

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA EĞİTİM

TÜRKİYE VE İSVEÇ'TEN ÖRNEKLER

DERLEYENLER Marie Carlson - Annika Rabo - Fatma Gök

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI



ÇOKKÖLTÜRLÜ TOPLUMLARDA EĞİTİM TÜRKİYE VE İSVEÇ'TEN ÖRNEKLER

DERLEYENLER

MARIE CARLSON - ANNIKA RABO - FATMA GÖK



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA EĞİTİM

TÜRKİYE VE İSVEÇ'TEN ÖRNEKLER

DERLEYENLER MARIE CARLSON - ANNİKA RABO - FATMA GÖK

**EDUCATION IN "MULTICULTURAL" SOCIETIES TURKISH
AND SWEDISH PERSPECTIVES**

**© SWEDISH RESEARCH INSTITUTE IN
İSTANBUL AND THE AUTHORS**

**İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI 332
EĞİTİM 6**

ISBN 978-605-399-139-7

KAPAK İLLÜSTRASYONU ASLI GÖK

1. BASKI İSTANBUL, MART 2011

**© BİLGİ İLETİŞİM GRUBU YAYINCILIK MÜZİK YAPIM VE HABER AJANSI LTD. ŞTİ.
YAZIŞMA ADRESİ: İNÖNÜ CADDESİ, NO: 43/A KUŞTEPE ŞİŞLİ 34387 İSTANBUL
TELEFON: 0212 311 52 59 - 311 52 62 / FAKS: 0212 297 63 14**

**www.bilgiyay.com
E-POSTA yayin@bilgiyay.com
DAĞITIM dagitim@bilgiyay.com**

YAYINA HAZIRLAYAN GÖKSUN YAZICI

TASARIM MEHMET ULUSAL

DİZGİ VE UYGULAMA MARATON DİZGİEVİ

DİZİN ÖZGÜR YILDIZ

BASKI VE CİLT SENA OFSET AMBALAJ VE MATBAACILIK SAN. TİC. LTD. ŞTİ.

**LİTROS YOLU 2. MATBAACILAR SİTESİ B BLOK KAT 6 NO: 4 NB 7-9-11 TOPKAPI İSTANBUL
TELEFON: 0212 613 03 21 - 613 38 46 / FAKS: 0212 613 38 46**

İstanbul Bilgi University Library Cataloging-in-Publication Data

İstanbul Bilgi Üniversitesi Kütüphanesi Kataloglama Bölümü tarafından kataloglanmıştır.

Çokkültürlü Toplumlar da Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler /

Edited by Marie Carlson, Annika Rabo, Fatma Gök

p. cm.

Includes bibliographical references and Index.

ISBN 978-605-399-139-7 (pbk.)

1. Multicultural Education—Turkey. 2. Multicultural Education—Sweden.

I. Title. II. Carlson, Marie. III. Rabo, Annika. IV. Gök, Fatma.

LC1099.5.C65 2011

DERLEYENLER

MARIE CARLSON - ANNIKA RABO - FATMA GÖK

**ÇOKKÜLTÜRLÜ TOPLUMLARDA EĞİTİM
TÜRKİYE VE İSVEÇ'TEN ÖRNEKLER**

İçindekiler

vi Yazarlar

xi Önsöz

- 1 GİRİŞ
Marie Carlson - Annika Rabo
- 25 1 İsveç'te Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek:
'Çeşitlilik' Paradoksları
Annika Rabo
- 47 2 Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek:
Ders Kitaplarında Askerileştirilmiş ve
Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık
Tuba Kancı - Ayşe GÜL Altınay
- 73 3 Çokdilli Eğitim: İsveç'ten Bir Perspektif
Inger Linberg
- 97 4 Türkiye Cumhuriyeti'nin Erken Dönemlerinde
Kız Enstitüleri
Fatma Gök
- 113 5 Türkiye'de Kadınlar, Eğitim ve Gelişme
Mine GÖĞÜŞ Tan
- 135 6 Ders Kitaplarında ve Pratikte İmgeler ve Değerler:
İsveç'te Göçmenler İçin Dil Kursları
Marie Carlson
- 157 7 İsveç'te Öğrencilerin Din Üzerine Konuşmaları Hakkında
Düşünceler
Kerstin von Brömssen
- 181 8 Devlet Eğitimi Yoluyla İyi Bir Yurttaş ve Bilinçli Bir
Müslüman Yaratmak: İmam-Hatip Liseleri Örneği
Aylin Akpınar
- 203 9 Sınırları Aşmak? Cinsiyet Temelli Başarı Hikâyelerinde
Engeller ve Güçlükler
Ann-Sofie Holm - Ellsabet Öhrn

- 223 10** İMECE: İstanbul'un Bir Gecekondu Mahallesinde
Kadınların Kendilerini Güçlendirme Pratiği
Meral Apak
- 243 11** (Gayri)Resmi Kurumlar, Kùltür ve
Göçmen Genç Kızları Eğitmek: Berlin Örneği
Levent Soysal
- 261 12** Mikrofon Peygamberleri ve Okul Dışında Eğitim:
'Yeni İsveç'te Küresel Hophop Cemaati ve Göçmen Gençlik
Ove Semhede
- 283** EK 1: Türkiye'de Eğitimin Tarihi ve Gelişimi
- 291** EK 2: İsveç Eğitim Sisteminin Gelişimi
- 299** Dizin

YAZARLAR

AYLİN AKPINAR

İstanbul'da Marmara Üniversitesi'nde Sosyoloji Bölümü'nde yardımcı doçenttir. Doktora-sını İsveç'te Uppsala Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamlamış olan Akpınar, göç ve toplumsal cinsiyet meseleleriyle ilgili araştırmalar gerçekleştirmiştir. Son dönemde araştırmalarını yoğunlaştırdığı alan Türkiye'de İslâm, toplumsal cinsiyet ve toplumsal değişimdir. Akpınar, Haideh Moghissi'nin hazırladığı, 2006'da Londra'da Routledge Yayınevi tarafından yayınlanan *Muslim Diaspora: Gender, Culture and Identity* başlıklı kitaba "Discourses of Islam/secularism and identity building processes among Turkish university youth" ("İslâm/sekülerlik söylemleri ve Türkiye'de üniversite gençliği arasında kimlik oluşturma süreçleri") başlıklı makalesiyle katkıda bulunmuştur.

AYŞE GÜL ALTINAY

Sabancı Üniversitesi'nde antropoloji, kültürel çalışmalar ve toplumsal cinsiyet dersleri veren Ayşe Gül Altınay'ın araştırmaları militarizm, milliyetçilik, cinsellik ve kadına yönelik şiddet üzerine yoğunlaşmaktadır. *Vatan, Millet, Kadınlar* (der., İletişim Yayınları, 2000, 2004), *The Myth of the Military-Nation: Militarism, Gender and Education* (Palgrave Macmillan, 2004), *Ebru: Kültürel Çeşitlilik Üzerine Yansımalar* (der., Artilla Durak, Metis, 2007), *Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet* (Yeşim Arat ile birlikte, Punto, 2007), *İşte Böyle Güzelim...* (Hülya Adak, Esin Düzel ve Nilgün Bayraktar ile birlikte, Sel, 2008) ve *Torunlar* (Fethiye Çetin ile birlikte, 2009) yayınlarından bazılarıdır.

MERAL APAK

Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nün ardından İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Bölümü'nde yüksek lisans yapmıştır ve aynı üniversitenin Yabancı Diller Bölümü'nde okutman olarak 10 yıl çalışmıştır. İMECE Kadın Dayanışma Kooperatifi'nin kurucu üyeleri arasında yer almaktadır. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yetişkin Eğitimi programında doktora eğitimine devam etmektedir. Fatma Gök'le birlikte Michael W. Apple'ın *Education and Power* adlı kitabının Türkçeye çevirisinin yayına hazırlanmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmalarını yoğunlaştırdığı alanlar arasında eğitim politikaları, eleştirel eğitim, kadın emeği ve eğitim konuları yer almaktadır.

KERSTIN VON BRÖMMSSEN

Göteborg Üniversitesi'nde Dini Araştırmalar ve Teoloji Bölümü'nde öğretim görevlisidir. Başlıca ilgi ve araştırma alanı olan eğitime, dinleri, dini araştırmaları, diasporadaki çocukları ve gençleri odak noktasına alarak yaklaşmaktadır. J. Sempruch, K. Willems ve L. Shook'un hazırladığı, 2006'da Königstein'da Ulrike Helmer Verlag yayınevi tarafından yayınlanan *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education* kitabına "Identity construction and the landscape of cultural negotiations among Muslim girls in Sweden" başlıklı makalesiyle katkıda bulunmuştur. Diğer makaleleri şöyledir: "Time and the Otherls", Scrementism and Gevder-Statements: Discourses on Religion in a Swedish

“Multicultural School”, Ross ve Berglund (der.) içinde, *Your Heritage and Mine, Teaching in a Multi-Religions Clossroom* ve “That is sin, don’t you know? – Religions discourses in a Swedish school-setting”. Ringer vd. (der.) içinde, *Teacher Diversity in Diverse Schools - Challenges and Opportunities for Teacher Education*.

MARIE CARLSON

Göteborg Üniversitesi’nde Kültürel Araştırmalar Bölümü’nde doçenttir. Başlıca ilgi ve araştırma alanları kültürel araştırmalar ve eğitim sosyolojisi olup etnisite, toplumsal cinsiyet, sınıf ve iktidar ilişkilerine özel bir dikkat sarf etmektedir. Bu kitap açısından özellikle ilgi çekici olan İngilizce makaleleri şunlardır: “Swedish Language Courses for Immigrants – Integration or Discrimination”, G. Walford (haz.) (2001), *Education and Policy* içinde, Oxford: Elsevier Science Inc.; “Immigrant Women within Swedish Language Instruction: Contradiction and Transgression”, J. Sempruch, K. Willems ve L. Shook (haz.) (2006), *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education*, Königstein: Ulrike Helmer Verlag.

FATMA GÖK

Lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde tamamlamış, yüksek lisans ve doktorasını 1987 yılında Columbia Üniversitesi’nden almıştır. Halen, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde profesör olarak çalışmakta, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı’nı yürütmektedir. Akademik çalışmaları eğitim politikası, eğitimin sosyal temelleri, eğitimde toplumsal cinsiyet ve karşılaştırmalı eğitim alanlarında yoğunlaşmıştır. Eğitim hakkı, eğitimde ayrımcılıklar, eğitimin sosyal adaletle ilişkisi, eğitimde neoliberal politikalar üzerine yayınlar yapmıştır. 1988-1992 yılları arasında yayınlanan *Sosyalist Feminist Kaktüs* ve 1999-2001 yılları arasında feminist *Pazartesi* dergilerinin yayın kolektifinde yer almıştır. Eğitim Sen’in 1998 yılında düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayı’nda Eğitim Feldefesi Komisyonu’nun koordinatörlüğünü ve yine 2005 yılında, Eğitim Sen’in düzenlediği Dördüncü Demokratik Eğitim Kurultayı’nda, Küresel Saldırıları Karşısında Eğitim Hakkı Çalışma Gurubu’nun koordinatörlüğünü yapmıştır. “Öğretmen Profili Araştırma Raporu” (Rıfat Okçabol ile beraber) 1998 yılında yayınlanmıştır. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı tarafından basılan, *75 Yılda Eğitim* kitabının editörüdür. Fatma Gök’ün Alper Şahin’le birlikte hazırladığı *İnsan Haklarına Saygılı Bir Eğitim Ortamına Doğru* adlı kitap, okula eleştirel bir ayna tutmak ve okulda demokratik bir ortam yaratmak çabalarında kaynak kitap olarak kullanılmaktadır. Marie Carlson ve Anika Rabo ile birlikte derledikleri *‘Çok Kültürlü’ Toplumlarda Eğitim – Türkiye ve İsveç’ten Perspektifler* adlı kitap 2007 yılında, I.B. Tauris & Co Ltd. tarafından yayınlanmıştır.

SVEN HARTMAN

Stockholm Eğitim Enstitüsü’nde Müfredat Araştırmaları ve İletişim Bölümü’nden emekli Pedagoji profesörüdür. Yazılarında özellikle İsveç okul sisteminin gelişiminin tarihsel ön koşullarına odaklanmıştır, şu kitaplarında olduğu gibi: *The Cultural Heritage of Education, Traditions and Ideas in the Swedish History of Education*, Stockholm: Natur och Kultur (2005); *The Formation of Teacher Education* (2006), Stockholm: HLS Förlag. Hartman Janusz Korezak Yaşayan Miras Cemiyeti’nin de başkanıdır. İlgi alanları çocukların hayat felsefesi ile eğitsel felsefeyi de içermektedir.

ANN-SOFIE HOLM

Boras Üniversitesi'nde öğretim görevlisidir. Okullarda toplumsal cinsiyet inşasını incelemekte, özellikle de genç öğrenciler arasında ortaya çıkan çeşitli kadınlıklar ve erkekliklere yoğunlaşmaktadır. Bu kitapta yayınlanan: "Young people's perspectives on their schooling: Emergent femininities and masculinities" adlı tez çalışmasından alınmıştır. Ann-Sofie Holm Boras University College'da çalışmaktadır.

TUBA KANCI

Koç Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde doktora sonrası araştırmacı olarak görev yapmaktadır ve yine aynı bölümde ders vermektedir. Türkiye'de vatandaşlık, milliyetçilik, kimlik ve toplumsal cinsiyet, başlıca araştırma konularıdır. Bu kitaptaki çalışmasıyla alakalı diğer makaleleri şunlardır: "The Reconfigurations in the Discourse of Nationalism and National Identity: Turkey at the Turn of the Twenty-first Century" (*Studies in Ethnicity and Nationalism* 9, no. 3, 2009) ve "Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Bugünlere Ders Kitaplarında Kadınlık ve Erkeklik Kurguları" (*Cinsiyet Halleri: Türkiye'de Toplumsal Cinsiyetin Kesişim Alanları* içinde, der. Nil Mutluer, İstanbul: Varlık Yayınları, 2008).

INGER LINDBERG

Göteborg Üniversitesi'nde, 2001'den beri başkanı olduğu İkinci Dil Olarak İsveççe Enstitüsü'nde İkinci Dil Olarak İsveççe Profesörü'dür. Araştırmaları, dersliklerdeki etkileşimi, işbirliğine dayalı eğitim faaliyetlerini, çift dil ve ikinci dil araştırmalarının sosyopolitik vecdelerini mercek altına almaktadır. Lindberg aynı zamanda kısa süre önce kurulan *Nordic Journal of Second Language Research*'ün (NORDAND) ortak editörlerinden biridir.

ELISABET ÖHRN

Gothenburg Üniversitesi'nde eğitim dalında profesördür. Başlıca araştırma alanı eğitim sosyolojisi olan Öhrn, toplumsal cinsiyet, iktidar, yurttaşlık, sınıf ve etnisiteye özel bir ilgi göstermektedir. Bu kitap açısından ilgi çekici olan İngilizce makalelerine şunlar örnek verilebilir: "Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education" (NORA – *Nordic Journal of Women's Studies*, cilt 3, 2000, s. 128-136) ve "Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling?" (*International Journal of Inclusive Education*, cilt 5, no. 2/3, 2001, s. 319-328) ve "Challenging Sexism? Gender and Ethnicity in the Secondary School", *Scandinavian Journal of Educational Research*, cilt 53, no.6, 2009.

ANNIKA RABO

Stockholin Üniversitesi'nde sosyal antropoloji profesörüdür. Uzun zamandır karşılaştırmalı eğitim araştırmalarıyla ilgilenen Rabo'nun yayınlarından bazıları şunlardır: "The Value of Education in Jordan and Syria", Gudrun Dahl ve Annika Rabo (haz.), *Kam-ap or Take-off: Local Notions of Development* kitabında, Stockholin Studies in Social Anthropology (1992) ve "Free to Make the Right Choice? Gender Equality in Post-welfare Sweden", Chris Shore ve Sue Wright (haz.) (1997), *Anthropology of Policy* içinde, Londra: Routledge.

OVE SERNHEDE

Göteborg Üniversitesi'nde Sosyal Çalışma Bölümü'nde profesördür, fakat esasen aynı üniversitenin Kültürel Araştırmalar Birimi'nde çalışmaktadır. Başlıca araştırma alanları gençlik, müzik ve Afro-Amerikan kültürünün çeşitli veçheleridir.

LEVENT SOYSAL

İstanbul Kadir Has Üniversitesi Radyo, Televizyon ve Sinema bölüm başkanı ve antropoloji doçenti olan Soysal, aynı zamanda Kadir Has Üniversitesi'nin iletişim bilimleri yüksek lisans programının da yöneticisidir. Kent, küreselleşme ve metropol; gençlik ve göç; seyir ve performans araştırma yaptığı ve öğretim verdiği başlıca alanlar arasında yer almaktadır. Şu sıra yürüttüğü araştırmalarda kamusal olayların değişen anlamı ve inşası ile kimliklerin sergilenmesi, mahremiyetin kamusallaşması ve kent-gösteri ilişkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Soysal'ın *New German Critique*, *Cultural Dynamics* ve *The South Atlantic Quarterly* gibi dergilerde ve çeşitli derleme kitaplarda makaleleri yayınlanmıştır. Bugünlerde Deniz Göktürk ve İpek Türeli ile birlikte *Orienting Istanbul: Cultural Capital of Europe?* başlıklı bir derleme kitabı yayına hazırlamaktadır.

MİNE GÖÇÜŞ TAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde ve İTÜ Bilim, Mühendislik ve Teknolojiye Kadın Araştırmaları Merkezi'nde profesördür. Eğitim sosyolojisi, toplumsal cinsiyet ve çocukluk tarihine yoğunlaşmaktadır. Bu alanlarda *Kadın, Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi; Cumhuriyet'te Çocuklar* (Ö. Şahin, M. Sever, A. Bora ile birlikte) gibi kitapları yayınlamıştır. TUSİAD (2000) ve TUSİAD-KAGİDER (2008) "Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş" projelerinde eğitim alt alanının sorumluluğunu üstlenmiş, *Survey of the University Career of Female Scientists at Life Sciences versus Technical Universities (2006-2008)* ve *Meta Analysis of Gender and Science (2008-2010)* gibi AB projeleri kapsamında danışmanlık ve yürütücülük yapmıştır.

Önsöz

Bu kitapla ilgili çalışmalar, 17-18 Ekim 2005 tarihinde, İsveç Araştırma Enstitüsü'nde düzenlenen, çeşitli disiplinlerden Türkiyeli ve İsveçli akademisyenlerin bugünün "çokkültürlü" toplumlarında eğitim hakkında sunumlar yapmak üzere bir araya geldiği bir atölye çalışmasıyla başladı. Aynı konuda Göteborg Üniversitesi'nin Kültür, Estetik ve Medya bölümünde 4-5 Mayıs 2006'da düzenlenen başka bir atölye çalışmasında gözden geçirilmiş sunumlar ve bu kitabın yayınlanmasıyla ilgili planlar ayrıntılı olarak tartışıldı.

İstanbul'daki İsveç Başkonsolosluğu'na bu toplantıların düzenlenmesini ve bu kitabın İngilizcesini ve Türkçe çevirisini destekleyerek elinizdeki kitabın yayınlanmasını mümkün kıldığı için içtenlikle teşekkür ederiz. Annika Svahnström süreç boyunca destekleyici ve ilgili oldu. Yasemin Akkaya pratik düzenlemelerle ilgilendi. İstanbul'daki İsveç Araştırma Enstitüsü'nün yöneticisi Karin Adahl ile Cecil Jansson'a da teşekkür etmek istiyoruz. Göteborg Üniversitesi'nin yanı sıra Boğaziçi Üniversitesi de Türkiye ile İsveç arasındaki bu akademik işbirliğinin kolaylaştırılmasına katkıda bulunmuştur.

MARIE CARLSON - ANNIKA RABO - FATMA GÖK

Giriş

MARIE CARLSON - ANNIKA RABO

‘Herkes farklı, herkes aynı’. Levent Soysal’ın bu kitaba yaptığı katkısının da ele aldığı Berlin Gençlik Forumu’ndan gelen bu deyiş, elinizdeki kitap için de kullanılabilir. Bu tür bir ifade ne kadar doğru olursa olsun, hem benzer hem de farklı olan ulusal, fakat ‘çokkültürlü’ bağlamlarda (Türkiye ve İsveç gibi) eğitimin ‘farklılığı’ ve ‘aynılığı’na ilişkin ifade ve söylemler üzerine düşünmek istiyoruz.

Bir asırdan fazla bir süredir eğitim, modernitenin temel taşı olarak görülmüş ve eğitim ile hem ulusun hem de ulusun içindeki vatandaş bireyin gelişimi arasında yakın bir ilişki kurulmuştur. Eğitim hem evrensel bir ödev hem de evrensel bir haktır. Bir yüzyıldan fazla bir süredir eğitime ilişkin tartışmalar ‘doğru’ eğitimin organizasyonu ve aktarımındaki kriz ve engelleri açığa çıkarmıştır. Buradaki her iki açıdan da Türkiye ve İsveç, eğitimin çevresini saran ideolojik mücadeleler farklılık gösterse de, büyük benzerlik taşımaktadır. 1980’li yıllardan bu yana ‘çokkültürlü’ ve ‘çokkültürlülük’ terimleri, ‘farklılığı’ alkışlayan ve toplumun zenginliğine ve hatta küresel anlayışın gelişimine katkı yapan bir durum olarak gören önemli liberal ve insani değerleri normatif olarak ifade etmek için giderek daha fazla kullanılmaktadır. ‘Çokkültürlü’ ifadesi ayrıca, tüm ülkelerin kültürel olarak farklı olduğunu ve örneğin mal, fikir ve insanların ulusal sınırlar arasında akışının giderek artmasıyla toplumların artan bir şekilde çokkültürlü olduğunu vurgulayan bir tarzda betimleyici olarak da kullanılmaktadır. Bazıları ‘çokkültürlü toplum’u milletin birlik ve beraberliğine karşı bir tehdit olarak görürken, başkaları

'çokkültürcülüğü' toplumdaki çeşitli sorunları çözmek için bir reçete olarak görmektedir. Bu 'çokkültürlü' ve 'çokkültürlülük' ifadeleri, önemli kuramsal ve deneysel ayrımları bulanıklaştırabilecek, belirsiz terimlerdir.

Bugün benzerlikler ve farklılıklar ile 'çokkültürlülüğün' anlamı üzerine gerçekleşen tartışmalar ve mücadeleler, diğer dönemlerdeki dışlama ve dahil etme şekilleri üzerine düşünmek için de kullanılabilir. 'Çokkültürlülük' genellikle bir dizi dini, dilsel ve etnik aidiyetlere sahip grupları içinde barındıran toplumlara atfedilmiş veya tarihsel olarak yansıtılmıştır. Örgütlenmiş siyasal toplulukların çoğu çoketnildir veya öyle olmuştur. Kymlicka (1995) önceleri kendi kendini yönetmekte olan, ama sonra zaptedilmiş veya ilhak edilmiş ulusal azınlıkları bulunan çokuluslu devletler ile çeşitliliğin etnik grupları oluşturan göçmen akışlarına dayandığı çoketnili devletler arasında bir ayrım yapmaktadır. Çağdaş İsveç ve Türkiye, her iki kategoriye de düzgün bir biçimde uymamaktadır, ama bu kavramsallaştırma İsveç'teki Samiler ve Türkiye'deki Kürtler gibi modern devlet içerisinde teritoryal bir 'anayurdu' olan azınlıklar ile İsveç'teki Türkler ve Türkiye'deki Doğu Avrupa ve eski Sovyet ülkelerinden gelen göçmenler gibi daha yeni göçmen grupları arasındaki farklara dikkat çekmektedir. Kymlicka'nın ulusal azınlıklar veya etnik gruplar olarak gördüğü grupların siyasal hakları hakkındaki tartışmalar da farklılık göstermektedir. Ulusal azınlıklar kendini yönetme hakları talep edebilir, göçmen grupları ise grup için önemli belli pratikler için destek ve koruma talep edebilir. Her iki grup da siyasal meclislerde kendilerine tahsis edilmiş koltuklar talep edebilir (*a.g.e.*, 6-7). İsveç'te örneğin ulusal azınlıkların korunmasına yönelik Avrupa Konseyi Sözleşmesi'nin imzalanmasını takiben Samilere belirli dilsel haklar verilmiştir.¹ Diğer yandan, İsveç örneğin Müslüman göçmenlerin kendilerini ayrı bir medeni hukukla yönetme hakkı olduğunu kabul etmemiştir. Türkiye'de gayrimüslim azınlıklar (Rumlar, Museviler ve Ermeniler) kendi okullarına sahip olabilmektedirler, ama Kürtler gibi Müslüman azınlıklar, 'azınlık' olarak tanınmamaktadır ve standart Türk eğitimine tabi tutulmaktadır. Liberalizmden yola çıkan Kymlicka (*a.g.e.*, 8), eşitlik temelli argümanlar, tarih temelli argümanlar ve kültürel çeşitliliğin içsel bir değer olarak görüldüğü argümanların örtüşmesiyle grup haklarının desteklenmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Bu tartışma çok ilginç ve önemlidir, tıpkı 'çokkültürcülüğün' veya farklı 'çokkültürcülüklerin' içeriği, ifadeleri veya 'gerçek özü' gibi tartışmalarda

1 İsveç beş ulusal azınlığı tanımıştır: yerli bir halk olan Samiler, İsveçli Finler, Torneliler (Tornedalers), Romanlar ve Yahudiler.

olduğu gibi (Appiah 1994, Gutmann 1994, Taylor 1994). Ancak bu kitapta, bu tartışmalar bizim ana ilgi alanımızı teşkil etmemektedir. Bizim amacımız daha ziyade eğitim ve öğrenimin karmaşık anlamlarına ilişkin tartışmalara ‘çokkültürlü’ olarak kabul ettiğimiz Türkiye ve İsveç’ten materyallerle bir dizi metodolojik ve kuramsal perspektiften katkıda bulunmaktır. Çokkültürlüden kastımız insanların çok sayıda kimlik ve aidiyet ifade ettiği ve Benhabib (2002) tarafından vurgulandığı gibi kültürel kendini tanımlama hakkına doğru bir kayışın, insan eyleminin ve kültürün daha parçalı, öyküsel tariflerine yol açtığı yerlerdir. Bu kitapta ‘çokkültürlü’ olana dair tartışmamızda, etnisite ve kültür üzerine olan tartışmaları sınıf ve cinsiyete ilişkin tartışmalarla yakından ilişkili olarak görüyoruz ve bunları bir arada ele alıyoruz. Makalelerdeki materyal tarihsel olduğu kadar çağdaş bağlamları da kapsamaktadır. Bu kitabın yazarları hem eğitim ideolojisi ve pratiğini hem de eğitim kurumları ve eğitim ortamlarındaki ideoloji ve pratiği eleştirel olarak tartışmaktadırlar.

Farklı ulusal bağlamlarda araştırma yapmak kavramların ve fikirlerin kendi tarihlerine sahip özgül sosyokültürel pratiklere yerleşik olduğu anlamına gelmektedir. Kavram ve fikirler aynı zamanda ulusal sınırların dışında daha geniş bir bağlamda da yerleşiktir. Kategorizasyonlar ve kavramlaştırmalar ayrıca çeşitli bağlamlar içerisinde sabit ve istikrarlı değildir. Örneğin Türkiye ortamında ‘modernite’nin İsveç’te olduğundan farklı çağrışımları bulunmaktadır. İki ülkede ‘sekülerleşme’ farklı şekillerde algılanmakta ve tartışılmaktadır; örnekler çoğaltılabilir. Ayrıca odaklandığımız konu ve meselelerin türlerinde de farklılaşmaktayız. Bu kitabın yazarları, bu argümana örnek vermek için kullanılabilir. Türkiyeli araştırmacılar, toplumsal hareketlilik ve cinsiyet meselelerini tartışırken tarihsel ulusal bağlamla çok fazla ilgilenmektedirler. Ayrıca ‘Türk benliğinin’ kurulmasını irdelemekte ve merkezi milliyetçi eğitimi sorgulamaktadırlar. Benzer şekilde ‘din’ ile ‘laik’ devlet arasındaki ilişki önemlidir. İsveçli araştırmacılar ise tarihe daha az odaklanmaktadırlar. Onlar İsveç’in çağdaş ‘çokkültürlü’ toplumu içerisinde etnisite ve onun cinsiyetle kesişme noktaları üzerine tartışmalarla daha çok ilgilenmektedirler. Bu tartışma İsveç kültüründe göçmen kavramıyla² yakından ilişkilidir ve ‘İsveçli-

2 İsveçli yetkililer tarafından ‘göçmen’ kavramı 1960’ların sonundan bu yana kullanılmaktadır. Bu kavram ‘yabancı’ kavramı yerine daha olumlu bir çağrışım vermek için tercih edilmişti. Hükümetin ‘göçmen’ kavramını bugünkü tanımlayışı ve kullanımı farklılık göstermektedir. Farklı yetkililer ve raporlar farklı tanımlar kullanabilmektedir. ‘Göçmen’in yaygın bir tanımına göre kavram İsveç’te yaşayan ama yurtdışında doğmuş olan kişilere referans vermektedir. İsveç’te 2005 yılında nüfusun yüzde 12,2’si yurtdışında doğmuştu ve yüzde 15,8’inin ‘yabancı geçmişi’ bulunmaktaydı. İkinci kuşak için ‘yabancı geçmişi’ sahibi etiketinin en son resmi tanımı şu şekildedir: ‘iki biyo-

lik'i bir norm olarak kurmaktadır. İsveçli yazarlar ayrıca eğitimde gerçekleşmekte olan ademimerkezileşme sürecinin İsveç'teki sonuçlarını sorgulamaya da girişmişlerdir. Dolayısıyla biz parçası olduğumuz ulusal bağlamlar üzerine düşünmekteyiz. Bununla birlikte, eğitimle ilgili farklı etken ve değişkenlerin sistematik olarak analiz edildiği yerlerde Türkiye ve İsveç temelde bir karşılaştırma için kullanılmamaktadır.

KİM İÇİN EĞİTİM?

Örgün ve zorunlu eğitimin ulusu güçlendirmek için gerekli olduğu inancı 19. yüzyılda oldukça şaşırtıcı bir hızla dünya çapında yayıldı (krş. Boli 1989, Meyer ve diğ. 1992). Osmanlı İmparatorluğu'nda ıslahat döneminde 1869 yılında bir Genel Eğitim Düzenlemesi kabul edildi. Bu kitapta Fatma Gök'ün belirttiği gibi tam olarak anlaşılamasa da, bu düzenleme imparatorluktaki genel modernleşme çabasının bir parçasıydı. Ülkede bütünlük içinde ve dini olmayan beş yıllık zorunlu eğitim sisteminin parametrelerini 1924 yılında belirleyen genç Türkiye Cumhuriyeti'ydi.³ İsveç'te temel, ücretsiz ve evrensel eğitimi kuran yasa 1842 yılında geçmiştir. Bu kitapta Sven Hartman ve Annika Rabo'nun ifade ettiği gibi bu reformun kökleşmesi zaman almıştır. Pek çok muhafazakâr siyasi lider ve din adamı, reformlara karşı çıkmıştır, çünkü yerel kiliseler maliyetin altına girecekti. Bu tür bir reformun getireceği faydaları da görememişlerdi. Başkalarıysa sadece toplumsal patlamaya yol açacağını düşünüyordu. Türkiye ve diğer birçok ülkenin aksine İsveç'te 1842 tarihli yasa geçtiğinde okuryazarlık zaten yaygındı. Örgün olmayan eğitim evlerde gerçekleşiyordu ve okuryazarlık büyük ölçüde dini metinlerin okunmasıyla alakalıydı. Kilise yerine devlet kurumları tarafından kontrol edilen birleşik, tektip, evrensel ve zorunlu altı yıllık okul sisteminin kurulması neredeyse bir asır aldı.

lojik ebeveyni yurtdışında, kendisi İsveç'te doğmuş kişi. Eğer sadece bir ebeveyn yurtdışında doğmuşsa, bu kişi İsveçli geçmişine sahip olarak değerlendirilecektir' (<http://www.integrationsverket.se>). Bununla birlikte, 'ikinci kuşak göçmenler'den daha genel bir anlamda bahsetmek hâlâ çok yaygındır. 'İsveçli', İsveç'te doğmuş ebeveynlerden olma İsveç'te doğmuş kişilere gönderme yapmaktadır. Hükümet 'göçmen' kavramının çok 'duyarlı' bir şekilde sadece yurtdışında doğmuş kişiler için kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Kişilerin menşei ülkelerine, dinlerine veya dillerine göre kategorilere ayrılması yöntemi sadece üzerinde dikkatlice düşünüldükten sonra kullanılmalıdır. 1945'ten bu yana nüfus sayımlarında anadil ve etnik veya dini aidiyet kaydedilmemektedir. Daha geniş bir tartışma için bkz. İsveç Kültür Bakanlığı'nın raporu *Begreppet invandrare – användning i myndigheters verksamhet*, Ds 2000: 43.

3 1997 yılında zorunlu eğitim sekiz yıla uzatılmıştır. Özdalga (1999) bu reformu, devletin dini eğitimin etkisini engelleme çabalarının ışığında tartışmaktadır.

Geç Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında canlı pedagojik tartışmalar yapıyordu (bkz. Somel 2001). Barak Salmoni (2004: 40) bu tartışmaların Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk on yıllarında devam ettiğini vurgulamaktadır. Bu tartışmalarda bireyin toplumla olan ilişkisi, dinin rolü, kadınların statüsü, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki önemli meselelerdi. İsveç'te de bunlar önemli konulardı. Hem İsveç'te hem de geç Osmanlı İmparatorluğu'nda ve genç Türkiye Cumhuriyeti'nde düşünürler, diğer ülkeleri inceleyerek ve kendi ülkelerini diğer ülke ve ortamlarla karşılaştırarak ulusal eğitim veya imparatorluk eğitimi üzerine kafa yormuşlardır. Bazılarına göre eğitimin asıl amacı bireyi baskıcı toplumsal kural ve düzenlemelerden kurtarmakken, başkalarına göre geri kalmış insanları disipline etmektir. Bazıları ebeveynlerin çocuklar için bir tehlike oluşturduğunu ve eğitimin geri kalmış veya bozulmuş aile yaşamını telafi etmesi gerektiğini iddia ederken, başkaları ailenin, eğitimin gelişiminde önemli bir müttefik olduğunu vurgulamaktadır. Bu temalar her iki ülkedeki pedagojik tartışmaların hâlâ tam kalbindedir.⁴ Bununla birlikte İsveç ve Türkiye büyük eğitsel sonuçları olan üç meselede farklılık göstermektedir. Birincisi milliyetçilik ve kendine dair imgeyle ilgilidir.

Genç Türkiye Cumhuriyeti, Birinci Dünya Savaşı'nın getirdiği yıkımın ve Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşünün ardından ortaya çıkmıştır. Dolaısıyla 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, cumhuriyetin kurucu atası Kemal Atatürk'le⁵ cisimleşen milliyetçi özlemlerle doludur. Bu kitapta Tuba Kancı ve Ayşe Gül Altınay'ın belirttiği gibi eğitim kurumları, Türkiye'nin bir asker millet, Türklerin de bir asker halk olarak oluşturduğu kendine dair imgesinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Diğer yandan erken 19. yüzyılda İsveç, komşuları ve ezeli düşmanlarıyla barış yapmıştı. İsveç milliyetçiliği savaş ve ulusal sınırları çizmek veya korumak ihtiyacından daha başka kaynaklardan beslendi. İsveç'te ders kitaplarında nesiller, bugünün kahramanları veya askerlerinin yaptığı fedakarlıklardan ziyade, geçmiş tarihi kahraman krallarla yetişmiştir. Üstelik İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana İsveçli siyasi liderler uluslararası barış ve askersizleşmeye adanmış bir ulusa dayanan bir ulusal imgeyi aşmışlardır. Altınay ve Kancı'nın tartıştığı gibi Türkiye, milliyetçi

⁴ John Dewey ve Michael Apple gibi önemli pedagoji yazarlarının her iki ülkede de etki bırakmış olması göze çarpmaktadır.

⁵ Kemal Atatürk ve 'Kemalizm' ve onun cumhuriyetin doğuşundan bu yana Türkiye için taşıdığı muazzam önem üzerine literatür çok geniştir. Kemalizm ve eğitim üzerine ilginç tartışmalar için bkz. örn. Winter (1984). Benzer meseleler için ayrıca bkz. Ahmad (1993) ve Ceylan ve Irzik (2004).

müfredatını yeni ders kitaplarında ordu ve askerliğe daha az referans vererek 'sivilleştirme' için mücadele etmektedir. Marie Carlson'un yazdığı bölümde gösterdiği gibi, çağdaş İsveç'te norm ve değerler 'İsveçli' bakış açısıyla ders kitaplarında ve çeşitli politika belgelerinde ve yeni ulusal imgeleri yerleştirmek üzere 'göçmen' öğrenciler için aşılanmıştır. Bu süreç aynı zamanda İsveç çerçevesi içerisinde cinsiyet eşitliğiyle de ilişkilidir.⁶

İkinci mesele dille ilgilidir. Osmanlı İmparatorluğu çokdilliydi ve imparatorluğun idari dili Farsça ve Arapçadan pek çok unsuru içinde barındırıyordu. 19. yüzyılın ortalarından itibaren büyük şehirlerde eğitim dilinin Fransızca, İngilizce veya Almanca olduğu, özellikle Hristiyan azınlıklara hizmet veren 'yabancı' okullar kuruldu. Aynı zamanda Rum Ortodokslar, Ermeniler ve Yahudiler kendi okullarını kurdular. Yeni cumhuriyette bu çokdilli durum şüpheyle karşılanıyordu ve imparatorluğun 'zayıflığının' bir simgesi olduğu için hoş karşılanmıyordu (krş. Somel 2005: 269). Yeni (fakat kadim) bir milletin doğuşunu simgesel olarak temsil eden radikal bir dil reformu benimsendi. Amaç saf bir Türkçe diline 'geri dönmek'ti; Arap alfabesinin yerine Latin alfabesi getirildi ve yeni bir kelime hazinesi geliştirildi. Zorunlu eğitim sistemi, dil reformuyla bir arada geliştirildi. 'Yeni' insanlar eski lehçeleri unutmali ve yeni 'doğru' konuşma, okuma ve yazma şekillerini öğrenmeliydiler. Cumhuriyetin dilsel azınlıkları da yeni homojenliğe uyum sağlamak zorundaydı ve onların okulları devlet tarafından ciddi derecede denetlenir hale geldi (Sarioglou 2004: 91 vd).

İsveç'in tarihindeyse aksine, dilsel çeşitliliğin tanınmasına rastlanmamaktadır. Geç 19. yüzyılda yetkililerde, bu ülkede İsveççeden başka dillerin de önemli olduğuna ilişkin bir amnezi vardı. Elbette Latince yüzyıllardır idare, bilim veya din alanlarındaki meslek eğitiminde kullanılan dil olagelmmişti. Ortaçağlarda Almanca, başkent Stockholm'de İsveççeden daha yaygın bir şekilde konuşuluyordu. 18. yüzyılın ortalarından 19. yüzyılın ortalarına kadar sarayda İsveççe değil Fransızca konuşuluyordu. Kuzey Avrupa'nın çeşitli kesimlerinden asker toplayan İsveç ordusu çokdilliydi. Fakat Türkiye'deki gibi zorunlu eğitim tekdilli okul üzerine inşa edildi. Sami halkının ve kuzeyde yaşayan oldukça büyük Fince konuşan azınlığın okullarda kendi dillerini konuşmalarına müsaade edilmiyordu. Bu gruplar ulusun birliğini tehdit etmek

6 İsveç'in bir cinsiyet eşitliği cenneti olduğu düşüncesi, başka nedenlerle birlikte politika yapma sürecinin görüşbirliğine dayalı doğası nedeniyle de sorgulanabilir. Emek piyasası yüksek derecede cinsiyet ayrımının görüldüğü bir yerken, İsveç Parlamento'daki kadınların sayısı bakımından iyi bir konumdadır (krş. Rabo 1997: 111-115).

için çok küçük ve güçsüzdü, ama ‘farklı’ oldukları için bastırılmışlardı ve ancak İsveç dilini kullanarak medenileşebilirlerdi.

Hem İsveç’te hem de Türkiye’de dil tartışmaları çok hassastır. Türkiye’de 1923 tarihli Lozan Anlaşması’nda tanınan ‘azınlıkların’ konuştuğu diller (Ermenice ve Rumca) devlet tarafından korunmaktadır. Fakat Kürtler bir ulusal azınlık olarak tanınmamaktadır ve Kürtçenin kullanılması bastırılmış ve ayrılıkçı taleplerin bir sembolü olarak görülmüştür. İsveç’te 1980’li yılların sonlarından bu yana hassasiyetler göçmenlerin İsveççeyi kullanma şekliyle alakalıdır. Örneğin Stroud, İsveççenin banliyölerde konuşulan bir şekli olan ‘Rinkeby İsveççesi’ kavramını özü itibariyle ‘göçmenlerle ilişkilendirilmiş bulaşıcı etki, suç, değişim ve benzeri gibi kültürel olarak inşa edilmiş özelliklere temas ederek, göçmenleri kamusal dil piyasalarında İsveççenin yetersiz konuşucuları olarak konumlandırılmasına’ hizmet eden bir kavram olarak analiz etmiştir (2004: 197). ‘Rinkeby İsveççesi’ kavramı ‘İsveçli benlik’ ve ‘etnik Öteki’nin temsilleri için bir metafor olarak görülebilmekte ve ideolojik tartışmalarda yan yana getirilmektedir (a.g.e., ayrıca bkz. Milani 2006a, 2006b).

Türkiye ile İsveç’in farklılık gösterdiği üçüncü meseleyse devlet ve din arasındaki ilişkiyle alakalıdır. Genç Türkiye Cumhuriyeti’nde devlet ve dini ayırmaya yönelik radikal bir politika empoze edilmiştir ve dini eğitim tüm devlet okullarında yasaklanmıştır. Din görevlilerinin eğitimi İmam-Hatip adı verilen okullarda yakından takip edilmiştir. Halifelik sultan tarafından devam ettirildiği ve korunduğu için bu değişim genelde dini meşruiyete dayanan imparatorluk geleneğinden radikal bir kopuş teşkil ediyordu. Dikkatlice kontrol altında tutulan dini eğitim, büyük ölçüde entelektüel ve kültürel köklerinden koparıldı. İsveç’teyse din ve devlet arasındaki ilişki tamamen farklıydı ve hâlâ öyledir. Lutheryan Reformu’ndan sonra İsveç dinen homojen bir devlete dönüştü. Diğer hiçbir Hristiyan mezhebine izin verilmiyordu ve İsveç tabiyetindekilerin tamamı bir Lutheryan (Devlet) Kilisesi’ne üye olarak doğuyordu. 19. yüzyılda Devlet Kilisesi’nin hakimiyetini azaltmak ve daha ‘halka ait’ ibadet şekilleri getirmek isteyen hareketler sadece Protestanlık hakkında değil, eğitim hakkında da yeni fikirlerin yayılmasında önemli rol oynadılar. Zamanla, yukarıda belirtildiği gibi, sıradan halk için eğitim giderek daha az kutsal metne, daha çok modern vatandaş fikrine dayanmaya başladı. Fakat ancak 1951 yılında başka bir Hristiyan cemaatine girmeksizin İsveç Devlet Kilisesi’nden ayrılmak mümkün oldu ve ancak 2000 yılında Kilise ve Devlet nihai olarak ayrıldı. 1950’lerden bu yana bir inancı temel almadığı söylenen

ve 'nesnel' bir zorunlu din eğitimi geliştirdi, ama bu eğitim hâlâ tarihsel İsveç Lutheranizmi geleneğinde çok fazla kök salmış durumdadır (Kerstin von Brömssen'in yazdığı bölümde sözünü ettiği gibi; ayrıca bkz. Gerle 1999). İsveç 'sekülerizmi' bu nedenle Türk laikliğinden farklıdır. Büyük çoğunluk, devlet ve dinin ayrılmasından sonra yine de eski Devlet Kilisesi'nde kalmış olsa da ve çoğu ebeveyn çocuklarının vaftizini yaptırıyor ve çiftlerin yarısından fazlası kilisede evleniyor olsa da, genel olarak İsveçliler hâlâ kendilerinin laik olduğunu söylemektedir.

Ulusların kendine dair imgesi, dil sorunları ve devlet ile din arasındaki ilişki olmak üzere bu üç mesele, zamanın değişik noktalarında 'çokkültürlülük' ve eğitimin çeşitli boyutlarını vurgulamaktadır. Türkiye'de tartışmalar hem 'çokkültürlü' geçmişin yeniden anlaşılmasıyla hem de insan hakları kriterleri temelinde ulusal müfredatın yeniden değerlendirilmesiyle alakalıdır (bkz. Ceylan ve Irzık 2004). Diğer yandan pek çok kimseye göre İsveç, göçmenlerini ve yeni vatandaşlarını ulusal aileye ve ulusal tarihe dahil etmelidir. Çeşitli bağlamlarda kurumsal ayrıma ilişkin devam etmekte olan bir tartışma vardır ve bu tartışmada 'İsveçli' çoğunluğun her zaman neyin 'doğru' veya 'yanlış' olduğuna karar verme hakkına sahip olduğu iddia edilmektedir. Her iki ülkede de çoğunluğun dilleri (Türkçe ve İsveççe) ile ideal vatandaş fikri arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Bununla birlikte İsveç'te yakın geçmişte 'ulusal' dilsel azınlıklar tanınmıştır⁷ ve bazı azınlık dillerinin okullarda öğretilmesi için destek verilmektedir (bkz. Inger Lindberg'in makalesi). Türkiye'de, azınlıklar ve azınlık dilleri, özellikle de Kürtler ve Kürtçe konusundaki kaygılar çok karmaşıktır. Kürtçe 2002 yılında eğitimde kullanılabilecek bir dil olarak resmen tanınmış olsa da, Kürtçe eğitimin gelişimi yavaş seyretmektedir. Devlet ve din arasındaki ilişki ve bunun eğitimle arasındaki bağ da çok hassas bir meseledir. Çağdaş Türkiye'de radikal laikliği savunanlar ve İslâmi hareketler arasındaki ideolojik mücadele aşırı derecede bölücü bir hal alabilir. İsveç'te çoğunluğun kendi sekülerliğine dair miti, Ortadoğulu göçmenleri ve yeni vatandaşları 'dindar' olarak sınıflandırmasına yol açmaktadır. Her iki ülkede de okullar ve müfredat, sadece vatandaşların ve daimi

7 Azınlık dilleri Sami, Fince, Meänkieli (Tornedal Fincesi), Roman Chib ve Yiddiş'tir. İsveç'in azınlık politikası, ulusal azınlıkları güçlendirmek ve dillerini hayatta tutmak için gereken desteği sağlamaktır. Hükümet, Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunmasına dair Çerçeve Sözleşmesi'ni ve Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dilleri Şartı'nı onaylamıştır. Bireylerin Sami, Fince, Meänkieli dillerinin geleneksel olarak kullanıldığı ve hâlâ yaygın olarak kullanılmaya devam edildiği coğrafi yönetim alanlarında idari yetkililer ve mahkemelerle olan işlemlerinde bu dilleri kullanmasına hak tanıyan özel yasalar benimsenmiştir.

oturum izni olanların yaşanmış gerçekliklerine duyarlı olmak üzere gelişmek değil, aynı zamanda potansiyel olarak tehlikeli bölünmeler arasında köprüler bulmak zorundadır. İsveç'te ve Türkiye'de 'benzerlikler' ve 'farklılıklar'ın organizasyonu bu nedenle eğitimde ve eğitim için kilit önemdedir.

KİTAP HAKKINDA

Bu kitabı üç tematik kısım halinde düzenledik. *Çokkültürlü Eğitimde Zorluklar* başlıklı ilk kısımdaki bölümler farklı şekillerde toplumsal ve kültürel pratik ve yorumlardaki büyük karmaşıklığı aydınlatmaktadır. Politikalarla bu politikaların eğitim ortamlarında gerçekleştirilme şekilleri arasındaki fark ortaya çıkarılmaktadır.

'Çokkültürlü bir Eğitimin Tarihsel Etnografisi: 1970'ler ve 80'lere dair Eleştirel bir Hafıza' adlı bölümde Arzu Öztürkmen kendisini bir anlatı geleneği içerisine konumlandırmaktadır. Bölüm, yazarın bir İstanbul kız lisesinde, Notre Dame de Sion'da 'çokkültürlü' eğitim deneyimini ortaya sermektedir. Kişisel anılar Türkiye'nin bu dönemdeki siyasal bağlamına referansla analiz edilmekte ve 'çokkültürlülüğe' yaklaşımın farklı şekilleri hakkındaki toplumsal gerilimleri keşfetmektedir.

Annika Rabo'nun 'İsveç'te Öğretmen Eğitimi Yeniden Düzenlemek: Çeşitlilik Paradoksları' adlı bölümü etnografik alan çalışmasına ve belgelerin incelenmesine dayanmaktadır. Öğretmen yetiştirme de dahil olmak üzere eğitim, bu bölümde güçlü simgesel değere sahip ve siyasal rakiplerin kendi görüşlerini ifade ettikleri bir alan olarak analiz edilmektedir. Bu bölümün odak noktası, yirmi farklı öğretmen yetiştirme kolejindeki farklılıkların geçmişten daha belirgin hale geldiği İsveç'te öğretmen yetiştirme eğitimine yönelik son reformdur. Aynı zamanda birleşik bir 'profesyonel' öğretmen rolüne ilişkin çok şey söylenmektedir. Bununla birlikte yeni öğretmenlerin mesleki yeterliliği onların kendi üzerine düşünme yeteneklerine dayanmaktadır.

Tuba Kancı ve Ayşe Gül Altınay'ın katkısı 'Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Türk Ders Kitaplarında Askerileştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık,' tarihsel bir bakış açısıyla ulusal belge ve politikalarla ilişkisi çerçevesinde eğitim metinlerinin analizine dayanmaktadır. Yazdıkları bölüm, Türk milliyetçilik projesinde ulus ve ordu arasındaki karmaşık ilişkinin yaratılmasını ve sürekli olarak pekiştirilmesini incelemektedir. Bunu yaparken yazarlar eğitime ve bu projede kadın ve erkeklere yüklenen farklı rollerle odaklanmaktadır. 1920'lerden yüzyılın sonuna kadar 'asker-millet'in inşa edilme şekillerinde süreklilikler de değişimler de gözlenmiştir. Ulusal müfre-

datla ilgili materyaller ve ders kitapları bu bölümde askeri meselelerle ilgili zorunlu bir ortaokul dersine özel vurgu yapılarak analiz edilmiştir.

Inger Lindberg ‘Çokkültürlü Eğitim: Bir İsveç Perspektifi’ hakkında, teori ve pratikte dil politikalarıyla ilgili sosyolinguistik bir perspektifle yazmaktadır. Çokdilliliği güçlendirmeye yönelik resmi bir politikanın bulunduğu, ama okulların genellikle bir tekdillilik pratiğini muhafaza ettiği İsveç’teki durumu incelemektedir. Bölümde, çiftdilli öğrencilerin dilleri ve öğrenme süreçleriyle ilişkili meseleler, tüm öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmedikçe, çiftdilli öğrencilerin akademik başarısında hiçbir kapsamlı iyileşme umut edemeyeceğimiz savunulmaktadır.

Eğitim Kurumları ve Kimlik Oluşumları başlıklı ikinci kısımda yer alan tüm katkılarda mülakatlar bulunmaktadır, ama hepsi aynı zamanda bir dizi belgeden de faydalanmıştır. Fatma Gök’ün ‘Türkiye Cumhuriyeti’nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri’ adlı çalışması iyi bilinen ve etkili, ama aynı zamanda araştırmalarda ihmal edilen ‘Kız Enstitüleri’ni irdelemektedir. Bu enstitüler 1920’lerin sonlarında kızlar için meslek okulları olarak kurulmuştur ve Türk kadınlarının ‘modernleşme’ ve ‘Batılılaşma’ süreçlerinde yeni bir kadın kimliğinin oluşumunda çok önemli olmuştur.

Mine Göğüş Tan’ın ‘Türkiye’de Kadınlar, Eğitim ve Gelişme’ adlı makalesi geniş bir toplumsal ve ekonomik bakış açısından kadınlar ve gelişmeyle ilgilenmektedir. Bu konu ayrıca ulusal politikalarla da ilgilidir. Osmanlı dönemlerinden beri eğitim, kadın hareketlerinin en önemli hedeflerinden biri olagelmıştır. Kadınların eğitimde elde edilen kazanımlara rağmen, eğitim sistemi ile diğer kurumlar arasındaki ilişkiler çok karmaşıktır ve cinsiyetler arasındaki eşitsizlikleri yansıtmaktadır. Bu bölüm Türkiye’de cinsiyet ve eğitimle ilgili mevcut durumun eleştirel bir değerlendirmesini sunmaktadır.

Sonraki bölümde Maria Carlson’un ‘Ders Kitapları ve Pratikte İmgeler ve Değerler: İsveç’te Göçmenlere Yönelik Dil Kursları’ adlı çalışması sadece mülakatlardan faydalanmamakta, aynı zamanda ders kitapları ve politika belgelerinin bir analizini de yapmaktadır. Bu analiz ders kitaplarının ve diğer materyallerin bir söylemsel pratikler ağında nasıl konumlandığını, İsveç toplumundaki hakim, fakat değişen değerler, normlar ve düşünme biçimleriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu ve bunları nasıl ifade ettiğini göstermektedir. 1960’larda ve 1970’lerde bu metinler göçmenlerin iyi işçiler veya öğrenciler haline gelmesiyle ilgileniyordu. 1990’lardan itibaren ortaya çıkan metinlerde ise İsveç’in resmi cinsiyet eşitliği canlandırılmakta ve hem öğretmenler hem de öğrenciler bunun üzerine düşünmekte ve hareket etmektedir.

Kerstin von Brömssen'in 'İsveç'te Öğrencilerin Din Hakkında Konuşmaları üzerine Düşünceler' ve Aylin Akpınar'ın 'Devlet Eğitimiyle İyi bir Vatan­daş ve Bilinçli bir Müslüman'ın Yaratılması: İmam Hatip Okulları Örneği' adlı çalışmalarında gençlerle din ve eğitim hakkında görüşmeler yapılmıştır. Von Brömssen İsveç devlet okullarındaki genç ergenlere odaklanırken, Akpınar İmam Hatip liselerinden mezun olan öğrencilerle görüşmüştür. Bu katkılar genel olarak toplumda ve eğitim kurumlarında değerler ve normlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda bu kurumlardaki aktörlerin, bu değer ve normlar karşısında nasıl hareket ettiğini, tepki verdiğini ve düşündüğünü göstermektedir.

Güçlendirme Stratejileri başlıklı üçüncü kısımda yazarlar bireylerin resmi ve gayriresmi kurumlar içerisinde varolma ve başarılı olma stratejilerini nasıl geliştirdikleriyle ilgilenmektedir. Söylemsel alanlarda kimlik, nihai bir üründen ziyade bir oluş sürecinin teşkil ettiği bir şey olarak görülmektedir.

Ann-Sofie Holm ve Elisabet Öhrn'ün bölümü 'Sınırları Aşmak mı? Cinsiyetlendirilmiş Başarı Öykülerinde Karmaşıklıklar ve Sakıncalar', mülakatlara ve sınıf içi gözlemlere dayanmaktadır. Bu bölüm okul ortamlarındaki dışılık ve erilik biçimlerini ve çeşitli erkek ve kız gruplarının konumlanma şekillerini inceleyen bir çalışmaya dayanmaktadır. Çok farklı iki yerel cemaatten gelen 15-16 yaşlarındaki öğrencilerle mülakatlar ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu bölüm özellikle toplumsal cinsiyetin gereklerini başarıyla yerine getiren iki öğrenci grubunu, spor dallarında yetenekli olan bir popüler kızlar grubu ile okul çalışmalarına yönelik 'olgunlaşmış' ilgilerini vurgulayan göçmen arkaplana sahip bir erkek grubunu incelemektedir. Bu örneklerle İsveç okullarında toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirmenin karmaşıklıklarına ilişkin derinlemesine bir tartışma ortaya serilmektedir.

Meral Apak 'İMECE: İstanbul'un bir Gecekondu Mahallesinde Kadınların Kendilerini Güçlendirme Pratiği'nde, bu alana yaptığı yolculuğu anlatmaktadır. Bu bölüm İstanbul'un pek çok iç göçmenin⁸ bulunduğu bir bölgesinde yaygın eğitimle uğraşan bir kadın dayanışma kooperatifinin etkinliklerini analiz etmektedir. İMECE eğitim etkinliklerine katılan kadınların bir kültürel, etnik ve toplumsal çeşitlilik bağlamında kendilerini ve birbirlerini nasıl algıladıkları anlatılmaktadır. Bölüm ayrıca kooperatifteki okuryazarlık kurs-

⁸ Türkiye bağlamında iç ve dış göç arasında bir ayrım yapılmaktadır. Ancak genel anlamda 'göçmenler'den bahsedildiğinde, özellikle de büyük şehirlerde, aslında 'iç' göçten bahsedilmektedir. Apak'ın çalışmasında bu iç göçmenler örneğin Kürt, Alevi veya Sünni bir geçmişli olanlardan oluştuğu kadar aynı zamanda Roman ve Bulgar göçmenleri de içermektedir.

larında çoğu katılımcının anadili olmayan Türkçenin nasıl öğretildiğini de tarif etmektedir.

Levent Soysal'ın '(Gayri)resmi Kurum, Kültür ve Göçmen Kızları Eğitme: Berlin'den Bakış' adlı makalesi etnografik bir çalışmadır. Bu bölümde göçmen gençlik kültürü Berlin'deki kamusal ortamlarda cinsiyet gözlüğünden incelenmektedir. İki farklı kültür söylemi analiz edilmektedir. Birisi ezeli Türk veya Müslüman gelenekleri şeklinde tikelci, etnik olarak kapalı bir görüşü savunurken, diğeri evrenselci bir içerikle hümanist bir yorumu kucaklamaktadır. Türk kızların kamusal alanlarda 'kadın olarak problemleri' hakkında nasıl konuştuklarına odaklanan bu bölüm, kamusal alanda mevcut olan söylemlerin bu genç kadınlara, aksi takdirde sözü edilmeyen meseleleri seslendirebilecekleri bir dil sağlamaktadır.

Ove Sernhede'nin 'Mikrofon Peygamberleri ve Okul Dışında Eğitim: Küresel Hip Hop Cemaati ve "Yeni İsveç"te Göçmen Gençlik' adlı çalışması Göteborg'un bir banliyösünde göçmen geçmişine sahip ve hip hop kültürünün yerel ve kozmopolitan ifadeleriyle ilgilenen genç insanlara odaklanmaktadır. Bölüm, kendisini 'yeni sınıfaltı' olarak tanımlayan yaklaşık 60 genç insanın uzun zaman boyunca gözlemlenmesine ve incelenmesine dayanmaktadır. Bu grubun bir tür alternatif okul veya gayriresmi öğrenim alanı olarak görülebileceğini ve grup üyelerinin, sokağın eleştirel teorisini geliştiren organik entelektüeller olarak analiz edilebileceğini ileri sürmektedir.

Son olarak Ek 1 ve 2 sırasıyla Türkiye ve İsveç eğitim tarihlerinin özellikle sorunlu alanlarına ilişkin kısa özetlerdir.

KESİŞEN PERSPEKTİFLER

Türkiye ve İsveç'te 19. yüzyılın ilk onyıllarında evrensel, ücretsiz ve birleşik örgün eğitim hakkında gerçekleşen tartışmalar, çok heterojen bir eğitsel durum bağlamında olmuştur. Bugün bu kitapta yeniden iki ülkedeki eğitsel heterojenlikle yüzleşiyoruz. Türkiye'de özel okullar inanılmaz bir hızla (yeniden) açılmaktadır (Acar ve Ayata 2002) ve İsveç'te devlet tarafından finanse edilen ama özel olarak işletilen, 'serbest okullar' adı verilen okulların sayısı artmaktadır (krş. Gerle 1999, Kjellman 2001, Gustafsson 2004). Eğitimin yeniden yapılandırılması, Gök ve Rabo'nun bu kitaba yaptıkları katkılarında tartıştıkları gibi, genellikle kaçınılmaz bir 'küresel rekabet'e ve neoliberal ekonomik politikalara doğru kayışa bir hazırlık veya bir tepki olarak tartışılmaktadır.⁹

9 İngiltere, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde neoliberalizm ve eğitsel değişimler arasındaki ilişkinin ilginç bir analizi için bkz. Mitchell (2003). Eğitimde 'demokratik' değerlerle ilgili ola-

İsveç'te yeniden yapılandırma ayrıca 'daha iyi kalite' bakımından da tartışılmaktadır, ama aynı zamanda bir 'verimlilik' söylemiyle de güçlü bir şekilde ilişkilidir. Pek çok şekilde kendimizi 19. yüzyılın pedagogları, entelektüelleri ve politikacılarının karşılaştığı ve tartıştığına benzer meselelerle karşı karşıya ve onları tartışırken buluyoruz. Temel eğitimin amacı nedir? Bireyi kendi iyiliği için mi yoksa toplumun iyileşmesi için mi özgürleştirmeliyiz? Toplumun iyileştirilmesi ne demektir? Okullar azami düzeyde karma ve heterojen mi olmalı, yoksa 'azınlıklar' kendi eğitim kurumlarında korunmalı mı? Kızlar ve erkekler aynı okullarda aynı eğitimi mi almalı? Ailenin eğitimdeki rolü nedir? Resmi vasıfların çok büyük önem taşıdığı toplumlarda gayriresmi eğitimin rolü nedir?

