



Constructing Gender Identities in Peer Groups in an EFL Classroom¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.28.2025	09.27.2025	12.15.2025

Asuman Fulya Soğuksu ²

Ankara University

Fatma Bıkmaz ³

Abstract

This study examines how girls and boys construct gender identities within peer groups in the context of language learning experiences in an EFL classroom. Drawing on a critical ethnographic approach, the research was conducted with 34 tenth-grade students from a single class and their English teacher at a public high school. Ethnographic data were generated through participant observation, semi-structured individual interviews, and focus group discussions. Using Foucault's concept of games of truth, the data analysis revealed multiple constructions of gender identities within peer groups, the mediation of gendered norms by social class, power relations among peer groups, and the dominant masculinity of the popular boys' group. The findings also demonstrated that alternative gender performances are marginalized and that disciplinary gender norms are reproduced in the EFL classroom. Additionally, the study identified that, for certain students, immunity from regulatory mechanisms and engagement in group dynamics without exclusion are possible. These results have implications for English language learning and teaching processes, as well as for future research.

Keywords: Peer groups, gender identity, social class, English language learning, games of truth, critical ethnography.

Citation: Soğuksu, A. F., & Bıkmaz, F. (2025). Constructing Gender Identities in Peer Groups in an EFL Classroom. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(3), 1345-1398. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1726607>

¹This article is a part of the doctoral dissertation entitled "The Role of Social Class and Gender in In-Class English Learning Experiences at the Intersection of Home and School Culture".

²Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, Ankara, Türkiye, E-mail: fsahin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4528-533X>, <https://ror.org/01wntqw50>

³Prof. Dr., Retired Faculty Member, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Ankara, Türkiye, E-mail: fatmahazir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7880-3231>

Pennycook (2022) emphasizes that the learning and teaching of language, as a social product, cannot be considered in isolation from issues such as social class, race, gender, sexuality, and disability. Consequently, it is inevitable that language education be addressed within a broader social context. The relationship between language education and gender has been the focus of critical discussions for some time, framed by perspectives that view language learning and teaching as processes in which social identities are constructed, reproduced, and transformed (Cameron, 2010; Norton & Pavlenko, 2004; Sunderland, 2004). Building on these discussions, the interplay between language learning experiences and gender identities has gained increasing significance. Language classrooms have emerged as key sites for this interplay. This study examines how this dynamic between language learning and gender unfolds in an EFL classroom through a poststructuralist lens.

Studies focusing on gender and language education may differ in how they approach language, power, and identity issues (Pennycook, 2021). Pavlenko and Piller (2008) argue that research conducted in the 1970s and 1980s explored the gender-language relationship through the concepts of deficiency, domination, and difference, but these approaches overlooked the connection between gender and sociocultural diversity in pedagogical contexts. Pavlenko and Piller (2008) note that by the 1990s, within the poststructuralist approach, gender was conceptualized as a system of dynamic and socially constructed power relations and discursive practices. In this approach, it is considered important not how language use mirrors gender differences, but how the construction of these differences relates to the production of domination (Pennycook, 2021). In line with this, Cameron (2005) stresses the need to approach gender performances not as expressions of specific female and male behaviors, but by relating them to the distinctive features of the context and adopting a local perspective.

In accordance with the intersectionality and contextuality emphasized by the poststructuralist approach, this study examines the complex identity constructions in the EFL classroom through a lens that considers the intersection of gender and social class while taking contextuality into account. The poststructuralist approach draws attention to sociohistorical, cross-cultural, and cross-linguistic differences in the construction of gender identities and acknowledges that normative femininities and masculinities can vary across cultures and over time within the same culture, depending on social, political, and economic changes (Norton & Pavlenko, 2004). Therefore, when investigating how gender mediates language learning experiences, it is essential to adopt a context-sensitive approach (Pavlenko & Piller, 2008). Furthermore, gender should not be considered in isolation; it should be addressed in relation to other identity components such as social class, ethnicity, sexuality, and disability (Pennycook, 2021). Rowlett and King (2017) emphasize the need for studies that examine the relationship between gender practices and social class in particular, due to the neglect of social class in language education research.

Recent classroom research has shed light on practices that either support or marginalize students by analyzing how gender intersects with other social identity

components and influences language learning and classroom interactions (Rowlett & King, 2017). As a social and discursive practice, gender can shape the interactive dynamics in language classrooms (Norton & Pavlenko, 2004). For example, Julé (2004) found that in a Canadian elementary school the distribution of talk in classroom interactions varied according to gender and ethnicity, and teaching practices led to the silencing of immigrant girls. Similarly, in her research conducted in a Canadian elementary school, Heller (2001) revealed the role of the gendered structure of bilingualism discourse in constructing gender ideologies that resulted in the marginalization of certain female and male students by silencing or rendering them invisible.

Gender is increasingly the subject of research in the field of English language education in Türkiye. While existing studies differ in their approach to gender, a significant portion of them have examined the representations of gender in the teaching materials used in English classes (Arıkan, 2005; Egemen, 2017; Selvi & Kocaman, 2020; Tutar, 2008). Other studies have addressed the relationship between gender and English learning in terms of motivation, attitudes, beliefs, anxiety, strategies, and academic achievement (Aslan, 2009; Öztürk & Gürbüz, 2013). However, how gender relates to language learning in the context of classroom interactions and peer groups has been largely neglected in Turkish scholarship, and there is a pressing need for research on this topic in the field.

This study presents an in-depth analysis of how students construct their gender identities within peer groups, drawing on data from a broader research project that aimed to reveal how gender and social class shape English learning experiences. By addressing the topic in the context of classroom interactions and focusing on how students experience English learning, this research offers a new perspective for understanding how gender relates to language learning. At the same time, the inclusion of students' class backgrounds in the analysis enables an intersectional discussion. The context-sensitive approach of the study makes the social dynamics specific to language classrooms in Türkiye visible, thereby offering a distinctive contribution to the literature.

Peer groups occupy a central position in classroom social relationships and contribute to the construction of students' gender identities. Swain (2025) highlights the collective nature of constructing femininities and masculinities, noting that the identities and cultural norms of the peer groups students belong to mediate this process. According to Warrington and Younger (2011), the peer groups students are part of are among the strongest influences on their development and represent an important aspect of their school life. Existing research also demonstrates how peer groups within the school context affect the construction of students' gender identities (Paechter & Clark, 2007; Peltola & Phoenix, 2022; Reay, 2001; Renold, 2006; Skelton, 1997; Smith, 2007; Swain, 2025).

This study analyzes how students construct their gender identities within peer groups, drawing on Foucault's concept of "games of truth." Foucault defines games

of truth as “a set of procedures that lead to a certain result, which, on the basis of its principles and rules of procedure, may be considered valid or invalid, winning or losing” (1997, p. 297). Therefore, games of truth refer to the set of rules that produce truth. Foucault’s analytics establishes a strong link between games of truth and subjectivation. According to Foucault (1987), subjectivation is inseparable from the games of truth that govern power relations and the establishment of truths—in other words, from a kind of regime of practices. In this respect, subjectivation refers to the individual’s endeavor to constitute themselves through the techniques they employ within a regime of practices.

Foucault (1980) uses the concept of power/knowledge to analyze the relationship between games of truth and the subject. Power/knowledge refers to knowledge that arises from power relations and is accepted as true in its established form. In accordance with the functioning of power, this knowledge is sustained through disciplinary power relations that involve the use of specific technologies. These techniques, which the subject uses to constitute themselves, their own truth, their essence, also function to regulate what is considered true and normal. Thus, these techniques play a crucial role in the production of norms, contributing to the institutionalization of what is normal and what is not—that is, normalization. In this regard, when addressing subjectivation, Foucault focuses on the principles and rules that engage with the subject through normalization within the framework of games of truth.

In this study, the concept of games of truth was used to understand what is considered normal in the EFL classroom, and the extent to which students conform to or resist these norms. Within this framework, how students position themselves as subjects was examined with regard to whether they conform to, reproduce, or transform classroom norms. Using the analytical tools provided by Foucault, the study investigated the power relations produced by classroom group dynamics, how girls and boys constitute themselves as subjects by following or violating gender norms within these groups, and how all these processes intersect with the students’ class backgrounds.

Method

This section presents how the research was designed and conducted within a critical ethnographic framework.

Research Model

This study adopts a critical ethnographic approach. Lather defines critical ethnography as a post-positivist research approach “committed to a more just social order” (1986, p. 258). In language education research, the critical ethnographic approach is used to explore how the link between learners’ social backgrounds and language learning contributes to the perpetuation of inequalities in language classrooms, and to offer insights for addressing them (Goldstein, 1997). In this study, this approach was employed to examine in depth how students from different class

backgrounds construct gender identities within their peer groups in the EFL classroom. Furthermore, it enabled insights into how girls' and boys' English learning experiences are shaped within peer groups. The following sections describe how this approach was applied throughout the research process.

Study Group

The study group consists of 34 tenth-grade students in a single class and their English teacher at a public high school. The research was conducted in a single school and classroom to ensure the in-depth data generation required by the ethnographic approach. Since the study aimed to explore the students' English learning experiences over an extended period, high school was chosen as the level of education. The tenth grade was considered suitable for the research, as students' English learning experiences are likely more focused and intensive at this stage, assuming they have adjusted to high school and have not yet begun preparing for university entrance.

Since the study aimed to work with students from diverse class backgrounds, maximum diversity sampling (Patton, 2014) was used for selecting the school and classroom. To ensure this diversity, a list of anatolian high schools was initially compiled from state schools in urban transformation areas. Three rounds of visits were made to the six schools on the list. During the first visits, interviews were conducted with school administrators and guidance counselors using a school profile form. The purpose was to familiarize the researchers with the schools, assess whether the required diversity was present, and understand the schools' openness to participation. During the second visits, interviews were conducted with English teachers using a teacher profile form to get to know them, introduce the study, and invite them to participate. In addition, a questionnaire was administered to tenth-grade students to obtain more detailed information about their class backgrounds. During the third visits, school administrators and English teachers were contacted again, and a school and class were selected that met the required diversity for the research and allowed for voluntary participation.

The student questionnaire, designed to aid in selecting the school and classroom, was developed by the researchers based on relevant literature. Expert feedback was obtained from specialists in measurement and evaluation as well as educational sociology, and the instrument was revised accordingly. A pilot study was conducted with ten tenth-grade students to assess the clarity of the questions, and the questionnaire was finalized based on their feedback. It comprised four questions on students' demographic characteristics and 20 questions on their social class profiles. The questionnaire was administered to 515 volunteer students from 18 tenth-grade classes across four schools. The resulting data were analyzed in SPSS using a two-stage cluster analysis (Punj & Steward, 1983). Of the 461 students included in the clustering, the analysis identified three distinct clusters based on socioeconomic characteristics. The results (see Table 1) confirmed that the selected school and classroom exhibited sufficient diversity.

Table 1*Two-Stage Cluster Analysis Results by Schools and Classrooms*

School	Classroom	Cluster			Total
		1	2	3	
S2	S2C1	8	13	6	27
	S2C2	7	10	7	24
	S2C3	8	13	11	32
	S2C4	9	14	6	29
S3*	S3C1*	9	13	12	34
S4	S4C1	8	10	9	27
	S4C2	6	5	9	20
	S4C3	8	9	5	22
	S4C4	1	6	5	12
	S4C5	8	14	7	29
	S4C6	8	10	5	23
	S4C7	12	5	4	21
S6	S6C1	6	12	7	25
	S6C2	6	10	10	26
	S6C3	8	8	13	29
	S6C4	2	13	11	26
	S6C5	6	13	9	28
	S6C6	9	9	9	27
Total	18	129	187	145	461

*The school and classroom in which the study was conducted.

The most decisive variables in forming the three clusters are: parents' educational level, mother's employment status, the estimated number of books in the home, and the frequency of participation in cultural activities by both students and parents. These variables allow for an assessment of the cultural and economic resources available to the students' families. The third cluster comprises students from families in which most parents are university graduates, all mothers are employed, the number of books in the home is high, and participation in cultural activities is regular. The second cluster includes students whose parents generally have primary or middle school education. Mothers are mostly unemployed or work in irregular, low-income jobs. The number of books in the home is low, and participation in cultural activities is infrequent. The first cluster, situated between the other two, consists of students from families where parents are mostly high school graduates, some mothers are employed, the number of books in the home is moderate, and participation in cultural activities occurs but is irregular.

Cluster analysis results were triangulated with observation and interview data to determine students' class backgrounds. Cluster sizes were adjusted to include ten students in the first cluster, fifteen in the second, and nine in the third. These three clusters were interpreted as class groups reflecting students' context-specific and relative social positions. The third cluster was classified as middle class, and the second as working class. The first cluster, which has fewer resources than the third

but does not fully share the characteristics of the second, falls into the lower middle class category. The distribution of students by social class and gender is shown in Table 2. Pseudonyms were used for all students in the study. All students participated in classroom observations, 12 students (two girls and two boys from each class background) took part in individual interviews, and 24 students participated in focus group discussions.

Table 2

Distribution of Students by Class Background and Gender

Class Background	Girls	Boys
First Cluster: Lower Middle Class	Gülçin*, Derin*, Asya ² , Gökçe ¹ , Özge ² , Müge ¹	Çağlar*, Buğra* ² , Deniz ² , Akin ²
Second Cluster: Working Class	Bade*, Elif*, Ece ¹ , Naz ¹ , Dilara ² , Filiz ² , İlknur ² , Betül ² , Dilek ¹ , Duygu ²	Ömer*, Fırat*, Mert ¹ , Arda ¹ , İlker ²
Third Cluster: Middle Class	Defne*, Selin*, Doğa ¹	Can*, Engin* ¹ , Ali ¹ , Birkan ² , Yiğit ² , Emir ¹

*Students who participated in individual interviews.

¹Students who participated in the first focus group.

²Students who participated in the second focus group.

The English teacher who participated in the study (39 years old, male) was given the pseudonym Utku. He completed his undergraduate degree in English language teaching. He has 17 years of teaching experience, including eight years at the school where the study was conducted. He has not held any administrative position. He participated in all classroom observations and took part in one individual interview.

Data Construction

To generate ethnographic data, fieldwork was carried out over the course of a semester, involving school and classroom observations as well as formal and informal interviews. The fieldwork was spread over a period that allowed prolonged engagement with participants and drew on multiple methods and sources to ensure data triangulation. These strategies supported the credibility and confirmability of the research (Lincoln & Guba, 1985).

The primary method of data generation was participant observation (Delamont, 2007) carried out in the school and classroom. School observations took place in areas such as the cafeteria, corridors, schoolyard, and conference hall to explore participants' daily practices and interactions. These open-ended observations, which were initially broad in scope, became more focused as interactions with participants deepened and new themes emerged. Classroom observations were conducted during English lessons for two hours, twice a week (a total of 32 class hours). These sessions aimed to examine students' English learning experiences as well as their relationships with peers and their English teacher. Conducted in an open-ended manner at the outset

to generate comprehensive data, these observations yielded thick descriptions (Geertz, 1973), contributing to the transferability of the research (Lincoln & Guba, 1985). Over time, the classroom observations increasingly centered on gender performances, power relations within peer groups, and classroom interactions. The observations did not rely on a specific theoretical framework, but the concept of games of truth was used in data analysis. This approach ensured that the data were generated based on field dynamics.

The study employed formal and informal ethnographic interviews (Spradley, 1980). Informal interviews included interactions with participants that occurred spontaneously or at the researcher's request throughout the fieldwork. Formal interviews, on the other hand, comprised semi-structured individual interviews and focus group discussions conducted during the final weeks of the fieldwork. Both formal and informal interviews contributed significantly to data generation, sometimes by providing data that could not be obtained through observation and at other times by facilitating a deeper understanding of observational data. In addition, the interviews enhanced the credibility of the research by enabling dialogical data production with participants, thereby producing member-validated data (Carspecken, 1996).

Separate protocols were prepared for the semi-structured individual interviews conducted with students and the teacher and for the focus group discussions. These protocols were developed by the researchers based on relevant literature and revised in accordance with feedback from an expert in educational sociology. The interviews and focus group discussions helped to understand which behaviors, relationships, or identity positions were considered "normal" within the school and classroom context. Participants were asked about students' close friendships, their inclusion in peer groups, and the dynamics among these groups. In addition, questions were asked about what types of behaviors were approved by teachers or peers, and what achieving success meant to students in the EFL classroom. These questions served to uncover how games of truth operated. In addition, the intersection of gender and social class was examined through questions aimed at understanding how students' class backgrounds mediated their English learning experiences and peer relations.

Semi-structured individual interviews, lasting between 56 and 106 minutes, were conducted with 12 students in the school library. Two focus group discussions were held with a total of 24 students. Lasting 80 and 93 minutes, these sessions took place in an empty classroom using a U-shaped seating arrangement. A semi-structured interview was carried out with the English teacher at the school and lasted 107 minutes.

Field notes were recorded during or immediately after school and classroom observations. With the participants' consent, audio recordings were made of individual interviews, and video recordings captured classroom observations and focus group discussions. Following each school visit, analytical notes on the observations and interviews were recorded in the researcher's journal.

Ethical Committee Approval

Before data collection began, ethical approval was obtained in accordance with the decision of the Ankara University Ethics Committee (February 22, 2016; decision no. 5/43), and the research permission was secured from the Ankara Provincial Directorate of National Education. Prior to classroom observations and interviews, all participants were clearly informed about the research and intended use of the research data. They gave their voluntary consent by signing an ethics committee-approved informed consent form. In addition, written permission was obtained from parents to allow their children to participate in the research. Throughout the study, participants' privacy was protected, and care was taken to prevent any risk of exclusion or pressure within school and classroom. All participants were given pseudonyms, and institutional information was kept confidential. The data obtained were used solely for research purposes and securely stored.

Data Analysis

In accordance with ethnographic data analysis (Hammersley & Atkinson, 2007), the data analysis process in this study was conducted in an integrated and iterative manner alongside data production. Four iterations focused on producing and reproducing data were carried out during the fieldwork. In the first iteration, data were examined at the end of each day in the field, and analytical notes were recorded in the researcher's diary, integrating data generation and analysis from the outset. This initial analysis, not based on specific focal points, supported subsequent data production. In the second iteration, data obtained during the first weeks were analyzed, providing a roadmap with focal points to guide ongoing observations and interviews. This analysis, which can be considered a cycle of coding with a low level of inference and abstraction, involved deepening and reorganizing the analytical notes. To this end, field notes and analytical notes were reviewed, and video recordings were consulted when necessary. The third iteration consisted of data production and analysis based on the focal points identified. Covering the last two weeks of fieldwork, this process contributed to focused data production using semi-structured interviews and focus group discussions, with new data continuously analyzed through analytical notes.

