıflar oluyor. Bunun asıl nedeni, bu sınıflardaki öğrencilerin üniversiteye girme potansiyeline sahip öğrenciler olarak görülmesi. Başarı durumuna göre yapılan bu sınıflandırma mantığı, alan seçiminde daha da açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Başarılı öğrenciler fen sınıflarına, daha az başarılı olanlar ve “tembeller” Türkçe-Sosyal sınıflarına yönlendirilmektedir. Öğrencileri “başarılı ve başarısız”, “çalışkan ve tembel” olarak sınıflandırma süreci, öğrencilerin bilgi ve eğitim ile kurdukları ilişkiyi de yapılandırmaktadır. Böylece yönetim ve öğretmenler tarafından “başarısız” olarak görülen öğrencilerden oluşan sınıflar ve alanlar marjinalleştirilmektedir.

Bu durumun okuldaki otorite krizinin ve direnişin maddi zeminini oluşturduğunu ileri sürebiliriz. Bu süreçte marjinalleştirilen öğrencilerde oluşan haksızlığa uğradıkları duygusu, eğitimden beklentileri üzerinde son derecede etkili olmaktadır. Eğitim beklentisi düşük daha yoksul öğrencilerin tepkilerini sınıf ortamında dışa vurarak, derslerin izlenmesini sabote etmeye çalışmaları, okulun en önemli disiplin sorununu oluşturmaktadır. Bu koşullarda derslik düzeni, genel olarak son derece düşük bir zihinsel emek temelinde sürdürülmekte, yani derslik pratikleri entelektüel bilgi-beceri kazandırmayı hedeflemekten çok, asıl olarak öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki denetimini sağlamaya ve sürdürmeye odaklanmaktadır. Sonuç olarak okul kültürü, bu sınıflandırma sistemi ve derslik örgütlenmesi yoluyla marjinalleştirilen öğrencilerin bu pratiklere direnişi matrisinde biçimlenmektedir.

Bu sınıflandırma sistemi kalabalık sınıf olgusu (sınıf mevcudu 60 kişiye kadar çıkıyor) ile birleştiğinde, okula kayıt olurken başarısız görülüp, belirli sınıflarda toplanmış olan dezavantajlılar, en baştan “kaybedenler” olarak sınıflandırılmış oluyorlar. Öte yandan öğrencinin yalnızca sınavlardan aldığı notu değil, aynı zamanda öğretmenin öğrenci hakkındaki kanaatini de içeren değerlendirme sisteminde, ders notu öğrenci hakkındaki değer

yargılarının da bir ölçütü olmaktadır. Öğrencinin “uyumlu” ve “sosyal” olması, kanaat belirleme sürecinde olumlu özellikler olarak değerlendirilmektedir. Sonuçta ders başarısı açısından sınırdaki bulunan öğrenciler açısından bu kanaat meselesi kritik bir önem kazanmaktadır. Bu durum, okulun eğitim ideolojisinin yalnızca başarı ölçütüne dayalı olmayıp, “uyum” ile ilgili standartları da içerdiğini gösterir. Bu değerlendirme sonucunda öğrenci “başarılı” ya da “başarısız” olarak etiketlendiği gibi, aynı zamanda “uyumlu” ya da “uyumsuz” olarak da sınıflandırılmaktadır. Değerlendirmenin işlevi öğrencinin bilgi, otorite ve kurullarla ilişkisini yapılandırmaya yöneliktir. Kültürel yeniden-üretim sürecinde okulun özgünlüğü tam da bu noktada önem kazanmakta, bu tür bir sınıflandırma sistemiyle işleyen okul, öğrenciler arasında fark/ayırım üretmekte, onları damgalamakta ve nihayet bazılarını elemektedir.

Öğretmen Söylemleri

Öğrencilerin eğitim ile ilişkisine yön veren bu kurumsal mantık ve yapılandırılmış pratikler, öğretmen söylemleri ile sürdürülmektedir. Bu noktada eğitimin paralılaşması ve ticarileşmesi olgusunun, hem lisenin işlevini hem de öğretmenin rolünü esaslı bir biçimde değiştirmiş olmasının, doğrudan öğretmen söylemlerine yansıdığını görüyoruz. Öğretmen söylemlerine baktığımızda, okulun işlevi artık yalnızca diploma vermeye indirgenmiş görünüyor. Nitekim görüştüğümüz öğretmenlerin çoğu kendi rolleri ve konumlarına ilişkin bu radikal aşınmanın farkındaydılar. Bu çerçevede okulun işlevi ve okuldaki düzenin nasıl olması gerektiğine dair öğretmen söylemleri, öğretmenlerin kendi sınıfsal konumları, eğitimleri ve cinsiyetleri gibi dolaylımlar üzerinden somutluk kazanıyor. Öğretmenlerin çoğunda çaresizlik, güçsüzlük ve kayıtsızlıkla tanımlanan bir yabancılaşma duygusu hâkim görünüyor. Kendi rollerini asıl olarak gençleri “terbiye etmeye”, onlara “insanlık öğretmeye” indirgemiş olan öğretmenlerin çoğu, “mola yeri”, hatta “ıslahevi” olarak gördükleri bu okulda, bir tür “çobanlık”, “annelik”, “ebeveynlik yapmak” zorunda kaldıklarını düşünüyorlar. Ne yazık ki öğretmenlerin mesleki talep ve çıkarlarını savunmaya odaklanmış olan işyerindeki sendika da bunu değiştirecek bir yaklaşıma sahip değil.

Okuldaki yönetim pratiklerinin arka planını oluşturan öğretmen söylemlerinin merkezinde, öğretmen otoritesini sağlamak ve gençleri terbiye etmek var. Bu bağlamda okulda iki farklı öğretmen söyleminin etkili olduğunu görüyoruz: 1) Koruyucu, terbiye edici ve medenileştirici “anne-öğretmen” söylemi; 2) Formel kurulların, katı bir eleme ve disiplin sisteminin işletilmesini savunan “otoriter-öğretmen” söylemi.

Başat öğretmen söylemini oluşturan anne-öğretmen söylemi gücünü, hepsi oldukça deneyimli ve güçlü kadın yöneticilerden alıyor ve iyi işleyen bir rehberlik bürosunun da desteğiyle meşruiyetini artırıyor. Bu söylemi paylaşan çok sayıda kadın öğretmenin varlığı da yönetimin bu yaklaşımını pekiştiriyor. Ayrıca bu söylem, okulun görece demokratik ve hoşgörülü bir ortam niteliği kazanmasına da yardım etmiş görünüyor. Bu öğretmenler, gençleri “terbiye etme” işini annelik rolünün bir uzantısı olarak görüyorlar. Gençlerin ebeveynliğini üstlenen bu rol, okuldaki düşük akademik başarı ve düşük entelektüel beklenti ile de örtüşmektedir. Bu yaklaşım bir yandan öğrencilerin somut koşullarını anlamaya dayalı bir esneklik sergilerken, öte yandan onları ıslah etmeye dönük çabası nedeniyle aşığılayıcı da olabilir.

