

## GÜÇ, SINIF ÇATIŞMASI VE AYRIMCI ÖRGÜTSEL BİÇİMLERİN KURUMSALLAŞMASI\*

*Argun Saatçioğlu*  
Case Western Reserve University

### ÖZET

Bu çalışma, Cleveland şehrindeki ayrımcı mahalle okullarını itiraz edilemez kılan güç dinamiklerine odaklanarak, kurumsal kuramı genişletmenin yollarını araştırmaktadır. Mahalle okulları; ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye sıkıntısı çekilen bir çevrede yaşayan yoksul azınlık şehir çocuklarının eğitim sorunlarının devam etmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Cleveland'daki mahalle okulları ve bu okullardaki öğrenciler yıllar boyu süren ırkçı ayrımcılık ve dışlanmadan zarar görmüşlerdir. Yine de mahalle okulları, zenginlerin fakirlerin istek ve tercihlerini sınırlandırmış olmaları nedeniyle itiraz edilemez konumlarını korumaktadırlar. Kurumsal kuram, örgütsel biçimlerin sosyal meşruiyeti (yani 'olduğu gibi kabullenme', ya da 'kanıksama') konusuna odaklanarak, mahalle okullarının meşruiyetini muhafaza eden güç dinamiklerinin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bunu, (1) açık çatışma eksikliğini siyasetin bir işareti olarak değerlendiren bir güç perspektifini esas alarak ve (2) sosyal sınıf düzeyinde bir çözümlemeyi benimseyerek yapabilir.

**Anahtar sözcükler:** kurumsalcılık, güç, sınıf çatışması, meşruiyet, örgütsel biçim, eğitim modelleri

## POWER, CLASS CONFLICT AND THE INSTITUTIONALIZATION OF DISCRIMINATORY ORGANIZATIONAL FORMS

### ABSTRACT

This paper explores ways extending the institutional theory of organizations by focusing on the power dynamics that render discriminatory neighborhood schools uncontestable in the city of Cleveland. Neighborhood schools significantly contribute to the maintenance of educational deprivation of poor, minority urban children who live in an ecology that suffers from a chronic lack of economic, social, and cultural capital. The city of Cleveland has suffered from years of segregation

---

\* Bu çalışmanın önceki bir şekli, Amerikan Sosyoloji Derneği'nin 2004 yıllık toplantısında (San Francisco, CA), 'Örgütler, Meslekler, ve İş Bölümü' ve 'Eğitim Sosyolojisi Bölümü' tarafından düzenlenen ortak oturumunda sunulmuştur.

Çeviren: Özlem Öğütveren, Başkent Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Öğretim Görevlisi.

followed by isolation, which puts both the students and their neighborhood schools at a disadvantage. Yet, neighborhood schools remain uncontested due to the ways in which the affluent has circumscribed the wants and preferences of the poor. Given its focus on the legitimacy (i.e., 'taken-for-grantedness') of organizational forms, institutional theory can examine the power dynamics that maintain the legitimacy of the neighborhood school. It can do this by (1) adopting a view of power that treats the absence of manifest conflict as a sign of politics, and (2) adopting a social class level of analysis.

**Keywords:** institutionalism, power, class conflict, legitimacy, organizational form, educational models

Ayrımcı bir örgütsel biçim nedeniyle dezavantajlı durumda olan bir grup, neden bu örgütsel biçimin meşruluğunu hiç sorgulamaz ya da açıkça meydan okumaktan kaçınır? Söz konusu örgütsel biçimleri itiraz edilemez kılan nedir? Bu çalışmada, özellikle Cleveland'daki ikinci sınıf "mahalle okulları"<sup>1</sup> çevresinde dönen gizli kalmış bir sınıf çatışması ile ilgili güç tartışmasının sonuçları araştırılmaktadır. Çalışmada, sınıf gücünün, bu okul modelini açık çatışma olmaksızın itiraz edilemez kıldığını ve bu modelin güç kullanımı olmadığı takdirde meşruluğunu yitireceğini iddia etmekteyim. Ortaya koyduğum dinamik ise, Cleveland'da yaşayan yoksul kesimin çıkarlarının zengin kesim tarafından nasıl bastırıldığını göstermektedir.

Bu araştırmada öne sürdüğüm tezler, örgütsel biçim ve uygulamaların meşruluğuna odaklanan kurumsal kuram açısından önemli açılımlar içermektedir. Kurumsal bakış açısı, nesnelerin ve fikirlerin bilişsel olarak sorgulanmadan kabul görmelerini, bunların meşruiyet kazanması olarak kabul eder (Meyer ve Rowan, 1977; DiMaggio ve Powell, 1983; Zucker, 1983). Böylece, ayrımcı örgütsel biçimler konusunda açık çatışma eksikliğini açıklamak için gereken bakış açısına sahiptir. Buna rağmen kurumsalcılık, siyaset süreci ile 'olduğu gibi kabulleniş' nosyonu arasındaki olası bağlantıyı kurmamıştır. Bunun yerine kurumsalcılık, siyaset ve değişimi açıklayabilmek için, başlangıçta 'sorgulamaksızın kabul etme' anlamında ele aldığı meşruiyet görüşünden uzaklaşmıştır. Bu, güç kullanma sürecinin sadece açıkça çatışan aktörler arasında var olduğunun varsayılmasından kaynaklanmaktadır. Güç kullanımı mutlaka gözle görünür eylemler içermek zorunda değildir. Aksine, güç çoğunlukla sessiz (görünmez) siyaset yoluyla kullanılır. Dolayısıyla, davranışsal olmayan bir güç görüşünü ve sosyal sınıf çözümlene düzeyini benimseyerek, kurumsalcılığın sınıf eşitsizliği çalışmalarından yarar sağlayabileceğini önermekteyim. Kurumsal kuramın,

<sup>1</sup> Çevirmenin notu: Makale boyunca sözü geçen "neighborhood schools" kavramı "mahalle okulları" olarak çevrilmiştir. Buradaki "ikinci sınıf" deyimini ise "inferior" karşılığı olarak kullanılmıştır.

böylesi bir arayış için gerekli olan kavramsal öğeleri halihazırda içerdiğini düşünmekteyim.

Kentsel okul eşitsizliğinin kurumsalcılık ile ilintisini ifade edebilmek için çalışmayı, alışlagelmiş ‘kuram-analiz-tartışma’ sıralamasını tersine çevirerek yapılandırmaktayım. Bu çalışmanın ilk yarısını, Cleveland devlet okulları sistemindeki eşitsizliğin haksız niteliğini yansıtan bir tartışma oluşturmaktadır. Bu bölüm, araştırma sorusunun yanı sıra, ortaya koyulan tartışma için de görgül bir zemin sağlamaktadır. Dolayısıyla, konu, zaman zaman karşımıza belli bir siyasi konu ve hatta kişisel bakış açımı yansıtan bir tartışma olarak çıkmaktadır. Yine de, nihai amacım, uygulamaya yönelik değil, kuramsaldır. Çalışmanın ikinci yarısı, sosyoloji yazınından faydalanarak kurumsal kuramın kentsel okul eşitsizliğine uygulanabilirliğini ve bu kuramın genişletilmesine olanak sağlayan fırsatları ortaya koymaktadır.

### **CLEVELAND ŞEHİRİ, DEVLET OKULLARININ BAŞARISIZLIğI, VE AYKIRI BİR ARAŞTIRMA SORUSU**

Cleveland Bölge Belediye Okulları (CBBO) yöneticisi Barbara Byrd-Bennett, Eylül 2001’de canlı bir televizyon yayınında ‘Cleveland’deki çocukları eğitmiyoruz. Bu bir suçtur ve bu suç giderek büyüyor!’ ifadesini kullanmıştır. Uzun zamandır ‘eğitimsel alarm’ halinde olan ve son iki yıldır Ohio eyaletindeki 611 eğitim bölgesi arasında son sıralarda yer alan CBBO ile ilgili benzer eleştiriler oldukça yaygındır. Cleveland’da, eyalet sınavlarında yeterli düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranı nadiren %30’u aşmaktadır, yakın zamanda mezuniyet oranları %29 civarında olup, okul terk oranları sürekli olarak %50’nin üzerinde bulunmaktadır. Cleveland devlet okulları sürekli olarak düşük performans göstererek, 75,000’den fazla öğrencinin çoğunluğuna Amerikan toplumunda üretken bir yetişkin hayatı için gerekli olan eğitimi sağlayamamaktadır<sup>2</sup>.

Cleveland okullarının durumu, okulların içinde bulunduğu çevreden kaynaklanan sorunlara atıfta bulunmadan tam olarak anlaşılabilir. Cuyahoga nehri ile ortadan ikiye bölünen Cleveland kenti, çoğunu orta-alt sınıf beyazların oluşturduğu batı tarafı ile, %80’i siyah ve Latin kökenli olan, büyük ölçüde gettolaşmış (ve gettolaşmaya yakın) orta ve doğu tarafından oluşmaktadır. Yoksulların ve azınlıkların yoğunlukta olduğu diğer benzer A.B.D. şehir merkezlerinde olduğu gibi, şehir, zengin beyaz ve siyahların

<sup>2</sup> Bilgi kaynakları yer kısıtlaması nedeniyle belirtilememektedir. CBBO hakkında güncel gerçeklere ve rakamlara [www.cmsdnet.net](http://www.cmsdnet.net) ve [www.ode.state.oh.us](http://www.ode.state.oh.us) adreslerinden ulaşılabilir. Bennett’in ifadesi televizyonda PBS’in ünlü belgeseli *School: The Story of American Public Education*’ın (Okul: Amerikan Devlet Eğitiminin Hikayesi) ilk yayını izleyen yerel bir yuvarlakmasa tartışmasından alınmıştır.

yaşadığı orta sınıf banliyölerle çevrelenmiştir. Onlarca yıl süren ayırım ve sonrasında süregelen dışlama sonucunda, Cleveland nüfusunun çoğunluğu, Wilson'un (1987, 1996) 'şehir alt-sınıfı' tanımına uymaktadır. Şehirdeki birçok mahalle, şiddetli ekonomik yoksulluk (düşük maaşlı işler, sanayi yapısının yok olması, işsizlik, azalan emlak değerleri ve düşen vergi gelirlerine dayalı olarak), sosyal düzensizlik (kronik suç oranlarına, zayıf sosyal kurum ve ağıdüzeneklerine, dağılan ailelere, genç yaş hamileliklerine ve yüksek sağlık ve sosyal devlet yardımı bağımlılığına<sup>3</sup> dayalı olarak), ve kültürel erozyondan (eğitimsizlik ve çarpık değerlere dayalı olarak) zarar görmektedir. Wilson'un şehir merkezlerine ilişkin iddiasına uyumlu olarak, Chow ve Coulton (1998), Cleveland'in birçok mahallesinde var olan ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye eksikliğinin son 15 yılda birleşerek, getto yaşamını sürdüren gizli bir dinamiğe dönüştüğünü ortaya koymaktadırlar. 2003'te, Cleveland ülke çapında en tehlikeli 19. şehir olarak sıralanmıştır.<sup>4</sup> 2004 yılında ise, Amerikan Nüfus Dairesi, Cleveland'ı ülkedeki büyük şehirler arasında en yoksulu olarak belirlemiştir.<sup>5</sup>

Böyle bir sosyal çevrede, süreklilik gösteren başarısız okullarla karşılaşmanın şaşırtıcı olmadığı birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (örneğin; Conant, 1961; Clark, 1965; Tyack, 1974; Kozol, 1991; Rury ve Mirel, 1997). Son zamanlarda resmi bir görevlinin dile getirdiği gibi, 'Okullar içinde buldukları yerel toplumun bir yansımasıdır. Yerel kaynaklar ve öncelikler okulların kalitesini ve performansını belirler'.<sup>6</sup> Cleveland'in birçok mahallesindeki çevresel bunalıma dayalı olarak okullar; zayıf olanaklar, aşırı kalabalık sınıflar, vasıfsız veya tükenmiş öğretmenler, idaresi zor öğrenciler, yetersiz personel, ikinci sınıf ders kitapları ve hızla yayılan elverişsiz eğitim koşullarından zarar görmektedir. Bu okullar, çevrelerindeki mahalli yoksulluk nedeniyle yozlaşmış durumdadırlar ve aynı zamanda bu mahalli yoksulluğu üreten bir hale gelmişlerdir. Diğer bir deyişle, Cleveland'daki birçok okul kendi mahrum çevreleriyle eşbiçimlidir.