To illustrate this analysis process, an example is provided here. From the very first days of the fieldwork, observations regarding whom the students befriended were recorded. Distinct groupings of girls and boys were observed, and certain behaviors within these groups were approved or rejected. For example, some girls' tendency to remain silent was viewed positively by peers, whereas girls who spoke loudly or participated in discussions received negative reactions. These findings provided important clues about how gender norms are reproduced in the classroom. Based on these observations, individual interviews and focus groups included more focused questions about which behaviors of students were approved or rejected. Thus, the data analysis process became iterative, facilitating understanding of the data and guiding further data production.

The final iteration took place after the fieldwork. All observation and interview recordings (18 hours of video and 38 hours of audio) were transcribed by professionals following the researchers' guidelines. The texts were then analyzed in MAXQDA. Line-by-line or paragraph-by-paragraph coding was integrated with the analytical notes. A code list was created, and categories and themes were derived from these codes using a thematic approach (Saldaña, 2009). Foucault's analytical framework was applied in interaction with the themes generated from the data. Students' engagement with what was considered "normal" in the EFL classroom (conformity, resistance, reproduction, etc.) were analyzed through the concept of games of truth. Thus, how girls and boys constitute themselves as subjects within peer groups was placed at the center of the analysis.

Researcher Positionality

In line with the critical ethnographic approach, it is important to consider the positionality of the first researcher, who carried out the fieldwork, with respect to both the topic of the study and her relationships with the participants. The researcher carried out this study as an academic critically engaged with issues of gender inequality and class reproduction in education. Having observed in her previous classroom research how gender and social class affected students' English learning experiences and classroom interactions, the researcher deemed it necessary to deepen her work on this topic.

Being in the field both as an academic and as a doctoral student gave the researcher's role a complex and dynamic dimension. Although the researcher's previous experience of conducting fieldwork in high schools initially prevented her from feeling like an outsider, the unique structure of the school and classroom quickly challenged this assumption. The hierarchical structure of relationships in the field (between university and school, researchers and teachers, and teachers and students) influenced how the researcher engaged with the participants. At the beginning of the fieldwork, the English teacher's manner of introducing the researcher to the students positioned her as a teacher in their eyes, shaping how they interacted with the researcher throughout the study. At the same time, classroom group dynamics also affected the researcher's rapport with the students. Due to her contact with different groups, building trust with the students was a gradual process.

Differences emerged in how students initiated contact with the researcher. Some girls, during breaks or outside of class, took the initiative to engage with the researcher, asking questions, sharing insights about classroom dynamics, and describing events that occurred in the researcher's absence. This engagement positioned these girls as key informants for understanding classroom dynamics. Classroom observations revealed that students' relationships with the teacher were shaped by social competition dynamics. A similar pattern was observed in these girls' interaction with the researcher, while male students tended to keep more distance in these informal exchanges.

The fieldwork was beyond mere data collection, creating open spaces for collaborative meaning-making with the participants. This process enabled students to reflect on and discuss their social positions, gender identities, and language learning experiences. For example, students' inquiries into the meaning of gendered humor in the classroom, or into why some students remained silent despite being proficient in oral English, provided a basis for critically examining their English learning experiences. These interactions fostered a reciprocal process of reflection between the researcher and the participants. In this way, data production was carried out through the critical dialogue co-constructed with the participants.

Results

Data from observations and interviews revealed a distinct pattern of peer grouping in the EFL classroom. Relationships among students are influenced by the dynamics of the groups they belong to. There are four groups in the classroom: *popular boys*, *the other boys*, *cool girls*, and *responsible girls*. Four students who do not belong to any group but are accepted by all, functioning as the *jokers* of the classroom, remain outside the grouping pattern (see Figure 1).

Figure 1

Girls' and Boys' Groups in the Classroom



In addition to gender dynamics, students' class backgrounds also play a role in the formation of peer groups. The characteristics and interactions of these groups,

shaped by these dynamics, are presented below with examples from observations and interviews.

The Construction of Masculinities in Peer Groups: Popular Boys and the Other Boys

There are two boys' groups in the classroom: popular boys, composed of four students, and the other boys, composed of nine students. The popular boys are observed to be the most dominant group in the classroom, a perception shared by students from other groups. This group is considered popular mainly because their friendships extended beyond their own classroom. They also build ties with boys' groups in other classrooms, gaining recognition across the school. Two of the popular boys come from middle-class families and two from lower-middle-class families. The class backgrounds of these students underpin their visibility within the school and reinforce their self-confidence. Another characteristic defining the group is physical appearance and strength. All four members of the group are tall and athletic. Their visibility within the school and their social confidence are further reinforced by the physical confidence their appearance affords. Popular boys define themselves through physical strength, and Utku, the English teacher, along with peers from other groups, also confirm this definition. Existing research has demonstrated that physical strength and its expression in the form of physical violence play a significant role in the construction of dominant heteronormative masculinity (Kenway & Fitzclarence, 1997; Martino, 1999, 2000; Renold, 2001). The following conversation between Utku and Akın, a member of the popular boys, exemplifies how popular masculinity is constructed based on physical strength:

Utku (Teacher): And next to the mighty beast. What is mighty? Yes, Akın.

Akın: Strong. (He lifts his arm to display his muscles.)

Utku: Strong like you. Thank you.

In this example, Akın illustrates the word "mighty," which denotes strength and size, by displaying his arm muscles and linking it to his physical strength. Utku's response, "Strong like you," affirms Akın's connection to physical strength. During the interview, Utku emphasized the link between popular masculinity and physical strength: "There is a group of students who are strong, particularly in terms of physical strength." This highlights how the body operates within popular masculinity. Physical strength plays a decisive role in these students' performances of masculinity, both symbolically and in embodied form. For example, in one of the observed classes, Utku called Akın out of classroom to warn him for fighting with boys from another classroom. A similar situation had previously occurred with Ali, another student from the popular boys' group. Such practices demonstrate how popular masculinity is produced based on physical strength and the exercise of that strength. According to Connell (2005), masculinity is not inherent in individuals but produced through their actions. The body thus functions as both the object and the subject of the practices that shape the structures in which it is defined. In line with this, the physical characteristics of popular boys are decisive in dominant masculine performances, as

emphasized by Utku's words, "strong, particularly in terms of physical strength." Swain (2003) also examined the role of the body in the construction of masculinities in his research, revealing that possessing physical strength functions as a kind of physical capital that mediates boys' positioning in relation to each other.

Another defining characteristic of popular masculinity is a tendency to resist school culture. These students violate school rules by fighting with students from other classes, smoking in the restrooms, and leaving school during breaks even though they are not allowed to do so. It was also observed that popular boys often disrupt class by not engaging with the lesson, talking amongst themselves, throwing paper and food at others, and making fun of them. Derin, from the cool girls group, describes the popular boys as follows: "Ali and Akin sit together. Neither of them is very interested in the lessons. They joke around in the classroom, play music, things like that. They disrupt the lesson a lot. During breaks, they go out to the restroom and smoke together. That's the kind of friendship they have." Examples of male groups with a tendency to resist school culture in the literature include *the lads* in Willis's (1977) study and *the cool guys* in Connell's (1989) research. These groups are typically composed of working-class students. The practice of resisting school culture among middle- and lower-middle-class popular boys in the present study differs from that associated with working-class boys in the literature. By resisting school culture, popular boys construct a cool and carefree popular masculinity, similar to Martino's (1999) middle-class *cool boys*.

Popular boys' attitudes towards academic practices and achievement also play a key role in shaping their identity, as part of their construction of masculinity through resistance to school culture. These students see academic practices and achievement as contrary to their identities. They express this through behaviors such as arriving unprepared for English classes, failing to complete assignments on time, not studying regularly at home, and doing just enough to pass exams. The following conversation between popular boys and cool girls makes this dynamic clear:

Utku (Teacher): So, Ali, you don't want an exam? (Laughter.)

Ali: We can have an exam, but I think it's way too hard.

Yiğit: I think so too.

...

Naz: I start by writing the paragraph. That one you put at the beginning—if I leave it until the end, I can finish everything in time. I also check everything.

Utku: Share the trick with your friends. You see, it's a really useful technique.

Akin: Teacher, could it be that she actually understands what she reads?

(Laughter.)

Ali: She's good, teacher. It works for her.

In this example, popular boys position themselves in contrast to hardworking and successful female students. Thus, dominant heteronormative masculinity is constructed through contrast with femininity by attributing academic practices and success to women and marginalizing them. Martino (1999) notes that academic

success and the efforts devoted to it are devalued within the dominant masculinity culture and, as seen in the present study, this forms part of the construction of masculinity, manifesting as resistance to the school's values. Smith (2007) also argues that groups of boys who position themselves as "hard" or "macho" classify academic activities as feminine and inappropriate for men. Because academic success is considered feminine, boys who pursue it may be excluded for stepping outside the norms of traditional hegemonic masculinity (Mac an Ghaill, 2004; Renold, 2001).

Boys who display a form of masculinity different from that of popular boys make up the other boys' group who occupy a secondary position in the classroom. In this group, two students come from middle-class, two from lower-middle-class, and five from working-class families. As in the popular boys' group, there are students from middle- and lower-middle-class backgrounds among the other boys, but they express their masculinity in ways that differ from those of popular boys. Unlike popular boys, the other boys' social relationships are largely confined to the classroom, and their visibility within the school is lower. Most of these students do not meet the physical appearance standards associated with popular masculinity, which is reflected in their lower physical self-confidence. As opposed to popular boys, they do not tend to violate school rules. Defined by how they position themselves in relation to the dominant popular boys' group, the other boys are often quiet, compliant, and invisible. Utku described the other boys as "students who keep to themselves and don't interact much with anyone."

The other boys, although they lack the characteristics associated with popular masculinity, do not engage in practices that contradict it. Observations suggest that these students construct an identity that upholds dominant masculinity in the classroom by adhering to normative masculine behaviors. Deviating from the dominant heteronormative masculinity culture can expose male students to exclusion and bullying (Martino, 2000; Swain, 2003). For example, Ömer, from the other boys' group, although he is not a direct perpetrator of pressure or violence towards girls unlike the popular boys, describes how he conforms to these practices: "I don't do it, but I laugh at what they do... I laugh, so I'm participating too." This example provides important clues about the other boys' masculinity performance. To protect themselves from being targeted in class, other boys participate by laughing when girls are mocked, even if they do not directly use the gendered humor that popular boys employ to perpetuate dominant masculinity. The following example shows how other boys play an indirect role in the pressure exerted on girls:

Ece: Everyone is following one person's lead. No one's making their own decisions.

Naz: One's in front, and the others are just trailing behind.

...

Researcher: So, do you have friends who are guiding the groups?

Ece: Yes. (She points at Ali.)

Müge: Yes. They're guiding them against us.

Mert: They offer ideas. It seems reasonable, so we go along with it.

This example illustrates the influence of popular boys and how other boys conform to that. This conformant behavior among other boys is shaped by the fear of making mistakes and the anxiety of social exclusion in the classroom. For example, Çağlar, from the other boys, shared his reservations about speaking English and his fear of making mistakes:

Researcher: Do you feel comfortable while speaking?

Çağlar: No, I get really nervous. I speak slowly because I'm worried that if I say something wrong, it might be bad.

Researcher: Are you more comfortable with writing?

Çağlar: Yes. When writing, even if the teacher says it's wrong, it doesn't matter. But when speaking, I'm afraid I'll embarrass myself in front of the class.

The above dialogue shows how other boys remain silent in class out of fear and shyness. Even if they do not directly exert pressure, they conform to dominant masculinity norms out of fear of exclusion and bullying. The lack of conflict among male groups can sometimes lead both girls and boys to perceive them as a single, unified group. This perception, resulting from direct use of or conformity to popular masculinity practices, also reflects the power struggle between boys' and girls' groups. Popular boys employ various mechanisms to assert their dominance. One such mechanism is dominating classroom interactions by speaking loudly, speaking out of turn, or interrupting other students, often accompanied by clapping, shouting, and cheering. This is exemplified when Gökçe, from the cool girls' group, and İlker, from the other boys' group, are playing a game on the smart board:

Boys: Ah! That's okay. (Gökçe couldn't answer the question. The boys pretend to be sad while clapping.)

Çağlar: Come on, İlker!

Emir: İlker, think of me.

Boys: Well done! (Boys clap for İlker. They start cheering. Emir makes a heart gesture with both hands.)

Walkerdine (1990), conceptualizing the classroom as a space of struggle, argues that students who dominate talk hold a stronger position in this struggle than silent students, and that male students assert dominance through the language they use. Similarly, according to Julé (2004), dominance in classroom discourse functions as a tool of power and legitimization, with male students' dominance silencing female students, limiting their opportunities for self-expression, and undermining their self-confidence. Mahony (1985) also points out that male students' dominance is normalized regarding the space occupied in classroom interactions. Rowlett and King (2017) note that students whose voices are marginalized in the classroom may lose

their motivation to learn the language and may even engage in passive resistance to classroom practices and the curriculum.

Gendered humor is another mechanism through which popular boys regulate both their own masculinity and the behavior of other groups. This practice, exemplified below, involves joking among themselves, as well as specifically teasing girls and throwing objects such as paper or food at them.

(Yiğit, Akın and Deniz are joking around in the back while the teacher is taking attendance. Yiğit and Akın throw something at Deniz, who tries to catch it with his mouth. They are laughing among themselves.)

Selin: Teacher, something's going on here.

(Akın throws it from a high angle, hitting Deniz on the head. They all burst into laughter.)

Emir: What's going on? (He notices their laughter and looks at them.)

Fırat: What's going on? (He repeats Emir's question.)

...

Selin: What are you doing? (Deniz throws something at Selin's face, and she throws it out of the window.)

(The teacher remains indifferent and continues taking attendance.)

Selin: Teacher, Deniz is throwing paper at me.

Deniz: I threw just one.

Selin: When I threw an eraser, you made me clean the classroom.

Utku (Teacher): Selin! Deniz!

Deniz: I threw it at her head, not at the classroom!

The above example demonstrates how humor among popular boys not only strengthens bonds within the group but also reproduces power relations in interactions with girls. Kehily and Nayak (1997) noted that this type of humor, an integral part of male students' group culture, not only provides a space for masculine performances but also serves to regulate heterosexual masculinity. Cool girls express that they neither accept nor approve of the humor that boys claim is a joke:

Doğa: Sometimes we argue.

Müge: Not sometimes, we argue most of the time.

Researcher: What's the argument about?

Ece: We just don't get along.

...

Gökçe: They take the joke too far.

Researcher: Are the boys joking with you?

Müge: No.

Girls: We don't joke around.

The remarks above show that the boundaries established by popular boys through gendered humor can become a source of discomfort, exclusion, or conflict for girls. Existing research confirmed that dominant male groups can use violence in this

way to define the boundaries of their masculinity and exert pressure on both other male students and female students (Martino, 2000; Renold, 2001). Kehily and Nayak (1997) emphasize that boys occupying subordinate positions in the masculinity hierarchy, as well as girls, are often targeted by dominant boys, and that in such situations, the line between humor and harassment becomes blurred. According to Menzies and Santoro (2017), boys use humor to disrupt the power balance between themselves and their peers in their favor.

The Construction of Femininities in Peer Groups: Cool Girls and Responsible Girls

The girls' groups in the classroom are the cool girls, consisting of six students, and the responsible girls, consisting of eleven students. As with the boys' groups, there are distinct characteristics that define these groups. One student in the cool girls comes from a middle-class family, three come from lower-middle-class, and two come from working-class families. Although this group includes girls from diverse class backgrounds, its members share academic success in English class, self-confidence, and a competitive attitude. Similar to the popular boys, the cool girls have gained recognition throughout the school by forming friendships not only within their own classroom but also with girls from other classrooms. However, these students are defined by Utku and their peers more by their "relaxed" behaviors—listening to music, dancing, singing, and joking around with each other or with students from other groups. Utku describes them as "a group of girls who just like to have fun, enjoy themselves, and listen to music." The cool girls' behaviors are considered childish by their peers, and they are criticized for not acting maturely. Buğra, from the other boys' group, describes how he finds the cool girls childish: "They act a bit more childish. I don't really understand if they are trying to attract attention, but they are not responsible, they are like children." Gülçin, from the responsible girls' group, also emphasizes the negative reaction to the cool girls' behaviors: "There is a group of girls that likes to laugh, play, and dance, and there is another group who are bothered by this." The fact that the cool girls are criticized for their behaviors indicates that certain characteristics are considered appropriate and normalized for girls in the classroom, suggesting that a form of social pressure is at play.

Cool girls' behaviors typically associated with boys and seen normal for them—such as being overly active, speaking loudly, and teasing other girls and boys—are considered inappropriate by their peers. Their gender performances, which go beyond normative boundaries, violate the gender order in the classroom. As a result, they often become the target of other groups. In her study conducted with elementary school girls and boys, Reay (2001) noted that, similar to the cool girls in this study, *the spice girls* faced ridicule from other students due to their behaviors that fell outside normative femininity. Similarly, the present research shows that popular boys frequently use gendered humor as a regulatory mechanism against the cool girls. It was observed that these girls, who position their femininity outside the normative boundaries, clearly resist this gendered humor. Bade, one of the joker students, expresses this resistance as follows: "Müge and her friends don't like boys much

either, and they just want to interact and experience things among themselves. When a boy from outside intervenes, they react. Then they start snapping at each other, and the conflict escalates.”

The second girls’ group, the responsible girls, define their femininity through their identity as hardworking and responsible students. This group includes one middle-class student, three from lower-middle-class families, and seven from working-class families. As with the other boys, the predominance of working-class backgrounds in this group is notable. Despite their class diversity, the group as a whole is characterized by a focus on academic achievement, compliance with rules, and a strong sense of responsibility. In social interactions, they tend to maintain a more reserved and controlled demeanor. While their academic performance in English varies among members, they do not outperform the cool girls. Still, it is this group—not the cool girls—that is regarded as academically focused, a reputation clearly acknowledged by both Utku and their peers. Utku describes them as “a group of hardworking students,” a view echoed by members of other groups. Bade comments on their dedication to success: “They talk about their studies all the time among themselves. In Asya’s group, this has become almost second nature.” Defne, from the responsible girls’ group, explains her group’s academic commitment: “Those in that group (referring to the cool girls and popular boys) usually throw paper, erasers, and so on at each other during class. My group, on the other hand, is completely focused on listening to the lesson.”

Responsible girls also define themselves through maturity and self-control. In response to the childish behaviors of the cool girls, Asya, from the responsible girls’ group, expresses her maturity: “I went and said, ‘What is it that you can’t handle about me or us? If we’re doing something to you, just tell us, we’ll apologize, we’ll stop... No more lifting your feet in the air, no more telling us to remove our makeup and show how we really look. Are you a child? They talk like teenagers.’” Responsible girls situate themselves within the traditional boundaries of hardworking, mature, responsible, and self-controlled femininity. By monitoring the behaviors of cool girls who act outside these patterns, they reinforce the existing gender order. Popular boys also take part in this monitoring, comparing two girls’ groups in terms of their conformity to femininity norms:

Deniz: Some of our friends have matured, they’ve reached their age, moved away from adolescence. But some of our friends... Most of them are girls. I don’t want to name anyone. You’re not like them. (He refers to responsible girls.) Everyone knows who I mean. They act so childish and push people away.