Daha otoriter bir yaklaşımı tercih eden disiplinci öğretmenler, bu annelik rolünü kabul etmemekte, daha mesafeli ve kuralcı bir yaklaşımı savunmaktalar. Bu tür öğretmenler sık sık disiplin kuruluna öğrenci gönderdikleri halde istedikleri sonucu alamıyor ve bu nedenle yönetimin ve rehberlik servisinin anlayışlı yaklaşımından son derece rahatsız görünüyorlar. Bu tür bir anlayışlı yaklaşımın sonuçta öğretmenlik rolüne zarar verdiğini düşünüyorlar. Bu

grup, okuldaki eğitim kalitesinin düşüklüğü ile anne-öğretmen söylemi arasında da doğrudan bir bağlantı kuruyor. Dolayısıyla okulun “sorunlu gençlerden arındırıldığında”, geriye kalanlarla daha kaliteli bir eğitim yapılabileceğini savunarak, disiplin konusunda “esnek” yönetim ile işbirliği yapmayı reddediyorlar.

Öğrencilerin toplumsal kökenleri ile okuldaki başarı ve uyum durumları arasında ilişki kuran öğretmen söylemi ise her iki gruptan öğretmen tarafından da aynı ölçüde dillendirilmektedir. Burada özellikle öğrencilerin ailelerinin eleştiri nesnesi yapıldığını görüyoruz. İyi bir temel eğitim ve “aile terbiyesi almamış” olan gençlerin üniversiteye girme şansının olmadığına inanan öğretmenler, kendi rollerini onları terbiye etmeye indiriyor. “Bilgiyi nereden olsa öğrenir; biz onlara bir takım değerleri vermeye çalışıyoruz” söylemi ile sürdürülen annelik rolü öğretmenlik misyonunu güçlendiriyor. Ancak ileride değineceğimiz gibi, bu söylemin içerdiği yoğun sınıfsal içerik nedeniyle, öğretmenlerin oluşturmaya çalıştığı otorite, öğrencilerin gözünde kendini meşrulaştırmakta zorlanıyor. Sonuçta, ortaya çıkan öğrenci tepkisi nedeniyle, öğretmenler yüklenmek istedikleri “terbiye edici-medenileştirici” misyonu da yerine getirmekte zorlanıyorlar.

Otorite Krizi ve Direniş Kültürü

Sınıflandırma sistemine dayalı terbiye edici öğretmen otoritesinin, okulda çok yaygın bir hoşnutsuzluğa yol açmış olduğunu görüyoruz. Ayrıca söz konusu hoşnutsuzluk kendini güçlü bir karşı koyuş ile dışa vuruyor. Okuldaki otorite krizinin nedeni, öğrenci tarafından bu otoritenin hem marjinalleştirici, ayrımcı, damgalayıcı, aşağılayıcı hem de keyfi, kayıtsız/boş vermiş, çaresiz/korkak olarak nitelendirilmesinden kaynaklanıyor. En yaygın karşı koyuş pratikleri olarak derslik düzenini sabote eden eylemlerin ardından, okul bütününde zaman, mekân ve bedenle ilgili kısıtlamalara karşı geliştirilen direnişler geliyor. Okuldaki otoriteye ilişkin eleştiriler ve karşı koyuş, sınıf ve cinsiyete göre farklılık gösteriyor. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, okuldaki otoriteye karşı koyan öğrenci gruplarına dâhil olurken, bazıları da bu tür gruplaşmaların dışında kalıyor. Okuldaki tüm öğrencileri kabaca üçe ayırmak mümkün: 1) hâkim eril direniş kültürünün yeniden-üretiminde başat rol oynayan alt ve orta-sınıf erkek ve kızlar; 2) bu gruplaşmaların dışında kalmaya çalışan ya da ancak marjinal olarak katılan, orta-üst sınıfa mensup, eğitim beklentisi yüksek olan (özellikle de kız) öğrenciler; 3) ve son olarak, yine hâkim direniş kültürünün dışında kalan alt-sınıf yoksul öğrenciler. Okul kültürü, bu farklı kesimden öğrenciler ile resmî otorite arasındaki karmaşık güç oyununda biçimleniyor.

Direnişin Kaynağı: Marjinalleşme ve Ayrımcılık

Yaygın hoşnutsuzluğun temelinde, öğrencilerin eğitimin aşağılayıcı ve pasifleştirici etkisine yönelik tepkileri yatıyor. Öğrencilerin çoğu okulda dikkate alınmadıklarını, kendilerine değer verilmediğini ve hatta insan yerine konulmadıklarını düşünüyor. Yani öğretmenin terbiye edici-medenileştirici söylemine büyük bir tepki gösteriyorlar. Öğretmenlerin gençlere “insanlık öğretme” yönündeki yaklaşımı, öğrenci söyleminde karşılığını, “insan yerine konulmamak” eleştirisinde buluyor. Bu tür eleştiriler, aynı zamanda her farklı öğrenci grubunun farklı biçimde algıladığı ayrımcılık ve dışlanma eleştirileriyle de bütünleşiyor. Öğrencilerin “haksız”, “aşağılayıcı” ve “pasifleştirici” olarak gördükleri öğretmen otoritesine karşı meydan okuyuşlarının çeşitli biçimler aldığını görüyoruz.

Öte yandan mevcut otoriter pratiklere yönelik bu eleştiriler, öğrencilerin “ideal öğretmen” tanımlarında da ortaya çıkıyor. İdeal öğretmen tipik olarak “hem arkadaş, hem öğretmen, hem de anne” olarak resmediliyor. Bir öğrencinin “ideal öğretmeni” tanımlarken kullandığı şu

ifade, öğrencilerin gözünde, “öğrencilik” deneyimi ile “insanlık” kavrayışı arasında büyük bir uçurum olduğuna işaret ediyor: “hem bize öğrenci olduğumuz hissettiriyor, hem de insan gibi davranıyor”.

Aşağılayıcı ve pasifleştirici pratikler genel olarak tüm öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanırsa da, bu otoriter pratiklerin en büyük çıkmazla karşılaştığı yer elbette ki “başarısız” ve “uyumsuz” görülen öğrencilerin toplandığı belirli sınıflar oluyor. Bu tür öğrencilerin tecrübe ettiği ayrımcılık, dışlanma ve damgalanma algısı, okuldaki eril direniş kültürünün asıl itici dinamiğini oluşturuyor. Okuldaki “tembel ve uyumsuz” öğrencilerinin toplandığı ve disiplin açısından asıl sorun kaynağı olarak görülen sınıflardan (özellikle Türkçe-Sosyal sınıfları) görüştüğümüz öğrenciler, okulda düz liselere ve özellikle Türkçe-Sosyal sınıflarına karşı ayrımcılık yapıldığını düşünüyorlar. Otoriteye sürekli karşı koyan orta ve alt-orta sınıftan gelen gençlerin çoğunda bu ayrımcılık hissini çok güçlü yaşadığını görüyoruz. Öğrenci söylemlerinde merkezi bir önemi olan bu ayrımcılık algısı, okuldaki fiziksel imkânların eşitsiz dağılımından, damgalanmış olmaya kadar uzanan geniş bir alana dair sorunlardan besleniyor.