Eğitim bu 'küresel' çağda bile hâlâ oldukça ulusal bağlamlarda oluşmaktadır. Bu kitabın farklı bölümlerinde yer verilen aktörler (öğrenciler, genç ve yetişkin kurs katılımcıları, okul içinde ve dışında ergenler, kadınlar ve erkekler, öğretmenler ve eğitim yöneticileri yukarıda tarif edilen 'Türkiye' ve 'İsveç' bağlamları içerisindeki söylemlerin birer parçasıdır ve bu söylemleri dile getirmektedirler. Eğitim sorunları, bir buçuk asır önce olduğu gibi uluslararası pedagojik tartışmalarla veya uluslararası göç süreçleriyle yayılsa da, bu sorunlar hâlâ yerel ve ulusal olarak yorumlanmakta ve uygulanmaktadır. Eğitim hâlâ ahlaken oldukça külfetli bir girişimdir. Kendimizi tarafsız gözlemciler olarak görmeyiz, daha ziyade araştırmalarımız yoluyla eğitimin şekillenmesine ve değişmesine ilişkin tartışmalara katkıda bulunmak isteriz. İzleyen kısımda çeşitli bölümlerde geliştirilen argümanların özünü yakalama ve sınıflandırma çabamızda analitik araçlar olarak sınıf, cinsiyet ve etnisiteden faydalanıyoruz.

SINIF

Hem Türkiye'de hem de İsveç'te araştırmacılar, siyasetçiler ve genel olarak vatandaşlar temel eğitimdeki eşitsizlikler hakkında kaygılıdır. Vatandaşlar açısından temel eğitime eşit erişim yönündeki yüzyıllık vizyonlar ve eşit eğitim kalitesi ideali bugün de ilk önerildikleri zaman olduğu gibi radikal görünmektedir. Kimilerine göre bu vizyonlar asla gerçekleştirilmemişti, kimilerine göre ise çağdaş toplumların eşitsizlikleri yüzyıl önceki eşitsizliklerden niteliksel olarak farklıdır. Örneğin İsveç'te 1950'lerin sonundaki büyük homojenleştirici ve eşitleyici eğitim reformu, dokuz yıllık örgün eğitimi birleşik ve or-

tak bir okul içerisinde tüm öğrenciler için zorunlu kıldı. Eğitim kent merkezlerinde ve kırsal alanlarda büyük benzerlik taşıyordu. Hükümette olan Sosyal Demokrat parti bu reformu, işçi sınıfı ailelerinden gelen çocukların toplumsal hareketliliğini güçlendirmek için zaruri gördü. Reformun çerçevesi güçlü eşitlikçi idealler içerisinde çizildi. Fakat İsveç'te, gençlerin ortaöğrenim ve yükseköğrenim sırasındaki eğitsel tercihlerinde (tipik olarak ebeveynlerin eğitimine göre sınıflandırılan) sınıfın hâlâ önemli bir rol oynamaya devam ettiğine yönelik endişeler bulunmaktadır. Fakat yukarıda belirtildiği gibi çağdaş İsveç'te 'etnisite' eğitsel eşitsizliklerin bakıldığı ve açıklandığı mercek olmuştur. Ove Sernhede, İsveç'in bir banliyösündeki hip hop 'cemaati'ndeki bilgi kaynaklarını sağlam bir şekilde Avrupa'da artmakta olan ekonomik eşitsizlikler bağlamına yerleştirmektedir. Fakat onun tarif ve analiz ettiği 'klan üyeleri' bir İsveç işçi sınıfına değil, 'küresel' bir çerçeve içerisinde göçmen bir 'yarı proletarya'ya aidiyet belirtmektedir. Ann Sofie Holm ve Elisabet Öhrn'ün bölümünde 'göçmen' erkek çocuklar ve orta sınıf kız çocuklar eğitimde başarı hikâyeleri bakımından birbirleriyle karşılaştırılmaktadır. İkinci gruptakiler spor dallarında başarılı olmak için nasıl 'erkekler gibi' davrandıklarını ama aynı zamanda derslerinde de başarılı olduklarını anlatırken, ilk gruptakiler kendilerini göçmen nüfusun yoğun olduğu banliyödeki eski arkadaşlarından uzaklaştırdıklarını vurguladılar. Bunun yerine örgün eğitimi ciddiye alarak, ailelerinin nasihatini dinlemeye çaba göstermişlerdi.

Türkiye'den katkılarda sınıf farklılıklarına daha doğrudan bir yaklaşımla odaklanılmıştır. Meral Apak İstanbul'un bir gecekondu mahallesindeki bir kadın kooperatifiyle ilişkisini anlatmaktadır. Bu kooperatif Türkiye'de kayıtdışı atölyelerde, başkalarının evinde hizmetçi olarak veya kendi evlerinde parça başı iş yapan kırsal alandan gelen kadın göçmenlerin yüz yüze kaldığı eşitsizliklere yönelik sınıf ve cinsiyet temelli kaygılardan ortaya çıkmıştır. Kooperatifte okuryazarlık, sağlık ve meslek eğitimi kurslarıyla eğitim hem örgün hem de yaygın eğitim boyutlarını kapsamaktadır. Aylin Akpınar yazdığı bölümde özellikle kırsal nüfustan veya işçi sınıfından gelen çocukları kaydeden okullar olarak İmam Hatip Liselerini ele almaktadır (krş. Acar ve Ayata 2002). Ana eğitim dilinin Fransızca olduğu bir özel okul olan Notre Dame de Sion'daki kendi eğitimini anlatan ve analiz eden Arzu Öztürkmen ise tamamen farklı bir sınıfsal bağlam sunmaktadır. Bölümlerindeki asıl önemli değişken cinsiyet olmasına rağmen, hem Mine Göğüş Tan hem de Fatma Gök bir toplumsal hareketlilik aracı ve toplumsal hareketliliğe yönelik bir yol olarak eğitimin önemini vurgulamaktadır.

CİNSİYET

Hem İsveç'te hem de Türkiye'de kızlar ve erkekler aynı temel eğitim hakkına sahiptir. Bununla birlikte İsveç'te kızlar ve kadınlar Rabo, Holm ve Öhrn'ün belirttiği gibi erkeklerden daha fazla (örgün) eğitim görmektedir. Türkiye'de diğer pek çok Avrupa ülkesinde kadınların girmesinin genellikle güç olduğu mesleklere girmenin yolunu bulan çok sayıda yüksek vasıflı kadın bulunmaktadır. Ancak kızlar zorunlu eğitim seviyesinde tam katılım gösterememektedir. Tan, kırsal bölgelerde yaşayan kızların okula erkeklerin gittiği kadar gitmediğini göstermektedir ve bunu yapısal engeller ve kültürel idealler çerçevesinde açıklamaktadır. Türkiye'de kadınların eğitim durumunu genel olarak iyileştirmek için, başka şeylerin yanı sıra erkekler ve kadınlar arasındaki iktidar ilişkilerinin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve eğitim reformları talep etmektedir.

Cumhuriyetçi Kemalist ideolojide kadınlar ve erkekler/kız ve erkek çocuklar arasındaki farklar belirli bağlamlarda, ki bunlardan biri eğitsel bağlamlardır, önemsiz gösterilmiştir. Bu dönemde benzer fikirler İsveç'te de bulunuyordu. Kız ve erkeklerin benzer entelektüel yeteneklere ve kapasitelere sahip olduğu söylenirdi ve kızlar ve kadınlar genellikle faydalanılmayan kaynaklar olarak değerlendirilirdi. Türkiye'de diğer pek çok ülkede olduğu gibi kadınlar ulusun az gelişmişliğinin sembolleri olarak değerlendirildi. Ulusun 'modern' ve 'sağlıklı' olabilmesi için kadınlar özgürleştirilmeli ve eğitilmeliydi (krş. Kandiyoti 1991). Genç Türkiye Cumhuriyeti, Kemalist dönemin 'laikleşmiş ve Batılaşmış' kadını için bir rol modeli olacak 'yeni' Türk kadını yaratacak öncü bir kurum olarak özel Kız Enstitülerini kurdu. Fatma Gök, bu enstitülerin tarihi ve gelişimi üzerine yazdığı bölümde, mezunların 'yeni' kimlikleriyle devlet iktidarını meşrulaştırdıklarını iddia etmektedir. Kadınların, ataerkinin yerini aileden devlete geçişine destek olmaları bekleniyordu.¹⁰ Kadınlar ailelerinden ve evlerinden çıkarılmış ve temelde nasıl temiz, düzenli ve tertipli olacaklarını bilen ve bir masayı nasıl düzenleyeceklerini ve bir Fransız yemeğini nasıl pişireceklerini bilen 'yeni ve modern' anne ve eşler olarak devlete hizmet etmeleri istenmiştir.

Fakat Türkiye'deki kadınların hepsine bu 'yeni ve modern kadın' değerleri aşılanamamıştır. Modern cumhuriyet tarihi boyunca başka kadın ve

¹⁰ Bakınız cinsiyet eşitliğine ve cinsiyet eşitliğinin sınırlarına ilişkin erken Sosyal Demokratik görüşlerin bir analizi için Hirdman (1989), İsveç devleti ve İsveçli aileler arasındaki karmaşık ilişkinin bir analizi için Bäck Wiklund (2002) ve Suriye ile Ürdün'de 'devlet feminizmi' ve 'devlet ataerkilliği' arasında bir karşılaştırma için Rabo (1996).

erkekler, kızlar ve erkeklerin çok farklı 'doğasına' vurgu yapmışlardır.¹¹ Aylın Akpınar'ın bölümünde ele alınan İmam Hatip Liselerinde kadınlar ve erkekler toplumda farklı roller edinmek üzere eğitim görmektedir. Dolayısıyla, 'geleneksel aileler'den gelen pek çok kızın, eğitim fırsatlarını ilerletmek ve üniversiteye girebilmek için bu okulları tercih etmesi çok ilginçtir. Bu kızlar eğitimsel amaçlarını ailenin daima kendileri için öncelik taşıdığı, İslâm'a dayanan 'üstün' bir ahlak çerçevesinde tanımlamaktadırlar. Acar ve Ayata (2002: 108) özel bir lise ile bir İmam Hatip Lisesi arasında yaptıkları bir karşılaştırmada, İmam Hatip Lisesi'nde kız ve erkeklerin ayrılması, dinen caiz bir geleceğin sınırları içerisinde kız öğrencileri özgürleştirirken, özel okullardaki rekabetçi ortamın aslında erkek değerlerini norm haline getirdiğini ileri sürmektedirler.¹² Tuba Kancı ve Ayşe Gül Altınay, ders kitaplarını analiz ederek Türkiye'de erillik ve dişillik fikirlerini ve bunların oluşumlarını irdelemektedir. Onların yazdığı bölüm, eğitim söylemlerinde vatandaşlığın cinsiyetlendirildiği süreçleri ortaya sermektedir.

İsveç de Türkiye gibi cinsiyet eşitliğini resmen benimsemektedir ve İsveç'te cinsiyet eşitliği önemli ve sorgulanması güç bir ideoloji halini almıştır. 1980'li yıllarda araştırmacılar vurgulamıştır ki, kızlar ve erkeklerin eşit olmasına rağmen, kızlar okuldaki önyargılı cinsiyet modelleri nedeniyle dezavantajlıdır. Gözlemlenen dengesizlikleri gidermek amacıyla çareler düşünülmüş ve projeler başlatılmıştır. Bununla birlikte 21. yüzyılın başlarında yapılan araştırmalar bu tabloyu daha karmaşık bir hale getirmiştir. Şimdi 'yeni kız'dan söz edilmektedir. Bu kız özgüven sahibidir, 'istediğini alır' ve akademik olarak erkekte 'daha başarılıdır.' Elisabet Öhrn ve Ann-Sofie Holm'un makalesi bu tartışma içerisine yerleşmektedir. Bununla birlikte İsveç okullarında tıpkı tek bir erillik olmadığı gibi, tek bir dişillik de olmadığını altını çizmektedirler. İsveçli bir cinsiyet eşitliği fikri Marie Carlson'un İsveççe dil kurslarında göçmenlerin karşılaştığı durumları ele aldığı bölümde incelenmektedir. Göçmenlere yönelik ders kitaplarında, bir önlük giymiş bulaşıkları yıkayan 'ideal' İsveçli erkek resimleri bulunmaktadır. Eğitim pratiklerinin yanı sıra bu tür görsel ve metinsel malzemeler yardımıyla İsveçli eğitimciler kurs katılımcılarının 'İsveçli' cinsiyet eşitliğini kucaklaması gerektiğini ifade et-

11 Kızların ve erkeklerin farklı doğalarına ilişkin vurgu 1993 tarihli bir İsveç hükümeti raporunda da ortaya çıkmıştır. Resmi cinsiyet eşitliği politikalarının parametreleri içerisinde rapor biyolojik modelleri temel almıştır. Bu konuya ilişkin eleştiri ve tartışmalar için bkz. Rabo (1997) ve Öhrn (2000).

12 Bu makale aslında her biri farklı cinsiyet rejimlerine sahip bir özel, bir İmam Hatip ve 'sıradan' bir devlet okulu olmak üzere üç liseyi karşılaştırmaktadır.

mektedir. Fakat Carlson, çalışmasında yer alan Türk kadınların bu peşin hükümlü yaklaşımlara itiraz ettiğini belirtmektedir. Bu resimleri İsveç cinsiyet ilişkilerinin gerçek temsilleri olarak görseler de, kendilerine geleneksel demiyor ve 'İsveçlilerin' kurtarmasına ihtiyaçları olduğunu düşünmüyorlar. Kendilerini aslında 'kendi' geleneklerinin değerlerinin hem 'modern' hem de 'geleneksel' taşıyıcıları olarak görüyorlar (krş. Carlson 2006). Dolayısıyla Türkiye de İsveç de ulusal eril ideal ve mitlere sahiptir; biri idealleştirilmiş asker erkeğe, diğeri de idealleştirilmiş ev temizliği yapan erkeğe dayanmaktadır.

İsveç'te cinsiyet eşitliğinin bir diğer paradoksu Annika Rabo'nun İsveç'te öğretmen eğitimi üzerine yazdığı bölümde ortaya serilmiştir. Erkek ve kadınların eşit olduğu farzedilmektedir ve cinsiyetten ziyade liyakatin üniversite eğitimine girişte önemli olması gerekir. Ama örneğin öğretmen yetiştirme kurumlarında 'çok fazla' kadının olması büyük kaygı ve endişe yaratmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde ve öğretmen yetiştirme kurumlarında büyük çoğunluğu kadınlar oluşturmaktadır. Aynı zamanda eğitimciler ve siyasetçiler okuldaki erkek çocukların, erkek rol modellerine ihtiyacı olduğunu iddia etmektedir. Kimileri erkeklerin okullarda daha az başarılı olduğunu, çünkü eğitimin bir kız alanı olduğunu iddia etmektedir. Pek çok kadın öğretmen de erkeklerin eksikliğinden dolayı mesleki statülerinin düştüğünü iddia etmektedir. Rabo, öğretmen yetiştirme kurumlarında kadın eğitimcilerin, daha fazla erkek meslektaşına ihtiyaçları olduğunu iddia ederek, kendi mesleki yeteneklerini küçük düşürdüklerini belirtmektedir. Aylin Akpınar'ın tariflediği İmam Hatip liselerinde kadın öğretmenler, erkek öğretmenler kadar önemlidir, fakat okullarda benzer görevler icra etmelerine rağmen kadınların ve erkeklerin doğasının çok farklı olduğu düşünülmektedir.

ETNİSİTE

Levent Soysal'ın Berlin'deki genç Türk göçmen kadınlarına ilişkin inceleme-sinde cinsiyet etnisite ile kesişmektedir. Soysal, bu kadınları farklı sivil toplum örgütlerinin sağladığı yaygın eğitim ortamlarında izlemiştir. Bu örgütlerden birisi cinsiyet bilincini arttırmayı hedeflemiş ve genç kadınları, Türk göçmenler arasındaki ataerkil aile yaşamında edindikleri belli deneyimleri anlatmaya teşvik etmiştir. Carlson'un İsveç için söylediği gibi, Türk ailesindeki kadınların, çoğunluğun yaymaya çalıştığı sağlıklı cinsiyet ilişkileri fikirleriyle 'kurtarılması' gerektiğine dair güçlü ve peşin hükümlü bir fikir vardı. İlginçtir ki İsveç, Almanya ve Türkiye'de sağlıklı bir aile yaşamıyla meşgul hakim ideolojiler benzerlik taşımaktadır. Çağdaş Türkiye'de bu meşguliyetin nesne-

si (kırsal) iç göçmenlerken, İsveç'te 'dış göçmen', Almanya'da ise tipik olarak Türk göçmenidir. Soysal'ın tarif ettiği cemaat örgütlenmesi ve yaygın eğitimin mekanları, Türk göçmenlerin çoğunlukla coğrafi ve etnik olarak homojen semtlerde yaşadıkları Berlin bağlamı içerisinde yer almaktadır. İki milyondan fazla bir sayıya ulaşan bu göçmenler, Almanya'daki en önemli 'yabancı' kategorisini oluşturmaktadır.

1990'lı yılların sonuna kadar Almanya resmen bir göç ülkesi değildi (Castles ve Miller 2003: 199) ve Türk kökenli bir kişinin bir Alman vatandaşı olması, Almanya'da doğmuş olsa dahi aşırı derecede zordu. İsveç'in politikaları Almanya'nın politikalarından farklıydı. Göçmenler, ister 1960'larda ve 1970'lerin başında gelen işçiler olsun ister 1980'lerde ve 1990'larda gelen mülteciler veya aile birleşimi amacıyla gelenler olsun, vatandaşlığı kolayca elde edebilmektedir. Sürekli mukimler olarak dahi İsveç vatandaşlarıyla en temel hakları paylaşabilmektedirler. İsveç'te iskan da Almanya'dakine göre tek bir istisnayla çok daha az etnik/ulusal homojenlik özelliğine sahiptir. Büyük şehirleri çevreleyen pek çok banliyö, konuşulan diller, inançlar ve doğulan ülkeler bakımından çok heterojen bir yapıya sahiptir. Fakat 'yerli İsveçliler' çoğunlukla 'etnik olarak ayrılmış' alanlarda yaşamaktadır. Heterojen banliyölerden İsveççede 'göçmen-yoğun' olarak söz edilir. Fakat başkaları karşı bir söylem olarak, daha uygun bir etiket gibi gördükleri 'İsveçli-seyrek' ifadesini öne sürmeye çalışmaktadır. Ove Sernhede'nin bölümünde bahsi geçen genç insanlar işte böyle bir yerelikte hiphop yaşam tarzında yaşamakta ve davranmaktadır. Bu, belli bir tür İsveçli olmayan heterojen göçmen etnisitesinin ortaya çıktığı bir yer olarak onların bölgesidir.

Sernhede temelde erkek çocukların ve genç erkeklerin dünyasını ve onların küresel bağlarla yerel ilgileri nasıl ifade ettiklerini anlatmaktadır. Örgün okul eğitimi gereksizdir veya ilginç değildir, ama daha küçük çocuklara karşı bir sorumluluk duygusu daha büyük çocuklar arasında dile getirilmektedir. Büyükler küçüklere tarih, dini değerler ve ahlakı ailelerinin arkaplanıyla alakalı olarak öğretmektedir. Bunu yaparken banliyölerdeki örgün eğitime ilişkin inançsızlıklarını, ama aynı zamanda kendi başına öğrenmeye ve bilgiye yönelik inançlarını ifade etmektedirler. Hiphop grupları kendilerini isyankar bir karşı kültür olarak görsele ve diğerleri tarafından öyle görülseler de, geliştirilen toplumsal ilişkiler 'iyi aile' değerleri üzerine inşa edilmiş gibi görünmektedir.

İsveç'te kamusal tartışmalarda 'göçmen çocukların' kuralı ve anti-sosyal olduğuna ve ne okulun ne de ailelerinin onları disipline edebildiğine ilişkin bir endişe bulunmaktadır. Ann-Sofie Holm ve Elisabet Öhrn'ün sun-

duğu materyalde başka bir tablo ortaya çıkmaktadır. Onlar, kendilerinin burada ve şu anda yöneliminden okul ve gelecek yönelimine doğru değiştiklerini söyleyen ‘göçmen çocuklar’ı analiz etmektedir. Ortadoğu kökenli bu çocuklar aileleriyle aralarında güçlü bir bağ olduğunu ifade etmektedir ve okuldaki yeni gayretlerini, ailelerinin İsveç’e göç ederek kendileri için feda ettiği şeylerin ‘karşılığını ödemek’ olarak tarif etmektedir.

Kancı ve Altınay erken 1930’larda Türklerin medeniyet özneleri olarak ayrıcalıklı bir şekilde sunuldukları tarih tezini irdelemektedir. Bu tez belli bir etnisite ve milliyeti şekillendirmek için çok önemliydi. Bu fikirle birlikte ulustan dışlanma ve ulusa dahil olma kavramları gelişmiştir. Ancak yeni cumhuriyet çoketnili ve çokdilliydi, bu durum da vatandaşlık ile etnisite/milliyet arasında ‘tam’ uyum sorunu yaratıyordu. Bugüne değin, ulus gövdesine kimin dahil edileceği ve kimin dışlanacağı arasındaki çözümlenmemiş gerilim Türkiye’nin başına bela olmuştur. Kancı ve Altınay, yukarıda sözü edilen milli güvenlik dersinde bu uyumsuzluğun özellikle sorunlu olduğunu savunmaktadırlar. Bu müfredatta (etnik) Türk olmayanlara yer yoktur. Öztürkmen’in 1970’lerde ve 1980’lerde öğrenci olduğu Notre Dame de Sion, daha önce de belirtildiği gibi bir dizi farklı dilsel ve dini arkaplandan gelen öğrenciyi sahipti. Öztürkmen, evde farklı diller konuşan ve farklı dini bayramlar kutlayan kızlara ilişkin kendi algısının okuldaki etkileşimle nasıl ortaya çıktığını anlatmaktadır. Bu farklar, müfredatta veya öğretmenler ya da okul yöneticileri tarafından ortaya çıkarılmamıştır. Bunun yerine öğrenciler farklılıkları ve benzerlikleri gündelik pratiklerinde tecrübe etmişlerdir. Kancı ve Altınay’ın çizdiği resim oldukça kasvetlidir ve ulusal politika düzeyinde herkesi kapsayan bir eğitimin önündeki engelleri vurgulamaktadır. Diğer yandan, Öztürkmen’in anlatımında, elit kız okullarındaki koşullar idealize edilmeden, gündelik bir fiili ‘çokkültürlü’ birlikte varolma pratiği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim ortamlarında sınıf, cinsiyet ve etnisite arasındaki kesişme farklı bölümlerde çeşitlilik göstermektedir. Fakat yine de, daha önce bahsedildiği gibi, ulusal bağlama bağlı olarak belirgin modeller bulunmaktadır. Türk yazarlar, kırsal ve kentsel eğitimdeki büyük farkları ve büyük şehirlerde kırsal iç göçmenler için eğitim geliştirme ihtiyacını vurgulamaktadır. İsveçli yazarların bölümlerinde ise eğitim sisteminde güçlüklerle veya mahrumiyetle karşılaşanlar İsveçli olmayan göçmenlerdir. Türk yazarların bölümlerinde kırsal-kentsel bölünmesinin aynı zamanda kuvvetli bir sınıfsal boyutu da bulunmaktadır; kırsal nüfus ve şehirlere göç eden kırsal göçmenlerin neredeyse tamamı tanımı itibarıyla işçi sınıfından veya yarı proletaryadır.

İsveçli yazarların katkıları ‘çokkültürcülüğün’ de eğitim içerisindeki bir resmi ideoloji olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu ideolojinin, tipik olarak okullarda yorumlandığı zaman sorunlara ve güçlüklerle yol açtığı düşünülmektedir. Öğretmenler pek çok sınıfta bulunan çok sayıda farklı inanç ve ulusal hislere karşı duyarlı olmayı nasıl öğrenebilirler? (krş. Sleeter ve McLaren 1995, Feinberg 1998, Roth 1999). Örneğin bir okulda elli farklı dil olabilirken anadilde eğitim nasıl düzenlenmelidir? Inger Lindberg bu kitaba yaptığı katkısında çokdilliliği eğitim sisteminin güçlüklerinden birisi olarak ele almaktadır. Anadilde eğitim bir hak olmasına rağmen, bu hakka sahip olan öğrencilerin neredeyse yarısı aslında bu tür dersleri takip etmemektedir. İsveç’te eğitim tarzları ve araçlarıyla ilgili eleştiriler bulunmaktadır ve medya tartışmalarında ‘farklı anadillere sahip göçmen çocuklarının İsveç eğitim sisteminde ve daha sonra toplumda başarılı olması için tek yolun iyi ve düzgün İsveççe öğrenmek olduğunu iddia eden pek çok siyasetçi ve uzman görülmektedir (krş. Milani 2006b). Pek çok eğitimci, siyasetçi ve genel olarak vatandaşların günümüzde İsveç’te dile karşı tutumları, İsveçli benliğinin algılanma ve anlaşılma biçimiyle yakından ilişkilidir. Bu ulusal benlik çoğu zaman ‘Öteki’nin, yani göçmenin karşısına yerleştirilir. Örneğin Carlson’un bölümündeki Türk arkaplana sahip kurs katılımcıları, modern ve eleştirel düşünceye sahip bireyler olarak görülmemektedir. Kerstin von Brömssen de İsveç okullarındaki ‘göçmen’ çocuklarla ilgili tartışmasında bu temayı gündeme getirmektedir.

ULUSAL BAĞLAMDA VE ÖTESİNDE EĞİTİM

Zorunlu eğitim dünya çapında bir fikir ve pratik olarak yayıldığında, bu devrimci bir icattı. Evrensel eğitim, bireyi özgürleştirmenin bir yolu, ama aynı zamanda bireyi ulus devlet içerisinde uygun ve belirgin bir şekilde modern bir yaşama hazırlamanın bir aracı oldu. Bu ulus devlet de modern vatandaşla eşzamanlı olarak gelişmekteydi. Tıpkı ‘doğru’ öğrencinin okulda şekillendirilmesi gerektiği gibi, ‘doğru’ eğitim de inşa edilmeliydi. Ulus devlet içerisindeki modern örgün eğitim, birey vatandaş ile devlet arasındaki karmaşık karşılıklı ilişkileri yansıtmaktadır. Biz, eğitimle ilgili ulusal politikalarla, müfredat ve ders kitaplarıyla ve sınıf ve okul içindeki gündelik etkileşimlerle inşa ederiz (krş. Schiffauer ve diğ. 2004). Okula giden bireyler olarak, bu deneyimlerle oluşturuluruz, ama aynı zamanda bu ortamın oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde rol oynarız.

Türkiye ve İsveç’te pedagojik tartışmalarda ve politika belgelerinde

tekrarlanan bir tema ‘öğrenciyi ilginin merkezine yerleştirmektir’. Ancak her iki ülkede de, örgün eğitimde kişisel özgürleşme vaatleri ile sürmekte olan dışlayıcı pratikler arasında hâlâ bir gerilim bulunmaktadır. Bu kitapta bu duruma sınıf, cinsiyet ve etnisite açısından yaklaşıyoruz. Ayrıca politikaların belirlendiği alanlara ve bu politikaların gerçekleştirildiği ve yorumlandığı alanlara eşitsiz erişim olduğunu da vurguluyoruz. Çoğu zaman iyi niyetli olunmasına rağmen, eğitim içerisindeki eşitsiz iktidar ilişkilerini yok etmek güçtür. İsveç’te okul öncesi dönemden üniversiteye kadar olan eğitime ‘eleştirel ve kendi üzerine düşünen birey’ ideali sirayet etmiştir. Ancak bu söylem, bu kitabın bazı bölümlerinde gösterildiği gibi, eleştirel ve düşünsel bir şekilde sorgulanamamaktadır. Eğer görüşleri doğru bir şekilde ‘İsveçli’ yorumuyla ifade etmezseniz, dışlanabilir ve kınanabilirsiniz. Türkiye’deki tartışmalarda ise aksine, eğitim ortamlarında eleştirel düşüncenin yetersizliğine ilişkin bir eleştiridir (Salmoni 2004).

Bununla birlikte, şüphelere ve eksikliklere rağmen her iki ülke de ‘daha çok ve daha iyi’ eğitime yönelik ortak bir inançla nitelenebilir. Bu, hâlâ pek çok toplumsal ve ekonomik sorun için bir çare olarak görülmektedir. İsveç’te milli eğitim küresel piyasanın içine yerleştirilmiştir. Neoliberal söylem içerisinde, vatandaşlar ‘yeni rekabetçi’ dünya içerisinde ülkenin varlığını sürdürebilmesi için rekabetçi olmak durumundadır. Böyle bir atmosfer içerisinde, çok sayıda dil konuşma yeteneği, çeşitli toplumsal ve kültürel ortamlara karışabilme yeteneği ve esnek olabilme ve sürekli yeni şeyler öğrenme yeteneği gibi ‘küresel’ becerilere büyük değer atfedilmektedir. Fakat bu yetenekler oldukça dar bir şekilde tanımlanmaktadır. Örneğin sadece İsveççe, Türkçe ve Arapça konuşabilen çokdilli göçmenler, sadece İsveççe ve İngilizce konuşanlar kadar yetenekli görülmemektedir. Genellikle oldukça kapsamlı uluslararası bağlantılara sahip olsalar da, özellikle ‘küresel’ bağlantılara sahip olarak görülmemektedirler. Çağdaş Türkiye’de öğrencileri ‘küresel’ Anglofon piyasaya hazırlayan özel eğitim kurumları bulunmaktadır (krş. Acar ve Aya-ta 2002), ama aynı zamanda örneğin Orta Asya’ya da ihraç edilen İslâmi ideallere dayanan Türk eğitim kurumları da bulunmaktadır (krş. Turam 2005). Küresel eğitim, küresel değerler ve küresel bağlantılar dolayısıyla farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bizim gördüğümüz, çağdaş ulusal eğitimin karşısında iki büyük zorluk bulunmaktadır. Birincisi tüm öğrencilerin küresel bağlantılara benzer şekillerde sahip olmadığını anlamak ve ikincisi, bizim ‘Herkes Farklı, Herkes Aynı’ şeklindeki sloganımızı geliştirmek ve desteklemektir. Umarız bu kitap, bu güçlüklerin altından kalkabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Feride ve Ayata, Ayşe. 2002. 'Discipline, success and stability. The reproduction of gender and class in Turkish secondary education'. D. Kandiyoti & A. Saktanber (der.), *Fragments of Culture. The Everyday of Modern Turkey*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, s. 90-111 [Türkçesi: *Kültür Fragmanları: Türkiye'de Gündelik Hayat*, İstanbul: Metis, 2003].
- Ahmad, Feroz. 1993/1996. *The Making of Modern Turkey*. Londra & New York: Routledge [Modern Türkiye'nin Oluşumu, İstanbul: Kaynak, 2006].
- Appiah, Kwame, A. 1994. 'Identity, authenticity, survival: Multicultural societies and social reproduction'. A. Gutmann (der.) *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Apple, Michael W. 2005. 'Are markets in education democratic? Neoliberal globalism, vouchers and the politics of choice'. M. W. Apple, J. Kenway & M. Singh, *Globalizing Education - Policies, Pedagogies, & Politics*. Studies in the Postmodern Theory of Education. New York, Washington DC ve Baltimore: Peter Lang.
- Bäck-Wiklund, Margareta. 2002. 'The family and the welfare state. A route to defamilialization'. Rita Liljeström & Elisabeth Özdalga (der.), *Autonomy and Dependence in the Family. Turkey and Sweden in Critical Perspective*. Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, c. 11, s. 157-175.
- Benhabib, Seyla. 2002. *The Claims of Culture, Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton ve Oxford: Princeton University Press.
- Björnsson, Mats. 2005. *Kön och skolförändring: tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se/publikationer
- Boli, John. 1989. *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon.
- Bozdoğan, Sibel ve Kasaba, Reşat. 1997. *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey*. Seattle ve Londra: University of Washington Press [Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2005].
- Carlson, Marie. 2004. 'The Restructuring of Swedish Adult Education: The involvement of economists and politicians in education policy'. G. Troman, B. Jeffrey & G. Walford (der.), *Identity, Agency and Social Institutions in Educational Ethnography*. Studies in Educational Ethnography, c. 10. Oxford: Elsevier JAI.
- Carlson, Marie. 2006. 'Immigrant Women within Swedish language instruction: Contradictions and transgressions'. Justyna Sempruch, Katharina Willems & Laura Shook (der.), *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education*. Königstein: Helmer Verlag.
- Castles, Stephen ve Miller, Mark J. 2003. *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. Üçüncü Baskı. Basingstoke: Palgrave Macmillan [Türkçesi: *Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008].
- Ceylan, Deniz Tarba ve İzzık, Gürol (der.), 2004. *Human Rights in Textbooks: The Turkish Case*. İstanbul: The History Foundation of Turkey [Türkçesi: *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2004].
- Ds 2000: 43. *Begreppet invandrare - användning i myndigheters verksamhet*.
- Feinberg, Walter. 1998. *Common Schools, Uncommon Identities*. New Haven, CT: Yale

- University Press.
- Gerle, Elisabeth. 1999. *Mångkulturalism – för vem? Debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger värdekonflikter i det svenska samhället: om Sverige i förändring*. Nora: Nya Doga.
- Gustafsson, Kristina. 2004. *Muslimsk skola, svenska villkor. Konflikt, identitet och förhandling*. Umeå: Boréa.
- Gutmann, Amy (der.). 1994. *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hirdman, Yovvne. 1989. *Att lägga livet tillrätta. Studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlssons.
- Kandiyoti, Deniz. 1991. *Women, Islam and the State*. Basingstoke: Macmillan.
- Kjellmann, Ann-Christin. 2001. "Hurra för valfriheten" ... Men vad skall vi välja? Val av grundskola i Stockholm åren 1994-96. Stockholm: HLS förlag.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, John W. ve diğ. 1992. *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington DC: The Falmer Press.
- Milani, Thommaso. 2006a. 'Language planning and national identity in Sweden : A performativity approach'. C. Mar-Molinero & P. Stevenson (der.), *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 104-117.
- Milani, Thommaso. 2006b. 'Voices of endangerment: A language ideological debate on the Swedish language'. M. Heller & A. Duchêne (der.), *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*. Londra: Continuum.
- Mitchell, Katharyne. 2003. 'Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan', *Transactions of the Institute of British Geographers* NS 28, s. 387-403.
- Öhrn, Elisabet. 2000. 'Changing Patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education'. *NORA* sayı 8, no. 3, s. 128-136.
- Özdalga, Elisabeth. 1999. 'Education in the Name of "Order and Progress": Reflections on the Recent Eight Year Obligatory School Reform in Turkey', *The Muslim World*, sayı 89, s. 414-438.
- Phoenix, Anne. 2003. 'Neoliberalism and masculinity', *Youth and Society*, sayı 36, no. 2, s. 227-246.
- Rabo, Annika. 1996. 'Gender, state and civil society in Jordan and Syria'. C. Hann & E. Dunn (der.), *Civil Society. Challenging Western Models*. Londra: Routledge, s. 155-177.
- Rabo, Annika. 1997. 'Free to make the right choice? Gender equality policy in post-welfare Sweden'. C. Shore & S. Wright (der.), *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. Londra: Routledge, s. 107-135.
- Roth, Hans-Ingvar. 1999. *The Multicultural Park. A Study of Values at School and in Society*. Stockholm: Skolverket.
- Salmoni, Barak. 2004. 'Turkish nationalist educational thinking in the last Ottoman decade: Run-up to Republican pedagogy', *New Perspectives on Turkey*, no. 31, Güz, s. 39-70.

- Sarioglou, Irini. 2004. *Turkish Policy towards Greek Education in Istanbul 1923-1974. Secondary Education and Cultural Identity*. Atina: The Hellenic Literary and Historical Archive.
- Schiffauer, Werner, G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (der.). 2004. *Civil Enculturation – Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York & Oxford: Berghahn Books.
- Sleeter, Christine E. & Peter L. McLaren (der.). *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Somel, Selçuk Akşin. 2001. *The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839-1908: Islamization, autocracy, and discipline*. Leiden: Brill.
- Somel, Selçuk Akşin. 2005. 'Christian community schools during the Ottoman reform period'. Elisabeth Özdalga (der.), *Late Ottoman Society. The Intellectual Legacy*. Londra: Routledge Curzon, s. 254-273.
- Stroud, Christopher. 2004. 'Rinkeby Swedish and semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuan perspective'. *Journal of Sociolinguistics*, sayı 8, no. 2, s. 196-214.
- Taylor, Charles. 1994. 'The Politics of Recognition'. A. Gutmann (der.). 1994. *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Turam, Berna. 2005. 'What does the secular state have to do with revivalist Islam? The Turkish case and the Gülen movement.' A. Rabo & B. Utaş (der.), *The Role of the State in West Asia*. Stockholm: Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, c. 14 I, s. 49-61.
- Üsdiken, Behlül. 2004. 'The French, the German and the American: Higher education for business in Turkey, 1883-2003', *New Perspectives on Turkey*, no. 31, s. 5-38.
- Winter, Michael. 1984. 'The modernization of education in Kemalist Turkey'. Jacob M. Landau (der.), *Atatürk and the Modernization of Turkey*. Boulder, CO: Westview Press, s. 183-194 [Türkçesi: *Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi*, İstanbul: Sarmal, 1999].
- Yapp, M. E. 1987. *The Making of the Modern Near East, 1792-1923*. Londra: Longman.

İsveç'te Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek: 'Çeşitlilik' Paradoksları

ANNIKA RABO

Çağdaş devletlerin çoğunda vatandaşların örgün eğitim üzerine görüş ve düşünceleri bulunmaktadır, çünkü ortalama vatandaşın örgün eğitime ilişkin bir bilgisi ve dolaylı ya da dolaysız bir tecrübesi vardır. Eğitim herkesi ilgilendirmektedir ve bu kamusal denetimde toplumun hataları sürekli olarak önüne serilir. Pek çok kişi 'daha iyi' veya 'daha uygun' eğitimle işsizlik, uyuşturucu kullanımı, toplumsal birlik eksikliği ve diğer birçok toplumsal, siyasal ve ekonomik sorun ve sıkıntıların çözülebileceğini savunur. Seçimlerden önce eğitimi 'iyileştirme' vaatleri (tipik olarak ulusal kalkınmayı arttırmak amacıyla) genellikle kamuoyuna hitap edebilmek için siyasetçiler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştirme eğitimleri de dahil olmak üzere eğitim bu yüzden güçlü bir sembolik değere sahip ve siyasi rakiplerin görüşlerini ifade ettikleri bir alan olarak incelenebilir ve analiz edilebilir. Eğitim reformları da, toplumsal çatışma ve toplumsal işbirliğinin izlerinin sürülebileceği ve keşfedilebileceği bir sembolik savaş alanı olarak anlaşılabilir.

Bu makalede İsveç'te 2001 yılında başlatılan öğretmen yetiştirme eğitimindeki son reformları ele alacağım.¹ Bu reform bir 'çeşitlilik' ve 'birlik' reformu olarak ve devletin gelecekteki vatandaşlarını şekillendirmek ve biçim-

1 Bu makale *Teacher-training in 'diverse' Sweden – A comparative study of class, gender and ethnicity* adlı çokdisiplinli bir araştırma projesi için toplanan malzemelere dayanmaktadır. Bu projede belgelerin ve diğer metinlerin analizi etnografik bir alan çalışmasıyla birleştirilmiştir. 2005'ten 2007'ye kadar devam eden proje İsveç Araştırma Konseyi Eğitim Komitesi tarafından finanse edilmiştir.

lendirmek için gösterdiği oldukça çağdaş bir çaba olarak nitelenebilir.² Herkesin yıllar boyunca okula gittiği bir yer olan ('yaşamboyu öğrenme') İsveç gibi bir ülkede öğretmen eğitimindeki bir reform gelecekteki yöne işaret etmektedir. Günümüzde eğitim alanında 'tercih özgürlüğü' gibi bir slogan, emek gücünün ve vatandaşların 'esnek' olması gerektiği postendüstriyel diye nitelenen toplumdaki yeni idealleri yansıtmaktadır. 2001 yılındaki öğretmen eğitimi reformu, yarının okullarındaki karmaşık ve büyük ölçüde bilinmeyen talepleri karşılayabilecek 'profesyonel' öğretmenlerin gelişimini destekleme ihtiyacına vurgu yapmıştır. Bu reform öğretmen eğitimi veren okulların sunduğu eğitimlerde büyük bir çeşitlilik ve farklılıktan söz ederken, öğretmenlik mesleğinde 'birlik' vurgusu da yapmıştır.

Bu reformun bugün İsveç'te eğitimin karşı karşıya bulunduğu bir dizi paradoksal ve hatta çelişkili meseleye ışık tutacağını savunuyorum. Eğitimin hem 'benzer' hem de 'farklı' olduğu varsayılmaktadır. Örneğin her bir öğretmen yetiştirme okulu diğerlerine benzer olmalı, yani diğer hepsiyle kıyaslanabilir olmalıdır, ama aynı zamanda kendi özgül profil(ler)ini geliştirerek, diğer okullardan farklı olduğunu vurgulamalıdır. Her öğretmen yetiştirme okulu toplumun birliğine katkıda bulunurken, aynı zamanda öğrencilerinin çeşitliliğini ve okula giden çocukların çeşitliliğini dikkate almalıdır. Her okul 'daha iyi' olarak ve daha çok adayı cezbederek diğer okullarla rekabet etmelidir. Sağlıklı bir rekabetin geliştirilmesiyle eğitim seviyesinin ulus çapında artacağı varsayılabilir. 'Çeşitlilik' ve 'birlik' idealleri olarak 'benzerlik' ve 'farklılık' fikirleri arasındaki gerilimin irdelenmesiyle, bu eğitsel paradoksları ve çelişkileri çözümlmek mümkündür. Öğretmen yetiştirme okullarında öğrencilerin önünde görünüşte 'daha fazla seçenek' bulunmasına ve 'çeşitlilik'in övülmesine karşın, yeni reform bunun yerine daha fazla 'aynılık' yaratmaktadır.

2001 yılındaki öğretmen eğitimi reformuna ve benim ampirik malzeme dönmeden önce İsveç'teki öğretmen yetiştirme kurumlarının tarihçesi en son yapılan reformu bağlamına yerleştirmek amacıyla kısaca tartışılacaktır. İsveç'te gözlemlenen kültürel homojenlikten kültürel heterojenliğe doğru kayış ve çeşitlilik ile çokkültürlülüğe yönelik resmi övgü ele alınacaktır. Gözlemlenen bu kayışın elbette eğitsel sonuçları da bulunmaktadır. Ayrıca cinsiyet eşitliği ve eğitim tartışmaları da ele alınacaktır.

2 100 sayfalık teklif (Teklif sayısı 1999/2000: 135) – *A renewed teacher education* – 2000 yılının Mayıs ayında Eğitim Bakanlığı tarafından İsveç Parlamentosuna sunulmuştur ve aceleyle reformlar yapılmış, 2001 yılında da yürürlüğe girmiştir.

İSVEÇ'TE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN TARİHÇESİNE GENEL BAKIŞ

1842 yılında İsveç parlamentosunda geçirilen bir yasa ile her cemaatte çocuklar için ilkokullar kurulması zorunlu hale getirildi ve tüm çocukların bu okullara gitmesi mecburiyeti getirildi (Türkiye'deki eğitsel gelişmelerle bir karşılaştırma için bkz. Gök ve Tan'ın bu kitaptaki katkısı). Bununla birlikte okuma becerileri zaten iyice yerleşmişti.³ 150 yıldan daha uzun bir süre önce ebeveynler ve hamiler yasa önünde çocuklarının, hizmetkarlarının ve çalışanlarının okuryazarlığından sorumlu kılınmışlardır. Okuryazarlık yalnızca Kutsal Metinler ve resmi İsveç Lutheryan inancıyla ilgili soruları okuma ve cevaplandırma becerisi üzerinden tanımlanıyordu (bkz. Hartman Ek 2, bu kitap). Erkekler ve kızlar, bu 'dinî' okuryazarlığa sahip olmadan ilk komünyonlarına katılamıyor ve pratikte evlenecek kadar yetişkin sayılmıyorlardı. İsveç nüfusunun büyük bir çoğunluğu örgün eğitime erişimleri olmaksızın okuma yazma öğrenmiştir. Örgün eğitimse, aksine, yavaşça kökleşmiştir. İlkokulun tüm İsveçli çocuklar için zorunlu hale getirilmesi, 1842 yılında geçirilen yasadan yüz yıldan daha fazla bir süre almıştır (Hartman 2005: 41). Fakat bu yasa milli eğitim sisteminin başlangıcının ve yeni bir öğretmenlik mesleğinin başlangıcının sinyalini vermiştir. Yasa geçirildikten kısa bir süre sonra öğretmen yetiştirme kurumları kurulmuştur. Bu kurumların gelişimi ve evrimi ilk aşamalarda pek parlak değildi. En başta öğretmenler bir yıldan daha kısa bir süre boyunca eğitiliyordu ve bu eğitimin kalitesi arzu edilen düzeyde değildi (*a.g.e.*, 97). Giriş koşulları zorlaştırıldığında ve Kilise veya yerel cemaatlerin yerine İsveç devleti işe el attığında kalite artmıştır. Öğretmen yetiştirme okulları, ileri ve modern eğitsel fikirlerin öğrencilere, yani İsveç'in müstakbel öğretmenlerine aktarıldığı kurumlar olarak yavaşça ortaya çıkmıştır.

Bu eğitim kurumlarına giren müstakbel öğretmenler başlangıçta büyük çeşitlilik arz ediyordu, ama genel olarak bu kurumlar İsveç'te sosyal hareketlilik için önemli bir yol sunmuşlardı. Yoksul ama yetenekli veya hırslı genç adamlar (ve sonrasında kadınlar) için öğretmenlik, toplumsal etkiye sahip, saygıdeğer bir meslek haline gelmişti. İlkokulun ilk yıllarındaki öğrencilere eğitim verilmesi yeni bir meslek ve özellikle bir kadın mesleği için fırsatlar yaratmıştır (Salzman 1993). Eğitim yayıldıkça, öğretmen yetiştirme kurumları da yayılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında yapılan reformlar ve bunu takip eden genişlemeyle de bir dizi mesleki ve eğitsel çatışma görünür hale gelmiş-

3 Bu bölüm büyük ölçüde Hartman (2005)'i temel almaktadır.

tir. İlkokul ve zorunlu eğitim düzeyi için yetiştirilen öğretmenlerin mesleki becerileri öğrencilere ilişkin daha kapsamlı ve daha az akademik bir bakış açısına dayanmaktaydı. Diğer yandan zorunlu eğitim alanının dışında eğitim veren öğretmenler, kendi disiplinler akademik vasıflarını zemin olarak alıyorlardı. İlkokul ve zorunlu eğitim düzeylerinde çalışan öğretmenler başlangıçta birlik içinde ve özgül bir mesleki yer oluşturmakta daha başarılı olmuştu (krş. Florin ve Johansson 1993: 153). Fakat ortaöğretim seviyesindeki 'akademik' öğretmenler uzun bir süre boyunca kadınların daha üst seviyelerde öğretmenlik yapmasını engellemeyi başarmışlardı. Fakat bu yöndeki eğilim durdurulmamış, sadece geciktirilmiştir.

1977 yılında, İsveç'te ilk öğretmen yetiştirme kurumunun kurulmasından yaklaşık 130 yıl sonra, bu kurumların tümü üniversite sisteminin bir parçası olmuşlardır.⁴ O zaman dokuz yıllık zorunlu eğitim üzerine dayanan reforme edilmiş bir sistem neredeyse yirmi yıldır işlemektedir. Çok amaçlı okullar bir dizi farklı okul türlerini ortadan kaldırmış ve İsveç'te ortaöğretim ve üniversite eğitiminin muazzam bir şekilde genişlemesinin önünü açmıştır. Bu gelişme, toplumsal sınıf temelli eski eğitim sistemine vurulan son darbe olarak ilan edilmiştir (krş. Hartman, Ek 2). Fakat, tüm öğretmen yetiştirme kurumları üniversite yapısının parçası haline gelmiş olsa da, öğretmen eğitimi hâlâ kişinin eğitim vermek istediği seviyeye bağlı olarak son derece değişiklik gösteriyordu. Yaklaşık on yıl sonra, 1988 yılında, küçük ve büyük yaşta-ki öğrencilere odaklanan öğretmenler arasındaki süregelen bölünmeleri (ve mesleki statüdeki farkları) ortadan kaldırmak amacıyla yeni bir öğretmen eğitimi reformu başlatıldı (krş. Hartman 2005: 153 vd.). Öğretmen eğitiminin amacı diğer öğretmenlerle birlikte çalışma ve bir dizi mesleki ve eğitsel kaygıyı paylaşma becerisine sahip öğretmenler yetiştirmektir. Eğitim sistemlerinin doğası nedeniyle, öğretmen eğitimi reformlarının sonuç vermesi ve bir etki yaratması uzun zaman almaktadır. 1988 reformundan sonra yetiştirilen öğretmenler uzun bir süre İsveç okullarında bir azınlık olarak kalacaklardı. Ama Hartman (a.g.e., 154) tarafından belirtildiği üzere, önceki reformların etkisinin değerlendirilebilmesinden çok önce bir başka reform yapıldı.

İsveç'in eğitim tarihi, okulları değiştirmenin kilit bir aracı olarak geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde değişimin önemine işaret etmektedir.

⁴ 1977 yılındaki reformla birlikte sadece öğretmen yetiştirme okulları değil, aynı zamanda hemşirelik ve mesleki terapi gibi diğer meslek okulları üniversite sisteminin parçası haline gelmiştir ve böylelikle verdikleri eğitim temelde 'iyice denenmiş tecrübe'den ziyade akademik 'eleştirel düşünce' ve 'bilgi' ilkelerine dayanmaya başlamıştır.

Önemli eğitim reformları, eğitimi zorunlu kılmış ve giderek uzatmıştır. Aynı zamanda cinsiyet ve sınıfına bakılmaksızın tüm vatandaşlara açılmasını sağlamıştır. Bu reformlar toplumsal reform vizyonlarıyla yakından ilişkilidir. Ancak, 2001 yılındaki öğretmen yetiştirme reformu bu eğilimden bir kopuş teşkil etmektedir. Bu reformun müstakbel öğretmenlerin (ve onların öğrencilerinin) toplumda zaten meydana gelmiş değişimlere uyum sağlaması amacıyla yapıldığı iddia edilebilir (krş. Calander 2004: 120-121, Hartman 2005: 156). İsveç'teki son reformun retoriği, diğer pek çok Avrupa ülkesindeki reform ve değişimleri hatırlatmaktadır (krş. Hargreaves 1994, Lindblad ve Popkewitz 2004). Bu reformları ortaya atanlar vatandaşların 'yeni' dünyanın gereklerini yerine getirebilmek üzere 'esnek' hale getirilmesi için eğitilmesi gerektiğini (bkz. Carlson, bu kitapta) iddia etmektedir. Onlara göre vatandaşlar, toplumda giderek artan çeşitlilik ve küreselleşmeyle ortaya çıkan değişimlerle bağlantılı olarak yaşamboyu öğrenme fikrini kabul etmelidir (Carlson 2004: 163).

'İSVEÇ ÇOKKÜLTÜRLÜ BİR TOPLUMDUR'

1996 yılında devlet tarafından hazırlanan bir rapor, ülkenin resmen çokkültürlü bir toplum olduğunu ilan etti. Bu rapora göre tekkültürlü ve homojen bir toplumdaki çeşitlilik arzeden ve çokkültürlü bir topluma kaymanın nedenleri, insanların ve fikirlerin giderek artan bir şekilde gerçekleşen uluslararası hareketi ve yüksek sayıda göçmen veya en az bir ebeveyni başka bir ülkede doğmuş vatandaşlardı. Raporun amacı göçmenlere yönelik yeni politikalar önermekti. Parlamantonun bazı üyelerinin raporun (İsveç, Gelecek ve Çeşitlilik) sonuçları hakkında bazı çekinceleri olmasına rağmen, bu raporun İsveç'te göçmenler üzerine yeni bir siyasi görüş birliğini müjdelediği varsayıldı.

19. yüzyılda İsveç dışarıya göç veren yoksul bir ülkedydi, ama 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren göç alan bir ülke haline geldi. 1950'lerin ortasından 1960'ların ortasına kadar İsveç endüstrisi çaresizce işçiye ihtiyaç duyuyordu. Bunların birçoğu komşu ülkelerden, özellikle de Finlandiya'dan getirildi, ama aynı zamanda Yunanistan, eski Yugoslavya ve Türkiye'de de kampanyalar vardı. Emek göçü 1968'e kadar düzenlenmedi; iş bulan herkes ülkede kalabiliyordu. İsveçli yetkililer yabancı işçilerin çoğunluğunun İsveç'te kaldıkları birkaç yıldan sonra ülkelerine döneceklerini varsayıyordu. Örneğin dil eğitimi temelde iş yaşamına odaklanıyordu (bkz. Carlson, bu kitapta). İş olduğu kadar dışarıya da önemli ölçüde göç hareketleri vardı; bu da işgücündeki akışkanlığa işaret ediyordu. Fakat yavaş yavaş birçok göçmen işçinin İsveç'te kalıcı ikamet etmeye başladığı ortaya çıktı. Aile üyeleri de onlara ka-

tıldı ve İsveç'e yerleşti. Böylece 'yabancılar'ın varlığı daha kalıcı bir nitelik kazandı. İsveçli yetkililer, siyasi partiler ve sendikalar, göçmenlerin rolü ve konumu üzerine düşünmeye başladı.

Konu üzerine devletin ilk raporu 1974 yılında hazırlandı. Rapora göre göç, İsveç toplumunun kalıcı bir özelliği haline gelmişti ve İsveç, göçmenlerin yerlilerle aynı temel refah haklarına sahip olmalarını ve göçmenlerin kalıcı olarak yerleşebilmesini ve İsveç vatandaşı olabilmesini güvence altına almalıydı. Aynı zamanda rapor, göçmenlerin 'kültürel kimliklerini muhafaza etme' haklarına vurgu yapıyordu (Narrowe 1998: 30) ve böylece geriye dönüşü mümkün kılıyordu. 'Memleket dili'nde eğitim hakkı göçmenlere yönelik yeni politikaların merkezi bir niteliğiydi (bkz. Lindberg, bu kitapta). Bu program büyük tartışmalarla karşılanmıştı (bkz. Narrowe 1998) ve 1990'lı yıllarda yürürlükten kaldırıldı. Fakat bu programın çokdilli ve çokkültürlü çağdaş İsveç'in hem bir simgesi hem de üreticisi olarak önemi hafife alınamaz. Program 'göçmen çocuklar'ın memleketleriyle ilişkili dilsel ve kültürel becerileri sıradan İsveç okullarında geliştirme hakkına bağlanmıştı. Bu program aynı zamanda göçmenlerin İsveç okullarında öğretmen olma fırsatlarının farkına varmasını sağladı.

Yüzyılın başında İsveç vatandaşlarının ve kalıcı ikamet sahiplerinin yaklaşık yüzde 10'u ülke dışında doğmuştu ve yaklaşık yüzde 20'sinin ebeveynlerinden en az biri de başka bir ülkede doğmuştu.⁵ 1950'lerden bu yana İsveç'e göç eden insanların coğrafi kökenleri aşırı derecede çeşitlilik arz etmektedir, fakat genel eğilim belirgindir. Yoğun emek göçünün yaşandığı on yıllarda göç öncelikle İskandinav ülkelerinden (başta Finlandiya olmak üzere), güney Avrupa'dan ve Türkiye'den geliyordu. Emek göçünün kısıtlandığı 1970'lerden itibaren İskandinavyalı grubun artışı İskandinav ülkeleri arasındaki serbest emek piyasası nedeniyle devam etmiştir. 1980'lerden itibaren Asya'dan gelen insanların nüfusa oranı sürekli bir artış kaydetmiştir ve bunların çoğunluğu Ortadoğu'dan gelen sığınmacılardır. Genel olarak Avrupa Birliği'nde olduğu gibi İsveç'te de iltica politikaları geçtiğimiz on yılda çok daha kısıtlayıcı hale gelmiş olmasına rağmen, aile birleşmesi yoluyla önemli ölçüde göç alınmaktadır. İsveç okullarına hâlâ İsveççenin dışında bir anadile sahip çocuklar kayıt olmaya devam etmektedir. Malmö, Göteborg ve Stockholm gibi şehirlerin çevresindeki banliyölerde, öğrencilerinin evlerinde elliden

5 İsveç'te göçmenin resmi tanımı başka bir ülkede doğan, sonra İsveç'e taşınan veya her iki ebeveyni de ülke dışında doğmuş olan kişidir. 'Emik' veya 'ulusal' bağın resmi İsveç istatistiklerine dahil edilmesine izin verilmemektedir (ayrıca bu kitabın Giriş bölümündeki tartışmaya bakınız).

fazla dilin konuşulduğu okullar bulunmaktadır. Bu dilsel çeşitliliğe yönelik resmi bir övgü olmasına rağmen, bu durum pek çok öğretmen, veli, öğrenci ve siyasetçi tarafından bazı okullarda pedagojik bir sorun olarak görülmektedir (bkz. Lindberg, bu kitapta). 'Çokkültürlü' banliyölerdeki kötü sonuçlar ve yüksek okuldan ayrılma oranları medyada ateşli bir tartışma konusudur. Okullarda 'çokkültürcülük' sıklıkla toplumsal dışlanmaya neden olduğu ve entegrasyonu teşvik etmeyi başaramadığı gerekçesiyle suçlanmaktadır.

2001 yılındaki öğretmen yetiştirme reformunu getiren meclis yasa teklifinde 'yeni çokkültürlü' İsveç, verili bir olgu olarak kabul edilmektedir. Metin sadece şunu belirtmektedir. İsveç toplumu 'giderek daha çokkültürlü' hale gelmiştir ve bu da 'farklı kültürel kimliklere yönelik anlayış ve saygı taleplerinin artmasına neden olmaktadır. Daha fazla insan sınırlar arasında hareket etmektedir. Artan sayıda İsveçli yaşamlarının bir döneminde başka bir ülkede yaşamaktadır ve aynı zamanda İsveç'te daha fazla insanın kendisi veya ebeveynleri yurtdışında doğmuştur' (Teklif 2000: 6). Müstakbel öğretmenler, çokkültürlü eğitim kurumlarında işlev görmek ve çalışmak üzere yetiştirilmelidir (a.g.e., 9).⁶ Çokkültürcülük ve çeşitlilik böylece farklı şekillerde alkışlanmış, tepki görmüş veya verili olarak kabul edilmiştir.

'CİNSİYET EŞİTLİĞİ İSVEÇ TOPLUMUNUN KİLİT BİR ÖZELLİĞİDİR'

Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik İsveç kamusal yaşamının en önemli hedeflerinden biri olmuştur. Bu alan İsveç siyasi kültürünün kamusal ifadelerde tam bir görüşbirliği bulunan bir alanıdır (Rabo 1997: 107).⁷ İsveççedeki *jämställdhet* (cinsiyetlerarası eşitlik) kavramının kendisi, sınıf temelli ekonomik ve toplumsal eşitsizlikleri gidermeye yönelik daha geniş ve daha genel bir ideal ve fikir olan *jämlikhet* kavramının bir parçasıdır. Ancak 1990'lardan bu yana cinsiyet eşitliği idealinin, toplumsal ve ekonomik eşitsizliği gidermekten daha önemli hale geldiğini söyleyebiliriz. İsveçli siyasetçilerin büyük çoğunluğuna göre bugüne kadar erkekler ve kadınlar yeterince eşit olamamıştır. Erkekler daha fazla para kazanmaktadır ve siyaset ile özel şirketlerde daha fazla iktidar ve etki sahibidirler. Hastanelerde ve sosyal hizmetlerde onlara daha iyi hizmet edilmektedir ve birçok açıdan hâlâ 'normal' vatandaşı teşkil etmektedirler. Eğitimin, *jämställdhet*'in yayılması ve öğretilmesi için önemli bir araç olduğuna inanılmaktadır. Bu yüzden okullar geleneksel cinsiyet rollerini

6 Orijinal metinden benim çevirim.

7 Bu kısımdaki argümanlar (Rabo 1997)'de tam olarak geliştirilmiştir.

etkisizleştirmek zorunda tutulmaktadır ve öğretmen eğitimi veren okullar öğrencilerine cinsiyet eşitliğini öğretmek mecburiyetindedir. Peki ama cinsiyet eşitliği nasıl algılanmaktadır? (bkz. Holm ve Öhrn; Carlson, bu kitapta) 21. yüzyılın başında ‘geleneksel’ cinsiyet rolü ne demektir ve cinsiyet eşitliği ile eğitim nasıl tartışılmaktadır?