İlknur: They drive us crazy.

Researcher: Can you give an example?

Özge: They think they’re superior and try to push us down.

Deniz: That’s true.

Asya: But there’s no such thing.

Akın: But this side is the superior one mentally and physically. (He refers to the responsible girls.) (Applause.)

In this excerpt from the focus group discussion, the tension between the girls' groups and the controlling role of popular boys become visible. As can be inferred from Akın's remark, "this side is the superior one," popular boys increase tension among the girls' groups. Although the girls are aware of these interventions, they cannot fully understand their purpose. Both the individual interviews and the focus groups supported the girls' efforts to make sense of this behavior. In line with this, studies highlighted how the boundaries between humor and violence employed by male groups can become blurred (Johannessen, 2021; Odenbring & Johansson, 2021). In the present study, the common perception among the girls is that boys use this as a form of entertainment:

Researcher: It seems that the boys play a role in this grouping.

Defne: They actually play the biggest part.

Researcher: Why do they do this?

Defne: For fun.

Researcher: Him, for fun.

Defne: I guess. I don't really understand their purpose.

This intervention, which the girls interpret as amusement, serves to maintain the dominant position of popular boys in the classroom. By creating and amplifying tension among the girls' groups, they strengthen the girls' cliques and prevent them from acting collectively.

The Participation in Group Dynamics Without Exclusion: The Jokers

Four students in the classroom—Can, Engin, Selin, and Bade—do not belong to any particular girls' or boys' group and interact with all groups. This is most evident in their seating choices. While other students prefer to sit with their peers in their own groups, these four students are often seen changing seats and sitting with students from different groups, regardless of gender. Can describes this as follows:

Can: I can sit anywhere as long as it's not too hot.

Researcher: Boys usually sit together, but you two (referring to Engin and Can) sometimes sit over there or with the girls on this other side.

Can: We're always changing where we sit. We can sit with anyone we want.

Researcher: Yes, you change where you sit a lot.

Can: We're jokers.

In this dialogue, the term "joker", used by Can and subsequently employed in the study to describe these students, corresponds to their ability to act independently without belonging to any specific group in the classroom. These students are not part of any group, but they are not excluded from any either. Engin's response to the question about whom he befriends illustrates this: "I am very close to everyone. In fact, it can be a little uncomfortable that I get along so well with everyone because

maybe there are two people who don't get along with each other, and I get along with both of them, so neither of them can say anything." Selin also describes how she and Bade are accepted by different groups, regardless of gender: "Boys usually either line up over there or move us (referring to the girls) from there and sit down. Selin, you stay. Bade, you stay. You go (referring to the other girls)..."

Thus, the jokers enjoy the privilege of operating outside the dominant peer group dynamics. This privilege is enabled by certain immunity mechanisms. For Selin, Can, and Engin, these mechanisms are grounded in class background, while for Bade, they are linked to gender. Male students who are not part of the dominant male group can employ certain strategies to avoid being labeled and marginalized (Renold, 2001). Can and Engin's participation in the school's music band and their representation of the school in music competitions shapes their position in relation to peers and teachers. It is evident that their membership in a successful music band has earned them popularity and respect. The peer acceptance allows them, unlike the other boys' group, to operate beyond the boundaries of dominant heteronormative masculinity. They can sit with girls or spend time with them without being labeled. As Defne notes, the girls also view Can and Engin differently from other boys: "Those two are like my idols. I really look up to them. They have extraordinary personalities." The popularity and respect gained by Can and Engin in the music band, which allows them to negotiate their masculinity, is also a privilege shaped by the economic and cultural resources provided by their middle-class background.

Selin's distinct position among the girls appears to be largely mediated by characteristics rooted in her middle-class background. She is part of the school theater group and also attends a theater course outside of school. In this way, her membership in various peer groups brings her popularity. Selin explains how she positions herself among her peers in the classroom: "I get along with everyone in the classroom... but there isn't anyone I particularly like at school... I like people who have specific goals, who work for them, who have seen and experienced things, who are cultured." Selin thus draws a class-based distinction between herself and her peers, selectively forming friendships with those whose tastes and interests align with hers, highlighting Can and Engin as the students she prefers to be friends with. Sharing a common class culture, these students gain respect and recognition—particularly through music and theater—and are thereby positioned differently from other middle-class students in the classroom.

Bade negotiates a gender identity that lies between femininity and masculinity. This type of femininity is conceptualized in the literature as a *tomboy* (Renold, 2006, 2008). Reay (2001) emphasizes the in-between position of female students she defines as tomboys, noting that they navigate the boundaries between femininity and masculinity. As in boys' groups, Bade defines herself in opposition to other girls and gravitates toward characteristics attributed to boys. Bade's remarks below illustrate this in-between position:

Bade: Actually, I get along really well with girls too. I gossip, I do makeup, and so on. We get along, but some of my behaviors are quite masculine, I guess. They find this very absurd, or they can't accept some of my behaviors.

Researcher: For example?

Bade: Actually, the way I talk. Sometimes I speak in a rough, loud, and deep voice.

Researcher: Girls?

Bade: They're delicate, like they're fragile. They seem overly delicate, like they think someone needs to come and protect them. Maybe I act this way because I think that way. You know, like in the old days, a woman was supposed to be by her husband's side or do whatever her husband said, and her husband would protect her. Maybe I've become masculine because I think that's wrong.

Bade finds the other girls weak, describing them as delicate and fragile, while she excludes herself from this description. Instead, she prefers to speak and act like boys, whom she perceives as stronger, in order to belong in their world. For example, Bade explains how, as a child, she turned to sports—especially football—as a means of existing in the male world: “I never really got along with girls. I got along better with boys. Boys played football, so that's where I ended up... I had a female cousin two years older than me, but we never got along. She was so fancy, and I didn't like that at all.” Bade's restriction of the girls' world to gossip, makeup, and dressing up reveals her condescending view of them. Similarly, Renold (2006) found in her study that Erica, who displayed a comparable femininity, constructed her identity by rejecting traditional female appearance and belittling other female students' interest in fashion. This view positions femininity as less valuable and secondary, thereby reinforcing the belief that masculinity is more valued and empowering. By adopting a masculine femininity, Bade also seeks to move from the position of the girls she sees as weak in the classroom to that of the boys she perceives as strong. Supporting this, Reay (2001) noted that female students who identify as tomboys associate masculinity with power and respectability.

This “in-between” femininity shapes Bade's relationships with both the girls' and boys' groups. That the other girls find Bade's masculine behaviors absurd shows that her in-between femininity provokes reactions. As the cool girls, Bade's deviation from normative femininity elicits a reaction from the other girls. Bade, on the other hand, can maintain interaction with both girls' groups without fully belonging to either. The boys perceive Bade's in-between status differently. They marginalize the cool girls who challenge their power and position. Yet, they normalize Bade's femininity, which, while resisting the existing norms, accepts masculine power and superiority. Reay (2001) argues that although these female students act outside traditional femininity norms, they implicitly conform to the dominant gender regime by viewing masculinity as a source of power and respect. Renold (2006) also points out that these girls subvert gender norms on the one hand, while reinforcing gender hierarchies on the other. In this regard, Butler (1990) discusses that stepping outside

existing gender norms does not always mean transforming them; on the contrary, it can reinforce them.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Research findings reveal multiple femininities and masculinities among different girls' and boys' groups in the classroom. Despite this diversity, relationships between groups emerge in a context where forms of subjectivation are hierarchically organized (Foucault, 1980). The performance of dominant masculinity by popular boys serves to regulate gendered "games of truth". This hegemonic performance of masculinity manifests itself through physical strength, resistance to school culture, and school-wide visibility. Characteristics attributed to girls, such as academic success, are excluded, establishing a normative masculinity. Thus, popular boys create a standard of masculinity that operates within games of truth by normalizing certain characteristics and marginalizing others. In doing so, they define acceptable boundaries of masculinity in the classroom, and masculinities that fall outside these boundaries are devalued. Consequently, how masculinity is constructed is regulated by practices shaped by the hegemonic masculinity culture, and dominant heteronormative masculinity functions as a control mechanism (Nayak & Kehily, 1996; Martino, 2000). According to Connell (1989), heteronormative masculinity ensures the continuity of the patriarchal order through the devaluation of femininity and the glorification of masculine identity. Renold (2001) states that the secondary positioning and pathologization of masculinities that fall outside normative patterns creates a hierarchical gender regime.

The normative framework defining the boundaries of accepted gender performances determines which characteristics of female and male students are valued and which are marginalized. For boys, characteristics such as physical strength, violation of school rules, and resistance to academic practices are valued; for girls, self-control, maturity, responsibility, compliance, and academic achievement are seen as appropriate. This demonstrates how these patterns become normalized in the classroom. Students become subjects within these truths: they are either accepted by conforming to these norms or they deviate and are subjected to various forms of control. As previous studies have emphasized, this situation shows that deviating from the gender regime can have social costs (Mac an Ghaill, 2004; Martino, 2000; Reay, 2001; Swain, 2003). During English lessons, the dominant boys employ certain practices, such as gendered humor, to regulate femininities and masculinities, illustrating how power operates at the micro level. The other boys and responsible girls conform to these practices, either by remaining silent or by participating indirectly. In this way, hegemonic norms within the classroom are reinforced. These two groups also control the gendered social order in the classroom through labeling and belittling directed at cool girls for their characteristics deemed normal for boys but inappropriate for girls.

Despite this classroom context, some students exhibit gender performances that deviate from the norm. The reactions these students receive and the outcomes they

face differ depending on their positions among peers. Bade, who constructs her femininity through masculine characteristics, deviates from the norm and attracts the attention of her peers. However, unlike the cool girls, Bade does not directly challenge dominant masculinity but instead aligns herself with the male world to establish a strong position in the classroom. Bade's non-normative positioning, while stepping outside the gender order, also reveals how this order is reproduced through power relations. This in-between position, which contributes to the perpetuation of the existing gender regime (Butler, 1990; Renold, 2006), results in acceptance rather than exclusion among peer groups. Thus, Bade secures a degree of immunity from the classroom's group dynamics.

Some students gain a degree of immunity through characteristics shaped by privileges tied to their class backgrounds. These students become popular among peers across the school and secure acceptance from them through cultural practices rooted in class culture and resources. Thus, class-based privileges allow these students to construct their gender identities more flexibly, without facing peer exclusion. This indicates that class-based privileges also shape the subjectivities of female and male students as they operate within power relations. Reflecting this, Reay (2001) argued that despite the presence of multiple femininities and masculinities in schools and students' active role in constructing them, class background mediates which femininity or masculinity is adopted, according to the limitations or privileges it confers.

The role of class background is likewise evident in other peer groups. Class provides the foundation on which popularity, exclusion, or forms of conformity are established; how this foundation is used is shaped by students' relationship with gender norms. For example, class-based resources accessible to the popular boys play a role in securing their dominant position. However, while class position provides potential access to the realm of popular masculinity, realizing this potential requires adhering to a specific cultural script (physical and social confidence, violation of school rules, propensity for violence, and humor). Therefore, class background and alignment with gender culture function together in the performance of popular masculinity. Similarly, the conformity practices among the other boys and responsible girls who adopt or reproduce normative patterns can be understood as a strategy for self-protection against the vulnerability associated with class disadvantages. Thus, class background offers flexibility in negotiating normative boundaries. However, the fact that students who do not exhibit class-related vulnerability also conform to gender norms shows that individual and cultural resources, as well as class background, can shape attitudes toward these norms. Despite their different class positions, students in the cool girls group can choose to openly resist established patterns. This demonstrates the multidimensionality of attitudes toward gender norms.

The research results allow for several implications regarding English learning and teaching processes and future research. The study indicates that gender dynamics can shape learning experiences of boys and girls, and that this intersection produces

different subjective positions in the EFL classroom, which are reflected in their learning practices. In such a context, gender inequality and the reinforcement of traditional gender roles intersect with barriers to students' equal access to learning opportunities in the EFL classroom. Building on these results, English teachers who adopt an approach that recognizes students' diverse subjective positions and challenge the reproduction of marginalizing norms in classroom interactions can contribute to creating inclusive learning environments for students from diverse social backgrounds. In this regard, incorporating critical content that addresses the interaction between power relations in English classrooms and pedagogical practices in pre-service teacher education and professional development programs can support teachers in developing awareness and adopting more inclusive strategies.

This research, conducted through observations and interviews in a tenth-grade classroom at a public school, is specific to a particular social, cultural, and temporal context and is not generalizable. Despite this limitation, it presents findings that allow for a deeper understanding of the interaction between gender and social class identity categories and English learning experiences in similar contexts. Furthermore, while the study focused on gender and social class within an intersectionality framework, other components of social identity such as ethnicity and disability were not included in the analysis. Future research that examines these multiple identity layers could contribute to a more nuanced understanding of learning experiences in EFL classrooms.



Bir İngilizce Sınıfında Akran Gruplarında Toplumsal Cinsiyet Kimliklerinin Kurulumu ¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	28.06.2025	27.09.2025	15.12.2025

Asuman Fulya Soğuksu  ²

Ankara Üniversitesi

Fatma Bıkmaz  ³

Öz

Bu çalışmanın amacı, kız ve erkek öğrencilerin akran gruplarında toplumsal cinsiyet kimliklerini nasıl kurduklarını İngilizce sınıfında dil öğrenme yaşantıları bağlamında incelemektir. Eleştirel etnografik yaklaşıma dayandırılan araştırma, bir devlet okulunda bir onuncu sınıftaki 34 öğrenci ve sınıfın İngilizce öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcı gözlem, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla etnografik veri üretimi sağlanmıştır. Verilerin Foucault'nun "doğruluk oyunları" kavramına dayalı olarak çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular, akran gruplarında çoklu toplumsal cinsiyet kimliklerinin kurulumunu, sosyal sınıfla kesişimselliği, akran grupları arasındaki iktidar mücadelelerini ve popüler erkek grubunun baskın erkeklik performansını ortaya koymuştur. Bulgular, sınıfta alternatif toplumsal cinsiyet performanslarının dışlandığını ve disiplin edici toplumsal cinsiyet kurgularının yeniden üretildiğini de göstermiştir. Bunların yanında, çalışmada bazı öğrenciler için düzenleyici mekanizmalara karşı dokunulmazlığın ve grup dinamiklerine dışlanmadan katılımın olanaklı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, İngilizce öğrenme ve öğretme süreçleri ile gelecek araştırmalar için birtakım çıkarımlarda bulunmayı olanaklı kılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Akran grupları, toplumsal cinsiyet kimliği, sosyal sınıf, İngilizce öğrenme, doğruluk oyunları, eleştirel etnografi.

¹Bu makale "Ev ve Okul Kültürü Kesişiminde Sınıf İçi İngilizce Öğrenme Yaşantılarının Biçimlenmesinde Toplumsal Sınıfla Toplumsal Cinsiyetin Rolü" başlıklı doktora tezinden hazırlanmıştır.

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, E-posta: fsahin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4528-533X>, <https://ror.org/01wntqw50>

³Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, E-posta: fatmahazir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7880-3231>

Pennycook (2022) sosyal bir ürün olan dilin öğrenimi ve öğretiminin sosyal sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet, cinsellik ve engellilik konularından bağımsız düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, dil eğitiminin toplumsal bir zeminde ele alınması kaçınılmazdır. Dil eğitimi ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki, dil öğrenme ve öğretmenin toplumsal kimliklerin kurulduğu, yeniden üretildiği ve dönüştürüldüğü süreçler olarak değerlendirildiği eleştirel yaklaşımlar çerçevesinde bir süredir tartışılmaktadır (Cameron, 2010; Norton ve Pavlenko, 2004; Sunderland, 2004). Bu tartışmalar doğrultusunda, dil öğrenme yaşantıları ile toplumsal cinsiyet kimliklerinin birbirini nasıl biçimlendirdiği sorusu giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Dil sınıfları, bu etkileşimin gerçekleştiği bağlamlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, bir İngilizce sınıfında dil öğrenme ile toplumsal cinsiyet arasındaki bu dinamiğin nasıl ortaya çıktığı postyapısalcı bir yaklaşımla incelenmiştir.

Toplumsal cinsiyet ile dil eğitimi odağı alan araştırmalarda dil, iktidar ve kimlik konularına nasıl yaklaşıldığı farklılık gösterebilmektedir (Pennycook, 2021). Pavlenko ve Piller (2008), 1970'lerde ve 1980'lerde yürütülen araştırmalarda toplumsal cinsiyet ve dil ilişkisinin eksiklik, tahakküm ve farklılık kavramları üzerinden ele alındığını, ancak bu yaklaşımlarda toplumsal cinsiyetin pedagojik bağlamlardaki sosyokültürel çeşitlilikle bağlantısının göz ardı edildiğini ileri sürmektedir. Pavlenko ve Piller (2008), 1990'lara gelindiğindeyse postyapısalcı yaklaşım çerçevesinde toplumsal cinsiyetin devinimsel bir nitelik taşıyan ve toplumsal biçimde kurulan güç ilişkileri ve söylemsel pratikler sistemi olarak kavramsallaştırıldığını belirtmektedir. Bu yaklaşımda, dil kullanımlarının toplumsal cinsiyet farklılıklarını nasıl yansıttığı değil, bu farklılıkların kurulumunun tahakküm üretimiyle nasıl bir ilişkisi olduğu önemli kabul edilmektedir (Pennycook, 2021). Bunu yansıtır biçimde Cameron (2005), toplumsal cinsiyet performanslarının belirli kadın ve erkek davranışlarının ifadeleri olarak görülmesi yerine, bağlamın ayırt edici özellikleriyle ilişkilendirilerek yerel bir bakışla ele alınmasının gereğini vurgulamaktadır.

Postyapısalcı yaklaşımın öne çıkardığı kesişimselliğe ve bağlamsallığa koşut biçimde, bu çalışma toplumsal cinsiyete sosyal sınıf kesişiminde ve bağlamsallığı gözetken bir bakışla yaklaşarak İngilizce sınıflarındaki karmaşık kimlik kurulumlarını incelemektedir. Postyapısalcı yaklaşım; toplumsal cinsiyet kimliklerinin kurulumunda sosyotarihsel, kültürlerarası ve dillerarası farklara dikkat çekmekte ve normatif kadınlıklar ile erkekliklerin toplumsal, politik ve ekonomik değişimlere bağlı olarak kültürler arasında ve zamanla aynı kültür içinde farklılaşabildiği kabul etmektedir (Norton ve Pavlenko, 2004). Dolayısıyla, toplumsal cinsiyetin dil öğrenme yaşantılarına nasıl aracılık ettiği araştırılırken bağlama duyarlı bir yaklaşım benimsenmesi önemlidir (Pavlenko ve Piller, 2008). Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet tek başına değil; sosyal sınıf, etnik kimlik, cinsellik ve engellilik gibi diğer kimlik bileşenleri kesişiminde ele alınmalıdır (Pennycook, 2021). Rowlett ve King (2017), dil eğitimi araştırmalarında sosyal sınıfın ihmal edilmesi nedeniyle, toplumsal cinsiyet pratiklerinin özellikle sosyal sınıfla ilişkisini çözümleyen çalışmalara duyulan gereksinimi vurgulamaktadır.