“Başarısız” olarak görülen bu gençlerin durumu öğretmenler tarafından “kişisel yetersizlik” olarak yorumlanıyor ve buna bağlı olarak “uyumsuzluk” konusu da tamamen psikolojik bir sorun olarak ele alınıyor. Böylece gençlerin yaşadığı aşağılanma ve damgalanma algısı daha da pekişiyor. Söz konusu psikolojikleştirme çoğu zaman açık hakaretler şeklini alabiliyor. Bu tür öğrencilere yönelik olarak farklı aşağılama-hakaret terimlerinin kullanıldığını görüyoruz. Bunları şöyle gruplandırabiliriz. Havyan-insan karşılaştırması üzerinden yapılan aşağılamalar (“itler”, “köpekler”, “siz nasıl insansınız” vb); zekâyla ilgili aşağılamalar (“embesil”, “geri zekâlı”, “aptal” vb); cinsiyetçi aşağılamalar (“orospuluk yapmayın”, “aileniz sizi buraya sürtmek için mi gönderdi?”, “podyuma/pavyona mı geliyorsun?” vb); aileye yönelik aşağılamalar (“sizin aileniz ne biçim aile!”, “sizin yetişmenizden belli, sizin aileniz de ahlaksız”, “ailenizin de eğitimi yok” vb); ve geleceğe yönelik korkutmalar (“siz adam olmazsınız”, “siz üniversiteye giremezsiniz” vb). “Uyumsuz” olarak damgalanan çocukların, kişilik ve onurlarının yanı sıra aile ve sınıfsal kökenlerini de aşağılayan bu tür yaklaşımlar sonuçta ıslah-edici anne otoritesinin meşruiyetini zayıflatıyor. Anne-öğretmen otoritesi, gerçek aileyi karşısına aldığı anda, sınıfsal boyutu güçlü bir savunmaya çarpıyor ve geriliyor. Özellikle aileye yönelik hakaretler konusunda öğrencilerin çok tepkili davrandıklarını görüyoruz. “Atletimi satar, seni yine de okuturum” diyen bir babanın kızının, bir öğretmenin ailesine dönük bir aşağılamasına verdiği tepki, bu tür bir ruh halini çok iyi örnekliyor: “kimse benim aileme dil uzatamaz”.

Marjinalleşme ve dışlanma algısı sadece “başarısız” ve “uyumsuz” görülen öğrencilerle sınırlı değil. Benzer şekilde “başarısız” sınıflarda toplandığı halde başarmaya gayret eden, duyduğu hoşnutsuzlukları ise eril direniş kültürü içinde sergileyemeyen, “uyumlu” alt sınıf gençlerde de güçlü bir dışlanma ve marjinalleşme duygusu hâkim. Bu öğrenciler öğretmen otoritesinin meşruiyetini en fazla kabullenen grup olmakla birlikte, yine de öğretmenler tarafından kaale alınmadıklarını düşünüyorlar. Bu alt-sınıf gençlerde söz konusu eleştiri, tam da okulun meşru olarak üretmeye çalıştığı “başarılı-başarısız” ayrımının bizzat kendisinin sorgulanmasına kadar varıyor. Mevcut “başarılı” ve “başarısız” tanımları üzerinden yapılan sınıflandırmanın ve “tembel” olarak damgalanmanın bu öğrencilerin gözünde güçlü bir meşruiyeti yok, çünkü bu çocukların çoğu “başarının” sınıfsal ayrımlar üzerinden belirlendiğinin pekâlâ farkındalar.

Ayrıca bu gruba dâhil olan gençlerin hissettiği dışlanmanın çok belirgin bir kültürel boyutu da var. Okulun dayattığı “ideal öğrenci” prototipine uyamayan ama aynı zamanda direniş kültürüne yön veren gruplara da dâhil olmayan alt sınıf öğrenciler, hem “başarılı” öğrencilere

hem de “uyumsuz” öğrencilere kıyasla kendilerini dışlanmış hissediyorlar. Bu öğrencilerin tepkisi, asıl olarak “uyumsuz” orta-sınıf öğrencilerin hem kendi aralarında kurdukları ilişkilerin “yozluğuna” hem de öğretmenler ile kurdukları ilişkinin “rahatlığına” yöneliyor. Bu rahatlığı “şımarıklık” olarak adlandırıyorlar, yani aslen sınıfsal içerikli olan bu eleştiri doğrudan kültürel bir ifade kazanıyor. Öte yandan, öğretmenlerin, “şımarık” çocuklara, hak etmedikleri halde daha yakın olduklarını/davrandıklarını düşünüyorlar. Öğrencilerin bu konudaki anlatımları, “şımarıklar” ile öğretmenler arasında bir toplumsal köken/habitus ortaklığı algıladıklarını ve bundan rahatsız olduklarını gösteriyor.

Son olarak, “başarılı” ve “uyumlu” kategorisine giren orta-sınıf kökenli gençlerin çoğu da, kendilerine karşı bir ayrımcılık yapıldığını, daha doğrusu “disiplinsiz” okul kültürünün kendi beklentilerini marjinalleştirdiğini düşünüyorlar. Kendini okuldaki direniş kültürüne ait hissetmeyen bu öğrenciler, aynı zamanda sosyal ve kültürel sermayeleri ve dolayısıyla eğitim beklentileri daha yüksek olanlar. Onlara göre okuldaki temel sorun, güçlü bir direniş kültürünün hâkimiyetine girmiş olan bu okulda, iyi bir eğitim almak isteyen öğrenciye “yeteri kadar önem verilmemesi”. Öğretmenlerin ilgisini çaldıklarını düşündükleri “uyumsuz” öğrenci kültürüne olan yabancılaşmışlık duyguları çok derin. Bu nedenle genel olarak okulun arkadaşlık çevresinden uzak duruyorlar. Eleştiri oklarını asıl olarak, “uyumsuz” gençlere ve onların toplumsal çevrelerine yönelten bu öğrenciler, onlar üzerinde denetim kuramadığı, ona teslim olduğu için yönetime ve öğretmenlere karşı da tepki duyuyor ve daha “disiplinli” bir ortam arzu ediyorlar.

Direnışin Mantığı ve Stratejileri

Okulda otoriteyi felç edecek kadar yaygın olan disiplin ihlâlleri, direniş kültürüne yön veren ana damarı oluşturuyor. En yaygın disiplin ihlâllerinin başında, derslik pratiklerini sabote etmeye yönelik öğrenci eylemleri geliyor. Derslere zamansız girip çıkmak, gürültü yaparak dersin işlenişini engellemek, öğretmenle alay etmek, diğer öğrencilere sataşmak gibi eylemler bazı sınıflarda çoğu zaman ders yapılmasını engelleyecek boyutlara varıyor. Yaygın öğrenci direnişinin yöneldiği ikinci alan, öğrencilerin hareket özgürlüğünü ve serbest zamanını kontrol etmeye yönelik her tür kuralın delinmesi ve aşındırılması konusuna odaklanıyor. Okul binasına ve sınıflara giriş çıkış saatleri, derslikler, bahçe, spor salonu, kantin, koridorlar, tuvaletler gibi mekânların ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin kuralların ihlâlüne yönelik eylemler, öğrencilerin çoğu tarafından keyifli bir özgürleşme pratiği olarak yaşanıyor. Öğrencilerin çoğunun kendilerini “cezaevine kapatılmış” olarak hissettiklerini belirttikleri bu okulda, her tür kuralı ihlâl etmek, denetimi atlatmak, gevşetmek ya da yeniden müzakere etmek öğrenci direnişinin önemli bir alanını oluşturuyor. Son olarak, en yaygın direnişin sergilendiği alanlardan birisi de tek tip giyinmeye/üniformaya yönelik tepkilerde açığa çıkıyor. Hem kızlar hem de erkekler, dayatılan üniformaya kendi kişisel stillerinin damgasını vurmak için mevcut renk, biçim ve boy standartlarını sürekli olarak aşındırmaya çalışıyorlar.