Bu durum, Birleşik Devletler'in devlet eğitimi konusundaki temel felsefesine ters düşmektedir. Amerikan devlet okulları, yoksulluğun kötü sonuçlarını etkisiz hale getirmek ilkesi ışığında kurulmuşlardır. Bu okullar, çocuklara sadece önemli bilgi ve becerileri öğretmekle kalmayarak, aynı zamanda rekabetçi bir sosyal yapı ve canlı bir ekonomide yaşayacak başarılı bir yetişkin hayatı için gerekli değerleri, inançları ve hedefleri de edindirmelidir (Labaree, 1997). Hochschild ve Skovronick'e (2003) göre, devlet okulları,

<sup>3</sup> Çevirmenin notu: "sağlık ve sosyal devlet yardımı bağımlılığı" ifadesi, orijinal metinde yer alan "welfare dependence" ifadesi için kullanılmıştır.

<sup>4</sup> Cleveland Free Times, Aralık 10-16, 2003, s.9.

<sup>5</sup> Bu bilgiye [www.census.gov](http://www.census.gov) adresinden ulaşılabilir.

<sup>6</sup> Bir Cleveland okul kurulu üyesinin, *Plain Dealer* tarafından aktarılmış sözleri, 10 Ekim 2003, s. A13.

*Amerikan Rüyası* 'na erişebilmek için, bireylerin, özellikle de sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olanların temel araçlarıdır:

“Birleşik Devletler’in [birçok Avrupa ülkesinde bulunan tarzda] aile desteği, işsizlik yardımı, sağlık sigortası veya çocuk bakımı sağlamaması nedeniyle, sosyal bilimciler Amerika’yı çoğu zaman “refah tembeli” olarak tanımlarlar.... Fakat Birleşik Devletler, eğitime gelince bir refah lideridir; Amerika’da devlet okulları daha erken yaşlarda başlar ve her zaman daha çok kişiyi kapsamıştır. Aynı zamanda bu okullar kaynakların daha büyük bir payını almaktadırlar. Birleşik Devletler, üç ülke dışında (Danimarka, İsviçre ve Avusturya) K-12<sup>7</sup> öğrencileri için yapılan yıllık harcamalarda bütün ülkelerden yüksekte sıralanmaktadır” (s. 19-20).

Bu nedenle devlet okulları, Avrupa’nın “refah devleti” nosyonuna Amerika’nın verdiği cevaptır. Aynı zamanda, Birleşik Devletler’de eğitim daha eşit dağılmaktadır. Birleşik Devletler nüfusunun eğitimde en başarılı %20’lik dilimi, en alt %20’lik diliminin sadece iki katı eğitim yatırımı almaktadır. Buna karşın ekonomik olarak en zengin %20’lik kesim, en alt %20’lik kesimin sekiz katı kazanmakla kalmayıp, ülkenin ekonomik sermayesinin de %25’ine sahiptirler ya da yönetmektedirler (Jenks, 1972). Bu durumda eğitim, Birleşik Devletler’deki işyeri ve diğer kurumlara göre göreceli olarak daha adil sonuçlar doğurmaktadır (Carnoy ve Levin, 1985). Basit bir ifadeyle, okullar, bireyin *kişisel menfaatlerine* ulaşmasına yardımcı olurken, aynı zamanda herkesin hayat fırsatını eşitleyerek kozmopolit Amerikan toplumunda *kamu menfaatlerine* verilen önemi sembolize etmektedirler. Devlet okulları, bütün çocukların, ait oldukları sosyal sınıfa bakılmaksızın, toplumda yükselme şansına sahip olmasını temin etmeyi amaçlamalıdır. Bu, mağdur şehir-içi çocukları açısından, yetiştikleri fakir getto çevresinden çıkabilmeleri için bir fırsat anlamına gelmektedir.

Cleveland’daki birçok devlet okulu Amerikan devlet eğitiminin eşitlikçi ideallerine uymamaktadır. Yaşam fırsatlarını eşitlemek ve bireylerin sosyal mobilite kabiliyetlerini arttırmak yerine, haksız bir eşitsizliğin sürdürülmesini sağlamaktadırlar. Çocuklar, şiddetli ekonomik, sosyal, kültürel ve muhtemelen bilişsel (bakınız: Armor, 2003; Turkheimer ve diğerleri 2003) dezavantajlarla okula başlamaktadırlar. Çoğunlukla mezun olamamakta, olsalar bile, zayıf donanımlı okullarda zayıf performans göstermekte, daha iyi yaşam fırsatlarını engelleyen önemli eksikliklerle mezun olmaktadır. Bu çocuklar için anlamlı meslekler ve yüksek öğrenim büyük ölçüde erişilemez

<sup>7</sup> Çevirmenin notu: K-12: Anasınıfından (‘kindergarten’), 12. sınıfa kadar, yani ilk ve orta öğrenimin birlikte verildiği eğitim sisteminin adıdır. Bu eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilere K-12 öğrencileri denilmektedir.

durumdadır. Okul-dışı faktörler, hem çocukları hem de bel bağladıkları okulları kronik olarak dezavantajlı kılmakta, erken yaştan itibaren, toplumda yükselme umutlarını çürütmektedirler.

Yoksul şehirlerde olduğu gibi Cleveland'da da, Amerika'nın resmen beyan edilmiş ve yaygın olarak kabul gören eğitim ideallerinden sapmanın ana nedeni *yerellik* politikasıdır. Karşılaştırılabilir diğer ülkelerin tersine, Birleşik Devletler'de eğitim yoğun olarak yerelleşmiş<sup>8</sup> bir yapıdadır. Amerika'nın etnik çeşitliliği, vatandaşlarının merkezi hükümete güvensizlikleri, yerel yönetim biçiminden yana olan tercihleri ve devlet okullarının yerel kökenli olması, dağılık bir devlet eğitim sistemi sonucunu doğurmuştur (Tyack, 1974; Katz, 1987; Mondale ve Patton, 2001). Belirli standartları ve sınav sistemlerini belirlemek dışında federal devletin eğitimdeki rolü sınırlıdır. Okullara maddi kaynak sağlama, ders programını belirleme ve pedagojik konularla ilgili kararların çoğu yerel yönetimler tarafından alınır. Yerelliğe olan eğilim okul bölgelerinin içinde de etkin biçimde kendini gösterir. Örneğin, Cleveland okul bölgesi içinde yer alan okullar arasında belirli programlar, öğretmen ve öğrenci nitelikleri, sunulan dersler önemli derecede farklıdır. 1990'ların başlarında, Amerikalıların %60'ı 'eğitim konusundaki kararları, okullarının kendilerinin vermesinin çok önemli olduğu' kanısındaydı (Wirt ve Kirst, 1997: 341).

Yerellik, önemli faydaları olmasına rağmen, sosyal topluluklar arasında, çocukların yaşam fırsatlarını iyileştirmeye uygun okulları geliştirme ve besleme kabiliyetleri açısından eşitsizlik yaratmaktadır. Topluluklar arası sosyal sınıf farkları, Amerika'nın çoğu yerinde ırk ve etnisite ile örtüşür. Okullara olan yerel yaklaşım bu eşitsizlikleri yansıtmaktadır. Herhangi bir okulun genel görünümü, büyük ölçüde bulunduğu semtin sınıfsal kompozisyonuna bağlıdır. Okul bölgeleri içinde ve arasında, mahallelerin ekonomik, sosyal ve kültürel refah düzeyleri azaldıkça, okulların kalite ve başarısı da azalmaktadır. Refah düzeyi yüksek olan bölgelerde okullar, daha fazla kaynaklarla,<sup>9</sup> daha iyi öğretmenlerle, çalışkan öğrencilerle, ilgili ebeveynlerle, yüksek kaliteli programlarla donatılmıştır. Diğer bölgelerdeki okullar benzer avantajlardan yoksundurlar. Metz'in (1986: 18-19) belirttiği gibi,

“Aynı ya da farklı mahallelerdeki okulların eşit olmadığı herkesin malumu bir sırdır. Okulların, sadece paranın satın alabileceği şeylere değil, aynı zamanda yüksek moral,

<sup>8</sup> Çevirmenin notu: "yerelleşmiş" ifadesi, orijinal metinde yer alan "decentralized" ifadesi için kullanılmıştır.

<sup>9</sup> Bir bölge içinde kaynakların, özellikle de fonların okullar için eşdeğer olduğu kabul edilmektedir. Condron ve Roscigno (2003) tarafından sunulan yeni iddialar bu varsayımı meydan okumaktadır.

akademik amaçlar gibi manevi kaynaklara erişimleri de farklıdır. Resmi olarak standardize edilmiş mahalle okulları bu kaynaklar sayesinde farklı itibarlar kazanmaktadırlar.”

Zengin aileler, sosyoekonomik olarak sağlıklı bir çevrede yaşamakta, bu sayede de çocuklarını üstün kaliteli devlet okullarına yollamaktadırlar. Bu okullar çocukların toplumda yükselme şanslarını büyük ölçüde arttırmaktadır. Böylece zengin aileler yerellik politikasının sebep olduğu adaletsizlikten faydalanmaktadırlar. Diğer taraftan yoksul aileler, hem yaşadıkları yoksul çevreden olumsuz etkilenen, hem de bu çevredeki eksiklikleri gidermeye katkıda bulunamayacak kadar kötü donatılmış okullara çocuklarını göndermek zorundadırlar. Bu nedenle çelişkili bir sonuç ortaya çıkmaktadır; devlet okulları, sınıf eşitsizliklerinden doğan çevresel dezavantajları önleyerek yaşam fırsatlarını eşitlemeleri gerekirken, içinde buldukları çevresel özelliklere teslim olmaktadır. Sonuç olarak, devlet eğitiminin eşitleyici rolüne en çok ihtiyaç duyulan Cleveland’in fakir bölgelerindeki devlet okulları, zayıf ve yetersiz okullardır. 1983’te *Risk Altında Bir Millet*’in<sup>10</sup> yayımlanmasından sonra ortaya çıkan ‘eğitimde kriz’ söylemine rağmen, Amerikan devlet okulları birçok konuda dünyadaki en iyi okullardır; gerçek kriz yoksul azınlıklara evsahipliği yapan bölgelerdedir (Berliner ve Biddle, 1995).