Son yıllarda yapılan sınıf araştırmaları, diğer sosyal kimlik bileşenleri kesişiminde toplumsal cinsiyetin dil öğrenimi ile sınıf içi etkileşimleri nasıl etkilediğini ve öğrencileri nasıl konumlandığını çözümleyerek onları destekleyen ya da marjinalleştiren pratiklere ışık tutmuştur (Rowlett ve King, 2017). Toplumsal ve söylemsel bir pratik olarak toplumsal cinsiyet, dil sınıflarındaki etkileşimsel dinamikleri biçimlendirebilmektedir (Norton ve Pavlenko, 2004). Örneğin Julé (2004), Kanada'daki bir ilkokulda sınıf içi etkileşimlerde konuşmaların dağılımının toplumsal cinsiyete ve etnik kimliğe dayalı olarak farklılaştığını ve öğretim pratiklerinin göçmen kız öğrencilerin sessizleşmesine aracılık ettiğini belirlemiştir. Benzer biçimde, Kanada'daki bir ilkokulda yürüttüğü araştırmasında Heller (2001), belirli kız ve erkek öğrencilerin sessizleştirilerek ya da görünmez kılınarak marjinalleştirilmesiyle sonuçlanan toplumsal cinsiyet ideolojilerinin kurulumunda okuldaki ikidillilik söyleminin cinsiyet yüklü yapısının rolünü ortaya koymuştur.

Türkiye'de toplumsal cinsiyet, İngilizce eğitimi alanında gittikçe daha fazla araştırmaya konu olmaktadır. Var olan çalışmaların toplumsal cinsiyete nasıl yaklaşımları farklılaşmakla birlikte, önemli bir bölümünde toplumsal cinsiyetin İngilizce sınıflarında kullanılan öğretim araçlarındaki temsil biçimleri araştırılmıştır (Arıkan, 2005; Egemen, 2017; Selvi ve Kocaman, 2020; Tutar, 2008). Çalışmaların bir bölümüyse toplumsal cinsiyet ve İngilizce öğrenme ilişkisini motivasyon, tutum, inanç, kaygı, strateji ve akademik başarı çerçevesinde ele almıştır (Aslan, 2009; Öztürk ve Gürbüz, 2013). Buna karşın, sınıf içi etkileşim ve akran grupları bağlamında toplumsal cinsiyetin dil öğrenmeyle ilişkisi ulusal alanyazında önemli ölçüde ihmal edilmiştir ve alanda bu konudaki araştırmalara duyulan gereksinim sürmektedir.

Bu çalışmada, toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıf kimlik bileşenlerinin İngilizce öğrenme yaşantılarını nasıl biçimlendirdiğini ortaya koymayı amaçlayan daha geniş kapsamlı bir araştırmanın verilerinden yola çıkılarak öğrencilerin akran gruplarında toplumsal cinsiyet kimliklerini nasıl kurduklarına ilişkin derinlemesine bir çözümleme sunulmaktadır. Konuyu sınıf içi etkileşim bağlamında, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi nasıl yaşantıladıkları odağında ele alan bu araştırma, toplumsal cinsiyetin dil öğrenmeyle ilişkisini anlamaya dönük yeni bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin sınıfsal arkaplanlarının incelemeye dahil edilmesi, kesişimselliğe dayalı bir tartışmayı olanaklı kılmaktadır. Çalışmanın bağlama duyarlı yaklaşımı ise Türkiye'deki dil sınıflarına özgü toplumsal dinamikleri görünür kılarak alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır.

Akran grupları, sınıf içi toplumsal ilişkilerin merkezinde yer almakta ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet kimliklerinin kurulumunda rol oynamaktadır. Swain (2025), öğrencilerin cinsiyet kimliklerinin kurulumuna içinde yer aldıkları akran gruplarının kimliği ve kültürel normlarının aracılık ettiğini belirterek kadınlık ve erkeklik kimliklerinin kolektif yapısını vurgulamaktadır. Warrington ve Younger'a (2011) göre, öğrencilerin içinde bulundukları akran grupları onların değişimine yön veren en güçlü etkenlerden biri ve okul yaşamlarının önemli bir boyutudur.

Alanyazındaki araştırmalar da okul bağlamında akran gruplarının öğrencilerin toplumsal cinsiyet kimliklerinin kurulumuna etkisini ortaya koymaktadır (Paechter ve Clark, 2007; Peltola ve Phoenix, 2022; Reay, 2001; Renold, 2006; Skelton, 1997; Smith, 2007; Swain, 2025).

Bu çalışmada, öğrencilerin akran gruplarında cinsiyet kimliklerini nasıl kurdukları Foucault'nun "doğruluk oyunları" kavramına dayalı biçimde çözümlenmiştir. Foucault doğruluk oyunlarını, "kendi ilkeleri ve kuralları temelinde geçerli ya da geçersiz, kazanma ya da kaybetme olarak kabul edilebilecek belirli bir sonucun ortaya çıkmasına kaynaklık eden bir dizi işlem" olarak tanımlamaktadır (1997, s. 297). Dolayısıyla, doğruluk oyunları doğruluğu üreten kurallar bütününe karşılık gelmektedir. Foucault'nun analitiğinde doğruluk oyunları ile özneleşme arasında güçlü bir ilişki kurulmaktadır. Foucault'ya (1987) göre, özneleşme iktidar ilişkilerine ve doğrulukların kurulumuna yön veren doğruluk oyunlarından, başka bir ifadeyle bir tür pratikler rejiminden bağımsız değildir. Bu bakımdan özneleşme, bireyin bir pratikler rejimi çerçevesinde işe koştuğu tekniklerle kendini oluşturma çabasıdır.

Foucault (1980), doğruluk oyunları ile özne arasındaki ilişkiyi çözümlemek için iktidar/bilgi kavramından yararlanmaktadır. İktidar/bilgi, iktidar ilişkilerinden doğan ve olduğu biçimiyle doğru kabul edilen bilgidir. İktidarın işleyişiyle örtüşür biçimde, bu bilgi belirli teknolojilerin kullanımını içeren disiplin edici iktidar ilişkileri üzerinden sürdürülmektedir. Öznenin kendini, kendi doğrusunu, özünü bulmaya dönük olarak kullandığı bu teknikler, aynı zamanda neyin doğru, normal olduğunu düzenleme işlevini de görmektedir. Böylelikle bu teknikler, normların üretiminde önemli rol üstlenerek neyin normal olup olmadığının kurumsallaştırılmasının, diğer bir deyişle normalleştirilmenin önünü açmaktadır. Bu bakımdan Foucault, özneleşmeyi ele alırken doğruluk oyunları çerçevesinde normalleştirme üzerinden özne ile bir ilişki içinde olan ilke ve kurallara odaklanmaktadır.

Bu çalışmada, doğruluk oyunları kavramı İngilizce sınıfında neyin normal olarak kabul edildiğini, öğrencilerin bu normlara ne ölçüde uyum gösterdiklerini ya da direndiklerini anlamaya olanak tanımıştır. Bu çerçevede özneleşme, öğrencilerin sınıf içi normlara nasıl katıldıkları, bunları nasıl yeniden ürettikleri ya da dönüştürdükleri üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Böylelikle, Foucault'nun sunduğu analitik araçlardan yararlanılarak sınıf içindeki gruplaşma dinamiklerinin hangi iktidar ilişkilerini ürettiği, bu gruplar içinde kız ve erkek öğrencilerin hangi toplumsal cinsiyet normlarını izleyerek ya da ihlal ederek özneleştikleri ve tüm bu süreçlerin öğrencilerin sınıfsal arka planlarıyla nasıl kesiştiği incelenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın eleştirel etnografik yaklaşıma dayalı olarak nasıl kurgulandığı ve yürütüldüğü açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, eleştirel etnografik yaklaşıma dayandırılmıştır. Lather eleştirel etnografiyi, “daha adil bir toplumsal düzene adanmış” post-pozitivist bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır (1986, s. 258). Dil eğitimi araştırmalarında eleştirel etnografik yaklaşım, dil öğrenimi ile öğrenenlerin sosyal arka planları arasındaki etkileşimin dil sınıflarındaki eşitsizliklerin sürmesine nasıl katkıda bulunduğunu anlamaya ve bu eşitsizlikleri gidermeye dönük öneriler geliştirmeye hizmet etmektedir (Goldstein, 1997). Bu çalışmada böylesi bir yaklaşım, İngilizce sınıfında farklı sınıfsal arka planlardan öğrencilerin akran gruplarında cinsiyet kimliklerini nasıl kurduklarını derinlemesine incelemek amacıyla yeğlenmiştir. Bunun yanı sıra bu yaklaşım, akran gruplarında kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme yaşantılarının nasıl biçimlendiğine ilişkin çıkarımlarda bulunmayı da olanaklı kılmıştır. Bu yaklaşımın çalışma grubunun belirlenmesinden verilerin çözümlenmesine kadar araştırma sürecinde nasıl kullanıldığı aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet okulunda bir onuncu sınıftaki 34 öğrenci ve sınıfın İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Etnografik yaklaşımın gerektirdiği derinlemesine veri üretimini sağlamak amacıyla çalışma tek bir okul ve sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin olabildiğince uzun bir zaman dilimine yayılmış olan İngilizce öğrenme yaşantılarına ulaşmak amaçlandığından, lise kademesinde bir okul yeğlenmiştir. Onuncu sınıf ise öğrencilerin liseye uyum sürecini geride bırakmış ve üniversiteye hazırlık sürecine henüz girmemiş oldukları varsayımıyla, İngilizce öğrenme yaşantılarının daha odaklı ve yoğun olduğu bir dönem olarak araştırma için uygun görülmüştür.

Araştırmada farklı sınıfsal arka planlardan öğrencilerle çalışmak amaçlandığından, okul ve sınıf seçiminde maksimum çeşitlilik örneklemesinden (Patton, 2014) yararlanılmıştır. Söz konusu çeşitliliğin sağlanabilmesi için öncelikle kentsel dönüşüm bölgelerindeki devlet okulları arasından seçilen anadolu liselerinin bir listesi oluşturulmuştur. Listedeki altı okula üç tur ziyaret gerçekleştirilmiştir. İlk ziyaretlerde; okulları tanımak, okullarda araştırma için gereksinim duyulan çeşitliliğin bulunup bulunmadığını belirlemek ve okulların erişime açıklığını anlamak amacıyla, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerle okul ön inceleme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. İkinci ziyaretlerde; İngilizce öğretmenlerini tanımak, onlara araştırmayı tanıtmak ve katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmen bilgi formu aracılığıyla kısa görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, onuncu sınıf öğrencilerinin sınıfsal arka planları hakkında daha ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek için onlara bir bilgi formu uygulanmıştır. Üçüncü ziyaretlerde, okul yöneticileri ve İngilizce öğretmenleriyle yeniden iletişime geçilerek hem araştırma için gerekli çeşitliliği barındıran hem de gönüllü katılımın sağlandığı bir okul ve sınıf seçilmiştir.

Okul ve sınıf seçimi için kullanılan öğrenci bilgi formu, ilgili alanyazına dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun amacına uygunluğunu değerlendirmek üzere, ölçme ve değerlendirme ile eğitim sosyolojisi alanlarında birer

uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda, formda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Formdaki soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla on onuncu sınıf öğrencisiyle bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Onlardan alınan geribildirimlere göre forma son biçimi verilmiştir. Form, öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dört ve sınıfsal özelliklerine ilişkin 20 sorudan oluşmaktadır. Form dört okulda, 18 onuncu sınıfta gönüllü olan 515 öğrenciye uygulanmıştır. Formdan elde edilen veriler, iki aşamalı kümeleme analizi (Punj ve Steward, 1983) kullanılarak SPSS programı ile çözümlenmiştir. 461 öğrencinin kümelemeye dahil olduğu analiz sonucunda, öğrenciler sınıfsal özellikleri bakımından üç kümeye ayrılmıştır. Okullara ve sınıflara göre analiz sonuçları (bkz. Tablo 1), araştırma için seçilen okul ve sınıfta sınıfsal özellikler bakımından çeşitlilik bulunduğunu göstermiştir.

Tablo 1

Okullara ve Sınıflara Göre İki Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçları

Okul	Sınıf	Küme			Toplam
		1	2	3	
O2	O2S1	8	13	6	27
	O2S2	7	10	7	24
	O2S3	8	13	11	32
	O2S4	9	14	6	29
O3*	O3S1*	9	13	12	34
O4	O4S1	8	10	9	27
	O4S2	6	5	9	20
	O4S3	8	9	5	22
	O4S4	1	6	5	12
	O4S5	8	14	7	29
	O4S6	8	10	5	23
	O4S7	12	5	4	21
O6	O6S1	6	12	7	25
	O6S2	6	10	10	26
	O6S3	8	8	13	29
	O6S4	2	13	11	26
	O6S5	6	13	9	28
	O6S6	9	9	9	27
Toplam	18	129	187	145	461

*Araştırmanın yürütüldüğü okul ve sınıf.

Seçilen okul ve sınıfta üç kümenin oluşmasında en belirleyici olan değişkenler; anne babanın öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, evdeki tahmini kitap sayısı ile öğrencinin ve anne babanın kültürel etkinliklere katılım sıklığıdır. Bu değişkenler, öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu kültürel ve ekonomik kaynaklara ilişkin bir değerlendirme yapılmasını olanaklı kılmaktadır. Üçüncü küme, anne babaların çoğunlukla üniversite mezunu olduğu; annelerin tümünün çalıştığı; evde çok sayıda kitabın bulunduğu ve kültürel etkinliklere katılımın düzenli olduğu ailelerden gelen öğrencileri kapsamaktadır. İkinci kümedeki öğrencilerin anne babaları genellikle

ilkokul ya da ortaokul mezunudur. Anneler çoğunlukla çalışmamakta ya da düzensiz ve düşük gelirli işlerde çalışmaktadır. Evdeki kitap sayısı azdır ve kültürel etkinliklere katılım seyrek. Bu iki küme arasında yer alan birinci küme ise anne babaların genellikle lise mezunu olduğu, annelerin bir bölümünün çalıştığı, evdeki kitap sayısının orta düzeyde olduğu ve kültürel etkinliklere katılımının bulunduğu ancak süreklilik taşımadığı ailelerden gelen öğrencileri içermektedir.

Kümeleme analizi sonuçları gözlem ve görüşme verileriyle desteklenerek öğrencilerin sınıfsal arka planları belirlenmiştir. Küme büyüklükleri birinci kümedeki öğrenci sayısı 10, ikincideki 15 ve üçüncüdeki 9 olacak biçimde uyarlanmıştır. Bu üç küme, öğrencilerin araştırmanın bağlamına özgü toplumsal konumlarını yansıtan sınıfsal gruplar olarak yorumlanmış ve bunun sonucunda ikinci küme işçi sınıfı ve üçüncü küme orta sınıf olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü kümeye göre ekonomik ve kültürel kaynakları daha sınırlı olan, ancak ikinci kümenin özelliklerini de bütünüyle sergilemeyen birinci küme ise alt orta sınıf kategorisindedir. Öğrencilerin sınıfsal arka plan ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. Öğrenciler için çalışmada takma adlar kullanılmıştır. Tüm öğrenciler sınıf gözlemlerine, 12 öğrenci (her sınıfsal arka plandan ikişer kız ve erkek öğrenci) bireysel görüşmelere, 24 öğrenci odak grup görüşmelerine katılmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Sınıfsal Arka Plan ve Toplumsal Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıfsal Arka Plan	Kız Öğrenciler	Erkek Öğrenciler
Birinci Küme: Alt Orta Sınıf	Gülçin*, Derin*, Asya ² , Gökçe ¹ , Özge ² , Müge ¹	Çağlar*, Buğra ^{*2} , Deniz ² , Akin ²
İkinci Küme: İşçi Sınıfı	Bade*, Elif*, Ece ¹ , Naz ¹ , Dilara ² , Filiz ² , İlknur ² , Betül ² , Dilek ¹ , Duygu ²	Ömer*, Fırat*, Mert ¹ , Arda ¹ , İlker ²
Üçüncü Küme: Orta Sınıf	Defne*, Selin*, Doğa ¹	Can*, Engin ^{*1} , Ali ¹ , Birkan ² , Yiğit ² , Emir ¹

*Bireysel görüşme yapılan öğrenciler.

¹Birinci odak gruba katılan öğrenciler.

²İkinci odak gruba katılan öğrenciler.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenine (39 yaşında, erkek) Utku takma adı verilmiştir. Utku, lisans eğitimini İngilizce öğretmenliği alanında tamamlamıştır. 17 yıllık mesleki deneyime sahiptir ve araştırmanın yürütüldüğü okulda sekiz yıldır görev yapmaktadır. Yönetici olarak herhangi bir görev üstlenmemiştir. Tüm sınıf gözlemlerinde yer almış ve bir bireysel görüşmeye katılmıştır.

Veri Oluşturma

Araştırmada etnografik veri oluşturmak amacıyla, okul ve sınıf gözlemleri ile formal ve informal görüşmeleri içeren ve bir yarıyıl süresince devam eden bir saha çalışması yürütülmüştür. Saha çalışmasının katılımcılarla uzun süreli etkileşim

sağlayacak bir zamana yayılmış olması ve veri üretiminde çeşitlemeyi olanaklı kılacak biçimde farklı yöntemlere ve kaynaklara dayanması, araştırmanın inandırıcılığını ve doğrulanabilirliğini (Lincoln ve Guba, 1985) desteklemiştir.