Disiplin sorunlarının kökeninde öğrencilerin otoriteye karşı direnişinin olduğunu söyledik. Öte yandan, öğrenciler kendi yaptıkları kural ihlâllerinin aynı zamanda okuldaki disiplinin “gevşekliği” tarafından da mümkün kılındığını düşünüyorlar. Öğrencilerin çoğu, okuldaki “disiplin gevşekliğini” hocaların “çaresizliğine”, “korkaklığına”, “boş vermişliğine” ve asıl olarak “keyfi ve tutarsız” olmalarına bağlıyorlar. Öğretmenlerin anlayışlı olmak ya da somut duruma/kışıye uygun *ad hoc* çözümler bulmak adına yaptıkları her şey, çocukların bakış açısından, keyfilik, tutarsızlık, boş vermişlik ya da korku olarak anlaşılabilir. Öğrencilerin söyleminde, otoritenin bu tür nitelikleri ile kuralları ihlâl edici davranışların yaygınlığı arasında doğrudan bağlantılar kuruluyor.

Sonuçta “uyumsuz” öğrenciler bile, okuldaki otorite krizi ve “disiplin gevşekliğinin” nihai olarak kendi aleyhlerine işlediğini düşünüyorlar. Görüştüğümüz öğrencilerin neredeyse tümünün dile getirdiği “burada disiplin yok”, “burada disiplin sıfır” söylemi aslında son derece eleştirel bir duruşa işaret ediyor, çünkü çoğu zaman disiplin gevşekliğinin arkasında anlayış, esneklik ve merhametten çok, korku ve çaresizlikle örülü bir boş vermişlik olduğunu düşünüyorlar. Bu nedenle daha “disiplinli” bir yaklaşımın onların eğitim başarılarını artıracaklarını inanıyorlar. Otoriter toplumsallaşma kalıplarını içselleştiren öğrencilerin çoğu, daha katı ve cezacı bir yaklaşım beklentisi içindeler.

Eril direniş kültürünün dışında kalan alt-sınıf öğrencilerin ise, disiplinli otorite arzusunu daha da güçlü bir şekilde savunduklarını görüyoruz. Bu tutumun kökeninde, ayrımsız/mutlak bir disiplin uygulandığında, okuldaki sınıfsal farkların daha az görünür olacağına dair bir umut yatıyor.

Hegemonik Eril Direniş Kültürü

Yukarıda analiz edilen eleştirel tepkiler, okuldaki farklı öğrenci kesimlerinin tümü tarafından, ancak her gruba göre farklılaşmış anlam ve boyutlarda dile getiriliyor. Öğrenci tepkilerinin kendi içindeki farklılaşmasına rağmen, okulda tek ve hâkim bir direniş kültürünün varlığı da hemen dikkat çekiyor. Bu aynı zamanda, okulda güçlü bir karşı-otorite odağı olduğu anlamına geliyor ki, okul kültürüne damgasını vuran tam da bu iki farklı otorite odağı arasındaki çatışmanın karmaşık dinamikleri oluyor. Öğrenciler arasındaki statü hiyerarşilerini belirleyen, sınıflandıran, adlandıran, taciz eden ve şiddet kullanan bir karşı-otorite olarak işleyen bu kültür, öğrencilerin çoğu için öğretmen otoritesinin gücünü aşan hegemonik bir etki yaratıyor. Öte yandan bu kültür, öğretmen otoritesinin altını oyan karşı-hegemonik bir güç olarak da iş görüyor. Dolayısıyla iki güç arasındaki ilişki tam bir hegemonya mücadelesi olarak gerçekleşiyor. Gücünü asıl olarak mahalleli kimliğinden alan eril güç gösterisine dayalı bu kültür, okuldaki tüm erkek ve kız öğrencileri farklı düzey ve biçimlerde içine çekiyor ya da dışlıyor. Okulun şöhreti de büyük ölçüde, bu eril çatışma kültürünün yol açtığı disiplin sorunlarına dayanıyor. Okul “okumak için değil, vakit geçirmek için okula gelen”, içki, sigara ve hatta uyuşturucu gibi “kötü alışkanlıkları” olan gençlerin sürekli birbirleriyle kavgalara giriştikleri ve hatta öğretmen ve yöneticilere saldırdıkları “olaylı” bir yer olarak ün salmış durumda.

Okulda bu kültüre dâhil olmayan, daha üst ya da alt-sınıftan öğrenciler (kızların çoğunluğu) var olmasına rağmen, eril güç kültürünün hegemonik olmasının nedeni, okulun resmî otoritesine karşı direnmek için kullanılabilecek potansiyel repertuarın sadece eril güç kültürünün içinden devşirilebiliyor olması. Onlar güçsüzün kaybettiği, güçlünün kural koyduğu bir dünyada kendi bildikleri araçlarla güçlenmek istiyorlar. Hem ataerkil değerlerin, özellikle gücün ve erkeklığın yüceltildiği, hem de haklı ile haksız, güçlü ile güçsüz, doğru ile yanlış ilişkili değerlerin alt üst olduğu neo-liberalizmin kültürel evreninde, eğitim onlar için bir güçlenme aracı olarak anlamını yitiriyor. Sonuçta, bu öğrencilerin yaşam ve anlam dünyası ile “efendilik”, “insanlık”, “kurallara saygı”, “otoriteyi kabul”, “disiplin”, “başarılı olmak” gibi resmî toplumsallaşma kalıpları arasındaki gerilim sürekli büyüyor ve sık sık patlak veriyor.

Mahalle Kökenli Çatışmalar

Eril direniş kültürü içindeki gruplaşmaların asıl olarak mahallî kimlikler üzerinden kurulduğunu görüyoruz. Mahalle bazlı çevreler/çeteler arasında çoğu zaman şiddetli kavgalarla sonuçlanan sürekli ve yoğun bir gerilim yaşanıyor. Ayrıca “arkası olmak”, “çevresi

olmak”, “adı olmak” gibi özelliklerle tanımlanan “delikanlılık”, “dayılık”, “babalık”, “abilik”, “ablalık” ve “çaylak-çömezlik” gibi kategoriler, gücünü mahalle kültüründen alan erkek öğrenciler ve onların kız arkadaşları tarafından denetleniyor. Çete örgütlenmesinin dinamiği, büyük sınıflardan “ağabeylerin” “dayıların”, “babaların” küçük sınıflardaki “çömezleri”, “çaylakları” koruma altına aldıkları güçlü bir yaş hiyerarşisine de dayanıyor. Kızlar ve erkekler birbiriyle bağlantılı olmakla birlikte, asıl olarak ayrı çevreler, çeteler olarak örgütleniyor ve birbirlerinin kavgalarına doğrudan karışmıyorlar. Kavgaya katılanların çoğu, kavgaların “önemsiz/küçük şeylerden” çıktığını teslim ediyorlar. “Kimse neden kavga var diye sormaz, hemen girer, neden önemsizdir”. Biraz daha derine indiğimizde ise kavgaların arkasındaki asıl dinamiğin, taraf tutmak, arkadaşını kollamak, yani bir “çevreye” ait olmanın gereklerini yerine getirmek, güçlü olana yaklaşmak ve güçlü olduğunu kanıtlamak olduğu açıkça anlaşılıyor.