Amerikan toplumunda devlet eğitime verilen değer ve yoksul bölgelerde okulların aleyhine işleyen yerel dinamikler söz konusu olduğunda, Cleveland’daki devlet okullarında okuyan çocukların durumu için, iki temel çözüm akla gelmektedir. Bunlardan birincisi, okulların gettolaşmış çevrelerine olan duyarlılıklarını olabildiğince azaltmayı amaçlayan bir dizi *okul-merkezli* politikayı içermektedir. İkincisi ise, çevrenin kendisinin ekonomik, sosyal ve kültürel refahını arttırmayı amaçlayan bir dizi *çevre-merkezli* politikayı kapsamaktadır. Birinci kategoride yer alan çözümler, Amerika’da daha yaygın olagelmıştır. *Mahalle okulları* kavramı ile önemli derecede çelişen bu kategorideki çözümlere iki yolla ulaşılabilir. Sık kullanılan bir yaklaşım, Cleveland’in getto mahallerindeki okulları, daha fazla maddi kaynak, daha iyi öğretmen, kalifiye personel, etkin programlar ve daha kaliteli tesislerle donatarak kapsamlı bir reform yapmaktır. Yeterli özveri ile uygulandıklarında bu stratejiler, başarısız okulların yerleşik olduğu mahalli topluluklarının ekonomik, sosyal ve kültürel niteliklerinin mahalle okulları üzerindeki etkisini azaltabilir. Örneğin, Cleveland’daki yoksul çocuklar, zengin olanlar *gibi* eğitim alabilirler. Bu yaklaşımı bir adım daha ileriye götürerek oluşturulabilecek diğer bir yaklaşım, yoksul çocukları oturdukları mahallelerden alıp başka mahalle okullarına gönderip zenginlerle

<sup>10</sup> *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education 1983).

*birlikte* okutma ek politikasını içermektedir.<sup>11</sup> Bu durum, mahalle ortamı ile okul arasındaki bağı tam olarak kopartmaktadır. Kısacası, okulların kendi çevrelerine olan duyarlılıklarını azaltmaya yönelik her iki yaklaşım da, Birleşik Devletler'deki en yerleşik kurumlardan biri ve aynı zamanda sınıf eşitsizliklerinin eğitim sürecine yansımaya araç olan “mahalle okulları” kavramına karşı koymaktadır. Her iki yaklaşım da önemli finansal ve siyasi engellerle karşı karşıyadır. Friedman ve Gutnick (1999), yoksul ve zengin Clevelandlıların büyük çoğunluğunun mahalle okullarının doğal yapısını zedeleyen herhangi bir çareyi reddetdiklerini belirlemişlerdir.

Çevre-merkezli çözümlerin okul-merkezli çözümlerden daha radikal olduklarını söylemeye gerek yoktur. Böyle olduğu halde, okul-merkezli çözümlerin başarısız olması durumunda, çevre-merkezli politikalar tek mantıklı seçenek olarak kalmaktadırlar. Bu çözümler, ayırım, tecrit ve yoksulluğun yıllar boyunca birikmiş etkilerini hafifletmek için büyük çaplı, uzun vadeli ekonomik ve sosyal girişimleri içermektedir. Bu tür politikalar, tipik olarak eğitime dayalı çözümlerin sınırları dışında kalmaktadırlar. Bu nedenle önemli derecede federal desteğin yanı sıra büyük yerel inisiyatif gerektirmektedirler. Birleşik Devletler'de bu gibi çabaların örneklerini bulmak zordur. Cleveland'da bunun küçük örnekleri 1960'lı yıllarda meydana gelmiştir. Hangi biçimde olursa olsun, böyle bir çabanın gerçekleşmesi, yoksullardan gelen son derece ısrarlı talep ve zenginlerden gelen büyük ölçüde özveri ve esaslı siyasi çatışma olmaksızın mümkün olmayacaktır.

Okul-merkezli ve çevre-merkezli çözümler içerdikleri zorluklara rağmen, Cleveland halkının Amerikan Devlet eğitiminin eşitlikçi ideallerine sahip çıkması sayesinde ancak hayata geçirilebilirler. Aksi takdirde, Cleveland devlet okullarının kötü durumu tamir edilemez olarak algılanmaya devam edecektir. Eğer, mahalle sakinleri, aileler, meslek grupları, öğretmenler ve yöneticiler çocukların yaşam fırsatlarını arttıracak eğitim vaadini yerine getirmekte başarısız oluyorsa, hem özel bireyler hem de siyasi şahıslar olmak üzere tüm Cleveland halkı, karşılaşacakları zorlukları göze alarak anlamlı çözümlerin peşine düşmelidir. Hochschild ve Skovronick'in (2003) belirttiği gibi, Birleşik Devletler'de kent çocuklarını yoksun bırakan dinamikler ‘anlaşılabilir fakat kabul edilemezdir’, çünkü şehirlerde yaşayan yetişkinleri etkileyen sosyoekonomik engellerin ve kültürel önyargıların (örneğin, ‘hak etmeyen fakir’), düzgün bir yetişkin yaşamına ulaşmak için gerekli araçlardan ta başta mahrum olan *gençler* için geçerli olması mantıken söz konusu olamaz.

<sup>11</sup> Coleman ve diğerlerinin (1966) uzun zaman önce belirttiği gibi “Bir öğrencinin başarısı, okuldaki diğer öğrencilerin öğrenim geçmişine ve motivasyonuna kuvvetle bağlıdır.... (B)elirli bir aile ortamında yetişmiş çocuklar, farklı sosyal niteliklere sahip bir okula gönderildiğinde, farklı düzeylerde başarı göstereceklerdir” (s.22).



Bakış açım ahlaki bir yargı içerse de, yukarıda aktardığım çözümler bu çalışmanın kuramsal kaygılarıyla pek ilgili değildir. Çalışmanın özünde, Cleveland'daki "mahalle okulları" kavramının sürgit meşruluğuna odaklanılmaktadır. Okul-merkezli çözümlerin daha kolay ve dolayısıyla siyasi açıdan çevre-merkezli seçeneklerden daha uygun olması gerçeğine dayanarak, Cleveland'daki devlet eğitim sistemini değiştirecek herhangi bir çare arayışı mantıksal olarak, mahalle okullarının meşruluğunu sorgulamakla başlamalıdır. Bu eğitim modelini sorgulamaktaki başarısızlık, sadece eğitimin getto ortamına bağımlılığının sürdürülmesini sağlamakla kalmayarak, daha radikal (örneğin, çevre-merkezli) çözümlerine tamamen engel olmaktadır. Sosyo-ekonomik sınıf yapısı ile devlet eğitimi arasındaki bağ, Cleveland'da bir Pandora Kutusu oluşturmaktadır. Bu kutunun kilidi ise mahalle okullarıdır.

Cleveland'da mahalle okullarının sakıncaları tartışılmamaktadır. Gerçekte, mahalle okullarının uygunluğu, okulda şiddet, zayıf öğrenim ve düşük mezuniyet oranları gibi eğitim sorunlarını ele alan retorik içerisinde tamamen doğal karşılanmaktadır. Eğitim reformları hakkındaki önemli tartışmalar mıkntıs okullar<sup>12</sup>, özel okul kuponları<sup>13</sup>, imtiyazlı okullar<sup>14</sup> gibi sadece küçük bir grup çocuğun faydalanabileceği seçenekler üzerine odaklanmakta olup, mahalle okulları üzerine geliştirilen eleştirel görüşleri dışlamaktadır.<sup>15</sup> Bir bakıma, mevcut tartışmalar dikkati mahalle okulları konusundan başka yönlere çekmektedir. Bu nedenle, uygun bir araştırma sorusu şöyle olmalıdır: *Eşitsizliğe yaptığı katkıya rağmen, Cleveland'da "mahalle okulu" kavramı niçin itiraz edilmeyen bir statüye sahiptir? Bu örgütsel biçim neden gayri*

<sup>12</sup> Çevirmenin notu: "mıkntıs okullar" ifadesi orijinal metinde yer alan "magnet schools" ifadesi yerine kullanılmıştır.

<sup>13</sup> Çevirmenin notu: Okul kuponları, devletin bazı eyaletlerde hazırladığı 'voucher' programlarına yönelik olarak kullanılmıştır. Fakir aileler bu programlara başvurabilmekte ve sonrasında çekilen kurayı kazanan aileler devletten belirli süreyle ve belirlenen miktarlarda bir çek (voucher) alma hakkı kazanmaktadırlar. Bu çek sadece ailelerin çocuklarını devlet okullarından alarak özel okullara kaydettirebilmeleri için kullanılabilir. Başka bir deyişle, voucher programları, devletin verdiği parayla özel okullara gidebilmek için hazırlanmış bir programdır. Çalışmanın ilerisinde, kupon okullar deyimi ise bu programda yer alan okullar için kullanılacaktır.

<sup>14</sup> Çevirmenin notu: "imtiyazlı okullar" ifadesi orijinal metinde yer alan "charter schools" ifadesi için kullanılmıştır.

<sup>15</sup> Cleveland'da, Anayasa Mahkemesi'nin 2002 Zelmann kararında, mahkemenin okul kuponlarının anayasaya uygunluğunu onaylaması ile konu olmuş olan okul kuponları etrafında hararetli bir tartışma sürmektedir. 1998'de Cleveland'da başladığı tarihten beri kupon sistemini izleyen India Center for Evaluation (Indiana Araştırma Merkezi) tarafından sunulan bir rapora göre, kupon alıcılar, almayanlara göre, gelir ve aile durumları kontrol edildiğinde önemli bir gelişme göstermemiştir.

Bu raporun bir özeti [http://www.india.edu/~juice/documents/clev6sumrep\\_1203.pdf](http://www.india.edu/~juice/documents/clev6sumrep_1203.pdf) adresinde mevcuttur. Aynı zamanda, Cleveland'daki öğrenci ailelerinin %6'sından azının kupon sisteminden faydalandığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

*meşru kılınmamaktadır?* Bu sorunun çağrışımları, kurumsal kuramın “bu örgütsel biçim neden meşrudur?” sorusunun çağrışımlarından tamamen farklıdır.

### BİR ‘GÜÇ’ ARGUMANI

Büyük sorunlar, büyük tartışmaları gerektirirler. Öyleyse, Cleveland’daki eğitim tartışmasının kapsamı neden bu kadar sınırlıdır? Bunun, *güç* ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Bu güç, Cleveland’daki fakir zenci ve Latin kökenlilerden oluşan alt sınıfın mahalle okullarının meşruluğunu sorgulamakla ve çevre-merkezli okul politikası gibi alternatif okul biçimlerini önermekle koruyacakları çıkarlarını alt üst eden bir egemen sınıf (zengin beyaz ve zenciler) gücüdür. Bu tür bir güç dinamiği “gizli sınıf çatışması”<sup>16</sup> sürecinin bir özelliğidir. Bu süreçte çatışma açık, gözle görünür biçimde olmaz. Aksine egemen sınıf alt sınıfın açık mücadele etme kapasitesini kısıtlar ve çatışma gizli kalır (Marx ve Engels, 1978).

Cleveland’da güç dinamikleri, Amerikan devlet eğitiminin eşitlikçi ideallerine ters düşen mahalle okulu kavramı konusunda açık sınıf çatışmasını önlemektedir. Bu durum, baskın sınıfın, mahalle okullarını tehdit edebilecek söylemleri baltalayan eylemleri, eylemsizlikleri ve tercihleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kısacası, *Cleveland’daki güç dinamiği, getto yoksullarının eğitim eşitsizliği hakkında neler isteyebileceği veya ifade edebileceğini sınırlandırmaktadırlar*. Bu savı öne sürerken, Marx ve Engels’in temel politik sosyoloji kavramlarına (örneğin, açık/gizli çatışma, menfaatlerin tahrip edilmesi) dayanmakla birlikte, belirli yönlerden ortodoks Marksist bakış açısı ve eleştirel kuramdan ayrılmaktayım. Özellikle, Alford ve Friedland’ın (1985; Friedland ve Alford, 1991) yeni-kurumsalcılık yaklaşımına dayanarak, modern sınıf çatışmasını, toplumun salt ekonomik çelişkilerinden çok kapitalizm ve demokrasinin çelişkisine referansla açıklamaktayım. Kuramsal yaklaşımımı ortaya koymadan önce, tartışmayı Cleveland’ın ‘tarihsel’ bağlamına oturtmak ve konunun örgütsel kuram ile ilintisini kurmak istiyorum.