Çağdaş İsveç eğitim sistemi cinsiyetlerin bir arada eğitim alması temeline dayalıdır. Sadece kızlara veya erkeklere eğitim veren hiçbir okul bulunmamaktadır. Fakat durum her zaman böyle değildi. Dokuz yıllık zorunlu ve karma eğitim sistemi 1960’lı yıllarda tesis edilmiştir. Bunun öncesinde öğrenciler, erken yaşlarda cinsiyet ve ‘sınıflarına göre ayrılıyorlardı (yukarıdaki tartışmaya bakınız). İlk düzey eğitimden daha yukarı seviyede eğitim almak isteyen kızlar, başka şeylerin yanı sıra ‘kadınısı’ konularda eğitim aldıkları kız okullarına gidiyorlardı. Üniversiteye girmeyi mümkün kılan ortaöğretim sınavı sertifikası almak isteyenler bir *läroverk*’e (lise) girmek zorundaydı. İlkokuldan sonra eğitimine devam eden erkekler *läroverk*’e daha erken başlıyordu. Bu eğitim sistemi, çoğu çocuğun fazla eğitime ve çoğu kızın akademik eğitim öncesi bir eğitime ihtiyacının olmadığı düşüncesiyle şekillenen bir ideolojiyi yansıtıyordu. 1960’lı yıllardaki reform tüm bunları değiştirmiştir ve bu yıllar tüm seviyelerde kitlesel eğitiminin başlangıcına ve yüksek öğretimdeki kadın sayısının patlamasına işaret etmektedir. Fakat İsveç okullarında resmi bir cinsiyet ayrımcılığı bulunmamasına rağmen, araştırmacılar cinsiyet ayrımcılığının ve cinsiyet farklılıklarının türlü şekillerde ifade edildiğini vurgulamışlardır. Ortaöğretimde fiili bir cinsiyet ayrımcılığıyla karşılaşırız, çünkü kızlar ve erkekler farklı okul programlarını tercih ederler. Erkekler ve kızlar zorunlu eğitim süresince aynı sınıfları ve aynı öğretmenleri paylaşırlar da, eğitime ilişkin bakış açıları önemli değişiklikler göstermektedir, çünkü birkaç on yıl öncesine kıyasla cinsiyet ve eğitime daha fazla ilgi gösterilmekte ve vurgu yapılmaktadır (krş. Öhrn 2000).

1990’lı yılların ortalarına kadar araştırmacılar tipik olarak okuldaki kızları genelde baskının kurbanları olarak analiz ediyorlardı. Araştırmalar genellikle kızların görülmediğini ve duyulmadığını, erkeklerin sınıfa hakim olduğunu vurguluyordu. Algılanan bu fiili erkek tahakkümünün, kızların ve genç kadınların eğitim ve kariyer tercihlerine yükseköğretime giden yolun tamamında etkili olan zararlar verdiği düşünülüyordu. Böyle bir perspektifte, kadınlar ‘değerlendirilmemiş potansiyel’ teşkil ediyorlardı (SOU 1996: 29: 279). Fakat araştırmalar okula giden kızların daha az ilgi ve alaka gördüğünü gösterdiği halde, kızların notları erkeklerin notlarından daha iyi olmuştur.

Kadınlar eğitimin basamaklarını tırmanmışlar ve yakın dönemde üniversite-lerdeki çoğu programda lisans öğrencisi olarak 'fazla temsil edilir' hale gelmişlerdir. Aynı eğilim tüm dünyada gözlemlenmektedir. Kızların İsveç okullarındaki, kadınların da İsveç yükseköğretimindeki görece başarısını anlamak için bazı araştırmacıların vurguladığı üzere cinsiyet analizi, iktidar analiziyle birleştirilmelidir. Kızların tabi kılınması ve itaati, onları gayretli ve sessiz kılmaktadır (Bergqvist 1995, Jakobsson 2000). Ayrıca sınıf da önemli bir değişkendir. Orta sınıftan kızlar eğitim basamaklarını tırmanmıştır. İşçi sınıfı kızlarının ihtiyaçlarına ise okullarda nadiren ilgi gösterilmektedir. Ayrıca işçi sınıfı kızları genellikle okul kaçağı olarak görülmektedir (Öhrn 1993, Ambjörnsson 2004, ayrıca bakınız Holm ve Öhrn, bu kitapta).

Günümüzde İsveç'te eğitim ve cinsiyet ile ilişkili ilginç bir paradoks bulunmaktadır. Bir yandan *jämställdhet* hâlâ dengeyi kadınların lehine düzeltmek bakımından algılanmakta ve cinsiyet eşitliğine yönelik eğitim programları kızların ve kadınların katılımını arttırmayı ve 'sesini' yükseltmeyi amaçlamaktadır. Diğer yandan, kadınların mühendislik dışındaki tüm yükseköğretim programlarına hakim olmaları nedeniyle erkekler ve kızlar arasında yeni ortaya çıkmış ve giderek artan eğitim seviyesi farkı hakkında bir kamusal tartışma vardır. İsveç'te hiç kimse kızların, erkeklerin zararına 'iyi' performans gösterdikleri fikrini dile getirmemektedir. Mart ve Nisan 2006'da İsveç'teki en büyük gazetelerden olan *Svenska Dagbladet*'te yayımlanan bir makale dizisinde, yeni 'zayıf cinsiyet'in eğitsel eksiklikleri tartışılmıştı. Bir nöroloji araştırmacısı olan Martin Ingvar okulların, ergenliğe kızlardan daha sonra girdikleri için erkekleri dezavantajlı duruma soktuğu konusunda ısrarcı olmuştu (*Svenska Dagbladet*, 30 Mart 2006).⁸ Bununla birlikte, bu yazı dizisi için görüşülen diğer uzmanların çoğunluğu, erillik fikirlerinin değişime uğradığını ve kültürel ve toplumsal etkenlerin erkeklerin nasıl birer erkek haline getirildiğinde muazzam bir rol oynadığını vurguladılar. Eğitimde kızlar ve erkekler arasındaki 'farklılıklar'ın etrafını çevreleyen yeni belirsizlikleri görmek ilginçtir. Birkaç on yıl öncesinde hakkaniyet, fırsatlar ve adalet gibi kavramlar kızlar ve erkekler arasındaki eğitsel eşitsizliklerin üstesinden gelmek için kullanılıyordu. Şimdiye yüzyıldan daha fazla bir süre önce yapılan tartışmaları yansıtan bir şekilde, bir kez daha okulda erkekler ve kızlar arasındaki farka yönelik bir ilgi ortaya çıkmıştır. Bu farklar şaşırtıcı bir şekilde

8 Okullardaki sınıf sistemi ve okulun organizasyonu, Ingvar'a göre erkek çocukların 'olgunlaşmamışlığını' dikkate almalıdır. Ancak Ingvar erkeklerin önceki on yıllarda neden daha başarılı olduğunu açıklamaz. Belki de erkeklerin beyni evrim geçirmiş veya geriye doğru evrim geçirmiştir.

‘öz’ bakımından tartışma konusu olmaktadır. Bunlar ‘biyoloji’ veya ‘yetişme şekli’ nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Ve bu farklılıkların üstesinden gelebilmek ve hem kızlara hem de erkeklerle yardımcı olabilmek için onları okullarda ayırmamız gerektiğini iddia eden pek çok eğitimci bulunmaktadır.⁹

İsveç’te kadınlar nadiren doğrudan ‘sorunlu erkek’ için suçlanmaktadır, fakat erkek öğretmenlerin az olmasına dair yüksek sesle dile getirilen bir kaygı bulunmaktadır. Bugün öğretmenlik mesleğine kadınlar hakim durumdadır ve bu meslek açıkça bir kadın mesleği olarak görülmektedir. Öğretmen sendikaları ve öğretmen yetiştirme okulları bu konudaki endişelerini ifade etmektedir. Sendikalar, bu meslek ‘kadın’ mesleği olarak görüldüğünde, statü ve ücret düzeyinin düşeceğinden kaygı duymaktadır. 1944 yılında hazırlanan, okullardaki cinsiyet eşitliğiyle ilgili bir meclis raporu (Ds 1994: 98) öğretmenlerin önemli rol modelleri olduğunu ve İsveç okullarının daha fazla erkek öğretmene ihtiyacı olduğunu kaydetmiştir. Kızlar ‘daha fazla erkeğin kadın alanlarında çalışabileceğini görmelidir ve erkekler kendilerini özdeşleştirebilecekleri erkek öğretmenlerin eksikliğini duymaktadır’ (a.g.e., 34). Bu raporun öğretmenlik mesleğini bu kadar açık bir şekilde bir ‘kadın’ mesleği olarak tanımladığını görmek ilginçtir. Bir diğer önemli nokta da ‘göçmen geçmişine’ sahip erkeklerin rapora göre erkek rol modellerine ihtiyacı olduğu şeklindeki düşüncedir. Bu erkek çocukların İsveçli kadın öğretmenlere ‘itaat’ etmelerini engelleyen ‘ataerkil’ değerlere sahip olduğuna inanıldığı için, onların kadın öğretmenlerle özellikle sorun yaşayacağına ilişkin yazılı olmayan, ama bariz bir algı bulunmaktadır.¹⁰ Çok sayıda öğretmen yetiştirme okulu, erkekleri öğretmen olmaya teşvik etmek için özel (ve çoğu zaman yüksek maliyetli) projeler geliştirmiştir. Fakat bu projeler başarı olmasına ve katılımcıların gözünde yüksek itibar görmesine rağmen, öğretmen yetiştirme okullarının öğrencileri arasındaki cinsiyet oranını ciddi ölçüde değiştirmemiştir (Jonsson 2006).¹¹

9 Suriye’deki okullarda cinsiyetlerin ayrılmasının özellikler kızların notları için nasıl daha iyi olacağına ilişkin bir tartışma için bkz. Rabo (1992).

10 Bu bağlamda bir ‘göçmen erkek çocuğu’ tipik olarak Ortadoğu’da veya Türkiye’de ‘kökleri’ olan ve bu nedenle kadın bir öğretmenin sözünü dinlemeyi güç bulan bir çocuk olarak görülmektedir. İsveç’te bu türden görüşleri benimseyen hiç kimse, Ortadoğu’daki veya Türkiye’deki kadın öğretmenlerin disiplin sorunu tecrübe etmeden erkek öğrencilerle çalışmayı nasıl başardıklarını inceleme veya açıklama zahmetine girmemiştir.

11 Jonsson, Stockholm Eğitim Okulu’nda hazırlanan böyle bir projenin cinsiyetlendirilmiş temelini eleştirel bir şekilde tartışmaktadır. Bu projede işsiz erkekler seçilmiş ve onlara ‘tamamen erkek’ bir hazırlık eğitimi verilmiştir. Burada amaç onların normal öğretmen eğitimi programına başvurmasını teşvik etmektir.

Yeni öğretmen yetiştirme eğitimine ilişkin 2000 yılında verilen meclis yasa teklifine göre, her öğretmen yetiştirme okulu, bir cinsiyet perspektifi kazandırmalı ve tüm öğrenciler gelecekteki meslekleri için cinsiyet eşitliğinin önemine ilişkin bir farkındalık geliştirmeli ve bilgi edinmelidir (Teklif 1999/2000: 135: 68-69). Öğretmen yetiştirme eğitimi bir 'toplumsal cinsiyet kuramı perspektifi'nden faydalanmalı ve okullardaki pratik eğitim de öğrencinin 'cinsiyet sisteminin okullarda, sınıflarda ve pedagojik sürecin her yerinde nasıl ifade edildiği'ne dair bütünsel bir görüş geliştirmesine yardımcı olacak şekilde hesaba katılmalıdır (*a.g.e.*, 70). Yukarıda belirtildiği gibi, cinsiyet hakkında konuşmak İsveç kamusal yaşamında çok ciddi bir iştir, fakat bu konuşmada eğitim ve cinsiyet arasındaki kesişme oldukça belirsizdir. Kadınlar artık kolej ve üniversitelerdeki öğrencilerin çoğunluğunu oluşturduğuna ve erkeklere kıyasla daha yüksek bir oranda mezun olduklarına göre ve daha çok sayıda kadın yüksek lisans eğitimine devam ettiğine göre, yükseköğretimin artık bir kadın geleneği haline geldiğini mi söylemeliyiz (Björnsson 2005: 3-15)? Kız ve erkek çocuklar, kadınlar ve erkekler arasındaki 'benzerlik'ten ziyade 'farklılık', günümüzde öğretmen eğitimini şekillendiriyor gibi görünmektedir.

2001 TARİHLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME REFORMU

Yaklaşık 150 yıl önce İsveç'te birleşik ve zorunlu bir eğitime doğru ilk adımlar atıldığında, ülke çok yoksuldu ve nüfusun çoğunluğunu kırsal nüfus oluşturuyordu. İsveç resmen tek dilli ve tek dinli bir ülkediydi. Samiler ve Finliler gibi azınlıkların iyi (Lutheryan) İsveçliler oldukları varsayılıyordu. Bölgesel özgüllüklerin gelişmesine çok az imkân tanıyan, iyi işleyen bir merkezi iktidar vardı. Çeşitlilikten ziyade birlik yüceltiliyordu ve eğitim reformları hem birlik için bir mekanizma hem de birliğin bir ifadesiydi. 20. yüzyıl süresince İsveç, kamusal eğitime yapılan muazzam harcamalarıyla ve vatandaşların çoğunu kapsayan refah uygulamalarıyla dünyadaki en zengin ülkelerden biri haline geldi. Bugün 21. yüzyılın başında bu model çökmektedir. Refah devleti ülke içinden ve dışından ideolojik ve ekonomik saldırı altında kalmıştır. Eleştirmenler, birlik ideallerinin çok fazla eğitsel tekbiçimlilik yarattığını söylemişlerdir. Acaba çeşitlilik idealleri bu eleştiriye bir cevap olarak görülebilir mi?

İsveç Parlamentosu, öğrencilerin öğretmen olmak üzere yetiştirildiği 26 üniversite ve yüksekokulda uygulanan bir yasayı geçirdikten sadece birkaç ay sonra 2001 yılındaki yeni öğretmen yetiştirme reformu (Teklif 1999/2000: 135) İsveç'te uygulamaya sokularak öğrenciler arasında erken dönemde veya

başlangıç aşamalarında görülen çeşitliliği ortadan kaldırdı. Reform öncesi dönemdeki sekiz farklı öğretmen diplomasına kıyasla, artık öğretmenler için sadece bir öğretmenlik ‘diploması’ bulunmaktadır. Bu reform için gösterilen gerekçelerden birisi, ortak bir mesleki öğretmenlik kimliğini güçlendirmek ve geliştirmektir. Farklı alanlarda ve farklı okul düzeylerinde eğitim vermek üzere uzmanlaşan öğretmenlerin okuldaki ortak görevler için tamamiyle iletişim kuramadıkları düşünülmüştü. Gelecekte farklı bakış açılarını bir araya getirebilecek esnek öğretmenlere büyük bir ihtiyaç olduğu söylenmişti. Şimdi, reform sonrasında öğretmenlik kariyeri isteyen öğrenciler öğretmen yetiştirme programı olan bir kolej veya üniversiteye başvuruyorlar ve ancak bundan sonra, çoğu zaman da almayı tercih ettikleri dersler yoluyla ne tür bir öğretmen olmak istediklerine karar veriyorlar.

Fakat bir başka açıdan muazzam bir çeşitlilik bulunmaktadır. İsveç merkezi ve oldukça tekbiçimli bir yüksek öğretim (ve aynı zamanda okul) sisteminden, merkezsizleşmiş ve çeşitlilik arzeden bir sisteme geçmiştir. Bu çeşitlilik yetkililer tarafından güçlendirilmekte ve geliştirilmektedir. Bu geçiş, ‘aynılık’ ve ‘benzerliği’ (bunlara dayanışma da eklenebilir) alkışlayan bir ideolojiden, ‘tercih’ ve ‘güçlendirme’ ideolojisine ve ‘çeşitlilik’ ile ‘rekabet’ övgüsüne doğru genel bir kayışın bir parçası olarak görülebilir. Bugün öğretmen yetiştirme eğitimi kolejden diğerine veya bir üniversiteden diğerine çok farklılık gösteriyor ve her müstakbel öğretmen kendisine has bir ders karışımı alabilir durumdadır. Müstakbel öğretmenler ayrıca gelecekteki emek piyasalarında muazzam bir okul çeşitliliğiyle de karşı karşıya kalacaklar. Okullar artık devletin doğrudan yetkisi altında değildir ve okullara gelen para her bir öğrenci için bir fiyat etiketi yoluyla yönlendirilmektedir. Tıpkı üniversite ve kolejlerin öğretmen yetiştirme bölümlerine gelecek öğrenciler için rekabet etmek durumunda olmaları gibi, bugün okullar da öğrenci kaydetmek için rekabet etmektedirler. Yerel idare/devlet okulları artık çeşitli ‘profillere’ vurgu yaparak öğrencileri (veya daha doğrusu öğrenci velilerini) cezbetmek için ‘serbest okul’ adı verilen çok sayıda okulla rekabet etmektedirler.¹² Kilise ve devlet birkaç yıl öncesinden beri ayrılmıştır, ama Hıristiyanlık, İslamiyet veya Yahudilik gibi dini profillere sahip ‘serbest okullar’ bulunmaktadır. İslami profile sahip okullar tipik olarak okullarının Müslüman çocukların İsveç toplumu entegrasyonuna yardımcı olduklarını vurgulamaktadırlar. Yine de,

¹² İsveç’te ‘serbest okul’ adı verilen bu okullar yerel konseyler tarafından yönetilmemektedir, ama kamusal olarak finanse edilmektedir. Okul seçiminde ‘serbestliğin’ eleştirel bir analizi için bkz. Kjellman (2001).

tüm bu çeşitliliğe ve tüm bu farklara rağmen, her öğrenci kendi özgül ihtiyaçları için mümkün olan en iyi yardım ve desteği almalıdır. Öğrencilere benzersiz öğrenciler olarak muamele edilmelidir. Bununla birlikte bu çeşitliliğin ne kadar 'çeşitli' olabileceğine ve öğrenci ve velilerin seçimlerini ne kadar serbestçe yapabileceklerine dair sınırlar bulunmaktadır (krş. Apple 2005, Raudt 2005).

ÇEŞİTLİLİĞE SAHİP BİR İSVEÇ KOLEJİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Öğretmen eğitiminin ve dolayısıyla da okulların günümüzde hem 'benzerlikleri' hem de 'farklılıkları' güçlendirmesi beklenmektedir. Yasaya göre tüm okullardaki öğretim İsveç toplumunun temelinde yatan 'temel değerler' denen değerlere dayanmalıdır. Tüm insanlara eşit değer verilmesi, kadınlar ve erkekler arasında eşitlik, her bireyin özgürlüğü ve bütünlüğü, muhtaç durumdaki insanlarla dayanışma gibi idealler insanlar arasındaki benzerliği ve cinsiyet, yaş veya etnik, dini veya toplumsal arkaplan dikkate alınmaksızın benzer bir şekilde muamele görme hakkını vurgulamaktadır. Aynı zamanda 'okulun görevi her öğrencinin birey olarak benzersizliklerini keşfetmesini ve böylece sorumlu bir özgürlük anlayışı içinde toplumsal yaşama ellerinden gelen en iyi katkısı vererek aktif bir şekilde katılmasını teşvik etmektir' (Lpo 94: 5).¹³ Dolayısıyla öğretmen yetiştirme kurumları bir çifte görevle karşı karşıya kalmışlardır. Bu kurumlar geleceğin öğretmenlerini hem benzerliklere hem de farklılıklara saygı duyacak ve bunları geliştirecek şekilde yetiştirmek zorundadırlar. Fakat öğretmen eğitimi içerisinde (ve dolayısıyla okullarda ve genel olarak toplumda) insanlar nasıl, ne zaman ve neden 'farklı' ya da 'benzer' olarak algılanırlar?

2005 yılının sonbaharında Stockholm yakınlarındaki bir öğretmen yetiştirme kolejinde yeni kabul edilen öğrenciler arasında alan çalışması yaptım. Bu kolej çok sayıda ders seçeneği sunuyordu ve öğretmen yetiştirme programının önemli olduğu söylenmesine rağmen öğrencileri kolejdeki 10.000 civa-

13 'Temel değerler' adı verilen değerler 1994 tarihli müfredat programı reformunda formüle edilmiştir. Daha önceleri çeşitli okul seviyeleri için hazırlanan müfredat programlarında da büyük ideolojik önem taşıyan başlangıç bölümleri bulunuyordu, fakat 1994 reformu, bu ideolojiyi 'Hristiyan geleneğinde ve Batı hümanizminde bulunan etik'le ilişkilendirmiştir (Lpo 94: 5). O zaman İsveç'te merkez sağ partilerden oluşan bir koalisyon hükümeti iktidardaydı. Pek çok kişi bu ilişkiden rahatsızdı (ve hâlâ öyledir) ve pek çok eğitim araştırmacısı okullarda temel değerler kavramının kendisini tartışmıştır. Bugün İsveç'te 'İsveçli etnisitesi' ve etnik çeşitlilik ile ilişkilendiren bu tartışmaya dair görüşler için bkz. Linde (2001).

rındaki öğrenciden sadece yaklaşık 400'ünü oluşturunuyordu. Kolejde çok kararlı ve bilinçli bir 'çeşitlilik' ve 'kültürlerarası' profil vardır. Stockholm'un güneyindeki 'etnik çeşitliliğe sahip' ve 'bilimsel açıdan yoksullaşmış' banliyölerden öğrenci almaya yönelik özel bir talimatları vardı ve bunu gerçekleştirdiklerini de düşünüyorlardı. Öğretmen eğitimi oldukça yenidir ve 'farklılığın' anlaşılmasına ve takdir edilmesine dayana kültürlerarası bir pedagojiye sahip olarak başlamıştır.¹⁴ Müstakbel öğretmenler olarak öğrencilerin, ileride kendi öğrencilerinin etnik arkaplanları, cinsiyetleri, toplumsal cinsiyetleri ve zaman zaman fiziksel özellikleriyle şekillenen benzersiz kişiliklerine saygı duymaları ve bu benzersiz kişilikleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu kolej ayrıca yetiştirdiği öğretmenlerin Stockholm çevresindeki banliyölerde bulunan 'etnik çeşitliliğe sahip' okullara özellikle uygun olduğuna ve bu okullarda kolayca iş bulabileceğine inanmaktadır.

Her yıl yaklaşık 180 yeni öğrenci 4,5 veya 5,5 yıl süren öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedir. Bu günlerde herhangi bir öğretmen yetiştirme programına başvuran herkes kabul edilmektedir ve hatta geç kalanlar dahi boş kontenjanı doldurmak üzere kabul edilebilmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi, öğretmenlik artık İsveç'te yüksek toplumsal itibar getiren bir meslek değildir ve ortalamanın oldukça altında notlara sahip öğrenciler çeşitli öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedir. Diğer öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi benim izlediğim de büyük ölçüde kadınların sayıca çok olduğu bir programdı, fakat diğer kolejlerle karşılaştırıldığında fark o kadar fazla değildi. Bu öğretmen yetiştirme programındaki öğrencilerin çoğunluğu önceden hiçbir üniversite veya kolej eğitimi almamıştı ve pek çoğu doğrudan ortaöğretimden geliyordu.¹⁵

Yeni reform yukarıda belirtildiği gibi öğretmen yetiştirme programının organize edilme şekillerindeki çeşitliliği ciddi ölçüde arttırmıştır. Bu kolejde ilk sömestride tüm öğrenciler aynı dersleri aynı sırayla almaktadır. Tüm öğrenciler 'kültürlerarası pedagoji' üzerine bir aylık bir dersle döneme başlamaktadır. Konferanslar da vardır, ama temelde öğrencileri aktif olmaya teşvik eden çok

14 Bu kavramın İsveç bağlamında veya özellikle bu öğretmen yetiştirme koleji bağlamında tam olarak anlamını tespit etmek kolay değil. Fakat burada kavramın bir öğretim veya eğitim ortamında kişinin kendisine veya başkalarına ilişkin yerleşik kültürel görüşleriyle yüzleşme yeteneği ve istekliliğiyle ilişkisi bulunmaktadır (bkz Lahdenperä 2004). Uluslararası bir inceleme için bkz. Woodrow ve diğ. (1997). Kültürlerarası ve çokkültürlü eğitimde 'kültür'e yönelik eleştirel bir yaklaşım için bkz. Mahalingam ve McCarthy (2000).

15 İsveç'te öğretmen yetiştirme okullarındaki öğrencilerin iş deneyimi veya başka bir yerde yüksek öğretim deneyimi olmasını zorunlu tutan resmi bir gereklilik bulunmamaktadır.

sayıda seminer ve küçük öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Programdaki öğretmenler, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin çalışma, okuma ve yazma alışkanlığı edinmesine yönelik eğitim (ve ikna) için büyük çaba harcamaktadırlar. Küçük gruplar yakın işbirliği içerisinde çalışan çekirdek bir 'karşılıklı yardımlaşma' grubu oluşturmaktadırlar. Bu durumun, diğer öğretmenlerle takım halinde çalışacakları 'gerçek hayat' pratiğini de yansıtacağı düşünülmektedir. Benim izlediğim öğretmen yetiştirme programının bu ilk semestrindeki atmosfer oldukça sıcak ve destekleyiciydi. Öğrenciler zamanında gelmeleri ve yükümlülüklerini zamanında yerine getirmeleri konusunda kibarca uyarılıyordu. Yanlışları düzeltilmiyordu veya sorgulanmıyorlardı; kolejde evlerinde gibi hissetmeleri sağlanıyordu. Çok sayıda öğrencinin mevcut olduğu konferanslar sırasında dahi soru sormaları teşvik ediliyordu.

Bunun yanı sıra öğrenme süreçleri ve kendileri üzerine düşünmek ve öğrenme süreçlerinde 'etnografik' yöntemi kullanmak üzere eğitiliyorlardı. Şahsi deneyimleri ve kendilerine ilişkin kendi düşünce tarzları bu kendine dair düşünme sürecine bir giriş sağlıyordu. Öğrenciler, sınıftaki gözlemleri hakkında not tutmak ve literatür hakkındaki sorularını yazmak için bir 'kayıt defteri' tutmaya teşvik ediliyordu. Bunun öğrencilerin kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmesine yardımcı olacağına inanılıyordu. Bu şekilde öğrenciler kendilerini düşünme sürecinin hem öznesi hem de nesnesi olarak kullanmaya ve kendi deneyimlerinden öğrenme süreci için bir başlangıç noktası olarak faydalanmaya teşvik ediliyordu (krş. van Zanten 2004). Öğrencilerin etnik veya ulusal arkaplanı çoğu zaman öğrencilerin kendileri tarafından belirtililiyordu. Kendilerini etnik İsveçli olarak tanımlayan öğrenciler azınlık oluşturuyordu. Pek çok öğrenci başlangıçta kendilerine verilen yazma pratiklerini çok zor bulmuş olsa da, programı sevdiklerini söylediler. Bazıları birkaç hafta sonra programı bıraktı, ama birçoğu kolejini ve öğretmen yetiştirme programının sıcak ve canayakın ortamından hoşnut olduklarını iddia ettiler.

İsveç'teki tüm öğrenci yetiştirme programlarında, program süresi boyunca yüksek dozda pratik okul eğitimi bulunmaktadır. Benim gözlemlediğim başlangıç seviyesi öğrencileri kolejdeki ilk aylarından hemen sonra bir okulda bir hafta harcadılar. Bu okul içi eğitimi organize etmek bütün öğretmen yetiştirme programları için korkutucu bir iştir. Yeni programların ve okul sisteminin aşırı derecede merkezileşmesi nedeniyle, tüm kolejler öğrencilerini pratik eğitime kabul ettirebilmek için bulacakları okulla iletişimlerini kendileri kurmak zorundadırlar. Stockholm çevresinde çeşitli kolejlerden yerleştirmeye ihtiyaç duyan çok sayıda müstakbel öğretmen bulunmaktadır.

Başlangıç seviyesindeki öğrenciler pratik okul eğitiminin ilk haftası konusunda oldukça gergindiler. Rastgele yerleştirilmişlerdi ve bu yerleştirmeler nadiren ileride eğitim vermeyi planladıkları yaş grubuna göre yapılmıştı. Bu ilk hafta okul yaşamının sadece bir kesitidir ve öğrencilerin sadece sınıf ve okul bahçesi içerisindeki etkileşim hakkında ve ‘kuliste’ öğretmenler ile diğer personel arasındaki etkileşim hakkında ‘etnografik’ gözlemler yapması beklenir.

Bir grup öğrenciyi ‘etnografik’ bulgularını tartışırken dinledim. Onlardan kızlar ile erkekler arasındaki etkileşimi gözlemlmeleri istenmişti. Çoğunun, gittikleri okulda öğrencilerin genellikle aynı cinsiyet grupları içerisinde oynadıklarını, konuştuklarını ve ilişki kurduklarını söylemesi çarpıcıydı. Pek çok öğrencinin gelecekteki meslektaşları hakkında söyleyecek çok az olumlu sözü olması da aynı şekilde çarpıcıydı. Bazı öğrenciler ‘hoş ve sıcak’ öğretmenler tarafından eğitilmişlerdi, ama çoğu öğretmenleri pek sevmediklerini söyledi. Okulda öğrencilerin yanında taraf aldılar ve kendi okul yıllarındaki şikâyetlerini bugün müstakbel öğretmenler olarak gördükleri durumla kıyasladılar. Dinlediğim bütün öğrenciler müstakbel öğretmenler olarak kendilerine inanç duyduklarını ifade ettiler, fakat okulları ve okullarının organizasyonu konusunda oldukça eleştirel bir tavır takındılar. Tipik olarak ‘Öğrencilerle baş etmek konusunda hiç sorun yaşamam ya da çok az sorun yaşarım,’ dediler. Öğrencilerden birisi küçük yaşta çocuklara eğitim vermek için bu koleje başvurmuş, fakat kabul edildikten sonra kolejin böyle bir eğitim programı olmadığını anlamıştı. İlk pratik eğitimi sırasında ergenlik çağındaki çocukların bulunduğu bir okula yerleştirilmişti ve bu yaşla da başa çıkabileceği konusunda ikna olduğunu iddia etti.

İlk ders belirgin bir şekilde öğrencilerin, öğrenci olmak ve gruplar halinde konuşma ve tartışma yöntemlerini öğrenmek, metinleri okumak ve analiz etmek, kendi gözlemleri üzerine yazmak için eğitilmelerine odaklanmıştı. Dönem içinde daha sonra dersler öğrencilerin bakış açılarını genişletti. Derslerden birisi okulların toplumsal organizasyonuna ve okul içindeki organizasyona odaklanıyordu. Bir başka ders ise eğitimin siyasal organizasyonuna odaklanıyordu. Öğrencilerin, okul ve eğitim üzerine genişleyen bu bakış açılarını gözlemlerim ve daha ileri dönemlerde başka derslere de katıldım. Fakat bu benim daha ilk derste edindiğim izlenimleri değiştirmede. Birincisi, ‘çeşitlilik’ tipik olarak, ‘benzerlikler’ üzerine bir tartışma veya ‘aynı’ ve ‘farklı’nın nasıl karşılıklı olarak birbirlerini inşa ettiklerine ilişkin bir analiz olmaksızın, tek başına kendini gösteriyordu. Etnisite, cinsiyet, din, milliyet, cinsel tercih vs. ‘doğal’dı ve oradaydı; bunlar özgül toplumsal izlekler veya söylemlerle

oluşturulmuş şeyler olarak tartışılmıyordu. Farklılıklara saygı duymanın gerekliliği konusunda konuşmalar vardı, ama benzerliklerinden de nasıl şekillenebileceğine ilişkin tek kelime edilmemişti.

İkincisi, gözlemlediğim kolej kültürlerarası eğitim profiline sahip ve çeşitliliği alkışlayan bir kolej olsa da, pratikte kolejin kadrosu çeşitlilik veya kültürlerarasılık hakkındaki anlayışları üzerinde bir görüşbirliği ifade etmedi. Genel 'pedagogik' derslerden sorumlu kadro, kendilerini belli disiplinlerin öğretmenleri olarak görenlerden daha fazla 'çeşitliliğe' kendilerini adanmışlardı. Bu ikinci gruptaki öğretmenler çeşitlilik arzeden öğrencilerin bu profili yarattığını düşünüyor gibi görünüyordular. 'Çokkültürlü' öğrenciler aldıkları için çokkültürlü bir kolejleri vardı. Diğerleri için 'etnik çeşitliliğe sahip' öğrencileri onlara kendilerini olumlu bir açıdan görebilmelerini sağlayacak araçları vererek özgürleştirmek önemliydi. Öğretmen eğitimi bir tür telafi eğitimi olacaktı. Örneğin öğrenciler kendilerini özdeşleştirecekleri nesneler bulabilecekleri 'madun' romanlarını okumaya teşvik edildiler. Öğrenciler kendilerini 'bir Kürt' veya 'bir Türk' ya da 'bir Suriyeli Ortodoks' olarak tanımlamaktan gurur duymayı öğrenmeliydiler. Kendini adanmış çalışanlardan bazıları tüm öğrencilerin çeşitliliği öne çıktığında, zaman zaman çatışmalar olabildiğini itiraf etti. Bana söylenene göre, bütün öğrenciler diğerlerinin 'çeşitliliğini' hoşgörü müyordu. 'İsveçli arkaplana sahip olmayan' bazı öğrenciler kendilerini cinsiyet eşitliği veya ırk, din veya cinsel yönelime bakmaksızın herkesin eşitliği konusunda (İsveç tarzında) 'doğru' ifade etmiyorlardı. Bu tür öğrencilerin eğitimleri sırasında doğru ifadeleri öğrenmesi gerekecekti ve tecrübeli çalışanlar bunun ilginç ve önemli bir görev olduğunu söylediler.

Üçüncüsü, 'kendine ilişkin düşünme' tarzına dayalı eğitim müstakbel öğretmenlerin tüm dersleri 'kendileri' ışığında süzgeçten geçirmesine yol açıyordu. 'Bu konu hakkında ne hissediyorsun...? Bu konu hakkında ne düşünüyorsun...?' soruları tartışmaların merkezi temalarından biriydi. Öğrenciler sorulara cevap verebilmek için 'kendi içlerine' bakmak üzere eğitiliyorlardı. Öğretime, eğitime ve okula öncelikle belirli bir tarih tarafından biçimlendirilen bir toplumsal etkinlik olarak bakmalarını sağlayacak araçlar öğrencilere verilmiyordu. Bunu programdaki bazı öğretmenlerle tartıştığım da hemfikir olduk, ama birisi karşı çıktı. 'Öğretimde öğretmenler kendilerinin araçlarıdır. Diğerleriyle ilgilenmeye ve onları anlamaya hazır olmaları için kendilerini bilmelidirler. Öncelikle kendilerini kaynak almalıdırlar. İşte bu yüzden bu şekilde başlıyoruz.' Bu yorumu çok aydınlatıcı buluyorum. Öğretmenliğin en başta öğretmenin güç ve destek bulabilmek için içe doğru bakması gereken birey-

sel bir uğraş olduğunun altını çizmektedir. Öğretmenin 'kişiliği' kilit önemdedir ve eğitim, müstakbel öğretmenlerin diğer kişiliklerin karşısına çıkması ve onlarla ilgilenmesi için kendilerini öğrenmelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenlik temelde öğrencilerin, öğretmenlerin ve başkalarının bir arada gündelik okul yaşamını şekillendirdikleri toplumsal bir etkinlik olarak değerlendirilmemektedir. Öğretmenlik farklı aktörlerin, farklı çıkar ve ilgilere sahip oldukları bir pratik olarak da görülmemektedir.

Bu öğretmen yetiştirme programının paradoksu şudur ki, kültürlerarası profiline rağmen muhtemelen benim kutulanmış kimlikler adını vereceğim durumu teşvik etmektedir. Tartışıldığı gibi, tüm öğretmen yetiştirme programları yeni, çokkültürlü ve çeşitlilik arzeden İsveç'i dikkate almalıdır. Çoğu programda etnik olarak İsveçli şeklinde sınıflandırılmayacak öğrenciler de bulunmaktadır. Araştırmalar bu tür öğrencilerin diğer öğrenciler arasında nasıl ayrı olarak fark edildiğini ve (tamamen iyi niyet eseri olarak) onlara 'memleketlerinin' neresi olduğuna dair sorular sorulduğunu ve sanki muhtemelen tüm yaşamlarını İsveç'te yaşamamışlar gibi muamele gördüklerini göstermektedir (Åberg 2006). Bu öğrenciler sürekli olarak İsveçli olmayan insanlara dönüştürülmektedir. Benim takip ettiğim programda 'İsveçliler' azınlığı teşkil ediyordu, ama sonuç aynıydı. Hiçbir öğrenci doğrudan belli ülkelerin veya 'kültürlerin' temsilcisi olarak tanımlanmıyordu, ama tamamı benzersiz bir arkaplanın veya deneyimin özel temsilcileri olarak değerlendiriliyordu. Bu, akademik kadro tarafından 'kararlaştırılmış' değildi, fakat öğrenciler kendilerini bu şekilde görmeye ve bir kimlik 'seçmeye' veya 'ifade etmeye' teşvik ediliyorlardı. Bu tür kimlik çalışmalarında elbette 'benzerlikler' değil, 'farklılıklar' üretilmekte ve tasvip edilmektedir.

Öğrencilerin kendilerini çabucak müstakbel öğretmenler olarak tasavvur edebilmelerini, ama pratik okul eğitimi alırken öğrencilerle güçlü bir şekilde özdeşlik kurmalarını ilginç buldum. Programın bazı öğretmenleri ve eğitimcileri bunun başlangıç seviyesindeki öğrenciler için alışılmış olduğunu söylediler. Pek çoğu doğrudan okuldan geldiği için, kendilerini gelecekteki meslektaşları yerine öğrencilere daha yakın hissediyorlar. Bana söylenene göre pek çoğu dersleri asıyordu ve okulu sevmiyordu. Ve şimdi kendi eski öğretmenlerinden daha alakadar olma isteğiyle hareket ediyorlardı. Diğerleri özel ihtiyaçları olan çocuklarla çalışmıştı ve dolayısıyla bu tür öğrencilere karşı bir sorumluluk hissi geliştirmişlerdi. Programdaki öğretmenler öğrencilerin programın ilerleyen aşamalarında gelecekteki meslektaşlarıyla daha fazla özdeşlik kurmaya başlayacaklarını söylediler. Bana göre bu fikir sorgulanmalıdır.

2002 yılında Finn Calander öğrencilerin pedagojik değerlerini ve öğretmenlik mesleğinin merkezi yönleri üzerine görüşlerini analiz etmek için üç farklı öğretmen yetiştirme programına yeni kabul edilen öğrencileri inceledi. Bu öğrencilerden birçoğunun bugün İsveç'te okulların yönetilme şeklinde yapılan büyük değişiklikler hakkında ya belirli bir fikri olmadığını ya da bir şekilde bunlara olumsuz baktığını gördü (Calander 2004: 9). Bu değişiklikleri de dörde ayırdı. Birincisi, pek çok kişi okul yöneticilerinin özel şirketlerden ders çıkarması gerektiğini ve bu yöneticilerin mutlaka öğretmen olmasının zorunlu olmadığını iddia etmektedir. İkincisi, okullar kendi öğrenimi için sorumluluk alabilen 'yeni öğrenci'yi yetiştirmelidir. Üçüncüsü, velilerin okul yönetimine daha doğrudan katılması yönünde güçlü eğilimler bulunmaktadır. Dördüncüsü, eğitim, ailelerin çocukları için özgürce bir okul seçme hakkının bulunduğu bir piyasa olarak görülmektedir. Müstakbel öğretmenlerin önemli bir kısmı bir okul piyasası fikrini onaylasa da, birçoğu paradoksal olarak ailelerin okullar üzerindeki etkisinin artması fikrinden hoşlanmamışlardır. Calander İsveç'in müstakbel öğretmenlerinin mesleki anlayışının yüksek oranda çeşitlilik arzettiğini vurgulamakta ve öğrencilerin öğretmen olmak istedikleri, fakat nedenini bilmedikleri sonucuna varmaktadır. Bana göre bu araştırma İsveç'in müstakbel öğretmenlerinin çok az ortak mesleki değeri paylaştığını göstermektedir. Benim incelediğim kolej, öğrencilere bunu geliştirme araçları sağlamıyordu, çünkü öğretmen yetiştirme programının başlangıç noktası her öğrencide benzersiz bir kimliğin geliştirilmesi ve güçlendirilmesiydi.

2001 tarihli öğretmen yetiştirme reformu bir dizi çok farklı öğretmen yetiştirme programı yarattı, çünkü tüm programlar kendi profillerini ve pratik okul eğitimiyle dersleri bir araya getirmenin benzersiz yollarını geliştirmek zorundadır. Kolejlerin farklı arkaplanlara ve çıkarılara sahip öğrenciler almaya yönelik aktif çabaları nedeniyle öğrenci topluluğu da oldukça çeşitlidir. Programlardaki öğrenci topluluğu ayrıca mesleki değerler ve bağlılıklar bakımından da çeşitlilik arz etmektedir. Fakat, başka bir açıdan bakıldığında, bu çeşitlilik içerisinde şaşırtıcı bir miktarda benzerlik de bulunmaktadır. Tüm bu farklı programlar yaratma imkânları geniş çaplı bir benzerlikle sonuçlanmıştır. Birincisi, çeşitliliğin algılanma şeklinde benzerlik bulunmaktadır. 'Çeşitlilik' temelde bizzat öğrenciler tarafından programlara getirilen bir özelliktir. 'Çokkültürlü' olsun olmasın, kolejlerde ve müfredat geliştirmede öğretimin nasıl yapıldığına ilişkin çok az çeşitlilik bulunmaktadır. Dünyanın muazzam değişimler geçirmesi nedeniyle bir revizyondan faydalanma şansına sahip bir-

çok ders hâlâ şaşırtıcı derecede 'İsvaçlı' ve geleneksel bir perspektiften verilmektedir. Postkolonyal ve madun perspektifleri, geçen senenin pastasına benzeyen bir pastanın üzerindeki kremadan fazlası değildir. Örgün eğitimin gelecekteki rolüne ilişkin vizyon eksikliğinde de bir benzerlik vardır. Son olarak, her bir öğretmenin kendisini nasıl benzersiz bir öğretim aracı olarak gördüğünde benzerlik bulunmaktadır.

Fakat başka türlü olabilir miydi? Eğitim kurumları elbette toplumu pek çok şekilde değiştirebilir, ama aynı zamanda bugünün toplumunun aynasıdır. Eğitim güçlü simgesel değerlere sahip bir alandır ve öğretmen eğitimi daima mesleğin aygıtlarına veya kolejlerdeki kadrolara bırakılmak için çok önemli olagelmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında daima eğitimin organizasyonu ile ilgili gerilimler ve çatışmalar olmuştur. Öğretmene özgü bilgi ve disipline özgü bilgi arasındaki karışım üzerinde de farklı görüşler vardır ve farklı pedagojik felsefe türleri arasında gerilimler ve çatışmalar olmuştur. Bu çatışmalar hâlâ vardır, fakat yeni fikirler ve idealler, benzerliklerin ve farklılıkların organizasyonu yeni gerilimler yaratmıştır. Bu fikirler, idealler ve organizasyon (öğrencilerin, müstakbel öğretmenlerin, onların öğrencilerinin ve genel olarak vatandaşların kendi benzersiz kişiliklerini aldıkları ve sattıkları) piyasanın, benzerlik ve farklılık, birlik ve çeşitlilik deneyimlerinin hem ifade edildiği hem de ortaya çıktığı hegemonik bir metafor haline geldiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Åberg, Magnus. 2006. 'Making the diverse teacher. On difference as norm in Swedish teacher education'. Nordic Educational Research Association'da sunulan bildiri, Örebro, İsveç, 9-11 Mart 2006.
- Ambjörnsson, Fanny. 2004. *I en klass för sig. Genus, klas och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Apple, Michael W., 2005. 'Are markets in education democratic? Neoliberal globalism, vouchers, and the politics of choice', Michael W. Apple, Jane Kenway ve Michael Singh (der.), *Globalizing Education. Policies, Pedagogies, and Politics*. New York: Peter Lang, s. 209-230.
- Bergqvist, Kerstin. 1995. 'Ungdomar och skolarbete. Om förhållningssätt och samtal på högstadiet', Kerstin Bergqvist ve diğ. (der.), *Korsvägar. En antologi om mötet mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Symposium.
- Björnsson, Mats. 2005. *Kön och skolframgång. Tolkringar och perspektiv*. Myndigheten för Skolutveckling.
- Calander, Finn. 2004. *Mellan akademi och profession*. LÄROM raporu 4, Uppsala University.

- Carlson, Marie. 2004. 'The restructuring of Swedish adult education. The involvement of economists and politicians in education policy', Geoff Troman ve diğ. (der.), *Identity, Agency and Social Institutions in Educational Ethnography*. Studies in Education Ethnography, cilt 10, Londra: Elsevier, s. 163-85.
- Ds 1994: 98. *Vi är alla olika. En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*. Stockholm: Utbildningsdepartement.
- Florin, Christina ve Ulla Johansson. 1993. 'Där de härliga lagarna gro...' *Kultur, klas och kn i det svenska läroverket, 1850-1914*. Kristianstad: Tiden.
- Hargreaves, Andy. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Londra: Cassell.
- Hartman, Sven. 2005. *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jonsson, Rickard. 2006. *Behöver skolan fler män? En utvärdering av Brytprojektet Fler män i skolan*. Stockholm: LHS, Centrum för genus och utbildningsvetenskap.
- Kjellman, Ann-Christin. 2001. 'Hurra för valfriheten'. *Men vad skall vi välja? Val av grundskola i Stockholm åren 1994-96*. Stockholm: LHS förlag.
- Lahdenperä, Pirjo (der.). 2004. *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, Sverker ve Thomas S. Popkewitz (der.). 2004. *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Greenwich: IAP.
- Linde, Göran (der.). 2001. *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. 2002. *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre*. Stockholm: Eğitim Bakanlığı.
- Mahalingam, Ram ve Cameron McCarthy (der.). 2000. *Multicultural Curriculum. New Directions for Social Theory, Practice, and Policy*. New York: Routledge.
- Narrowe, Judith. 1998. *Under One Roof. On becoming a Turk in Sweden*. Stockholm: SSSA.
- Öhrn, Elisabet. 1993. 'Gender, influence and resistance in school', *British Journal of Education*, sayı 1, s. 147-158.
- , 2000. 'Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education', *NORA*, sayı 8, no. 3, s. 128-136.
- Rabo, Annika. 1992. 'The value of education in Jordan and Syria', Gudrun Dahl ve Annika Rabo (der.), *Kam-ap or Take-off. Local Notions of Development*. Stockholm: SSSA, s. 98-122.
- , 1997. 'Free to make the right choice? Gender equality in post-welfare Sweden', Chris Shore ve Sue Wright (der.), *Anthropology of Policy*. Londra: Routledge, s. 107-135.
- Raduntz, Helen. 2005. 'The marketization of education within the global capitalist economy', Michael W. Apple, Jane Kenway ve Michael Singh (der.), *Globalizing Education. Policies, Pedagogies, and Politics*. New York: Peter Lang, s. 231-245.
- Regeringens teklifi 1999/2000: 135, *En förnyad lärarutbildning*.
- Saltzman Elgqvist, Inga. 1993. *Lärarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlssons.
- SOU 1996: 55. *Sverige, framtiden och mångfalden*. Statens offentliga utredningar, Arbetsdepartementet. Norstedts: Stockholm.
- Svenska Dagbladet*. 2006. 'Betyg i åttan missgynnar pojkar', 30 Mart.
- Woodrow, Derek ve diğ. (der.). 1997. *Intercultural Education. Theories, Policies and Practice*. Aldershot: Ashgate.

Zanten van, Agnès. 2004. 'Middle-class parents and educational policy in metropolitan contexts', Sverker Lindblad ve Thomas S. Popkewitz (der.), *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Greenwich, CT: Information Age Publishers, s. 167-185.

Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerileştirilmiş ve Cinsiyetlendirilmiş Vatandaşlık

TUBA KANCI - AYŞE GÜL ALTINAY

Bir üniversite öğrencisi, 1980’lerde katıldığı bir anaokulu oyununu şöyle anlatıyor: ‘Dört buçuk yaşındaydım ve bir devlet okulunun ana sınıfına gidiyordum. Sergilediğimiz gösterilerden birisinde ‘Küçük Ayşe’ olacaktım. Yapmam gereken oyuncak bebeğimi kucağımda ileri geri sallayarak yerde oturmaktı. Arkadaşım ‘Küçük Asker’ ise arkamda askeri üniforma içinde elinde bir silah tutuyor ve rap rap sesleri çıkararak yerinde sayıyordu. Sonra ikimiz birden meşhur çocuk şarkısını söylemeye başladık.’ Bu şarkının sözleri şöyleydi:

Küçük Ayşe, Küçük Ayşe,
N’apıyorsun, bana söyle,
Bebeğime bakıyorum,
Ona ninni söylüyorum...

Küçük asker, küçük asker,
N’apıyorsun, bana göster,
Tüfeğime bakıyorum,
Ona süngü takıyorum...

Tüm çocukların, bir sahne gösterisi olarak sergilemeseler de, mutlaka söylemeyi öğrendikleri bu çocuk şarkısı, vatandaşlığın, eşzamanlı olarak, askerileştirilme ve cinsiyetlendirilme süreçlerine işaret etmektedir. Ders kitaplarının tarihsel bir analizini temel alan bu yazı, ‘Türk milleti ordu-millettir’ mi-

tosu bağlamında bu süreçleri keşfe çıkmaktadır.¹

‘Türk milleti ordu-millettir’ mitosu, Türk milliyetçiliğinin kurucu mitoslarından biridir. Devlet oluşumunun ilk yıllarından itibaren bu mitosun yaratılmasında iki devlet aygıtı kilit rol oynamıştır: eğitim ve zorunlu askerlik hizmeti. Bu yazı, eğitime odaklanarak, Bu milliyetçi projede ulus ile ordu arasındaki karmaşık bağın yaratılma, pekiştirilme ve yeniden üretilme süreçlerini incelemektedir. “Türk milleti”nin ders kitaplarında bir ‘ordu-millet’ olarak tahayyül edilme biçimlerini tartışmayı, aynı zamanda, ‘ordu-millet’ mitosunda erkek ve kadınlara yüklenen farklı roller ile 1920’lerden bugüne bu rollerin inşasındaki değişim ve süreklilikleri irdelemeyi amaçlamaktadır.²

1920’lerden bu yana eğitim alanında bir çok değişim olsa da eğitimin merkezi ve milli niteliği sürekliliğini korumuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, bugüne kadar okullar, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve ders kitapları hakkındaki tüm kararların, okulun türüne ve yerine bakılmaksızın başkent Ankara’da alındığı, merkezi bir organ olarak hareket etmektedir. Devlet okullarının yanı sıra özel okullar, azınlık okulları, meslek okulları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği ulusal müfredata uygun eğitim vermek, yine Bakanlık tarafından yazılan veya onaylanan ders kitaplarını kullanmak, öğretmenlerinin atamasını Ankara’ya yaptırmak, sınıflarını tam olarak Bakanlık yönergelerinde yazılı olduğu şekilde düzenlemek (örneğin Atatürk’ün portresi tahtanın üzerinde aynı konumda olacak şekilde, Atatürk’ün aynı nutku çerçevelenmiş olarak, ve harita, bayrak ve İstiklal Marşı’yla birlikte portrenin yanına asılacak şekilde düzenlenir) ve araç-gereç, okul etkinlikleri ve benzer konularda alacakları her karar için il veya ilçelerindeki Eğitim Müdürlüklerinden ya da Ankara’daki Bakanlık yetkililerinden onay almak zorundadırlar. Kısacası Türkiye’de eğitim, devletin dayattığı yönergelerle resmi politikalar çerçevesinde merkezi bir şekilde tanımlanmakta ve kontrol edilmektedir. Millileştirilmiş eğitim bugün çoğu ulus devletin tanımlayıcı bir niteliğidir

1 Biz bu ortak projeye davet ettikleri için Fatma Gök, Marie Carlson ve Annika Rabo’ya teşekkür etmek isteriz. Yapıcı önerileri için İstanbul ve Göteborg seminerlerine katılan herkese, tamamlayıcı yorumları için Marie Carlson, Annika Rabo ve Ove Semhede’ye, araştırmamıza daha önce yaptığı katkılar için Seda Müftügil’e minnettarız. Bu projenin Tuba Kancı tarafından yürütülen ve Türkiye’de 1928’den 2000’e kadar kullanılan ilkökul ders kitaplarının bir analizini içeren bir kısmı, TÜBİTAK, EU FP6 Ulusal Komitesi tarafından verilen *TR-Access Mobility Scholarship* ile desteklendi.

2 Çalışmamız ders kitaplarının söylem analiziyle sınırlıdır ve bu ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve kullanıldığı şeklindeki önemli sorulara yanıt aramamaktadır. ‘Alımlama’ (*reception*) konusuna odaklanan analizler için bkz. Tekeli (1998), Altınay (2004), Gürtan ve Tüzün (2005) ve Dragonas ve diğ. (2005).

(krş. Malkki 1995), ama Türk eğitim sistemindeki kontrol ve merkezileşmenin derecesi dikkate şayandır.³

Devlet merkezli müfredat geliştirme ve ders kitabı üretimi/onaylaması nedeniyle, ders kitapları Türkiye’de, ulus bilincini oluşturma’nın temel araçları olmuştur. İzleyen kısımlarda iki materyal seti analiz edilecektir: eğitime şekil veren ulusal müfredat ve eğitimde kullanılmak üzere resmen tasarlanan ve/veya onaylanan ders kitapları. Analizimiz, zorunlu olmasından dolayı Türkiye’de kitlesel eğitimin temelini oluşturan ilköğretimde kullanılan Türk dili, hayat bilgisi, tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla sınırlıdır.⁴ Ortaöğretim ders kitapları arasından sadece, doğrudan askerlik üzerine bir ders olması bakımından *Milli Güvenlik Bilgisi* dersi dikkate alınmıştır. Müfredatta bu ders, eğitim ile askerlik alanları arasındaki yakın ilişkiyi en iyi gösteren derstir. İlk kez 1926 yılında erkek öğrenciler için ve sonra 1937 yılında kız öğrenciler için zorunlu kılınan bu ders, günümüze kadar farklı adlar altında milli eğitim müfredatında yerini korumuştur. Günümüzde *Milli Güvenlik Bilgisi* adı altında verilen bu zorunlu ortaöğretim dersi, Genelkurmay Başkanlığı tarafından tasarlanmakta ve subaylar tarafından verilmektedir.

Bu yazıda, ders kitapları ve müfredat üzerinden, ordu-millet mitosunun iki temel boyutuna odaklanıyoruz. İlk olarak, ‘Her Türk asker doğar’ deyişinde ifade bulan Türklerin doğuştan asker oldukları önermesini eleştirel olarak inceleyerek başlıyoruz. İkinci olarak, ‘Türkiye’nin güçlü bir orduya ve güçlü bir devlete ihtiyacı var, çünkü Türkiye düşmanlar tarafından çevrelenmiştir’ önermesinin ders kitapları ve müfredata yansımalarını inceliyoruz. Bu fikrin bir uzantısı, ders kitaplarında ve medyada sık sık tekrarlanan ‘Türk’ün Türk’ten başka dostu yoktur’ ifadesidir. Tüm bunlar müfredatı ve ders kitaplarını nasıl şekillendirmektedir? Cinsiyetlendirilmiş ve askerleştirilmiş bir milli kimlik kurgusuna nasıl katkıda bulunmaktadır? Ders kitaplarında, askerleştirilmiş ve cinsiyetlendirilmiş millet kurgusu bağlamında ne tür sürekliliklerden ve değişimlerden bahsetmek mümkündür? İlk iki bölümde bu ve benzeri sorulara yanıt aranmaktadır. Yazının son bölümü, Türkiye’de eği-

3 Bu eleştiri Avrupa Komisyonu’nun Türkiye raporlarında da yer almaktadır. *The Turkey: 2005 Progress Report [Türkiye 2005 İlerleme Raporu]* (s. 118), ‘genel olarak eğitim sistemi daha ademi merkezi hale getirilmelidir’ demektedir.

4 Burada sunulan ilköğretim ders kitapları analizi Tuba Kancı’nın doktora tez araştırmasından alınmıştır. Sabancı Üniversitesi’nde hazırlanan bu tez, ilköğretim yoluyla ulus devletin erkek ve kadınlarının (yeniden) inşasına odaklanmakta ve milliyetçilik, modernleşme, militarizm ve cinsiyetin işleyişlerini inceleyerek 1928’den 2000’e kadar kullanılan Türk dili, hayat bilgisi, tarih, sosyal bilgiler ve aile bilgisi ders kitaplarının çok katmanlı bir tarihsel analizini sunmaktadır (Kancı 2008a).

tim ve ders kitapları üzerine son yıllarda yürütülen tartışmaları ele almakta ve bir 'pilot' program çerçevesinde geliştirilen yeni ders kitapları setine odaklanmaktadır. Bu ders kitapları içerik ve biçimin yanı sıra bunları şekillendiren pedagojik yaklaşım bakımından da mevcut ders kitaplarından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu hamlenin iki önemli sürecin sonucu olarak ortaya çıktığını savunuyoruz: akademisyenler ve sivil toplum oluşumları tarafından eğitim sistemine getirilen eleştiriler ve Avrupa Birliği katılım süreci. Bu iç ve dış dinamiklerin birleşimi eğitimi, müfredatı ve ders kitaplarını sivilleştirme ve toplumsal olarak kurulu cinsiyet kalıplarından arındırma, cinsiyet temelli ayrımcılığı ortadan kaldırma çabalarını, hâlâ önemli sorunlar olsa da, hızlandırmıştır diyebiliriz.

HER (ERKEK) TÜRK ASKER DOĞAR:

ORDU MİLLETİN OĞULLARINI VE KIZLARINI EĞİTMEK

Çoğu ulus-devlet topyekün savaşlarla ya da silahlı mücadelelerle kurulmuştur. Sosyolog Charles Tilly'nin gösterdiği gibi, modern çağda savaşlar ve devlet kurma arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Buna göre, askerileşme ve millileşmenin birbirini oluşturan, besleyen, pekiştiren paralel süreçler olarak anılması gerekmektedir. Son zamanlardaki araştırmaların belirttiği gibi, hayal edilmiş ulusal geçmişler ve bugünler, icat edilmiş gelenekler ve kültürel emsalsizlik savları, ulus inşası ve devlet kurma süreçlerinde kilit araçlar olmuştur (Anderson 1983, Gellner 1983, Hobsbawm ve Ranger 1983, Eley ve Suny 1997). Aynı zamanda uluslar ve devletler 'eril' varlıklar olarak tahayyül edilmiştir (Enloe 1983, Reardon, 1985, Nagel 1998). Erkekler için zorunlu askerlik hizmetinin tesis edilmesi devletin erilleşmesinde ve vatandaşlığın cinsiyetlendirilmesinde kilit rol oynamıştır (Feinmann 2000). Sürekli, zorunlu ve her erkeği kapsayan askerlik hizmeti yoluyla erillik, birinci sınıf vatandaşlık, devlet ve ordu karmaşık bir bütünün parçaları olarak iç içe örülmüştür. 'Eşit seçme hakkı dikkate alındığında, erkeklerin zorunlu olarak askere alınması kadar radikal bir şekilde kadınlarla erkekleri farklılaştıran başka hiçbir vatandaşlık pratiği bulunmamaktadır' (Altınay 2004: 34).