Başlıca veri oluşturma yöntemi olarak okulda ve sınıfta yürütülen katılımcı gözlemden (Delamont, 2007) yararlanılmıştır. Okul gözlemleri koridorlar, kantin, okul bahçesi, konferans salonu gibi mekanlarda gerçekleştirilmiştir ve katılımcıların gündelik pratiklerini ve birbirleriyle ilişkilerini anlamaya yöneliktir. Saha çalışmasının başında oldukça geniş kapsamlı yürütülen bu açık uçlu gözlemler, katılımcılarla etkileşimler yoğunlaştıkça ve yeni temalar ortaya çıktıkça odaklı bir nitelik kazanmıştır. Sınıf gözlemleri, haftada iki gün ikişer saat (toplam 32 ders saati) İngilizce derslerinde yürütülmüştür. Bu gözlemlerde, öğrencilerin İngilizce öğrenme yaşantılarının yanı sıra, akranları ve İngilizce öğretmeni ile ilişkilerini incelemek amaçlanmıştır. Başlangıçta kapsamlı veri oluşturmaya dönük olarak açık uçlu biçimde yürütülen bu gözlemler, yoğun betimlemeler (Geertz, 1973) üretmiştir. Yoğun betimlemeler, araştırma sürecinin ayrıntılı bir görünümünü sunarak araştırmanın aktarılabilirliğine (Lincoln ve Guba, 1985) de katkı yapmıştır. Zamanla sınıf gözlemleri toplumsal cinsiyet performansları, akran gruplarındaki iktidar ilişkileri ve sınıf içi etkileşimler etrafında odaklı duruma gelmiştir. Gözlemler doğrudan kuramsal bir çerçeveye dayalı olarak planlanmamış, ancak veri çözümlemede doğruluk oyunları kavramından yararlanılmıştır. Bu yaklaşım, verinin saha dinamiklerine dayalı olarak üretilmesini sağlamıştır.

Çalışmada formal ve informal etnografik görüşmeler (Spradley, 1980) gerçekleştirilmiştir. İnfomal görüşmeler, saha çalışması süresince katılımcılarla kendiliğinden ya da araştırmacının talebiyle gerçekleşen etkileşimleri içermiştir. Formal görüşmeler ise saha çalışmasının son haftalarında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerini kapsamıştır. Formal ve informal görüşmeler, bazen gözlemle ulaşılamayan verileri sağlayarak bazen de gözlem verilerinin daha iyi anlaşılmasını olanaklı kılarak veri üretimine önemli katkı sağlamıştır. Bunun yanında görüşmeler, katılımcılarla ortak veri üretimini ve böylelikle katılımcı onayına dayalı veri oluşturmaya (Carspecken, 1996) sağlayarak araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmiştir.

Öğrenciler ve öğretmenle bir defalık gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri için ayrı protokoller hazırlanmıştır. Bu protokoller, ilgili alanyazına dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve eğitim sosyolojisi alanında bir uzmanın sağladığı görüşler doğrultusunda son biçimini almıştır. Görüşmeler okul ve sınıf ortamında hangi davranışların, ilişkilerin ya da kimlik konumlarının “normal” sayıldığını anlamaya olanak tanımıştır. Görüşmelerde katılımcılara, öğrencilerin yakın arkadaşlık ilişkileri, akran gruplarına nasıl dahil oldukları ve bu gruplar arasındaki ilişki dinamikleri sorulmuştur. Bunun yanı sıra, İngilizce dersinde ne tür davranışların öğretmen ve akranlar tarafından onaylandığı ve bu derste başarılı olmanın öğrenciler açısından ne anlama geldiği gibi konulara ilişkin sorular

yönetilmiştir. Bu sorular doğruluk oyunlarının işleyişini açığa çıkarmaya hizmet etmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin sınıfsal arka planlarının İngilizce öğrenme yaşantıları ve akran ilişkilerine nasıl yansıdığını anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu sayede toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıf kimlik kategorilerinin kesişimi de ele alınmıştır.

12 öğrenciyle okul kütüphanesinde süresi 56 ile 106 dakika arasında değişen bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplam 24 öğrenciyle iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Biri 80, diğeri 93 dakika süren bu görüşmeler, boş bir sınıfta U biçiminde bir oturma düzeni kullanılarak yapılmıştır. İngilizce öğretmenleriyle okulda öğretmenlerin çalışma odasında görüşülmüş ve görüşme 107 dakika sürmüştür.

Gözlem verilerinin kaydedilmesi amacıyla, okul ve sınıf gözlemleri sırasında ya da hemen sonrasında saha notları tutulmuştur. Katılımcıların izniyle bireysel görüşmelerin ses kaydı, sınıf gözlemlerinin ve odak grup görüşmelerinin video kaydı alınmıştır. Her okul ziyareti sonrasında gözlemler ve görüşmelere ilişkin olarak araştırmacı günlüğüne analitik notlar kaydedilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Veri üretimine başlamadan önce, Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 22 Şubat 2016 tarihli ve 5/43 sayılı kararı doğrultusunda etik onay ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izni alınmıştır. Sınıf gözlemleri ve görüşmeler öncesinde, tüm katılımcılar araştırma ve veri kullanımı hakkında açık biçimde bilgilendirilmiştir. Bunun ardından, katılımcılar etik kurul onaylı aydınlatılmış onam formunu imzalayarak araştırmaya gönüllü katılım sağlamıştır. Bunun yanı sıra, velilerden çocuklarının araştırmaya katılabilmesi için yazılı izin alınmıştır. Araştırma süresince katılımcıların mahremiyeti gözetilmiş; okul ve sınıf içi ilişkilerde onlara yönelik herhangi bir dışlanma ya da baskı riski doğmaması için gerekli özen gösterilmiştir. Tüm katılımcılara takma ad verilmiş ve kurum bilgileri gizli tutulmuştur. Elde edilen veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış ve güvenli bir biçimde saklanmıştır.

Veri Çözümleme

Etnografik veri çözümlemeye (Hammersley ve Atkinson, 2007) uygun olarak, araştırmada veri çözümleme süreci veri üretimi ile bütünleşik ve döngüsel bir biçimde yürütülmüştür. Bu kapsamda, saha çalışması süresince verinin üretilmesine ve yeniden üretilmesine dönük dört çözümleme döngüsü gerçekleştirilmiştir. İlk döngüde, sahada geçirilen her günün sonunda veriler incelenmiş ve araştırmacı günlüğüne analitik notlar kaydedilerek veri üretimi ile çözümleme saha çalışmasının başından itibaren bütünleştirilmiştir. Belirli odak noktalarına dayanmayan bu çözümleme, sonraki veri üretimini desteklemiştir. İkinci döngüde ilk haftalarda elde edilen veriler çözümlenmiş ve böylelikle devam eden gözlem ve görüşmeler için odak noktası belirleyip veri oluşturmaya yön verecek bir yol haritası çizilmiştir. Çıkarım ve soyutlama düzeyi düşük bir kodlama döngüsü olarak düşünülebilecek bu

çözümleme, o zamana kadar kaydedilen analitik notların derinleştirilmesini ve yeniden düzenlenmesini içermiştir. Bu amaçla, alan notları ve günlük kayıtları incelenmiş ve gerektiğinde video kayıtları izlenmiştir. Üçüncü döngü, önceki döngüde belirlenen odak noktalarına dayalı olarak veri üretimi ve çözümlemeyi oluşturmuştur. Saha çalışmasının son iki haftasını kapsayan bu döngüde, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri kullanılarak odaklı veri üretimi derinleştirilmiş ve yeni veriler analitik notlar yoluyla sürekli çözümlenmiştir.

Bu çözümleme sürecini somutlaştırmak için burada bir örnek sunulmuştur. Saha çalışmasının ilk günlerinden itibaren, öğrencilerin kimlerle arkadaşlık kurduklarına ilişkin gözlemler kayıt altına alınmıştır. Bu gözlemler aracılığıyla kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin gruplaşmalar olduğu, grupların belirli davranışlarının onaylandığı ya da dışlandığı görülmüştür. Örneğin, kız öğrencilerin sessiz kalma eğiliminin akranları tarafından olumlu karşılandığı, buna karşın yüksek sesle konuşan ya da tartışmalara katılan kız öğrencilerin akranlarından olumsuz tepkiler aldıkları kaydedilmiştir. Bu bulgular, cinsiyet normlarının sınıf içinde nasıl yeniden üretildiğine ilişkin önemli ipuçları sağlamıştır. Buna dayalı olarak, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerinde öğrencilerin hangi davranışlarının onaylandığı ya da dışlandığına ilişkin daha odaklı sorular yöneltilmiştir. Böylelikle veri çözümleme süreci, bir yandan verinin anlaşılmasını sağlayan, diğer yandan da veri üretimini yönlendiren döngüsel bir nitelik kazanmıştır.

Son çözümleme döngüsü, saha çalışması tamamlandıktan sonra yapılan kodlamaları içermiştir. Bu amaçla, tüm gözlem ve görüşme kayıtları (18 saat video ve 38 saat ses kaydı) araştırmacılar tarafından hazırlanan kılavuza uygun biçimde, profesyonel destek alınarak yazıya aktarılmıştır. Daha sonra metinler MAXQDA programında çözümlenmiştir. O zamana kadar kaydedilen analitik notlarla bütünleşik biçimde satır satır ya da paragraf paragraf kodlama yapılmış, bir kod listesi oluşturulmuş ve tematik yaklaşım (Saldaña, 2009) izlenerek bu kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Bu çözümleme sürecinde Foucault'nun analitik çerçevesi veriden üretilen temalarla etkileşim içinde kullanılmıştır. Dil sınıfında neyin “normal” kabul edildiği ile öğrencilerin bu normlarla kurdukları ilişkiler (uyum, direnme, yeniden üretme vb.) doğruluk oyunları kavramı aracılığıyla çözümlenmiştir. Böylelikle, farklı sınıfsal arka planlardan gelen kız ve erkek öğrencilerin akran grupları içindeki özdeşleşme pratikleri çözümlemenin merkezine konumlandırılmıştır.

Araştırmacının Konumlanması

Eleştirel etnografik yaklaşım doğrultusunda, saha çalışmasını yürüten birinci araştırmacının hem çalışmanın konusu hem de katılımcılarla kurduğu ilişkiler bakımından nasıl konumlandığı önem taşımaktadır. Araştırmacı, eğitimde toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler ve sınıfsal farkların yeniden üretimi konularında eleştirel bakışı benimsemiş bir akademisyen olarak bu çalışmayı yürütmüştür. Önceki sınıf temelli çalışmalarında toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıfın öğrencilerin İngilizce öğrenme yaşantıları ve sınıf içi etkileşimlerini nasıl etkilediğini gözlemleyen araştırmacı, bu konuda çalışmalarını derinleştirmeyi gerekli görmüştür.

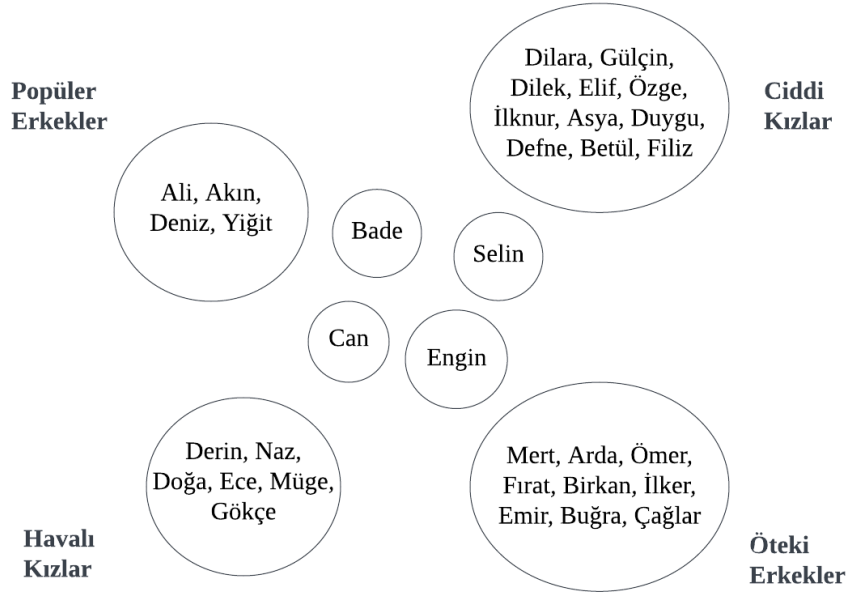
Araştırmacının, hem akademisyen hem de doktora öğrencisi olarak sahada bulunması, konumuna katmanlı ve dinamik bir nitelik kazandırmıştır. Araştırmacının daha önce liselerde katılımcılarla uzun süreli etkileşim içeren araştırmalar yürütmüş olması, başlangıçta alana yabancılık hissetmemesini sağlasa da okulun ve sınıfın kendine özgü yapısı bu varsayımı kısa sürede değiştirmiştir. Sahadaki ilişkilerin (üniversite ve okul, araştırmacı ve öğretmen, öğretmen ve öğrenciler arasında) hiyerarşik yapısı, araştırmacının katılımcılarla ilişkilerini etkilemiştir. Saha çalışmasının başında İngilizce öğretmenin araştırmacıyı öğrencilere tanıtmaya biçimi, öğrencilerin gözünde onu bir öğretmen olarak konumlandırmış ve bu konumlanma saha çalışması süresince araştırmacıyla kurdukları ilişkileri biçimlendirmiştir. Aynı zamanda, sınıf içi grup dinamikleri de araştırmacının öğrencilerle etkileşimlerine aracılık etmiştir. Araştırmacının farklı öğrenci gruplarıyla teması nedeniyle öğrencilerle güven ilişkisi ancak zamanla gelişebilmiştir.

Öğrencilerin araştırmacıyla iletişim kurma davranışlarında fark gözlemlenmiştir. Ders aralarında ya da sınıf dışı gözlemler sırasında bazı kız öğrenciler, araştırmacı ile kendiliğinden iletişim kurarak sorular sormuş, sınıf içi dinamiklere ilişkin bilgiler paylaşmış ve araştırmacının okulda bulunmadığı zamanlarda yaşananları aktarmıştır. Bu iletişim biçimi, söz konusu öğrencileri sınıf içi dinamiklerin anlaşılması açısından önemli bilgi kaynakları konumuna taşımıştır. Sınıf gözlemleri, öğrencilerin öğretmenle etkileşimlerinin sosyal rekabet dinamikleri çerçevesinde biçimlendiğini ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin araştırmacıyla kurdukları iletişim biçiminde de benzer bir örüntünün izleri sürülebilmektedir. Erkek öğrenciler ise bu tür kendiliğinden etkileşimlerde daha mesafeli davranmıştır.

Saha çalışması yalnızca veri toplamakla sınırlı kalmamış; katılımcılarla birlikte anlam üretmeye açık alanlar da yaratmıştır. Bu süreçte; öğrencilerin toplumsal konumları, toplumsal cinsiyet kimlikleri ile dil öğrenme yaşantıları üzerine düşünceleri ve bu konuları tartışmaları olanaklı olmuştur. Örneğin, öğrencilerin sınıf içindeki cinsiyet yüklü mizahın anlamına ya da İngilizceyi iyi konuşabildikleri halde bazı öğrencilerin sınıfta neden sessiz kaldıklarına ilişkin sorgulamaları, onların İngilizce öğrenme yaşantılarını eleştirel bir mesafeyle değerlendirmelerine zemin hazırlamıştır. Bu etkileşimler, araştırmacı ile katılımcılar arasında karşılıklı bir düşünme süreci sağlamıştır. Böylelikle, katılımcılarla birlikte kurulan eleştirel diyalogla veri üretimi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Gözlem ve görüşme verileri, İngilizce sınıfında öğrenciler arasında belirgin bir gruplaşma olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri, içinde bulundukları gruplarının dinamiklerinden etkilenmektedir. Sınıfta “popüler erkekler”, “öteki erkekler”, “havalı kızlar” ve “ciddi kızlar” olmak üzere dört grup bulunmaktadır. Herhangi bir gruba dahil olmayan, tüm gruplar tarafından kabul gören ve bu özellikleriyle sınıfta “joker” konumundaki dört öğrenci ise sınıftaki gruplaşma örüntüsünün dışında kalmaktadır (bkz. Şekil 1).

Şekil 1*Sınıftaki Kız ve Erkek Grupları*

Arkadaş gruplarının oluşumunda cinsiyet dinamiklerinin yanı sıra öğrencilerin geldikleri sınıfsal arka planlar da rol oynamaktadır. Grupların bu dinamiklerce biçimlenen özellikleri ve birbirleriyle ilişkilerine dair bulgular, gözlemlerden ve görüşmelerden örneklerle aşağıda sunulmuştur.

Akran Gruplarında Erkekliklerin Kurulumu: Popüler Erkekler ve Öteki Erkekler

Sınıftaki erkek grupları, dört öğrenciden oluşan popüler erkekler ve dokuz öğrenciden oluşan öteki erkeklerdir. Popüler erkekler, sınıfta en baskın grup olarak gözlemlenmiş ve diğer gruplardaki öğrenciler tarafından da aynı biçimde tanımlanmıştır. Bu grubun popüler olarak tanımlanmasının başlıca nedeni, arkadaşlık ilişkilerinin sınıfla sınırlı kalmaması, başka sınıflardaki erkek gruplarıyla da arkadaşlık kurarak okul genelinde tanınırlık kazanmalarındır. Popüler erkeklerin ikisi orta sınıf, ikisi alt orta sınıf ailelerden gelmektedir. Bu öğrencilerin sınıfsal arka planları, okul içi görünürlüklerini ve sergiledikleri özgüvenli tavırları desteklemektedir. Grubu tanımlayan bir diğer özellik ise fiziksel görünüm ve güçtür. Popüler erkek grubundaki dört öğrencinin de uzun boylu ve yapılı olduğu dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerin okul içi görünürlükleri ile sosyal özgüvenleri, fiziksel görünümüne dayalı bedensel özgüvenle de pekişmektedir. Popüler erkekler kendilerini fiziksel güç üzerinden tanımlamakta ve Utku öğretmen ile diğer

gruplardaki öğrenciler de bu tanımlamayı onaylamaktadır. Araştırmalar, fiziksel gücün ve bunun fiziksel şiddet biçiminde dışavurumunun baskın heteronormatif erkekliklerin kurulumunda önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Kenway ve Fitzclarence, 1997; Martino, 1999, 2000; Renold, 2001). Popüler erkekliğin fiziksel güce dayalı olarak nasıl kurulduğuna örnek olarak, Utku öğretmen ile popüler erkekler grubundan Akın arasında geçen aşağıdaki konuşma gösterilebilir:

Utku Öğretmen: And next to the mighty beast. What is mighty? Yes, Akın.

Akın: Strong. (Kolunu kaldırıyor, kaslarını gösteriyor.)

Utku Öğretmen: Strong like you. Thank you.