### CLEVELAND DEVLET OKULLARININ YAKIN GEÇMİŞİ

Neden ‘güç’? Neden ‘evrim’ ya da sözgelimi ‘şans’ değil? İleri sürdüğüm sav, kavramsal olduğu kadar görgül unsurlara da dayanmaktadır. 1970’lerin ortalarında Cleveland’da, mahalle okulu kavramı, devlet eğitiminin eşitlikçi

<sup>16</sup> Çevirmenin notu: "gizli sınıf çatışması" ifadesi orijinal metinde yer alan "latent class conflict" ifadesi için kullanılmıştır.

idealleri ışığında, bu eğitim modelinin ayrımcı yapısını vurgulayan söylemler aracılığıyla açıkça sorgulanmıştır. 1980'lerin başlarında, Azınlıkları İlerletme Milli Derneği (A.İ.M.D.)<sup>17</sup> tarafından tetiklenen söylem, mahalle okullarının yerine zorunlu *entegre (karma) okulları*<sup>18</sup> koyan bir mahkeme kararına (1976'daki Reed'e karşı Rhodes davası) olanak sağlamıştır. Bu değişimdeki amaç, şehrin siyah çocuklarına tarih boyunca yapılmış olan adil olmayan muameleye dayanarak, zengin beyaz ve siyah öğrencileri yoksul zenci ve Latin kökenli öğrencilerle karıştırmaktır.<sup>19</sup> Öğrencileri karıştırma uygulamasına ek olarak, bütün karma okullar maddi kaynak, olanaklar, personel, programlar ve öğretmen kalitesi açısından eşitlenmiştir. Böylece, Cleveland sistemi eşitsizlik sorununa okul-merkezli çözümleri uygulamış ve eğitimin kendi çevresine olan duyarlılığını azaltmayı amaçlamıştır. Yoksul çocuklar sadece zengin çocuklar *gibi* değil aynı zamanda onlarla *birlikte* eğitim almaya hak kazanmıştır.

Diğer bazı şehir eğitim sistemlerinde olduğu gibi, bu değişim başarısızlıkla sonuçlandı. Çünkü idealist ve eksikleri olan bir yaklaşım içermekteydi: 1960'ların sonlarından beri zenginlerin düzenli biçimde şehir merkezinden çevre banliyölere kaçış eğilimine rağmen, ırk ayrımının kaldırılması kararı Anayasa Mahkemesi'nin 1974 *Milliken* Kararı nedeniyle çevre banliyöleri kapsamamaktaydı.<sup>20</sup> Daha da önemlisi, karma okul kavramı, devlet eğitiminde sınıf hiyerarşisini destekleyen yerellik geleneği ile çelişmekteydi. Bu nedenle, önerilen çözüm doğal olarak, zenginlerin eğitim ayrıcalıklarını sürdürmek ya da paylaşmak konusundaki tercihlerine karşı savunmasız kalmaktaydı. Zengin aileler hangi ırktan oldukları önem taşımaksızın, hızla Cleveland'ın dışındaki banliyölere taşınmaya devam ettiler. Bazıları da çocuklarını özel okullara kaydettirdiler. 1976 – 1988 yılları arasında Cleveland devlet okullarının nüfusu 110,000'den 80,000 civarına düştü. Zenginlerin tercihleri muhtemelen yoksulları ezme veya cezalandırmak değil, kendi eğitim ve yerleşim menfaatlerini korumak ya da en azından banliyö hayatı yaşamaktı. Ancak, hangi maksatla yapılırsa yapılsın, bu tercihler ve izleyen eylemler, sadece bütünleştirilmiş okulların uygulanabilirliğini engellemekle kalmayıp, daha da önemlisi, yoksulların

<sup>17</sup> Çevirmenin notu: Azınlıkları İlerletme Milli Derneği (A.İ.M.D.), *National Association for the Advancement of Colored People* için kullanılmıştır.

<sup>18</sup> Çevirmenin notu: Entegre (karma) okullar (integrated schools), zengin beyaz ve siyah öğrencilerin, yoksul zenci ve Latin kökenli öğrencilerle karıştırılarak birlikte eğitim aldıkları okullar için kullanılmıştır.

<sup>19</sup> Latin kökenli gruplar yasal mahkemede davacı tarafa katılmak istemişler, ancak Cleveland'da o sırada çok az sayıda Latin kökenli çocuğun bulunması nedeniyle, baştaki federal yargıç onları 'mahkemenin arkadaşları' özel statüsüyle uzlaştırmıştır. Zaman içinde Cleveland'daki Latin Kökenli çocukların sayısı düzenli olarak artış göstermiştir.

<sup>20</sup> Detroit'de ırk ayrımcılığının kaldırılması ile ilgili Milliken kararı, banliyö bölgelerinin, yoksul şehir bölgelerindeki kasıtlı ayrımcılığa katkıda bulunduğu dair kanıt olmadığı sürece, şehirlerdeki ırk ayrımcılığının kaldırılması çabalarına dahil edilmelerini yasaklamıştır.

eşitsizliğe karşı okul-merkezli çözümler isteme kapasitelerini zayıflatma sonucunu doğuracağı çok 'aşıkâr' olduğu bir bağlamda gerçekleşmiştir. Doğal olarak, yoksulların menfaatlerini ifade eden söylemler hararetini yitirmiş ve parçalanarak dağılmıştır. 1990'larda, okul meclisi, mahkeme ve A.İ.M.D. de dahil olmak üzere, kilit örgütsel aktörler arasında, mahalle okullarının geri getirilmesinin sadece kaçınılmaz değil aynı zamanda tercih edilir olduğu üzerine tam bir görüş birliği oluşmuştur.<sup>21</sup> Öte yandan, bir önceki on yıllık süreçte yaşanan şehirden banliyöye kaçış nedeniyle, okul çevrelerinin ekonomik, sosyal ve kültürel özellikleri daha da kötüleşmiştir. Nihayet 1994'te, mahkeme Cleveland'a mahalle okulu kavramını resmi olarak geri getiren ve bir anlamda buna "rıza gösteren", kararı vermiştir. 1998'de bölge üniter<sup>22</sup> ilan edilmiştir.

Kısaca, egemen sınıf alt sınıfın, kendi yoksulluğu hakkında ne isteyeceği veya söyleyeceğini etkileyerek, menfaatlerini alt üst etmiştir.<sup>23</sup> Cleveland'daki güncel söylem, Amerikan devlet eğitiminin siyasal ve sosyal eşitliği ile ilgili idealleri, eğitimde yerelliğin zararlı etkileri, ve bunların sonucunda, Cleveland'ın başarısız 'mahalle' okullarının durumuna yönelik anlamlı çözümleri içermektedir. Aslında, aşırı eşitsizlik hakkında hiçbir şey söylenmemekte ve yapılmamaktadır; yoksullar kadar zenginlerin tarafında da tam bir atalet söz konusudur. Buna karşılık, Cleveland'da, şehrin şimdiki sıkıntıları konusunda ırk ayrımının kaldırılması politikasını suçlayan bir

<sup>21</sup> Bu durum, yoksul siyah toplulukların, ırk ayrımının kaldırılması çabalarındaki başarısızlığa yanıt olarak, eğitimi iyileştirmede zengin toplumsal kesimden talepte bulunmak yerine 'kendine yardım' yaklaşımını tercih etmelerine benzetilmektedir (bkz. Bloom, 1986; Wilson, 1987).

<sup>22</sup> Çevirmenin notu: "üniter" ifadesi orijinal metinde yer alan "unitary" ifadesi için kullanılmıştır. Amerikan hukuk sisteminde, 'unitary' ifadesi 'etnik açıdan entegre' yani 'adil' anlamına gelmektedir.

<sup>23</sup> Yer sınırlaması nedeniyle, güç tanımının özelliklerini tartışmamaktayım. Tanım, A'nın B'nin istek ve tercihlerini etkileyerek güç kullandığını savunan Lukes'tan (1974) türetilmiştir:

"İnsanların kendi yaşam şartları konusunda şikayette bulunmasını engellemek, onların algılarını, düşünce biçimlerini ve tercihlerini etkilemek ve bunları yaparken onların süregelen düzen içindeki yerlerini ve rollerini kabul etmelerini sağlamak, alternatifleri kısıtlamak, düzeni değişmez ve "doğal" hatta "kutsal" olarak göstermek en etkin ve en sinsi güç kullanımı değil midir?" (s.24)

Lukes'un yaklaşımı, Marksizm'de yaygın olan gücün 'yapısalcı' tanımlamalarından kaçındığı için özellikle kullanılmıştır. Yaklaşım, alt grubun eşitsizlik ile mücadelede başarısız olacağı şartlar yaratan baskın tarafın rolüne (tercihlerine, yaptıklarına ve yapabilecekken yapmadıklarına, yani ataletine) odaklanmaktadır. Bu açıdan, Lukes, açık çatışmanın var olmadığı durumlarda güç araştırmasının şunları gerektirdiği konusunda ısrarcıdır: (1) karşıt menfaatlerin açıkça ifade edilmesine dayalı açık çatışmanın *olduğu* bir 'ters senaryo' (counterfactual) bir durum hakkında görgül kanıt, ve (2) baskın tarafın tercihlerinin yok olması (yani dile getirilmemesi veya, aşırı durumlarda, farkına bile varılmaması) arasındaki korelasyon ile ilgili kanıt.

anlatı vardır. Örneğin, son zamanlarda, saygın liberal gazeteci, Emmy ödüllü PBS programının sunucusu, Dick Feagler, “ırk ayrımının kaldırılması politikası bu şehre zarar vermiştir. Birçok beyaz ve siyah aileyi banliyölere yollamıştır. Zarar onarılamaz ölçüdedir” şeklinde bir görüş belirtmiştir.<sup>24</sup> Savunucuları her ne kadar iyi niyetli olsa da böyle bir görüş, bugün olduğu gibi (örneğin, Armor, 1995) 1970’lerde de gündeme gelen (örneğin, Glazer, 1975), ırk ayrımının kaldırılmasının ‘sonuçlarını’, bu eşitlikçi politikanın su yüzüne çıkardığı ‘güç dinamikleri’ ile birbirine karıştıran muhafazakar savları çağrıştırmaktadır. Benim duruşum farklı bir noktadadır. Amerikan devlet eğitimi ilkelerini esas aldığı sürece hiçbir çözüm yıkıcı değildir.