Türkiye Cumhuriyeti oniki yıllık sürekli savaş halinden sonra kurulmuştur: 1911-12'deki Balkan Savaşları'nı Birinci Dünya Savaşı izlemiş, 1919-1923 yılları arasında ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla sonuçlanan Kurtuluş Savaşı yaşanmıştır. Kurtuluş Savaşı, Anadolu'da yaşayan Müslüman grupların bir koalisyonu (özellikle Türkler, Kürtler, Çerkezler ve Lazlar) tarafından yürütülmüştür. Bağımsızlık mücadelesinin önderi Mustafa

Kemal Atatürk her ne kadar 1920'lerin başında bu grupları 'kardeş milletler' olarak tanımlamış olsa da (*Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* 1997: 30), sonraları bu millî kimlik tanımı etnikleştirilmiş, Türkleştirilmiştir.⁵ 1930'ların başında Türk Tarih Kurumu tarafından geliştirilen *Türk Tarih Tezi* bu süreçte önemli bir rol oynamış, Türkleri kökenleri Orta Asya'da olan ve Batı'ya göç eden ırksal bir grup, tüm medeniyetlerin yaratıcısı olarak göstermiştir (Ersanlı-Behar 1992). Dönemin bazı antropologları tarafından yapılan ırksal/ırkçı araştırmalarla desteklenen bu savlar çerçevesinde⁶ 'kültür', 'millet' ve 'ırk' kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmış, aralarında bir ayırım gözetilmemiştir (Altınay 2004). Aşağıda göreceğimiz gibi Türk Tarih Tezi ve ona eşlik eden temalar Cumhuriyet tarihi boyunca ders kitaplarının ana çerçevesini oluşturmuştur.⁷

ASKERLİK HİZMETİ: GEREKLİLİKTE GELENEĞE

1920'lerin son yıllarında zorunlu askerlik hizmeti bizzat Mustafa Kemal Atatürk tarafından 'çağımızın gerekliliği' olarak tanımlanmıştı (Altınay 2004: 27-30). 1930'larla ve Türk Tarih Tezinin ortaya atılmasıyla birlikte, askerlik kültür ve siyaset alanlarını 'ordu-millet'te birleştiren, 'icat edilmiş bir geleneğe' (Hobsbawm ve Ranger 1983) dönüşür. Bu tezin ilk kez kamuya açık olarak ifade edildiği yer olan 1931 yılının tarih ders kitabı, en iyi askerlerin Türkler olduğunu, çünkü Türklerin iyi askerleri oluşturan kültürel-ırkî unsurlara sahip olduklarını ileri sürer: "*Türk Milleti, askerlik ruhu en mükemmil olan millettir... Askerlik ruhu yüksek millet demek, derin ve engin irfan ve medeniyet tarihi yaşamış millet demektir. İnsanlığın ilk günündenberi bütün ana medeniyetlere ata olan Türk ırkında bu ruhun en mükemmil derecede bulunması tabiidir*" (Tarih 1931: 344-345). Türklerin 'askerliği sevdiği'⁸ ve en güçlü düşmanla karşı karşıya kaldıklarında bile asla ümitsizliğe düşme-

- 5 Milliyetçi projedeki değişimlere ilişkin bir inceleme için bkz. Zürcher (2000). Geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet seçkinlerinin yazılarında ve politikalarındaki etnik unsurlar için bkz. Aktar (2000), Özdoğan (2001) ve Yıldız (2001).
- 6 Cumhuriyetin erken yıllarında yapılan antropolojik araştırmaların eleştirel bir analizi için bkz. Maksudyen (2005). Çarpıcı bir örnek (Mustafa Kemal Atatürk'ün evlat edindiği kızlarından biri olan) Afet İnan'ın 60.000'den fazla 'Türk'ün kafatası ölçümlerine dayanan doktora çalışmasıdır.
- 7 Türk Tarih Tezinin 1930'lu yıllardan bu yana tarih ders kitapları üzerindeki etkisine ilişkin detaylı bir analiz için bkz. Copeaux (1998). Bu tezin ayrıntılı bir tarihsel ve kavramsal analizi için bkz. Ersanlı-Behar (1992).
- 8 Aynı yıl (1931) Atatürk bir konuşmasında bu inancı ifade etmiştir: 'Türk Milleti ordusunu çok sever, onu kendi idealinin harisi telâkki eder' (Parla'dan alıntılanmıştır 1931: 169-170). 1938'de Kültür Bakanlığının bir yayını bu ifadenin tehditkâr bir versiyonunu kullanmıştı: "Bakterimizi, askeriymizi sevmiyenlerin Türklüğünden şüphe edilmelidir" (Yalman 1998: 38).

diği de eklenmiştir. Burada en çarpıcı olansa, askerlik hizmetinin siyasal bir vatandaşlık pratiği olmaktan ziyade, *kültürel* bir pratik olarak yeniden tanımlanması, *kültürelleştirilmesidir* (Altınay 2004). Dolayısıyla askerlik, siyasi tartışmanın ve tarihsel değişimin dışına yerleştirilmiştir.

1930'lu yılların ders kitaplarına göre 'Türk milleti doğuştan askerdir' (Çığıracan 1934c: 26-27). Bu dönemin ders kitapları çocuklara, 'Türklerin yaşayabilmek kudretini anlamak için ... harplerde ölü düşen Türk kahramanların sayısına bakmak' gerektiğini söyler (a.g.e., 27). 1933'te yayımlanan bir şiir, Türk olmalarından dolayı kendilerini 'asker oğlu askeriz' diye tanımlayan bir grup öğrenciyi anlatmaktadır (Ertaylan 1933a: 100-101). 'Eski Türkler' sık sık 'harp etmeyi seven bir millet' olarak tarif edilirler (Çığıracan 1934b: 169-170). 1936 yılının ilkökul müfredatında askerlik, hayat bilgisi derslerinde zorunlu bir konu haline getirilir ve Türklerin tarih boyunca gösterdikleri en büyük başarı olarak tanımlanır (*İlkökul Programı* 1936: 80). Bu konu ikinci sınıfta verilmeye başlanır ve askerlik oyunları, silahlar ile toplar ve askeri hiyerarşinin anlatımını, ayrıca savaştaki askerlerin hikâyelerini içermektedir. (a.g.e., 147). Benzer şekilde, izci olmak çok takdir edilir ve askerlik hizmeti için erken bir hazırlık dönemi olarak görülür. Öyle ki 1934'te 'İzciler Kampı' adlı bir hikâye, kampı ziyaret eden bir generalin, izcilere gururla 'istikbalin genç ve cesur askerleri' demesiyle bitmektedir (Çığıracan 1934b: 206-213).

Ölüm ve kendini feda etme bu dönemin ders kitaplarında önemli temalardır. Örneğin, 'yurdu korumak için çarpışarak ölmek', 'memlekete, yurda yararlılık göstermiş olmak' ile ilişkilendirilir (*Tarih IV Sınıf* 1936: 6). Aynı zamanda bu temalar kültürelleştirilir ve savaş, milletin tarihiyle iç içe tanımlanır; doğal ve kaçınılmaz gösterilir. 1935 yılında yayınlanan bir okuma kitabında da belirtildiği gibi 'Türk, topraklarına kötü gözle bakanları yok etmek için canını vermekten çekinmez' (*Okuma Kitabı Dördüncü Sınıf* 1935: 43-44).⁹

1948 yılındaki müfredat da, 1936 müfredatında olduğu gibi askerliği zorunlu bir konu olarak ele alır (*İlkökul Programı* 1948: 70). Burada amaç, askerlik hizmeti hakkında olumlu fikirler ve duygular aşılama ile sınırlı kalmaz, aynı zamanda zihin ve bedenleri ordunun işleyiş pratiklerine uyumlu hale getirmek üzere genişletilir. Örneğin, yürüyüş egzersizleri 'asker gibi yürüme talimi', 'at sürme, silah atma taklitleri' ve 'yatarak düşmanı gözetleme' öğrencilere beden eğitimi egzersizleri olarak verilir (Ötügen 1959: 20, 105). Bu dönemde de

⁹ Bu pasaj daha sonraki yıllarda basılan okuma kitaplarında da görülebilir. Örneğin bkz. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (1952).

askerlik hizmeti ders kitaplarında temelde milli/kültürel bir özellik olarak sunulur. 1953 yılında yayımlanan bir şürde, öğrencilerden kendilerini, 'tarihe şan veren asker oğlu' olarak görmeleri istenir (İrge 1953: 24). 1954'te yayınlanan ve 1960'larda da kullanılan bir tarih ders kitabının ifadesiyle 'Türkler herşeyden önce asker bir millettir' (Akşit ve Eğilmez 1954a: 60). Türklerin dünyadaki en iyi askerler oldukları, hem tarih hem de coğrafya tarafından tanımlanan kültürel bir olgu olarak gösterilir (bkz. Unat ve Su 1954: 121).

Bu dönemde 'ırk' üzerindeki vurgusuyla Türk Tarih Tezi terk edilmiş, ama tezin mantığı ders kitaplarını yapılandırmaya devam etmiştir. Tarih ders kitaplarına İslâmiyet'in doğuşu ve Türklerin İslâmiyet'e ve İslâm medeniyetine hizmetleri bu çerçevede dahil edilmiş, devlet kurma ve savaş yapma pratiklerinin sınırları içerisinde açıklanmıştır. Savaş yapmak ders kitaplarında medeniyetin ana unsuru olarak sunulmuştur. Türklerin Anadolu'yu fethi, Osmanlı fetihleri ve Kurtuluş Savaşı'na bolca yer verilmiştir (bkz. Unat ve Su 1945, 1947, Akşit ve Eğilmez 1954a, 1954b, Oktay 1958a, 1958b, Oran 1954a, 1954b). Bazı ders kitaplarında çocuklardan belli çarpışma sahnelerini (İrge 1953: 23) ve/veya ordu toplanı çizmeleri istenmiştir (Ötüken 1959: 105). 'Feda' teması bütün ders kitaplarında merkezi bir yer tutmaya devam etmiştir. 'Bunları siz de yapıyor musunuz?' başlıklı okuma parçalarındaki listelerde 'T.C. için canımı seve seve vereceğim' gibi ifadeler bulunmakta (a.g.e., 19) ve bayrağın 'şehitlerin kanıyla boyandığı' ifade edilmektedir (*Okuma Kitabı Üçüncü Sınıf* 1952: 26).

1968 sonrası müfredatta, tarih ders kitapları sosyal bilgiler ders kitaplarına dönüştürüldüyse de, savaşlar üzerine kurulu milli tarih anlatımı aynı kalır. Askeri karakteri milletin başat tarihsel başarısı olarak gören akıl yürütme biçimi de ders kitaplarını şekillendirmeye devam eder (*İlkokul Programı* 1968: 69, Sanır ve diğ. 1978 ve 1979). 1974 tarihli bir ders kitabı şu soruları sormaktadır: 'Türkler askerliği neden çok severler?' Ulusça askerliğe niçin bu kadar önem veriyoruz?' Cevap nettir: 'Bu görevi dünyada Türk milleti kadar iyi bilen ve yapan yoktur' (Ötüken 1974: 44-45).

1980 sonrasında ilkökul müfredatında bazı değişiklikler olduysa da, yukarıda sunulan genel argümanlar pek değişmemiştir. Askerlik hizmeti hâlâ milli/kültürel bir özellik sayılır, aynı zamanda 'birincil' ve 'kutsal' bir vatandaşlık görevi olarak sunulur (*İlkokul Programı* 1988: 160). 1986 yılında 'Atatürkçülükle İlgili Konular' başlığı altındaki konular, Talim ve Terbiye Kurulu ile Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu tarafından alınan özel bir kararla müfredata ve ders kitaplarına zorunlu konular olarak eklenir. Bu konulardan

‘Atatürkçü Düşünce’de Milli Güç Unsurları’ başlıklı bir bölüm ‘askeri güç’ unsurunu anlatırken bunu Türk Silahlı Kuvvetleri’nin önemi ve görevleri ile ‘askerlik hizmetinin kutsallığı’ bakımından ele alır. Bu kutsallık tek bir alt başlıkta özetlenir: ‘Türk milletinin doğuştan asker olma vasfı’ (a.g.e., 171).

1995 yılında yenileriyle değiştirilene kadar ilköğretim ders kitaplarının odağında bu konular vardır. Aslında 1995’te de ne konularda ne de içeriklerinde önemli bir değişiklik yapılır, ancak bu kez her konunun amacı özel olarak tanımlanır; öğrencilerde gözlenmesi beklenen hareket, davranış ve duygular belirtilir. ‘Askeri güç’ bir kez daha bir ‘milli güç unsuru’ olarak konular arasına dahil edilmiştir. Önceki döneme benzer şekilde askeri güç Türk Silahlı Kuvvetleri’nin önemi ve görevleri, askerlik hizmeti görevinin kutsallığı ve *doğuştan asker olma özelliği* çerçevesinde tanımlanır (a.g.e., 19, 46-47).

SUBAYLAR VE ÖĞRENCİ ASKERLER SINIFTA KARŞILAŞIR

1926 yılında lise müfredatına giren zorunlu askerlik dersi ‘güçlü askerler’ yetiştirilmesi ve genel olarak askerlikle bir bağ algısının yaratılması için önemli bir araç olmuştur. Farklı dönemlerde farklı isimler altında verilen bu dersin (Askerlik Vazifesi, Askerliğe Hazırlık, Milli Savunma Bilgisi, Milli Güvenlik Bilgisi) içeriği zaman içinde ciddi değişimler geçirmiştir, ama öğrencilere asker bir milletin gururlu üyeleri ve Türkiye devletinin itaatkar vatandaşları olmayı öğretme amacı değişmemiştir. En önemli süreklilik, dersin en yakın garnizonun komutanı tarafından yıllık bazda ‘atanan’ muvazzaf veya emekli subaylar tarafından verilmesi olmuştur. Bu subay öğretmenlerin herhangi bir pedagoji eğitimi alma zorunluluğu (ve hatta beklentisi) yoktur. Onların bu dersi öğretme vasfı yalnızca askeri özellikleriyle (rütbe, kıdem, vs.) tanımlanmaktadır.

Bu derste hangi konuların, hangi düzeyde ve kaç saatliğine öğretileceği tek başına (veya 1980’den bu yana öncelikle) Genelkurmay Başkanlığı tarafından belirlenir. Ders kitapları Genelkurmay Başkanlığı’nda askeri personelden oluşan bir komisyon tarafından yazılır. Kısacası, 80 yıllık tarihi boyunca bu dersin kitaplarının yazarları ve öğretmenleri askerler olagelmıştır. Asker öğretmenler *bütün* liseleri haftada en az bir kez üniformalarıyla ziyaret etmiş ve *bütün* öğrencileri (1937’den bu yana kız öğrencileri de) askeri meslelerde eğitmişlerdir.

Bu derste uzun zamandır var olan bir başka süreklilik ise ders kitaplarına hakim olan başat söylemdir. Bu söylemin en önemli unsuru Türk tarihinde, karakterinde ve çağdaş siyasette ordunun rolü üzerine yapılan vurgudur.

Bu tabloda bir kurum olarak ordu milli karakterin *doğal* bir uzantısı ve ‘tarih boyunca Türklerin’ başarılarının cisimleşmesidir. Öğrencilere ‘ebedi kahramanlık sembolü Türk ulusu ve onun eşsiz ordusu’ anlatılırken (Tipi 1941: 48), öğrenci ‘yaradılıştan mevcut kahramanlığı’nı sergileyerek ‘ecdadına’ layık olduğunu göstermeye davet edilir (*Milli Güvenlik Bilgileri I* 1965: 13). Türk Tarih Tezi’nde geliştirilen, özcü “ordu-millet” mitosu bu dersin ana çerçevesini oluşturmaktadır. ‘Doğal olarak’, ‘özünde’, ‘kan’ ve ‘kalıtsal’ gibi terimler, ‘Türklerin’ askeri karakterini tanımlamak için yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

KÜÇÜK AYŞELERLE KÜÇÜK ASKERLERİ AYIRMAK

Ele aldığımız ders kitaplarını şekillendiren hakim söylemde ‘Türk’, tanım itibariyle ‘erkek’tir; askerlik hizmetiyle devletin maddi sürekliliğini sağlayan varlık ve aktör odur.¹⁰ Erkekler devletin ve sınırlarının muhafızı olarak tarif edilirken, sınırlar kadınlar üzerinden belirlenmiştir. Kadınların rolü, biyolojik olarak milletin yeniden üretimi vasıtasıyla etnik grup, kültür ve milletin sürekliliğini sağlamaktır (bkz. Yuval-Davis 1997). Örneğin 1929 yılına ait bir ders kitabında bir anne, kızına hitap ettiği bir mektupta, kadınların aile yaşamı ve toplumsal yaşam içerisinde daha iyi gelecek nesiller yetiştirme rolünü şu şekilde özetlemektedir:

Tarih gösteriyor ki bir millette yalnız erkeklerin vücutlarını terbiye etmekle kuvvetli ve cesur asker kazanılmaz. Bir ırkın ıslahı için evvel emirde genç kızların vücutlarını terbiye etmek lazımdır. Genç kızların sıhhati mensup oldukları milletler için pek ziyade ehemmiyeti haizdir. Zira gelecek nesillerin mukavemet kuvvetleri vasi miyasta halihazır kızlarının mukavemet kuvvetlerine tabidir. Elli veya yüz sene sonraki alemin ahvalini kendilerinin hazırladıklarını ve valide oldukları vakit sıhhatleriyle veya hastalıklarıyla nesli ati için kuvvet, sıhhat veya maraz membaı olduklarını anlamaya başlamazdan evvel bu hakikate vakıf olamazlar (İçsel ve İçsel 1929: 44-48).

Bu metinde kadınların fiziksel sağlığı ve gücü, “kuvvetli ve cesur asker” yetiştirmek için gerekli görülmektedir.

Kadınların vatandaşlık görevleri ve ordu-milletle olan ilişkileri, Türk Tarih Tezi’nin öne sürülmesinden sonra da aynı eksenle tanımlanır. Tarih ki-

¹⁰ Burada askerlik hizmeti önemli olmasına rağmen, bunun yeni erkeklik anlayışının tek özelliği olmadığını belirtmek gerekir. Yeni Cumhuriyetin kabul edilebilir erkeklikleri, askerlik hizmetinin yanı sıra babalık, ekonomik üretkenlik/faydalılık ve zihinsel/fiziksel güç eksenlerinde tasvir edilmektedir. Bunların ders kitapları üzerinden bir analizi için bkz. Kancı (2006, 2008b).

taplarında, Türklerin tarih içindeki konumları resmedilirken, kadınlar ya tamamen ortada yoktur ya da 'toplumsal yaşam' ile ilgili bölümlerde kısaca bahsedilerek önemsiz gösterilmektedir. Askerlik 'en kutsal' ve 'temel' vatandaşlık görevi olduğu için, kadınlar tarafından yerine getirilemez. Kadınların başka bir görevi vardır: annelik. Kadınların kendilerini seve seve çocukları ve aileleri, yeri geldiğinde de 'vatan' ve millet için feda etmeleri beklenir.¹¹ Kadınların savaş döneminde 'destek' işlevleri görmelerinin tipik bir örneği, Kurtuluş Savaşı sırasında cepheye cephane taşıyan hayali bir kahraman olan Elif'in hikâyesidir. Bir gece Elif, 'Mustafa Kemal'in Kağnısı' adını verdiği kağnısıyla yoldayken öküzlerden birisi ölür ve kağnı durunca diğer kağnılar yanından geçer: 'Nasıl dururdu Mustafa Kemal'in Kağnısı?' Ne yapacağını bilemeyen Elif ölü öküze bağırır: 'Süs beni, öldür beni! Koma yollarda beni!' Daha sonra özverili bir şekilde kendisini ölü öküzün yerine koşar ve kağnıyla birlikte cepheye doğru yola devam eder (Göğüş 1984: 90-92). Bu ve diğer pek çok hikâyede, kadınların cephane taşımak gibi 'destek' görevlerini özverili bir şekilde yerine getirerek seferberlikte yer alması ve ulusa hizmet etmesi beklenmektedir.

Son zamanlarda yayımlanan bir okuma kitabında yer alan bir pasaj da (Gören ve diğ. 2005) askerlik veya savaş ile vatandaşlık arasındaki söylemsel sürekliliğe ışık tutmak üzere burada aktaralım. 'Kadınların Seçme-Seçilme Hakkı' başlıklı bu pasaj Mustafa Kemal üzerine yazılmış bir hatırat kitabından uyarlanmıştır ve 1934 yılında gerçekleşen bir diyaloga dayanmaktadır. Atatürk, Ankara Kız Lisesi'ni ziyaret ederken öğrencilerle konuşmak ve onlara sorular sormak için bir sınıfa girer. Müjgan adlı bir öğrenci ayağa kalkar ve ona kadınların seçme ve seçilme hakkıyla ilgili bir soru sorar:

– Paşam, dedi. Kadınların niçin seçim hakkı yok? Niçin milletvekili olamıyorlar?

Atatürk:

– Vatandaşın başlıca hakkı ve ödevi nedir, diye sordu.

Öğrenci:

– En büyük hak seçim, en büyük ödev askerliktir.

11 Cumhuriyetin yeni erkekleri ve kadınlarına ilişkin kapsamlı bir tartışma ve analiz, bu makalenin sınırlarını aşmaktadır; dolayısıyla kadınların ailede ve ulusta anne olarak inşa edilmesinin ayrıntılarına burada girilmeyecektir. Tuba Kancı'nın doktora tezi ders kitaplarında bu tür inşaların ayrıntılı bir analizini içermektedir. Toplumsal cinsiyetin yeni Cumhuriyet'te inşa edilmesine dair akademik literatür hızla genişlemektedir. Bkz. Kandiyoti (1989 ve 1997), Y. Arat (1997), Z. Arat (1998), Kadioğlu (1998), Ahıska (2000), Altınay (2000), Sirman (2000), Berktaş (2001), Adak (2003), Zihnioglu (2003).

Atatürk:

– Peki size seçim hakkını verelim; ama askerlik de yapacaksınız.

Genç öğrenci hemen cevap verdi:

– Eğer beklenen bu ise biraz geç kalmış olmuyor musunuz? Ulus Meydanı'ndaki anıtta mermi taşıyan kadın, benim anamdır." (a.g.e., 2005: 41-42).

Bu pasajda da görülebileceği gibi vatandaşlık hakları doğrudan askerlik hizmetine bağlanmış ve böylece kadınların vatandaşlık statüsü sorunlu ve erkeğin hakkı karşısında ikincil hale getirilmiştir, tabii kadınların 'cephane taşıdığı' savaş durumları hariç. Bununla birlikte bu pasajın tek önemi bu değildir; pasaj aynı zamanda sadece Türkiye'ye özgü olmayan çeşitli noktalara da ışık tutmaktadır. Birincisi, gerçekte savaş ve ordu kuvvetlerinin sadece erkeklerin girebildiği alanlar olmadığını göstermektedir. 'Kadınlar daima belli, çoğunlukla da hayati, rolleri yerine getirirler, fakat bu eşit olmayan ve erkeklerinkinden farklı bir temelde gerçekleşir' (Yuval-Davis 1997: 93). Bununla birlikte, kadınların hizmetleri ne kadar hayati olursa olsun, 'destek' olarak görülmeye devam etmiştir. Üstelik kadınları böyle kendilerini feda edecekleri destek hizmetlerinde konuşturmak çaresiz zamanlarda mecburiyetten alınan önlemler olarak görülmektedir. İkincisi, Yuval-Davis'in belirttiği ve yukarıdaki pasajda da görülebileceği gibi, 'kendi yaşamını ülkesi için hayatını feda etmenin nihai vatandaşlık görevi' olduğu bir ülkede 'vatandaşlık hakları bu görevi yerine getirmeye hazırlıklı olma koşuluna bağlıdır' (a.g.e., 93). Bu da vatandaşlık fikrinin askerleşmesiyle sonuçlanır.

Göstermeye çalıştığımız gibi 'her Türk asker doğar' fikri, ordu-millet mitosunun önemli ve (derin bir şekilde cinsiyetlendirilmiş) bir boyutu olmuştur. İzleyen bölümlerde bu mitosun bir diğer boyutunu, Türklerin düşmanlarla çevrili olduğu ve Türk'e Türk'ten başka dost olmadığı fikrini ele alacağız.

TÜRK'ÜN TÜRK'TEN BAŞKA DOSTU YOKTUR:

EĞİTİMİN GÜVENLİKLEŞTİRİLMESİ VE ASKERİLEŞTİRİLMESİ

'Türk'ün Türk'ten başka dostu yoktur' ders kitaplarında 1930'lu yıllardan beri yaygın bir şekilde kullanılan bir deyiştir. Örneğin, 1930 yılında yayımlanan bir tarih ders kitabında yazar aynı sözdizimini kullanmaktadır: 'Sonunda anladık ki Türkte Türkten başka dost yoktur'. Ders kitabı bunun tarihten kazanılan bir bilgelik olduğunu belirtmektedir (Nasır ve Siyavuşgil 1930: 159). Kurtuluş Savaşı anlatıları bu düşmanlar temasını ve güçlü bir ordunun gerekliliğini (ve düzenli bir ordunun kurulmasının Kurtuluş Savaşı'nda önem-

li bir adım olduğunu) vurgulamaktadır. Düşmanlar/kom  şular tarafından  evrenlenmi  olmak ve onlarla savaş halinde olmak ‘Eski Türkler’e ve Türk tarihinin diğer dönemlerine gönderme yapılarak do alla tırılmaktadır. Örneğin, 1930’lu yıllardan bir okuma kitabında   yle denmektedir: ‘Türkler ... kom  şularile daima harp halinde bulunurlar, evlerinde pek az otururlardı’ (   ira an 1934b: 215).

Türklerin daima düşmanlar tarafından çevrilmiş olduğu temasıyla çoğu ders kitabında karşılaşılabilir. Örneğin, 1934’te yayımlanan bir okuma kitabında, ‘Ferid’in Kalesi’ adlı bir okuma parçasında kumsalda kumdan bir kale yapan küçük bir  ocuk, gururla kaleyi ülkeyi denizden gelecek düşman saldırılarından korumak için yaptığını söyler (   ira an 1934a: 70-71). 1935 tarihli okuma kitabında yayımlanan ikinci okuma parçası, ‘Türkiyenin Denizleri’nde ise   yle yazmaktadır:

... Bu koca denizlere düşman gemilerini sokmamak için Türk donanması her yanda gezer, dolaşır. ... Bir atışta düşman gemilerini vurmak için her gün top atmayı öğrenirler. ... Atalarımız da   yle idiler. En açık denizlere, yelkenli gemilerle çıkar; korkmadan, yorulmadan düşman kıyılarına akın ederlerdi (*Okuma Kitabı İkinci Sınıf* 1935: 5-6).

Zaman içinde bu okuma kitabında bazı değişiklikler yapıldıysa da, bu pasaj 1970’lere kadar kitapta kalmaya devam etmiştir.

Yukarıda g r ld   u gibi devlet kurma sürecinin erken yıllarından itibaren öğrencilere, kendilerine düşman bir dünyada güvensiz hissetmeleri üretilmiştir. Bu güvensizlik 1980’lerde ve 1990’larda daha da artmıştır ve zaman içinde eğitimin ve siyasetin ‘güvenlikleştirilmesi’ daha da akut bir hale gelmiştir. 1980’lerde, ‘Atat rk      le İlgili Konular’ başlığı altında bir dizi konunun müfredata ve ders kitaplarına dahil edilmesiyle, (potansiyel) düşmanlar üzerine olan vurgu artmıştır. ‘Tehditler’, hem dördüncü hem de beşinci sınıf Türkçe ve sosyal bilgiler derslerine dahil edilmiş ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde ‘Yurdumuz ve Kom  şlarımız’ başlıklı üniteye eklenmiştir (*İlkokul Programı* 1988: 167). Bu derslerin tamamında ‘tehdit’ konusu, iki kategoride tanımlanan ‘nedenleri’ üzerine odaklanılarak   retilecektir. Bu iki kategori ‘Türkiye’nin jeopolitik önem’ ve ‘güç bir Türkiye’nin arzulanmayı ı’dır (*a.g.e.*, 165, 167, 225).¹²

12 ‘Tehdit’ konusunun ders kitaplarına dahil edilişi için örneğin bakınız Sanır ve di . (1988: 241-243). Bu  rnekte Türkiye’nin jeopolitik konumunun önemine yapılan vurgunun yanı sıra ‘g    , uyanık, birlik ve beraberlik içinde’ olmaya yapılan vurgu da oldukça önemlidir (*a.g.e.*, 243).

1990'ların ortalarında tehdit konusu 'Türkiye'ye yönelik iç ve dış tehditler' olarak yeniden tanımlanır (*İlköğretim Kurumlarının Birinci Kademesindeki Öğretim Programları ile Ders Kitaplarında Yer Alması Gereken Atatürkçülükle İlgili Konular* 1995: 14-15, 20-21, 29-30, 50-51) . Bu 'iç ve dış tehditler' açıkça ifade edilmemiş; daha önce olduğu gibi 'Türkiye'nin jeopolitik önemi' ve 'güçlü bir Türkiye'nin arzulanmayışı' kategorilerine göre tanımlanmıştır. Böyle bir konunun ders kitaplarına dahil edilmesindeki amaç açık bir şekilde ifade edilmiştir: 'Türkiye'nin dünya üzerindeki yerinin önemini fark edebilme' ve 'diğer devletler tarafından Türkiye'nin güçlenmesinin istenmediğini fark edebilme' (a.g.e., 50-51). Buna ek olarak, bu konular hakkında uygun fikir ve davranışların yanı sıra uygun hisler de ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve öğrencilerin bunları edinmesi beklenmiştir. Böylece öğrenciler, sunulan şekillerde *düşünmek, konuşmak ve hareket etmekle* kalmayacak aynı zamanda arzu edilen şekilde *hissedeceklerdir*.

1980'lere benzer şekilde 'Türkiye'ye yönelik iç ve dış tehditler' konusu, 'Dünyamız, Yurdumuz, Komşularımız' ünitesinin bir parçası olarak beşinci sınıf sosyal bilgiler dersine dahil edilmiştir. 1990'ların sonlarında yayımlanan bir sosyal bilgiler ders kitabında, yazar bu konuyu üniteye eklerken son iki sayfada özellikle 'iç ve dış tehditler' üzerine odaklanmaktadır (Kitapçı 1997: 45-56). Bu örnekte Türkiye'nin jeopolitik konumunun önemine yapılan vurgunun yanı sıra, Türkiye'nin güçlü bir devlet olmasını arzulamayan ve Türkiye'yi bölmeye ve kendi sınırlarını genişletmeye çalıştığı savunulan diğer devletlere ve komşu devletlere vurgu yapılır:

Bugün de ülkemizi parçalamak isteyen bazı devletler vardır. ... Doğu ve güneydoğu komşularımızdan olan iki devlet de, kendi topraklarını Türkiye zararına genişletmek istemektedir. ... Bütün bunlara karşı ülkemiz, Atatürk'ün 'Yurtta sulh, cihanda sulh' ilkesinden vazgeçmeden barış ve birlik sembolü olmayı sürdürecektir (a.g.e., 56).

Benzer şekilde, şimdiki Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabında,¹³ 'milli güvenliği' öğrenmenin, bir kuvvetler çokluğu tarafından 'tehdit edildiğini' hissetmek anlamına geldiği belirtilmektedir. Bu kitabın 'Giriş' sayfası (ki bu sayfayı bayrak resmi, milli marş ve Atatürk'ün gençliğe hitabesi izlemektedir) verdiği mesaj bakımından kısa ve nettir:

¹³ Bu derste kullanılan kitapta 1998 yılında önemli bir değişiklik yapıldı. Aynı kitap 1998 yılından beri kullanılmaktadır. 1998 yılında yapılan önemli değişiklikler de dahil olmak üzere bu dersin tarihsel dönüşümüne ilişkin ayrıntılı bir tartışma için bkz. Altınay (2004).

Türkiye Cumhuriyeti, jeopolitik konumundan dolayı dışarıdan kaynaklanan oyunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Türk gençliği, bu oyunlara karşı hazırlıklı olmak zorundadır. Hazır olmanın en önemli ön koşulu da, lâik ve demokratik bir yapının Türkiye için en ideal sistem olduğunu kabul etmek ve bu konuda yeterli bilince sahip olmaktır. Bunun yolu ise, Atatürk ilke ve inkılapları'nın sadece fikir boyutunda değil, aynı zamanda bir yaşam tarzı olarak benimsenmesidir. Türk genci; ülkemizin karşı karşıya kaldığı oyunların bilincinde olduğu ve Atatürk ilke ve inkılapları'nı bir yaşam tarzı olarak benimsediği sürece, Türkiye'nin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşacağına şüphe yoktur. Millî güvenlik bilgisi dersinin amacı da, gençlerde sözünü ettiğimiz bu iki önemli davranışı ortaya çıkartmaktır. Türk gençliği, her iki davranışı da kazanarak Atatürk'ün kendilerinden beklediklerini başarıyla çıkartmayacaktır (*Millî Güvenlik Bilgisi* 1998: 7).

Bu kısa metinde birkaç önemli mesaj bulunmaktadır. Birincisi, dersin amacı 'Türk gençliği'ne Atatürk'ün onlardan beklentisi doğrultusunda nasıl yaşayacaklarını öğretmek olarak sunulmuştur. Dolayısıyla öğrencilere Atatürk'ün beklentilerini yerine getirmek üzere eğitildikleri söylenmektedir. İkincisi, savunma bir askeri hazırlık yerine ideolojik hazırlık olarak tanımlanmaktadır ki bu da mevcut ders kitabının siyasi içeriğinin altını çizer. Üçüncüsü, bu derste öğretimin fikirlerle sınırlı kalmayacağı, aynı zamanda 'yaşam tarzlarını' da hedef alacağı anlaşıyor. Başka bir deyişle, iyi bir öğrenci olmak için kişinin, Millî Güvenlik Bilgisi dersinin asker-öğretmenlerinin uygun bulunduğu şekilde düşünmesi, yaşaması ve davranması gerekmektedir. Asker-öğretmenlere öğrencilerin yaşam tarzlarına müdahale etme ve onlara nasıl iyi birer Atatürkçü vatandaş olarak yaşamaları gerektiğini gösterme yetkisi verilmektedir.

Catherine Lutz (2001: 187) orduyu üyelerinin yaşamları üzerinde topyekün bir iddiaya sahip olan 'total bir kurum' olarak tanımlamaktadır: 'Ordu, hiyerarşik ve otoriter bir işyeridir. *Total bir kurumdur*; bu sosyolojik terim herhangi bir üyesinin örneğin sadece iş veya okul saatlerini veya kulüp faaliyetinde harcanan zamanlarını değil, hayatının tüm yönleri üzerinde talepte bulunan örgütlenmeler için kullanılmaktadır.' Millî Güvenlik Bilgisi dersinin mümkün kıldığı şey, bu total kurumun tüm lise öğrencilerine yayılmasıdır. Bu bağlamda, Cynthia Enloe'nun (2000: 197) 'Asker eşi kiminle evlidir?' şeklindeki provokatif sorusunu başka bir şekilde sorabiliriz: 'Bu dersi alan lise öğrencileri kimin öğrencileridir? Ordunun mu okullarının mı?'

Ders kitabındaki bir başka önemli vurgu 'birlik ve bütünlük' üzerine dir. Türkiye'nin birliğinin ve bütünlüğünün savunulması gerektiği ve en bü-

yük düşmanların, farklı bir 'ırka' ait olduklarını iddia eden 'bölücü unsurlar' olduğu vurgulanır. Mevcut ders kitabında 'ırk' teriminin sorunsallaştırılmadan kullanımı başlı başına bir sorundur. Öğrenciler, bir ayrımcılık kaynağı olarak 'ırkın' toplumsal bir inşa yerine bilimsel bir olgu olduğuna inanmaya yönlendirilmektedir. Ders kitabına göre bu 'bölücü unsurlar' toplumda ırk ayrımını teşvik etmekte ve Türk halkının kendisi tarafından değil, Türkiye'nin düşmanları tarafından desteklenmektedir (*Milli Güvenlik Bilgisi* 1998: 74-75, 90-100). 1923 tarihli Lozan Anlaşması'yla tanınan azınlıkların (Rumlar, Ermeniler ve Yahudiler), Türkiye'de var olan tek azınlıklar olduğu, bu gayrimüslim azınlıkların din ve ırka bakılmaksızın 'Türk vatandaşları' olarak değerlendirildikleri ve kanun karşısında eşit oldukları belirtilmektedir (*a.g.e.*, 97). Ancak metnin devamı şöyledir: 'Türkiye'de, % 95'in üzerinde büyük bir çoğunluk binlerce yıldır aynı kaderi paylaşmakta, aynı kültür ve amaç içerisinde yoğrulmaktadır' (*a.g.e.*, 97).

Bu önermeden çıkarılabilecek önemli bir sonuç, yüzde 95'lik çoğunluğun Yahudilerle, Ermenilerle ve Rumlarla 'binlerce yıldır' aynı kaderi paylaşmadığı veya yoğrulmadığıdır. Bu görüş eşzamanlı olarak Osmanlı İmparatorluğunda çok sayıda etnisite, din ve mezhebin birlikte var olduğunu inkar etmekte ve Türklüğü etnikleştirmekte ve İslâmleştirmektedir. 'Çoğunluğun' ortak kültürünün dışında tanımlanan bu gayrimüslim 'azınlıklar' 'Türk Milleti'yle ilişkili olarak eşit bir statüden mahrum bırakılmış ve sadece 'Türk vatandaşları' olarak tanınmışlardır; yani onlara sadece kanun önünde eşit statü verilmiştir. İkinci sonuç ise 'yüzde 95'lik çoğunluğun' binlerce yıldır var olan homojen bir Türk milletinden müteşekkil olduğudur. Bu tanımlama, bizzat Atatürk'ün Cumhuriyetin erken yıllarında 'kardeş milletler' ilan ettiği (*Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* 1997: 30) farklı Müslüman cemaatlerin (Kürtler, Lazlar, Çerkezler) tarihini inkar etmektedir.

Toplumsal cinsiyet bakımından mevcut kitabın en çarpıcı özelliği ne metnin ne de görsel malzemenin kadınlara hiçbir gönderme yapmamasıdır. Askerlerin köy okulunda öğretmen olarak gösterildiği fotoğrafta bile, sınıftaki öğrencilerin tamamı erkektir. Bu haliyle bu kitap içinde hiç 'kadın' bulunmayan bir kitaptır. Bu da ordunun eril bir örgüt olduğu fikrini pekiştirmekte ve kadınların vatandaşlığını dolaylı olarak ikinci sınıfa indirmektedir. Bu durum kitapta verilen askerlik tanımında en açık şekliyle görülmektedir:

Askerlik: Türk vatanını, Türk istiklâl ve cumhuriyetini korumak için harp sanatını öğrenmek ve yapmak yükümlülüğüdür. Bu yükümlülük özel ka-

nunlarla belirlenir. En yüce, bir yurt ve millet hizmeti olan askerlik, gençleri gerçek yaşam şartlarına alıştıtır ve yetiştirir. Askerlik yapmayan kişi kendisine, ailesine ve yurduna faydalı olamaz (Millî Güvenlik Bilgisi 1998: 20).

Bu tanıma göre bir kişi ancak askerlik yaparak ‘kendisine, ailesine ve yurduna’ faydalı olabilir; yani kadınlar, vicdani retçiler, engelliler, eşcinseller (son iki grup askerliğe ‘elverişli’ olmamaları zemininde askerlikten muaftır) otomatik olarak ‘en yüce bir yurt ve millet hizmeti’ni yapma fırsatından mahrum kalarak ikinci sınıf vatandaş statüsüne düşürölmektedirler.

Kısacası bu dersi alan öğrenciler, hem uluslararası hem de ulusal siyaseti meseleleri askeri-stratejik açıdan görmeye ve bu düşünce tarzını bir yaşam biçimi olarak benimsemeye teşvik edilmektedir. Birey olarak eleştirel yetiler geliştirmek yerine, askerileştirilmiş ders kitaplarında belirlenen ilkelere körü körüne uymak öğretilmektedir. Tüm yabancılardan, özellikle de komşu ölkelerin insanlarından kuşku duymaya; tüm farklılıklardan korkmaya, Müslöman arkadaşları arasındaki farklılıklara kör kalmaya ve gayrimüslim arkadaşlarını kategorik olarak farklı (aslında Türk olmayan olarak) görmeye; Türkiye içindeki her türlü muhalefetin ‘dış’ kaynaklı olduğunu (dolayısıyla hakiki olmadığını, Türk olmadığını) düşünmeye ve uluslararası siyasetin savaşlar ve ordular tarafından şekillendirildiğini düşünmeye, dolayısıyla güç kullanımını kaçınılmaz olarak görmeye teşvik edilmektedir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, fiziksel/zihinsel yeteneklere dayalı farklılıklar (dolaylı olarak) birinci sınıf vatandaşlığın, bedenlen güçlü, heteroseksüel erkeklerin bir ayrıcalığı şeklinde tasarlanması için kullanılmaktadır. ‘Türkiye düşmanlarla çevrilidir’ fikrinin yarattığı güçlü tehdit algısı, ‘Her Türk asker doğar’ fikriyle birlikte askerileştirilmiş ve cinsiyetlendirilmiş bir vatandaşlığın yaratılmasına ve pekiştirilmesine yol açmaktadır.

SİVİLLEŞMENİN ÖNÜNDEKİ ENGELLER

Tüm bunların çok költürlölük için anlamı nedir? Basitçe ifade etmek gerekirse, ders kitaplarında sunulan militarist dünya görüşü çok költürlölüğü arzu edilebilir bir idealden ziyade bir tehdide dönüştürmektedir. Çoğulcu, çok költürlölü bir eğitime doğru atılacak önemli bir adım, Türkiye’de eğitimin sivilleştirilmesi olacaktır. Eğitimi sivilleştirme çabaları, anaokulundan üniversiteye eğitimin tüm seviyelerine odaklanmalıdır, ama Millî Güvenlik Bilgisi dersine özel ilgi gösterilmelidir. İçeriğinden bağımsız olarak, son 80 yıldır müfredatta zorunlu bir askerlik dersi bulunuyor olmasının en önemli sonuçlarından

birisi, hem subayların (öğretmenler olarak) okuldaki varlıklarının, hem de askeri değerlerin eğitimde ve yaşamdaki varlıklarının doğallaştırılması olmuştur. Mevcut içeriğiyle bu ders, eğitimin olduğu kadar siyasetin de askerileşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Siyaset, askerlerin siyaset üzerine *tek* uzman ve vatandaşların/öğrencilerin de itaatkâr askerler olduğu, askeri-stratejik bir alan olarak yeniden tanımlanmaktadır. Üstelik bu ders, sadece orduyu önemli bir aktör olarak sivil eğitime sokmakla kalmamakta, aynı zamanda uyum sağlamayı ve tektipliği bir yaşam biçimi olarak aşılarmaktadır. Bu anlamda diğer ders kitaplarındaki hakim söylemi pekiştirmektedir. 1920'li yıllardan itibaren (aşağıda incelediğimiz pilot ders kitapları istisna olmak üzere) uyum sağlama ve tektiplilik, tüm öğrenciler için bir 'yaşam biçimi' olması gereken değerler olarak sunulmuştur. Farklılığın (kültürel, etnik, dini, cinsel ve diğer çeşitlilikler) çok kültürlü bir çerçeve içerisinde bir merak, keşif ve kabul alanı olarak yeniden şekillendirilmesi için, sivilleşme acilen atılması gereken bir adımdır.¹⁴

İçselleştirilmiş militarizmin önemli işaretlerinden birisi, 80 yıllık tarihi boyunca Milli Güvenlik Bilgisi dersinin müfredatta bulunmasının sorgulanmamış olmasıdır. Bu ders ilk kez Tarih Vakfı ve Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından ders kitaplarında insan haklarına ilişkin kapsamlı bir proje bağlamında sorgulanmıştır (Çotuksöken ve diğ. 2003). Bu çalışmada dersin kaldırılması, müfredatın geri kalanının sivilleştirilmesi ve müfredatta 'barış eğitimi' adı altında yeni bir konunun eklenmesi çağrıları yapılmıştır (Altınay 2003).

Milli Güvenlik Bilgisi dersi müfredatta kalmaya devam etse de, diğer alanlarda ümit verici gelişmeler meydana gelmektedir. Ayrıntılarıyla açıklamaya çalıştığımız gibi, diğer derslerde kullanılan ders kitaplarıyla Milli Güvenlik Bilgisi ders kitabı arasında yakın döneme kadar söylemsel bir süreklilik vardı. 2005 yılının sonbaharından başlamak üzere, 'eğitim reformu' bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı bir pilot program çerçevesinde ilköğretim okulları için bir dizi yeni ders kitabı hazırlattı. Bu kitaplar, hem öğretim materyalinin içeriği hem de pedagojik yaklaşımları bakımından eski kitaplardan radikal biçimde farklıdır. Yeni ders kitapları daha fazla öğrenci merkezli, merakı, araştırmayı ve eleştirel düşünceyi teşvik eden kitaplardır. Ders kitabı,

¹⁴ Ders kitaplarında militarizmin sorunsallaştırılmasının son dönemlerdeki örnekleri için bkz. (Altınay 2004), Çotuksöken ve diğ. (2003) ve Çayır (2005). Tarihsel olarak eğitimin milliyetçi ve militarist yönlerini sorunsallaştıran diğer çalışmalar şunlardır: Şen (1996), Kaplan (1998), Under (1999), Altınay ve Bora (2002), Bora (2004) ve Üstel (2004).

ezberlenmesi gereken bir 'otorite metin' olarak sunulmak yerine, öğrenmek, yeni sorular sormak ve kendi cevaplarını geliştirmek için bir kılavuz olarak resmedilmektedir.

Savaşlar (özellikle Kurtuluş Savaşı) ve askeri zaferler merkezi tartışma konuları olarak kalsa da, yeni ders kitapları sivilleşmeye yönelik bir girişimin sinyalinin vermektedirler. Birinci sınıf öğrencilerine kırmızı renk artık bayrakta temsil edilen 'şehitlerin kanı' ile değil, gökyüzünde al bayrakla buluşan kırmızı balon ve uçurtmaların hikâyesiyle öğretilmekte; kandan bahsedilmektedir (Erol ve diğ. 2005: 45-48). Sivilleşmenin bir diğer örneği de örtük olarak 'seferberlik halinde millet' kavramında en iyi ifadesini bulan homojen birlik söylemlerine meydan okuyan, 'birey' ve 'bireysel farklılık' kavramlarıyla verilen 'kimlik' tartışmasıdır (Tekerek ve diğ. 2005: 14-15).

Bununla birlikte, yeni ders kitaplarında sivilleşme yönündeki bu gelişmelere rağmen, kahramanlık ve kendini feda etmeye hâlâ büyük değer atfedilmekte, yurt ve milletle ilişkilendirildiğinde savaş ve ölüm kutsallaştırılmaktadır. Bu açıdan söylemsel sürekliliğin çarpıcı örneklerinden birisi, yakın dönemlerde basılan bir okuma kitabında daha önce ele aldığımız, kadınların seçme hakkı meselesi ile ilgili olan örnektir. Bu örnekte kadınların vatandaşlığı, orduya ve ülke savunmasına katkıları çerçevesinde tanımlanmaktaydı (Gören ve diğ. 2005: 41-42). Benzer şekilde, sosyal bilgiler ders kitapları kahramanlık ve kendini feda etme temalarını (Tekerek ve diğ. 47, 48, 50, 55, 59, 65, 77, 112) ve tehdit ile jeopolitik tehlike konularını kullanmaya devam etmektedir (Karagöz et al. 150-151). Yine de, bu temalar ve bunların cisimleştirdiği militarist bakış açısı, mevcut ders kitaplarının ana çerçevesini oluşturmamakta ve aynı kitaplarda yer alan diğer materyaller bunların etkisini azaltmaktadır.

Pilot ders kitaplarının diğer olumlu yönleri arasında müfredatı uluslararasılaştırmak, çevre bilinci uyandırmak, yaratıcı ve eleştirel düşüncüyü teşvik etmek ve haklara ilişkin bir farkındalık yaratmak (çocuk hakları, kadın hakları ve engelli haklarına açık bir vurguyla) yer almaktadır. Yabancı ülkeler artık (potansiyel) 'düşmanlar' olarak değil, hem benzerliklerin hem de farklılıkların gözlemlenebileceği merak nesneleri olarak sunulmaktadır. Daha önceki ders kitaplarında soyut terimlerle kullanılan demokrasi, coşkuyla kucaklanacak önemli bir kavram olarak sunulmaktadır. Türkçe kitaplarında demokrasi kavramı öğrencilere 'Birey ve Toplum' ve 'Değerlerimiz' gibi konu başlıkları altında aile yaşamından örneklerle verilmektedir (Ardanuç ve diğ. 2005: 15-16, Coşkun ve diğ. 2005: 105-108). Sosyal bilgiler ders kitapların-

da 'Haklarımı Öğreniyorum' adlı ünitenin bir parçası olarak, çocuklara görevlerinin yanı sıra haklarının da olduğu öğretilmektedir (Karagöz ve diğ. 2005: 28-29). 'Çocuğum, haklarım var' adlı kısımda çocuk hakları öğrencilere diğer çocukların ağzından anlatılmaktadır (*a.g.e.*, 30-31).

Cinsiyet temelli ayrımcılık açısından, eski kitaplarla karşılaştırıldığında pilot ders kitaplarında önemli bir ilerleme olmuştur.¹⁵ Aile ilişkileri ve aile içinde işbölümüne ilişkin cinsiyet bakımından daha eşit bir tablo sunma çabaları açıkça görülmektedir. Örneğin, ikinci sınıf hayat bilgisi ders kitabında ele alınan iki ailede, bir anne mühendistir (baba öğretmen) diğer anne de ev kadınıdır (baba fabrika işçisi) (Özdemir ve Yıldız 2005: 75). Aynı ders kitabında 'meslekleri' ele alan bölüm babayı öğretmen, anneyi ev kadını, amca'yı inşaat işçisi ve halayı bilgisayar mühendisi olarak sıralamıştır (*a.g.e.*, 105). 'Ev erkeği' veya 'kadın inşaat işçisi' gibi kategorilerin olmamasını sorunsallaştırmak mümkündür, ancak kitap, meslekleri ele alırken cinsiyet ve sınıfı dikkate almaya yönelik açık bir gayret sergilemektedir.

'Ev kadını' kategorisinin bir 'meslek' olarak ele alınması da, ev kadını olmanın 'çalışmıyor' olmak anlamına geldiği anlayışının etkisini kırması bakımından dikkate değerdir. Pilot ders kitaplarında aile yaşamının tarifini tanımlayan ana çerçeve 'birlikte çalışmak'tır. Örneğin, beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 'takım çalışması' kavramı aileden örneklerle anlatılmaktadır: 'Mutfak, evimizde en çok sevdiğim yerlerden biridir. Sabah kahvaltısı için hep beraber mutfakta oluruz. Herkesin bir görevi vardır. Annem çayı demler ve servis yapar. Babamla ben sofrayı kurarız. Kahvaltımız bitince hep beraber masayı toplarız' (Karagöz ve diğ. 2005: 15). Bu anlatıya, önlük giymiş ve temizlik malzemeleri tutan bir erkek, bir kadın ve iki çocuğun oluşturduğu 'mutlu' bir aileyi gösteren bir resim eşlik etmektedir. Mor bir önlük giyen erkek, bir kova ve bir süpürgeyi elinde tutmaktadır. Yüzü ciddi görünmektedir ama herkes gülümsemektedir. Aynı ders kitabında muhtemelen geç Osmanlı veya erken Cumhuriyet döneminden kadınların bir gösteri yürüyüşünün tarihi fotoğrafı bulunmaktadır. Fotoğrafta bir kadın öndeki kürsüde konuşma yapmaktadır. Resmin altında şöyle yazar: 'Miting yapan kadınlar. Kadın haklarıyla ilgili nasıl bir konuşma yapılmış olabilir?' (*a.g.e.*, 55).

Sonuç olarak, önemli sorunlar çözümsüz kalmış olsa da, pilot ders kitapları, Türkiye'deki eğitsel söylem ve pratikte militarizm, milliyetçilik ve cinsiyetçiliğin giderilmesinde olumlu bazı açılımlar içermektedir. Yeni ders ki-

15 Son dönemlerdeki ders kitaplarında gözlenen cinsiyet temelli ayrımcılığın ayrıntılı bir analizi için bkz. Tanrıöver (2004).

taplarındaki olumlu gelişmelerin arkasında iki toplumsal-siyasal dinamik yattığı söylenebilir. Birincisi, geçmiş 15 yılda eğitim alanında yapılan eleştirel çalışmaların miktarındaki artış dikkat çekicidir. 1990'ların ilk yıllarından bu yana akademisyenler, bağımsız araştırmacılar ve sivil toplum örgütleri, genel olarak eğitim sistemini ve özelde ders kitaplarını yeniden düşünme ihtiyacı üzerine konferanslar düzenlemekte ve çok sayıda yayın yapmaktadır.¹⁶ Bunlar arasında en çarpıcı örnek, Tarih Vakfı ve Türkiye Bilimler Akademisinin ilk ve orta öğretim müfredatındaki tüm temel konulara ait 200'e yakın ders kitabını, bir danışma heyetinin belirlediği bir dizi insan hakları kriteri temelinde incelediği ve 2003 yılında bulguları yayımlanan 'Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi'dir (bkz. Çotuksöken et al. 2003, Ceylan ve Irzık 2003).¹⁷ İkincisi, akademik çevrelerden ve genel olarak sivil toplum örgütlerinden yükselen bu iç baskı, Türkiye'nin Avrupa Birliği katılım sürecinin başlamasıyla pekişmiştir. UNESCO ve diğer uluslararası organların eşliğinde Avrupa Komisyonu, son gelişmelerin, özellikle de pilot proje çerçevesinde yeni bir müfredat geliştirilmesinin arkasındaki başat dış güç olmuştur.

Bu pilot projeyi, Türkiye'de hem ilk hem de orta öğretimde yeni yönelim olarak tesis etmek, 'sivil' lise eğitiminde subaylar tarafından tasarlanan ve öğretilen bir dersin varlığının normal bir şeymiş gibi algılanmasından nasıl kurtulacağımız sorusuna cevap aramak ve daha kapsayıcı ve çoğulcu bir vatandaşlık anlayışına kavuşmak için sosyal ve siyasal hayatın diğer alanlarındaki cinsiyetlendirme ve askerileştirme süreçlerini tersine çevirmek önümüzde duran zorlu meselelerden bazılarıdır.¹⁸

16 Örnekler arasında Ersanlı-Behar (1992), Özbaran (1992, 1995 ve 1998), Helvacıoğlu (1996), Tanör ve diğ. (1997), Bumin (1998), Bertkay ve Tuncer (1998), Tekeli (1998), Kaplan (1998 ve 1999), Copeaux (1998), *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması* (2000), Köymen (2003), Çotuksöken et al. (2003), Ceylan ve Irzık (2003), Altınay ve Bora (2002), Altınay (2004), Üstel (2004) ve Çayır (2005). Vatandaşlık çalışmaları ve barış eğitimi alanlarında alternatif ders kitapları için bkz. Gürkaynak ve diğ. (1998), Sertel ve Kurt (2004).

17 Bu proje Türkiye İnsan Hakları Vakfı (TİHV) ve Eğitim-Sen ile işbirliği içinde, Avrupa Komisyonu ve Açık Toplum Enstitüsü'nün mali desteğiyle gerçekleştirilmiştir.

18 *Türkçe çeviriye not:* 2006 yılında yapılan bu değerlendirme bazı açılardan geçerliliğini korumakta ise de "pilot" uygulamanın ardından yaygın kullanıma giren ders kitaplarında atılmış olan olumlu adımların bir kısmının geri alındığını eklememiz gerekir (bkz. Altınay 2009). 2006-2007 yıllarında okutulan ders kitaplarına dair kapsamlı bir değerlendirme için bkz. Tüzün 2009; yeni sosyal bilgiler ders kitaplarını inceleyen ve pilot programdaki değişiklikleri analiz eden bir çalışma için bkz. Kancı 2009.

KAYNAKÇA

- Adak, Hülya. 2003. 'National Myths and Self-Narrations: Mustafa Kemal's Nutuk and Halid Edib's Memoirs and the Turkish Ordeal', *South Atlantic Quarterly*, Özel Sayı: Relocating the Faultlines: Turkey Beyond the East-West Divide, Sibel Irzık ve Güven Güzeldere (der.), sayı. 102 (2/3), s. 509-529.
- Ahıska, Meltem. 2000. 'Gender and National Fantasy: Early Turkish Radio Drama', *New Perspectives on Turkey*, 22 (Bahar), s. 25-60.
- Aktar, Ayhan. 2000. *Varlık Vergisi ve 'Türkleştirme' Politikaları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altınay, Ayşe Gül. 2009. "Can Veririm, Kan Dökerim": Ders Kitaplarında Militarizm', Gürel Tüzün (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*, s. 143-165. İstanbul: Tarih Vakfı.
- , 2004. *The Myth of the Military-Nation, Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.
- , 2003. 'Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi', Betül Çotuksöken, Ayşe Erzan ve Orhan Silier (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, s. 138-157. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- , 2000. *Vatan, Millet, Kadımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altınay, Ayşe Gül ve Tanıl Bora. 2002. 'Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik', Tanıl Bora (der.) *Milliyetçilik: Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 4*, s. 140-154. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities*. Londra ve New York: Verso [Türkçesi: *Hayali Cemaatler*. İstanbul: Metis, 1993].
- Arat, Yeşim. 1997. 'The Project of Modernity and Women in Turkey', Sibel Bozdoğan ve Reşat Kasaba (der.), *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey*, s. 98-110. Seattle, WA: University of Washington Press [Türkçesi: *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2005].
- Arat, Zehra (der.). 1998. *Deconstructing images of 'the Turkish Woman'*. New York: St. Martin's Press.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*. 1997. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Berktaş, Ali ve Hamdi Can Tuncer (der.). 1998. *Tarih Eğitimi ve Tarihte 'Öteki' Sorunu*. 2. Uluslararası Tarih Kongresi, 8-10 Haziran 1995, İstanbul. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Berktaş, Fatmagül. 2001. 'Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Feminizm', Mehmet Ö. Alkan (der.), *Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi: Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt I*, s. 348-360. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, Tanıl. 2004. 'Nationalism in Textbooks', Deniz Tarba Ceylan ve Gürol Irzık (der.), *Human Rights Issues in Textbook: The Turkish Case*, s. 49-75. İstanbul: The History Foundation of Turkey [Türkçesi: *Ders Kitaplarında İnsan Hakları*, İstanbul: Tarih Vakfı, 2004].
- Bumin, Kürşat. 1998. *Okulumuz, Resmi İdeolojimiz ve Politikaya Övgü*. İstanbul: Yol Yayınları.
- Çayır, Kenan. 2005. 'Demokratikleşme Yolunda Eğitim ve Militarizm', *Sivil Toplum Dergisi*, sayı 3 (12), s. 139-142.
- Ceylan, Deniz Tarba ve Gürol Irzık (der.). 2004. *Human Rights Issues in Textbook: The*

- Turkish Case*, İstanbul: The History Foundation of Turkey [Türkçesi: *Ders Kitaplarında İnsan Hakları*, İstanbul: Tarih Vakfı, 2004].
- Copeaux, Etienne. 1998. *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Çotuksöken, Betül, Ayşe Erzan ve Orhan Silier (der.), 2003. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Dragonas, Thalia, Büşra Ersanlı ve Anna Frangoudaki. 2005. 'Greek and Turkish Students' Views on History, the Nation and Democracy', F. Birtek ve T. Dragonas (der.), *Citizenship and the Nation-State in Greece and Turkey*. Londra ve New York: Routledge.
- Eley, Geoff ve Ronald Grigor Suny. 1997. 'Introduction: From the Moment of Social History to the Work of Cultural Representation', G. Eley ve R. G. Suny (der.), *Becoming National*, s. 3-37. New York: Oxford University Press.
- Enloe, Cynthia. 2000. *Maneuvers: The International Politics of Militarizing Women's Lives*. Berkeley, CA: University of California Press [Türkçesi: *Manevralar: Kadın Yaşamının Militarize Edilmesine Yönelik Uluslararası Politikalar*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2006].
- Ermanlı-Behar, Büşra. 1992. *İktidar ve Tarih: Türkiye'de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: AFA Yayınları.
- Fennman, Ilene Rose. 2000. *Citizenship Rites: Feminist Soldiers and Feminist Antimilitarists*. New York: ve Londra: New York University Press.
- Gellner, Ernest. 1983. *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell [Türkçesi: *Uluslar ve Ulusçuluk*, İstanbul: Hil Yayınları, 2003].
- Gürtan, Kadir R. Ve Gülsevil Tüzün (der.). 2005. *Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünden Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Anket Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Helvacıoğlu, Firdevs. 1996. *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: 1928-1995*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Hobsbawm, Eric ve Terence Ranger (der.). 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press [Türkçesi: *Geleneğin İcadı*, İstanbul: Agora, 2006].
- Kadioğlu, Ayşe. 1998. 'Cinselliğin İnkarı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi Olarak Türk Kadınları', *75 Yılda Kadımlar ve Erkekler/Bilanço 98*. İstanbul: İş Bankası ve Tarih Vakfı Yayınları.
- Kancı, Tuba. 2006. 'Women and Men of an Imagined Community: Gender constructions of the Republic in schoolbooks in Turkey (1928-1960)'. Avrupa Sosyal Bilimler Tarihi Konferansı 2006'da sunulan bildiri, Amsterdam.
- , 2008a. *Imagining the Turkish Men and Women: Nationalism, Modernism and Militarism in Primary School Textbooks, 1928-2000*. Doktora Tezi, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- , 2008b. 'Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Bugünlere Ders Kitaplarında Kadınlık ve Erkeklik Kurguları', Nil Mutluer (der.), *Cinsiyet Halleri: Türkiye'de Toplumsal Cinsiyetin Kesişim Alanları*, s. 88-102. İstanbul: Varlık Yayınları.
- , 2009. 'The Reconfigurations in the Discourse of Nationalism and National Identity: Turkey at the turn of the Twenty-first Century', *Studies in Ethnicity and Nationalism*, cilt 9, sayı 2, sayfa 359-375.
- Kandiyoti, Deniz. 1997. *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. İstanbul: Metis.