Bu örnekte Akın, güçlü ve iri anlamına gelen *mighty* sözcüğünü kol kaslarını göstererek kendi bedeni üzerinden, fiziksel gücüyle ilişkilendirerek ve kendiyi özdeşleştirerek tanımlamaktadır. Utku öğretmenin “*Strong like you.*” yanıtı, Akın’ın fiziksel güçle kurduğu ilişkiyi onaylar niteliktedir. Görüşme sırasında Utku öğretmen, “Daha böyle güçlü, fiziksel olarak da güçlü çocukların olduğu bir grup var.” sözleriyle popüler erkeklikle fiziksel güç arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Bu ilişki, popüler erkeklikte bedenin nasıl işlediğine dikkat çekmektedir. Fiziksel güç, hem simgesel hem de eylemsel olarak bu öğrencilerin erkeklik performanslarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Örneğin, gözlem yapılan derslerden birinde Utku öğretmen Akın’ı başka bir sınıftan erkek öğrencilerle kavga ettiği için sınıf dışına çağırarak uyarmıştır. Benzer bir durum daha önce popüler erkekler grubundan başka bir öğrenci olan Ali ile de yaşanmıştır. Bu tür pratikler, popüler erkekliğin fiziksel güç ve bu gücün kullanımına dayalı olarak nasıl üretildiğini göstermektedir. Erkekliklerin bireylere verili olmadığını, onların eylemleriyle üretildiğini belirten Connell’a göre (2005) beden, içinde tanımlandığı yapıları biçimlendiren pratiklerin hem nesnesi hem de öznesidir. Bununla örtüşür biçimde, popüler erkeklerin fiziksel özellikleri, Utku öğretmenin “güçlü, fiziksel olarak da güçlü” sözleriyle vurguladığı gibi, baskın erkeklik performanslarında belirleyici olmaktadır. Swain (2003) de erkekliklerin kurulumunda bedenin rolünü ele aldığı araştırmasında, fiziksel güce sahip olmanın erkek öğrencilerin birbirleri karşısındaki konumlanışlarını biçimlendiren bir tür fiziksel sermaye işlevi gördüğünü ortaya koymuştur.

Popüler erkekliği tanımlayıcı bir diğer özellik okul kültürüne direnme eğilimidir. Bu öğrenciler başka sınıflardan öğrencilerle kavga ederek, tuvaletlerde sigara içerek ve izin verilmemesine karşın ders aralarında okuldan dışarı çıkarak okul kurallarını ihlal etmektedir. Popüler erkeklerin sınıfta da sıklıkla dersi takip etmeme, kendi aralarında konuşma, başkalarının üzerine kâğıt ve yiyecek atma, başkalarıyla dalga geçme benzeri sınıf düzenini bozan davranışlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Havalı kızlar grubundan Derin, popüler erkeklerin bu özelliklerini şöyle dile getirmektedir: “Ali ve Akın beraber oturuyorlar zaten. İkisinin de pek derslerle ilgileri yok. Derste şaka filan, müzik açıyorlar, öyle şeyler. Ders bozucu hareketleri çok fazla. Teneffüslerde çıkıyorlar tuvalete gidip sigara dönüyorlar beraber. Öyle bir arkadaşlık.” Alanyazından okul kültürüne direnme eğilimi gösteren erkek gruplarına örnek olarak Willis’in (1977) çalışmasındaki *lads* ve Connell’in (1989)

araştırmasındaki *cool guys* verilebilir. Söz konusu erkek grupları, genellikle işçi sınıfından gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmadaki orta sınıftan ve alt orta sınıftan gelen popüler erkeklerin okul kültürüne direnme pratiğiyle alanyazındaki işçi sınıfından erkek öğrencilerle ilişkilendirilenden farklılaşmaktadır. Popüler öğrenciler, okul kültürüne direnerek, daha çok Martino'nun (1999) orta sınıf erkek grubu *cool boys*'a benzer biçimde, havalı ve umursamaz bir popüler erkek kimliği kurmaktadır.

Popüler erkeklerin akademik pratiklere ve başarıya bakışları da okul kültürüne direnme üzerinden erkeklik kurulumunun bir parçası olarak kimliklerinin önemli bir tanımlayıcısı konumundadır. Bu öğrenciler İngilizce derslerine hazırlıksız gelme, ödevleri zamanında tamamlamama, evde düzenli ders çalışmama, sınavlara geçer not alacak kadar hazırlanma gibi davranışlar aracılığıyla akademik başarıyı ve buna yönelik pratikleri kendi kimliklerine karşıt bulduklarını göstermektedir. Popüler erkeklerin havalı kızlarla aralarında geçen aşağıdaki konuşma, bu durumu görünür kılmaktadır.

Utku Öğretmen: Evet, Ali. Sınav olmasın mı diyeceksin? (Gülüşmeler.)

Ali: Sınav olsun da yani bence aşırı zor.

Yiğit: Bence de.

...

Naz: Ben ilk başta paragrafı yazıyorum. O ilk başa koyduğunuz paragraf var ya onu sona bırakınca yetişiyor hepsi. Ben hepsini kontrol de ediyorum.

Utku Öğretmen: Taktiği ver arkadaşlarına. Gördünüz çok yararlı bir teknik.

Akın: Hocam, o okuduğunu anladığı için olabilir mi? (Gülüşmeler.)

Ali: O iyi hocam, o çalışıyor.

Bu örnekte popüler erkekler, kendilerini çalışkan ve başarılı kız öğrencilerle karşıtlık üzerinden karşılaştırmaktadır. Böylelikle baskın heteronormatif erkeklik kültürü, akademik başarının ve buna yönelik pratiklerin kadına atfedilerek marjinalleştirilmesiyle kadınlığa karşıtlık üzerinden kurulmaktadır. Martino (1999), baskın erkeklik kültüründe akademik başarının ve buna dönük çabanın değersizleştirildiğini ve bu çalışmada da görüldüğü gibi, bunun okulun değerlerine karşı koyma biçiminde kendini gösteren direniş üzerinden erkeklik kurulumunun bir parçası olduğunu belirlemiştir. Smith (2007) de kendini “sert” ya da “maço” erkek olarak konumlandıran erkek gruplarının akademik etkinlikleri kadına özgü ve erkekler için uygun olmayan etkinlikler olarak sınıflandırdıklarını ortaya koymuştur. Akademik başarının kadınsı kabul edilmesi nedeniyle, başarıya yönelen erkek öğrenciler geleneksel hegemonik erkeklik kültürünün dışına çıktıkları için dışlanabilmektedir (Mac an Ghail, 2004; Renold, 2001).

Popüler erkeklikten farklı bir erkeklik performansı sergileyen erkek öğrenciler, sınıfta ikincil konumdaki öteki erkekler grubunu oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin ikisi orta sınıf, ikisi alt orta sınıf ve beşi işçi sınıfı kökenli ailelerden gelmektedir. Öteki erkekler arasında da orta sınıf ve alt orta sınıftan öğrenciler bulunmakla birlikte, bu öğrenciler erkekliklerini popüler erkeklerden farklı biçimlerde ifade etmektedir. Popüler erkeklerin aksine, öteki erkeklerin sosyal

ilişkileri genellikle sınıf içi gruplarla sınırlıdır ve okul içindeki görünürlükleri daha azdır. Bu öğrencilerin çoğu fiziksel görünüm bakımından popüler erkeklik ölçütlerini karşılayamamaktadır. Bu durum bedensel özgüvenlerinin daha sınırlı olması biçiminde yansımaktadır. Yine popüler erkeklerden farklı olarak, okul kurallarını ihlal etme eğilimi de sergilemedikleri gözlemlenmektedir. Bu özellikleriyle baskın popüler erkek grubu karşısında nasıl konumlandıklarına dayalı olarak tanımlanan öteki erkekler çoğu zaman sessiz, uyumlu ve görünmezdir. Utku öğretmen, öteki erkekleri “kendi hallerinde gidip gelen, kimseyle çok muhatap olmayan” öğrenciler biçiminde tanımlayarak bu durumu ifade etmiştir.

Öteki erkekler, popüler erkeklik için gereken özellikleri taşımamakla birlikte, onunla çelişen pratikler de sergilememektedir. Bu öğrencilerin sınıftaki normatif baskın erkeklik pratiklerinden sapmayacak biçimde davranarak bu pratikleri kabul eden bir kimlik kurdukları gözlemlenmektedir. Baskın heteronormatif erkeklik kültüründen sapma, erkek öğrencileri dışlanma ve zorbalıkla karşı karşıya bırakabilmektedir (Martino, 2000; Swain, 2003). Örneğin öteki erkekler grubundan Ömer, popüler erkeklerin aksine kız öğrencilere yönelik baskı ve şiddetin doğrudan bir uygulayıcısı olmasa da bu pratiklere nasıl uyum sağladığını şöyle dile getirmektedir: “Ben yapmıyorum da gülüyorum onların yaptıklarına... Gülüyorum yani katılıyorum onlara da.” Bu örnek, öteki erkeklik performansına ilişkin önemli ipuçları sağlamaktadır. Öteki erkekler, sınıfta kendilerini hedef olmaktan korumak için, popüler erkeklerin baskın erkeklik kültürünü sürdüren bir mekanizma olarak kız öğrencilere karşı kullandığı mizahı doğrudan işe koşmasa da kızlarla dalga geçildiğinde gülerken bu davranışa katılmaktadır. Aşağıdaki örnek, öteki erkeklerin kızlara yönelik baskıda dolaylı da olsa nasıl bir rol oynadığını göstermektedir:

Ece: Herkes bir kişinin sözüne bakıyor. Kimse kendi iradesiyle karar vermiyor.

Naz: Biri önde diğerleri kuyruk gibi arkasında.

...

Araştırmacı: Yani grupları yönlendiren arkadaşlarınız mı var?

Ece: Var. (Parmağıyla Ali’yi gösteriyor.)

Müge: Var. Hep bize karşı yönlendiriyorlar.

Mert: Hocam, onlar fikir sunuyor. Mantıklı geliyor. Biz de uyguluyoruz.

Bu örnek, popüler erkeklerin yönlendirici etkisini ve öteki erkeklerin bu etkiye nasıl uyum sağladığını görünür kılmaktadır. Öteki erkeklerin bu uyum davranışı, sınıf içinde hata yapma korkusu ve dışlanma endişesiyle biçimlenmektedir. Örneğin öteki erkekler grubundan Çağlar, bireysel görüşmede İngilizce konuşma konusundaki çekincelerini ve hata yapma korkusunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Araştırmacı: Konuşurken kendini rahat buluyor musun?

Çağlar: Yok, çok heyecan yapıyorum. Ağır konuşuyorum zaten, yavaş yavaş konuşuyorum yanlış bir şey söylersem kötü olur mu diye.

Araştırmacı: Yazmada daha mı rahatsın?

Çağlar: Evet. Yazarken hani yazdığım yanlış da dese öğretmen bir şey olmaz ama konuşurken sınıfa rezil olacağım korkusu da var tabii.

Yukarıdaki diyalog, öteki erkeklerin sınıf içinde korku ve çekingenlikle nasıl sessiz kaldıklarını göstermektedir. Kendileri doğrudan baskı uygulamaları da dışlanma ve zorbalık korkusuyla baskın erkeklik normlarına uyum sağlamaktadırlar. Erkek grupları arasında çatışma yaşanmaması, hem kız ve hem erkek öğrenciler tarafından erkek öğrencilerin zaman zaman tek bir grup biçiminde algılanmasına yol açabilmektedir. Popüler erkeklik pratiklerinin doğrudan ya da dolaylı işe koşulmasıyla ortaya çıkan bu algı, aynı zamanda erkek gruplarının kız gruplarıyla iktidar mücadelesinin yansımasıdır. Popüler erkekler bu amaçla çeşitli mekanizmaları işe koşturmaktadır. Yüksek sesle konuşma, söz almadan konuşma ya da diğer öğrencilerin sözünü kesme yoluyla sınıf içi etkileşimlerde baskınlaşma bu mekanizmalardan ilkidir. Buna zaman zaman birbirini destekleyici biçimde alkışlama, bağırma, tezahürat etme eşlik etmektedir. Bu durumun bir örneği, havalı kızlar grubundan Gökçe ile öteki erkekler grubundan İlker akıllı tahtada oyun oynarken gözlemlenmiştir:

Erkek Öğrenciler: Ah! Olsun. (Gökçe soruyu bilemedi. Erkek öğrenciler bir yandan üzölmüş gibi yaparken bir yandan alkışlıyor.)

Çağlar: Haydi İlker!

Emir: İlker beni düşün.

Erkek Öğrenciler: Bravo be! (Erkek öğrenciler İlker'i alkışlıyor. Tezahürat yapıyorlar. Emir iki eliyle kalp işareti yapıyor.)

Sınıf içi bağlamı bir tür mücadele alanı olarak tanımlayan Walkerdine (1990), konuşmada baskınlaşan öğrencilerin bu mücadelede sessiz kalanlar karşısında daha güçlü konumda olduğunu ve erkek öğrencilerin kullandıkları dille baskınlaşabildiklerini belirtmektedir. Benzer biçimde Julé'ye (2004) göre, sınıf içi konuşmada baskınlaşma bir güç ve meşrulaştırma aracı olarak işlev görmekte ve erkek öğrencilerin bu bakımdan baskın olması kız öğrencileri sessizleştirerek kendilerini ifade etme olanaklarını azaltmakta ve özgüvenlerini zedelemektedir. Mahony (1985) de konuşmaların sınıf içi etkileşimde kapladığı alan bakımından erkek öğrencilerin baskınlaşmasının normalleştirildiğine dikkat çekmektedir. Rowlett ve King (2017), sınıfta sesleri kabul edilmeyen öğrencilerin dil öğrenme isteklerini kaybedebildiklerini ve hatta sınıf uygulamaları ile öğretim programına karşı pasif bir direnişe geçebildiklerini belirtmektedir.

Cinsiyet yüklü mizah, popüler erkeklerin hem kendi erkeklik performanslarını hem de diğer grupların davranışlarını düzenledikleri bir diğer mekanizmadır. Aşağıda sınıf içinden bir örneği sunulan bu pratik; birbirleriyle şakalaşmanın yanı sıra özellikle kız öğrencilerle dalga geçme, onların üzerine kâğıt, yiyecek vb. atma, onlara el şakası yapma gibi davranışları içermektedir.

(Utku öğretmen yoklama alırken arkada Yiğit, Akın ve Deniz şakalaşıyor.

Yiğit ve Akın, Deniz'e bir şey atıyor; o da ağzıyla yakalamaya çalışıyor. Kendi aralarında gülüyorlar.)

Selin: Hocam, burada bir şeyler oluyor.

(Akın çok yüksekten atınca Deniz'in kafasına geliyor. Yüksek sesle

gülüyorlar.)

Emir: N'oluyor? (Yüksek sesle gülüşmelerine dönüyor.)

Fırat: N'oluyor? (Emir'i tekrarlıyor.)

...

Selin: N'apıyorsun ya? Hocam! (Deniz, Selin'in yüzüne bir şeyler atıyor. Selin attığı şeyi camdan dışarı fırlatıyor.)

(Utku öğretmen tepkisiz kalıp yoklama almaya devam ediyor.)

Selin: Hocam, Deniz bana arkadan kağıt atıyor.

Deniz: Bir tane attım.

Selin: Ben silgi attığımda sınıfı temizletmişsiniz.

Utku Öğretmen: Selin! Deniz!

Deniz: Ben kafasına attım hocam, sınıfa atmadım!

Yukarıdaki örnek, popüler erkekler arasında mizah yoluyla kurulan erkeklik performanslarının sadece grup içi bağları güçlendirmekle kalmayıp kız öğrencilerle olan etkileşimlerde de güç ilişkilerini nasıl yeniden ürettiğini ortaya koymaktadır. Kehily ve Nayak (1997), erkek öğrencilerin grup kültürünün önemli bir parçası olan bu tür mizahın erkeklik performansları için bir alan açmanın yanında heteroseksüel erkeklikleri denetleme işlevi gördüğünü belirtmektedir. Havalı kızlar, erkeklerin şaka olduğunu belirttikleri mizahı şaka olarak kabul etmediklerini ve onaylamadıklarını şöyle ifade etmektedir:

Doğa: Arada bir kavga oluyor.

Müge: Arada değil, genelde kavga oluyor.

Araştırmacı: Neyin kavgası bu?

Ece: Biz fazla anlaşıyoruz.

...

Gökçe: Şakayı karıştırıyorlar, abartıyorlar şakayı.

Araştırmacı: Erkekler size şaka mı yapıyor?

Müge: Yok.

Kız Öğrenciler: Şakalaşmıyoruz.

Bu ifadeler, popüler erkeklerin mizah yoluyla çizdikleri sınırların kız öğrenciler açısından bir rahatsızlık, dışlama ya da çatışma kaynağına dönüşebildiğini de göstermektedir. Araştırmalar, baskın erkek gruplarının şiddeti bu biçimde kendi erkekliklerinin sınırlarını çizmek ve diğer erkek öğrencilerle kız öğrenciler üzerinde baskı kurmak için kullanabildiklerini göstermektedir (Martino, 2000; Renold, 2001). Kehily ve Nayak (1997) erkeklik hiyerarşisinde altlarda konumlanan erkek öğrencilerle kız öğrencilerin sıklıkla baskın erkek öğrencilerin hedefi olduğunu ve böylesi durumlarda mizah ile taciz arasındaki sınırın bulanıklaştığını vurgulamaktadır. Menzies ve Santoro'ya (2017) göre, erkek öğrenciler mizahı akranları ile aralarındaki güç dengesini kendi lehlerine bozmak için kullanmaktadır.

Akran Gruplarında Kadınlıkların Kurulumu: Havalı Kızlar ve Ciddi Kızlar

Sınıftaki kız grupları altı öğrenciden oluşan havalı kızlar ve on bir öğrenciden oluşan ciddi kızlardır. Erkek gruplarında olduğu gibi, bu grupları tanımlayan belirgin

özellikler bulunmaktadır. Havalı kızlar grubundaki öğrencilerden biri orta sınıf, üçü alt orta sınıf ve ikisi işçi sınıfı kökenli ailelerden gelmektedir. Bu grup sınıfsal olarak çeşitlilik gösterse de üyelerinin ortak noktası, İngilizce dersindeki akademik başarıları, kendilerine güvenleri ve yarışmacı tutumlarıdır. Popüler erkeklerle benzer biçimde, havalı kızlar da yalnızca sınıf içinde değil, başka sınıflardaki kız gruplarıyla da arkadaşlık kurarak okul genelinde tanınırlık kazanmıştır. Bununla birlikte, bu öğrenciler İngilizce öğretmeni ve akranları tarafından daha çok müzik dinleme, dans etme, şarkı söyleme, kendi aralarında ya da diğer gruplardan öğrencilerle şakalaşma gibi “rahat” davranışlarıyla tanımlanmaktadır. Utku öğretmen bu öğrencileri “lay lay lom, eğlenelim, müzik dinleyelim diyen bir grup” biçiminde betimlemektedir. Havalı kızların “rahat” davranışları akranlarınca çocuksu bulunmakta ve bu öğrenciler olgun davranmamakla eleştirilmektedir. Öteki erkekler grubundan Buğra, havalı kızları nasıl çocuksu bulduğunu şu sözlerle dile getirmektedir: “Biraz daha çocuğumsu hareketler yapıyorlar. İlgi mi çekmeye çalışıyorlar pek anlamadım da, ciddi değiller, çocuk gibiler.” Ciddi kızlar grubundan Gülçin de “Gülüp oynayıp dans etmeyi seven bir grup var, bir de bundan rahatsız olan bir kız grubu var.” diyerek havalı kızların davranışlarından dolayı gördüğü olumsuz tepkiyi vurgulamaktadır. Havalı kızların bu “rahat” davranışları nedeniyle eleştirilmesi, sınıfta kız öğrenciler için belirli özelliklerin uygun görülerek normalleştirildiğinin ve bir tür baskı mekanizmasının işlediğinin göstergesidir.