Bunun yanı sıra, Piven ve Cloward’ın (1977) belirttikleri gibi, yoksul insanların reform hareketleri kendi resmi beyanlarıyla değil, ‘gerçekte neyin mümkün olduğu’ temeline dayanarak değerlendirilmelidir (s. xiii). Irk ayrımının kaldırılması çabasının kusurları sonuçlarına bakılarak belirlenemez. Bunun yerine getto yoksullarının kısıtlı politik fırsat ve eldeki kısıtlı yasal araçlara dayanarak, 1970’lerde *talep etmeyi başardıkları* şeylere, kendi menfaatlerini savunmadaki becerilerine bakılmalıdır. Daha iyi şartlar altında bu çabalar, zenginlerin yoğunlukta olduğu banliyöleri kapsayabilir, çözüm sağlayacak iskan politikalarıyla bütünleştirilebilir veya CBBO ile çevre banliyö bölgelerini birleştirmek gibi daha temel çevre-merkezli alternatif çözümler için tampon görevi görebilirdi. Fakat Cleveland’ın getto yoksulları bunların hiçbirini isteyemedi ve benzer çözümleri başka kimse gündeme getirmedi. Bu kalıba uygun olarak ırk ayrımının kaldırılması çabasının başarısızlığı, yoksulların istek ve tercihlerinin çoğalmasa yerine azalmasına neden oldu. Bu durum, baskın sınıfın eylemleri, eylemsizlikleri ve tercihlerinin mahalle okulu kavramının meşruiyetinin sorgulanmasına olanak vermeyen bir söylem yaratmasıyla meydana geldi. Daha önce de belirtildiği gibi, mahalle okullarına itiraz edilmediği sürece Amerikan geleneğinde, daha köklü çözümler de gözden kaçmaktadır. Bu durum da, Cleveland’daki özel kupon okulları gibi esasen yüzeysel olan reçetelerin önerilmesine yol açmaktadır. Bugün, Cleveland’ın müzmin yoksul getto bölgelerindeki mahalle okullarının meşruluğu konusunda görüş birliği vardır, fakat bu görüş birliği baskın sınıfın güç kullanması sayesinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle *sahtedir*.

### ‘GÜÇ’ KONUSUNUN ÖRGÜTSEL SOSYOLOJİ İLE İLİNTİSİ

Cleveland’da mahalle okullarına neden itiraz edilmemektedir? Bu soru, örgütsel biçimlerin ve uygulamaların meşruluğuna odaklanan kurumsal kuramla cevaplandırılabilir. Kurumsal bakış açısından örgütsel biçimler,

<sup>24</sup> Dick Feagler’in, haftalık programı *Feagler and Friends*, 5 Aralık 2003.

teknik ve ekonomik değerleri yerine büyük ölçüde yasal, ahlaki ve kültürel uygunlukları sayesinde hayatta kalırlar (DiMaggio ve Powell, 1983; Scott, 2001). İnsanları ve faaliyetleri örgütlemenin belli bir yolu, ‘doğal karşılaşma’ (Meyer ve Rowan, 1977) statüsü kazandığında ve ‘diğer tipte davranışlar düşünülemez’ (Scott, 2001: 57) hale geldiğinde bir *kurum* haline gelir. Kurumsallaşmış örgüt biçimleri, ilgili aktörlerin aktif iradelerine çok az (o da belki) gerek duyan ‘rasyonel efsaneler’ olarak yaşarlar. Zucker’a (1983) göre, “kurumsallaşmanın kökeni yaptırımlardan doğan (müspet ya da menfi) veya ‘kara kutu’ tarzı içselleştirme sürecinin sonucu olan yerleşik kurallara değil, günlük yaşamın doğal kabul edilmiş yönlerinden ortaya çıkan yerleşik kurallara uyumdur” (s. 5). Meşru (yani kurumsallaşmış) örgütsel biçimler “herhangi bir aktör veya örgütün takdirinin ötesindedir” (Meyer ve Rowan 1977: 346).

Yeni kurumsal kuram, kendini Amerikan sosyolojisinin (örneğin, Selznick, 1949, 1957; Parsons, 1951; Stinchcombe, 1968) ana görüşü ‘eski’ kurumsallaşmadan ayırmak için büyük ölçüde sosyal yapılandırma (örneğin, Berger ve Luckmann, 1967) ve kültürel sosyolojiden doğan, ‘bilişsel’ bir meşruiyet yaklaşımını esas almıştır (DiMaggio ve Powell, 1991). Meşruiyetin normatif ve düzenleyici boyutları önemli olsa da, “yeni kurumsalcılığın asıl ayırt edici özelliği kültürel-bilişsel boyutudur” (Scott 2001: 57), çünkü, kültürel-bilişsel durum, kanıksanmış, önbilişsel anlamlandırmalara dayanan ‘en derin’ düzeydir (Scott, 2001: 61; Tolbert ve Zucker, 1996). Böyle bir vurgulamayla kurumsalcılık, örgütsel araştırmaların tamamen rasyonel, teknik ve ekonomik yaklaşımlarına karşın belli başlı tek alternatifi oluşturmaktadır.

Ancak, kurumsalcılık çatışma ve dönüşümden tümüyle yoksun bir sosyal düzen görüşü betimlediği için eleştirilmiştir. Bazı araştırmacılar (örneğin, Perrow, 1985; Scott, 1987; DiMaggio, 1988; DiMaggio ve Powell, 1991; Hall, 1992; Selznick, 1996; Hirsch, 1997; Stinchcombe, 1997) kurumsalcılığın örgütsel biçimlerin ve uygulamaların yaratılmasında, dönüşümünde ve yok edilmesinde güç ve siyasetin rolünü gözden kaçırdığını belirtmişlerdir. Örgütsel biçimlerin olduğu gibi kabul edilmesini vurgularken, kurumsalcılık aktörleri ‘bilişsel robotlar’ olarak kategorize etmiştir. Aktörler, kurumların kökenlerini, etkilerini ve sonuçlarını yeterince algılayamadıkları bir bağlamda yaşamaktadırlar. Böyle bir bağlamda, örgütsel biçimler üzerindeki menfaat güdümlü eylemlerin ve güç mücadelelerinin var olması olanaksızdır, çünkü insanlar alternatif biçimleri kavrayamamakta ya da alternatifleri gerçekdışı görmektedirler (DiMaggio ve Powell, 1991). DiMaggio’nun (1988) belirttiği gibi, kurumsalcılık menfaatleri ve eyleyeni<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Çevirmenin notu: "eyleyen" kelimesi orijinal metinde yer alan "agency" kelimesi anlamında kullanılmaktadır.

göz ardı etmektedir. Stryker'a göre (2000), örgütsel biçimlerin olduğu gibi kabul edilmesine odaklanma, "meşruiyet konularını siyasetten uzaklaştırmıştır" (s. 187).

Kurumsalcılık eleştirilere başarıyla yanıt vermiştir. Bazı çalışmalar örgütlerarası olduğu kadar (örneğin, Baron, Dobbin ve Jennings, 1986; Mezas, 1990; Brint ve Karabel, 1991; DiMaggio, 1991; Fligstein, 1991, 1996; Stryker, 1994; Scott ve diğerleri, 2000) örgütsel düzeyde de (örneğin, Covalevski ve Dirmsmith, 1988; D'Aunno, Sutton ve Price, 1991; Judge ve Zeithaml, 1992; Goodstein, 1994; Goodrick ve Salancik, 1996; Montgomery ve Oliver, 1996) menfaat-güdümlü eylemleri tespit etmiştir. Bu çalışmalar sayesinde yeni kurumsalcılık, kuramın önderlerinden Meyer ve Rowan (1977) ve DiMaggio ve Powell'ın (1983) kısıtlı (ve hatalı) düşüncelerinden uzaklaşmış ve kurumsal süreçlerin menfaat-temelli çabalar ile etkileşim içinde olduklarını ve bu çabalara şekil verdiklerini göstermiştir (Scott, 2001: 135). Bağımsız örgütler stratejik eylemler yoluyla kurumlara direnebilirler, hatta manipüle edebilirler (Oliver, 1991; Beckert, 1999). Benzer biçimde, bir örgütsel alandaki güçlü aktörlerin stratejik eylemleri, baskın örgütsel biçimlerin yayılmasını, korunmasını, değişimini ve yok olmasını etkileyen çatışmaları yönlendirebilir. Bazı durumlarda dağınık doğası sayesinde kurumsal kuram, değişim ve politika konusunda, diğer kuramlara nazaran çok daha zengin ve çok yönlü açıklamalar sunabilmektedir.

Ancak, kurumsalcılık kendi zaferi içinde siyaset ve değişime alternatif bir başka yaklaşımı gözden kaçırmıştır; bu yaklaşım, *açık çatışmanın eksikliği* üzerinde duran, yani 'olduğu gibi kabullenme' kavramından uzaklaşmak yerine bunu esas alan bir yaklaşımdır. Cleveland'daki "mahalle okulu" kavramı etrafında dönen siyasi sürecin gösterdiği gibi, güç açık çatışmanın hiç olmadığı durumlarda en etkin biçimde kullanılmaktadır. Bu durumda, kurumsalcılığın *olduğu gibi kabullenme şeklindeki meşruiyet* görüşü ille de "apolitik" bir görüş değildir. Bu görüş, tam tersine, potansiyel olarak itiraz edilebilir örgütsel biçimlerin olduğu gibi kabul edilebilir hale gelmesini ve/veya varlığını sürdürmesini sağlayan siyasi süreci anlamaya yarayan kavramsal temeli oluşturmaktadır. Kurumsalcılık, bu konuyla ilişkili dinamikleri keşfedebilmek için, toplumsal düzeydeki gerçek uzlaşmaları sahtesinden ayırt edebilmelidir. Bu, Cleveland'daki eğitim örneğinde, mahalle okullarının şu anki itiraz edilemezliğinin uzlaşmayla oluşmuş gerçek meşruiyet olarak yorumlanmasından kaçınmanın tek yoludur.

Bugüne kadar, hiçbir kurumsalcı çalışma açık çatışmanın *eksikliğini* siyasetin esas belirtisi olarak görmemiştir. Bunun nedeni, bilişselci temellerine rağmen kurumsalcı kuramın siyaset görüşünü, çatışmanın eksikliğini uzlaşma olarak nitelendiren işlevselci liberal (çoğulcu) (Dahl, 1961; Polsby, 1963; Parsons,

1967) ve rasyonalist<sup>26</sup> (Weber, 1949; Coleman, 1974; Tullock, 1976) yorumlardan almış olmasıdır. İşlevselcilik ve rasyonalizm, siyaseti ‘gözlenebilir mücadele’den meydana gelen bir dinamik olarak kabul ederler. Bu nedenle öznel *menfaatlerin* (Lukes, 1974; Gaventa, 1980) *açık çatışması* şeklinde ortaya çıkan *sorunların* çözümlerine ilişkin *davranışlara* odaklanırlar. Pekala, bir güç ilişkisinde, bir taraf diğerinin ne isteyebileceğini ya da ifade edebileceğini sınırlandırır ve açık çatışmanın ortaya çıkmasını engellerse ne olur? Cleveland’daki baskın ve alt sınıflar arasındaki ilişkinin durumu budur. Bu nedenle, kurumsalcı yaklaşım, Cleveland’ın mahalle okulları hakkında şu soruları sormalıdır: *Mahalle okulu kavramı konusunda neden açık çatışma yoktur? Bu okul biçimi, neden olduğu kronik eğitim eşitsizliğine rağmen, niçin gayri meşrulaştırulamamıştır?* Holm’un (1995: 417) belirttiği gibi:

“Yüksek düzeyde kurumsallaşmış biçimler, dikkatimizden daha kolay kaçarlar, çünkü olduğu gibi kabul edilmişlerdir. Buna rağmen kurumsalcı kuramın inceleme alanı dışında kalmamalıdır. Teknik, doğal ve kabullenilmiş bir görünüme sahip olan sosyal uygulamalar en yoğun şekilde kurumsallaşmış olanlardır ve bu nedenle kurumsal incelemenin merkezinde yer almalıdırlar.”