- , 1989. 'Women and the Turkish State: Political Actors or Symbolic Pawns', Nira Yuval-Davis ve Floya Anthias (der.), *Women-Nation-State*, s. 126-149. Londra: Macmillan Press.
- Kaplan, İsmail. 1998. *The Ideology of National Education in Turkey and Its Implications for Political Socialization*. Doktora Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul [Türkçesi: *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1999].
- Köymen, Oya (der.). 2003. *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*. Avrupalı ve Türküeli Tarih Eğitimcileri Buluşması, Ekim 2001-Kasım 2002. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Lutz, Catherine. 2001. *Homefront: A Military City and the American 20th Century*. Boston, MA: Beacon Press.
- Maksudyan, Nazan. 2003. *Gauging Turkishness: Anthropology as Science-Fiction in Legitimizing Racist Nationalism (1925-1939)*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- , 2005. *Türklüğü Ölçmek. Bilimkurgusal Antropoloji ve Türk Milliyetçiliğinin Irkçı Çehresi, 1925-1939*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Malkki, Liisa H. 1995. 'Refugees and Exile: From "Refugee Studies" to the National Order of Things', *Annual Review of Anthropology*, sayı 24, s. 495-523.
- Nagel, Joanne. 1998. 'Masculinity and Nationalism: Gender and Sexuality in the Making of Nations', *Ethnic and Racial Studies*, sayı 21, no. 2, s. 242-269.
- Özbaran, Salih. 1992. *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- (der.). 1995. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- (der.). 1998. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özdoğan, Günay Gökso. 2001. *'Turan'dan 'Bozkurt'a: Tek Parti Döneminde Türkçülük (1931-1946)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, Taha. 1991. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*. Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları, Cilt 2. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Reardon, Betty. 1985. *Sexism and the War System*. New York: Columbia University, Teacher's College Press.
- Sirman, Nükhet. 2000. 'Gender Construction and Nationalist Discourse: Dethroning the Father in the Early Turkish Novel', Feride Acar ve Ayşe Güneş Ayata (der.), *Gender and Identity Construction: Women of Central Asia, the Caucasus and Turkey*, s. 162-176. Leiden: Brill.
- Şen, Serdar. 1996. *Cumhuriyet Kültürünün Oluşum Sürecinde bir İdeolojik Aygıt olarak Silahlı Kuvvetler ve Modernizm*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Tanör, Bülent, Zafer Toprak ve Halil Berktaş. 1997. *'İnkılap Tarihi' Dersleri Nasıl Okutulmalı?*. İstanbul: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği.
- Tanrıöver, Hülya Uğur. 2004. 'Gender Discrimination in Textbooks', Deniz Tarba Ceylan ve Gürol İrzık (der.), *Human Rights Issues in Textbook: The Turkish Case*, s. 193-209. İstanbul: The History Foundation of Turkey [Türkçesi: *Ders Kitaplarında İnsan Hakları*, İstanbul: Tarih Vakfı, 2004].
- Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*. 2000. Atölye 1, 2-3 Aralık 2000, ODTÜ Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tekeli, İlhan. 1998. *Tarih Bilinci ve Gençlik: Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Tilly, Charles. 'War-Making and State-Making as Organized Crime' P. Evans, D. Reusche-meyer ve T. Skocpol (der.), *Bringing the State Back In*, s. 169-186. Cambridge: Camb-ridge University Press.
- Turkey: 2005 Progress Report [Türkiye 2005 İlerleme Raporu]. 2005. SEC (2005) 1426. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Tüzün, Gürel (der.). 2009. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ünder, Hasan. 1999. 'Milleti Müsellaha ve Medeni Bilgiler', *Tarih ve Toplum*, sayı 32, no. 192, s. 48-56.
- Üstel, Füsün. 2004. *Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yaman, Kadri. 1938. *Yurt Müdafasında Türk Gençliği*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Yıldız, Ahmet. 2001. 'Ne Mutlu Türküm Diyebilene': *Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Sekü-ler Sınırları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yuval-Davis, Nira. 1997. *Gender and Nation*. Basingstoke: Macmillan.
- Zihnioğlu, Yaprak. 2003. *Kadımsız İnkılap: Nezihe Muhittin, Kadımlar Halk Fırkası, Ka-dım Birliği*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Zircher, Erik Jan. 2000. 'Young Turks, Ottoman, Muslim, and Turkish Nationalist İden-tity Politics, 1908-1938', Kemal Karpat (der.), *Ottoman Past and Today's Turkey*. Le-iden ve Boston: Brill [Türkçesi: *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*. İstanbul: İs-tanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004].

Ders Kitapları ve Müfredatlar

- Nasır, Abdülbaki ve Sabri Esat Siyavuşgil. 1930. *Yavrumun Tarih Kitabı, İlkmeektep 4. Sı-nıf*. İstanbul: Şirketi Mürettibiyeye Matbaası.
- Akşit, Niyazi ve Osman Eğilmez. 1954a. *Tarih, Sınıf 4*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- . 1954b. *Tarih, Sınıf 5*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ardanuç, Kebira, Aysel Çökmez, Bahar Küçüktepe ve Güler Toprak. 2005. *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çığırcaçan, İbrahim Hilmi. 1934a. *İlk Kıraat, Sınıf 1*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şir-keti.
- , 1934b. *İlk Kıraat, Sınıf 4*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şirketi.
- , 1934c. *İlk Kıraat, Sınıf 5*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şirketi.
- Coşkun, Osman, Memiş Emecen, Mihriban Yurt, Süheyla D. Okuyucu, Serdar Arhan. 2005. *İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erol, Abdullah, Melek Özger Bingöl, Sibel C. Yalçın, Remzi Demiroğlu, Ali İrmak ve Mu-rat Ceylan. 2005. *İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ya-yınları.
- Ertaylan, İsmail Hikmet. 1933. *Kıraat Dersleri, Sınıf 1*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası.
- Göğüş, Beşir. 1984. *İlkokullar için Türkçe 5*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gören, Nalan, Zuhul Yener, Aysun İldeniz, Hulusı Sıtkı Aksal ve Nuray Sarıöz. 2005. *İl-köğretim Türkçe 5 Ders Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gürkaynak, İpek, Dilek Gözütok, Şebnem Akipek, Melike Türkan Bağlı, Tufan Erhürman ve Fatma Özdemir Uluç. 1998. *Yurttaş olmak için... Eğitici El Kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı.

- İçsel, Pakize ve Nazım İçsel. 1929. *Kız ve Erkek Çocuklara Kıraat Kitabı, Beşinci Sınıf*. İstanbul: Hilmi Kitaphanesi.
- İrge, Şükrîye. 1953. *Hayat Bilgisi Okuma Parçaları, Sınıf 3*. Ankara: Güney Matbaacılık.
- İlkokul Programı*. 1936. İstanbul: Devlet Basımevi.
- İlkokul Programı*. 1948. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İlkokul Programı*. 1968. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İlkokul Programı*. 1988. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları 850, Mevzuat Dizisi 178. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İlköğretim Kurumlarının Birinci Kademesindeki Öğretim Programları ile Ders Kitaplarında Yer Alması Gereken Atatürkçülükle İlgili Konular*. 1995. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 2964, Mevzuat Dizisi 331. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karagöz, Demet, Meltem Tekerek, Niyazi Kaya, Hikmet Azer, Melek Derya Alıç, Bekir Yılbat, Miyase Koyuncu ve Kadir Ulusoy. 2005. *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kitapçı, Senihi. 1997. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Sınıf 5*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Milli Güvenlik Bilgileri I*. 1965. İstanbul: Okat Yayınevi.
- Milli Güvenlik Bilgisi*. 1998. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, Emin. 1958a. *Yeni Tarih Dersleri IV*. İstanbul: Atak Yayınevi.
- , 1958b. *Yeni Tarih Dersleri V*. İstanbul: Atak Yayınevi.
- Okuma Kitabı, İkinci Sınıf*. 1935. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Okuma Kitabı, Dördüncü Sınıf*. 1935. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Okuma Kitabı, Beşinci Sınıf*. 1941. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Okuma Kitabı, Üçüncü Sınıf*. 1952. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oran, Hilmi. 1954a. *Tarih, 4*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- , 1954b. *Tarih, 5*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ötüken, Halil. 1959. *Hayat Bilgisi 2*. İstanbul: Ders Kitapları T. L. Ş.
- , 1974. *Hayat Bilgisi 3*. İstanbul: Ulun Yayınevi.
- Özdemir, Aziz ve Mustafa Yıldız. 2005. *İlköğretim Hayat Bilgisi 2*. İstanbul: İhlas Gazetecilik.
- Sanır, Ferruh, Tarık Asal ve Niyazi Akşit. 1978. *İlkokul Sosyal Bilgiler 4*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- , 1979. *İlkokul Sosyal Bilgiler 5*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- , 1988. *İlkokul Sosyal Bilgiler 5*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sertel, Jennifer Mansur ve Güliz Kurt. 2004. *WINPEACE Barış Eğitimi: Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: WINPEACE.
- Tarih*. 1931. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Tarih, IV. Sınıf*. 1936. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Tekerek, Meltem, Niyazi Kaya, Melek Derya Alıç, Bekir Yılbat, Tuğrul Yıldırım, Miyase Koyuncu ve Kadir Ulusoy. 2005. *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tipi, Tahir. 1941. *Askerliğe Hazırlık II: Kızlar İçin*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Unat, Faik Reşit ve Kamil Su. 1945. *Tarih, 4. Sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- , 1947. *Tarih, 5. Sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- , 1954. *Tarih Dersleri, V. Sınıf*. İstanbul: Kanaat Yayınları.

Çokdilli Eğitim: İsveç'ten Bir Perspektif

INGER LINDBERG

Bu bölüm çokdilli İsveç'te eğitimle ilgili dil politikası meselelerine odaklanmaktadır. Bugünkü İsveç'in dilsel ekolojisi, çoğunluk dili olan İsveççe, küresel yabancı dil İngilizce, resmen tanınan beş yerli azınlık dili ve resmi bir statüye sahip olmayan yaklaşık 200 'göçmen' azınlık dili arasındaki etki-leşimle şekillenmektedir. Eğitim, iş dünyası, kültür ve eğlence gibi belirli alanlarda İngilizcenin yaygın kullanımı ve ikinci dil olarak İsveççe konuşanların giderek artan sayısı, İsveç'te gelecekteki siyasal kararlara rehberlik edecek daha açık bir dil politikasını zorunlu kılmıştır. Kamusal alanda İsveççe ve İngilizcenin rollerini düzenlemenin ve nüfus içinde İsveççede yüksek bir yeterlilik oranı sağlamanın yanı sıra, böyle bir politika ülkedeki azınlık dilleri karşısında dengeli bir çokdilliliği teşvik etmeyi amaçlamalıdır. Bu bağlamda eğitim stratejileri kilit bir rol oynamaktadır.

İSVEÇ'TE ÇOKDİLLİLİK

Çokdillilik tüm dünyada çokkültürlü toplumların bir özelliğidir ve İsveç de bu konu da bir istisna değildir. Sami ve Fince konuşan azınlıklar İsveç topraklarını uzun bir süredir mesken edinmişlerdir; hatta Samiler, İsveççe konuşan çoğunluktan önce bu topraklarda yaşıyorlardı. Ancak, kültürel olarak homojen ve tekdilli bir İsveç fikri çoğunluk grubunda hakimdir.

Dolayısıyla İsveç dilinin statüsü hiçbir zaman gerçekten sorgulanmamıştır ve İsveççenin 16. yüzyıldan bu yana ülkenin ulusal dili olarak güçlü bir konumu olagelmıştır. Sonuç olarak, çoğunluk diliyle ilgili herhangi bir yasal

düzenleme yapma gereği olmamıştır ve Fransa gibi diğer Avrupa ülkelerinin dillerinin aksine ulusal dilin statüsü yasayla onaylanmamıştır. Fakat Avrupa Birliği'nde İsveççe 20 resmi dilden biri olarak kanunen onaylanmıştır.

Bununla birlikte İsveç'te yerli azınlık dillerinin statüsü yasayla tanınmıştır. 1999 yılında İsveç Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi'ni (Avrupa Konseyi 1995) ve Bölgesel Diller ve Azınlık Dilleri için Avrupa Şartı'nı (Avrupa Konseyi 1992) onaylayarak Sami, Fince ve Meänkieli (Tornedal Fincesi), İsveç'in kuzeyinde Finlandiya sınırında konuşulan Fince türüne azınlık dilleri statüsü vermiştir. İlaveten Roman Chib ve Yidiş'e de aynı azınlık dilleri sözleşmesi çerçevesinde İsveç'te resmi azınlık dilleri statüsü verilmiştir. Bu dillerden ilk üçü, Sami, Fince ve Meänkieli için ayrıca çıkarılan iki yasa İsveç'in kuzeyinde yaşayan topluluklarda azınlık dilini konuşan vatandaşların idari yetkililerle temaslarında ve mahkeme işlemlerinde kendi dillerini kullanma haklarını güvence altına almıştır.

Resmen tanınan yerli azınlık dilleri dışında, İsveç nüfusu arasında konuşulan yaklaşık 200 'göçmen' azınlık dili bulunmaktadır. Yaklaşık 250.000 konuşanı olan en büyük azınlık dili Fince hariç, bu diller resmen azınlık dili olarak tanınmamaktadır. İsveç'te 100.000'den fazla kişinin konuştuğu yaygın olarak kullanılan 'göçmen' dillerinden bazıları 'Arapça, Sırpça/Hırvatça/Boşnakça, Farsça ve Türkçedir. Bu dillerin tümü, (Fince hariç) yerli azınlık dillerine kıyasla daha fazla sayıda konuşucuya sahiptir.

Ayrıca çoğunluk içinde önemli bir ölçüde çiftdillilik de mevcuttur. İngilizce bilgisi, Avrupa'da anadili İngilizce olmayan çoğu ülkeye kıyasla genellikle iyidir. Bazı tahminlere göre, nüfusun yüzde 75'i İngilizce bir gazeteyi okuyabilmekte ve İngilizcede gündelik bir konuşmaya girmeyi başarabilmektedir (Josephson 2003). Pek çok İsveçli ayrıca Almanca, Fransızca veya İspanyolca gibi okulda öğretilen başka bir Avrupa dilini bir miktar bilmektedir.

SIYASAL GÜNDEMDE DİL MESELELERİ

İngilizcenin, İsveççe konuşan toplum içerisindeki konumu *yabancı dilden* ziyade bir *ikinci dil* ile karşılaştırılabilir hale gelmiştir, çünkü bugün İsveç'te pek çok kişi farklı bağlamlarda İngilizceyi gündelik olarak kullanmaktadır. İngilizcenin bu artan kullanımı, eğitimin İngilizce olarak verilmesinin giderek yaygınlaştığı yükseköğretim ve ortaöğretimde ciddi ölçüde eğitim amaçlarıyla kullanılmasını da içermektedir.

Ayrıca bankacılık, mühendislik, ulaşım gibi diğer alanlarda İngilizce kullanımı artmaktadır ve pek çok İsveç merkezli uluslararası şirkette iç mu-

haberati dili İngilizcedir. Birçok dilbilimciye göre (örneğin bkz. Telemann 1992, Hyltenstam 1999) İngilizcenin yüksek statü alanlarındaki hakimiyetiyle oluşan asimetrik bir ilişkinin, İsveççenin tüm amaçlar için ve tüm alanlarda kullanılan ulusal dil olarak konumunu tehdit etme tehlikesi bulunmaktadır. Bu durum, İsveççenin düşük bir statüye inerek sadece gayriresmi ve özel alanlarda kullanıldığı ve toplumun tümüne hizmet eden ve toplumu birleştiren tam bir dil olarak rolünden mahrum kaldığı bir ikidillilik haliyle sonuçlanabilir. Hyltenstam'a (1999) göre, bu tür bir gelişme yüksek İngilizce yeterliliğe ve muteber pozisyonlara erişime sahip gruplarla, sınırlı İngilizce yeterliliğine sahip veya hiç yeterliliği olmayan, toplumdaki önemli ve güçlü alanlardan dışlanacak gruplar arasında toplumsal eşitsizliği artırma riskini beraberinde getirmektedir.

Günümüzün çokdilli İsveç'inde, İsveççenin konum ve rolü konusunda ki kaygılar, Aralık 2005'te bir dil politikası teklifinin meclis önüne getirilmesiyle sonuçlanmıştır (Teklif 2005/06: 2). Bu teklifin altında yatan mantık, İsveç'te dilin durumunda aşağıdaki açılardan büyük değişikliklere gitmekti:

- İngilizce uluslararası anlamda giderek güçlü bir konum kazanmakta ve bu şekilde İsveç'te de çok daha önemli bir dil haline gelmektedir.

- İsveç, başta göç nedeniyle olmak üzere, beş dilin ulusal azınlık dilleri statüsüne yükseltilmesinin sonucu olarak artan derecede çokdilli bir ülke olmuştur.

- Genel olarak toplumda dili hem sözel hem de yazılı olarak kullanma kabiliyeti için artmakta olan talepler vardır.

İlk meseleyle ilgili olarak, daha önce de belirtildiği gibi İngilizcenin giderek güçlenen konumu, İsveççe için potansiyel bir tehdit olarak değerlendirilmektedir. Bazı bağlamlarda İngilizcenin tek dil olarak kullanılmasına geçiş, pek çok eleştirel sese göre İsveççenin bu alanlarda gelişimini etkilemektedir. Uzun vadede bu durum alan kayıplarına yol açacaktır; İsveççe terimler ve kavramlar artık üretilmeyecek ve İsveççenin konumu zayıflayacaktır. Aynı zamanda İsveç toplumunun içinde ve dışında pek çok bağlam içerisinde İngilizceyi kullanmanın gerekli olduğu açıktır ve dolayısıyla bir bütün olarak İsveç nüfusunda artan düzeyde bir İngilizce yeterliliğine ihtiyaç vardır. İsveççenin her yerde kullanılan bir dil olarak gelişiminin ve kullanımının nasıl güvence altına alınacağı, aynı zamanda İngilizce kullanımının gerekli tüm bağlamlarda desteklenmesinin nasıl sağlanacağı hassas bir sorudur. Herkesin, genel olarak nüfus içerisinde İsveççe yeterliliği üzerinde olumsuz etkileri olmaksızın, gerekli İngilizce bilgisini kazanmasını nasıl sağlayabiliriz?

İkinci meseleye gelince, İsveç'te nüfusun giderek artan oranda bir kısmı İsveççeyi ikinci bir dil olarak konuşmaktadır. Bu durum eğitim için büyük bir zorluk teşkil etmektedir, çünkü herkesin İsveç'te özel ve iş yaşamlarındaki dilsel ihtiyaçlarını gidermek ve demokratik toplumda aktif bir rol oynamak için İsveççeyi iyi bir şekilde öğrenme fırsatına eşit derecede sahip olması önemlidir. Aynı zamanda bu meselenin daha genel anlamda dille ilgili konular üzerinde, örneğin İsveççenin çokkültürlü bir temelde veya yabancı aksanla konuşulan, standart olmayan yeni biçimleri üzerinde de etkisi bulunmaktadır.

Üçüncü noktaya geldiğimizde, yazılı ve sözlü İsveççeye iyi hakim olmanın, çokkültürlü ve çokdilli bir toplumda neler gerektirdiği sorusu da büyük önem taşımaktadır. Dili hem sözlü hem de yazılı olarak kullanma becerisi edinmeye yönelik artan taleplerin bir sonucu olarak herkese, dilsel ve toplumsal arkaplanına bakılmaksızın zengin ve pratik bir dil edinme fırsatının verilmesi önem kazanmaktadır. İş yaşamındaki değişimler, eğitimin artan süresi ve bilişim teknolojisinin önemli bir rol oynadığı bir toplumun ortaya çıkması daha ileri dil becerileri gerektirmektedir. Yazılı dile hakimiyeti iyi olmayan bireyler hem iş hem de özel yaşamlarında ciddi sorunlarla karşı karşıya kalacaktır ve iyi konuşma becerilerine yönelik talepler artmaktadır. Aynı zamanda okuma alışkanlıkları ve çeşitli medya tüketim şekilleri bakımından toplumsal gruplar arasındaki uçurum geçtiğimiz on yılda genişlemiştir. Bu uçurumlar bireyin yazılı dil edinme fırsatlarını etkilemektedir. Bir bütün olarak İsveç okul sistemi uluslararası karşılaştırmalarda iyi sonuçlar elde etse de, öğrencilerin pek de az sayılamayacak bir kısmı yeterli okuma ve yazma becerileri edinmeden okuldan ayrılmaktadırlar. *Herkesin* zengin ve pratik bir dil geliştirebilmesini sağlamak için ne gibi önlemlerin alınabileceğine ilişkin soruların yanıtlanması gerekmektedir.

İsveç Parlamentosu tarafından Aralık 2005'te kabul edilen yeni dil politikası *En iyi dil – İsveç için ortak bir dil politikası* (Teklif 2005/6: 2) dört hedef belirlemiştir:

- İsveççe, İsveç'teki esas dil olacaktır.
- İsveççe, toplumu birleştiren ve topluma hizmet eden tam bir dil olacaktır.
- Kamusal İsveççe, gelişmiş, yalın ve anlaşılır olacaktır.
- Herkesin bir dil hakkı vardır: bu, İsveççeyi geliştirmek ve öğrenmek, kendi anadilini ve ulusal azınlık dilini geliştirmek ve kullanmak, yabancı diller öğrenme fırsatına sahip olmayı içermektedir.

Politika yapanlara göre, İsveççeyi, ulusal azınlık dillerini ve İsveç işaret dilini güçlendirme ve diğer genel dil politikası meselelerini çözme ihtiyacı, dil planlamasının sağlam ve eşgüdümlü bir şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir.¹ Genel olarak, İsveç eğitim sisteminde dilin rolü güçlendirilmelidir ve hem İsveççede hem de çeşitli anadillerde dil öğretimini geliştirmek için inisiyatif alınmalıdır. Alınacak diğer önemli dil planlama önlemleri, okumayı teşvik eden ve lehçelerle ağızları destekleyen pratiklerle ilgilidir. Ayrıca, doktora ve yüksek lisans eğitiminde İsveççe, İngilizce ve diğer dillerin paralel olarak kullanılması, yükseköğretimin giderek uluslararasılaşmasının yarattığı talepleri karşılamak üzere teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, yeni dil politikası İsveççeyi güçlendirme ihtiyacını vurgularken, aynı zamanda İngilizcenin ve diğer dillerin önemi de kabul edilmektedir. Bugünün İsveç'inde *hem* İngilizceye *hem de* İsveççeye duyulan ihtiyacın yanı sıra, ülkedeki bütün azınlık dilleri karşısında dengeli bir çokdillilik iklimini geliştiren bir dil politikası bugün savunulmaktadır.

ÇOĞUNLUK DİLİ - AZINLIK DİLİ

Bu politikanın uygulanması söz konusu olduğunda en hassas meselelerden biri, İsveççenin bu bağlamda, güçlü dünya dili İngilizce karşısında bir *azınlık* dili olarak, İsveç'teki yerli ve göçmen azınlık dilleri karşısında ise bir *çoğunluk* dili olarak oynadığı çifte rolüyle alakalıdır. Bununla birlikte, politika yapıcılara göre güçlü bir ana birleştirici dil ile dilsel çeşitliliğin alkışlanması arasında mutlak bir çelişki bulunmamaktadır.

Bu durum, 'ulusal' denilen azınlıkların yerel dilleri söz konusu olduğunda çokdilliliğin güçlü bir savunucusu olan Avrupa Birliği'nin dil politikasıyla uyumludur. Avrupa'da yaklaşık kırk milyon kişi, ikamet ettiği ülkenin hakim dilinden başka bir dili anadil olarak konuşmaktadır. Fakat Avrupa'daki Avrupalı olmayan 'göçmen' dilleri konusuna AB pek ilgi göstermemiştir. Yeni ve eski azınlıklar arasında keskin bir sınır olmadığı için, Avrupa Birliği'ndeki göçmen azınlık dillerinin statüsü yakın gelecekte kaçınılmaz olarak ortak dil politikası gündemine dahil edilecektir.

İngilizcenin hakimiyeti konusunda AB güçlü bir muhalefet göstermiş olsa da, AB içinde küresel yabancı dil olarak İngilizcenin konumu genel kabul görmektedir. Ancak Fransa, Almanya ve Kuzey ülkeleri kendi ulusal dillerini güçlendirmek için önlemler almışlardır. Bu durum 21. yüzyılın başında

1 1 Temmuz 2006'da dil planlaması için *Språkrådet* (Dil Konseyi) adı altında yeni bir organ oluşturulmuştur.

dil politikasındaki genel bir eğilimi yansıtmaktadır. Bu eğilim, yerel kültürlerin ve dillerin canlılığını ve varlığını korumasını sağlamak için, yerelleşme güçlerinin küreselleşme güçlerini dengelemesidir. İngilizcenin dünya çapında artan kullanımında tezahür eden küreselleşme, Amerika Birleşik Devletleri'nin teknoloji, medya, kültür ve bilim alanlarında güçlü bir hakimiyeti olmasının bir sonucudur. Avrupa dışında Asya, Latin Amerika ve Afrika'daki uluslar da yerel olarak aynı savunmacı hareketleri geliştirmektedir (Alexander 2004).

Bu tür politikalar zaman zaman şovenizmi veya düpedüz paranoyayı ifade eden milliyetçi politikalar olarak görülmektedir. Fakat, meşhur bir Güney Afrikalı dilbilimci olan Neville Alexander'ın sözleriyle, bu bir varkalım meselesi olabilir. Eski sömürge dillerinin, Afrika'nın pek çok ülkesindeki yerli dilleri karşısındaki hakim rolüne itiraz eden Alexander (2004: 5) bize şu gerçeği hatırlatmaktadır:

... bu mesele darkafalı bir ulusal veya etnik şovenizmden ortaya çıkmamaktadır. Kültürel çeşitliliğin, insan türünün varlığını sürdürmesi için sırasıyla en az biyolojik ve siyasal çeşitlilik kadar önemli olduğunun yavaş yavaş görülmeye başladığı bir dünyada, bu mesele (dilsel) insan haklarının zemini-ne sağlam bir şekilde dayanmaktadır...

Sahra'nın güneyindeki Afrika ülkelerinde hiçbir hükümet genel olarak nüfusun gündelik işlerini yerine getirebilmek için yeterli bir düzeyde 'resmi' dil, yani eski sömürge dili, bilgisi olduğunu iddia edemez. Yine de, bu diller pek çok durumda, ilkokuldan üniversiteye kadar çoğu eğitsel bağlamda temel eğitim dili olarak kullanılmaktadır. Gelişmekte olan birçok ülkede olumsuz eğitsel sonuçlara yol açan bir dizi etken olsa da, bu tür bağlamlarda öğrencilerin eğitim diline ilişkin sınırlı bir bilgisi olduğu veya hiçbir bilgisi olmadığı gerçeği göz ardı edilemez. Sonuçta öğrenmenin, kişinin anladığı bir dilde daha başarılı olduğu gerçeği iyi bilinmekte ve nadiren tartışma konusu edilmektedir.

ÇOKDİLLİLİK: EĞİTİM SİSTEMİNİN ÖNÜNDEKİ ZORLU MESELE

İsveç ve pek çok Batı Avrupa ülkesinin, son elli yıl boyunca büyük göçmen akışlarının bir sonucu olarak karşı karşıya kaldığı çokdillilik, eğitim sisteminin bütün seviyelerinde zorlu bir mesele teşkil etmektedir. Bir örnek olarak, İsveç'te zorunlu okullara giden, İsveççeden başka bir anadile sahip öğrencilerin sayısı 1980'lerin ortasından 1990'ların ilk yıllarına kadar yüzde 30 oranında bir artış göstermiştir. Ulusal düzeyde, bugün zorunlu okula giden öğ-

rencilerin yüzde 14,5'i resmi istatistiklerde 'yabancı arkaplan' olarak ifade edilen bir arkaplana sahiptir. Bu durum göstermektedir ki, ya (i) öğrencilerin kendileri yurtdışında yabancı ebeveynlerin çocukları olarak doğmuşlardır ya da (ii) her iki ebeveyni de yurtdışında doğmuştur. Yabancı arkaplana sahip kişilerin oranının yüksek olduğu kentsel bölgelerde, İsveççeden başka bir anadili olan çiftdilli öğrenciler, birçok sınıfta öğrencilerin yüzde 80 ve 95'i arasında bir kısmını oluşturmaktadır. Tablo 1'de 2004 yılına ait resmi istatistiklere göre İsveç zorunlu eğitiminde temsil edilen en geniş on anadil sıralanmaktadır (Skolverket 2005a).

TABLO 1
İsveç Zorunlu Eğitiminde 2003/04 Eğitim Yılında
Azınlık Dillerine Sahip Öğrenciler

Dil	Öğrenci sayısı	Tüm öğrenciler içindeki yüzdesi
1. Arapça	24.053	2,3
2. Arnavutça	7.634	0,7
3. Boşnakça/Hırvatça/Sırpça	14.950	1,4
4. Farsça	6.537	0,6
5. Fince	9.992	1,0
6. İngilizce	7.250	0,7
7. İspanyolca	10.074	1,0
8. Kürtçe	5.181	0,5
9. Somalice	4.396	0,4
10. Türkçe	5.183	0,5
11. Diğer diller (122)	48.065	4,6
12. Belirsiz diller	350	0,03

Tablo 1'de gösterildiği gibi, İsveç okullarında çokdillilik yaygındır. Dünyanın her yerinden geçmişe sahip öğrenciler tarafından 140'tan fazla anadil konuşulmaktadır. Fakat bu öğrencilerin okul durumu aşırı derecede farklılık göstermektedir. Birçok öğrenci, okula zaten yüksek düzeyde bir İsveççe bilgisiyle dengeli birer çiftdilli veya hatta çokdilli öğrenci olarak başlamaktadır. Bazı öğrencilerinse anadillerindeki ve İsveççedeki yeterliliği farklılık göstermektedir. Kimileri İsveç'te doğmuş, kimileriye İsveç'e yeni gelmiştir. Bazıları nüfusunun büyük oranını etnik İsveçlilerin oluşturduğu bölgelerde yaşarken, diğerleri sosyoekonomik ve etnik olarak ayrılmış bölgelerde gündelik yaşamlarında İsveççe ile pek bir temasları olmadan yaşamaktadır. Bazıları İsveç'e gelmeden anadillerinde okuma-yazma becerilerini kazanmışken, diğerleri ani bir dil değişimiyle ve anadillerinin gelişiminde bir kesintiyle

baş etmek zorunda kalmakta ve yeni bir dilde okuma yazma becerisiyle, konu bilgisi edinme ihtiyacı duymaktadır. Aşırı derecede heterojen olan böyle bir grup içerisinde öğrencilerin dilsel ve akademik gelişimini desteklemek için, eğitsel intibak bakımından bazı önlemler alınmıştır.

OKULDA ÇİFTDİL GELİŞİMİNİ DESTEKLEMEK

Anadil Gelişimi

1977 yılında yürürlüğe giren ev dili reformu uyarınca, okul yönetimleri isteyen öğrenciler için haftada en az iki saat anadil eğitimi vermeye zorunlu tutulmuşlardır (Municio 1987, Tuomela ve Hyltenstam 1996, Winsa 1999, Narrowe 1998). Öğrencilerin kişisel, bilişsel ve akademik gelişimi için anadilini desteklemek ve diğer etnik gruplara ait öğrencilerin kültürel kimliğini muhafaza etmek o zaman önemli bir eğitsel hedef olmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitimde İsveççe dışında bir anadile sahip çocuklara, ev dillerinde yeterlilik geliştirme fırsatı veriliyordu. Bugün anadil çalışmaları hem zorunlu ilköğretimin ikinci seviyesinde hem de ortaöğretimin üst sınıflarında kendi başına bir derstir. Buna ek olarak, öğrencilere derslerinin içeriğinin açıklanması için anadil çalışma rehberliği de sunulmak zorundadır.

Ev dilinde eğitimle ilgili düzenlemeler ilk getirildiğinden bu yana bazı değişiklikler olmuştur. Mevcut düzenlemelere göre (şu anda anadil eğitimi olarak adlandırılan) böyle bir eğitim sadece en az beş öğrenciden oluşan gruplara ve dilleri evlerinde gündelik olarak kullanılan öğrencilere sunulmaktadır. Fakat bu kısıtlamalar yerli azınlık gruplarına mensup öğrencilere uygulanmamaktadır. Bir diğer değişiklik ise geçmişte normal okul gününün bir parçası olarak verilen anadil eğitiminin ders programındaki zamanıyla ilgili olmuştur. Bugünlerde bu eğitim neredeyse sadece normal programın dışında, olağan okul gününün bitiminde verilmektedir. Bu değişikliğin bir sonucu olarak, farklı okullara gidip gelen anadil öğretmenleri diğer öğretmenlerle sınırlı sosyal ilişki içine girebilmeleri nedeniyle genellikle marjinalleşmekte ve tecrit olmaktadır. Buysa anadil eğitiminin diğer derslerle entegrasyonunu engellemektedir. Bir bütün olarak bakıldığında pek çok okulda düşük bir konuma sahip bu öğretimin değeri kamusal tartışmalarda sıkça sorgulanmaktadır. Anadil eğitimi ayrıca pek çok dilde eğitimli öğretmen eksikliğinden ve zayıf müfredat desteğine dayanan ciddi uygulama sorunlarından dolayı da zarar görmektedir. Bu koşullar ve eğitim sektöründeki genel bir kesinti, 1990'lı yıllarda anadil eğitiminde önemli bir düşüşle sonuçlanmıştır.

Reformun ardındaki niyetlerle uygulanma şekli arasındaki bariz uçurumu ortadan kaldırmak amacıyla, hükümet 2001 yılında durumu iyileştirmek üzere kural ve düzenlemelerde ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğini araştırması için Ulusal Eğitim Ajansı'nı görevlendirmiştir. İsveç belediyelerinde anadil yardımı ve eğitiminin kapsamı ve organizasyonuna ilişkin ülke çapında bir araştırma ve bunun yanı sıra İsveç okullarında anadil eğitimi ve entegrasyonu, çeşitlilik ve çokdilliliğe yönelik tutum araştırması yapılmıştır. Bunlara ek olarak İsveç'te anadil eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve 1970'ten 2000'e okul öncesi eğitimde anadil desteğini gelişimi üzerine bir inceleme yapılmıştır.

2002 yılında Ulusal Eğitim Ajansı, anadil desteğinin gelişimi için birkaç teklifin ortaya koyulduğu *Daha Çok Dil – Daha Çok Fırsat* adlı raporunu sunmuştur (Ulusal Eğitim Ajansı 2002). Bu teklifler arasında farklı derslerin öğrencilerin anadilinde verilmesiyle anadil eğitiminin gündelik okul programına entegrasyonu yer alıyordu. Tutumlarda zorunlu bir değişikliği ortaya çıkarmak için Ajans, anadilin değeri hakkında bilgileri kamu görevlilerine ve karar alıcılara yaymak için önlemler önerdi. Ayrıca, yeni teknik ve öğretim yöntemlerinin gerekliliği ve farklı dillerde öğretime yardımcı materyallerin geliştirilmesi ve üretilmesinin desteklenmesi için sürekli çalışma ihtiyacı vurgulanmıştır. Ulusal Ajans'a göre başarılı bir anadil eğitiminin diğer gerekleri arasında çokdilli öğretmenler yetiştirmek ve onların entegrasyonunu sağlamak için harekete geçmek de bulunuyordu. Yapılan öneriler anadil eğitime ve onun çokkültürlü ve çokdilli İsveç'in bilgi gelişiminde eğitsel hedeflere ulaşılmasındaki önemli rolü üzerine odaklanıyordu. Anadil eğitime yönelik yeniden ortaya çıkan bu kaygıların sonucu olarak alınan tedbirlerin İsveç okullarındaki çiftdilli eğitime yönelik öncelik ve tutumlarda herhangi bir değişikliğe yol açıp açmayacağı zamanla görülecektir.

İkinci Dil Gelişimi

İkinci dil desteğiyle ilgili olarak, başka bir anadile sahip öğrenciler için özel İsveççe eğitime yönelik talep erken tarihlerde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle İkinci Dil olarak İsveççe dersi, 1960'ların sonunda çiftdilli öğrencilerin çoğunluk dilini geliştirmelerine yardım ve destek olmak amacıyla bir takviye dersi olarak getirilmişti. Fakat, resmi yönergelerin olmayışı, eğitimli öğretmen eksikliği ve yerel yönetimlerin kalite sağlamak konusundaki ihmalkarlığı nedeniyle tam olarak başarılı olamadı. Birçoğu özel olarak eğitilmiş öğretmenlerden herhangi bir destek veya profesyonel rehberlik almadan temel eği-

tim programına yerleştirilen çiftidilli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamayı başaramayan öğretmenler, okul idarecileri ve müdürlerin İkinci dil edinimi ve çiftdil gelişimi alanlarındaki bilgisi hala sınırlıdır.

Yıllar boyunca pek çok okulda rapor edilen yanlış uygulamalardan sonra, İkinci Dil olarak İsveççe dersi 1995 yılında normal programa tek başına bir ders olarak dahil edilmiştir. Buradaki niyet bu yeni dersin İsveççe öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için, onlara özel eğitilmiş öğretmenlerin rehberliği altında kendi tercihleri doğrultusunda ve uzun vadeli olarak İsveççeyi geliştirme fırsatı sunularak, anadil olarak İsveççe dersinin yerini almasıydı.

Bu derse 1995 yılında verilen resmi statüye rağmen, uygulama ve statü sorunları hala sürmektedir ve çiftidilli öğrenciler tekdilli arkadaşlarına kıyasla önemli ölçüde düşük bir performans sergilemeye devam etmektedir. Örneğin, dokuzuncu sınıfta İsveççeden başka bir anadile sahip her beş öğrenci içinde birden fazlası üst seviye ortaöğretimde bir ulusal programa girmeye hak kazanamamaktadır. Bu rakam çoğunluk dilini konuşan öğrenciler arasındaki rakamın iki katıdır (Skolverket 2005a: 6, 2005b: 50). Aynı eğilim üst seviye ortaöğretimde de barizdir. Burada da etnik İsveç arkaplanına sahip öğrencilerin 77,2'si sınavlarını gereken zaman içerisinde vermektedir. Azınlık arkaplanına sahip öğrenciler için buna tekabül eden rakam 62,8'dir (Skolverket 2005b: 86).

Yerli ve yabancı arkaplana sahip öğrenciler arasındaki performans farkını yorumlarken bir dizi etken hesaba katılmalıdır. Önemli etkenlerden birisi sosyoekonomik arkaplandır. Bu etkenin bu bağlamdaki etkisi (1) ebeveynlerin eğitim seviyesi, (2) ebeveynlerin iş statüsü ve (3) ebeveynlerin medeni durumu (yalnız yaşayan veya evli/birlikte yaşayan ebeveynler) bakımından ölçülmektedir. Her üç açıdan da gruplar arasında dağılım bakımından önemli farklar bulunmaktadır. Eğitim seviyesi düşük, işsiz ve yalnız yaşayan ebeveynler yabancı arkaplana sahip öğrenciler arasında aşırı temsil edilmektedir. Dolayısıyla Ulusal Eğitim Ajansı'na göre (Skolverket: 2005b: 10) yerli ve yabancı arkaplana sahip öğrenciler arasındaki performans farkının önemli bir kısmı, yabancı arkaplandan ziyade sosyoekonomik etkenlerdeki farklarla açıklanabilir. Bununla birlikte İsveç'e okul yıllarında gelen öğrencilerin yerli öğrenciler karşısındaki performans farkları sosyoekonomik farklarla ilgili etkenler göz önüne alındığında dahi görülebilmektedir.

Resmi okul istatistiklerinde farklı ulusal kökene sahip gruplar arasındaki karşılaştırmalarla ilgili sorunlar nadiren vurgulanmaktadır. Toplumsal dilbilimci Sally Boyd'un (1993) işaret ettiği gibi göçmenlerin göçmen olması,

onların göçten önce veya sonra meslek, eğitim veya gelir temelinde bir toplumsal katmanlaşmadaki konumlarına karar vermeyi zorlaştırmakta ve hatta zaman zaman imkansız hale getirmektedir. Karşılaştırmaların dünyanın farklı yerlerinden gelen grupları içermesi ise bu değerlendirmeleri daha da riskli kılmaktadır. Üstelik o ülkede doğmuş ve yurtdışında doğmuş ebeveynlerin ev sahibi ülkedeki iş durumlarına göre karşılaştırılabilirliği sorunludur, çünkü emek piyasasındaki ayrımcılık pek çok ülkede orada doğmuş vatandaşlara kıyasla göçmenler arasındaki işsizlik oranlarını yüksek kılmaktadır.

Kuzey Amerikalı sosyolog Cynthia Feliciano (2006a, 2006b) ABD'de eğitsel sonuçlardaki farklılaşmayı ulusal köken temelinde ele alırken, eğitim geçmişiyle ilgili ölçütlere ilişkin sorunlara dikkat çekmektedir. Aşağıdaki alıntıda göçmenlerin mutlak eğitim başarı seviyesinin bize onların geldikleri ülkedeki sınıfsal dağılımın neresinde yer aldıklarını göstermeyeceği gerçeğine işaret etmektedir:

Aslında sadece mutlak eğitsel başarı düzeylerini değerlendirmeye alarak araştırmacılar dikkatsizlik sonucu bir ülkedeki aynı eğitim seviyesinin diğer ülkedeki seviyeye denk olacağını farz etmektedirler. Fakat, eğitsel fırsatlar ve dağılımlar ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Örneğin nüfusun sadece yüzde 20'sinin lise bitirdiği bir ülkede lise mezuniyet derecesinin anlamı, nüfusun yarısından fazlasının lise bitirmekle kalmayıp, üniversiteye devam ettiği bir ülkedekinde çok farklı olma eğilimindedir (Feliciano 2006a: 2).

Feliciano'nun işaret ettiği gibi, çocuklar, eğer ait oldukları grup göçmeden önce görece olarak yüksek bir statüye sahipse okulda başarılı olma eğilimi göstermektedir. Sonuç olarak İsveç standartlarıyla iyi bir eğitim almamış gruplar², geldikleri ülkelerde pekala yüksek eğitimli olarak görülebilir ve dolayısıyla İsveç'te de okulda başarılı olmaları beklenebilir. Dolayısıyla, etnik İsveçli arkaplana sahip ve yabancı arkaplana sahip öğrenciler arasında ebeveynlerinin eğitim seviyesi temelinde ölçülen sosyoekonomik statüye ilişkin mutlak karşılaştırmalara dayalı analizler, yabancı arkaplana sahip öğrencilerin potansiyelini hafife alma ve sonuç olarak dil sorunları gibi yabancı arkaplandan kaynaklanan olumsuz etkileri ciddiye almama eğilimindedir. Aslında hiç kimse, eğitim dillerine tam hakim olmaları durumunda bu öğrencilerin neler başarabileceğini bilmemektedir.

2 İsveç'te 16 ve 65 yaşları arasındaki nüfusun yüzde 75'i bir tür yüksek eğitim almıştır (Statistika Centralbyrån 2005).

Fakat dil meseleleri okulda azınlık öğrencilerinin karşı karşıya kaldığı tek zorluk değildir. Ulusal eğitim Ajansı tarafından yapılan analiz ve değerlendirmelerin yanı sıra son zamanlarda gerçekleştirilen eğitim araştırmaları (Lahdenperä 1997, Parszyk 1999, Haglund 2005) azınlık dili konuşan öğrencilerin okul durumlarıyla ilişkili diğer kalıcı sorunlara işaret etmektedir. Çeşitli çalışmalar bu öğrenci grubunun deneyim ve kaynaklarının İsveç okullarında genellikle kabul edilmediğini ve bunlara değer verilmediğini, çiftdilliliğin de genellikle bir değer olarak görülmediğini göstermektedir (krş. Haglund 2005, Otterup 2005). Ayrıca birçok çiftdilli öğrenci, çokdilli kentsel topluluklarda tipik olduğu üzere, çoğunlukla ‘zayıf’ ve ‘kötü’ İsveççeyle ilişkilendirilen İsveççe türlerine karşı olumsuz tutumlarla yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Yakın tarihli araştırmalara göre birçok azınlık öğrencisine gönderilen mesaj, etnik kökenlerini geride bırakıp, mümkün olduğu kadar çabuk ‘İsveçli’ olmaları gerektiği yönündedir.

Etnografik bir çalışmada Charlotte Haglund (2005) çokdilli bir İsveç banliyösünde ergenler arasında yaptığı alan çalışmasında öğrenciler ile öğretmenler arasındaki gündelik sözlü etkileşimin mikro düzeyi ve geleneksel kurumsal düzenin makro düzeyi arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmaktadır. Haglund ayrıca okul içinde ve dışında gözlemlenen dil ve kültüre ilişkin stereotiplere, ergenler arasındaki karşı söylemlerle nasıl meydan okunduğunu göstermektedir. Bu süreç öğrencilerin marjinalleşmekten kaçıp kendilerini meşrulaştırdıkları arkadaş grubu etkileşimlerinde meydana gelmektedir. Fakat kişisel anlatımlarda karmaşık duygulara ve riayete kanıt teşkil eden daha teslimiyetçi tepkilere ilişkin göstergeler bulunmaktadır. Türkçe konuşan ergenlerle ilgili aşağıda görülen öğretmen-öğrenci etkileşimi örneklerinde gösterildiği gibi, tahakküm ve ayrımcılık yapıları pek çok farklı şekilde tezahür etmektedir (Haglund 2005: 96):

a) (Türkçe konuşan) bir ergen sınıfın ortasında oturmaktadır. Sıkılmış gibi görünmektedir. Arkadaşlarının sırtına silgi parçaları atmaktadır.

Vera [Öğretmen]: Sluta kasta, fattar du inte svenska? Måste jag prata med dig på kinesiska eller?

Fırlatmayı bırak, İsveççe anlamıyor musun? Seninle Çince falan mı konuşmam lazım?

b) Bir gün, beden eğitimi dersinde öğrencilerin egzersize başlaması epeyce zaman alır. Öğretmen (Türkçe konuşan) öğrencilerden birine acele etmesini söyler.

John [Öğretmen]: Mañana? [spanska] Har du problem att förstå svenska eller vad är inte i Turkiet nu, vet ni. Det här är inte Konya, så rör på benen.

Mañana? [İspanyolca] İsveççeyi anlama güclüğü falan mı çekiyorsunuz? Galiba burada bazı şeyleri düzeltmemiz gerekiyor. Biliyorsun şu anda Türkiye'de değilsin. Burası Konya değil, haydi oynat bacaklarını.

c) Leah bir öğrenci konseyi toplantısı sırasında öğrencilerin sınıfta ceket giyemeyeceği şeklindeki genel kural hakkında yakınmaktadır. Birkaç gün sonra aynı tartışma beden eğitimi dersinde açılır.

Leah: Kan vi inte få ha på oss våra jackor?

John: Inte ens i Turkiet får du ha på dig jacka.

Ceket giyemez miyiz?

Türkiye'de bile ceket giyemezsiniz.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki gündelik sözlü etkileşimin, kurumsal düzenin makro düzeyiyle nasıl bir ilişki içinde olduğu, Sunier (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da gösterilmektedir. Bu çalışmada Londra, Berlin, Rotterdam ve Paris'teki okullarda okuyan Türk öğrencileri arasında anadil kullanımına yönelik tutumlar incelenmektedir. Sunier, Londra ve Berlin okullarında okuyan Türk öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında düzenli bir şekilde Türkçeden ulusal dile, ulusal dilden Türkçeye geçiş yaptığını tespit etmiştir. Bununla birlikte Rotterdam'daki okulda Türkçenin kullanımı daha nadirdir ve özellikle sınıfta neredeyse hiç Türkçe kullanılmamaktadır. Paris'teki okulda Türk öğrencilerin çoğu okul saatlerinde Türkçe konuşmayı tamamen bırakmaktadırlar. Okul alanı içerisinde Türkçenin meşru kullanımı bakımından gözlemlenen farklara karşın, her dört okulda ulusal dilin hakim rolüne yönelik güçlü bir vurgu vardır. Almanya ve Hollanda'daki okullardan iki öğretmenin ifade ettiği gibi:

Bu okulda çeşitli kültürel arkaplanlardan gelen öğrencilerimiz var. Kendi özelliklerine sahipler ve biz de bunları kabul etmeliyiz, ama bu bir Hollanda okulu olduğu için, bizim birbirimizle iletişim kurduğumuz dilin Hollanda olması bizim politikamızdır. Ancak Hollandacayı öğrenerek başarılı olabilir ve topluma katılabilirsiniz (Sunier 2004: 156).

Türkçe konuşmaları sinirime dokunuyor: derslerimde bunu yapmaları yasak. Daha fazla uyum sağlamalılar (Sunier 2004: 154).

Fransa'da anadile ilgi göstermek, Fransız cumhuriyetçi modeliyle uyumsuz ve entegrasyon bakımından zararlı görülmektedir. Okul, cumhuriyetçi ilkelerin uygulanması gereken kamusal bir alandır ve mümkün olduğu kadar çabuk Fransızca öğrenmek medeni yeterlilik için kilit önemdedir ve entegrasyonun tek yoludur. Bu, en tutarlı ve açık bir şekilde asimilasyonist politikanın Paris'teki okulda uygulandığını gösterebilir. Fransızcanın hakim ko-

numu büyük ölçüde tartışma dışıdır ve yabancı olarak görülme istemeyen azınlık öğrencileri tarafından da içselleştirilmiştir.

ZENGİNLEŞTİRİCİ EĞİTİM PROGRAMLARI MI, TELAFİ EDİCİ EĞİTİM PROGRAMLARI MI?

Çiftdillilik üzerine araştırmalarda, azınlık dili konuşan öğrencilerin akademik başarısı meselesi genellikle ekleyici ve çıkarıcı çiftdillilik kavramları üzerinden tartışılmaktadır (Lambert 1977). Ekleyici çiftdillilik, ikinci bir dilin kişisel ve bilişsel gelişimi zenginleştirecek şekillerde eklendiği ve birinci dile paralel olarak kullanıldığı durumlara denmektedir. Diğer yandan çıkarıcı çiftdillilik zaten edinilmiş bir dilin pahasına ek bir dilin edinildiği, bilişsel ilerleme ve kişisel gelişime olumsuz etkileri olan durumlara denmektedir.

Bu ayrım çiftdilli öğrenciler için iki farklı eğitim programıyla ilişkilidir: zenginleştirme ve telafi etme programları (Genesse 1987). Zenginleştirme programlarının, öğrencilerin dilsel kaynaklarını her iki dillerinde de uzun vadeli bir bakış açısıyla geliştirme ve ilerletme hedefini taşıyan ekleyici bir yaklaşımı bulunmaktadır. Telafi edici programlar ise anaakıma hızlı bir geçişi hedeflemektedir. Bu çoğu zaman öğrencilerin ilk dilinde kısa süreli destekleyici eğitim ve öğrenciler normal sınıflarda eğitime nakledilmeden önce ikinci dil olarak çoğunluk dilinde ‘çıkarma’ eğitimi denen bir eğitim anlamına gelmektedir.

ABD’de çiftdilli öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılmış en uzun süreyi kapsayan bir çalışmayı yürüten çiftdillilik araştırmacıları Thomas ve Collier’e (1997) göre (Collier ve Thomas 2002) çiftdilli öğrenciler sadece zenginleştirme programlarında çoğunluk öğrencilerinin düzeyine erişme şansına sahip olmaktadır. Azınlık dillerine sahip öğrencilerin ilkokuldan liseye kadar her iki dillerinde de eğitim aldıkları ve tüm öğretmenlerin ikinci dil bildiği bu programların bazılarında, öğrenciler onbir yıllık eğitimin ardından İngilizce konuşan ortalama yerli öğrencilerden daha büyük bir başarı sergilemektedirler. Thomas ve Collier’e göre en azından beşinci ve altıncı sınıflarda azınlık dillerine sahip öğrencilerin ana dilinde derslerin verilmesi, çoğunluk dilinde sınırlı yeterliliğe sahip öğrencilerin akademik başarısı için en önemli etkidir. İkinci bir dilde, o dili anadili olarak konuşan bir öğrencinin düzeyinde okulla ilgili becerileri geliştirmenin beş ila on yıl aldığı dikkate alındığında (Collier ve Thomas 2002) bu durum şaşırtıcı değildir.

Anadil ve ikinci dil eğitimine yapılan uzun vadeli yatırımlar üzerine inşa edilen İsveç modeli, en azından program seviyesinde, bir zenginleştirme modeli olarak değerlendirilebilir. Yine de, gördüğümüz gibi otuz yıllık çiftdil-

li eğitim pratiğine rağmen bu modelle ilgili ciddi uygulama sorunları mevcuttur. Çiftdilli öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlık kısmen, bu öğrenci grubunu desteklemek için verilen ve ana programa iyi bir şekilde entegre edilmemiş iki derse yüklenen düşük statü ile açıklanmaktadır. Diğer derslere gelince, onlarda da herhangi bir program veya yöntem düzenlenmesi yapılmamıştır. Öğretim kadrosunun geri kalanı gibi okul yönetimi de çiftdilli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını genellikle anadil öğretmenleri ve ikinci dil olarak İsveççe öğretmenlerinin sorunu olarak görmektedirler. Öğrencilerin okul zamanlarının çoğunu harcadığı ve öğrenmenin çoğunun gerçekleşmesi gereken diğer derslerde işler değişmemiştir.

Tüm öğrenciler için çokdilli ve çokkültürlü bir eğitimde dil ve içerik öğreniminin entegrasyonu açısından ihtiyaçlara gerçekten yanıt veren bir eğitim vizyonunun eksikliği hissedilmektedir. Bu sadece İsveç için değil, büyük ölçekli göçmen nüfusa sahip sanayileşmiş pek çok Batı toplumu için geçerlidir. Mohan ve diğerlerinin (2004: 2) Avustralya, Kanada ve İngiltere'deki duruma ilişkin çalışmalarında işaret ettikleri gibi, okulda İngilizce (veya diğer herhangi bir çoğunluk dili) öğrenenlerin artan sayısı, 'küresel, geniş ölçekli, uzun vadeli bir değişimin' bir parçasıdır. Yine de birçok bağlamda bu gelişme 'tesadüfi bir çevresel olay, geçici bir yerel sorun veya işlerin normal işleyişinde bir kesinti olarak' görülmektedir (a.g.e.). Mohan ve diğerlerine göre çok gelişmiş ülkelerdeki birçok eğitim sisteminin azınlık dili konuşan büyük öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına cevap verememesi, dilsel azınlıkların eğitimi hakkındaki bir dizi hakim mit ile açıklanmaktadır. Bu mitler yaygındır ve aynı zamanda çoğunluğun dilsel hegemonyasının sürdürülmesine çeşitli şekillerde katkıda bulunmaktadır. Bu tür mitlere örnek olarak aşağıdakilerden bahsetmektedirler (a.g.e.):

- Dilsel azınlıklar sadece maruz kalmalarının sonucu olarak kolayca ve hızlıca eğitim ve ikinci dil edineceklerdir.
- Dilsel azınlıkların tek ihtiyacı olan temel bir ikinci dil dersidir.
- Dilsel azınlıkların eğitimi güvenli bir şekilde anaakım eğitimden tecrit edilebilir.
- Dilsel azınlık öğrencilerinin yararına eğitsel değişiklikler kendiliğinden veya ikinci dil öğretmenlerinin veya çiftdilli öğretmenlerin gayretleriyle program değişimi, kurumsal destek veya mesleki gelişim olmaksızın meydana gelecektir.

İsveç okullarında çiftdilli öğrencilerin özel dil eğitimi ihtiyaçlarına en uygun şekilde nasıl cevap verileceği sorusu, son zamanlarda ikinci dil olarak

İsveççe dersinin verilmesine *karşı* seslerin yükseldiği, siyasal ve ideolojik bir tartışma konusu olmuştur. Bu tür görüşlerin altında yatan mantık evrenselciliğe ve tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatlarına yönelik bir özlemdir. Fakat, eleştirel çokkültürcülerin işaret ettiği gibi (Lewis 2001), eğitim fırsatlarının eşitlenmesi öğrenciler arasındaki kültür, dil, sınıf, ırk, cinsiyet ve etnisite bakımından önemli farkları ihmal ederek farklılıklara karşı körlükle ve tüm öğrencilere aynılarmış gibi muamele etmekle başarılamaz. Aksine bu tür eşit muamele uygulamaları kaçınılmaz olarak eşitsizlikler yaratacaktır.

Meşhur çokkültürcü eğitimci Sonia Nieto'ya (2000: 29) göre, eşitlemeyi savunan yaklaşımlar 'öğrencilerin, cemaatlerinin ve öğretmenlerin yansıttığı çoğulculuğu kabul ve tasdik' etmelidirler. Dilsel çeşitlilik gösteren öğrenciler için uyumlu düzenlemeler yapma fikri eğitim fırsatlarını eşitlemek amacıyla reddedilirse, evrenselcilik bir normalleştirme aracı olarak kullanılır. Büyük öğrenci grupları için bu, yerli dilin yitimi ile toplumsal ve ekonomik tabiyetle sonuçlanır. İsveç bağlamında böyle bir normalleştirme girişiminin örneklerinden birisi, ev dili programı farklı kültür ve dilleri vurgulamakla eleştirildiğinde ve 'ötekileştirme' sürecine (Narrowe 1998) katkıda bulunan bir politikanın parçası olarak sorgulandığında ortaya çıkmıştır. ABD'de dilsel çeşitlilik gösteren öğrencilerin okul durumuna referansla Janelle Reeves (2004) tarafından işaret edildiği gibi, çokkültürlü ve çokdilli ortamlarda eğitim fırsatlarını eşitlemeye yönelik geleneksel yaklaşımları yeniden düşünmeye ihtiyaç bulunmaktadır. Okullar, farklılıklar önemli değilmiş gibi davranmak yerine, eğitim fırsatlarında çoğulluğu temsil edecek çok sayıda yol bulmalıdır. Young'ı (1990: 134) alıntılایan Reeves 'kurumların, kendi içlerinde varolan veya olması gereken çoğul koşulları ve ihtiyaçları ortaya çıkararak kurallarını formüle etme şekillerini normallikten çıkaracak' katılımcı bir eğitsel fırsat çağrısında bulunur.

GÜNDELİK DİL Mİ, OKUL DİLİ Mİ?

Çift dilli öğrencilerin dil gelişimiyle ilgili meseleler tüm öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmediği müddetçe, bu öğrenci grubunun akademik başarısının gelişmesi için çok az umut vardır. Her yeni ders, öğrencilerin derse özel dilsel yapılarla karşılaşmasını gerektirdiği için, bunlar tüm öğretmenler için temel önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bir tarih, fizik veya coğrafya öğretmeni olmanın önemli bir kısmı, farklı derslerin dilsel boyutlarının ve gereklerinin farkında olmaktır. İçeriğin öğrencilere toplumsal, kültürel ve dilsel arkaplandan bağımsız olarak sunulduğu, dahil edici bir öğrenme ortamını nasıl

oluşturacağını öğrenmek, sonuçta tüm öğretmenler için zorunludur. Öğrenme sürecinde dilin oynadığı önemli role rağmen, programın çeşitli yerlerindeki dille ilgili meseleler bugün İsveç'te öğretmen eğitiminde hala büyük ölçüde ihmal edilmektedir. Bunun azınlık dillerini konuşan öğrencilerin yanı sıra çoğunluk dilini konuşan ve okulda önemli görülen dil yapılarıyla okula gelmeden pek teması olmamış ayrıcalıksız birçok öğrencinin okul durumu üzerinde de olumsuz etkisi vardır.

İsveççenin konuşulduğu tekdilli ortamlarda yetişen öğrenciler için, evde ve okul öncesi bağlamlarda konuşulan dil, okulda dil gelişimi için sağlam ve homojen bir temel teşkil etmektedir. Başka bir deyişle, okul öncesi çağıdaki tekdilli çocuğun gündelik toplumsal pratik ve etkinliklerinde kullanılan dil, okulla ilişkili dil becerilerini inşa etmek için görece tekbiçimli bir hareket noktası oluşturmaktadır. Çiftdilli çocuklara gelince, onların dil deneyimleri daha çeşitlidir ve dilsel yeterlilikleri karışık ve heterojendir. Üstelik çoğu zaman çoğunluk dilini konuşan öğrencilerinkinden farklı ve okulda her zaman dikkate alınmayan kültürel deneyimleri ve referans noktaları bulunmaktadır. Tüm bunlara rağmen tekdilli arkadaşlarının seviyesine yetişmeleri beklenir.

Avustralyalı eğitsel dilbilimci Claire Painter (1999) tarafından işaret edildiği gibi, okul dili, küçük çocukların toplumsal pratiklerinde kullanılan dilden pek çok açıdan farklıdır. Çocukların okul öncesi öğrenme deneyimleri, dilin eylem ve öğrenmeye eşlik ettiği somut gündelik etkinliklere katılıma dayanmaktadır. Okuldaysa öğrenme, öğretmen sunumlarında, ders kitabı metinlerinde ve diğer yazılı kaynaklarda çoğunlukla dil *yoluyla* gerçekleşmektedir. Sonuç olarak öğrenme, zaman ve mekanda somut gerçeklikten uzaklaştırılır. Bu da okul bilgisini, okul öncesi çağıdaki çocukların gündelik yaşamlarındaki bağlamsallaştırılmış bilgidен daha soyut ve daha az erişilebilir kılmaktadır. Böyle bir öğrenme süreci eğitim dilinde sınırlı yeterliliğe sahip öğrenciler için özel bir güçlük teşkil etmektedir, çünkü eşlik etme işlevinden kurucu bir işleve doğru gerçekleşen bu değişim, dile okuldaki öğrenme süreçlerinde başat bir rol vermektedir. Dolayısıyla, dilin okulda başarı için bir anahtar olduğunu iddia etmek abartı değildir.