Havalı kızların fazla hareketli olma, yüksek sesle konuşma, diğer kız ve erkek öğrencilerle dalga geçme gibi daha çok erkek gruplarındaki öğrencilerin sergilediği ve onlar için normal görülen davranışları da akranlarınca uygunsuz bulunmaktadır. Havalı kızların bu özellikleriyle sergiledikleri normatif sınırları aşan kadınlık performansları sınıftaki cinsiyet düzenini ihlal etmektedir. Bunun sonucunda, sıklıkla diğer grupların hedefi olmaktadır. Reay (2001), ilkokulda kız ve erkek öğrencilerle yürüttüğü araştırmasında, havalı kız grubuna benzer biçimde, *spice girls* grubunun kadınlık normlarının dışındaki davranışları nedeniyle diğer öğrencilerin aşağılamalarıyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da özellikle popüler erkeklerin, bu kız öğrencilere karşı düzenleyici bir mekanizma olarak mizahı sıklıkla kullandığı görülmektedir. Havalı kızların normatif yapı dışında konumlandıkları kadınlıklarının önemli bir parçası olarak söz konusu cinsiyet yüklü mizaha da belirgin biçimde direndikleri gözlemlenmektedir. Joker öğrencilerden biri olan Bade bu direnci şu biçimde dile getirmektedir: “Müge’ler de erkekleri çok sevmiyorlar ve sadece kendi aralarında bir şeylerle muhatap olup bir şeyler yaşamak istiyorlar. Dışarıdan bir erkek de müdahale edince, sen kimsine dönüyor olay. Sonra birbirlerine laf atıyorlar, olay harlanıyor.”

Sınıftaki ikinci kız grubu olan ciddi kızlar, kadınlıklarını çalışkan ve sorumluluk sahibi öğrenci kimliği üzerinden kurmaktadır. Ciddi kızlar grubu, biri orta sınıf, üçü alt orta sınıf ve yedisi işçi sınıfı kökenli ailelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grupta, öteki erkeklerde olduğu gibi, işçi sınıfı kökenli öğrencilerin sayıca baskınlığı dikkat çekmektedir. Sınıfsal çeşitliliğe karşın, grubun genelinde akademik başarıya yönelme, kurallara uyum ve sorumluluk bilinci öne çıkmakta; sosyal

ilişkilerde ise daha mesafeli ve kontrollü bir tutum sergilenmektedir. Bu öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısı grup içinde farklılık gösterse de havalı kızlarla karşılaştırıldığında daha yüksek değildir. Buna karşın, havalı kızlar değil bu grup başarı odaklılıkla tanımlanmakta ve bu kimlik hem öğretmen hem de akranları tarafından açıkça onaylanmaktadır. Utku öğretmen bu öğrencileri “çalışkan öğrencilerden oluşan grup” olarak tanımlarken, diğer gruplardaki öğrenciler de benzer değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bade, bu öğrencilerin başarı odaklılığını “Kendi aralarında çok feci ders konuşuyorlar. Bu Asya’ların grubunda aşırı derecede tavan yapmış bir şey.” sözleriyle dile getirmektedir. Ciddi kızlar grubundan Defne ise grubunun akademik pratiklere olan bağlılığını şu biçimde açıklamaktadır: “O kümedekiler (havalı kızları ve popüler erkekleri kastederek) genelde derslerde birbirlerine kâğıt, silgi falan atıyorlar. Benim olduğum kümeysen tamamen ders dinliyor, ders odaklı.”

Ciddi kızlar kendilerini olgunluk ve kontrollülük üzerinden de tanımlamaktadır. Ciddi kızlar grubundan Asya, havalı kızların çocuksu davranışlarına karşı kendi olgunluğunu şöyle dile getirmektedir: “Gittim dedim ki sizin benimle ya da bizimle alıp veremediğiniz ne? Biz size bir şey yapıyorsak söyleyin, özür dileyelim, yapmayalım, kapatalım... Ayak kaldırmalar, yok fondötenini çıkar da gel demeler. Sen çocuk musun? Ergen ergen konuşuyorlar.” Ciddi kızlar, kendilerini geleneksel çalışkan, olgun, sorumluluk sahibi ve kontrollü kadınlık sınırları içerisinde konumlandırırken bu kalıpların dışında hareket eden havalı kızların kadınlıklarını denetleyerek var olan toplumsal cinsiyet düzenini güçlendirmektedir. Popüler erkekler de havalı kızlarla ciddi kızları kadınlık normlarına uygunluk açısından karşılaştırarak bu denetlemeye katılmaktadır:

Deniz: Bazı arkadaşlarımız olgunlaştı, kendi yaşına geldi, ergenlikten uzaklaştı. Ama bazı arkadaşlarımız... Çoğu kız bunların. İsim vermek istemiyorum. Sizler değilsiniz zaten. (Ciddi kızlara dönerek söylüyor.) Herkes biliyor kim olduğunu. Çocuksu hareketler yaparak insanı kendinden uzaklaştırıyor.

İlknur: Çileden çıkartıyorlar.

Araştırmacı: Örnek verir misiniz?

Özge: Hocam, kendilerini üstün görüp bizi ezmeye çalışıyorlar.

Deniz: O da var.

Asya: Ama öyle bir şey yok yani.

Akın: Ama üstün olan bu taraf, zekâ olarak da fiziksel olarak da üstün olan bu taraf. (Alkışlar.)

Odak grup görüşmesinden bu kesitte, kız grupları arasındaki gerilimli ilişki görünürlik kazanırken, erkek öğrencilerin bundaki denetleyici rolü de ortaya çıkmaktadır. Akın’ın “üstün olan bu taraf” söyleminden de anlaşıldığı üzere, popüler erkekler kız grupları arasında gerilimi arttırmaktadır. Kız grupları popüler erkeklerin bu müdahalelerinin farkındadır, ancak bunu tam anlamlandıramamaktadır. Araştırma kapsamındaki bireysel görüşmelerle odak grup görüşmelerinin kız öğrencilerin bu

davranışı anlamlandırma çabasına hizmet ettiği gözlemlenmektedir. Bunu destekleyecek biçimde alanyazında erkek gruplarının işe koştuğu mizah ile şiddetin sınırlarının nasıl bulanıklaştığını işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Johannessen, 2021; Odenbring ve Johansson, 2021). Kız grupları arasındaki ortak görüş, erkeklerin bunu eğlence aracı olarak kullandığı yönündedir:

Araştırmacı: Bu gruplaşmada erkeklerin de payı var anladığım kadarıyla.

Defne: Zaten en çok onlarda pay var.

Araştırmacı: Bunu neden yapıyorlar?

Defne: Eğlence.

Araştırmacı: Hım, eğlenmek için.

Defne: Galiba. Onların pek amaçlarını anlayamıyorum.

Kızların eğlence olarak yorumladığı bu müdahale, popüler erkeklerin sınıftaki baskın konumlarını sürdürmeye hizmet etmektedir. Popüler erkekler, kız grupları arasında gerilim yaratarak ve var olan gerilimi arttırarak kız gruplaşmalarını güçlendirmekte ve kızların birlikte hareket etmelerinin önüne geçmektedir.

Gruplaşma Dinamiklerine Dışlanmadan Katılım: Jokerler

Sınıfta herhangi bir kız ya da erkek grubuna dahil olmayan ve tüm gruplarla etkileşimde olduğu gözlemlenen dört öğrenci (Can, Engin, Selin ve Bade) bulunmaktadır. Bu durum, sınıftaki oturma düzenlerinde en açık biçimde görülmektedir. Diğer öğrenciler kendi gruplarındaki akranlarıyla oturmayı yeğlerken bu dört öğrencinin oturdukları yeri sıklıkla değiştirdikleri ve kız erkek fark etmeksizin farklı gruplardan öğrencilerle oturdukları gözlemlenmiştir. Can bu durumu şu biçimde belirtmektedir:

Can: Ben nereye koysalar otururum çok sıcak olmadığı sürece.

Araştırmacı: Erkekler bir arada oturuyor ama siz ikiniz (Engin ile ikisini kastederek) orada oturuyorsunuz bazen ya da diğer tarafta kızlar arasında.

Can: Bizim değişiyor. Biz sürekli değişiyoruz. Herkesle oturabiliriz.

Araştırmacı: Evet, sizde şey var, karışyorsunuz.

Can: Joker.

Bu anlatıda Can'ın dile getirdiği ve buna dayalı olarak çalışmada bu öğrencileri betimlemek için kullanılan "jokerlik", onların sınıftaki gruplaşmaya dahil olmadan hareket edebilmesine karşılık gelmektedir. Bu öğrenciler herhangi bir gruba dahil değildir, ancak hiçbir grubun da dışında tutulmamaktadır. Engin'in kimlerle arkadaşlık ettiğine ilişkin soruya yanıtı bunu gösterir niteliktedir: "Herkesle çok yakınımdır. Hatta biraz da rahatsız edici olabiliyor herkesle çok iyi anlaşmam çünkü belki birbiriyle anlaşamayan iki insan oluyor ve ben ikisiyle de çok iyi anlaşıyorum ve ikisi de bir şey diyemiyor." Selin de kız ya da erkek fark etmeksizin Bade ile ikisinin farklı gruplar tarafından nasıl kabul edildiğini "Erkekler genellikle ya şuraya diziliyorlar ya da bizi (kız öğrencileri kastederek) oradan kaldırıp oturuyorlar. Selin sen kal, Bade sen kal, siz gidin..." sözleriyle dile getirmektedir.

Jokerler böylelikle sınıftaki baskın gruplaşma dinamiklerinin dışında hareket etme ayrıcalığına sahip olmaktadır. Bu ayrıcalık birtakım dokunulmazlık mekanizmalarıyla olanaklı olmaktadır. Bu mekanizmalar Selin, Can ve Engin için sınıfsal arka plana, Bade içinse toplumsal cinsiyete dayalı birtakım özellikler temelinde işlerlik kazanmaktadır. Baskın erkek grubunda yer almayan erkek öğrenciler etiketlenmekten ve ötekileştirilmekten kaçınmak için birtakım mekanizmaları devreye sokabilmektedir (Renold, 2001). Can ve Engin'in de okulun müzik grubunda yer alması ve okulu müzik yarışmalarında temsil etmesi, onların akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerindeki konumlanışını biçimlendirmektedir. Can ve Engin'in başarılı bir müzik grubunda yer almaktan dolayı okulda popülerlik ve saygınlık kazandığı görülmektedir. Bu durumun beraberinde getirdiği akran kabulü, bu öğrencilerin diğer erkek öğrencilerden farklı olarak baskın heteronormatif erkeklik sınırlarının dışında hareket alanı kazanmasına olanak tanımaktadır. Bu öğrenciler etiketlenmeden derste kız öğrencilerle oturabilmekte ya da ders dışında onlarla zaman geçirebilmektedir. Defne'nin dile getirdiği gibi, kız öğrenciler de Can ve Engin'i diğer erkek öğrencilerden farklı konumlandırmaktadır: "O ikisi benim idolüm gibi. Gerçekten çok örnek alıyorum. Olağanüstü kişilikler." Can ve Engin'in kendi erkekliklerini müzakere etmelerine olanak tanıyan müzik grubunda kazandıkları popülerlik ve saygınlık, aynı zamanda geldikleri orta sınıf arka planın onlara sağladığı ekonomik ve kültürel kaynakların biçimlendirdiği bir ayrıcalıktır.

Selin'in de diğer kız öğrencilerden farklı konumlanmasında geldiği orta sınıf arka plana dayalı özelliklerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Selin okulda tiyatro grubundadır ve okul dışında da bir tiyatro kursuna devam etmektedir. Böylelikle çeşitli arkadaş gruplarının parçası olması ona popülerlik kazandırmaktadır. Selin kendini sınıfta akranları karşısında nasıl konumlandığını şu biçimde açıklamaktadır: "Sınıfta herkesle iyiyim ben... ama fazla sevdiğim insan tipi yok okulda... ben şeyi daha çok seviyorum, böyle belirli hedefleri olan, onun için çalışan, bir şeyler görmüş geçirmiş, kültürlü insanları daha çok seviyorum." Selin böylelikle sınıfta tüm akranlarıyla arkadaşlık kurabilmenin yanında beğeni ve ilgilerinin farklılaşmasıyla onlarla arasında sınıfsal bir ayrım çizmekte ve arkadaşlık kurmayı yeğlediği öğrenciler olarak Can ve Engin'i göstermektedir. Sınıf kültürü üzerinden ortaklaşan bu öğrenciler, özellikle müzik ve tiyatro aracılığıyla elde ettikleri saygınlık ve kabulle sınıftaki diğer orta sınıf arka plandan öğrenciler karşısında da üstünlük elde ederek statülü bir konuma yerleşmektedir.

Bade, kendini kadınlık ve erkeklik arasında bir noktada konumlandırarak farklı bir cinsiyet kimliği kurmaktadır. Bu tür bir kadınlık kurulumu alanyazında *tomboy* kavramıyla açıklanmaktadır (Renold, 2006, 2008). Reay (2001), çalışmasında *tomboy* olarak tanımladığı kız öğrencilerin kadınlıkla erkekliğin bulunduğu sınırlarda hareket ettiğini belirterek onların arada kalan konumunu vurgulamaktadır. Bade, erkek gruplarında olduğu gibi kendini diğer kızlarla karşıtlık üzerinden tanımlamakta ve erkeklere atfedilen özelliklere yönelmektedir. Bade'nin aşağıdaki açıklamaları söz konusu arada konumlanışı gösterir niteliktedir:

Bade: Aslında kızlarla da çok iyi anlaşabilirim. Dedikodu yaparım, makyaj da yaparım falan. Anlaşabiliriz ama bazı hareketlerim çok erkeksi gibi mi diyeyim. Onlara bu çok absürt geliyor ya da benim bazı hareketlerimi kabullenemiyorlar.

Araştırmacı: Mesela hangi hareketlerini?

Bade: Aslında konuşma şeklim. Konuşurken çok kaba gibi konuşuyorum bazen. Daha yüksek sesle, daha kalın, daha böğürerek böyle.

Araştırmacı: Kızlar?

Bade: Narinler sanki. Kırılgan gibiler. Birinin gelip onları koruması gerektiğini düşünüyorlarmış gibi aşırı narinler. Belki de böyle düşündüğüm için biraz böyle davranıyorum. Şey vardır ya eskiden hani kadın dediğin kocasının yanında olacak gibi ya da kocası ne derse onu yapacak, kocası onu koruyacak gibi falan. Belki de bunu yanlış bulduğum için erkek gibi olmuştumdur.

Bade diğer kız öğrencileri narin ve kırılgan biçiminde tanımlayarak güçsüz bulmaktadır. Kendini ise bu tanımlamanın dışında tutmaktadır. Onun yerine daha güçlü bulduğu erkekler gibi konuşup davranarak onların dünyasında yer almayı yeğlemektedir. Örneğin, Bade küçükken spor yapmaya ve özellikle futbol oynamaya erkek dünyasında var olma aracı olarak nasıl yöneldiğini şu biçimde açıklamaktadır: “Normalde kızlarla hiç anlaşamıyorum, erkeklerle daha iyi anlaşıyorum. Erkekler de futbol oynadığı için oraya doğru oluyor... Benden iki yaş büyük kız kuzenim de vardı ama onunla hiç anlaşamadık. O kadar süslüydü ki ve ben hiç sevmem böyle.” Bade’nin kızların dünyasını dedikodu, makyaj ve süslenme ile sınırlandırması onlara küçümseyici bakışını göstermektedir. Renold (2006) da çalışmasında benzer bir kadınlık sergileyen Erica’nın geleneksel kadın görünümünü reddederek kendi kadınlığını diğer kız öğrencilerin modaya olan ilgisini küçümseyerek kurduğunu ortaya koymuştur. Kadınlığa bu küçümseyici bakış, onun erkeklik karşısında değersizleştirilmesi ve ikincil konuma itilmesinin önünü açmaktadır. Böylelikle erkeksi olanın değerli olduğu, güç kazandırdığı inancı pekişmektedir. Bade de erkeksi bir kadınlığa yönelerek sınıfta zayıf gördüğü kızların konumundan güçlü gördüğü erkeklerin konumuna yükselme çabası içindedir. Bunu destekler biçimde Reay (2001), kendini *tomboy* olarak tanımlayan kız öğrencilerin erkekliliği güç ve saygınlıkla ilişkilendirdiklerini belirtmiştir.

Bu “aradalık” Bade’nin kız ve erkek gruplarıyla ilişkilerini biçimlendirmektedir. Bade’nin erkeksi davranışlarının diğer kız öğrencilerce absürt bulunması, onun arada kalan kadınlığının tepkiyle karşılandığının işaretidir. Havalı kızlar gibi Bade’nin de normatif kadınlıktan sapması kız öğrencilerin tepkisine neden olmaktadır. Buna karşın, Bade arada kalan kimliğiyle iki kız grubundan birine tamamen dahil olmayarak ikisiyle de iletişim kurmaya devam etmektedir. Erkek öğrencilerse Bade’nin aradalığını farklı karşılamaktadır. Erkek öğrencilerin güçlerini ve konumlarını sorgulayan havalı kızları marjinalleştirirken var olan kadınlık rollerine dirense de eril gücü ve üstünlüğü kabul eden Bade’nin kadınlığını normalleştirdikleri görülmektedir. Reay (2001) bu kız öğrencilerin geleneksel kadınlık normlarının dışında hareket etmelerine karşın erkek gibi olmayı güç ve saygınlık kaynağı görerek

baskın toplumsal cinsiyet rejimine örtük biçimde uyum gösterdiklerini ileri sürmektedir. Renold (2006) da bu kızların bir yandan toplumsal cinsiyet normlarını alt üst ederken diğer yandan toplumsal cinsiyet hiyerarşilerini güçlendirdiklerini belirtmektedir. Buna ilişkin olarak Butler (1990) var olan toplumsal cinsiyet normlarının dışına çıkmanın her zaman bunları dönüştürdüğü anlamına gelmediğini, tam tersine bunları güçlendirebildiğini tartışmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, sınıfta çeşitli kız ve erkek gruplarına koşut biçimde çoklu kadınlıkların ve erkekliklerin varlığını ortaya koymaktadır. Söz konusu çeşitliliğe karşın, gruplar arasındaki ilişkiler özneleşme biçimlerinin hiyerarşik olarak düzenlendiği bir alanda (Foucault, 1980) ortaya çıkmaktadır. Popüler erkeklerin baskın erkeklik performansı dikkat çekmekte ve sınıf içindeki toplumsal cinsiyet doğruluk oyunlarını yönlendirme işlevi görmektedir. Bu hegemonik erkeklik performansı; fiziksel güç, okul kurallarına meydan okuma ve okul geneli sosyalleşme pratikleriyle sınıf içinde görünürlük kazanmaktadır. Akademik başarı gibi kadınlara atfedilen özellikler dışlanmakta; bu dışlama ve karşıtlık üzerinden bir erkeklik normu oluşturulmaktadır. Bu öğrenciler, belirli özellikleri meşrulaştırıp diğerlerini dışlayarak doğruluk oyunları içinde işleyen bir erkeklik standardı kurmaktadır. Bu yolla, sınıfta erkekliğe ilişkin makbul sınırlar belirlenmekte ve bunun dışında kalan erkeklik biçimleri değersizleştirilmektedir. Bu araştırma bulgularının da gösterdiği gibi, böylelikle erkekliğin nasıl kurgulanacağı hegemonik erkeklik kültürünün belirlediği pratiklerce düzenlenmekte ve baskın heteronormatif erkekliğin bir denetleme mekanizması olarak işlemesi söz konusu olmaktadır (Nayak ve Kehily, 1996; Martino, 2000). Connell'a (1989) göre heteronormatif erkeklik, kadınlığın değersizleştirilmesi ve eril kimliğin yüceltilmesiyle ataeril düzenin devamlılığını sağlamaktadır. Renold (2001) ise normatif kalıpların dışında kalan erkekliklerin ikincilleştirilmesi ve patolojikleştirilmesinin hiyerarşik bir cinsiyet rejimi yarattığını belirtmektedir.