Cleveland’daki mahalle okulu kavramının itiraz edilemezliğini dikkate alarak, kurumsalcılık, ‘olduğu gibi kabul görme’ kavramının çağrışımlarını yeniden değerlendirmelidir. Fakat bunu, gerçek ve kozmetik (sahte) uzlaşmanın yanı sıra, açık ve gizli çatışma arasındaki ayrımı da göz önüne alarak yapmalıdır. Bu ancak sosyal sınıf düzeyindeki bir çözümlemenin ışığında mümkündür. Kurumsalcılık kuramı da dahil olmak üzere makro örgüt kuramlarının çoğu, ‘sosyal sınıf’ kavramını nadiren görgül bir kategori<sup>27</sup> olarak kabul etseler de, sınıf mücadelesinin ancak çıplak gözle görülebileceği durumlardaki (yani Cleveland’da 1970’lerin ortalarında olduğu gibi, karşıt sınıflardaki aktörlerin açıkça çatıştıkları zamanlarda) siyasi dinamikleri incelemek için sadece küçük değişikliklere ihtiyaç duyarlar. Ancak, bu kuramlar gizli sınıf çatışması ile örgütsel biçimlerin değişimi arasındaki bağlantıyı (1990’larda Cleveland’da olduğu gibi) doğru şekilde açıklamaya engel olan paradigmatik bir sınırlamaya sahiptir. Yine de, kurumsalcılık kuramı gizli sınıf ilişkilerinin incelenmesini kolaylaştıran temel kavramsal unsurları özünde içermektedir.

<sup>26</sup> ‘Rasyonalist’ sözcüğü, bürokratik ve ekonomik / faydacı anlamında kullanılmıştır.

<sup>27</sup> Sınıflar üzerine odaklanan çoğu çalışma, örgütün *içinde* egemenlik ve ikinci derecede olma modellerini (örneğin, Bendix, 1956; Braverman, 1974; Benson, 1977; Ranson, Hinings ve Greenwood, 1980; Clegg, 1990) ya da sosyal katmanlaşma modellerinin örgüt biçimlerinin meydana gelmesine nasıl yansıdığını (örneğin, Stinchcombe, 1965, 1985) incelemektedir.



## YENİ KURUMSALCILIKTA SOSYAL SINIF ÇÖZÜMLEMESİNİN TEMELLERİ

Marx ve Engels (1978), açık ve gizli çatışma arasındaki farklılıkları değerlendirirken, güç nosyonu ile sosyal düzenin temelini oluşturan çelişkiler (özellikle de ekonomik iktidardan kaynaklanan çelişkiler) arasında belirli bir bağlantı kurmuşlardır. Dialektik bir bakış açısı benimseyerek, sınıf ayrıcalığı modelinin, teknoloji ve mülkiyet arasındaki çelişki veya kamulaşmış üretim ve özel birikimin arasındaki çelişkiler tarafından desteklendiğini ileri sürmüşlerdir. Bu gibi çelişkiler sosyal düzeni sürekli olarak krize eğilimli kılarlar ve bu nedenle açığa çıktıklarında, sosyal ilişkilerde çok büyük dönüşümlerle sonuçlanan açık çatışmaya zemin oluştururlar. Açığa çıkmış çelişkiler, alt sınıfın kendi *gerçek* menfaatlerini fark etmesini kolaylaştırmakta ve sınıf eşitsizliğine meydan okumayı tetiklemektedir. Egemen sınıfın güç kullanması çelişkilerin gizlenmesine ve bu sayede alt sınıfın menfaatlerinin alt üst olmasına, açık çatışmanın da önlenmesine neden olur.

Sınıfsal çözümleyicilik eğilimi olan iki kurumsalcı Friedland ve Alford (1991; Alford ve Friedland, 1985) çelişkiler hakkındaki geleneksel Marksist görüşün, sadece kapitalizmin içsel çelişkileri<sup>28</sup> tarafından desteklenmediğini, bunun yerine “sosyal eylemi kategorize eden ve ona bir anlam yükleyen dünya görüşü” şeklinde tanımlanan, çoklu ve potansiyel olarak çelişik toplumsal *mantık* ile desteklendiğini önererek genişletmektedir. Bu mantıklar temelde üç tanedir; kapitalizm, demokrasi ve bürokrasi.<sup>29</sup> Bunlar bazı yönlerden çelişik, fakat diğer yönlerden ahenklidir. Örneğin, bireyler demokratik sistemlerde önemli miktarda özgürlük kullanabilirken, günlük hayatta kısıtlayıcı bürokrasilerde yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra, bürokrasiler herkese aynı kurallarla eşit davranarak, demokratik mantığın esasına uyumlu olarak gayri şahsi tarzda işlerler. Böylece toplumsal çelişkiler, tamamen ekonomik olmasa da, çatışma ve değişimin anlaşılmasında merkezi rol üstlenmeyi sürdürürler. Friedland ve Alford’a (1991: 256) göre,

“çelişkiler toplumdaki politik çatışmaların en önemli kaynaklarıdır; toplumun kurumsal yapısının değişmesi bu

<sup>28</sup> Yer sınırlandırmaları Marksizmdeki ekonomi odaklı yaklaşımın problemlerini (bkz. Collins, 1994: 72) tartışmaya olanak vermemektedir. Yine de Friedland ve Alford’un yaklaşımlarının Giddens’in (1979: 191) gözlemleriyle uyumlu olduğunu belirtmek gerekir,

“Marx [kapitalizmin] yükselmesinin tarihe yeni bir dinamik aştığını düşünmekte haklıydı. Fakat kapitalizmi insan toplumlarının çelişik bir formunu ifade etmesini görmek yerine, çelişki ile olumsuzluğu tamamen kapitalizme bağlamak ... bu bir hataydı.”

<sup>29</sup> Yazarlar aynı zamanda çekirdek aile ve Hıristiyan dinini de ayrı mantıklar olarak tanımlamakta fakat bunları detaylı şekilde tartışmamaktadırlar.

politik süreçler aracılığıyla olmaktadır. Gruplar, örgütler ve **sınıflar** arasındaki en önemli mücadelelerin bazıları, kurumlar arasındaki uygun ilişkilerin ne olacağı, farklı faaliyetlerin hangi mantıkla düzenlenmesi gerektiği ve kişilerin hangi kategorilere ait oldukları üzerinedir. Konut ve sağlık politikaları piyasa tarafından mı yoksa devlet tarafından mı düzenlenmelidir? Eğitimi aileler, kiliseler veya devlet mi kontrol etmelidir? İşgücü piyasasında rekabet için [devlet tarafından] eşit koruma gerekli midir?”

Çelişik mantıklar kavramı, kurumsalcıların siyaseti ve değişimi açıklama çabalarına yardımcı olmuştur (örneğin, Whitley, 1992; Dobbin, 1994; Biggart ve Gullien, 1999; Scott ve diğerleri, 2000). Toplumsal düzeni çelişik mantıklar tarafından meydana getirilmiş bir bütün olarak nitelemek, kültüre de aynı biçimde ‘parçalı bir bütün’ olarak bakmayı gerektirir. Eyleyenler, kültürün farklı parçalarını kendi menfaatlerine hizmet etmek, bu menfaatleri savunmak için kullanırlar (Scott, 1987). Ancak, kurumsalcı çalışmalar, örgüt sosyolojisindeki geleneğe uygun bir biçimde, siyaseti ve değişimi açıklamak için sürekli olarak gözle görülür mücadele ararlar ve çelişkilerin *açık* çatışmayı tetiklediği görgül örnekler üzerine odaklanırlar. Bu gelenek kurumsalcı çalışmaları öyle güçlü bir biçimde etkilemektedir ki, bazı kurumsalcılar, siyasetin varoluşunun ve böylece de incelenbilmesinin, çelişkiler tarafından mümkün kılınan açık çatışma olmaksızın imkan dahilinde olamayacağını iddia etmektedirler (Stryker, 2000, 2002; Dacin, Goodstein ve Scott, 2002). Fakat sınıf ilişkilerinde, derin siyaset, egemen sınıfın alt sınıfın menfaatlerini yok ettiği gizli çatışmayı içermektedir. Gizli çatışmada, sosyal düzenin tabanındaki çelişkilerin üzeri egemen sınıf tarafından örtülmektedir, öyle ki, alt sınıf çelişen mantıkları kullanmakta başarısız olmaktadır (Marx ve Engels, 1978). Bu nedenle, *çelişkiler hep vardır, ancak siyaset de bu çelişkilerin görelî görünürlüğü ile ilgilidir*. Başka bir deyişle, çelişkilerin varoluşu açık mücadeleyi *garanti etmemektedir*, çünkü siyaset çelişkilerin açığa çıkmasını *engellenmeyi* içerebilir.

Friedland ve Alford (1991) toplumsal çelişki nosyonunun ‘sınıf kuramından türediğini’ ileri sürmektedirler (s. 259). Aynı zamanda, kurumlar (örneğin, örgütsel biçimler) ve sınıf mücadelesi arasındaki ilişkinin doğru anlaşılması için, çelişkilerin ortaya çıktığı ve bazen de gizli kaldıkları süreçlere dikkat edilmesi gerektiğini vurgularlar. *Kuramın Hakimiyeti*’nde başlıklı ünlü eserlerinde (*Powers of Theory*, Alford ve Friedland, 1985), kurumsal meşruiyetin sıklıkla “kapitalizm, bürokrasi ve demokrasi arasındaki sınırların gizlenmesini [yani çelişkilerin gizlenmesini] sağlayan sınıf gücüne” bağlı olduğunu savunmaktadırlar (s. 5). Alt sınıflar eşitsizliğe meydan okuma fırsatı

bulduklarında, “gizli toplumsal çelişkiler açığa vurulmuş olacak, güya sonsuz ve değişmez olan gerçekliklerin dönüşü mümkün görünecektir” (s. 23).

### CLEVELAND'DAKİ MAHALLE OKULLARI KONUSUNDA YAŞANAN SINIF ÇATIŞMASINA İLİŞKİN ÖZGÜL ÇELİŞKİLER

Amerikan devlet eğitimi, sınıfsal kimliğe bakılmaksızın *her* çocuğun yaşam fırsatını iyileştirme misyonunu yüklenmiştir. Ortak (kamu) menfaatlerinin yanı sıra bireysel (özel) menfaatlere de hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Böyle iki uçlu bir misyon, Amerikan toplumunun kapitalizm ve demokrasi mantıklarını uyumlandırmaya yönelik çabasından, veya daha belirgin bir biçimde, kapitalist sınıf hiyerarşileri ve eşitliğin demokratik zorunluluklarından (Carnoy ve Levin, 1985; Tyack ve Cuban, 1995; Labaree, 1997; Hochchild ve Skovronick, 2003) ortaya çıkmaktadır. Kapitalizmin mantığı, kişisel menfaatler, özgüven, rekabet, inisiyatif ve çok çalışmaya ilişkin temel değer ve inançları içerirken, demokratik mantık, özgürlük, paylaşım, işbirliği ve en önemlisi eşitliğe ilişkin unsurları kapsamaktadır (McClosky ve Zaller, 1984). Bu nedenle, iki mantık da belli özellikleri paylaşıyorlar bile, aralarındaki potansiyel çelişki ‘eşitlik’ ile ilgilidir (Turner, 1986). Çelişen özelliklerine rağmen iki mantığı uyumlandırmak, sınıf eşitsizliğinin kaçınılmaz olduğu bir toplumda *hakkaniyeti* sağlamak için önem taşır. Bu amaçla, çocukların yaşam fırsatlarını eşitleyen etkin bir devlet eğitim sistemi gereklidir. Böyle bir sistem olmazsa, sınıf eşitsizlikleri kalıcı hale gelir ve demokratik eşitlik vaadini çığner.