ELEŞTİREL PERSPEKTİFLER

Farklı ders ve disiplinlerin uzmanlaşmış ve derse özel dillerinin yanı sıra, çocuklar resmi yazı diliyle ortak pek çok niteliği bulunan daha genel bir okul diliyle de karşılaşmaktadırlar. Bu dil (İngilizce konuşulan bağlamlarda akademik dil olarak adlandırılır) (krş. Schleppegrell 2004), kimsenin anadili değil-

dir. Fakat farklı sosyokültürel arkaplanlardan çocukların, okuldan önce değişen ölçülerde maruz kaldıkları bir dildir (Rothery 1996). Okulda değer verilenlere benzer dil kullanma şekilleriyle büyüyen öğrenciler akademik okul dilini açık biçimsel öğretim bakımından aracasız olarak entegre edebilirler. Diğer öğrencilerse, özellikle de standart çoğunluk diliyle sınırlı teması olmuş olanlar, satır aralarını okumayı ve kendilerinden ne beklendiğini anlamayı güç bulabilirler.

Belli arkaplanlardan gelen öğrencilerin dilsel deneyimleri ile eğitsel bağlamların dili arasındaki uyumsuzluk ilk olarak 1970'li yılların başlarında geç dönem toplumsal dilbilimcilerden Basil Bernstein tarafından ele alınmıştır. O zamandan beri bir dizi çalışma, farklı toplumsal ve dilsel arkaplanlardan gelen pek çok çocuğun karşı karşıya kaldığı ev ve okul arasındaki uyumsuz dil kullanım şekillerine ve etkileşime işaret etmiştir (Heath 1983, Naucér 2004, Crago 1992). Okulda değer verilen 'kelime kullanım şekilleriyle' (Heath 1983) sosyalleşmemiş çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek için, Bernstein (1990) görünür ve açık bir pedagoji ile farklı derslerle bağlantılı dil pratiklerinin dilsel gereklerine dayanan sistematik dil eğitimi çağrısında bulunmuştur. Bernstein'e göre ayrıcalıksız ailelerden gelen öğrenciler, farklı okul bağlamlarında beklenen dil kullanımına ilişkin açık modellere erişimleri olmazsa, gündelik yaşamın dil kullanım şekilleriyle sınırlı kalma riskini taşırlar. Bu da onların daha ileri okul yıllarında bilgi gelişimi ve eğitsel başarı fırsatlarını azaltacaktır. Ayrıca, yüksek öğrenime ve mesleki tercihlere erişimleri ve toplumun demokratik süreçlerine aktif katılımları üzerinde olumsuz etkide bulunacaktır.

Dilin farklı disiplinlerde bilgi inşasında nasıl işlediğine ilişkin bir farkındalık, bilginin değer yüklü doğasıyla ilişkili meseleleri de içermektedir. Okul bilgisinin önemli bir yanı, farklı metinlerin dünyayı nasıl resmettiği ve bunların kimin çıkarlarını temsil ettiği hakkında sorular sorarak hakim söylemlere meydan okumasıdır. Rothery'nin (1996) işaret ettiği gibi, dil meseleleri sadece okul öğrenimi için değil, aynı zamanda demokratik katılım için de kilit önemdedir:

Eğer öğrencilerimizin yüksek okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel bir yönelim geliştirmesini istiyorsak, onları tüm düzeylerde dile açık bir şekilde angaje etmeliyiz. Sadece dil değil, dilin nasıl işlediği hakkında açıklık, eğitsel dilbilimin kalbindedir (*a.g.e.*, 120).

KAMUSAL TARTIŞMALARDA ÇOKDİLLİLİK

İsveç'teki artan çokdillilik her düzeyde eğitimciyi ilgilendirmektedir ve dili eğitim politikaları ve demokratik haklar gündeminin tepesine yerleştirmiştir. Son zamanlarda İsveç'te dil politikası meseleleri, 2002 yılında İsveç Liberal Partisi (*Folkpartiet Liberalerna*) tarafından ortaya atılan, vatandaşlık kazanmak için dil testleri uygulanması talebiyle başlayarak, siyasal tartışmalarda da giderek ihtilafli bir hale gelmiştir. Açıktır ki bu başarılı bir siyasal hamle idi ve partinin popülerliğinde önemli bir kazanıma kısmen katkıda bulundu ve izleyen seçimlerde parti tüm oylar içindeki payını yüzde 8 arttırarak toplam 13,4'e taşıdı (Statistika Centralbyrån 2005). Eleştirel sesler Liberal Partiyi, çokkültürlülük ve çokdilliliği ulusal bütünlüğe karşı bir tehdit gibi göstererek milliyetçi ve hatta ırkçı bir politika izlemekle suçladı. Bu tür bir politikanın köşe taşlarından birisi tekdil hegemonyasını savunmak ve ulusu dille eşitleyen bir ideolojiye kökleri dayanan bir politika olan ulusal dili yüceltmekti. Stevenson'un (2006) Almanya ve Avusturya bağlamlarıyla ilişkili olarak işaret ettiği gibi, entegrasyonu tek bir ulusal dilde yeterlilik üzerine inşa etmek, çokdillilik, çeşitlilik ve hareketliliği teşvik eden bir Avrupa politikasıyla pek uyumlu değildir. Bir diğer çelişkiyse İsveççe yeterliliğinin, İsveç emek piyasasında AB vatandaşları için değil, Avrupalı olmayan göçmenler için tartışılmaz bir gereklilik olarak görülmesidir.

İsveç'in en yüksek tirajlı günlük gazetesi *Dagens Nyheter*'in prestijli kültür sayfasında, hakim dil ideolojilerini yansıtan ilginç bir tartışma 2006 yılının baharında yer aldı. Tartışma İsveç dili ve edebiyatının İsveç okullarında güçlendirilmesi çağrısıyla başladı. Bu bağlamda anadil eğitimiyle ilgili 'araştırma sonuçlarıyla çelişen' ve bunun genç göçmenler arasında İsveççenin gelişmesi üzerindeki zararlı olduğu iddia edilen etkilerine ilişkin referanslar verildi. Daha sonraki katkılardan birinde, önde gelen bir çiftdillilik araştırmacısı, çiftdillilik araştırmacıları arasında anadil eğitimi üzerine bir görüş ayrılığı olduğu fikrini reddederken, Sosyal Demokrat hükümetin siyaseten hizmetinde olmakla suçlandı.

İsveçliler arasında anadil eğitimine verilen destek yıllar içinde genellikle zayıf olmuştur ve anadil gelişimine yatırım yapmanın, İsveççenin ediniminde olumsuz bir etkiye sahip olduğu fikri güçlü bir biçimde kök salmıştır. İsveç'te ve uluslararası alanda yapılan çiftdillilik araştırmaları anadil desteğinin genel bilişsel gelişim, akademik başarı ve ikinci dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermesine rağmen (Tuomela ve Hytlenstam 1996, Thomas ve Collier 1997, Collier ve Thomas 2002), anadil eğitime karşı tek-

dillilik normunu yansıtan olumsuz tavırlar çoğunluk arasında yaygındır.

Çokdilliliğe yönelik tavırlara geldiğimizde, göçmen dilleri sınırlı bir dil profesyonelleri çevresi dışında çoğu zaman kuşkuyla karşılanmakta ve İsveççe karşı İngilizcenin olmadığı bir şekilde bir tehdit olarak görülmektedir. Bununla birlikte çifttil gelişimi lehine gayretlere yönelik olumsuz tavırlar seçme-cidir ve genellikle İngilizce ve Fransızca gibi dillerin sözkonusu olduğu çifttil-liliklere karşı gözlenmez. İsveç'te İngilizcenin bir veya birden fazla derste eği-tim dili olduğu okul programları ortaöğretimde giderek popülerleşmektedir. Yine de bu bağlamda öğrencilerin İsveççe yeterliliği üzerinde olumsuz etkile-ri olacağı korkusuyla bazı sesler yükselmektedir. Belli ki, bazı çiftdillilik şekil-leri, çoğunluğun gözünde diğerlerinden daha değerli görülmektedir. Daha ön-ce bahsedilen dil politikası teklifinde ifade edilen, İngilizcenin yayılması nede-niyle İsveççenin alan kayıpları olacağına yönelik korkuların aksine, İsveçliler genellikle İngilizceden ziyade göçmen azınlık dillerini İsveççe karşısındaki bü-yük tehdit olarak görmektedirler.

Tekdillilik normu ve dilsel yabancı düşmanlığının bir diğer yansıması, çokdilli kentsel alanlarda tipik olarak gözlenen genç argosuna yönelik olum-suz tavırlarda bulunmaktadır. Çok az insan İngilizce kelimelerin sürekli ola-rak standart İsveççeye akışından rahatsız olur gibi görünürken, diğer 'yaban-cı' unsurların etkisinin bir sonucu olarak İsveççede olumsuz bir etki ortaya çı-kacağı korkusu büyük görünmektedir. Tartışmalarda hoş karşılanmayan ya-bancı etkisi hakkında olumsuz yorumlara neden olan meselelerden birisi, Türkçe kökenli iki kelimenin, *guss* (kız) ve *keff* (kötü) kelimelerinin İsveç Akademisinin Kelime Listesi'nin yeni baskısına eklenmesiydi. Bu kelimeler çokdilli ortamlarda genç insanlar arasında yaygın bir şekilde kullanılmakta ve çoketnili gençlik argosuyla yakından ilişkilendirilmektedir.

Çoketnili gençlik ağız ve şiveleri, düpedüz pervasızlık olarak ve 'kötü' ve 'çarpık' acemi bir İsveççenin üzerini örtme şekli olarak görüldü. Çoketnili melez dil ağızlarının ortaya çıkmasına yönelik olumsuz tavırlar, yeni çoketni-li kimliklerin belirmesini çoğunluk payına kuşku ve ret ile karşılama eğilimi-ni yansıtmaktadır. Bu tepki de hegemonik milliyetçilik ideolojisiyle uyumludur. Durağan, yekpare bir fenomen olarak 'düzgün' ulusal dil şeklindeki mu-hafazakâr algıya göre, ulusal dil bazı (ama kesinlikle tüm değil) 'dış' etkiler-den korunmalıdır. Milani'nin (2005) işaret ettiği gibi, 1990'lı yıllardan başla-yarak 'ulusal kimliğin bir simgesi olarak' İsveççe üzerine yapılan artan vurgu, kısmen İsveç'in AB'ye katılmasıyla alakalı olarak küreselleşmenin artan bas-kısını dengelemenin bir yolu şeklinde yorumlanabilir.

Kırk ve bozuk İsveççe ile çokdilli kentsel alanlara mahsus dil ağızları kullanımı sık sık düzgün İsveççe öğrenmeye karşı bir isteksizlik olarak görülmemekte ve İsveç ulusuna sadakat ve bağlılık eksikliği olarak yorumlanmaktadır. Vatandaşlık kazanmak için bir dil testi yapılması çağrısının arkasında yatan temel argümanlardan biri, 'yeni' İsveçlilerin, İsveçli cemaatinin değerli üyeleri olarak görülmeleri için kendilerinden ne beklendiğine ilişkin net 'sinyaller'e ihtiyaç olduğu iddiasıydı. Dolayısıyla İsveçli olmanın meşru yolu ulusal dile tamamen hakim olmakla yakından ilişkilendirilmektedir. Bu da nüfusun önemli kısımlarını, özellikle de erken yaşlarında ulusal dili edinmemiş yetişkin göçmenleri dışlamaktadır.

SONUÇ

21. yüzyılda çokdilliliğe ilişkin dil politikası meseleleri, göç ve küreselleşmenin birçok farklı şekilde dilsel ekolojiyi değiştirdiği pek çok modern toplumun tam merkezindedir. İsveç'te İngilizcenin giderek daha güçlü bir hale geldiği dilsel bir manzarada ulusal dilin statüsünü güvence altına almayı ve azınlık dillerine değer verilen ve saygı gösterilen dengeli bir çokdillilik için stratejiler bulmayı amaçlayan yeni bir dil politikası yakın dönemde Parlamento tarafından benimsenmiştir. Bu politikanın dil meseleleriyle ilgili gelecekte alınacak kararlar için rehberlikte nasıl bir rol oynayacağını ileride göreceğiz. Dil ideolojileri bir gecede değişmemektedir. Farklı dillere yönelik ve İsveçli olmanın ve İsveççe dilini 'kullanımın' meşru yollarına yönelik tavırlar, derin bir şekilde kök salmıştır ve küreselleşmiş bir dünyada ulusal kimliğini arayan bir ülkede dil politikalarının uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

KAYNAKÇA

- Alexander, N. 2004. 'Bilingual education as a stepping stone to mother tongue-based educational systems in Africa', K. Faurud ve Hyltenstam, K. (der.), *Multilingualism in global and local perspectives*. Çiftdillilik Araştırma Merkezi, Stockholm Üniversitesi ve Rinkeby Çokdillilik Araştırma Enstitüsü, Stockholm Kenti ve Stockholm Üniversitesi.
- Avrupa Konseyi. 1992. Bölgesel Diller ve Azınlık Dilleri için Avrupa Şartı. <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.html> (erişim tarihi 08.10.2006).
- Avrupa Konseyi. 1995. Ulusal Azınlıkların Korunması Çerçeve Sözleşmesi. <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/157.html> (erişim tarihi 08.10.2006).
- Bernstein, B. 1990. 'The social construction of pedagogic discourse', *Class, Codes and Control*, sayı 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londra: Routledge.
- Boyd, S. 1993. 'Sociala nätverk och den nordiska språkgemenskapen', I. S. Boyd, A. Holmen ve J. Jørgensen (der.), *Sprogbrug og sprogvalg blandt indvandrere i Norden. Bind 2: Temaartikler*. Københavnstudier i tosprogethed bind 23.

- Collier, V. ve W. Thomas. 2002. *A National Study of School Effectiveness for Minority Language Students' Long-Term Academic Achievement*. Nihai Rapor: Proje 1.1. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html (erişim tarihi 08.10.2006).
- Crago, M. 1992. 'Communicative interaction and second language acquisition: An Inuit example,' *TESOL Quarterly*, sayı 26, no. 3, 487-506.
- Dagens Nyheter 2006. 'Debatt "Blattesvenskan"'. <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1058&a=547875&previousRenderType=2> (erişim tarihi 10.08.2006).
- Feliciano, C. 2006a. 'Another way to assess the second generation: Look at the parents'. <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?id=396> (erişim tarihi 10.08.2006).
- . 2006b. *Unequal Origins: Immigrant Selection and the Education of the Second Generation*. New York: LFB Scholarly Publishing.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Haglund, C. 2005. *Social interaction and identification among adolescents in multilingual suburban Sweden. A study of institutional order and sociocultural change*. Çiftkillik Araştırma Merkezi, Stockholm Üniversitesi: Çiftkillik konulu tezler.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge Paperback Library.
- Hyltenstam, K. 1999. 'Svenska i minoritetsspråksperspektiv', K. Hyltenstam (der.), *Sveriges sju inhemska språk: Ett minoritetsspråksperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Josephson, O. 2003. 'Sweden on the threshold to multilingualism – a new Swedish language policy'. <http://www.eurfedling.org/conf/files/Josephson-English.pdf> (erişim tarihi 10.08.2006).
- Lahdenperä, P. 1997. *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lambert, W. 'The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences', P. Hornby (der.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press.
- Lewis, A. 2001. 'There is no "race" in the schoolyard: Color-blindness ideology in an (almost) all-white school', *American Educational Research Journal*, sayı 38, s. 781-811.
- Milani, T. 2005. 'Language planning and national identity in Sweden: A performativity approach', C. Mar-Molinero ve P. Stevenson (der.), *Language Ideologies, Policies, and Practices: language and the future of Europe*. Basingstoke: Palgrave.
- Mohan, B., C. Leung ve C. Davison. 2004. *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*. Londra ve New York: Longman.
- Municio, I. 1987. *Från lag till bruk: hemspråksreformens genomförande*. Stockholm Üniversitesi: Centrum för invandringsforskning.
- Narrowe, J. 1998. *Under one roof: On becoming a Turk in Sweden*. Stockholm Üniversitesi: Sosyal Antropoloji Bölümü.
- Naclér, K. 2004. 'Reading and telling a story in Swedish and Turkish: a cross-cultural perspective on children's and adults' narratives', K. Faurud ve K. Hyltenstam (der.), *Multilingualism in global and local perspectives*. Çiftkillik Araştırma Merkezi ve Rinkeby Çokkillik Araştırma Enstitüsü, Stockholm Kenti ve Stockholm Üniversitesi.
- Nieto, S. 2002. *Language, culture and teaching: Critical perspectives for a new century*.

- Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Otterup, T. 2004. *Jag känner mig begåvad bara. Om flerspråkighet och identitetskonstruktion bland ungdomar i ett multietniskt förortsområde*. Tez, İsveç Dili Bölümü, Göteborg Üniversitesi.
- Painter, C. 1999. 'Preparing for school: developing a semantic style for educational knowledge', F. Christie (der.), *Pedagogy and the shaping of consciousness*. Londra ve New York: Cassell.
- Parszyk, I-M. 1999. *En skola för andra. Minoritetsbarns upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Eğitim Bilimleri Çalışmaları 17. Stockholm: HLS Förlag.
- Reeves, J. 2004. "Like everybody else": Equalization educational opportunity for English language learners', *TESOL Quarterly*, sayı 38, no. 1.
- Rothery, J. 1996. 'Making changes: developing an educational linguistics', R. Hasan, R. ve G. Williams (der.), *Language in society*. Londra: Longman.
- Schleppegrell, M. 2004. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Londra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket 2005a. *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2005*. Skolverkets rapport no. 265. Stockholm.
- . 2005b. *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm.
- Stevenson, P. 2005. 'National languages in transnational contexts: language, migration and citizenship in Europe', C. Mar-Molinero ve P. Stevenson (der.), *Language Ideologies, Policies and Practices: language and the future of Europe*. Basingstoke: Palgrave.
- Statistiska Centralbyrån 2005. *Statistisk årsbok för Sverige 2005*. Örebro: Statistiska Centralbyrån.
- Sunier, T. 2004. 'National language and mother tongue', W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano ve S. Vertovec (der.), *Civil enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in four European Countries*. Oxford: Berghahn.
- Teleman, U. 1992. 'Det svenska riksspråkets utsikter i ett integrerat Europa', *SpråkVärd*, sayı 4, s. 7-16.
- Teklif 2005/06:2. *Best language – a concerted language policy for Sweden*. <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/05/34/00/09a827ca.pdf> (erişim tarihi 08.10.2006).
- Thomas, W. ve V. Collier. 1997. 'School Effectiveness for Language Minority Students'. <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.htm> (erişim tarihi 08.10.2006).
- Tuomela, V. ve K. Hyltenstam. 1996. 'Hemspråksundervisningen', K. Hyltenstam (der.), *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulusal Eğitim Ajansı. 2003. *More Languages – More Opportunities*. Stockholm. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1111> (erişim tarihi 16.12.2006).
- Winsa, B. 1999. 'Language planning in Sweden', *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, sayı 20, no.4-5, s. 376-473.
- Young, I. 1990. *Throwing like a girl and other issues in philosophy and social theory*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri*

FATMA GÖK

Bir bakımdan yuvanın esasını teşkil eden ev kadınlığına eskiden mekteplerimiz pek o kadar yer ve ehemmiyet vermezlerdi. Bu yüzden tahsil gören kızlarımızın çoğu ev işlerine karşı pek bigane kalırlardı. Bugün yer yer açılan sanat mektepleri ve enstitüler ile bu noksan da ortadan kaldırılmış oluyor. Çocuklarını ev kadını yetiştirmek isteyenler enstitülere başvuruyorlar. Kendileriyle konuştuğumuz bir çok ana babadan sevinçle dinliyorum ki kızları enstitüden pek çok hayati bilgileri kazanıyormuş (*Hayat* dergisi, 1934).

Toplumsal dönüşümlerin yaşandığı dönemlerde, yeni toplum şekillendirilirken eğitime kilit bir rol biçilir. Türkiye'de Cumhuriyetin kurulmasından sonra eğitime çok önem atfedilmiştir. İslâmi değerlerin hakim olduğu geleneksel bir toplumdan (İmparatorluk içerisinde çoğu gayrimüslim olan çok sayıda etnik ve kültürel grubu da göz önüne alarak) 'modern' 'Batılı' bir toplum olması hedeflenen ulus-devletin şekillendirildiği bu yıllarda, eğitimi vazgeçilmez bir değişim aktörü kılan bir dizi toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel değişim meydana gelmiştir. Bu eğitim reformlarının ve toplumsal dönüşümlerin kadınlar için taşıdığı anlam, ancak bunların kadınların özgürleşmesini hedefleyip hedeflemediği analiz edilerek anlaşılabilir.

Türkiye Cumhuriyetinin erken dönemde eğitim sisteminde yapılan reform girişimlerinden ikisi Enstitüsü olarak adlandırılan okullar yoluyla yapılmıştır. Bu enstitüler artık yoktur. Bunlardan biri iyi bilinen ve üzerine çok ça-

(*) Bu makalenin farklı bir şekli 75 Yılda Eğitim (Tarih Vakfı, 1999 Ed. Fatma Gök) de yayınlanmıştır.

lışma yapılan,  ğrencilerinin büyük  oğunluğ  erkek olan Köy Enstitüleridir. Diğeriye daha az bilinen ve üzerine daha az çalışma yapılan Kız Enstitüleridir. Bu makale, Osmanlı İmparatorluğ 'nun dağılmasından sonra 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin oluşum yıllarında kurulan Kız Enstitülerini ele almaktadır.¹

Kız Enstitülerine geçmeden önce, K y Enstitülerinden bahsetmek yararlı olacaktır. K y Enstitüleri o zaman ekonomik olarak az gelişmiş ve yoksul Türkiye kırsal kesimini, köylülerin kendi çocuklarını harekete geçirerek dönüştürmek amacıyla 1937 yılında kurulmuştur. Bu okullar ve onların etrafında yaratılan ve Köy Enstitüsü Hareketi olarak bilinen harekete geç 1940'larda çok partili dönemin başlamasıyla saldırılar başlamış ve 1952 de bu okullar ortadan kaldırılmışsa da, Köy Enstitüleri Türkiye'de aydınların ilgi odağı olmuştur ve bu okulların oluşumu ve rolü hakkında ciddi derecede uluslararası ilgi de ortaya çıkmıştır. 1946 yılı itibariyle 16.000 erkek ve kız  ğrenci K y Enstitülerinde eğitilmiş ve taşradaki köylere eğitim götüren aynı zamanda toplumsal değişim sağlamaya öncülük edecek öğretmenler olarak atanmışlardı. Babam da onlardan biridir. Pazarören K y Enstitüsü'n n bir mezununun kızı olarak, K y Enstitülerinin misyonunun çok iyi farkındayım. Babam İç Anadolu'daki köylerde bir  ğretmen ve toplumsal kalkınma öncüsü olarak görev yaptı. Enstitüler 1940'lar sonunda eğitsel veya pedagojik nedenlerle değil, devletin kurguladığından daha radikal kurumlara dönüştükleri için kapatıldılar. Komünizm, sosyalizm ve İşl m karşıtlığı gibi 'arzu edilmeyen ideolojileri' aşılamakla suçlandılar. 1950 yılında seçilen Demokrat Parti hükümeti K y Enstitülerini laiklik karşıtı gruplara bir taviz olarak sıradan  ğretmen yetiştirme okullarına dönüştürdü. K y Enstitülerinin mirası, özellikle ilk dönemlerindeki yapıları itibariyle Türk toplumunu anlamamızda oldukça önemlidir. Hareketin etkisi hala çoşkuyla tartışılmaktadır. Konu üzerinde geniş bir literatür bulunmaktadır (Türkoğlu 1998). İngilizce dilinde de yayınlar vardır.

Bu bölümün konusunu teşkil eden Kız Enstitüleri, son yıllara kadar benzer bir kamusal veya entelektüel ilgiye mazhar olamadı (Akşit 2005, Türkyılmaz 2002, Yeşil 2003, Navaro-Yasin 2002). Türk toplumunun 'kalkınmasına' katkıda bulunan okullar olarak değerlendirilmediler. Kızlar için 'görünmez' meslek okulları haline geldiler; tıpkı modern kapitalist toplumun ihtiyaçları için hizmet etmeleri amaçlanan kadınların ev i i emeği gibi g r n-

1 Kız Enstitüleri Türkiye'de ancak son zamanlarda akademik ilgiye mazhar olabildiler. Elif Ekin Akşit'in çalışması buna güzel bir örnektir.

mez oldular. Kadınların nerede olurlarsa olsun görünmez kılınmaları alışılmadık bir durum değildir. Türkiye'de 1980 sonrası feminist uyanış döneminin en önemli şarkısının adı da buna bir cevap niteliğindedir: 'Kadınlar Vardır'.

Bu noktada kadınların tabi kılındığı geleneksel ataerkil kontrollerin aşama aşama sosyoekonomik değişimle birlikte aşıldığı belirtilmelidir. Türkiye'de kapitalizminin gelişim dinamikleri 1960'larda yeni aşamalara geçmiştir. Dolayısıyla Kız Enstitülerinin başka bir okul türüne, aile dışındaki ekonomik yaşama yönelen bir okul türüne dönüşmesi bir tesadüf değildir. 1960'lı yıllarda Kız Enstitüleri, kızlar için mesleki teknik liselere dönüştürülmüştür.²

Bu makalede ilk olarak tarihsel arkaplan kısaca sunulacak ve daha sonra Kız Enstitülerinin ilk mezunlarıyla yapılan mülakatlar temelinde bu enstitülerin Türkiye'de yeni bir kadın kimliğinin oluşumunu anlamak için önemi irdelenecektir.

KISA TARİHSEL ARKAPLAN

Kız Enstitüleri Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında, resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak ortaöğretim seviyesinde meslek okulları olarak kurulmuştur. Kızlara yönelik meslek okulları kurulması Osmanlı döneminde başlamıştır. İlk kız meslek okulu (Islahane) Osmanlı döneminde 1864 yılında Rusçuk'ta Osmanlı ordusunun üniformalarını dikmek üzere kurulmuştur. Bir diğer kız meslek okulu ise 1869'da İstanbul'da ordu için iç çamaşır ve bandaj üretmek üzere kurulmuştur (Ergin 1941: 578). Bu okullar somut amaçlara hizmet etmek için tasarlanmışlardı. Kadın emeğine zaten esasında ataerkil bir kurum olan askeriyenin ihtiyaçları için el konulması ilginçtir. Osmanlı toplumunun siyasal ve toplumsal kurumlarının yeniden yapılanma dönemi olan ve 1839-1876 yıllarını kapsayan Tanzimat Döneminde bir dizi kadın sanayi okulu açılmış, fakat Cumhuriyetin kurulmasının ardından Kız Enstitülerine dönüştürülen ikisi haricinde tamamı daha sonra kapanmıştır.³

Bahsedilmesi gereken bir diğer önemli tarihsel gerçek de, yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti tarafından modern bir eğitim sistemi kurulmasına yardım etmeleri amacıyla davet edilen bir eğitim uzmanı grubuyla birlikte gelen Belçikalı düşünür Omar Buyse'den alınan ilhamla Kız Enstitüleri-

2 Bununla birlikte, kız meslek liseleri bebek bakımı, ev ekonomisi, açlık gibi geleneksel kadın görevlerinin modernize edilmiş versiyonlarında eğitim vermeye devam ettiler.

3 Osmanlı döneminde Ermeni, Rum, Yahudi, Süryani ve diğer farklı etnik azınlıklardan kadınların eğitimi için kurulan okulların incelenmesinin önemini de belirtmek gerekiyor.

nin kurulmuş olmasıdır. Bu uzmanlar arasında ayrıca meşhur Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey de bulunuyordu. Dewey 1925 yılında Türkiye'yi ziyaret etmiş ve eğitim politikasının pek çok yönüyle ilgili  oneriler getirerek Türk eğitimi üzerine bir rapor hazırlamıştır.

Kurulan ilk Kız Enstitüsü Türkiye'nin başkenti Ankara'daki kurulan seçkin İsmet Paça Kız Enstitüsü'yd . Cumhuriyetin en önemli ikinci devlet adamı İsmet İnönü'n n adı verilen İsmet Paça Kız Enstitüsü 1937 yılında kurulan K y Enstitülerinden ve 1932'de kurulan Halkevleri de dahil olmak üzere diğer eğitim kurumlarının bazılarında daha önce, 1928 yılında kuruldu. Yıllar içinde ülkedeki her şehirde en az bir Kız Enstitüsü faaliyete geçti.

TOPLUMSAL DEğİşİMİN DİNAMİK KUVVETLERİ: KADINLAR VE EğİTİM

Türkiye Cumhuriyetinin ilk 30 yılının, Cumhuriyetin kurucu kadrolarının öncülüğünde hayata geçirilen 'Batılılaşma' politikalarının damgasını vurduğu oluşum dönemi olduğunu belirtmek önemlidir. 1923'ten İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar Kemalizm, Türk devletinin tartışmasız ideolojisiydi. Kemalizmin felsefi kökenleri 18. yüzyıl Aydınlanmasına, Fransız Devrimine ve pozitivizme dayanıyordu. Arzulanan hedef "'Batı Dünyasının" medeniyet seviyesine ulaşmaktı'. Yeni rejim geleneksel İşl mi teokratik devleti laik bir anayasal Cumhuriyete dönüştürmeyi amaçladı. Kemalist reformlar yoluyla şeriat hukukunu,  okeşliliği yasaklayan ve kadınlara diğer özgürleştirici hakların yanı sıra eşit boşanma hakkı veren İsviçre medeni hukukuyla değiştirildi. Bu değişiklikler genellikle kentli orta sınıf ve üst sınıf kadınlar tarafından hayata geçirildi. Ulus-devlet inşası döneminde hayata geçirilen böyle si radikal dönüşümler reformcu fakat otoriter, layık ve patriyarkal bir siyasal çerçevede gerçekleştiriliyordu (Kaplan 1999). Siyasal seçkinlerin bakış açısından eğitim sadece 'Batı Dünyası'nın meşru bir  yesi olmak için değil, aynı zamanda devletin kendi meşruiyeti için de çok önemli görüldü. İşte bu ideolojik  er eve içerisinde kadınlar eğitimin her seviyesine katılmaya teşvik edildi.

Türkiye'de erken Cumhuriyet döneminde kadınların eğitimi alanında başlıca üç politika  ne çıkmaktadır. Bunlardan ilki kentli yüksek ve orta sınıftan kadınlara yöneliktir. Kentli yüksek ve orta sınıftan kadınlar yeni inşa edilen Türkiye'de başarılı profesyoneller haline gelebilmeleri için eğitimin her seviyesinde yer almaya güçlü bir biçimde teşvik edildiler. Bu amaç büyük ölçüde gerçekleştirildi. Üst sınıftan ve orta sınıftan pek çok kadın lise ve üniversitelere gitmeye ve buralardan mezun olmaya başladı. Türkiye'de yüksek  c-

retli mesleklerde kadınların oranı görece yüksek olmuştur; Türkiye 1979 yılında ABD, Fransa ve diğer birçok Avrupa ülkesine kıyasla kadınların bu mesleklerdeki yüksek oranıyla övünmüştür. Örneğin avukatların yüzde 20'si ve doktorların yüzde 17'si kadındı (Öncü 1981: 13-14; Mine Tan, bu kitap-taki yazısı). Bu rakamlar Amerika'da sırasıyla yüzde 3 ve 6'ydı. Kadınlara yönelik eğitim politikalarında ikinci olarak kırsal kesimdeki ve köylü kadınlarla ilgili politikalardan bahsedebiliriz. Söz konusu politikalar onları ilkokula gitmeye, sıkı çalışmaya, daha fazla üretmeye, daha fazla çocuk yetiştirmeye vb. teşvik ediyordu. Bir başka deyişle, toplumun geleneksel kesiminin bu kısmında, kadınların hayatı, Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonra zorunlu hale gelen beş yıllık laik ilkokul eğitimi alma fırsatı haricinde, geleneksel ataerkil yapının değerleri içine hapsedilmişti. Üçüncü politika ise, yeni modern devletin kendi Batılılaşmış laik imajına uygun bir tür rol modeli olacak kadın tipinin ortaya çıkmasını güvence altına almak amacıyla özel olarak tasarlanan ve hayata geçirilen kız okullarıdır. Böylece Kız Enstitüleri fikri doğmuş oldu. Bu okulların kurulmasının, yeni bir kadın kimliğinin oluşması ve yeni devlet iktidarı biçimlerinin meşrulaştırılması ve desteklenmesi için taşıdığı anlamın son derece önemli olduğunu savunuyorum.

Sömürgecilik sonrası toplumların çoğunda olduğu gibi, modern bir ulus devlet yaratma süreciyle birlikte yeni devletin iktidarını meşrulaştırmak ve desteklemek için yeni ideolojiler ortaya çıkmaktadır. Türkiye hiçbir zaman sömürgeleştirilmemiş olmasına rağmen, 'Kadınların özgürleşmesi, Osmanlı İmparatorluğunun teokratik kurumlarını yıkma ve yeni bir meşrulaştırıcı devlet ideolojisi formüle etme mücadelesinin bir parçasıydı' (Kandiyoti 1991: 43). 'Batılılaşma', kadınların ve kadın rollerinin Batılılaşması da dahil olmak üzere, Kemalist devletin yeni ideolojisi haline geldi. Öyleyse, bu kadınlara Kız Enstitülerinde bu ideolojik misyonu yerine getirmek yolunda gereken toplumsallaşma ve eğitim sürecinde nasıl bir 'donanım' kazandırılıyordu. Şimdi ona bakalım.

KIZ ENSTİTÜLERİ: 'EV KADINI' YETİŞTİREN 'MODERN' KURUMLAR

Daha önce de belirtildiği gibi Kız Enstitüleri, resmi eğitim sisteminin bir parçası olarak kurulmuştu. Zamanla her ilde bir Enstitü kuruldu ve büyük şehirlerde birden fazla Enstitü açıldı. 1939-40 okul yılında Kız Enstitülerinin sayısı 14'tü. Okul sayısı 1944'te 33'e, öğrencilerin ise 7.389'a çıkmıştır. 1947'de okul sayısı 40'tır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1947). Öğrenciler bu okullara ya

beş yıllık ilkokul eğitiminin hemen ardından beş yıllığına ya da üç yıllık orta-
okul eğitiminin ardından iki yıllığına kabul ediliyordu.

Enstitülerin ders programı, yeni ulus devletin emsal kadınlarının eğiti-
mi için en önemli görülen becerilerin neler olduğunu yansıtmaktadır. **Tablo 1**
’de göreceğiniz gibi Selçuk Kız Enstitüsü’nün 1932-33 müfredat programı
biçki-dikiş, terzilik, dantel, nakış, moda tasarımı, giysi tamirati,  t leme ve
kolalama, aşıklık,  ocuk bakımı, ev idaresi, şapka yapımı, hijyen, i  çamaşır
yapımı,  i ek yapımı, resim ve müzik üzerine ayrı dersler içeriyordu. Bunların
yanı sıra düz lise müfredat programı da yürütülüyordu (Gök 1999: 245).

TABLO 1
Selçuk Kız Enstitüsü Programı (1932-33)

Genel dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Türkçe	X	X	X	X	X
Yurt bilgisi				X	
Coğrafya	X	X	X		X
Tarih	X	X	X		X
Hayvanat, nebatat	X				
Riyaziye	X	X	X	X	X
Fizik		X	X		
Kimya		X	X		
Fizyoloji		X	X		
Fransızca	X	X	X	X	X
Beden terbiyesi	X	X	X	X	
M�siki	X	X	X	X	
Mesleki dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Biçki-dikiş		X	X	X	X
Moda		X	X	X	X
Terziyet	X				
Beyaz işler	X	X	X		X
Renkli işleme	X	X	X	X	
Nakış					X
Tamir	X	X	X	X	
�t�le-kola	X	X	X	X	
Yemek pişirme	X	X	X	X	
�ocuk bakımı				X	X
Ev idaresi					X
Şapkacılık					X
Hıfzısıhha				X	
Teknoloji			X		

Kaynak: Gök (1999).

TABLO 2
Selçuk Kız Enstitüsü Programı (1947)

Genel dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Türkçe	X	X	X	X	X
El yazısı	X				
Coğrafya	X	X			
Matematik	X	X	X	X	
Fizik		X	X		
Kimya			X		
Tabiat bilgisi	X	X			
Cimnastik	X	X	X	X	X
Yabancı dil	X	X	X	X	X
Müzik	X	X	X	X	X
Mesleki Dersleri	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Biçki-dikiş	X	X	X	X	X
Moda		X	X	X	X
Çiçek			X	X	X
Çamaşır	X	X	X	X	X
Nakış	X	X	X	X	X
Genel m.t. resim	X	X	X	X	X
Ev idaresi		X	X	X	X
Yemek pişirme		X	X	X	X
Çocuk bakımı				X	X
Hijyen			X		

Notlar: 1937-38 okul yılında bir askerlik eğitimi dersi zorunlu kılındı ve 1947-48 okul yılına kadar da öyle kaldı. Bir uzmanlık dersi olarak moda tasarımı kaldırıldı.

Kaynak: Gök (1999)

1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şurası toplantısında Kız Enstitülerinde izlenecek ilkeler şu şekilde belirlendi: (1) 'İş ilkesi'ne göre her ders uygulamalı şekilde verilecekti. Gözlem ve deney hayatı önem taşıyordu. (2) 'Yaratıcılık' her bir öğrencinin işleri yapmanın yeni yolları üzerine düşünmeye teşvik edilmesi anlamına geliyordu. (3) 'Yakın yurt ilkesi' öğrencilerin geldiği toplumsal ve ekonomik çevrenin dikkate alınmasını gerektiriyordu. Bu, Kız Enstitülerine verilmiş bir görevdi. (4) 'Sağlık ilkesi' enstitülerdeki eğitimin öğrenciler üzerinde bedensel ve duygusal baskı oluşturmamasından kaçınılması anlamına geliyordu. (5) 'Tutumluluk ilkesi' zaman ve materyallerin iş sırasında ekonomik kullanılmasını gerektiriyordu (Milli Eğitim Şurası, 1946). İlginçtir ki Atatürk bu ilkeleri 1923 yılındaki bir konuşmasında şöyle ifade etmişti: "Kadınlarımız hatta erkeklerden daha münevver, daha çok feyizli, daha fazla bilgili olmağa mecburdurlar. Eğer hakikaten milletin anası olmak istiyorlarsa, böyle olmalıdırlar (Gök 1999: 241).

Kız Enstitülerinin Türkiye Cumhuriyeti'nin erken dönemindeki toplumsal ve ideolojik işlevlerini analiz etmek için, bu okullardan ilk yıllarda mezun olmuş yirmibeş kadınla görüştüm. Görüşme yaptığım kadınlardan bazıları Kız Enstitülerinde veya Kız Enstitüleri için   ğretmen yetiştiren Kız Teknik Yüksek   ğretmen Okulunda   ğretmen olarak da çalışmışlardı.⁴

Hazırladığım görüşme formu ellialtı sorudan oluşuyordu ve bazı açık uçlu sorularla oldukça kapsamlı bir formdu. Formda dört bölüm bulunuyordu. Birinci bölüm görüşme yapılan ki  şinin kapsamlı bir biyografisine ve Türkiyede kadınlara ilişkin algısına ayrılmıştı. İkinci bölüm Kız Enstitüsünde eğitim ve toplumsallaşma süreçlerini kapsıyordu.     nc   bölüm görüşme yapılan ki  şinin mezuniyetten sonraki yaşamıyla ilgiliydi. Dördüncü bölümde Kız Enstitülerinin Türkiye için   stlendiğ   misyona ilişkin genel değ  rlendirmeleri isteniyordu. Formun bu bölümü, yeni Türkiye toplumunun oluşumunda enstitülerin toplumsal ve ideolojik işlevlerini anlamak için merkezi konumda bulunan üç önemli meseleye odaklanıyordu.

İlk mesele okulların nesnel doğasıyla, ikinci meseleyse bu okulların ve misyonlarının toplum tarafından ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığıyla ilgiliydi.     nc   mesele ise o zamanki Türkiye'de ideal kadın tanımıydı ve bununla ilgili olarak Enstitülerin   ğrencileri eğitim ve yetiştirme sürecinin böyle bir ideal kadın fikrine dayanıp dayanmadığıydı. Şimdi bu üç konuya ayrı ayrı değineceğ  m.

KIZ ENSTİTÜLERİNİN DOĞASI

Okulların resmi hedefi, 'daha sağlıklı' ve daha sağlam bir ulusun yetiştirilmesine katkıda bulunacak yeni bir aile biçimi arayışıydı. Bu hedef programda resmen 'başarılı ev kadınları yetiştirmek, onları milli ve demokratik değ  rleri benimseyecek ve m  kemm  l ev idarecileri olacak şekilde eğitmek' olarak ifade ediliyordu. Aldıkları dersler bu kaygıları yansıtıyordu: yemek hazırlamak,

4 Kız Enstitülerinin erken Cumhuriyet donemi Türkiye modernleşmesindeki etkisini Mount Holyoke Kolejinde bulunan Five College Women Studies Research Center'da 1992-1993 yılında araştırmacı olarak bulunduğ  m dönemde çalıştım. Sıdika Avar'ın Elazığ Kız Enstitüsünde ve Bingöl, Tunceli yöresinde geçirdiğı yirmi yıllık anılarının toplandığı *Dağ   i  eklerim* kitabıyla da o dönemde tanıştım. Bu kitapta yer alan bilgiler dönemin eğitim sisteminin yeni bir toplumu şekillendirme ve vatandaşlık rejimi kurma işlevinin ötesinde kolonyalist bir ilişki ve bunun sonucu olan asimilasyoncu bakı   a  ısını açıkça sergiliyor. Bu kitabı ve bundan kalkarak Dersim bölgesinde yaşananlar sonrası Kürtlerin "arzulanan vatandaşlar" olarak kazanılması tahayyülünde kadınların eğitilmesi ni inceleyen bir çalışmanın ayrıca yapılması gerektiğ  ini düşündüm. Çok istememe rağ  men bu çalışmaya dönecek bir vakit yaratamadım. Son yıllarda böyle çalışmaların yapılmaya ba  lanması çok önemli görüyorum. (Yeşil, 2003; T  rkiyilmaz, 2002).

ev idaresi, hem kadınlar hem de erkekler için iç çamaşır dikimi, ev dekorasyonu, beslenme, çocuk bakımı ve gelişiminden moda tasarımı (görüşülen kadınların tamamı 1930'larda ve 1940'larda Batı tarzı şapkalar yapmış ve bunları küçük Anadolu şehirlerinde dahi giymişler, oralarda asrileşmenin öncülleri olarak hareket etmişlerdir), nakış, kadın ve erkek terziliği ve çizime kadar her şey. Beş yıllıkına Enstitüye giden öğrencilerin müfredat programında düz lise programı da kapsanıyordu. Bununla birlikte düz lise programındaki konuların işlendiği derslere, Enstitünün kendi dersleriyle eşit önem verilmiyordu. Bu program çok katı ve iyi tanımlanmış bir programdı. Ve görüştüğüm Enstitü mezunları kendi bakış açılarından bu derslerin hepsini büyük bir keyifle aldıklarını belirttiler. Bu da bizi ikinci meseleye, bu okulların ve misyonlarının toplum ve öğrencilerin kendileri tarafından nasıl algılandığı meselesine getirir.

KIZ ENSTİTÜLERİNİN MİSYONUNUN ALGILANIŞ ŞEKLİ

Görüşme yapılan yirmibeş kadın 1932 ve 1956 yılları arasında Kız Enstitülerine gitmişlerdi. Üçü hariç hepsi evliydi. Evli olan 22 kişiden 12'sinin iki çocukları vardı. Sadece ikisinin ikiden fazla çocuğu vardı. Geri kalan sekiz kadının sadece bir çocuğu vardı. Halbuki Türkiyeli aileler için norm 4-5 çocuktu (Tekeli 1990: 12). Fakat bu durum meslek sahibi kadınlar arasındaki eğilimle uyumludur. Grubun içinde sadece beş kişi ev dışında hiç çalışmamıştı. Geri kalanı en çok 34 en az 2 yıl arasında değişen sürelerde ev dışında çalışmıştı. Bir kadın hiç çalışmadığını söyledi. Daha sonra görüşme sırasında ortaya çıktı ki, aslında evinde terzi olarak çalışmış ve para kazanmıştı. Ama bunu 'gerçek iş' olarak değerlendirmiyordu.

Kız Enstitüleri, Türkiye Cumhuriyetinin ilk otuz yılında toplumun en çok önemsenen kurumlarından biri oldu. Görüşülen kadınlardan ondokuzu toplum içinde ayrıcalıklı tutulduklarını ve saygı gördüklerini vurguladılar. Yirmi beş kadının hepsi de kendileriyle ve gittikleri okulla gurur duyuyorlardı. Üçü Enstitülerin daha yüksek eğitim şansını sınırladığı yorumunu yaptı (çünkü o zaman üniversiteler sadece düz lise mezunlarını kabul ediyorlar, meslek lisesi ve teknik lise çıkışlıları almıyordu). Bu üç kadının mezun olduğu 1950'li yıllarda Türkiye toplumundaki ekonomik ve toplumsal gerçeklikler önceki döneme kıyasla önemli ölçüde farklıydı ve kadınlar genellikle toplumun her alanında giderek daha aktif bir rol alıyor ve ekonomik hayata daha fazla katılıyorlardı. Dolayısıyla bu kadınların Kız Enstitülerinin sınırlayıcı niteliğine ilişkin yorumları, kadın hakları ve kadının toplumdaki rolü ve statüsüne ilişkin değişen ulusal ve uluslararası bağlamın ışığında değerlendirilme-

lidir. Aslında kadınlar hızlı bir kentleşme, sanayileşme ve iç-dış göç eden Türkiye toplumunda çok daha görünür hale geldiler.

Görüşülen kadınların yarısı çok içtenlikle sosyal çevreleri için rol model olduklarını belirttiler. Büyük çoğunluğu (21 kadın) ev idaresi, aile yaşamı, giyim, adab-ımuâşeret alanlarında ve çocuk yetiştirme ve beslenme gibi ilgili diğer alanlarda, eğitimlerinin enstitülere gitmeyen kadınlarınkinden üstün olduğunu düşünüyorlardı. Bu kadınların tipik olarak çok mütevazı olduklarını ve kendilerini övmekten hoşlanmadıklarını göz önüne aldığımızda, bu yorumlar özellikle önemlidir. Okulların onları özel olarak ev kadınlığı için mi yoksa iş için mi hazırladığını sorduğumda, 25 kadından 18'i ev kadınlığı için diye yanıtlarken, geri kalanı hem ev kadınlığı hem de iş için hazırlandıklarını belirtti. Geleneksel kadınlar olup annelerinin yaptığı baklava ve tarhana yapmak için değil, Fransız tarzı yemek masası hazırlayıp süslü pastalar yapmak için yetiştirildiklerini belirttiler. Kusursuz kadınlar ve ev kadınları olacakları için, içinde yaşadıkları toplumda onlara imreniliyordu ve saygı görüyorlardı. Görüşülen kadınların bazıları Enstitünün önemine ilişkin olarak taşrada önde gelen ailelerin oğullarına Enstitü öğrencisi kadınları gelin olarak aldıklarını işaret etmekte tereddüt etmediler. Bu yorum, bu okullarda öğretmenlik veya idarecilik yapmış kadınlar tarafından bile yapıldı. Örneğin Diyarbakır Kız Enstitüsünde uzun yıllar müdirelik yapmış kadını yakından tanıma fırsatı buldum. Bana söylediğine göre, şehir ileri gelen ailelerinin kendisine gelip, oğulları için gelin seçmek amacıyla öğrencileri hakkında soru sorması alışılmadık bir şey değildi. Burada belirtmek gerekir ki, bu öğrencilerin potansiyel gelin olarak yüksek değeri, eşleri zengin ailelerden geldiği için kendilerinin ev dışında kamusal alanda iş hayatından çekilebilmelerinde bir rol oynamıştır.

Görüşülen kadınlar Kız Enstitülerinde öğrencilerin etkin bir ev idarecisi olmak için gerekli her konuyu öğrendiğini açıkça belirttiler. Üstelik, (25 kadından 24'ü) okullarda öğrendikleri her şeyi, gündelik yaşamlarının her boyutunda kullanıp uyguladıklarını söylediler. Genel olarak yeni nesli düzgün bir şekilde yetiştirebilecek mükemmel yuva kuran kadınlar olarak görülüyorlardı. Okulda neleri önemli konular olarak algıladıkları sorulduğunda defalarca çocuk yetiştirme ve bakımını en iyi olarak yapabilme konusunu vurguluyorlardı. Gerekirse ev dışında çalışıp para kazanmak da kadınların 23'ü tarafından önemli görülüyordu. bu bağlamda hepsi aile bütçesine katkıda bulunmanın önemine işaret ediyorlardı.

Bu okulların etkililiğini anlamanın yollarından birisi önem verilen, aktarılan ve giderek öğrenciler tarafından içselleştirilen değerleri tespit etmektir.

En önemli değerlerin ve vurgulanan konuların mutlak surette organize, temiz, derli toplu, tertipli ve düzenli olmak olduğunu görünce şaşırmadım. Bu kadınlardan birkaçının evini ziyaret ettikten sonra, bir Kız Enstitüsünde eğitim görmenin ne demek olduğunu daha iyi anladım. Bu evler aşırı derecede temiz, tertipli ve düzenliydi. Kadınlar çok misafirperverdi. Normal orta sınıf kadınlara kıyasla çok daha zarif, kibar ve şıklardı. Güçlü ve kendini ifade edebilen kadınlardı. Saygı ve adabı-muaşeret, mütevazılık ve tutumluluk öğrencilerin okulda öğrenmeleri gereken davranışlardı. Hepsi okulların çok disiplinli olduğunu söyledi. Öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişki hakkında soru sorulduğu zaman, asla bir rekabet tecrübe etmediklerini kuvvetle vurguladılar. Bunun yerine öğrenciler arasında tam bir dayanışma vardı. Aslında üçü hariç hepsi okullarını çok sevdiklerini söylediler. Öğretmenlerine hayrandılar. Bazıları Cumartesi günleri bile okullarına gitmek istediklerini söylediler. Sadece bir kadın okuldan hoşnut olmadığını söyledi. Öğrencilerin geliştirmeye teşvik edildiği özelliklerden biri de el becerisiydi. Tutumluluk, çalışkanlık ve yaratıcılık da öğretmenler tarafından teşvik ediliyordu. Örneğin, dikiş ve terzilik öğrenirken, aynı zamanda bir yırtığa yama yapmayı da öğreniyorlardı. Nazik, şık ve kültürlü olmaları bekleniyordu.

Görüşmelerden ortaya çıktı ki Enstitülüler bir evin düzenlenmesinin yeni yollarını öğrenmenin kıymetini takdir ediyorlar (örneğin aralarından biri yemek masası düzenleme örneğini verdi). Okulda öğretilen ve uygulamaları istenen her şey, geleneksel olarak ebeveynlerinin yöntemlerine ters düştüğü için, değer çatışması yaşayıp yaşamadıklarını özellikle merak ediyordum. Cevap istikrarlı bir şekilde 'hayır' oldu. Yine de, bazıları bu durumun mali olarak çok iyi bir düzeyde olmayanlar için söz konusu olabileceğini söylediler. Aslında gündelik yaşamlarında çoğunun hiçbir çelişki yaşamadığına inanmak zor. Sonuçta bu dönem, Türkiye'nin yeni yöntemler benimsemeye çalıştığı 1930'lar ve 1940'lardı. Bu yanıt onların Kemalist Cumhuriyetçiliğin ve kültürel Batıcılığın ilkelerine daha az yakın hissetmeleri gibi bir endişeden kaynaklanan bilinçdışı bir tepki olarak yorumlanabilir. Görüşülen kadınlar ayrıca her okul yılının sonunda gerçekleşen defileleri Kız Enstitülerindeki en heyecanlı zamanlar olarak görüyordu. Bu defilelerle, Enstitünün içinde bulunduğu toplum tarafından tanınıyor ve beğeniliyorlardı. Defileler topluma model olma işlevi görüyordu. Ayrıca özellikle taşra şehirlerinde müstakbel gelinlerin seçilebileceği bir fırsat da yaratılmış oluyordu.

Kız Enstitülerinde toplumsallaşma süreçlerini daha iyi incelemek için okulda nelerin yasaklandığına da bakmak önemli idi. Daha önce belirtildiği

gibi, Kız Enstitüleri genellikle çok katı disiplinli yerlerdi. Kıyafet kuralları vardı: beyaz yakalı siyah üniforma, siyah çorap ve siyah ayakkabı. Erkek arkadaşı olmak ve hatta bir erkekle görülmek söz konusu bile olamazdı. Makyaj, sigara içmek, pantolon giymek, atkuyru  , ipek veya renkli çorap, uzun tırnaklar kesinlikle yasaktı. Kız Enstitülerindeki bu disiplinli toplumsallaşma şekli, bu okulların ‘yeni kadını’ inşa etmek için bir araç olmasıyla açıklanabilir. Enstitüler kadınların yuva/ulus kuran işlevlerini vurgulayarak ve onların cinsellikleriyle ilgili herhangi bir görünümü bastırarak bu yeni kadını inşa ediyordu.

İDEAL KADINLIĞIN TANIMI

Özellikle ilgilendiğim üçüncü alan ideal kadın tanımıydı ve Kız Enstitülerinin   ğrencilerini Türkiye toplumu için yetiştirip yetiştirmedi  iyle ilgiliydi. Görüşülen kadınlara sorulan bir soru onların ideal kadın anlayışlarına yönelikti. Doğrudan Türkiye toplumu için ideal kadını tarif etmelerini isteyen bir soru soruldu. Çoğu ş u özellikler üzerinde hemfikir di: ev idaresinden sorumlu olmak, gerekirse dışarıda çalışabilmek. Bu anlayış evi öncelikli görev alanı, dışarıda çalışmayı ise geçici bir uğraş olarak gördüklerinin güçlü bir gösterge-siydi. Kız Enstitülerinin onlara m  kemm  l kadın olmak üzere verdiği eğitim başarılı olup olmadığı sorulduğunda, hepsi ‘kesinlikle oldu’ dediler. Oradaki eğitimlerinden dolayı m  kemm  l kadınlar haline geldiklerini düşünüyorlardı. Evin   ekip çevrilmesiyle ilgili gündelik kararlarla ve aile mensuplarının ihtiyaçlarını karşılamak için kıyafet dikerek, örgü örerek ve dikiş yaparak ev bütçesine de katkıda bulunabiliyorlardı. Kız Enstitüsü mezunları toplumda çok aranan eşler olarak görülüyorlardı.

Burada kişisel bir hik  yeyi aktarmak konunun daha somut hale gelmesine yardımcı olabilir. Örneğin benim yakından tanıdığım bu ‘ideal kadınlar’dan biri 1942 yılında Beyoğlu Kız Enstitüsü’nden mezun olmuştu. Onunla ve Enstitüde onun   ğretmeni olmuş kadınlarla beraber g  r  şebildi  im için çok şanslıydım. Diğer kadınlarla o ve onun kızı hakkında konuştum. Evin düzenlenmesi, çocuklarını yetiştirme şekli sadece ‘düzgün’ olmakla kalmıyor, aynı zamanda estetik açıdan da çok hoştu.   ocuklarının e  ğitiminin öneminin çok farkındaydı; gerçekten de dört çocuğunun hepsi (     kız bir erkek)   niversite mezunuydu. Evi belirgin bir şekilde tertipli, düzenli ve iyi organize olmuştu. Toplumsal sınıf bakımından toplumun oldukça varlıklı bir kesimine ait olarak görülebilse de, oldukça tutumluydu. Kızlarının ve arkadaşlarının dediği gibi kendisinin ve çocuklarının tüm kıyafetlerini kendisi dikeyor, önceki günden kalan yemekleri değerlendiriyordu. Ayrıca yaşama karşı olumlu bir

bakışı olduğunu, toplumda ve ulusal siyasette ne olup bittiğiyle ilgili olduğunu anlattılar.

SONUÇ

Feminism and Nationalism in the Third World adlı kitabında feminist araştırmacı Kumari Jayawardena şu tesbiti yapmıştır: 'Türkiye örneği ... kadın hakları bakımından Müslüman dünyasında en çok tartışılan konulardan biri olmuştur ve [bu örneği] İran ve Afganistan'da taklit etme çabaları olmuştur' (Jayawardena 1986: 42). Onun analizi Türkiyeli sosyal bilimcilerin birkaç yazısına dayanıyordu. Bu tür gözlemler ise Türkiye Cumhuriyetinin ilk zamanlarındaki ideolojik ortamla ve kadınların geniş çaplı bir talebinden ziyade küçük bir elit sınıf tarafından onlara verilmiş olan yasal haklarla ilgiliydi (Abadan-Unat 1981: 12-13). Türk sosyal bilimcilerin yaptığı bu çalışmaların çoğunda, 'Kemalist reformlar... yukarıdan aşağıya emirlerle kadın özgürleşmesini gerçekleştirmeye dönük başarılı girişimlerdi' şeklindeki sonucu temellendirmek için, kadınlara eşit haklar verilmesi gibi yasal değişikliklere ve kıyafet ile toplumsal davranış alanlarındaki reformlara dayanıyor (Jayawardena 1986: 41) ve Atatürk'ün Batılılaşmış eşi ve evlatlık kızına bolca referans veriliyordu.

Eksik olan, bu modern imajın Türkiyeli kadınlara dayatıldığı ve cinsiyet temelli hiyerarşilerin tesis edildiği somut süreç ve kurumlara ilişkin ampirik çalışmalardır. Ayrıca Jayawardena'nın analizinde, oy hakkı, eğitime erişim hakkı ve ekonomik haklar için mücadele veren Osmanlı ve Türk kadın hareketlerine ilişkin bir değerlendirme bulunmamaktadır. Genel olarak kadınların bu süreçlerdeki özneliği yeniden düşünülmelidir. Kız Enstitülerinde verilen bu çok özel eğitimle yaratılan yeni kadınlık, kendisini sadece Türk toplumundaki geleneksel kadınlıktan değil, aynı zamanda diğer kurumlarda eğitilen kadınlardan da ayırıyordu, çünkü onlar belli ki 'milletin gerçek anaları' olmak üzere eğitiliyorlardı. Bu makale, Kız Enstitülerinin Batılılaşmış kadınları yaratmaktaki ve yeni devleti meşrulaştırmaktaki rolünü anlamaya yönelik bir çabadır. Yakın zamanlarda yapılmış, ideolojik ve hukuki çerçeve ile somut süreç ve kurumlar arasındaki tam da bu eksik halka hakkında sorular soran çalışmalardan biri olarak görülmelidir.

Bu çalışma, görüşme yapılan Kız Enstitüsü mezunlarının toplumların da üstün, başarılı ve emsal kadınlar olmayı başardıklarını, karakter, beceriler, yetenekler, ilgiler ve yaşam tarzı bakımından diğer kadınlar için rol modeli olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yeni kadının donanımını sağlayan Kız

Enstitüsü yoluyla yeni bir vatandaşlık rejimi de kurulmuş oluyordu. Burada söz konusu olan ise baskı gören, eve kapatılan ve sadece  ocuk doğuran değil, aldıkları eğitim sayesinde “modern batılı kadın” lar haline gelen vatandaşlar yaratma tahayyülünün gerçekleşmesidir. Bu kadınlar kendilerini ev idaresi, ev dekorasyonu, terzilik,  ocuk bakımı ve beslenme alanlarında m kemmek, ve özellikle başarılı model/emsal anne ve eşler olduklarını belirttiler. Misafirlerine karşı çok nazik ve kibar ev sahipleri oldular. Yaşam felsefeleri ve birincil amaçları aile yaşamında başarılı, mutlu ve saygıdeğer kadınlar olarak bir rol almaktı.

‘Modern kadın’ imajı onları bazı geleneksel değerlerden uzaklaştırdı. Örneğin,  ekirdek ailelere sahiptiler ve giyimde son modayı takip ediyorlardı. Kız Enstitüsü mezunu olmak, bu kadınlar için bir statü sembolüydü. Toplum içinde yeni nesli yetiştirecek ‘modern anneler’ olarak önemli bir statü onlara verilmişti. Görüşme yapılanların tamamı başarılı bir ev kadını olmak için gerekli tüm becerileri okulda edindikleri konusunda hemfikir di. Bu ‘kusursuz kadın’ kavramı okul yıllarında onlara dayatılmıştı. Aynı zamanda tutumlu olduklarını ve gerektiğinde ev gelirinin artmasına yardımcı olmak için edindikleri becerileri/sanatları kullanmaya hazır olduklarını vurguladılar. Bu kadınların, geleneksel denilen kadınlardan bir şekilde farklı rollere sahip oldukları doğru olsa da (bir dereceye kadar ev içindeki örneğin geniş ailenin sorumluluğundan uzaklaşmışlardı), çoğu evde olmak üzere kusursuzca icra ettikleri her iş, ataerkil yapının aile sorumluluğunu üstlenmekte kusur etmedikleri anlamına geliyordu. Her ikisi de kadının ev içindeki rolünü sürdürmesi şeklinde temel bir işleve sahip olmasına rağmen, ‘modern kadın’ ile ‘geleneksel kadın’ arasında yaratılan bu çelişkiyi gözlemlemek son derece ilginçtir.