Güç gösterisine dayalı bu delikanlılık-ablalık kimliğinin, sadece öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerle sınırlı kalmayıp, okuldaki öğretmen otoritesine karşı çıkmak için de işlevselleştirildiğini görüyoruz. Bu nedenle, bu kültürü öğrencilerin bazılarının mahallî toplumsal kökenleriyle ilişkilendirmek doğru olmakla birlikte, asıl olarak okulun kendine özgü ortamında yeniden icat edilen bir direniş kültürü olarak yorumlamak gerekiyor. Nitekim bu niteliğiyle bu kültürün, kızlar da dâhil olmak üzere çok sayıda farklı kökenden öğrenciyi içine alabildiğini görüyoruz: “Ezilmemek için güçlü olmalısın”, “ezilmemek için ezmelisin” felsefesi hem öğretmenlere hem de diğer öğrencilere karşı tanımlanan genel bir hayat felsefesi halini almış durumda. Bir öğrencinin dediği gibi, “bu okulda arkan varsa, daima sen öndesin”.

Öğrencilerin söyleminde öğretmen otoritesine karşı öne çıkarılan güçlü bir “haksızlığa karşı direnmek”, “hakkını aramak”, “haksızlığa gelememek” teması var. Birçok öğrencinin söyleminde görüldüğü üzere, “delikanlılık” sadece “çevresi, arkası olmak” ile değil, aynı zamanda bu tür öğelerle de tanımlanıyor.

Direniş ve Toplumsal Cinsiyet

Dişil Öğretmen Otoritesi Karşısında Direniş Kültürü

Okulda otorite ve direnişin yapılanmasında toplumsal cinsiyetin çok boyutlu ve kurucu bir rolü olduğunu söyleyerek başlamak gerek. Öncelikle resmî otoritenin, eril direniş kültürünün bakış açısından, orta-sınıf olduğu kadar aynı zamanda kadın-dişil olarak da görüldüğünü söyleyebiliriz. Bu iki kültür sınıf üzerinden olduğu kadar toplumsal cinsiyet üzerinden de birbirine meydan okuyor. “Anne-öğretmen” genç erkek üzerinde onun eril kimliğini tanıyan ama ehlileştirmeye çalışan, bir yandan da onu sınıfsal olarak aşağılayan bir otorite kurmaya çalışıyor. Eril kültür ise bir kısım kız öğrenciyi de yanına çekerek, anne-öğretmene meydan okuyor, onu korkutuyor, onu korkak/dişil bir otoriteye dönüştürmeye çalışıyor. Eril direniş söyleminde okuldaki disiplinin gevşekliği sorunu ile öğretmenlerin çoğunun kadın olması arasında doğrudan bir bağ kuruluyor:

Üstelik eril çatışmacı kültür içinde yer alan erkek öğrenciler, kadın öğretmenlerin kendilerine karşı cinsiyetçi ayırım yaptıklarını düşünüyorlar:

Direniş Kültürü İçindeki İktidar İlişkileri

“Ezilmemek için ezmelisin”, “daima güçlü olmalısın” düsturuna dayalı olarak işleyen direniş kültürü gücünü, tüm öğrencileri en tepede güçlü-popüler erkek figürünün bulunduğu bir statü hiyerarşisine göre dizme ve bu dizgeyi kontrol etme becerisinden alıyor. Okuldaki herkesin

statü hiyerarşisindeki konumu, bu eril figürün temsil ettiği konuma olan mesafesine bağlı olarak şekilleniyor, popüler erkek ve kız kimlikleri de bu bağlamda belirleniyor. Hiyerarşide, en tepedeki erkeğin hemen arkasından onun sevgilisi olan kız geliyor. Yani kızların bu dizgedeki konumları doğrudan erkeklere bağımlı. Öte yandan, kızlar için okuldaki hiyerarşide üste çıkmanın tek yolu okul dışından, yaşça daha büyük ve güçlü (örneğin mafya işlerine bulaşmış olan) bir erkekle çıkıyor olmak. Bu kültürün dışında kalan ya da girmek istediği halde dışlanan erkekler ise hiyerarşinin en altında yer alıyorlar.

Hem kız hem de erkeklerin ifadeleri şuna işaret ediyor: Erkekler için popüler olmanın tek ve açık bir anlamı var: “güçlü olmak”. Güçlü olmak ise tipik olarak “mevkisinin yüksek olması”, “arkasının sağlam olması” gibi terimlerle tanımlanıyor. “Erkek olmak”, güçlü olmak ve çevresi-arkası olmak gibi vasıflara işaret etmekle birlikte, hem kızlar hem de erkekler üzerinde cinsiyetçi bir baskı uygulamak anlamına da geliyor. Eril kültürün dışladığı erkek öğrencilerin anlatımları (“bana sigara iç, içki iç derler, içmeyince sen nasıl adamsın, ot gibi yaşıyorsun derler. Çıktığım kız başkalarıyla konuşuyorsa git şuna kızsana derler...”) erkek kimliğinin nasıl kurulduğunu çok net olarak gösteriyor.

Eril Kültür Karşısında Kızlar

Bir başka yazıda (Özkazanç ve Sayılan, 2008) çok daha ayrıntılı olarak ele aldığımız bu konuya burada sadece en genel hatlarıyla değinmek istiyoruz.

Oyunun İçindekiler

Bu eril güç oyununun dışında bırakılan erkekler “light” erkek olarak görülüp tacize uğrarken, kızlar da bu eril kültür tarafından sınıflandırılıyor, adlandırılıyor ve damgalanıyorlar. Bu süreçte kızların bazıları eril oyuna davet edilir ve hatta katılmaya zorlanırken, bazıları da dışlanıyor. Bu farklı kız grupları ile eril kültür arasında, farklı türden gerilim ve çatışmaların yaşandığını belirtmek gerekir. Söz konusu “cinsel gerilim”, çoğu erkek ve kız öğrenciye göre, okuldaki kavgaların asıl nedenini oluşturuyor. Erkeklerle göre kavgaların çoğunun arkasında kızlar bulunuyor; öyle ki, erkek öğrencilerin gözünde kızlar, “arkadan, gizlice ortalığı daha da kötüleştiren, sonra da gülen” *femme fatale* karakterler olarak beliriyorlar.

Eril direniş oyununa katılan kızların kültürü erkeklere bağımlı olarak şekilleniyor ve asıl olarak erkeklerle aralarındaki cinsel gerilimden besleniyor. Bu kızlar ile erkekler arasında yoğun arkadaşlık ve sevgililik ilişkileri yaşanıyor. Bu oyuna katılma da sınıfsal ve kişisel (özellikle de fiziksel) farklar üzerinden belirleniyor. Bu oyuna katılan kızlar ile erkekler arasında yaşanan yoğun temas, hem yoğun arkadaşlık/aşk ilişkilerinin yaşanmasını mümkün kılıyor, hem de ciddi bir cinsel gerilim ve cinsiyetçi zorlamanın varlığına işaret ediyor. Erkeklerin bu kızlara yaklaşımı, açık olarak erkek üstünlüğünü dayatan, “namus” söylemi üzerinden kızları “âşık olunacak” ile “kullanılacak” olarak ikiye ayıran ve yaygın olarak cinsiyetçi baskı uygulayan bir nitelik taşıyor.