Dolayısıyla Birleşik Devletler’de, devlet eğitimindeki şiddetli eşitsizlikler haksız sınıf ilişkilerini göstermektedir. Ancak, böyle eşitsizlikler her zaman haksızlık olarak nitelendirilmemektedir. Sınıf eşitsizliğinin doğasına ilişkin olası iki söylem vardır. En yaygın olanı (bunu *egemen söylem* olarak adlandırabiliriz) alt sınıfın yoksulluğunu alt sınıfa yüklemekte ve bu sınıfı suçlamaktadır. Diğeri ise (buna da *eleştirel söylem* diyebiliriz) eşitsizlik için alt sınıf yerine egemen sınıfı ve genel olarak toplumu suçlamaktadır. *Bu iki söylem kapitalizm ve demokrasi arasındaki alternatif ilişki tarzlarını göstermekte ve eşitsizliğin karşıt anlamı yani “eşitlik” hakkında belirli bir şifreyi ortaya çıkarmaktadır.*

Egemen söylemde eşitlik, *fırsat eşitliği*<sup>30</sup> olarak anlaşılmaktadır; her bireyin sınıf hiyerarşisinde benzer bir başarı şansı bulunmaktadır (Rawls, 1971). Toplum, eşit eğitim alan tüm yarışmacıların, yukarı doğru yükselme

<sup>30</sup> Çevirmenin notu: "fırsat eşitliği" kavramı, orijinal metinde yer alan "equality of opportunity" kavramı için kullanılmıştır.

fırsatlarının az çok aynı olduğu 'adil bir yarış' olarak algılanır. Bu şartlar altında, kapitalizm ve demokrasinin uyumu sağlanmıştır. Kapitalizm belirli bir sınıf hiyerarşisi meydana getirirken, demokrasi hiyerarşinin akışkanlığını ve sınıf sınırlarının geçirgenliğini sağlamıştır. Böyle bir toplumda, ekonomi gibi yapısal unsurlara ek olarak, ırk ve etnik özellikler de bireyin yaşam fırsatları açısından çok az bir önem taşır. Eninde sonunda, en çok önem taşıyan, kişinin yetenekleri, becerileri ve başarıya dönük çabasıdır (Mithaug, 1996). Bütün eşitsizlikler *başlangıçtaki eşitliklerden*, özellikle eğitim eşitliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, alt sınıfların üyelerinin kendi yoksullukları için suçlayabilecekleri tek aktör yine kendileridir.

Eşitsizlikle ilgili egemen söylem, Birleşik Devletler'in büyük kısmında, sınıf eşitsizliklerinin genellikle adil olduğu sosyal düzenlemelerin gerçek niteliğini yansıtmaktadır. Fakat bu söylem Cleveland'daki gibi, çocukların kendi kontrolleri dışındaki faktörler yüzünden dezavantajlı olduğu yerlerde geçerli değildir. Bu çocuklar için kapitalizm ve demokrasi mantıkları uyum içinde değildir, çünkü bu çocukların büyük çoğunluğu 'alt sınıf' pozisyonunda kilitli kalmaktadırlar. Ancak, egemen söylem, 'yapısal' faktörler ve yaşadıkları yoksul çevre yerine bu çocukların huyları, davranışları ve aileleri üzerine yoğunlaşarak haksızlığı gizlemektedir (Ryan, 1971). Bu nedenle, haksız eşitsizliğe rağmen egemen söylem 'toplum adildir ve yoksul, azınlık çocukları yukarıya doğru çekebilmek için elinden geleni yapmaktadır' efsanesini yaratmaktadır. Sonuç olarak bu söylem, mahalle okulları gibi eşitsizliği sürdüren kurumların meşruiyetini sorgulayacak herhangi ciddi bir girişimin cesaretini kırmaktadır.

Mahalle okulu kavramına karşı etkin meydan okumalar ancak yoksulların, kapitalizm ve demokrasi mantıkları arasındaki çelişkiyi açığa çıkarabilecek ve bu sayede eşitsizliğin üzerine gidebilecek eleştirel söylemi teşvik edebilecekleri fırsat ve kaynakları bulabildikleri zaman ortaya çıkabilir. Eleştirel söylemde eşitlik, fırsat eşitliği yerine *koşul eşitliği*<sup>31</sup> olarak anlaşılmaktadır. Toplumsal hiyerarşideki herhangi bir yarışın adil olabilmesi için, bireylerin yarışa benzer pozisyonlarda başlamaları gerekmektedir. Yani, eşit koşullar, eşit fırsatlar için önkoşuldur (Tawney, 1931; Rawls, 1971). Koşullar eşit olmadığında yoksulların yetenek, motivasyon ve çabaları yaşam fırsatları açısından az bir önem taşımaktadır. Yapısal faktörler toplumun yoksul üyelerini sürekli dezavantajlı durumda tutmaktadır.

Haksız eşitsizlik durumunda eleştirel söylem, eşitsizliği üreten örgütsel biçimler yerine kapitalizm ve demokrasi arasındaki ahengin onarımına yardımcı olacak biçimlerin gündeme getirilmesini sağlar. 1980'lerin

<sup>31</sup> Çevirmenin notu: "koşul eşitliği" kavramı, orijinal metinde yer alan "equality of condition" ifadesi için kullanılmıştır.

başlarında Cleveland'daki kurumsal değişimi (mahalle okullarından karma okullara geçiş) mümkün kılan bu tür bir söylemdi. Karma okul kavramı Cleveland'daki bütün çocuklar için eşit şartlar altında eğitimi garantileyen bir düzenlemeydi. Ancak, eğitimde sınıf hiyerarşisini koruyan yerel eğitim politikaları yüzünden, bu gibi okul-merkezli çözümler, egemen sınıf üyelerinin önemli özverilerini gerektirmektedir ve bu nedenle bu sınıf tercihlerine karşı savunmasızdır. Egemen sınıf kendi ayrıcalıklarını paylaşmak istemedikçe, eşit şartlara olan ihtiyacı vurgulayan söylemler kısa ömürlü olacaktır. Eleştirel söylemin yokluğunda, alt sınıf radikal menfaatlerin peşine düşme kapasitesini kaybedecektir ve ayrımcı okul modelleri tam uzlaşma—fakat *yanlış* uzlaşma<sup>32</sup>—ile yeniden kurumsallaşacaktır. Daha da kötüsü, kapitalizm ve demokrasi arasındaki çelişkiye rağmen, fakirleri kendi fakirlikleri için suçlayıp haksız eşitliği haklı olarak betimleyen egemen söylem yerini koruyacaktır.

## SONUÇ

Cleveland'da süregelen söylem, Amerikan devlet eğitiminin siyasal ve sosyal eşitlikle ilgili ideallerine ve yerelliğin kötü etkilerine duyarlılıktan ve Cleveland'daki devlet okullarının başarısızlığına anlamlı çözümler bulma kaygısından yoksundur. Bu durum Cleveland bölgesindeki zenginlerin şehiriçi yoksulları üzerinde uyguladıkları gücün sonucudur. Cleveland'da güç, yoksulların kendi yoksulluklarına çare hakkında isteyebileceklerini ve söyleyebileceklerini sınırlandırmıştır. Yoksul öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları en büyük eğitim problemi kendi ikinci sınıf eğitimlerine karşı anlamlı çözümlerin hiçbir şekilde tartışılmıyor olmasıdır. Bunun yerine, eşitsizliğe katkıda bulunan ve özlerinde ayrımcılık olan okul modellerinin meşruiyeti konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Bu gibi okul modellerinin ikamesine olan ilgi yıkılmıştır.

Örgütsel kurumsalcılık, ayrımcı okul modellerinin meşruiyetine neden olan güç dinamiklerini açıklamak için gerekli özelliklere sahiptir. Bunu yapabilmek için, (1) açık çatışmanın eksikliğinin siyasetin en büyük göstergesi olma olasılığını göz önünde bulunduran bir güç görüşünü benimsemeye ve (2) olduğu gibi kabullenme şeklindeki meşruiyet görüşünü sınıfsal düzeyde açıklamalar için kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Olduğu gibi kabullenme kavramı, araştırmacı güç ve siyaseti açıklayabilmek için açık çatışma aradığında apolitik bir kavram haline gelir. Cleveland'daki eşitsizliğin tarihsel ve güncel dinamiklerine eleştirel bir bakış şunları önermektedir:

<sup>32</sup> Çevirmenin notu: "yanlış uzlaşma" ifadesi, orijinal metinde yer alan "false consensus" ifadesi için kullanılmıştır.

- (1) 1970’lerde, mahalle okulları adaletsiz sınıf eşitsizliklerine sebep olan kapitalizm – demokrasi çelişkisini vurgulayan eleştirel söylemin meydana çıkması sonucunda kamusal meşruiyetini kaybetmiş ve yerlerini karma okullara bırakmışlardır.
- (2) 1980’lerde, egemen sınıfın şehirden ayrılması, alt sınıfın eleştirel söylem sayesinde mahalle okulu kavramına meydan okuması için gereken –ve zaten baştan beri kısıtlı olan- siyasi fırsat yapısını iyice daraltmıştır. Şehirden kaçış aynı zamanda kentsel ekolojinin ekonomik, sosyal ve kültürel bozukluğunu ve buna ek olarak devlet okullarının zarar görmesini de beraberinde getirmiştir.
- (3) Bu akımlara rağmen, alt sınıfın istek ve tercihleri 1990’larda küçülmüş, okul-merkezli adalet çözümlerine olan ilgi yok olmuştur. Mahalle okulu kavramı meşruiyetini yeniden kazanmıştır. Bu kapitalizm ve demokrasi mantıkları arasındaki çelişkileri saklayan ve böylece haksız eşitliği haklı gibi gösteren egemen söylemin ortaya çıkması ile mümkün olmuştur.
- (4) Mahalle okullarının itiraz edilemezliği, bu okul modelinin aslında Amerikan devlet eğitiminin siyasal ve sosyal eşitlikle ilgili idealleri ile uyum içinde olduğunu ve şehiriçi çocuklarının, ailelerinin ve topluluklarının eğitim eşitsizliği konusunda kendilerini suçlamaları gerektiği görüşünü teşvik etmektedir.
- (5) Mahalle okulu kavramının meşruiyetini sorgulamadaki başarısızlık, haksız eşitsizliğe anlamlı çözümler bulma arayışını etkisiz hale getirmekte ve bu nedenle yoksul, azınlık çocukların başarılı bir hayata sahip olma şanslarını önemli derecede azaltmaktadır.

Cleveland’deki ayrımcı mahalle okullarına dair siyaseti incelerken, kurumsalcılığın ‘olduğu gibi kabullenme’ biçimindeki meşruiyet görüşünün sağladığı açılımlar son derece aydınlatıcıdır. Meyer ve Scott’un (1983) orijinal meşruiyet tanımları şöyledir:

“‘Örgüt’ kısmi olarak ortak bir fikirdir... [Bu nedenle] meşruiyet **bir örgütün kuram olarak uygunluğuna** işaret eder. Tamamen meşru bir örgüt, hakkında hiçbir sorgulama yapılamayacak olandır. Örgütteki her hedef belirli ve önemlidir. Her teknik araç yeterli ve alternatifsizdir. Kullanılan her insan kaynağı ve dış kaynak gerekli ve

yeterlidir. Denetim sisteminin her yönü, örgütün kendi egemenliğine (yani kendi yönetim rejimine) ve uygulama faaliyet alanına olan bağı da dahil olmak üzere, tam ve alternatifsizdir. Mükemmel meşruiyet, bütün olan (yani belirsizlik içermeyen) ve başka alternatiflerle karşı karşıya kalmayan mükemmel kuramdır.”

Buradaki kilit ifade “alternatiflerle karşı karşıya kalmayan”dır. Siyaset süregelen örgütsel biçimlere alternatifler aranmasını önlemek amacıyla, insanların olduğu gibi kabullendiği şeyleri etkilemek veya *bunları pekiştirmek* ile ilgili olabilir. Bu durumda, görünüşte kabullenilmiş olan örgütsel bir biçim hakkındaki uygun soru belki de “neden meşru olduğu” değil de "neden gayri meşru kılınmadığıdır".