Bu makalenin, Türkiye’de devletin toplumsal cinsiyet ilişkilerini ve kadın kimliğini nasıl şekillendirdiğini daha iyi anlamamızı sağlayacağını umuyorum. Eğitimin bu süreçte önemli bir rol oynadığı akılda tutulmalıdır. Son yirmi yıl içinde giderek daha fazla sayıda feminist araştırmacının, toplumsal cinsiyet çalışmalarının birçok alanında önemli çözümler yapması çok umutlandırıcı bir durumdur.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, Nermin. 1981. *Women in Turkish Society*. Leiden: Brill.
- Akşit, Elif Ekin. 2005. *Kızların Sessizliği, Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Avar, Sıdika. 1986. *Dağ Çiçeklerim*, Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Ergin, Osman. 1941. *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.
- Gök, Fatma. 1999. 'Kız Enstitüleri: Ev Kadını Yetiştiren Asri bir Müessese', Fatma Gök (der.), *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Hayat Dergisi*. 1934. Bursa Necatibey Kız Enstitüsü hakkında tanıtım yazısı.
- Jayawardena, Kumari. 1986. *Feminism and nationalism in The Third World*. Yeni Delhi: Kali for Women, Londra: Zed Books, Totowa, NJ: Biblio Distribution Center.
- Kandiyoti, Deniz. 1991. *Women, Islam, and the State*. Basingstoke: Macmillan.
- Kaplan, İsmail. 1999. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumlaşma Üzerine Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. 1947. *Üçüncü Milli Eğitim Şurası*, Talim Terbiye Kurulu Kararı, karar sayısı 363.
- Navaro-Yasin, Yael. 2002. 'Evde Taylorizm: Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında ev işinin rasyonelleşmesi (1928-1940)', *Toplum ve Bilim*, 84.
- Öncü, Ayşe. 1981. 'Why So Many?', Nermin Abadan-Unat (der.) (Deniz Kandiyoti ve Mübeccel Kıray'ın işbirliğiyle), *Women in Turkish Society*. Leiden: Brill.
- Tan, Mine Göğüş. 2010. 'Türkiye'de Kadınlar, Eğitim ve Gelişme', Marie Carlson, Annika Rabo, Fatma Gök (der.), *Çokültürlü Toplumlarda Eğitim*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tekeli, Şirin (der.). 1993. *1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadımlar*. Londra: Zed Books.
- Türkoğlu, Pakize. 1998. *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Türkyılmaz, Zeynep. 2002. "The Republican Civilizing Mission: The Case of Mountain Flowers in Dersim/Tunceli (1937-1950)" Mesa 2002 de sunulan tebliğ.
- Yeşil, Sevim. 2003. 'The Elazığ Girls' Institute'. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta-doğu Teknik Üniversitesi, Kadın Çalışmaları Programı.

Türkiye’de Kadınlar, Eğitim ve Gelişme

MİNE GÖĞÜŞ TAN

Bu bölümün odak noktasını Türkiye’de kadınlar, eğitim ve gelişme konusundaki imkânların ve engellerin bir değerlendirmesi oluşturmaktadır. Kadınların eğitimindeki ilerlemelerin ve sorunların kısaca ele alınmasından sonra, bu tür engel ve imkânların, ampirik tanımlamalar ve alan tanıklıklarının yardımıyla anamlandırılmasına çalışılacaktır.

Demokratik ve adil bir toplumun olmazsa olmaz belirleyenlerinden birisi, kadınların üretime ve örgütsel etkinliklere eşit olarak katılma derecesidir. Dünya Bankası raporlarına göre toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, evde ve emek piyasasında insan sermayesinin birikimini engelleyerek ve kadınları veya erkekleri kaynaklara, kamu hizmetlerine veya üretken etkinliğe erişimden dışlayarak bir ekonominin büyüme ve yaşam standartlarını yükseltme kapasitesini azaltmaktadır (World Bank 2002). Kadınların ilerlemesinin ve güçlenmesinin önündeki engellerin kaldırılması bu yüzden ulusal ve uluslararası öncelikler arasında yer almaktadır. Eğitim, bu ilerlemenin ve güçlenmenin en önemli mekanizmalardan birisi olarak değerlendirilmektedir. Bireysel yeteneklerin gerçekleştirilmesi için kendi başına hayatı öneme sahip olan eğitim, kızlar için kendilerinin, gelecekteki ailelerinin ve içinde yaşadıkları toplumun yaşam fırsatlarını dönüştürme gizilini taşımaktadır (Levine 2006). Kadınların evlenme yaşındaki, emek gücüne katılımlarındaki ve gelir düzeylerindeki artışlar, kadınların eğitime artan katılımıyla ilişkilendirilmektedir. Kadınların eğitimiyle doğurganlık oranları veya doğum sırasında çocuk ve anne ölümü arasında ters orantı vardır. Eğitim yetersizliği, çocuk bakımında sorunları ar-

tırmakta, dolayısıyla yüksek düzeyde bebek ve çocuk ölümüne ve yetersiz beslenmeye yol açmaktadır. Kadınların eğitime yetersiz yatırım yapılması bir ülkenin toplam hasılasını azaltmaktadır (World Bank 2002).

Yasal düzenlemelerine ve uluslararası taahhütlerine göre Türkiye’de eğitim, temel insan ihtiyaçlarından ve haklarından biridir.¹ Türkiye, Anayasası’nda (Madde 42) kimsenin eğitim hakkını kullanmaktan alıkonamayacağını, kızlar ve erkekler için ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve ücretsiz olduğunu açıkça ifade etmiştir. Devlet, dezavantajlı öğrencilere bursla ve gerekirse ailelerini ve yasal temsilcilerini zorlayarak destek olmak zorunda tutulmuştur. Eğitim Osmanlı döneminden bu yana kadın hareketlerinin en çok peşinde koşulan hedeflerinden biridir. Fakat bu talebin kadın nüfusun geniş kesimleri için gerçekleşmesi ancak 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla mümkün olmuştur. Yeni cumhuriyetin en önemli reformlarından bazıları, eğitimle ilgili reformlardır. Türkiye’de laik eğitim, ulus inşası sürecinin merkezi kurumlarından biri haline gelmiştir. Zorunlu ilköğretim çocukların ilkokula gitmesini gerektiriyordu. Mustafa Kemal (Atatürk) söylevlerinde sık sık eğitimde cinsiyet eşitliğinin önemini vurgulamıştı. Kendi sözleriyle, *“Bugünün gereklerinden biri de kadınlarımızın her hususta yükselmelerini temindir. Bu sebeple kadınlarımız da, âlim ve teknik bilgi sahibi olacaklar ve erkeklerin geçtikleri bütün öğrenim derecelerinden geçeceklerdir.”* (ATDTK II, 1997: 89-90). 1928 yılında Arap alfabesinin yerine Latin alfabesinin getirilmesi, cinsiyete bakılmaksızın yetişkin vatandaşlar arasında okuryazarlığı sağlamak amacıyla ulus çapında bir eğitim seferberliğini başlatan bir diğer reformdu.

İLERLEME VE SORUNLAR

Faydalarından tüm kadın nüfusu eşit şekilde pay almamış olsa da, Cumhuriyet reformlarının eğitime, memuriyete ve istihdam fırsatlarına erişim hakkı vererek genellikle kadınların yaşamında olumlu etkiler yarattığı düşünülmektedir (Arat 1994, Berktaş 1995, Kağıtçıbaşı 1998, Erman 1998). Cumhuriyet döneminin kızların ve kadınların eğitiminde elde ettiği başarılar şu şekilde özetlenebilir: 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasıyla genel olarak halkın

1 Türkiye’nin nüfusu son tahminlere göre 72.065.000’dir (www.die.gov.tr). Son nüfus sayımında (2000) kentli nüfusun oranı yüzde 59,5 olarak hesaplanmıştır. Kadınlar toplam nüfusun yüzde 49,3’ünü oluşturmaktadır. Aile başına ortalama ideal çocuk sayısının 2,5 olduğu düşünülürken, ortalama çocuk sayısı 4,0’dır. Diğer pek çok ülkede olduğu gibi doğum itibarıyla yaşam süresi beklentisi kadınlar için (73,6) erkeklere kıyasla (68,8) hayli yüksektir. Toplam doğurganlık oranı yüzde 2,23 ve nüfus artış oranı yüzde 12,9’dur (www.die.gov.tr).

eğitiminden ve eğitimde eşit fırsatlar sunulmasından Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuş, özel olarak kadınların eğitimi yasal bir hak olarak güvence altına alınmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası eğitim fırsatlarının tüm kadınlar ve erkekler için eşit (Madde 8) ve eğitim kurumlarının dil, din, ırk ve cinsiyet farkı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu ifade etmektedir (Madde 4). 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası eğitimde fırsat eşitliği kuralını onaylamıştır (Madde 1). 1739 sayılı yasaya göre karma eğitim her düzeyde ana ilkedir. Bununla birlikte bazı okullar eğitim türüne, imkânlara ve gerekliliklere bağlı olarak kızlara veya erkeklere ayrılabilir (Madde 15).

Türkiye ayrıca doğrudan veya dolaylı olarak kadınlarla ilgili pek çok uluslararası anlaşmayı imzalamıştır. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi 1985 yılında onaylanmıştır. Ayrıca 1995 yılında Pekin'de toplanan Dördüncü Dünya Kadın Konferansı'nda benimsenen Eylem Platformu çekincesiz olarak kabul edilmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin bu konferansta yüklendiği sorumluluklardan ikisi doğrudan eğitimle ilişkiliydi:

- Sekiz yıllık ilköğretimi zorunlu hale getirmek
- Kadınlar arasında okuryazarlık oranını yüzde 100'e yükseltmek.

Bu yükümlülüklerle uyumlu olarak 1997 yılında zorunlu ilköğretim eğitimi beş yıldan sekiz yıla uzatılmıştır (United Nations 2003, TÜSİAD 2000).

Geçtiğimiz on yıl içerisinde uluslararası alanda kadınlara karşı temel ayrımcı hükümleri kaldırmak amacıyla uluslararası alanda gerçekleşen ilerlemeleri yakalamaya ve kadınların eşitliğinin sınırlarını genişletmeye yönelik başka girişimler de oldu.² 2004 yılında Anayasanın 10. Maddesinin değiştirilmesiyle, devlet uygulamada eşitlik hakkını güvence altına almakla yükümlü kılındı. Bu maddenin anlamı, sadece ayrımcılığın kabul edilemez olması değil, aynı zamanda hükümetin hiçbir ayrımcılığın olmamasını güvence altına almasıydı. Aynı yıl, Anayasanın 90. Maddesi ulusal ve uluslararası hukuk arasında ihtilaf olması halinde, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) de dahil olmak üzere uluslararası hukukun öncelik taşıdığını ifade ediyordu. CEDAW'a verilen birleşik dördüncü ve beşinci Türkiye ülke raporunda bu iki maddenin bir arada ele alınmasının açıkça kadın-erkek eşitliği lehine olduğu belirtilmişti (United Nations 2003).

2 1998 yılında Ailenin Korunmasına Dair Kanun'un benimsenmesiyle aile içi şiddet ilk kez yasal olarak tanındı. 2001'de Meclis, bireylerin ve birey gruplarının Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Komitesi'ne başvurmasına imkân veren Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin (CEDAW) İhtiyari Protokolünü onayladı. 2002 yılında yeni Medeni Kanun kabul edildi. 2005'te yeni Ceza Kanunu ilk kez evlilik içi tecavüzü ve işyerinde cinsel tacizi suç haline getirdi.

Cumhuriyetin ilk döneminde kadınlar arasında okuryazarlık oranları çok düşüktü ve erkekler arasındaki oranın çok gerisindeydi. Zaman içinde okuryazarlık oranlarında erkeklere görece kadınlar için daha büyük bir artış kaydedildi. Örneğin, 1935 ve 2004 yılları arasında okur yazarlık oranları artışı kadınlar için yüzde 72 ve erkekleri için yüzde 66 olarak belirlendi (Tablo 1).

TABLO 1
Zaman İçinde Cinsiyete Göre Okuryazarlık Oranlarındaki Değişim

		E	K
Okuryazarlık	1935	29,3	9,8
	2004	95,3	81,8

Kaynak: DİE 1995; www.die.gov.tr, 27 Mart 2006 itibarıyla.

Benzer ilerlemeler ilk ve orta öğretimde de gerçekleştirildi. 1930 ve 2004 yılları arasında kız öğrencilerin ilköğretimdeki oranı yüzde 35,6'dan yüzde 47,8'e, ortaöğretimdeki oranı ise yüzde 23,9'dan yüzde 43,0'a çıkarak erkeklerin oranına yaklaştı. (DİE 1995; MEB 2005). 1997 yılında yapılan ve nihayet zorunlu eğitimi beş yıldan sekiz yıla çıkaran reform, kızların okula kaydolmasında olumlu gelişmelere yol açmış gibi görünmektedir.³ Reformu izleyen ilk üç yılda ilköğretim okuluna kayıt oranları kızlarda yüzde 18,5, erkeklerde yüzde 11,2 artış göstermiştir (MEB 2005). Fakat en büyük değişim yükseköğretim düzeyinde kaydedilmiştir. Bu düzeyde kızların oranı 1930 yılındaki yüzde 16,3'lük oranından 2004'te 41,9'a yükselmiştir (DİE 1995, MEB 2005).

Türkiye'de kadınların yüksek öğretime katılmasının en çok vurgulanan sonuçlarından birisi, kadınların Batı'da çok zor girdikleri mesleklerde çok sayıda yüksek vasıflı kadının bulunması olmuştur (Erkut 1982, Acar 1996, Neusel 1996, TÜSİAD 2000; ayrıca bkz. Gök, bu kitapta). Kadınlar üniversite öğretim üyeleri arasında ve tıp, diş hekimliği ve hukuk alanlarında yüksek oranlarla temsil edilmektedir. Şu anda tıpta ihtisas yapanlar arasında kadınların oranı yüzde 43,1'dir (YÖK 2005). Ülkedeki kayıtlı avukat ve yar-

³ Zorunlu eğitimin süresinin uzatılmasının yanı sıra hükümet ILO'nun Asgari İstihdam Yaşı'na ilişkin 138 sayılı sözleşmesini 1998'de ve Çocuk Eməğinin En Kötü Biçimlerini Yok Etme'ye ilişkin 182 sayılı sözleşmesini 2001'de onayladı. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası değiştirildi ve en düşük istihdam yaşı 14'e yükseltilirken, genç yaşta işgücüne girenlerin sağlığı ile eğitsel fırsatlarına özel ilgi gösterilerek çalışma koşulları iyileştirildi. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) ve Milli Eğitim Şurasında benimsenen kararlar uyarınca zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması gündeme geldi. (United Nations 2003).

gıçların dörtte birinden fazlası (yüzde 27,6) kadındır (www.kssgm.gov.tr). Öğretmenlik alanında çok sayıda kadın olması, kızların eğitimi için önemli görülmektedir. Türkiye'de öğretmenliğin, kadınlar için en eski mesleklerden biri olması ve kadınlar için 'en uygun meslek' olarak görülmesi de bu açıdan anlamlıdır (Tan 1996: 40-41). Ülkede okul öncesi eğitim veren öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır ve diğer eğitim seviyelerinde de kadın öğretmenlerin oranı kız öğrencilerin oranını yakından takip etmektedir (Tablo 2).

TABLO 2
Eğitimde Kadın Oranı, 2004-2005

	Öğrenci toplamında (%)	Öğretmen toplamında (%)
Okul öncesi	47.8	93.3
Zorunlu eğitim	47.1	45.6
Orta öğretim	42.9	40.4
Yüksek öğretim	41.9	38.3

Kaynak: MEB 2005, YÖK 2005

Yükseköğretimde kadın akademisyenlerin sayısı uzun süredir dünya standartlarına göre yüksek seyretmektedir. Kadınlar akademik kadrolarda yüzde 38.3 oranıyla temsil edilmektedir (Tablo 2).

Hükümet ve sivil toplum örgütleri tarafından çok sayıda ve büyük çeşitlilik gösteren yerel ve bölgesel projeler uygulanmaktadır.⁴ Bu projelerden bazıları kadınların eğitiminin önemi konusunda bilinç geliştirmeyi özellikle vurgulayarak kızların okula kaydolma oranlarını arttırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca kırsal topluluklardaki kadınlarla kızlara ve diğer dezavantajlı / marjinalleştirilmiş gruplara ulaşmak için çok sayıda formel olmayan eğitim projeleri bulunmaktadır. Kırsal alanlarda kızların fiziksel hareketliliği üzerindeki kültürel kısıtlamalar göz önünde tutularak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açık ilköğretim okulu merkezleri kurulmuştur. Öte yandan uzaktan eğitim, okulu bırakmış olanların diploma almalarına imkân tanımakta ve

4 2003 yılından bu yana MEB ve UNICEF tarafından işbirliği içinde ulus çapında yürütülen bir kampanya (Haydi Kızlar Okula); yoksul yetişkinlerin, özellikle de kadınların eğitim ihtiyaçlarıyla ilgilenmek üzere 2000 yılında başlatılan Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde Toplumsal Gelişme ve İstihdamı Destekleme Projesi; ülkenin Doğu kesimindeki kadınları hedef alan ve Güneydoğu Anadolu Projesi (GAP) İdaresi tarafından kadınların kalkınma sürecine entegre etme amacıyla kurulan Çok Amaçlı Toplum Merkezleri; okuryazarlığı, vatandaşlık bilinci ile medeni haklar ve sorumlulukların farkındalığını ve mesleki becerileri geliştirmeyi amaçlayan, kadınlar ve erkekler için çeşitli yetişkin eğitim programları bu projeler arasında yer almaktadır (United Nations 2003, TÜSİAD 2000).

onları daha üst eğitim düzeylerine devam etmeye teşvik etmektedir (United Nations 2003).

Kadın hareketinin eleştirel sesi ve kadınların sorunları üzerine yapılmış çok sayıdaki yayın, kadınların bilincini derinleştirmekte ve toplumsal eylem ve değişim taleplerini güçlendirmektedir. Türkiye’de 1980 sonrası dönemin feminizmi kendisini sadece kadın hakları için mücadele etmeye değil aynı zamanda kendi kimliğini tanımlama ve geleneksel cinsiyet rolleriyle kalıplarını sorgulama görevine de adanmıştır (Berktaş 1995: 109; ayrıca bkz. Apak, bu kitapta). Devlet feminizmi geleneğini ortadan kaldıran (Criss 1993: 251) 1980 sonrası feminizmi, kadınların kendi gereksinimlerini tanımlamalarında, ayrımcı yasaların değiştirilmesinde ve kadınları aşağılayıcı toplumsal ilişkilerin değiştirilmesinde çok aktif rol almıştır. Bu dolayımnda eğitimde ve işyerinde cinsiyet ayrımcılığı, aile içi şiddet, karar alma mevkilerinde yetersiz temsil gibi tüm toplumlar için ortak olan kadın sorunları, kadınların bakış açısından sorgulanmaktadır.

Cinsiyetler arasındaki farka ilişkin akademik ilginin uzun tarihi artık çeşitli üniversitelerde disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Yüksek Lisans Programları olarak kurumsallaşmış durumdadır. Şu anda ülkedeki çeşitli üniversitelerde bu kapsamda dört lisans üstü program bulunmaktadır. Üniversitelerde aynı zamanda kadın sorunlarına odaklanan ve eğitim programları sunan Kadın Araştırma ve Uygulamaları Merkezleri de kurulmuştur. 1990’ların ortalarından beri bu tür merkezlerin sayısı 14’e ulaşmıştır (United Nations 2003).

Bu süreçte elde edilen kazanımlara rağmen, eğitim sistemi ile diğer kurumlar arasındaki ilişkiler karmaşıktır ve kadınların eğitim fırsatları ve deneyimleri toplumsal yapı ve kültürdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yansıtmaktadır (Tansel 2002, TÜSİAD 2000, Kağıtçıbaşı 1998, Gök 1993). Türkiye’nin Pekin’de üstlendiği yükümlülüklerden biri olan kadın okuryazarlığını 2000 yılı itibariyle yüzde 100’e ulaştırma hedefine ulaşılamamıştır. Kadınlar arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranının (yüzde 18,2), erkeklerden (yüzde 4,7) dört kat daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim neredeyse yüzyıllık bir gelenek olmasına rağmen, olanaklar yetersizdir ve kayıt oranları düşüktür: yüzde 15,2 (DPT 2005: 137). Bu düzeydeki kaynak kıtlığı, okul öncesi yaştaki ve okul yaşındaki çocukların bakımını hâlâ annelerin (ya da diğer kadın akrabaların) üstlenmesinin beklendiğini göstermektedir. İlköğretim, orta öğretim ve üniversite öğretimine katılımda cinsiyetler arasındaki fark kapanmaktadır, fakat kadınlar hâlâ her düzeyde erkeklerden geride kalmakta/bırakılmaktadır.

TABLO 3
Okula Kayıt Oranları, 2004-2005

	E	K
Zorunlu eğitim	93,6	90,2
Orta öğretim	50,2	42,4
Yükseköğretim	14,2	12,0

Kaynak: www.kssgm.gov.tr; 27 Mart 2006 itibarıyla.

Orta öğretim düzeyinde cinsiyet farkı daha görünür hale gelmekte ve mesleki ve teknik eğitimde daha da artmaktadır. 2004-2005 öğretim yılında kızların genel liselerdeki oranı yüzde 46'yken, mesleki teknik eğitimde yüzde 37,7'ye düşmüştür (MEB 2005). Tarihsel olarak mesleki teknik eğitim cinsiyetlere göre ayrılmıştır. 1975 yılında ise bu düzeydeki cinsiyet ayrımını ortadan kaldırmak amacıyla standart müfredat ve karma eğitim kabul edilmiştir. Okulların cinsiyete özgü isimleri değişmeden kaldığı için, öğrenci profilinde önemli bir değişim gözlenmemiştir. Kız meslek liselerinde kız oranı yüzde 80 iken, erkek meslek liselerinde yüzde 12'dir (MEB 2005). Sadece erkeklerin görev alabileceği konumlar için ara görevli yetiştirmek üzere kurulan İmam Hatip liselerinde kız öğrenci oranı çarpıcı bir şekilde yüzde 45,7'dir (MEB 2005). Din eğitiminde yüksek oranda kız öğrenci bulunması, bu okulların ana hedeflerinin ihlal edildiği ve laik bir eğitim sisteminde bu okulların geleneksel cinsiyet ayrımını yeniden üretmekteki rolleri hakkındaki tartışmalara destek vermiştir (krş. Akpınar, bu kitapta).

Kadınların herhangi bir eğitim alma şansı bölgelere göre erkeklerin şansından daha fazla değişkenlik göstermektedir. Doğu ve güneydoğu bölgelerinde kızların ve kadınların eğitim alma şansı en düşük düzeydedir (Tansel 2002; UNICEF 2000). Bu bölgeler ayrıca Türkiye'de Kürt nüfusunun en çok yoğunlaştığı yerlerdir. Doğu bölgelerinde erkeklerin yüzde 85'i ve kadınların yüzde 61'i okula gitmişken, batıda buna karşılık gelen oranlar erkekler için yüzde 95, kadınlar için yüzde 85'tir (HÜNEE 2004). Kentsel bölgelerde yaşayan kadınların aynı zamanda kırsal bölgelerde yaşayanlara göre eğitim alma şansı daha yüksektir. Kentteki ve kırdaki kadınlar arasında resmi eğitim almayanların oranı sırasıyla yüzde 18,5 ve 30,5'tir. 2003 yılında kentsel alanlarda yaşayan kadınların yüzde 22'si bir lise diplomasına sahipken, bu oran kırsal alanda yaşayan kadınlar için sadece yüzde 5'ti (HÜNEE 2004: 35). Ama İstanbul, Ankara ve Adana gibi gelişmiş metropollerde bile, okula kayıtlı olmayan kız çocukların toplamı, çok yüksek sayılara ulaşmakta (TÜSIAD

2000: 36) ve sorunun doğuyla ve kırsal bölgelerle sınırlı kalmadığını, göç ve yerinden edilme süreçleriyle şehirde de yeniden üretildiğini göstermektedir.

Erkekler Türkiye’de yüksek öğretimin çoğu alanına hakim durumdadır; buna tek istisna sağlık bilimleri (tıp, diş hekimliği ve hemşirelik dahil) ve insan bilimleridir.

TABLO 4
Kadınların Yükseköğretim İçindeki Payı, 2004-2005

Sağlık bilimleri	57,9
İnsan bilimleri	52,5
Eğitim	48,9
Sosyal bilimler	46,8
Matematik ve fen	44,1
Dil ve fen-edebiyat	43,7
Nükleer enerji	24,3
Teknik bilimler	22,8
Bilgisayar sistemleri	20,6
Elektronik	10,1

Kaynaklı YÖK 2005.

Eğitim Bilimlerinde yüzde 48,9 olan kadın oranı, yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğinde kadınlara büyük bir pay vermektedir. Dünyanın çoğu bölgesinde olduğu gibi Türkiye’de de insan bilimleri ve sosyal bilimler kadınların en sık tercih ettiği diğer alanlardır. Bu tür yükseköğretim alanlarının mezunları öğretmenlik sertifikası alabilmekte ve daha çok öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Matematik ve fen alanlarındaki yüksek kadın sayısı da aynı şekilde öğretmen olarak iş bulabilme olanaklarıyla açıklanabilir. Elektronik, bilgisayar bilimleri, teknik bilimler ve nükleer enerji kadın temsiliinin en düşük oranda olduğu alanlardır. Akademik kadro içindeki cinsiyet farklılaşması da uzmanlık alanına göre değişkenlik göstermekte ve öğrenci topluluğununkine paralel bir görünüm sergilemektedir (YÖK 2005).

Kadınları eğitme retoriği kadınlara kamusal alanda daha iyi temsil imkânları verme arzusunu beraberinde getirmemiştir. Tablo 5’te görüldüğü gibi, kadınların ücretli işlere, özellikle de kentsel alanlarda düşük katılımı (yüzde 19,7) bu bakımdan önemlidir. Emek gücü içerisindeki kadınların büyük çoğunluğu ücretsiz aile işçileri olarak tarım sektöründe çalışmaktadır.⁵

5 Kadınların emek gücüne katılımı 1995’te yüzde 30,5’ten 2000’de 25,9’a düşerek, aşağı doğru bir eğilim göstermiştir. Aynı dönemde erkeklerin katılımı yüzde 77,9’dan 72,9’a inmiştir. Kadınların emek gücüne katılımındaki düşüşü açıklayan en önemli etken kırdan kente göçtür. Bu göç süreciyle daha önce tarım sektöründe ücretsiz aile işçisi olarak çalışan kadınların çoğu kent ortamında ev

TABLO 5
Cinsiyete Göre Emek Gücüne Katılım (2005)

	Toplam	Kentsel	Kırsal
K	23,2	19,7	29,6
E	71,0	71,3	70,6

Kaynak: www.die.gov.tr 27 Mart 2006 itibariyle.

Eğitimsiz kadınlar için işsizlik oranı en düşük düzeyde olmasına karşın (yüzde 1,6), kadınlar ve erkekler için işsizlik ortak bir sorundur ve kentli kadınlar (yüzde 17,1) kırsal alanlarda yaşayan kadınlara (yüzde 5,1) göre işsizliği daha yoğun yaşamaktadır. Eğitim sertifikaları farklı cinsiyetler için eşitsiz iş fırsatları yaratmaktadır. Lise diplomasına sahip erkeklerin işsiz kalma olasılığı (yüzde 11,3), aynı vasıflara sahip kadınlara (yüzde 24,9) göre daha düşüktür. Eğitim ile kadınların işgücüne katılımı arasında pozitif korelasyon bulunmakla birlikte, üniversite mezunu kadınların yüzde 13,6'sı, erkeklerin yüzde 8,7'si işsizdir (DİE 2005). Eşit değerdeki işe eşit ücret ilkesi yasayla güvence altına alınmış olsa da, eğitim düzeylerindeki, iş sürekliliği kalıplarındaki ve yükseltme işlemlerindeki cinsiyet eşitsizlikleri nedeniyle kadınlar ve erkekler arasında ücret/maaş eşitsizlikleri bulunmaktadır. Hem kamu sektöründe hem de özel sektörde yönetim düzeyindeki işler genelde erkekler tarafından işgal edildiğinden, erkekler kadınlara kıyasla kamu sektöründe yüzde 20-60 arasında, özel sektörde ise yüzde 30-150 arasında daha çok kazanmaktadır (United Nations 2003). Kadınların seçilmiş organlarda ve hükümette yetersiz temsil edilmesi, eğitim almanın eşitsiz faydalarının bir başka yüzüdür. 1935 yılında yüzde 4,5 olan meclisteki kadın oranı, o zamandan beri geçen 70 yılda gelişmemiştir; meclisin üyelerinin yüzde 4,4'ü ve bakanların sadece birisi kadındır (www.kssgm.gov.tr).

ALANDAN GELENLERİN SESLERİYLE ENGELLER VE OLANAKLAR

2004 yılının Ekim ve Kasım aylarında yaptığımız bir çalışmayla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), siyasal partiler, üniversi-

kadını olmuştur. Medeni Kanundaki son gelişmelerle kadınların aile ekonomisine katkısı kabul edilse de, bu anlayış emek gücü istatistiklerine yansımamaktadır. Benzer şekilde, gelir getiren etkinlikler veya kadınların evde yapabilecekleri parça başı işler ya da diğer kayıtdışı sektörlerde istihdam, resmi istatistiklerde yer almamaktadır. Kayıtdışı işlerin yaklaşık olarak yüzde 65'inde kadınların çalıştığı tahmin edilmektedir; erkekler için bu oran 37,5'tir (United Nations 2003).

telerin Eğitim ve Kadın Çalışmaları bölümleri, UNICEF, sivil toplum örgütleri, öğretmen sendikaları, devlet okulları, özel okullar ve kadın örgütlerinden toplam 47 kişiye Türkiye’de kadınların eğitiminin ve gelişmesinin önündeki ana engeller olarak neyi gördüklerini sorduk. Bu kişiler, iki odak grup görüşmesi, dört bireysel görüşme ve onaltı yazılı görüş aracılığıyla kendi deneyim ve düşüncelerini bizimle paylaştılar.⁶ Yazılı görüşlerin ve görüşmelerin bant kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan veriler iki ana başlık altında toplanabilir: kızların ve kadınların eğitime eşit katılımının önündeki sosyoekonomik ve kültürel engeller ve eğitim sisteminin cinsiyet ayrımını yeniden üretimi.

Çalışmaya katılanların en çok paylaştıkları görüşlerden biri, aileyle ilgili etkenlerin eğitimde cinsiyet farkına olan etkisidir. Olumsuz ekonomik koşullar ve süregelen ataerkil aile değerlerinin kızların eğitsel başarısında olumsuz rol oynadığı düşünülmektedir. Yukarıda söz edildiği gibi, zorunlu eğitim devlet okullarında ücretsizdir. Bununla birlikte, ek kaynak yaratma çabaları, katkı paylarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Okul masraflarını karşılayamayan düşük gelir gruplarında, bu tür maliyetler kızların eğitime erişimini erkeklerinkinden daha çok kısıtlamaktadır. Bir ilköğretim okulu öğretmenin sözleriyle:

“Okul bedava değil. Kitabın, kağıdın, giyeceğin ötesinde yoksul aileler ‘herşeyi dert ediyor çocuk’ diyorlar. Beslenme çantasına öğretmen ne konulacağını yazıyormuş, ‘bu gün salam, süt, vb. koyacaksın’. Ertesi gün şunu, bunu. Altındağ gibi bir mahalle bu. Kuru ekmek koymak da kadınları çok üzüyor. Ailenin tüm çocuklar için gerekli kaynakları yoksa, erkekler okula gönderilirken, kızlar evde tutuluyor”. Ailelerin yoksullukla savaşında önemli bir strateji olan çocuk emeğinin de erkekler ve kızlar için farklı sonuçları olmaktadır. Öğretmenlerin tanıklıklarına göre kırsal alanlarda kızlar erkeklerden daha fazla sıklıkla ailelerine tarlada veya evde yardım etmek için okuldan uzak tutulmaktadırlar:

“Kızlar okula gelmeye çok daha isteklidir. Ama çok daha düzensiz gelebiliyorlar. *Erkek çocukları dönemsel işgücü olarak kullanılıyor, tarlaya ya da ormana gidiyor. Ama kız çocukları sürekli olarak...* Diğer işlerin yanında annelerinin işleri olduğu zaman kardeşlerine bakıyorlar, ev işleriyle uğraşıyorlar, hastaya bakıyorlar. Dolayısıyla onların devam sorunu daha fazla oluyor”.

6 Bu çalışmanın alan verileri temel olarak TÜBA ve UNFPA tarafından desteklenen ve etkin nüfus ve gelişme stratejilerinin formüle edildiği ve uygulandığı her düzeyde geniş bir toplumsal aktörler grubunun katılımını hedefleyen daha kapsamlı bir projenin Kadın Eğitiminin Sonuçları adlı altbölümüne dayanmaktadır. Bkz. TÜBA (2005).

Bir akademisyen durumun kentli ve taşralı yoksullar arasında aşağı yukarı aynı olduğuna işaret etmektedir:

“Örneğin, İstanbul’da aileler tarafından ekonomik neden olarak öne sürülen gerekçe, aslında kitap, defter, forma gibi okulla ilgili donanımları karşılayamamaktan öte, ailenin *çocuk emeğine* muhtaç olduğu anlamına gelmektedir. Erkek çocukları sokakta ya da sanayide, kız çocuklar tekstil atölyelerinde çalışıyor. Kız çocuklarının tekstil atölyelerinde çalışmaya başlama yaşı ondur. Bu yaşta ortacı olarak işe başlayan bir kız çocuğu ayda ortalama 200 milyon TL almaktadır. İlköğretim çağındaki –18 yaşın altında ki– 4 milyon çocuğun çalışmakta olduğu belirtilmektedir. Kaldı ki bu çocukların hiçbir güvencesi yoktur. Diğer kızların pek çoğu da evdeki işlerle uğraşan annelerine yardım etmek için okula gönderilmezler”.

Bir STK’nın gözlemiyle.

“Bu arada, kız çocuklar için eğitimi en çok engelleyici bir durum da çalışan ana, kendi işi olan ana, evden üretim yapan ana – *annenin ev eksenli çalışması*. Ev işleri yanında, kız çocuğun üretime ücretsiz aile işçisi olarak katılması bekleniyor. Bu, özellikle İstanbul, Bursa gibi fason üretim zinciri olan yerlerde bir sorun olarak karşımıza çıkıyor”.

12-14 yaş grubundaki kızlar arasında ücretsiz aile işçilerinin oranının yüzde 65 olduğu tahmin edilirken, aynı rakam aynı kategorideki erkekler için yüzde 35 olarak hesaplanıyor (DİE, 2004).

Eğitimdeki cinsiyet eşitsizlikleri ayrıca erkekler ve kadınlar tarafından derin bir şekilde içselleştirilen cinsiyet temelli kültürel beklentilerle ve nüfusun birçok kesimi tarafından kabul edilen ataerkil normlarla ilişkilidir. Bu tür geleneksel normlara bağlı ailelerdeki ayrımcı pratikler kızların anne veya eşten başka herhangi bir role hazırlayacak bir eğitim alma ihtiyaçlarına alan bırakmamaktadır. Bir sosyal hizmet görevlisi gerçek yoksulluğun, ailenin önceliklerini ve kültürel zorunlulukları örtmek için kullanılan ‘yoksulluk’tan ayrılması gerektiği gözleminde bulunmaktadır:

“Onlara ‘Niye kızınızı okula göndermiyorsunuz?’ diye soruyorsunuz. Ve paraları olmadığını söylüyorlar. Parası yok ama erkek çocuğunu okutabiliyor. Önceliği erkek çocuk alabiliyor veya parası yok ama ev alabildi. Parası yok ama yeğenin düğününü yapabildi; çünkü bunlar kültürel olarak yapması gereken şeylerdir. ‘Param yok’, zaman zaman bir önem silsilesi içinde görece bir ifade olabiliyor. Ama bazıları hiç laf çevirmiyorlar ve açıkça ‘dinimize aykırı’ diyorlar”.

Kızların beşinci sınıftan sonra azalan okula gitme oranları, ailelerin altıncı ve sekizinci sınıflara tekabül eden ergenlik algılarıyla yaygın bir şekilde ilişkilendirilmektedir. Çalışmamıza katılanlardan bazıları taşrada kızların, ergenliğe ulaşır ulaşmaz –hatta daha önce– evliliğe hazır olduğunun düşünüldüğünü iddia ettiler:

“Köydeki ailelerin çoğunluğu ve kentlilerin pek çoğu çocuklarını kendileri evlendirme telaşı içindedirler. Bir kız için karma eğitimin verildiği bir okula gitmek ve hatta okula yürümek ya da otobüse binmek ciddi bir tehdittir. Yol üzerinde her an çevrelerinden, aşiretlerinden olmayan bir delikanlıyla karşılaşabilir”.

Ama tek tehdit bu değildir. Bu kişilere göre “bazı aileler okula giden sokak ve caddelerin ve hatta okulların kızlar için gerçek ve algılanan tehditlerle, şiddet veya tacizle dolu olduğunu düşünmektedir.”

Eğitim dili olan Türkçenin dışındaki anadilleri konuşanlar için dil engelleri de kızların okula gitmemesinin veya okulu erken bırakmasının ek nedenleri arasında anılmaktadır. Çeşitli STK temsilcileri, annelerin Türkçe konuşmadığı Kürt hanelerinde kızların erkeklerden daha fazla sıklıkla Türkçe konuşmadığını iddia etmişlerdir. Bu hanelerdeki kadınların edindikleri bilgi genellikle erkek süzgecinden geçtiği için, kızların eğitimini teşvik eden kampanyalar da büyük ölçüde kadınların sınırları dışında kalmaktadır. Kadınlar, kendilerine verilen maddi desteklere de çok kez erkekler üzerinden ulaşabilmektedir.

Kentsel gecekondü alanlarına zorla yerinden edilme sonucu getirilen nüfus kesimleri arasında, eğitime katılma(ma)ktan kaynaklanan cinsiyet eşitsizlikleri devam etme eğilimi göstermektedir (krş. Apak, bu kitapta). Bu tür ailelere yeni, yabancı ortamlarında tek destek mekanizmasını sunan etnik ve dinsel grup bağlantıları, kızların fırsatlarını sınırlayan ataerkil tavır ve dogmaları pekiştirmektedir. İstanbul’dan bir öğretmenin vurguladığı gibi ‘etnik ve dini dışı kapanmanın tam olduğu cemaatlerde, kızların motivasyonu da azalmaktadır. Rol modelleri sınırlıdır; annelik kendileri için gördükleri tek roldür.’

Devletin ve sivil toplum örgütlerinin cehaleti yok etmek ve kadınların okula gitme oranlarını arttırmak için gösterdikleri ülke çapında veya yerel ve bölgesel çabaların Türkiye’de uzun ve dikkate değer bir tarihi vardır. Bununla birlikte, sosyal yardım politikalarının da kimi eşitsizliklerin ve sorunların kaynağı olduğu düşünülmektedir. Ankara’daki kadın hareketinin bir üyesi,

pek çok durumda yoksulluğu yok etmek için yeterli kamu politikaları geliştirerek sorunun çözülebileceğine işaret etmiştir:

“Bazı durumlarda kız çocuk daha çalışkan ve anne onları daha çok destekliyor okumaları için: ‘erkek başını kurtarır’ diyor. Kız çocukları açısından aile desteği çok önemli ama sadece önem vermek yetmiyor. Yoksuluğa çözüm getirilmedikçe ya da maddi koşulları bir miktar daha yukarıya çekilmedikçe –sosyal refah politikaları olarak ne uygulanırsa o ayrı bir konu– çocuklarını okutmaları daha da hayal haline geliyor. Sadece bu nedenle bile ‘bir iş bulsam da çalışsam’ diyen çok kadın var, çocukların eğitimine katkıda bulunmak için. Dolayısıyla genel olarak yoksullara *yardım politikalarının oturmamışlığı* ve ciddiyet kazanmamış oluşu çok önemli bir risktir ve çok dolaylı da değildir.”

Odak gruplarında desteğin ideolojik ve ticari içermeleri, yani gerektirebileceği siyasal ve dinsel bağlılıklar veya firmalara ve bireylere sunduğu reklam ve vergiden düşme fırsatları da tartışılmıştır. Bu tür mekanizmalarla sağlanan para genellikle oldukça yetersiz bulunmuş ve nakit transferleriyle ilgili riskler şiddetle sorgulanmıştır:

“Şartlı nakit transferi de dahil olmak üzere bizim sosyal *yardım sistemlerimiz* başvuru esaslıdır. İhtiyacı olanı bulmak yerine, onun başvurusu ile harekete geçer. Bu tür hizmet eşitsizdir. Şartlı nakit uygulaması dünyada uygulanmış ve etkili olduğu ispatlanmıştır. Ancak bu tür teşvikler riskler de içermektedir. ‘Parayı verin göndeririz’ diyorlar ama göndermiyorlar. Doğrudan çocuğun ihtiyaçlarına gitmiyor. Ailedeki cinsiyetçi davranış örüntüsünü değiştirmiyor. İlköğretim aşamasında önemli olabilir ama bu aşamadan ne elde edileceği sorusu var”.

STK temsilcilerinin yaptığı bu tür gözlemlerin yanı sıra, bazı sendikacı öğretmenler de sivil toplumun piyasalaştırılmasından ve bu tür ‘transferlerle’ ihtiyaç sahipleri arasında bir tür bağımlılık kültürünün yaratılmasından ve yayılmasından şikâyet etmişlerdir (bkz. Tan ve Somel 2005).

Başka bir düzlemde, yardımın örgütlenmesi ve karşılıklı ilişkileri ile ilgili sorunlar ortaya çıkmıştır. Yerel inisiyatiflere yönelik güvensizlik ve işbirliği yapmak konusundaki isteksizliğin yanı sıra kolonileştirme tehdidi algıları, doğu veya güneydoğu bölgelerine uygulanmak üzere tasarlanmış İstanbul merkezli projelerde çalışma deneyimi bulunan STK üyelerinin ortak gözlemleri arasında yer alıyordu. “Yerel inisiyatiflerin kendi problemleri hakkında kendilerinin, kendi dilleriyle konuşabilmesini sağlıyor ama yapmaya çalıştığı-

muz şeyin kolonyal ya da uzlaştırmacı bir girişim olarak suçlanmasından kurtuluyoruz". Bir tıp doktoru bize 'kadınlara doğum kontrolünü öğretme girişimleri bile İslâmcı gruplar tarafından lanetlenmekte veya Kürt nüfusunun artışı kontrol altında tutmak için müdahaleler olarak etiketlenmekte' olduğunu hatırlattı. Odak gruplarının katılımcıları STK'lardaki memleketçiliğin yanı sıra mikro ve makro projeler arasındaki bağ kopukluğunu da ele aldılar. Bir kadın hareketi üyesi, kadın örgütlerine hakim olan 'benmerkezcilik'ten şikâyet etmişti:

Kadın eğitimi konusunda pek çok şey yapılıyor. Ama herkes kendi kuruluşunu yaşatmak ve herşeyi kendi başına yapmak istiyor. "Küçük olsun benim olsun" anlayışıyla çalışma yapılıyor... Aynı alanda çalışma yapanlar birbirinin ne yaptığını bilmiyor. Kadınlarla ilgili olarak STK lar, örneğin yasal değişikliklerin yapılmasında etkili oldular. Ama örneğin, TCK çıkarılırken kadınların dışında kalan bir çok sorunu atlادık zinayla uğraşırken. Çok mikro çalışıyoruz. Böyle bir bağdaşma kadın kuruluşlarında yok, STK larda da çok az. Ciddi, eşitlikçi bir işbirliği gerek, 'yetki bende olsun sen de gel çalış' değil. Koordinasyon birimlerinin en önemli özelliği ise hiçbir yetkilerinin olmayışı. Koordinasyon birimi kurulmalı demekle mesele çözülüyor."

İşbirliğinin önünü tıkayan bir başka engelin de kadın eğitiminin ilkele-ri üzerinde anlaşmaya varılamamasının olduğu görülüyordu:

Esas amacımız ne olacak? Güçlendirme mi? Okuryazarlık eğitimi? Sertifika vermek? İletişim becerileri? Bilinç arttırmak? Kadınların insan haklarını öğretmek? Bu tür eğitimler çok zaman kadının kendisinden ziyade araçsal bir amaç, örneğin, kalkınmaya hizmet, daha iyi çocuk yetiştirme vb. gözetmiştir. Bizde de bu çok yaygın. Ortak amaçlarımız olmadığı sürece, ortak stratejileri güçlendirmekte sorunlarımız devam edecek.

Çalışmada kadınların ücretli emeğe katılımının eğitimle arttığı genellikle gözlenmiş olmasına rağmen, cinsiyet eşitsizliklerinin varlığı hâlâ emek piyasasına girişin her kademesinde gözlenmektedir. Son zamanlarda bazı kamu kurumlarında kadınların iş başvurularına getirilen sınırlamalar ve genç kadın kuşakları arasındaki artan işsizlik oranları, gözlenen olumsuz gelişmelerden bazılarıdır. Kadınların aile içinde üremeye ve cinsiyet kalıplarına göre biçimlenmiş işbölümüyle ilgili sorumluluklarının, onların iş bulma şanslarını sınırlayan temel faktörler olduğu düşünülmektedir.

Kızların okula gitme ve okulda kalma sürelerinin erkeklerinkine kıyas-

la okul kalitesine ve eğitim sisteminin belli hizmetlerine daha duyarlı olduğu görülmektedir. Kırsal toplulukların okula uzak konumu ve öğrencilerin okula gitmek için katetmeleri gereken yolun uzunluğu kızların okula devamını erkeklerinkinden daha fazla sınırlama eğilimi göstermektedir:

...düşük gelirli ailelerin çocukları için ilkokul düzeyinde sağlanan ücretsiz servis ve bölgesel yatılı okul imkânlarının altyapısal ve kültürel engelleri bulunmaktadır ve bu, onları kırsal bölgede yaşayan kızların aileleri için daha az cazip kılmaktadır. Yatılılık ve taşımanın ortaöğretim düzeyinde devam etmemesi kırsal bölgelerde yaşayan kızların bu düzeyde okula devamının önündeki ana engellerden birini oluşturmaktadır.

Bu tür etkenlere ek olarak bir siyasal parti temsilcisinin işaret ettiği gibi ‘uzun süren silahlı çatışma ve kadınlar, çocuklar ve öğretmenler de dahil sivilin hedef alınmasının yanı sıra kırsal nüfusun zorla yerinden edilmesi nedeniyle küçük köy okullarının kapanması, kızların ve erkeklerin okula devamında eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmıştır. Aynı nedenler ayrıca kırsal doğu ve güneydoğu bölgelerine öğretmenlerin, özellikle de kadın öğretmenlerin cezbedilmesini ve buralarda tutulmasını zorlaştırmıştır.’

Eğitimdeki cinsiyet farkları elbette okula gitmek konusuyla sınırlı değildir. Diğer pek çok ülkede de gözlendiği gibi, Türkiye’de okul, daha geniş toplumun asimetrik iktidar ilişkilerinin yeniden üretilmesinde önemli aktörlerden biri olarak işlev görmektedir. Feminist bir öğretmen şunları savunmaktadır:

Kızların okula kaydolma oranlarını arttırmak önemli olmasına rağmen, kendi başına onları özgürleştirmek için yeterli değildir. Öğretmenler ataerkilliğin muntazam bir parçası olmuşlardır. Kadınlar öğretmen olmayı tercih ediyorlar çünkü yerleşmiş cinsiyetçi stereotipleri zaten içselleştirmişler, onlara esas sorumlulukları olan çocuk bakımı ve ev işlerini gerçekleştirme imkânı veren öğretmenliğin kadınlar için en iyi meslek olduğunu kabul etmişler.

Eğitim mikrokültürleri, materyalleri ve müfredatının yanı sıra öğretmen ve yönetimin de toplumda süregelen cinsiyet rolleri stereotiplerini ve cinsiyet konusundaki önyargıları eğitim sürecine dahil ettiği ve geleneksel bir cinsel işbölümünün yeniden üretilmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. Öğretmen eğitiminde cinsiyet duyarlılığının anaakımlaştırılması için hiçbir önemli ilerleme kaydedilmemiştir. Kadınlar tüm eğitim düzeylerinde liderlik ve yönetim kademelerinde yetersiz temsil edilmektedir. Aynı öğretmen sözlerini şöyle

le tamamlamıştır: 'Bu koşullarda eğitilen kızların daha sonra erkek perspektiflerini ve önyargılarını yeniden üretmesi kuvvetle muhtemeldir'.

Bu projeye son İlköğretim Müfredatının bir içerik analizi çalışmasını yapmak üzere dahil edilen bir grup Ankara Üniversitesi öğrencisi, belgenin hazırlanmasında hiçbir kadın örgütüne danışılmadığını kaydetmiştir (bkz. Tan 2005). Onların saptamalarına göre ilk olarak 2005-2006 öğretim yılında uygulanan bu müfredat, 'cinsiyet eşitliğine yönelik bütünsel bir yaklaşım taşımamaktadır'. Kadın konusu bir kez daha parçalı ve özet bir şekilde 'Türk kadını' başlığı altında ele alınmıştır. Bununla birlikte, bu yeni belgenin en dikkate değer tarafının 'kızların da bilimde başarılı olabileceği' vurgusunun olduğu gözlenmiştir.

Türkiye'nin çeşitli yerlerinde büyük değişkenlik gösteren gayriresmi eğitim programlarında, aynı toplumsal cinsiyet önyargıları ve duyarsızlıkları sık sık tekrarlanmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı'ndan yüksek düzey bir görevli 'kadınların geleneksel veya "ek gelir getiren" becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu programların bazılarında yetiştirme kurslarıyla emek piyasasının dinamikleri arasındaki bağlantıya yetersiz ilgi gösterilmektedir' gözlemi ni yapmıştır.

Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması'nda öngörülen nüfus eğilimleri, gelecekte kadınların eğitimi için hem fırsatlar hem de riskler olduğu sonucuna varmaktadır (HÜNEE 2004). 2003 yılında doğurganlık oranlarındaki düşüş (1978'de 4,33'ten 2003'te 2,23) kadınların eğitime katılmasıyla olumlu olarak ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte, aynı çalışmadan elde edilen veriler, örgün eğitim almamış kadınların (3,7) veya doğu (3,6) ve güneydoğu (4,2) bölgelerinde yaşayan kadınların doğurganlık oranlarında önemli bir değişim olmadığını kaydetmektedir. Bu kategorilere giren kadınların çocuk bakımı ve ev içi etkinliklerinin bu nedenle önümüzdeki yirmi yıl içinde değişmesi beklenemez. Bu kadınların önümüzdeki yirmi yıl içinde doğuracağı çocuk sayısının, örgün eğitim almış kadınların doğuracağı çocuk sayısının iki katı olması beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı-UNICEF (MEB-UNICEF) kampanyası için çalışan bir akademisyen şu uyarılarda bulunmaktadır:

Eğer bir müdahale olmazsa, Türkiye'nin gelecekteki emek gücünün önemli bir kesiminin, eğitimsiz ailelere doğacak ve yoksul ve kalabalık ailelerde yetişecek bireylerden oluşması kuvvetle muhtemeldir. Doğu ve güneydoğu bölgelerinde kadınların okula gitme oranları daha düşük olduğu için, bu tür farklar büyük ihtimalle kızların ve kadınların eğitimindeki bölgesel farkların yeniden üretilmesine yardımcı olacaktır.

Çalışmamızda yer alan katılımcılar, eğitimin kısmi özerkliğinin tanınmasının, eğitsel müdahaleyle bir dereceye kadar toplumsal değişimin mümkün olduğu anlamına geldiği konusunda hemfikir oldular. Ancak, adil bir toplum, sorunlarını daima çok yönlü ele almalıdır. Eğitimin sihirli bir değnek olmadığı akılda tutularak, böyle bir mücadele aile yapısı, ekonomik ve kültürel etkenlerin yanı sıra eğitimin türüyle de ilgili olmalıdır. Odak gruplarında ve görüşmelerde ‘bazı engellerin aşılmasının sadece sembolik bir ilerleme sağlayacağı’ tekrar tekrar gündeme getirildi. Gerçek dönüşüm, kadınlar ve erkekler arasındaki temel iktidar ilişkileri yapısının yeniden inşa edilmesini gerektirmektedir. Bu amaca yönelik kapsamlı bir değişim politikası devletle birlikte uluslararası örgütler, STK’lar, özel sektör, bölgesel ve yerel örgütler, siyasi partiler ve işçi sendikaları gibi aktörler tarafından formüle edilmeli ve uygulanmalıdır. Böyle bir değişim politikası konusunda, çalışmamız içinde yer alan katılımcıların en fazla hemfikir olduğu temel yaklaşımlar şu şekildedir:

- Kadınlar kalkınma politikalarının nesnesi veya faydalananları olarak değil, tam eşit özneleri olarak görülmelidir. Bu ise kadınların güçlendirilmesinin ve toplumsal cinsiyet adaletinin ulusal gündemin merkezine oturtulmasını gerektirmektedir. Kalkınmayı destekleyen siyasi irade, kadınları eşitsiz kılan koşulları ve yapıları değiştirmelidir.

- Eğitim temel insan haklarından biri ve kadınlar için bireysel güçlenmenin yolu olarak anlaşılmalıdır. Kadınların yaşam standartlarını geliştirmek ve onların, gelecek kuşakların gelişmesinde, eğitiminde ve refahında daha fazla ‘söz sahibi’ olmasına imkân verilmesi için böyle bir anlayış gereklidir.

- Planlanan herhangi bir eylemin kadınlar ve erkekler için olası sonuçlarını değerlendirmek için, eğitim ve ulusal kalkınma programlarındaki her reform projesinin tasarımı, kabul ve uygulama süreçlerine toplumsal cinsiyet perspektifi yerleştirilmelidir.

- Türkiye Anayasası’nda ve diğer yasa maddelerinde cisimleştiği şekliyle cinsiyet eşitliği kavramı çok genel bir kavramdır. Kızlar ve kadınlar için etkin bir fırsat eşitliğini gerçekleştirmek için, kadın eğitiminin tüm alanlarında geçici olumlu ayrımcılık önlemleri alınmalıdır.

- Türkiye’nin genç ve dinamik nüfusu bazılarına göre ülkenin temel büyüme potansiyeli olarak görülmektedir. Bu potansiyelin eğitimle vasıflı insan gücüne dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği, gelecekteki sorun ve imkânların ana belirleyeni gibi görünmektedir. Dolayısıyla kamusal eğitim, nüfusun ekonomik olarak zor durumda ve toplumsal mahrumiyet içinde olan kesimleri lehine güçlendirilmelidir.

- Eğitimdeki cinsiyet eşitsizliklerine sadece kadınların eğitime erişimini geliştirmek üzere önlemler tasarlayarak değil, aynı zamanda eğitimdeki

toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yıkmak üzere eğitim sisteminin yapısını,, ilişkilerini, dilini ve müfredatını değiştirmek üzere bir dizi farklı düzenlemeye giderek yaklaşılmalıdır.

TARTIŞMALI ALANLAR

Bu çalışmada katılımcıların kadın eğitiminin politika ve hedefleri üzerine vardığı güçlü görüşbirliği, kadınları gelişmenin tam ve eşit özneleri olarak görme iradesini göstermektedir. Ancak Türkiye’de kadınların eğitimi son derece siyasallaşmış bir gündem oluşturmaktadır. Bu konu modern Türk siyasetinin en tartışmalı ve ihtilaflı meselelerine ayna tutmaktadır. Din eğitimi ve anadilde eğitim konuları bu tartışmalı alanlar arasındadır (bkz. Akpınar ve Lindberg, sırasıyla, bu kitapta).

Sadece erkekler tarafından doldurulabilecek dinsel konumlar için ara personel yetiştirmek üzere kurulmuş ortaöğretim düzeyindeki din öğretimi okullarında (İmam Hatip Liseleri) kadınların oranı yüzde 46 gibi yüksek bir rakama ulaşmaktadır (MEB 2005). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin getirilmesinden önce din öğretiminde kadınların oranı erkek sayısından daha hızlı artış göstererek, 2001 yılında yüzde 51 gibi kritik bir düzeye yükselmiştir (TÜSİAD 2000). Bu konu Türkiye’nin siyasal gündeminde uzun süredir tartışmalı bir mesele olmuştur. Temel görüşlerden birisi, kızlar dinsel görevlere atanamayacağına göre, bu okulların ‘kadınlaştırılarak’ temel hedeflerinin ihlal edildiği yönündedir. Bu tür bir ‘kadınlaştırma’ kızlar için dinsel eğitimin, laik eğitime bir seçenek oluşturma gizilinin işareti olarak görülmektedir. Dolayısıyla, kızları laik okullardan uzak tutarak dinsel eğitim veren okulların geleneksel cinsiyet ayrımını yeniden üreten dine dayalı bir ideolojiyi pekiştirme özelliğine sahip olduğu savunulmaktadır. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) bazı bürokratların ifade ettiği ikinci bir görüş, din eğitimi veren okulların laik milli eğitim sisteminin bir parçası olarak yapılandığını ve yönetildiğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısına göre bu okullar, çocuklarına sağlıklı bir İslâm bilgisi vermek isteyen ailelerin temel bir gereksinimine karşılık vermektedir. Diğer laik okullarda bulunan müfredatın aynısı benimsenmekte ve din konusundaki derslere ayrılan saatler resmi düzenlemelerle sınırlandırılmaktadır. Dolayısıyla bu okullar, aksi durumda okul sistemi dışında kalacak kızlar için eğitime bir yol açmaktadır.

Bu görüşü savunanlara göre, doğu ve güneydoğu bölgelerinde kızların düşük oranda okula gitmelerinin nedenlerinden biri, bu bölgelerde din eğiti-

mi veren okulların sayısının çok az olmasıdır. Bu argümanı destekleyenler aynı zamanda devlet okullarında verilen din eğitimi rekabet halindeki cemaat örgütlenmelerinin verdiği tercih etmektedirler (ayrıca bkz. Akpınar, bu kitapta).

Çeşitli etnik grupların üyeleri için anadilde eğitim sözkonusu olduğunda, bir görüş kadın eğitiminde bu konunun ciddiye alınması gerektiği yönündedir. Bir öğretmen sendikası üyesine göre: 'Bizim hedefimiz kadınların eğitime ulaşması olmalıdır, kadınların laikleşmesi veya millileşmesi değil. Ancak o zaman geniş bir toplumsal mutabakat inşa edebiliriz.' İstanbul'dan bir kadın öğretmene göre:

Türkçenin anadil olmadığı evlerden gelen çocukların okul başarısı, anadillerine saygı gösterildiğini gördüklerinde pekala artabilir. Başarısızlık, devamsızlık ve okul bırakmalar genellikle okulda ve evde kullanılan dillerin farklı olmasıyla ilişkilidir.

Bununla birlikte diğer bir görüşe göre, önemli olan bu ülkenin yurttaşlarına ilk olarak ülke kurumlarının resmi dilini öğretmektir. Bu, vatandaşların yaşam şanslarını ve fırsatlarını eşitlemenin bir önkoşulu olarak görülmektedir. Bazı akademisyenlere ve STK temsilcilerine göre, "bu toplumdaki çeşitli grupların üyelerinin Türkçe anlama ve konuşmaya bir itirazı yoktur. Farklı etnik grupların erkeklerinin, daima kızlarına göre Türkçeyi öğrenmek açısından daha çok şansları olmuştur, çünkü kadınların aksine sürekli eve bağlı durumda değillerdir. Bu erkeklerin kendilerini devlet kurumlarında veya hastanelerde ya da mahkemelerde ifade etmek konusunda bir sorunları yoktur. Okullar ülkenin resmi dilini öğreterek bu grupların kızlarının bu ikilemi ve muhtemelen öteki bazı ikilemleri aşmalarına yardımcı olabilir". Dolayısıyla çalışmamız, kadın eğitimin bu iki alanında farklı etnik, dinsel ve kültürel temsilleri içine alan daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, Feride. 1996. 'Türkiye'de Kadın Akademisyenler: Tarihsel Evrim ve Bugünkü Durum', H. Coşkun (der.), *Akademik Yaşamda Kadın*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, s. 75-87.
- Arat, Zehra. 1994. 'Turkish Women and the Republican Reconstruction of Tradition', F. M. Göçek ve S. Balaghi (der.), *Reconstructing Gender in the Middle East*. New York: Columbia University Press, s. 57-78.