Namus söylemi ve bu söyleme dayanan damgalama, küfür, taciz, dedikodu ve iftira, yalnızca erkekler tarafından başvuru değil, çoğu durumda kızların da birbirlerine yöneltmekten geri durmadıkları şeyler. Özellikle kızların kendi aralarındaki kavgalara, asıl olarak kıskançlık sorunuyla birleşen bu gibi suçlamaların neden olduğunu belirtmek gerekir. Bir başka deyişle, oyuna katılan kızlar açısından burada ciddi bir ikilem söz konusudur: Bir yandan erkeklerin arkadaşlık ve cinsel yakınlaşma beklentilerine yanıt vermeleri beklenmekte, diğer yandan ise eril kültürün namus söylemi üzerinden dayattığı muğlak sınırları aşmamaları istenmektedir. Nitekim bu sınırları aşacak olurlarsa “orospu/kaşar/zilli” damgası yeme riskiyle karşı karşıya

kalmaktadırlar. Böylelikle bu kızlar, “namus/onur” adına kendilerini ezdirmemeye çalışırken, aynı eril kültürün içerisine sürüklenmiş oluyorlar. Kendi aralarında çevreler/çeteler oluşturup birbirleriyle kavga etmeye başlıyorlar. Bir kez eril çatışmacı kültür içine girdiklerinde kızların kültürü de aynen erkeklerine benzer şekilde işlemeye başlıyor; yani taraf tutmak, haksızlığa karşı koymak, ezilmemek için güç göstermek ve şiddet uygulamak onların da hayat felsefesi haline alıyor. Görüştüğümüz kızların konuya dair anlatımları, kızların tipik olarak “ezilme” olarak ifade ettikleri bir süreç sonucunda ve buna karşı bir kendini savunma tepkisi olarak oyunun içine çekilmiş olduklarını gösteriyor. Bu anlatımlarda “ezilme” terimi asıl olarak, büyük sınıflardan kızların sözlü ve fiziksel tacizlerine maruz kalma anlamını taşıyor.

Oyunun Dışındakiler

Öte yandan eril direniş kültüründen uzak ve öğretmen otoritesine daha yakın farklı kız grupları da var ki, bu kızlar ile okuldaki güç oyununa katılan erkek öğrenciler arasında ilişkiler son derecede sorunlu görünüyor. Daha çok orta-sınıf/eğitilmiş ailelere mensup ve eğitim beklentisi yüksek olan “çalışkan-öğretmen yanlısı” kızlar, bu erkek öğrenciler tarafından “yalaka” olarak adlandırılıyorlar ve bu kızlara karşı güç gösterisinde bulunmak, aynı zamanda öğretmen otoritesine karşı çıkmak anlamına da geliyor. Bu kızların okul kültürüne yabancılaşmalarının ve öğretmen otoritesine yakınlaşmalarının arkasında bu eril çatışmacı kültürden duydukları rahatsızlık var. TS sınıfının en başarılı öğrencilerinden birisi olduğu için sınıfın “en yalaka kızı” olarak adlandırılan üstelik bir de “erkek düşmanı” anlamında “feminist” olarak kodlanan bir kız öğrencinin anlatımı yaşanan gerilimin boyutlarını gösteriyor. “...o da bana her türlü hakaret etti, hayvan, geri zekalı falan dedi, ben de benimle muhatap olma küçük insan dedim,... Sınıf yine beni suçlu görüyor, çekemiyorlar, ...elinizi verirseniz üzerinize çıkarlar... Bayanları seks objesi olarak görüyorlar, bazıları da bundan memnun oluyor”.

Eril kültür, “çalışkan-uyumlu” orta-sınıf kızlar üzerinde olduğu gibi, alt-sınıf yoksul kızlar üzerinde de benzer bir etki yaratıyor. Bu kesim kızlar ile eril güç oyununun içindeki öğrenciler arasında aslında neredeyse hiç temas yok. Yani karşılıklı olarak birbirlerini yok sayan çevreler bunlar. Ancak, elbette ki yoksul kızlar, bu eril kültürden ve daha doğrusu bizzat erkeklerin kendilerinden korkuyor, (“ablam falan söylüyor, filmleri örnek al diyor, seni bir yere götürüp çayına ilaç atıp sana istediklerini yapabilirler diyor”) hatta en ufak duygusal yakınlaşmalardan bile çekiniyorlar. Ayrıca bu kızlar sadece erkeklere değil, o kültüre dâhil gördükleri kızlardan da uzak duruyorlar. Özellikle popüler kızlara ilişkin eleştirilerinde cinsel ve sınıfsal temaların sıkı biçimde iç içe geçtiğini görüyoruz. “popüler kızlar pek samimi olmazlar, kendilerine tepeden bakarlar... Giyinip süslenirler, dershaneye giderler, şımarıktırlar, erkeklerle uğraşmayı severler”.

Okulun Toplumsal Cinsiyet İlişkilerinin Yeniden-üretimindeki Rolü

Okulun resmî söylemi ve gizli müfredatı toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden-üretimine nasıl katkıda bulunuyor? Bu noktada toplumsal cinsiyetin okulda denetimin sağlanması ve kriz yönetiminde son derece stratejik bir biçimde kullanıldığını görüyoruz. Öncelikle yönetim için okuldaki şiddet ve öğrenci cinselliğini kontrol etmek açısından cinsiyetçi yaklaşım ve tutumlar büyük bir öneme sahip. Bunun için her iki cinse özgü farklı yoldan çıkma/düzen bozucu davranış tanımları ve eşikleri, dolayısıyla farklı ehlileştirme stratejileri uygulanıyor. Toplumdaki erkek egemen söylem ve pratiklerle uyum içinde olan bu stratejiler, alternatif ve muhalif bir karşı-söylemin yokluğunda öğrenciler tarafından da kabulleniliyor.

Öğretmenler ve yöneticiler lise çağındaki gençlerin “özgül” sorunları olduğunu kabul ediyor. Ancak gençlerin içinde buldukları gelişim evresinin cinsiyetlendirilmiş yorumu konusunda erkek yanlısı bir tutum aldıkları da açıkça görülüyor. “Bu yaşta çocukların doğasında vardır uyumsuzluk”, “çocuk kendisini nasıl kanıtlayacağını bilmiyor”, “bu dönem arayış dönemidir”, “bu yaşta arkadaşlar önde, aile arkada kalıyor”, “kendine bir kimlik arıyor, bir benlik arıyor”, “kanları deli akıyor” biçiminde ifade edilen bu görüşler, asıl olarak erkek öğrencilerin/delikanlılığın “uyumsuz” davranışlarını anlamak ve açıklamak için kullanılıyor. Erkek öğrenciler tarafından da dillendirilen bu “delikanlılık” söylemi, erkek öğrencilerin kural dışı davranışlarını hoş görmek için bir zemin oluştururken, kızların kimlik arayışları yok sayılıyor. Daha çok gelenek ile terbiye edilmeye çalışılan kızlara yönelik olarak namus ve iffet tabusu sıklıkla kullanılıyor. Bu denetim söylemleri, kızları okuldaki hâkim eril kültüre karşı ve genel olarak erkeklere karşı korumak/korkutmak temasında odaklanıyor ve aynı zamanda bu paternalist denetim kızları incinmeye, tacize ve hatta tecavüze açık özneler olarak kuruyor. “sen genç bir kızsın, güzelsin, senden faydalanmak isterler, bardağına hap atarlar, her şeyini kaybedersin, çalış üniversiteye gidince herşeyi yaparsın diye açık ve net konuştu”. Ayrıca bu tür öğütler daima eril mahallî kimliğin sınıfsal olarak aşağılanmasıyla paralel gidiyor. “X mahallesinin tam göbeğindeyiz, serseriler hep oraya geliyor, hap atarlar, zorla tecavüz ederler”.