### KAYNAKÇA

- Alford, R. R. ve Friedland, R. 1985. *Powers of theory: Capitalism, the state, and democracy*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Armor, D. J. 1995. *Forced justice: School desegregation and the law*. New York, NY: Oxford University Press.
- Armor, D. J. 2003. *Maximizing intelligence*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Baron, J. N., Dobbin, F. R. ve Jennings, P. D. 1986. War and peace: The evolution of modern personnel administration in U.S. industry. *American Journal of Sociology*, 92: 350-383.
- Beckert, J. 1999. Agency, entrepreneurs, and institutional change. The role of strategic choice and institutionalized practices in organizations. *Organization Studies*, 20: 777-799.
- Berliner, D. C. ve Biddle, B. J. 1995. *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Biggart, N. W. ve Guillen, M. F. 1999. Developing difference: Social organization and the rise of the auto industries of South Korea, Taiwan, Spain, and Argentina. *American Sociological Review*, 64: 722-747.
- Bloom, J. M. 1986. *Class, race, and the civil rights movement*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Braverman, H. 1974. *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Brint, S. ve Karabel, J. 1991. Institutional origins and transformations: The case of American community colleges. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Der.), *The new institutionalism in organizational analysis*: 337-360. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Carnoy, M. ve Levin, H. M. 1985. *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Clark, K. B. 1965. *Dark ghetto: Dilemmas of social power*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.

- Clegg, S.. 1990. *Organization theory and class analysis: New approaches and new issues*. New York, NY: Walter De Gruyter Press.
- Conant, J. B. 1961. *Slums and suburbs: A commentary on schools in metropolitan areas*. New York, NY: McGraw Hill.
- Condron, D. J. ve Roscigno, V. J. 2003. Disparities within: Unequal spending and achievement in an urban school district. *Sociology of Education*, 76: 18-36.
- Chow, J. ve Coulton, C. 1998. Was there a social transformation of urban neighborhoods in the 1980s? A decade of worsening social conditions in Cleveland, OH. *Urban Studies*, 35: 1359-1375.
- Coleman, J. S. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Coleman, J. S. 1974. *Power and the structure of society*. New York, NY: W. W. Norton and Company.
- Collins, R. 1994. *Four sociological traditions*. New York, NY: Oxford University Press.
- Covalevski, M. A. ve Dirsmith, M. W. 1988. An institutional perspective on the rise, social transformation, and the fall of a university budget category. *Administrative Science Quarterly*, 33: 562-587.
- Dacin, T. M., Goodstein, K. ve Scott, W. R. 2002. Institutional theory and institutional change: Introduction to the special research forum. *Academy of Management Journal*, 45: 45-57.
- Dahl, R. A. 1961. *Who Governs?* New Haven, CT: Yale University Press.
- D'Aunno, T., Sutton, R. I. ve Price, R. H. 1991. Isomorphism and external support in conflicting institutional environments: A study of drug abuse treatment units. *Academy of Management Journal*, 14: 636-661,
- DiMaggio, P. J. 1988. Interest and agency in institutional theory. L. G. Zucker (Der.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment*. 3-21. Cambridge, MA: Ballinger Publishing.
- DiMaggio, P. J. 1991. Constructing an organizational field as a professional project: U.S. Art Museums, 1920-1940. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Der.), *The new institutionalism in organizational analysis*: 267-292. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. J. ve Powell, W. W. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48: 157-160.
- DiMaggio, P. J. ve Powell, W. W. 1991. Introduction. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Der.), *The new institutionalism in organizational analysis*: 1-38. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dobbin. F. R. 1994. Cultural models of organization: The social construction of rational organizing principles. D. Crane (Der.), *The sociology of culture: Emerging theoretical perspectives*: 117-153. Oxford, UK: Blackwell.
- Fligstein, N. 1991. The structural transformation of American industry: An institutional account of the causes of diversification in the largest firms, 1919-1979. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Der.), *The new institutionalism in organizational analysis*: 311-336. Chicago, IL: University of Chicago Press..
- Fligstein, N. 1996. Markets as politics: A political-cultural approach to market institutions. *American Sociological Review*, 61: 656-673.



- Friedman, W. ve Gutnick, A. 1999. Cities, suburbs, and schools: Would citizens in Chicago, Cleveland, and Milwaukee support greater collaboration? A report from *Public Agenda*, New York, NY.
- Friedland, R. ve Alford, R. R. 1991. Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions. W. W. Powell ve P. J. DiMaggio (Der.), *The new institutionalism in organizational analysis*: 232-263. Chicago, IL: University of Chicago Press..
- Gaventa, J. 1980. *Power and powerlessness: Quiescence and rebellion in an Appalachian valley*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Glazer, N. 1975. *Affirmative discrimination: Ethnic inequality and public policy*. New York, NY: Basic Books.
- Goodrick, E. ve Salancik, G. R. 1996. Organizational discretion in responding to institutional practices: Hospitals and cesarean births. *Administrative Science Quarterly*, 41: 1-28.
- Goodstein, J. D. 1994. Institutional pressures and strategic responsiveness: Employer involvement in work-family issues. *Academy of Management Journal*, 37: 350-382.
- Hirsch, P. M. 1997. Review essay: Sociology without social structure: Neoinstitutional theory meets brave new world. *American Journal of Sociology*, 102: 1702-1723.
- Hochschild, J. ve Skovronick, N. 2003. *The American dream and the public schools*. New York, NY: Oxford University Press.
- Holm, P. 1995. The dynamics of institutionalization: Transformation processes in Norwegian fisheries. *Administrative Science Quarterly*, 40: 398-422.
- Judge, W. Q. ve Zeithaml, C. P. 1992. Institutional and strategic choice perspectives in board involvement in the strategic decision process. *Academy of Management Journal*, 35: 766-794.
- Katz, M. B. 1987. *Reconstructing American education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kozol, J. 1991. *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York, NY: Crown Publications.
- Labaree, D. F. 1997. *How to succeed in school without really learning: The credentials race in American education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lukes, S. 1974. *Power: A radical view*. London, U.K.: MacMillan Press Ltd.
- McClosky, H. ve Zeller, J. *The American ethos: Public attitudes toward capitalism and democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marx, K. ve Engles, F. 1978. *The Marx-Engels reader. Second Edition* (Der. R. C. Tucker). New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Metz, M. H. 1986. *Different by design: The context and character of three magnet schools*. New York, NY: Routledge and Kegan Paul.
- Meyer, J. W. ve Rowan, B. 1977. Institutionalized organizations: Formal structure as myths and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83: 340-363.
- Meyer, J. W. ve Scott, W. R. 1983. Centralization and the legitimacy problems of local government. J. W. Meyer ve W. R. Scott (Der.), *Organizational environments: Ritual and rationality*: 199-215. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Mezias, S. J. 1990. An institutional model of organizational practice: Financial reporting at the Fortune 2000. *Administrative Science Quarterly*, 35: 431-457.
- Mithaug, D. E. 1996. *Equal opportunity theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mondale, S. ve Sarah, B. 2001. *School: The story of American public education*. Boston, MA: Beacon Press.
- Montgomery, K. ve Oliver, A. L. 1996. Responses by professional organizations to multiple and ambiguous institutional environments: The case of AIDS. *Organization Studies*, 17: 649-671.
- National Commission on Excellence in Education. 1983. *A Nation at Risk*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Oliver, C. 1991. Strategic responses to institutional pressures. *Academy of Management Review*, 16: 145-179.
- Parsons, T. 1951. *The social system*. New York, NY: Free Press.
- Parsons, T. 1967. On the concept of political power. T Parsons (Der.), *Sociological theory and modern society*: 297-354. New York, NY: The Free Press.
- Perrow, C. 1985. Review essay: Overboard with myth and symbols. *American Journal of Sociology*, 91: 151-155.
- Piven, F. F. ve Cloward, R. A. 1977. *Poor people's movements: Why they succeed, how they fail*. New York, NY: Vintage Books.
- Polsby, N. W. 1963. *Community power and political theory*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ranson, St., Hinings, B. ve Greenwood, R. 1980. The structuring of organizational structures. *Administrative Science Quarterly*, 25: 1-17
- Rawls, J. 1971. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Belknap.
- Rury, J. L. ve Mirel, J. E. 1993. Political economy of urban education. *Review of Research in Education*, 22: 49-109.
- Ryan, W. 1971. *Blaming the victim*. New York, NY: Vintage Books.
- Scott, W. Richard. 1987. The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32: 493-511.
- Scott, W. R. 2001. *Institutions and organizations. Second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scott, W. R., Ruef, M., Mandel, P. J. ve Caronna, C. A.. 2000. *Institutional change and health care organizations: From professional dominance to managed care*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Selznick, P. 1949. *TVA and the grassroots: A study in the sociology of formal organizations*. New York, NY: Harper Torchbooks.
- Selznick, P. 1957. *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Selznick, P. 1996. Institutionalism 'Old' and 'New'. *Administrative Science Quarterly*, 41: 270-277.
- Stinchcombe, A. L. 1965. Social structure and organizations. J. G. March (Der.), *Handbook of organizations*: 142-193. Chicago, IL: Rand McNally and Company.
- Stinchcombe, A.L. 1985. *Stratification and organization: Selected papers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stinchcombe, A. L. 1997. On the virtues of the old institutionalism. *Annual Review of Sociology*, 23: 1-18.

- Stryker, R. 1994. Rules, resources, and legitimacy: Some implications for social conflict, order, and change. *American Journal of Sociology*, 99: 847-910.
- Stryker, R. 2000. Legitimacy processes as institutional politics: Implications for theory and research in the sociology of organizations. *Research in the Sociology of Organizations*, 17: 179-223.
- Stryker, R. 2002. A political approach to organizations and institutions. M. Lounsbury ve M. L. Ventresca (Der.), *Research in the Sociology of Organizations Volume 19*: 169-191. London, UK: JAI.
- Tawney, R. H. 1931. *Equality*. New York, NY: Harcourt, Brace & Company.
- Tolbert, P. S. ve Zucker, L. G. 1996. The institutionalization of institutional theory. S. R. Clegg, C. Hardy ve W. R. Nord (Der.), *Handbook of organization studies*: 175-190. London, UK: Sage Publications.
- Tullock, G. 1976. *The vote motive*. London, U.K.: Institute for Economic Affairs.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B. ve Gottesman, I. I. 2003. Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14: 623-628.
- Turner, B. S. 1986. *Equality*. London, UK: Tavistock Publications.
- Tyack, D. 1974. *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D. ve Cuban, L. 1995. *Tinkering towards utopia: Reflections on a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. 1949. *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press.
- Whitley, R. 1992. *Business systems in East Asia: Firms, markets, and societies*. London, UK: Sage Publications.
- Wilson, W. J. 1987. *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Wilson, W. J. 1996. *When work disappears: The world of the new urban poor*. New York, NY: Vintage Books.
- Wirt, F. M. ve Kirst, M. W. 1997. *The political dynamics of American education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Zucker, L. G. 1977. The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 42: 726-743.
- Zucker, L. G. 1983. Organizations as institutions. *Research in the Sociology of Organizations* 2: 1-47.
- Argun Saatçioğlu**, Case Western Reserve Üniversitesi, (Cleveland, OHIO, ABD), Örgütsel Davranış Bölümünde doktor adayıdır. Eğitim Sosyolojisi ve Örgüt Sosyolojisi konularında çalışmaktadır.  
E-Posta: argun.saatcioglu@case.edu