Sınıfta kabul gören cinsiyet performanslarının sınırlarını belirleyen normatif çerçeve, kız ve erkek öğrencilerin hangi özellikleriyle öne çıkıp hangileriyle arka planlara itildiğini belirlemektedir. Erkekler için fiziksel güç, okul kurallarına meydan okuma, akademik başarıya karşı duruş gibi özelliklerin öne çıkarılması; kızlar içinse akademik başarıyla birlikte kontrollü, olgun, sorumluluk sahibi ve uyumlu olma beklentisinin vurgulanması sınıf içinde bu kalıpların nasıl normalleştiğini göstermektedir. Öğrenciler bu doğrular içinde özneleşmekte; yani ya bu normlara uyum göstererek kabul görmekte ya da dışına çıktıklarında çeşitli biçimlerde denetim altına alınmaktadır. Bu durum, daha önceki çalışmaların da vurguladığı üzere, cinsiyet rejiminden sapmanın çeşitli sosyal bedelleri olabileceğini göstermektedir (Mac an Ghaill, 2004; Martino, 2000; Reay, 2001; Swain, 2003). İngilizce öğrenme sürecinde özellikle baskın erkek grubu, iktidarın mikro düzeyde nasıl işlediğini gösterir biçimde, kadınlıkları ve erkeklikleri düzenleme mekanizması olarak cinsiyet yüklü mizah gibi birtakım pratikleri işe koymaktadır. Öteki erkekler ve ciddi kızlar bu pratiklere ya sessiz kalarak ya da dolaylı biçimde katılarak uyum göstermektedir. Böylelikle sınıf

içinde hegemonik normlar güçlenmektedir. Bu iki grup aynı zamanda havalı kızların erkekler için normal karşılanan ancak kızlar için uygun bulunmayan özellikleri karşısında etiketleme ve aşağılama pratiği ile de sınıftaki cinsiyetlendirilmiş sosyal düzeni denetlemektedir.

Böylesi bir sınıf bağlamına karşın, bazı öğrencilerde normun dışında kalan cinsiyet performansları da gözlemlenmektedir. Bu öğrencilerin bu nedenle aldıkları tepkiler ve akranları karşısında konumlanışları bakımından onları bekleyen sonuçlar farklı olmaktadır. Erkeksi özellikler üzerinden bir kadınlık kuran Bade, normatif olandan saparak akranlarının dikkatini çekmekte ve tepkisiyle de karşılaşmaktadır. Ancak havalı kızlardan farklı olarak, Bade sınıfta güçlü konumlanmak için erkek dünyasına yönelerek baskın erkekliğe doğrudan karşı çıkmamaktadır. Bade'nin norm dışı konumlanışı, bir yandan toplumsal cinsiyet düzeninin dışına çıkarken, bir yandan da bu düzenin iktidar ilişkileri içinde nasıl yeniden üretildiğini işaret etmektedir. Var olan cinsiyet rejimini dönüştürmeye değil daha güçlü biçimde sürdürmeye katkıda bulunan (Butler, 1990; Renold, 2006) bu arada kalan konumlanış, akran gruplarında dışlanma değil, kabulle sonuçlanmaktadır. Böylelikle Bade sınıftaki gruplaşma dinamiklerine karşı da dokunulmazlık elde edebilmektedir.

Sınıfta bazı öğrenciler de geldikleri sınıfsal arka planlara dayalı ayrıcalıkların biçimlendirdiği özelliklere dayalı olarak dokunulmazlık kazanmaktadır. Bu öğrenciler, sınıf kültürüne ve sınıfsal kaynaklara dayalı kültürel pratikler aracılığıyla okul genelinde akranları arasında popülerleşmekte ve onların kabulünü elde etmektedir. Böylelikle sınıfsal arka plana dayalı ayrıcalıklar, İngilizce sınıfında bu öğrencilere akranlarınca dışlanmadan daha esnek biçimde cinsiyet kimliklerini kurma olanağı sağlamaktadır. Bu durum, sınıf temelli ayrıcalıkların da iktidar ilişkileri içinde işleyerek kız ve erkek öğrencilerin öznelliklerini biçimlendirdiğini göstermektedir. Bunu yansıtır biçimde Reay'e (2001) göre, okullarda çoklu kadınlıkların ve erkekliklerin varlığına ve öğrencilerin bunların kurulumundaki etkin rolüne karşın, sınıfsal arka plan beraberinde getirdiği sınırlamalar ya da ayrıcalıklara dayalı olarak nasıl bir kadınlığın ya da erkekliğin seçildiğine aracılık etmektedir.

Sınıfsal arka planın rolü diğer öğrenci grupları söz konusu olduğunda da görünür olmaktadır. Sınıf özellikle popülerlik, dışlanma ya da uyum biçimlerinin oluştuğu zemini sağlamakta; bu zeminin nasıl kullanıldığı ise cinsiyet normlarıyla kurulan ilişkiye bağlı olarak biçimlenmektedir. Örneğin, popüler erkek grubunun güçlü konumlanışında onlar için erişilebilir olan sınıfa dayalı kaynakların rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte, sınıfsal konum popüler erkeklik alanına potansiyel erişim sağlasa da bu potansiyele ulaşmak belirli bir kültürel izlencenin takip edilmesini (bedensel ve sosyal özgüven, otoriteye itaatsizlik, şiddet eğilimi, mizah gibi) gerektirmektedir. Dolayısıyla, popüler erkeklik performansında sınıfsal zeminle kültürel uygunluk birlikte işlemektedir. Bir diğer örnekte, normatif kalıpları benimseyen ya da yeniden üreten öteki erkekler ile ciddi kızların uyum pratikleri, sınıfsal dezavantajların beraberinde getirdiği kırılganlığa karşı bir korunma ve kabul görme stratejisi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin özneleşme süreçlerinde,

sınıfsal donanım normatif sınırlarla oynayabilme esnekliği sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu gruplarda sınıfsal kırılabilirlik göstermeyen öğrencilerin de toplumsal cinsiyet normlarına uyum göstermeleri, sınıf kadar bireysel ve kültürel kaynakların da bu normatif yapılara karşı tutumlarda rol oynayabileceğini göstermektedir. Benzer biçimde, sınıfsal açıdan farklı konumlara sahip olmalarına karşın, havalı kızlar grubundaki öğrenciler yerleşik kalıplara açıkça direnmeyi seçebilmekte; bu durum, cinsiyet normlarına karşı geliştirilen tutumların çok boyutluluğunu göstermektedir.

Yukarıdaki sonuçlar İngilizce öğrenme ve öğretme süreçleri ile gelecek araştırmalar için birtakım çıkarımlarda bulunmayı olanaklı kılmaktadır. Araştırma, toplumsal cinsiyet dinamiklerinin kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme deneyimlerini biçimlendirebildiğini ve bu kesişimin sınıf içi süreçlerde farklı öznel konumlanışlar üreterek öğrenme pratiklerine yansıdığını işaret etmektedir. Böylesi bir bağlamda, bir yandan kız ve erkek öğrencilerin eşitsiz konumlanması ve yerleşik cinsiyet rollerinin pekişmesi söz konusu olurken diğer yandan sınıf içinde öğrencilerin İngilizce öğrenme olanaklarına eşit erişimi engellenebilmektedir. Bu çıkarımlar temelinde, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin farklı öznel konumlarını tanıyan ve sınıf içi ilişkilerde dışlayıcı normların yeniden üretimini sorgulayan bir tutum geliştirmeleri çeşitli sosyal arka planlardan gelen öğrencileri destekleyen kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarında İngilizce sınıflarındaki güç ilişkileri ile pedagojik uygulamalar arasındaki etkileşimi ele alan eleştirel içeriklere yer verilmesi öğretmenlerin farkındalık geliştirmelerini ve daha kapsayıcı stratejiler benimsemelerini destekleyebilir.

Bir devlet okulundaki bir onuncu sınıfta gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler aracılığıyla yürütülmüş olan bu araştırma belirli bir toplumsal, kültürel ve zamansal bağlama özgüdür ve genellenebilir nitelikte değildir. Bu sınırlılığa karşın, benzer bağlamlarda toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıf kimlik kategorileri ile İngilizce öğrenme yaşantıları arasındaki etkileşimi derinlemesine anlamaya olanak tanıyan bulgular sunmaktadır. Bunun yanında, çalışmada kesişimsellik kuramsal çerçevesi kapsamında toplumsal cinsiyet ve sosyal sınıfa odaklanılmış; ancak etnik kimlik, engellilik gibi diğer kimlik kategorileri incelemeye dahil edilmemiştir. Gelecek araştırmalarda bu tür çoklu kimlik katmanlarının daha kapsamlı biçimde ele alınması, sınıf içi İngilizce öğrenme yaşantılarının daha derinlikli biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

References

- Arikan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: A critical study. *Hacettepe University Journal of Educational Sciences*, 28, 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7808/102417>
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* (Thesis No. 250767) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=NtBAevXNhYaNqJFoAcdBdtjbqqS9TsxUKnZiQ0JctRk5tqln1smvdVolQ5M7jcns>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cameron, D. (2005). Language, gender and sexuality: Current issues and new directions. *Applied Linguistics*, 26(4), 482-502. <https://doi.org/10.1093/applin/ami027>
- Cameron, D. (2010). Sex/Gender, Language and the New Biologism. *Applied Linguistics*, 31(2), 173-192. <https://doi.org/10.1093/applin/amp022>
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. Routledge.
- Connell, R. W. (1989). Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291-301. <https://www.jstor.org/stable/1050420>
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Routledge.
- Delamont, S. (2007). Ethnography and participant observation. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 205-217). Sage.
- Egemen, F. (2017). *Gender representations in the EFL course book Yes You Can A2.1* (Thesis No. 454390) [Master's thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=DPTyuy3wRPq_qvCPSqUB673c6LA-7dcpZDbI30t1qV6_tiahFMGgdsWI0vZwi64d
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Goldstein, T. (1997). Language research methods and critical pedagogy. In N. H. Hornberger & D. Corson (Eds.), *Encyclopaedia of language and education, Volume 8* (pp. 67-77). Kluwer Academic Publishers.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.

- Heller, M. (2001). Gender and public space in a bilingual school. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 257-282). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred lines: The ambiguity of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *Young*, 29(5), 475-489. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Julé, A. (2004). *Gender, participation and silence in the language classroom: Sh-shushing the girls*. Palgrave Macmillan.
- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1997). 'Lads and laughter': Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-88. <https://doi.org/10.1080/09540259721466>
- Kenway, J., & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies. *Gender and Education*, 9(1), 117-133. <https://doi.org/10.1080/09540259721493>
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.bj2h231877069482>
- Lincoln, Y. S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Open University Press.
- Mahony, P. (1985). *Schools for the boys? Co-education reassessed*. Hutchinson.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239-263. <https://doi.org/10.1080/0142569995434>
- Martino, W. (2000). Policing masculinities: Investigating the role of homophobia and heteronormativity in the lives of adolescent school boys. *The Journal of Men's Studies*, 8(2), 213-236. <https://doi.org/10.3149/jms.0802.213>
- Menzies, F. G., & Santoro, N. (2017). 'Doing' gender in a rural Scottish secondary school: An ethnographic study of classroom interactions. *Ethnography and Education*, 13(4): 428-441. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1351386>
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). Gender and English language learners: Challenges and possibilities. In B. Norton & A. Pavlenko (Eds.), *Gender and English language learners* (pp. 1-14). TESOL.
- Odenbring, Y., & Johansson, T. (2021). Just a joke? The thin line between teasing, harassment and violence among teenage boys in lower secondary school. *Journal of Men's Studies*, 29(2), 177-193. <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>

- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>
- Paechter, C., & Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the Tomboy identities study. *Pedagogy, Culture and Society*, 15(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/14681360701602224>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education vol. 1: Language policy and political issues in education* (pp. 57-69). Springer.
- Peltola, M., & Phoenix, A. (2022). *Nuancing young masculinities: Helsinki boys' intersectional relationships in new times*. Helsinki University Press.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.
- Pennycook, A. (2022). Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232>
- Punj, G., & Steward, D. W. (1983). Cluster analysis in marketing research: Review and suggestions for application. *Journal of Marketing Research*, 20(2), 134-148. <https://doi.org/10.1177/002224378302000204>
- Reay, D. (2001). 'Spice girls', 'nice girls', 'girlies', and 'tomboys': Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166. <http://dx.doi.org/10.1080/09540250120051178>
- Renold, E. (2001). Learning the 'hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/01425690120067980>
- Renold, E. (2006). 'They wont let us play... unless you're going out with one of them': Girls, boys and Butlers 'heterosexual matrix' in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489-509. <https://doi.org/10.1080/01425690600803111>
- Renold, E. (2008). Queer masculinity: Re-theorising contemporary tomboyism in the schizoid space of innocent/ heterosexualized young femininities. *Girlhood Studies*, 1(2), 129-151. <https://doi.org/10.3167/ghs.2008.010208>
- Rowlett, B., & King, B. W. (2017). Language education, gender, and sexuality. In T. L. McCarty & S. May (Eds.), *Encyclopaedia of language and*

education: Language policy and political issues in education (pp. 85-97). Springer International Publishing.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Selvi, A. F., & Kocaman, C. (2020). (Mis-/under-)representations of gender and sexuality in locally-produced ELT materials. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726757>

Skelton, C. (1997). Primary boys and hegemonic masculinities. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 349-369. <https://doi.org/10.1080/0142569970180303>

Smith, J. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: The negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179-198. <http://dx.doi.org/10.1080/09540250601165995>

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace Jovanovich.

Sunderland, J. (2004). *Gendered discourses*. Palgrave Macmillan.

Swain, J. (2003). How young schoolboys become somebody: The role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 299-314. <https://doi.org/10.1080/01425690301890>

Swain, J. (2025). *Negotiating gender identities in primary school: Children's lives with their peers*. Palgrave Macmillan.

Tutar, J. A. (2008). *A comparative study of gender representation in English teaching coursebooks in the 1970s and the 2000s* (Thesis No. 231413) [Master's thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=UPP_Zu9isEmWGF_XFCBYasVeezzK-bJUCDt4xr5JUNGsndxJCYP5vQb4DnyEgvlv

Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Verso.

Warrington, M., & Younger, M. (2011). 'Life is a tightrope': Reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/09540251003674121>

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.

Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları**Graduate Thesis Information**

This article is derived from the doctoral dissertation entitled “The Role of Social Class and Gender in In-Class English Learning Experiences at the Intersection of Home and School Culture”, prepared by Asuman Fulya Soğuksu under the supervision of Prof. Dr. Fatma Bıkmaz (Ankara University, 2021, Dissertation No. 668870).

Authors' Contributions

Asuman Fulya Soğuksu conceptualized the study, conducted data construction and analysis, and wrote the manuscript. Fatma Bıkmaz, as the dissertation supervisor, contributed to the design of the study and interpretation of the findings, and supported the manuscript revision.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Since the first author serves as a language editor for the journal, to prevent any potential conflicts of interest, the author was excluded from all stages of the review process, and all editorial responsibilities were suspended throughout the review period. The manuscript was assessed through a double-blind peer review process managed by independent editors, ensuring the integrity and objectivity of the review process.

Ethical Approval

The planning and implementation of this research were approved by the Ethics Committee of Ankara University with the decision dated 22.02.2016 and numbered 5/43.

Use of Artificial Intelligence

No AI tools were used in this study.

Acknowledgement

We thank all the participants for their contributions to this research. This study is supported by the Scientific Research Projects Unit of Ankara University (Project No. 16L0630002).

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The studies published in our journal are published as open access under a CC-BY-NC-ND license..
Dergimizde yayımlanan çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: ebfd@ankara.edu.tr

Lisansüstü Tez Bilgileri

Bu makale, Prof. Dr. Fatma Bıkmaz danışmanlığında Asuman Fulya Soğuksu tarafından hazırlanan “Ev ve Okul Kültürü Kesişiminde Sınıf İçi İngilizce Öğrenme Yaşantılarının Biçimlenmesinde Toplumsal Sınıfla Toplumsal Cinsiyetin Rolü” başlıklı doktora tezinden (Ankara Üniversitesi, 2021, Tez No. 668870) türetilmiştir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Asuman Fulya Soğuksu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuş, veri oluşturma ve analiz süreçlerini yürütmüş ve makale metnini yazmıştır. Fatma Bıkmaz tez danışmanı olarak araştırmanın kurgulanmasına ve bulguların yorumlanmasına katkıda bulunmuş ve metnin gözden geçirilmesine destek sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Birinci yazarın dergide dil editörü olarak görev yapması nedeniyle, olası çıkar çatışmalarını önlemek amacıyla, ilgili yazar değerlendirme sürecinin hiçbir aşamasına dâhil edilmemiş ve editöryal yetkileri süreç boyunca askıya alınmıştır. Makale, bağımsız editörler tarafından yürütülen çift taraflı kör hakemlik süreciyle değerlendirilmiş; sürecin nesnelliği titizlikle korunmuştur.

Etik Onay

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun 22.02.2016 tarihli ve 5/43 sayılı sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmada yapay zeka araçları kullanılmamıştır.

Teşekkür

Tüm katılımcılara araştırmaya katkıları için teşekkür ederiz. Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No. 16L0630002).