Öğretmenler bu anlamda zaten var olanın yeniden-üretimi ve pekiştirilmesinde rol oynuyorlar. Bu da daha çok eğitici telkinler ve nasihatler şeklinde kendini gösteriyor. Çeşitli biçimlerde öğrenilmiş bu kalıp yargıların yeniden-üretimi sürecinde, öğrenci cinselliğini ve okuldaki şiddeti kontrol etmeye yönelik söylem ve pratiklerin öne çıktığını görüyoruz.

Öte yandan benzer cinsiyetçi tutumlar, kızların kılık kıyafet denetiminde de açığa çıkıyor. Genel olarak okulda bu konuda esneklik varolmakla birlikte, okuldaki “kılık kıyafet sorunu” asıl olarak kız öğrencilerin sorunu olarak algılanıyor. Kızların kılık kıyafet serbestisi daha çok cinselliğin dışavurumu olarak kodlanırken, erkeklerinki daha önemsiz bir tür dağınıklık ve serserilik olarak görülüyor. Bu nedenle kızlar için kılık kıyafet denetimi daha çok cinselliğin denetimi anlamına geliyor.

Öte yandan kızlara yönelik denetim, sınıfsal kökene göre farklılık gösteren sıkı bir cinsellik denetimi ile sürdürülüyor. Kızlara yönelik denetimin merkezinde “namus, bekâret” konusu var. Asıl olarak da kızların bedenine yönelik (kılık-kıyafet ile makyaj) ve karşı cinsle ilişkiler konusundaki denetimler bu konu ile bağlantılandırılıyor. Ancak cinselliğin denetimi konusunda kızların ait oldukları toplumsal kökene göre farklı yaklaşımlar sergileniyor. Alt-sınıf kızların kılık kıyafet ve flört ilişkilerindeki serbestleşme damgalanırken, orta-sınıf kızların bu konularda daha rahat davranması doğal karşılanabiliyor. Böylece cinsiyet ayrımcılığı sınıf ayrımcılığı ile pekiştiriliyor, birbirini çoğaltıyor. Bu noktada cinsiyete özgü toplumsallaşma ile sınıfa özgü toplumsallaşma kalıplarının örtüştüğünü ve alt sınıftan kızlar üzerindeki baskı ve denetimin güçlendiğini görüyoruz.

Eril kimlikler ise iki yoldan denetim altına alınmaya çalışılıyor. Okul yönetimi, hem “kanları deli akıyor bu dönem” diyerek “delikanlılığı” biyolojik-psikolojik bir gelişim evresi olarak meşru görüyor, hem de eril gücün ehlileştirilmesiyle toplumsal denetim işlevini yerine getirmeye çalışıyor. Denetimi sağlamak için, daha çok “üniversiteye giremeyip, işsiz kalmak ve nihayetinde sokağa düşmek, serseri olmak” gibi temalar kullanılıyor. Öte yandan, sınırlar aşıldığında kızlara verilen öğütler namus üzerinden şekillenirken erkek öğrencilere verilen öğütlerde ise, “kızların namusunu korumak” teması öne çıkarılıyor.

Sonuç

Bu araştırmada vardığımız temel sonucu şu şekilde ifade edebiliriz. Ele aldığımız somut okulun sınıfsal kimlikler ve eril toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden-üretiminde oynadığı rol, asıl olarak okulun eril bir direniş kültürünü kışkırtıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıfsal kimliklerin yeniden-üretimi meselesinde, eril direniş kültürünün sınıfsal yeniden-üretim ağına yakalanmasının nedeni, bu kültürün alt sınıf öğrencileri dışlayan okul otoritesine gösterdiği tepkinin özgül biçimiyle ilişkilidir. Sonuçta, Willis'in (1977) çalışmasında da gösterdiğine benzer şekilde, bu okulda da "uyumsuz" öğrencilerin okul sistemi tarafından damgalanmakta ve nihayetinde elenmekte olduğunu gördük. Okul bu süreçte kurucu bir rol oynamaktadır, çünkü eril direniş kültürü tam da okul otoritesine karşı özgül bir tepki olarak şekillenmektedir. Okulun "resmî" eğitim söyleminde sınıfsal kimlikler ve eşitsizlikler inkâr edilmektedir ki bu inkâr, okulun yeniden-üretimdeki özgül konumunu yerine getirmesi açısından oldukça işlevseldir. Bu tür bir inkâr, direniş kışkırtmakta ve bu direniş tarzının özellikleri, okulun "meşru" biçimde öğrencileri damgalamasına ve elemesine imkân tanımaktadır.

Benzer bir mantık toplumsal cinsiyet kimlikleri ve eril egemenliğin yeniden-üretiminde de geçerlidir. Burada da eril direniş kültürünün tam da içinde taşıdığı tahakkümcü öğeler nedeniyle özgürleştirici olamadığını görüyoruz. Nitekim direniş kültürünün yeniden-üretim ağına yakalanmasının nedeni tam da bu eril karakteridir. Çünkü bu "tahakkümcü" kültür öğrenci topluluğunu özellikle toplumsal cinsiyet açısından kendi içinde bölmektedir. Çok sayıda öğrencinin eril öğrenci kültürüne yönelik tepkilerinin arkasında bu yatar. Nitekim özellikle orta-sınıf ve altı-sınıf kızların çoğu ile alt-sınıf erkekler, eril kültüre karşı daha sıkı bir otorite talep etmektedirler. Bu da okul otoritesine karşı direnişin zayıflamasına neden olur. Üstelik eril toplumsal cinsiyet ilişkilerinin okul yönetimi tarafından öğrencilere karşı stratejik olarak kullanılması, bir yandan bu kültürün "direniş" boyutunu zedelerken, öte yandan "eril" vasfını pekiştirmektedir. Okulun eril kültürü pekiştirici olmasının, asıl olarak okuldaki "yıkıcı" gücü ehliileştirmek amacıyla "cinsiyetçi" tutumları kışkırtıyor olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu süreçte okul ortamına özgü hegemonik eril ve dişil kimlik tanımları pekişmiş olmaktadır.

Bu araştırmadan çıkardığımız başka bir sonuç, kızların okul deneyiminin iki değişken arasındaki gerilim tarafından belirlendiği yolundadır. İkin kızların okula ve eğitime ilişkin beklentileri erkeklerden farklılık göstermektedir. Kızlar için eğitim çok daha belirgin biçimde bir toplumsal cinsiyet sorunu bağlamında anlam kazanmaktadır. Kızlar arasındaki sınıfsal farkları kesen biçimde eğitim, gelecekte evlilik içinde kocaya bağlı bir hayat sürme tehlikesine karşı en önemli güçlenme aracı olarak görünmektedir. Bu nedenle kızların genel olarak eğitim beklentisi erkeklerden yüksektir. İkinci olarak kızların okul deneyimi, hegemonik eril kültüre göre farklı konumlanışları tarafından şekillenir. Kızlar arasında çizilen temel ayrımın, eril kültürün içine çekilen/katılanlar ile dışlananlar arasındaki ayrım olduğunu görüyoruz. Kızların sınıfsal özellikleri yanında fiziksel ve karakter özellikleri de oyunun neresinde yer alacaklarına dair önemli belirleyiciler olmaktadır. Ancak eril güç oyununun neresinde yer alırsa alsınlar, tüm kızlar için eril kültür farklı biçimlerde de olsa ciddi bir cinsel gerilim yaratmaktadır. Oyunun içine çekilen kızlar, bir yandan eril kültür içinde erkeklerle yoğun bir temas içinde arkadaşlık ilişkileri yaşarken bir yandan da cinsiyetçi bir baskıya maruz kalmakta, bu zorlama sonucunda onlar da güç oyununa katılmaya zorlanmaktadır. Ayrıca, yoğun temas, aynı zamanda sürekli olarak 'kötü kız' olarak damgalanma riskini de barındırır. Öte yandan oyunun dışında kalan kızlar eril kültür tarafından ya 'yalaka' olarak damgalanma ya da hiçbir şekilde kaale alınmama riskiyle karşılaşıyorlar. Her durumda kızların okul deneyimi cinsiyetçi yapının etkisi altında sakatlanmakta ve mevcut toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimiyle sonuçlanmaktadır.

Sonuç olarak okulun toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden-üretiminde oynadığı özgül rolün kaynağında, toplumsal cinsiyet sorunu ve cinselliğin okulun resmî söyleminden dışlanmış olmasının yattığını söyleyebiliriz. Ancak kapıdan kovulan toplumsal cinsiyet sorunu her seferinde bacadan girmektedir. Nitekim ciddi bir otorite kriziyle sarsılan okul otoritesi, bir yandan bu sorunlar yokmuş gibi yaparken, bir yandan da cinsiyetçi kimlik ve pratikleri kullanmakta ve yeniden-üretmektedir.

Kaynakça

Acar, Feride (1999) *Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye’de Eğitim Sektörü Örneği* (Ankara, KKSGM Yayını).

Acar, Feride ve Ayata, Ayşe (2002) “Discipline, Success and Stability: The Reproduction of Gender and Class in Turkish Secondary Education”; (eds) D. Kandiyoti & A. Saktanber, *Fragments of Culture: The Everyday of Modern Turkey* (London, NY, I. B. Tauris & Co Publishers).

Arat, Yeşim (1998) “Türkiye’de Modernleşme Projesi ve Kadınlar”; (der) S. Bozdoğan & R. Kasaba, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* (İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları).

Aronowitz, S. ve Giroux, H.A. (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, (University of Minnesota Press. Minneapolis: Oxford)

Bourdieu, Pierre (1973) “Cultural Reproduction and Social Reproduction”; (ed) R. Brown, *Knowledge, Education and Cultural Change* (London, Tavistock).

Bourdieu, P. ve Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in Education: Society and Culture* (London and Beverly Hills, Sage Publications).

Bowles, Samuel ve Gintis, Herbert (1976) *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books).

Connell, R.W. (1995) *Masculinities* (ST Leonards NSW, Australia: Allen and Unwin).

Durakbaşı, Ayşe (1998) “Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve ‘Münevver Erkekler’”; (der) A.B. Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları).

Duncan, Neil (1999) *Sexual Bullying: Gender Conflict and Pupil Culture in Secondary Schools* (London, NY, Routledge).

Epstein, Debbie ve Johnson, Richard (1998) *Schooling Sexualities* (Buchingham, Open University Press).

Ercan, Fuat (1998) “1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları”; *75 Yılda Eğitim* (İstanbul, Türkiye İş Bankası).

Francis, B. (1999) “Modernist Reductionism or Post-structuralist Relativism: Can We Move on. An Evaluation of the Arguments in Relation to Feminist Educational Research”; *Gender and Education*, 11: 381-394.

Giroux, H.A. (1981) *Ideology, Culture and Process of Schooling* (Philadelphia, Temple University Press).

Giroux, H.A. (1983) *Theory, Resistance and Education* (South Hadley, Mass, Bergin and Garvey).

Giroux, H.A ve McLaren, P. (1989) *Critical Pedagogy, the State & Cultural Struggle* (Albany, State University of New York).

Gök, Fatma (1990) “Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar”; (der) Ş. Tekeli, *1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar* (İstanbul, İletişim Yayınları).

Gümüšoğlu, Firdevs (1998) “Cumhuriyet Dönemi Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerini (1928-1998)”; (der) A.B. Hacımirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları).

- Jones, A. (1993) "Becoming a Girl: Post-structuralist Suggestions for Educational Research"; *Gender and Education*, 5: 157-166.
- Kadıoğlu, Ayşe (1998) "Cinselliğin İnkârı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi olarak Türk Kadınları"; (der) A.B. Hacimirzaoğlu, *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları).
- Kandiyoti, Deniz (1997) *Cariyeler, Bacular, Yurttaşlar* (İstanbul, Metis).
- Kanpoll, Barry (1999) *Critical Pedagogy: An Introduction* (Westport, Bergin & Garvey).
- McLaren, Peter (1989) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (NY & London, Longman).
- Özkazanç, Alev ve Sayılan, Fevziye (2008), "Gendered Power Relations in the School: Construction of Schoolgirl Femininities in a Turkish High Scholl", *International Journal of Social Sciences*, vol.3, no.1.
- Reay, D. (2001) "Spice Girls, Nice Girls and Tomboys: Gender Discourses, Girls Cultures and Feminities in the Primary Classroom"; *Gender and Education*, 13(2): 153–166.
- Sayılan, Fevziye (2000) "Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşamboyu Eğitim"; *Cevat Geray'a Armağan* (Ankara, Mülkiyeliler Birliği Yayını).
- Stewart, Frances (1995) "Eğitim ve Uyum: 1980'lerin Deneyimi ve 1990'lar için Bazı Dersler"; (der) R. Prendegart ve F. Stewart, *Piyasa Güçleri ve Küresel Kalkınma*, (çev) İ. Eser (İstanbul, Yapı Kredi).
- Tan, Mine (2008) "Eğitim" Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri (*Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*) Raporunun Güncellenmesi (İstanbul, TÜSİAD-KAGİDER).
- Weiler, Kathleen (1988) *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power* (New York, Bergin and Garvey).
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour* (Westmead England, Saxon House).
- Wolpe, AnnMarie (1978) "Education and The Sexual Division of Labour"; (eds) A. Kuhn & A. Wolpe, *Feminism and Materialism: Women and Mode of Production* (London, Routledge and Kegan Paul).
- Youdell, D. (2005) "Sex-Gender-Sexuality: How Sex, Gender and Sexuality Constellations are Constituted in Secondary Schools", *Gender and Education*, 17(3): 249–270.