- AKDTK. 1997. *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, I-III*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.
- Berktaş, Fatmagül. 1995. 'Middle Eastern Women, Islamic Ideology, and Some Thoughts on the Turkish Case', *İstanbul Üniversitesi, Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi Kadın Araştırmaları Dergisi*, No. 3, s. 100-111.
- Criss, Nur-Bilge. 1993. 'A Facet of Muslim Womanhood: The Turkish Case', *Turkish Review of Middle East Studies*, cilt 7, s. 237-260.
- DİE. 1995. *İstatistiklerle Kadın, 1927-1992*, Ankara: DİE Basımevi.
- DİE. 2005. *Hanehalkı İşgücü Anketi, Aralık 2005 Sonuçları*, <http://www.die.gov.tr>
- DPT. 2004. 2005 Yılı Programı, T. C. Resmi Gazete, sayı: 25629, mükerrer 31 Ekim.
- DPT. 2005. 2006 Yılı Programı. Ankara: Devlet Basımevi.
- Erkut, Sumru. 1982. 'Dualism in Values toward Education of Turkish Women', Ç. Kağıtçıbaşı (der.), *Sex Roles, Family and Community in Turkey*. Bloomington: Indiana University Turkish Studies, s. 121-132.
- Ermann, Tahire. 1998. 'The Impact of Migration on Turkish Rural Women', *Gender and Society*, cilt 12, s. 146-167.
- Gök, Fatma. 1993. 'Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar', Ş. Tekeli (der.), *1980'ler Türkiye'sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar*. İstanbul: İletişim Yayınları, s. 165-181.
- HÜNEE. 2004. *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2003*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.
- HÜNEE. 1999. *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 1998*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 1998. 'Türkiye'de Kadının Statüsü: Kültürlerarası Perspektifler', A. Berktaş (der.), *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s. 143-154.
- Levine, Ruth. 2006. 'Educating Girls, Unlocking Development', *Current History*, cilt 105, No. 689, s. 127-131.
- MEB. 2005. *Milli Eğitim İstatistikleri, 2004-2005*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Neusel, Ayla. 1996. 'Kadınların Bilimsel Kariyerleri Konusunda İki Ülke Arasında bir Karşılaştırma: Bir Araştırma Projesinin İlk Sonuçları', H. Coşkun (der.), *Akademik Yaşamda Kadın*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, s. 14-18.
- Sınıts, J. ve Ayşe Gündüz-Hoşgör. 2003. 'Linguistic Capital: Language as a Socioeconomic Resource among Kurdish and Arabic Women in Turkey', *Ethnic and Racial Studies*, cilt 26, s. 829-853.
- Tan, Mine. 1996. 'Bir Kadın Mesleği: Öğretmenlik', N. Arat (der.), *Kadın Gerçeklikleri*. İstanbul: Say Yayınları, s. 37-68.
- , 2005. 'Yeni (!) İlköğretim Programları ve Toplumsal Cinsiyet', *Eğitim, Bilim, Toplum*, cilt 3, no. 11, s. 68-77.
- Tan, Mine ve R. Nazlı Somel. 2005. 'Eğitimde Destek Mekanizmalarına Yansımalarıyla Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği', *Amme İdaresi Dergisi*, cilt 38, no. 5, s. 1-24.
- Tansel, Aysit. 2002. 'Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors' *Economics of Education Review*, cilt 21, no.5, s. 455-470.

- TÜBA. 2005. *Nüfus ve Kalkınma Politika Önerileri, 2004 Yılı Çalışma Sonuçlarının Özeti*. Ankara.
- TÜSLAD. 2000. *Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Sıyaset*. İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları.
- United Nations. 2003. *Combined Fourth and Fifth Periodic Reports of States Parties: Turkey. Committee on the Elimination of Discrimination against Women. Consideration of Reports submitted by States Parties under Article 18 of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. CEDAW/C/TUR/4-5. 03-46438 (E) 061003*. New York: Birleşmiş Milletler.
- UNICEF. 2000. *Progress of Regions in Turkey*, Ek 3.
- World Bank. 2002. *Engendering Development. Through Gender Equality in Rights, Resources, and Voice, A World Bank Policy Research Report*, 2. Baskı. New York: Oxford University Press.
- YÖK. 2005. *2004-2005 Öğretim Yılı Yüksek Öğretim İstatistikleri*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

Ders Kitaplarında ve Pratikte İmgeler ve Değerler: İsveç'te Göçmenler İçin Dil Kursları MARIE CARLSON

Bu makalede Göçmenler için İsveççe olarak da anılan, Göçmenler için İsveççe Dil Kursları'nda kullanılan (Gİİ) ders kitaplarındaki ve pratikteki cinsiyet, etnisite ve bilgi üzerine görüşlerle ilgili bazı imge ve değerleri ele almak istiyorum. Bu kurs, yetişkin göçmenlere İsveççe dili ve İsveç toplumu hakkında temel bilgi vermeyi amaçlayan gönüllü bir kurstur. Resmi belgelerin bize söylediğine göre Gİİ, 'İsveç'te yaşam için bir köprü' olmalıdır (SKOLFS 1994: 28).¹ Fakat mevcut ders kitaplarında ve diğer eğitsel metinlerde İsveç ve 'İsveçliler' hakkında ne tür imgeler sunulmaktadır? Ve bunlar ne şekilde ifade edilmekte ve kimin konuşmasına müsaade edilmektedir? Hangi norm, değer ve görüşler hakimdir? Okul için hazırlanan ve okul hakkındaki çeşitli belgeler ve yaygın bir şekilde kullanılan ders kitaplarından ve 12 Türk kurs katılımcısı ve onların Gİİ'deki öğretmenleriyle yapılan mülakat ve söyleşilerden elde edilen verilerden faydalanarak bu konular üzerine düşüncelerimi sunacağım.² 12 kurs katılımcısının tamamı 22-30 yaşları arasında kadınlardan oluşmaktadır. Çoğu İsveç'e, orada yaşayan Türk erkeklerle evlenmek üzere göç etmiştir.

Makalenin ilk kısmı, dönemlerinin söylemsel belgeleri olarak öğretim materyalleri üzerine odaklanmaktadır. İş ve eğitim ile bunların, emek piyasa-

¹ Sonuçların ve deneysel verilerin çoğu benim doktora tezimden alınmıştır (Carlson 2002). Bununla birlikte iki şehirde dokuz SFI okulunda ders kitaplarında ve diğer eğitim metinlerinde ve bunların kullanımı yoluyla inşa edilen toplumsal kategorileri inceleyen ve devam etmekte olan bir projeden alınan daha yeni veriler de kullanılmaktadır.

² 1 Ocak 2007'de bu makalenin analiz etmediği yeni bir eğitim yasası yürürlüğe girmiştir.

sındaki ve pedagoji geliştirme çalışmalarındaki koşullar bakımından dönemin tipik söylemleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğuna özel ilgi gösterilmektedir. Sonraki kısım İsveç toplumunun bir katılımcısı olmaya yüklenen değer ve normların altını çizmektedir. Bu normlar Gİİ eğitiminde çeşitli şekillerde, özellikle de 'sosyal oryantasyon' (SO) ile dile getirilmektedir. Bu bağlamda bir norm olarak bir tür 'İsveçli' etnisitesi açık bir şekilde ayırt edilebilmektedir. Ayrıca yaptığım analiz, cinsiyete ilişkin çeşitli anlayışların altını çizmektedir; bu anlayışlarda cinsiyet toplumsal olarak inşa edilmiş kimlikler hakkındaki anlatılarda kilit bir ilişkisel boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Gİİ çalışmalarından bahsederken örneğin Türk kadınları, kendi deneyimlerini aile ve kimlik hakkındaki hem 'Türk' hem de 'İsveçli' söylemleriyle ilişkilendirmektedirler. Bununla birlikte eğitim kurumu içerisinde bir Gİİ öğrencisi olmak, İsveçliliğin norm olduğu İsveç kültüründe göçmen kavramıyla daha da bağlantılıdır. Kurs katılımcıları ve öğretmenler arasındaki karşılıklı temaslarda hem 'İsveçlilere' hem de 'ötekilere' ilişkin fikirler inşa edilmektedir. Hem kurs katılımcıları hem de öğretmenler cinsiyet ve etnisite çeşitliliğinden çokça söz etseler dahi, bu boyutlar belli ders kitaplarında mevcut olmamalarıyla göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar ders kitabı araştırmasının bazı gereklerini ortaya çıkarmaktadır. Bunlar hakkında son sözlerimi söylerken yorum yapacağım.

DÖNEMLERİNİN SÖYLEMSEL BELGELERİ OLARAK ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Çeşitli söylemsel materyaller, eğitsel düşüncenin ve çevredeki toplumla olan etkileşimin ifade edildiği söylemsel pratikler ağının veya 'alaşımının' ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir (Popkewitz 1998: 104). 1960'lardan bu yana Gİİ'nin başlangıcından itibaren sık sık kullanılan bir dizi ders kitabını incelerken, örneğin emek piyasasındaki koşullar ve göçün tarihi takip edilebilir. Bu durum kılavuz belgeler için de geçerlidir.

Metnin, bir metin türü olarak resmi belgelerin otoritesiyle ilgili de bir şeyler belirtilmelidir. Öğretim materyallerinin de yansıttığı, bir tür olarak resmi belgelerdeki anlatım şekli ve yazım geleneği beklenen bir 'nesnellik' ve mantıksal olarak tutarlı bir akıl yürütme biçimi göstermektedir. Böyle bir yazım geleneği 'apolitik bir sağduyuyu', bir tür sorgulamadan okuma şeklini davet eder (krş. Thavenius 1995). Resmi belgeler gibi ders kitapları da, yazılan önermeler hakkında hakim bir görüşbirliği olduğunu ve bunların tarafsızlık izlenimini güçlendiren görece gayrişahsi bir şekilde yazıldığını ima eder. Bir doğallık tonu da argümantasyonda belli bir avantaj getirir. Buna ek

olarak yazılı metinde hiçbir gerçek yazar görülmez; bu da normatif etkiyi arttıran bir anonimlik yaratır (örn. Molander 1996: 9). Sonuç olarak ders kitapları bilgi üzerine hakim görüşün taşıyıcıları olarak görünür ve gündemi belirler: 'Ders kitabı, hızı belirleyen, öğrenme kriterini sağlayan ve kişinin hakikate erişeceği formülleri tanımlayan gerçek bir şey 'kılınır'' (Popkewitz 1998: 104).

Aktif Bir Çalışma Yaşamı: 1960'lar

GİL eğitimi 1960'larda başladığında, çoğunlukla işyerleriyle iyi teması olan çeşitli çalışma gruplarında (*studieförbund*)³ gerçekleştiriliyordu. Bu dönemin ana özelliği hem İsveç'e hem de Batı Avrupa'daki diğer ülkelere gerçekleşen geniş emek göçüydü. 1967 yılında geniş bir baskı olarak yayımlanan ilk ders kitabı *Sizin için İsveççe – İkinci Dil olarak İsveççe Ders Kitabı*'nda (*Svenska för er – lärobok i svenska som främmande språk*, Higelin ve diğ. 1967) odak noktası bariz bir şekilde aktif çalışma hayatıydı. Metinlerin birçoğu meslek yaşamı ve işyeriyle olduğu kadar bireylerle ve onların işyerleri ve çalışma koşullarıyla da ilgiliydi. Bir mimarlık firmasında çalışan mühendis Pettersson aylık maaş alırken, kaynakçı Wellander parçabaşı usulü çalışıp ücretini her Perşembe almaktadır. Çizimlerde kaynakçı ve mühendisin pazartesiden cumaya kadar çalıştıklarını görebiliriz. Cumartesi ve Pazar günleri mühendis Pettersson'u rahat bir koltukta gazetesini okuyup dinlenirken buluruz. Bay Wellander ise her iki gün de futbol oynamaktadır (*a.g.e.*, 24-25, 53-54). İşyerinde koruyucu tedbirler hakkında ve sendikal faaliyetler hakkında tartışmalar için bolca yer ayrılmıştır. Metinler çok somuttur ve insanları mesleki rollerinde yakından takip edebiliriz. Ayrıca başka şeylerle birlikte sağlık sigortası hizmeti, ATP (genel emeklilik sistemi) ve iş bulma kurumları hakkında kapsamlı sosyal bilgiler de dahil edilmiştir. O zaman çok sayıda iş vardı; bu da genellikle çoğu göçmenin herhangi bir özel eğitim gerekmeden hemen işe başlayacakları anlamına gelirdi. Bir şirket geçici olarak çalışanları işten çıkarmak zorunda kaldığında bile, hemen başka bir iş bulmak genellikle kolaydı ve bu durum ders kitaplarına da yansiyordu. *Sizin için İsveççe* kitabındaki 'İstihdam bürosuna bir ziyaret' adlı diyalog, bir göçmen olan Mile Popovic, Janssons' Metal Fabrikası'ndan çıkarıldığında ne olduğunu göstermektedir:

3 Yetişkinler için eğitim derneklerinin düzenlediği çalışma grupları İsveç'te yetişkin eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Herkes kendi çalışma grubunu başlatabilir, ama hükümet bu gruplara önemli ölçüde mali destek vermektedir.

MP: İyi günler. Benim adım Mile Popovic.

Görevli: Merhaba. Ben Peter Green. Daha önce bu istihdam bürosunu hiç ziyaret etmiş miydiniz?

MP: Hayır. Buraya gelmeden önce zaten İsveç'te oturan memleketimden bir arkadaş vasıtasıyla iş bulmuştum.

Bay Green, Mile'in adıyla ilgili bir soru sorar (muhtemelen nasıl yazıldığını sorar), adresini alır ve bir kartvizit verir.

Görevli: Yani sonuç olarak Janssons' Metal Fabrikası'nın işten çıkarcığı kişilerden birisiniz, değil mi?

MP: Evet, doğru. Şimdi başka bir iş arıyorum.

Görevli: İşte kartvizitim. İstihdam bürosuna geldiğinizde bunu yanınızda getirin.

MP: Tamam, getiririm.

Görevli: İşsizlik sigortası kapsamında mısınız?

MP: Evet, sendikalarından birinde. Ama orada sendikaya katılmadan önce üç ay çalışmıştım. Bunun ne kadar önemli olduğunu bilmiyordum.

Görevli: Ne kadar süredir bir sendikanın üyesisiniz?

MP: Sadece on aydır.

Görevli: Yazık oldu. İşsizlik sigortasından bir şey alabilmek için iki ay daha beklemeniz gerekiyor.

MP: Evet, biliyorum. Fakat bir iş bulmam lazım; işsiz kalmayı kaldıramam.

Görevli: Siz işten çıkarılmadan önce muhtemelen size bir iş buluruz. Şu anda bir iş yok, ama bu hafta Cuma günü tekrar gelin. Çalışma izniniz var mı?

MP: Tabii ki, pasaportumda yazılı. İşte burada.

Perşembe günü Bay Green, Mile'ı evden arar ve ona Göteborg'da bir iş olabileceğini söyler. Cuma sabahı Mile iş bulma kurumuna tekrar gider ve Bay Green'le görüşür.

Görevli: Sizin için bir referans kartına şirketin adını ve adresini yazacağım.

MP: Teşekkürler, çok iyi. Bu işe girersem, taşınma harcamaları için harcırah alabilecek miyim?

Görevli: Size nakliyat harcırahı için yardımcı olabiliriz, yani sorun olacağını sanmıyorum. Belki yerleşme harcırahı da alabilirsiniz.

MP: O nedir?

Görevli: İlk ay boyunca, siz maaşınızı alana kadar gıda ve diğer şeyler için verilen bir harcırah. Gerekirse siz ve aileniz Göteborg'daki yeni ev için eşya harcırahı da alabilirsiniz. İşte referans kartınız. Bunu işverene gösterin.

Ayrıca Janssons' Metal Fabrikası'ndan da bir referans getirin.

MP: Tüm yardımlarınız için teşekkürler.

Görevli: Rica ederim. Yeni işinizde iyi şanslar.

(Higelin ve diğ. 1967: 88-89).

Bu metinde yeni bir iş bulmanın önüne hiçbir engel çıkmıyor. Hatta yeni iş, çalışan henüz işten çıkarılmadan önce bile bulunabiliyor. Çalışma izni gayet rahat bir şekilde, adeta lafı geçmişken, ama yukarıdan bir ses tonuyla kontrol ediliyor. 1960'larda harcırahlar bugünkü gibi toplumsal refah kurumundan değil, istihdam bürosu tarafından ödeniyordu. Ayrıca, önerilen yeni iş için herhangi bir eğitimden hiç söz edilmiyor. Gİİ eğitimi, aşağıda ele alacağımız, daha sonra giderek artan bir şekilde ifade edilen eğitim söyleminin kapsamına giriyor gibi görünmemektedir. Yeni ülkede (yeni ikamet ülkesi) sunulan tüm kurs etkinlikleri olumlu bir şekilde tarif edilse de, metin bize, 'yaşamboyu öğrenme' pratiğine girmiş bir kurs katılımcısına değil, göçmen bir işçiye verilen somut pratik bilgi izlenimi veriyor. Çalışma izni rahat bir şekilde kontrol edilmesine rağmen, bu diyaloga kurumsal etkileşimin bir örneği olarak da bakılabileceğini ekleyebiliriz. Bu tür bir etkileşim, örneğin hem konuşma hakkının hem de neyin doğru neyin yanlış olduğunu yorumlama yetkisinin asimetrik dağılımıyla şekillenmektedir. Thornborrow (2002) bu tür etkileşimi 'iktidar konuşması' olarak tanımlamaktadır.

REFAH TÜKETİCİSİ - 1970'LER VE 1980'LER

Svensson Ailesi ('Svenssons' Manne & Lundh 1972), *İsveççe İsveççe* (*Svensk svenska*, Holm & Mathlein 1974) ve *İsveççe Söyle* (*Säg det på svenska*, Kristiansen Lundh & Wijk-Andersson 1978) gibi bir dizi ders kitabı 1970'lerde yayımlandığında, artık iş ve meslek hayatı hakkında bu kadar kapsamlı bir malzeme içermiyordu. Özellikle metinler daha gayrişahsi ve genel bir üslup edinmişti. Daha önce verilen iş ve çalışma koşullarının ayrıntılı anlatımlarının aksine, bu kitaplarda vurgu artık işin çevresini saran fenomenler üzerineydi. Metinlerin işi çevreye taşıdığı söylenebilir (krş. Wäremark 1994).

Bu metinlerin mesleki alan dışındaki çarpıcı bir özelliği, öncelikle boş zamanlarda gerçekleşen çeşitli kurslara katılımdır. *İsveççe İsveççe*'de (*Svensk svenska*, Holm & Mathlein 1974, 1985) örneğin Stolt ailesinin kurs programı okunabilir. Gösta (baba) pazartesi günleri yemek yapmayı, salı günleri siyaseti ve cuma günleri Fransızca öğrenmektedir. Irma (anne) pazartesileri daktilo, çarşambaları şan ve perşembeleri İngilizce çalışmaktadır. Olle (oğul) pazartesileri yüzmekte, çarşambaları gitar çalmakta ve perşembele-

ri tiyatro kursuna katılmaktadır. Son olarak Gunilla (kız) salı günleri bale dersleri almakta ve perşembe günleri oyunculuk kursuna katılmaktadır. Hayat büyük ölçüde bu etkinliklerle şekillenmektedir ve farklı etkinlikler hakkında sorular sık sık okuyucuya sorulmaktadır. Hemen hemen tüm ders kitaplarında hakim olan bir özellik, metinlerin çeşitli zamansal işaretlere göre düzenlenmesi için gösterilen büyük özendir. Metinler saatin kaç olduğunu, yirmidört saatlik dilim içinde, hafta ve ay içinde zamandaki çeşitli noktaları söylüyor olabilir. Amaç öncelikle ‘zaman’ yoluyla söz dizimi veya dildeki farklı zamanlar gibi dilbilimsel fenomenleri öğretmek olsa da, bu yapı okuyucularda İsveç’te yaşamın katı bir şekilde zamanla düzenlendiği izlenimi bırakmaktadır.

1970’li yıllara ait metinler aynı zamanda insanların, aktif öznelere olmaktan ziyade, toplum tarafından alınan ölçüm ‘nesneleri’ olarak görüldüğü durumları giderek daha fazla oranda içermektedir. Hastalar, öğrenciler veya işsizlik ücreti alan insanlarla birlikte, emeklilerin yaşamı hakkında da bilgi edinilebilmektedir (krş. Kamali 2000). Gereksiz yere abartmadan, 1970’lerin ders kitapları ulusal sigorta ve zaman zaman ‘Halkın Evi’ (*Folkhemmet*) olarak da anılan refah devletinin beşikten mezara kadar sunduğu çeşitli ödemelere odaklanmaktadır ve yazarların bilgi veren metinler konusunda belirgin bir güveni vardır. Özellikle metinler yeni gelen göçmenlerin kullanacağı çeşitli rol ve stratejilere yönlendirilmiştir; bir göçmen oturma iznini alır ve sosyal refah kurumuna veya göçmen bürosuna gider. Dahası çıkarlarından en iyi şekilde faydalanabilmek için önemli ölçüde yardıma ihtiyacı olan bir kişi olarak ‘göçmen’ imajı oluşturulmaktadır. Bu da *Konuk İşçiden* refah devletinde bir destek tüketicisine doğru bir kayış teşkil etmektedir. Bu imge Gİİ komitesinin 1981’de hazırladığı ve ‘göçmenler’, ‘kadınlar’, ‘engelliler’ ve ‘düşük eğitimliler’den ‘zayıf gruplar’ olarak söz eden resmi raporla uyum içindedir (krş. SOU 1984: 55: 33). ‘Yetersizlik’ üzerine odaklanan bir söylem göze çarpmaktadır. Bu söylem, tartışmada yapısal bir ilke olarak işlev görmektedir. Bu meseleye daha sonra tekrar döneceğim. 1980’li yıllarda ‘zayıflık’ dışındaki diğer niteliklerin öne çıkarıldığı başka bir imge yaratılmış bir dizi giriş kitabı da yayımlanmış olmasına rağmen (örn. *Goal 1*, ‘*Mål 1*’ ve *Goal 2*, ‘*Mål 2*’, Ballardini ve diğ. 1983, 1989), bu döneme, yani 1970’lere ve 1980’lere ait çeşitli öğretim materyallerini okurken bir tür nesneleştirme ve müşterileştirme izlenimi uyanmaktadır.

ÖĞRENMEYİ ÖĞREN! 1990'LARIN MODELİ

1990'lara geçtiğimizde yüzyılın son yıllarında tanıştığım ve mülakat yaptığım kurs katılımcılarıyla karşılaşmaktayız. Fotokopiyle çoğaltılmış materyallerin yanı sıra bu gruplar Ders kitabı +46 bölüm 1 ve 2, *İkinci Dil olarak İsveççe* (+46 – Svenska som andraspråk, Gull & Klintonberg 1996, Gull & Sandwall ve diğ. 1997)⁴ ve *İsveç'e Giden Yol, Kitap A ve B (Vägen till Sverige, Manne & Lundh 1995a, 1995b)* kitaplarını kullanmaktadır. Daha az kullanılmakta olan *İsveç'e Giden Yol*, İsveç toplumu hakkında 'bağımsız' metinler içeren oldukça anonim bir görüntüye sahiptir. Bunun nedeni kısmen bu kitabın Norveççe bir baskıdan çevrilip İsveç koşullarına uyarlanmasıdır. +46 bölüm 1 ve 2, *İkinci Dil olarak İsveççe* kitaplarının bazı öğretmenler üzerinde özel bir etkisi vardı. Bu öğretim materyalinin kapsamlı bir metin gövdesinden oluştuğu da eklenmelidir. 1990'lı yılların 'önce eğitim, sonra iş' şeklindeki ana mesajı belirgindir. 1970'li yıllarda metinlerin odağının nasıl işten uzaklaştığı göze çarpıyorsa, 1990'larda da işle ilgili okumaların 'İş konuşmak' (gibi başlıklar altında daha da dolaylı bir şekil aldığı görülebilir (+46 bölüm 2, *İkinci Dil olarak İsveççe*, Gull & Sandwall ve diğ. 1997: 128-155). Bu metin 'İstihdam bürosu çalışanı konuşmaktadır' diye başlar. Görevli 'belki de hiç mesleki eğitimi olmayan ve iş değiştirmeye ihtiyaç duyan işsiz insanlarla' görüşmektedir (a.g.e., 130). 'Bugünlerde emek piyasası nasıl?' şeklindeki soruya görevli şöyle cevap verir:

Bugünlerde bir iş bulmak zor. İşverenler vasıfsız işler için bile eğitim veya deneyim talep ediyorlar. Bu yüzden, ileride bir iş bulmak için, çok daha fazla eğitime ihtiyaç duyulacak (a.g.e.).

'Ölçütler'in ne anlama geldiğine ilişkin bir soru da sorulmaktadır ve cevap şu şekildedir: 'Evet, örneğin istihdam bürosunun satın aldığı eğitim veya kamu yardımı işleri' (a.g.e.). Ve bir iş bulmak için ne yapılması gerektiğine ilişkin soruya cevaben, iş arayanların aktif olması ve sürekli olarak iş arama devam etmesi gerektiği vurgulanmaktadır:

Elbette istihdam bürosundan yardım alabilirler, ama ayrıca gazetelerdeki ilanları okumalı, şirketlerle temas kurmalı ve tanıdıkları herkesle konuşmalıdır. Pek çok işsiz, ilişkileri sayesinde iş bulmaktadır (a.g.e.).

İstihdam bürosunda çalışan görevliye göre, iş ararken özellikle önemli olan şey, 'bir işe başvururken "ılımlı" (*lagom*)⁵ olmayı düşündürmektir'. Bunun üzerine de şöyle yorumlar yer almaktadır:

Ortalama hoş kıyafetler giyilmelidir, çok gösterişli veya çok spor değil. İlmli derede nazik ve özgüvenli olunmalıdır. Bu özellikle İsveç'te 'ılımlı'nın ne anlama geldiğini tam olarak bilemeyecek göçmenler için zordur. Bir ülkede ideal olan bir şey diğer ülkede az veya çok olabilir (*a.g.e.*).

Daha sonra ders kitabının yazarları sormaktadır: 'İlmli'nin ne demek olduğu nasıl öğreilebilir?' Ve cevap şu şekildedir:

... istihdam bürosunun sunduğu iş arama kurslarına katılabilirler. Burada bir iş görüşmesi sırasında nasıl davranılması ve görünülmesi gerektiği konusunda eğitim alabilirler. Ayrıca pratik eğitimi yapmak da faydalıdır. Bu eğitim sırasında kişi bir işyerinin nasıl işlediğini ve iş arkadaşlarının iş sırasında nasıl davrandığını öğrenebilir (*a.g.e.*).

Bu bağlamda diğer kitaplarda olduğu gibi 'değişim' ve 'öğrenme'nin örtük ve tek yanlı olması ve değişmesi ve öğrenmesi gerekenin göçmen birey olması oldukça çarpıcıdır. Katılımcılar çoğunlukla düzeltilmesi gereken yetersizlikleri bağlamında tarif edilmektedir. Neredeyse kendinden menkul bir şekilde, kurs katılımcılarının 'İsveç tarzı'na uyum sağlamaları beklenir. Birey, İsveç emek piyasasının ve İsveç eğitim sisteminin gereklerine uyum sağlamalıdır. Öğretim materyalindeki iş ve eğitime ilişkin görüşler, *Siyasi Komitenin Göç Üzerine Nihai Raporu*'nda (*Slutbetänkande från invandrapolitiska kommittén*, SOU, 1996: 55) tarif edilen eğitime çok benzemektedir:

Bir 'hizmet toplumu'na geçiş, 'İsveç'e özgü' bilgi, sağlam bilgi, İsveç'in kurumsal koşulları hakkında bilgi, şirketlerle ve yetkililerle iletişim kurabilme becerisinin artan gereklerini ima etmektedir (*a.g.e.*, 174).

Eğitim ve iş üzerine toplumsal bir söylemin geniş etkileri, ders kitaplarının yazarları 'çok daha fazla eğitim'den, 'aktif' olmaktan, 'öğrenmek'ten, 'ideal' şekilde davranmak ve 'iş arama kurslarına' katılmaktan söz ettiklerinde açıkça göze çarpmaktadır. Sonraki metinlerde 'İş arıyorum' ve 'iş görüş-

5 'İlmli' kavramından uzun süredir 'çok İsveçli bir ifade' olarak bahsedilmektedir ve bu kavram örneğin Göçmen Kurulu tarafından yayımlanan bir antolojide ele alınmaktadır ('İlmli' en iyisi midir? - İsveç'te kültürel buluşmalar üzerine', SIV, Statens Invandrarverk, 1984).

mesi' gibi konularda 'iş yönelimi' hakim olmasına rağmen (Gull & Sandwall ve diğ. 1997: 132-135), verilen mesaj nettir: oraya varana kadar önünüzde çok çok uzun bir yol uzanmaktadır. Üstelik, 'Öğrenmeyi öğren' mesajı her bölümden sonra ayrı kısımlarda yeniden veriliyorsa, okuyucu veya 'öğrenici' kurumsal öğrenme gerekliliğine güçlü bir şekilde geri götürülmektedir. Sonuç olarak kişi nasıl 'işe alınabilir' olacağını öğrenebilir veya öğrenmelidir. Böyle bir mesaj AB içerisinde çeşitli bağlamlarda eşzamanlı bir şekilde önemli ölçüde ifade edilmektedir (krş. Garsten & Jacobsson 2004). Gfİ eğitimi bağlamında ayrıca çalışma yaşamına odaklanan giderek artan sayıda yeni ders kitabı da bulunmaktadır, örneğin '*Çalışma yaşamı – İsveç'te çalışmak (Arbetsliv – Arbete i Sverige*, Håkansson & Söderberg 2005).

Hatta kitaplardaki metinlerin bir tür 'bilimselleştirme' ile seçildiği savunulabilir. Araştırma raporlarından unsurlar ders kitaplarının (ve diğer öğretim materyallerinin) üretiminde kullanıldığı zaman, okuyucu metinden belli sonuçları çıkarmaya davet edilmektedir. Örneğin ders kitaplarından +46 bölüm 2'de (Gull & Sandwall ve diğ. 1997), okuyucunun hangi öğrenme türüne sahip olduğunu bulması beklenen bir bölümde, yazarlar 'sağ ve sol beyinlerdeki' farklı işlevler üzerine yapılmış çeşitli araştırmaların sonuçlarından bahsetmektedir (a.g.e., 139). 'Öğrenmeyi öğren!' bölümünde bu durum özellikle çarpıcıdır. Farklı 'öğrenici türleri' üzerine olan bu bölüm çok uygun bir şekilde şu sözlerle sona ermektedir: 'Sonraki bölümde, farklı "öğrenici türleri" için *en* uygun yöntemlere odaklanacağız' (a.g.e., 139, italikler bana ait). Farklı öğrenme şekilleri bakımından metinlerin bir 'bilimselleştirme' yoluyla seçilmesi üzerinden, öğrenmeye yönelik 'doğru' tavırların ortaya çıkarılmasına yönelik iddialar bile gözlenmektedir.⁶ Bu ders kitabının kullanıldığı okullardan birinde, öğretmenlerin pek çoğu 'öğrenici özerkliği' adı verilen bir yöntemle çalışmayı tercih etmişlerdi. 'Öğrenici özerkliği', 'çevre' konusuyla

- 6 Yazma tarzı da, bazı müfredat araştırmalarında 'bilimsel-akılcı yorum' olarak adlandırılan yöntem bakımından ele alınabilir; bu demektir ki okul derslerinin konuları, bir bilimsel ana konunun mini türleri olarak görülmektedir (bkz. Englund 1986). Englund, kuramsal müfredat araştırmasında, İsveç toplumunda eğitimin rolü üzerine tarihsel ve toplumsal olarak inşa edilmiş özgül kapsamlı fikirlerle işaret etmek için 'anlayış' terimini kullanmaktadır. Ona göre 1900 ve 1980 yılları arasında üç farklı anlayış hakim konumdaydı: ataerkil, bilimsel-akılcı ve demokratik. 1970'lerde ve erken 1980'lerde demokratik anlayış en yüksek konumda oldu, ama geç 1980'lerden itibaren ve özellikle de 1990'larda Englund, bireysellik ve piyasa yönelimine doğru daha yüksek sesle ifade edilen bir kaymayla birlikte bilimsel-akılcı anlayışa geri dönüş olduğunu gözlemlemektedir (a.g.e.). Gfİ de belli değer ve normların iletildiği böyle bir bağlamda konumlanmaktadır. Bununla birlikte, Englund'un çeşitli yorumlara işaret etmek için kullandığı üç anlayış, Gfİ eğitiminde kesişiyor gibi görünmektedir. Duruma ve bağlama göre, ataerkil, bilimsel-akılcı ve demokratik anlayışların devam eden pratiği ve tartışmayı desteklediği ve yapılandırdığı gözlemlenebilir.

birlikte bu okula özel ‘profilini’ kazandırmaktadır. Kişinin öğrenme ve gerçek eğitimsel pratik içinde çalışma hakkında konuşma şekli böylece daha kapsamlı bir toplumsal eğitim söylemiyle ve ders kitaplarındaki sunumla etkileşim içine girmektedir (krş. Popkewitz 1998).

Birarada ele alındığında, 1990’lar ve daha sonra 2000’lerin ilk yıllarındaki eğitim kitaplarında çeşitli çevrelerden kişinin yaşamını ve öğrenme sürecini şekillendirmesinin arzu edilir bir yolu olarak genel bir standart belirlemektedir: değişim gereklidir, kaynaklar çeşitli dersler şeklinde sunulmaktadır ve bireyin (sisteme) uyum sağlaması ve dahası bunu coşkuyla yapması beklenmektedir. Bu bağlamda çeşitli sorunlu yanlar görülmektedir. Bir yandan sistem sürekli olarak insanların seçilmesini ve tabakalaştırılmasını ima etmektedir ki bu süreç, iş bulmayı veya sınavlarını geçmeyi başaramayanların damgalanması ve marjinalleştirilmesiyle sonuçlanabilir. Diğer yandan, 1975 yılından beri göçmen ve azınlık politikalarının kılavuz ilkeleri arasında temel unsurlardan biri olan ‘tercih özgürlüğü’ (SOU 1974: 69: 94) ile kesinlikle zorunlu görülen, Gİİ’yi geçmeye ek olarak çeşitli derslere sürekli olarak katılma gereği arasında bir gerilim bulunmaktadır. ‘Tercih özgürlüğü’ ilkesi, kişinin yaşamını ve öğrenme sürecinin ‘arzu edilir şekli’ karşısında ikincil konuma yerleştirilmektedir. Tanımların gücü, özellikle de normlar, daha sembolik olarak İsveçli diye tabir edilen tartışılmaz değerler sözkonusu olduğunda çoğunluk toplumuna aittir. Bu tür bir tartışma hem cinsiyet eşitliğiyle hem de etnisite sorunlarıyla ilişkilidir.

‘SOSYAL ORYANTASYON’ - İSVEÇ TOPLUMUNDA YAŞAMAK İÇİN NORMLAR VE İDEALLER

İsveç toplumuna katılmakla ilişkilendirilen idealler çeşitli şekillerde Gİİ eğitiminde kısmen az ya da çok örtük bir şekilde gündelik yaşamda ve etkinliklerde iletilen ve deneyimlenen kolektif düşünce biçimleri aracılığıyla dile getirilmektedir. Bu idealler büyük ölçüde ‘Sosyal Oryantasyon’un (SO) belli konu alanlarında yapılandırılmasında da gözlenmektedir. ‘Nesnel’ bilgi, İsveç toplumunda farklı roller için ‘uygun’ eylem stratejileri olarak sunulmaktadır. Gİİ müfredatında şunlar yazmaktadır:

Gİİ, dilsel bilgi ve dilsel gelişim kaynağı olmanın yanı sıra, İsveç yaşamına bir köprüdür. İsveç’te toplumsal yaşam ve kültürün çeşitli boyutları ve toplumun organizasyonu bu nedenle dil eğitimine entegre edilmelidir ki, öğrenciler şu anda ikamet etmekte oldukları ülkeye şekil veren bu tavır ve gelenekleri benimseyebilsinler (SKOLFS 1994: 28).

Günümüz İsveç'inin 'hedef odaklı' okuluna gelince, iki farklı hedef kategorisi ortaya çıkmaktadır: ulaşmak için 'çaba gösterilecek hedefler' ve 'ulaşılacak hedefler'. 'Çaba gösterilecek hedefler' okul çalışmasının yönünü ve dolayısıyla 'okulda arzu edilen bir niteliksel gelişmeyi' göstermektedir (Lpf 94). 'Ulaşılacak hedefler' hakkında ise şöyle yazılmıştır: 'bunlar, öğrencilerin okulu bitirdiklerinde asgari olarak başarmış olmaları gereken şeyleri ifade etmektedir'. Gİİ kursu tamamlandığında 'öğrenci', yurttaşlık bilgisi (medeni bilgiler) bakımından şunları 'edinmiş olmalıdır':

Öğrenci,

- İsveç toplumu, başka şeyler arasında çocuk hakları, kadın erkek eşitliği ve İsveç toplumu için esas olan norm ve değerler dahil olmak üzere İsveç hukuk ve adaleti hakkında daha derin bir bilgi;
- emek piyasasındaki koşullar hakkında bilgi edinmiş olmalıdır.

(Gİİ müfredatı, *Kursplan för svenskundervisning för invandrare [SFI]*, *Regeringsbeslut*, 30 Haziran 1994, No. 23).

Fakat her bir okulun, bu hedeflerin *nasıl* gerçekleştirileceğini seçmek konusunda görece büyük bir takdir hakkı bulunmaktadır. Bir müdür, SO alanının içerik ve planının kendi okulunda nasıl belirlendiğini şöyle anlatmaktadır:

SL 2: Bizde bu tür SO materyalleri var – evet, bu yerel alanı da kapsamı bakımında bir yurttaşlık bilgisi dersi. Tıp hizmetlerinin, sosyal sigortalar kurumunun ve tüketici yasasının nasıl işlediğiyle veya birisi bir ürün satın aldığındaki neler olacağıyla ilgili. Oldukça temel şeyler... Ve İsveç nasıl yönetiliyor... Çok, çok basit. Kat mülkiyeti ve kiralık dairelerle emlak piyasası nasıl görünüyor? Yasama neye benziyor? Fakat bunlar çok farklı şekillerde öğretilir. Bence bazı gruplarda, diğer gruplara kıyasla bunlara çok daha fazla zaman ayrılıyor veya vurgu yapılıyor. Bazı gruplarda bence yurttaşlık bilgisi diğerlerine kıyasla daha somut bir şekilde veriliyor. Her halükarda önceden bu ders Göteborg'da yapılan ve çeşitli tematik alanları içine alan merkezi bir SO sınavıyla sona eriyordu, ama o zamandan beri bu tür şeylerin gerçekten sınanması gerekip gerekmediği veya böyle bir oryantasyonun gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda tartışmalar olmaktadır. Bunun yerine SO hakkında çeşitli küçük çaplı projeler vardır.

MC: Hmm. Söylediğiniz gibi, çok fazla şey öğretmene bağlı. Bazı öğretmenlerin sadece belli konuları seçmesi için geniş bir alan var.

SL2: Evet. Bir kursun veya programın gerçekten de ... bu konular kurs sırasında ele alınmalı.

MC: Bu konulara kim karar verdi?

SL2: Yani bu bir– bu ortak bir tema, ne denebilir... bu konular çok doğal hale gelmiş. Örneğin, ders kitaplarında ve yardımcı öğretim materyallerinde görülüyorlar. (Ayrıca) yerel müfredatta da görülüyorlar, böylece burada Göteborg'da çeşitli okullarda... böylece ortak bir... kolektif de diyebilirim... bir anlayış gibi oluyor.

Müdürün mantığı öğretime yardımcı materyallerde, yerel müfredatta ve örtük olarak öğretmenler, diğer personel ve okullar arasındaki konuşmalardaki çeşitli söylemsel sözlerle alakalı olabilir. Bu farklı sözler müdürün, SO alanının ayrılmaz bir parçası olması gereken şeyler üzerine 'kolektif anlayış' dediği sonucu doğurabilir. Büyük ölçüde verili olarak alınan ortak düşünme şekli –hakim söylem– böylece herhangi bir karara tabi olma durumunda görünmez. Ortak, kendinden menkul genel anlayış, eleştirel bir şekilde düşünsel tartışmaya yol açmaz, çünkü müdürün söylediği gibi: 'konular o kadar doğal hale gelir'. Bilgiyi belli toplumsal ve kültürel pratiklere yerleşik olarak görmek ve çeşitli konumlardan konuşmak eğitimcinin aklından geçiyor gibi görünmemektedir (krş. Bourdieu 1991, Carlson 2001).

İçerik açısından, okul müdürüne göre SO, İsveç toplumunda çeşitli rollerle ilgilidir: hasta, müşteri, tüketici, kiracı. Ama aynı zamanda İsveç siyasi sistemi ve tarihinden haberdar olmakla da ilgilidir. Yukarıda ele alınan iki ders kitabı, *İsveç'e Giden Yol, Kitap A ve B* ve +46 bölüm 1 ve 2, *İkinci Dil olarak İsveççe*, müdürün bahsettiklerine benzer temaları kısmen içermektedir. Özellikle ikinci kitap çocukları yetiştirmek, cinsel konular üzerine bilgi, hukuk önünde aile türleri ve şehir ekonomisi gibi bir dizi konu etrafında özenle inşa edilmiş bir toplumsal konuyu sunmaktadır. Toplumu tarif ederken vurgulanan şeyin bir etnik 'İsveç' tarihi olup da politika belgelerinde tanımlanan 'gerçekte yaşanan çoğulluk' olmaması çarpıcıdır:

İsveç'in yirmi yıl öncesine kıyasla bugün farklı olması önemli bir başlangıç noktasıdır. Son onyıllardaki göç ve uluslararasılaşmayla İsveç çokkültürlü bir toplum haline gelmiştir. Bu, yeni politikada yansıtılması gereken bir olgudur (*Göç üzerine Siyasi Komitenin Nihai Raporu*, 'Slutbetänkandet från invandrarpolitiska kommittén', SOU 1996: 55: 309).

Siyasi Komite tarafından 'bir olgu' veya 'toplumun yeni normalliği' olarak adlandırılan göç ve değişim süreci (a.g.e.) ders kitaplarında yansıtılmamakta ve yorumlanmamaktadır. Bunun yerine göç tarihi unsurları örneğin 1840'tan 1930'a kadar Kuzey Amerika'ya göç eden bir milyon etnik İsveçli hakkındadır (Gull & Klintonberg 1996: 112). Ne de son on yıllarda gerçek-

leşen ve örneğin sosyal bilimlerdeki araştırmalarda ve siyasi belgelerde⁷ vurgulanan nüfus kompozisyonundaki değişimi gösteren örnekler bulunmaktadır. Bunun yerine 'biz' ile 'onlar' arasında tekrar tekrar ve bariz bir şekilde bir ikilik yaratılmaktadır; 'İsveçli' daima 'ötekilerle' karşılaştırılan 'etnik İsveçliler' ile temsil edilmektedir. +46 bölüm 1 ve 2, *İkinci Dil olarak İsveççe*'de (Gull & Klintonberg 1996, Gull & Sandwall ve diğ. 1997) (göçmen) okuyucudan İsveç'i kendi 'asıl memleketiyle' karşılaştırması istenmektedir ve 'İsveçliler' her zaman 'etnik İsveçliler'den oluşmaktadır, başka kimseden değil. Bu tür bir akıl yürütme şekli, çoğunluğun kendi etnisitesini 'öteki'yle ilişkili olarak inşa etmesi ve beslemesi şeklinde devam eden bir süreç olarak da algılanabilir.

İsveç'e Giden Yol'da hepsi İsveç yolunda olan Hassan, Indira, Maria, Betty, Carlo ve Kofi, +46 bölüm 1 ve 2'de olduğunun aksine ana karakterleri temsil etmektedir. Ama bu yolda sadece (etnik) 'İsveçlilerle' ve giderek daha fazla 'İsveçliyle' karşılaşmaktadırlar. Karşılaştıkları ilk kişi öğretmen Åke Jansson ve ailesidir (Manne & Lundh 1995a: 13, 19). Görünen ikinci aile İsveç ulusal kıyafetleri içindedir (a.g.e., 76). 'İsveçliler ve paraları' adlı metin Jan Svensson hakkındadır (a.g.e., 112) ve 'İsveçlilerin' boş zamanlarında ne yaptıklarını anlatmaktadır:

İsveçliler boş zamanlarında okumayı severler. Her 100 kişiden 75'i gündelik olarak bir gazete okuduklarını beyan etmiştir... 48 kişi yürümeyi sevdiklerini ve bunu düzenli olarak yaptıklarını belirtmiştir. Kış boyunca pek çoğu kayak ve paten yapmaktadır... Birçoğu dikmiş dikmekte ve örgü örmektedir. Diğerleri bahçeleriyle ilgilenmekte veya evlerini ya da arabalarını onarmaktadır (a.g.e., 103).

İsveç'e Giden Yol Ders Kitabı A ve B'nin (Manne & Lundh 1995a, 1995b) 'Olgular' bölümünde sunulan isim ve resimlerden bu bölümlerin de aynı paralelde yazıldığı sonucuna varılabilir. Bu bölümler neredeyse sadece 'etnik İsveçliler' hakkındadır. 'Bir İsveçli ne yer?' adlı resimli bölümde şunları okuruz:

Bu tipik bir İsveçlidir. Çok patates ve ekmek ve oldukça fazla sos ve köfte yer. Gözlemeyi, makarnayı ve pizzayı da sever. Bolca sebze yer, ama pek balık yemez. Yemeğiyle birlikte süt veya bira içer. Ve *bolca* kahve içer (Manne & Lundh 1995b: 39).

7 Örneğin Ahrne ve diğ. (1996/2000: 86-94)'te hem göç eğilimleri hem de İsveç nüfusunun yapısı hakkında tartışmalar bulmaktayız.

İsveç'in ve İsveçlilerin koşullarının burada bahsedilen ders kitaplarındaki sunumu, çarpıcı derecede karışıklık içeren bir 'biz' ve 'onlar' düşünme tarzı ve belirgin derecede önyargılı bir tarihsel yazım şekli sergilemektedir. Karmaşık tarihsel ve kültürel perspektifler tartışılmamaktadır bile. Ne de bir cinsiyet perspektifi açıkça görülebilir; buysa örneğin aile, cinsiyet ve toplumsal yaşamın SO'ya dahil edilecek konular arasında en başta listelendiği akılda tutulduğunda çarpıcı gelebilir. Cinsiyet eşitliğinin çeşitli düzeylerdeki politika belgelerinde çokça vurgulandığı göz önüne alındığında bu durum ayrıca dikkat çekicidir.

Bununla birlikte, bir metnin sunduğu anlamlar zorunlu olarak okuyucunun otomatik olarak ve eleştirmeden aldığı anlamlar olmayabilir. Bir metnin alınması her zaman aktif bir şekilde gerçekleşir. Metin aslında belirli yorum çerçeveleri temelinde yorumlanır, ama aynı zamanda yeni yorumların yaratılmasına da katkıda bulunabilir. Okuyucu bir metnin içerdiği anlam önerilerini reddedebilir de. Bu aktif yorumlama süreci, gözlemler ve katılımcılarla mülakatlar sırasında çok bariz olmuştur.

CİNSİYET EŞİTLİĞİ - İSVEÇ VE TÜRKİYE PERSPEKTİFLERİ

Uzun bir süre boyunca medyada, kamusal tartışmalarda ve bazı araştırmalarda belli göçmen gruplar ve 'onların modern öncesi' ve 'geleneksel' toplumları hakkında 'bizim geç modern', 'postmodern' toplumumuzla ilişkili olarak beyanlar verilmiştir. Burada kilit bir mesele, cinsiyet eşitliği normudur. Bununla birlikte, yukarıda zaten belirtildiği üzere, bu hassas mesele hakkında ders kitaplarında hiçbir açık metin yoktur. Bunun yerine, 'İsveç' cinsiyet eşitliğine ilişkin bir norm daha dolaylı bir şekilde, örneğin aile içinde işbölümü tarif edilirken veya bir işyerinde kimin neyle çalıştığı anlatılırken görülmektedir. Gündelik yaşamda 'eşit dağılım' hakkındaki en bariz ipuçları, muhtemelen çeşitli ev işleriyle ilgili resimlerde görülmektedir. 'Modern erkeği' resmeden oldukça yaygın bir resimde, önlük giymiş ocağın önünde tencere karıştıran veya ev temizliği yapan bir adam bulunmaktadır. Wellros (1995) bir makalesinde 'Gİİ kitaplarında ideolojik olarak düzenlenmiş resimler' olarak adlandırdığı bu resimlere tepki göstermiştir. Ona göre İsveç'teki evlerde işbölümüyle ilgili istatistikler, ders kitaplarında gösterilenden tamamen farklı bir tablo çizmektedir.

Benim farklı durumlarda görüştüğüm Gİİ katılımcıları, İsveç'teki hakim cinsiyet eşitliği söyleminin oldukça farkında görünmektedirler ve kurs katılımcıları olarak deneyimlerini anlatırken tekrar tekrar bundan söz etmek-

te ve bu duruma tepki göstermektedirler.⁸ Mülakatlarda kadınlar sık sık 'İsveçlilerin' fikirleri olarak tanımladıkları fikirlere, ama aynı zamanda kendi gruplarının içinde oluşan düşüncelere de yakınlık duymaktadırlar. Kendi deneyimlerini, toplumsal ilişkilerle bağlantılı cinsiyetlendirilmiş söylemlerle ilişkilendirdikleri barizdir. Öğretmenler arasında, onların evde çalışma konusunda yaşadıkları sıkıntıları dinlemeye hazır birini bulamadıklarını savunan Ayten'le birlikte Gülay, bir tür 'anti-imaj' vermektedirler. Her ikisi de 'İsveçlilere' karşı, yani evde bile çalışmalarını bekleyen öğretmenlerine karşı kararsız bir durum içine girmiştir. Bariz bir şekilde karşıt bir 'İsveçli' imajıyla ilişki kurmaktadır: 'İsveçli' cinsiyet eşitliği normu. Gülay'ın söylediği gibi:

İsveçliler bizi gerçekten anlamıyorlar; aynı onlar gibi olduğumuzu düşünüyorlar. Kendi şartlarını düşünüyorlar, bizim bunu kendi başımıza yapmak için her türlü imkânımız olduğunu, sadece kendimize zaman ayırabildiğimizi sanıyorlar. Öyle olmuyor. Öğretmenler bizim durumumuzu pek anlamıyorlar.

Bu diyalog bir bakıma kimliğin nasıl 'öteki' açısından (bu durumda İsveçliler) ilişkisel olarak inşa edildiğini göstermektedir (krş. Narrowe 1998). Ayten, 'İsveçli' kadınların çocuklarına bakabildiklerini ve evi ve işi halledebildiklerini, çünkü 'Türk' ve 'İsveçli' erkekler arasında bir fark olduğunu söylemektedir:

İsveçli çiftler arasında erkekler bir el uzatır, bulaşıkları yıkar, ev işlerini paylaşırlar. Eğer Türk erkekleri arada bir bulaşık yıkarsa, bu durum sapkın davranışa yakın bir şey sayılır. Eğer erkek ev dışında da çalışıyorsa, kadın mutlaka tüm ev işini tek başına yapar. Şu anda benim kocam işsiz, ama aslında çalışıp çalışmaması fark etmiyor – daha ziyade bu bir tavır meselesi.

Ayten ve Gülay'ın durumunda, onların okula gitmesinin diğer aile üyeleri arasında meşru görülmediği söylenebilir ve hatta bir dereceye kadar kendi aralarında da bu durum geçerlidir. Buradaki tavırlar ve toplumsal roller modernleşme süreci denilen sürecin ortasında olan Türk kadınlarına ilişkin diğer kimlik çalışmalarındakilerle benzerlik taşımaktadır. 'Geleneksel' ve

⁸ Çalışmamda yer alan 12 Türk kadını, Türkiye'de 4-8 yıl arası okula gitmişlerdi. Bahsedildiği gibi, çoğu İsveç'e orada ikamet eden Türk erkekleriyle evlenmek amacıyla göçmüşlerdi. Ortalama olarak her birinin ikişer çocuğu vardır. Grup içinde hem kentliler hem de kırsal alandan gelen insanlar bulunmaktadır. İsveç'te ikamet süresi 3 yıldan 10 yıla değişmektedir. Kadınların çoğu Gİİ çalışmalarından önce ev kadınıydı, ama bazıları ücretli olarak da çalışıyorlardı. Çoğunlukla temizlikçi olarak, ama aynı zamanda eşlerinin veya bir akrabalarının restoranında da çalışıyorlardı.

'modern' yaşam tarzlarının birlikte varolduğu görülmektedir, ama ev ve çocuklara hala öncelik verilmektedir (bkz. örn. Kağıtçıbaşı 1996, 2002, Kandiyoti 2002, Sümer 1998). Önemli bir dereceye kadar, görüştüğüm kadınların bazıları yerleşik cinsiyet rolü kalıplarını yeniden üretiyor görünmektedirler. Akademik ve genel söylemlerde çok fazla aile odaklı bir söylem türü olan bu geleneğin izleri, Gİİ katılımcılarının anlatılarında göze çarpmaktadır (örn. Abu-Lughod & Parla 1998, Akpınar 1998, Engelbrektsson 1978). Ama yukarıda bahsedildiği gibi, eşzamanlı bir kendi üzerine düşünme süreci devam etmektedir. Kadınlar farklı bağlamlarda pazarlık etmekte ve etkileşim içine girmektedirler ve zaman zaman yeni zemin yaratılmaktadır. Birkaç kadın çeşitli şekillerde belirli bir konum aldıklarında yaşamlarının gidişatından bahsetmektedir (krş. Kemuma 2000).

Açıktır ki bu, mevcut koşulların çerçevesi içerisinde eldeki anlamın aktif bir şekilde inşa edildiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla cinsiyet, sınıf ve etnisite gibi kategorilerin nasıl eşzamanlı olarak toplumsal konumları karmaşık bir biçimde şekillendirdiğine dikkat etmek daha iyi olacaktır (krş. Bradley 1996, de los Reyes 2000, Skeggs 1997). Kadınları önsel bir kategori olarak incelemek sorgulanabilir. Örneğin Mohanty (1991) kapsayıcı bir kadın kavramının analitik bir kategori olarak sorunlu olduğunu savunmaktadır: 'Kadınları birleştiren şey, onların ezilmesindeki 'benzerlik' hakkındaki sosyolojik fikirdir. İşte bu noktada kendi tarihlerinde özneler olarak 'kadınlar' arasında gidip gelen şeyin çıkarılması gerçekleşir' (Mohanty 1991: 199).

Bunun yerine 'kadınların' sınıf, kültür, din ve diğer ideolojik kurumlar ile referans çerçeveleri arasındaki karmaşık bir etkileşim tarafından nasıl kurulduğuna odaklanan nüanslı ve derin çalışmalar yapılmalıdır. Ancak Gİİ eğitimi içerisinde tanımlama iktidarı çoğunluk toplumuna aittir ve bu ayrıca bir toplumsal konum meselesidir (krş. Carlson 2001, Norton 2000, Ålund 1988). Türk katılımcılar için tüm bunlar çok aşıkardır (ayrıca bkz. Carlson 2006). Özellikle Ortadoğulu Müslüman göçmenler olarak kategorize edilen, zaman zaman da Üçüncü Dünyadan gelen göçmenler olarak algılanan bu insanlar, belli stereotipik imajlarla karşılaşmaktadır (krş. Hall 1992, Parati 1997, Xavier de Brito & Vasques 1998).

Gİİ eğitimcileri sık sık 'geleneksel bilgi'yi 'öteki'ne ait olarak ele almaktadırlar. Bu, onların anlayışını görece düşünülmemiş bir şekilde belirlemektedir. Geleneksel etiketi kurs katılımcılarına yapıştırılmakta ve 'modern, eleştirel düşünen birey' şeklindeki idealin aksine mutlak olumsuz bir şey, kişinin kendisini koparması gereken bir şey olarak tasavvur edilmektedir. Ben-

zer şekilde Gİ katılımcıları sık sık bağımsız olamamak, edilgenlik ve tabilik ile özdeşleştirilmekte ve bunlar, 'burada, İsveç'teki' bağımsız, aktif ve açık-sözlü öğrenciyle taban tabana zıttır. Gİ eğitiminden 'modern' bir bilgi pratiği olarak bahsederek, öğretmenlerin kendileri 'ötekiler' ile ilişkili olarak 'modernite'nin temsilcileri olurlar. Fakat kurs katılımcıları aynı zamanda güçlü bir modernite söyleminin ayrılmaz bir parçasını oluştururlar, hem geçmişte hem de şimdi (krş. Ahmad 1996, Bozdoğan & Kasaba 1997). Güçlü bir modernite/modernleşme projesi Türkiye'de de 1923 yılında cumhuriyet kurulduğunda uygulanmıştı.

Eğitimcinin perspektifinden göç yolculuğu sadece bir yöne, karanlıktan aydınlığa gidiyor gibi görünse de (krş. Kandiyoti 2002), bu perspektif Türk kadınların anlatılarında geçerli değildir. Benim verilerime göre 'modern' / 'geleneksel' dikotomisi o kadar da düz değil; bunun yerine ifade edilen tavırlarda büyük bir çeşitlilik mevcut. Türk kadınların anlatıları daha ziyade bize sürekli değişimler ve yer değiştirmelerle örülü çelişik ve belirsiz bir ilişkiden bahsetmektedir. Bir bakıma onların hikayeleri, kaybedenler konumundan rakip konumuna kayabilecekleri karşı anlatılar olarak görülebilir (krş. Fournier 2002, Villenas 2002). Kadınlar gerçekte kendilerini 'kendi gelenekleri' içerisindeki değerlerin hem 'modern' hem de 'geleneksel' taşıyıcıları olarak görmektedirler. Göç yolculuğunun 'homojen' bir modernleşme süreci olmayabileceği, Emine'nin Türkiye'de 'modern' ve 'dışa açık' bir aileden gelip, İsveç'te çok farklı bir duruma düştüğünü söylemesiyle ortaya çıkmıştır:

İsveç'e geldiğimde İsveç hakkında pek bilgim yoktu, çok az şey biliyordum. Ve beni gönderdiklerinde çok küçüktüm – burada [İsveç'te] okula gitmeme izin vermediler doğrusunu söylemek gerekirse. Aslında kimin bana izin vermediğini size söyleyemem, ama bence kocamın görevi bana bilgi vermek olmalıydı. Bu ülkede büyüdü ve her şeyi biliyor, ne gibi seçenekler olduğunu, neyin önemli olduğunu, neyden kazançlı çıkacağını. Bana demeliydi ki 'dili öğrenmen ve okula gitmen senin için önemli'. Ailenin geri kalanı da bana bir şey söylemedi. Bir bakıma bu aile o kadar modern değildi; evde durmak, ev işini yapmak, çocuk yapmak ve çocuklara bakmak gerektiği kanatında oldukları söylenebilir. Diğer yandan, benim kendi ailem, köyden gelmiş olsam da, benim ailem çok daha modern. Dışa açık, tavırları daha serbestti, yani bu iki aile arasında bir fark vardı.

Benim verilerime göre 'geleneksel' olanı ikili bir şekilde ele alanlar öncelikle Gİ katılımcıları; onlar 'İsveçli' ve 'Türk' geleneklerinden bahsediyorlar. Ve anlatılarında kadınlar sürekli değişimler ve yer değiştirmelerden söz

ediyorlar. Zorunlu söylemler, öncelikle katılımcıların kendilerine stereotipik niteliklerin hiç düşünmeden yüklenmesi nedeniyle bir direnç yaratıyor gibi görünmektedir. Emine bu durumu şöyle tasvir etmektedir:

Buraya geldiğimizde neredeyse çocuk gibi oluyoruz; önceden farklı şeyler hakkında bilgin olması bir şey değiştirmiyor. Ama buraya gelip oturduğunda dili konuşamıyorsun, o zaman ağzın ya da kulağın yokmuş gibi oluyor; dinleyemiyorsun, yani bir hiç oluyorsun. Hiç durumuna düşüyorsun. Hiçbir kıymetin yokmuş gibi hissediyorsun, aslında yokmuşsun gibi. Aslında kişi farklı türde bilgilere sahip olabilir, ama bunu kelimelerle söyleyemiyorsan veya dille ifade edemiyorsan, o zaman benim bilginim aslında bir işime yaramaz. O zaman onların senin hakkında karanlıkta kalmış, eğitimsiz, gerici veya evet, modernleşmemiş diye düşündüğüne inanıyorsun. Belki bizim hakkımızda böyle şeyler düşünüyorlar, ama ben tam da böyle hissediyorum, benim hiçbir şeye yaramadığımı düşündüklerini hissediyorum.

BİLGİNİN ELEŞTİREL OLMADAN AKTARIMI - BAZI DEĞERLENDİRMELER

Kültürel anlam, söylemsel pratikler ve özne/nesne konumları meselelerine yönelik genel medyada ve eğitsel araştırmalarda duyulan ilgi son birkaç yılda özellikle toplumsal sınıf, cinsiyet, etnisite ve kültürel çeşitlilik meseleleriyle ilgili olarak artış göstermiştir. Ancak, okul içinde gündelik yaşamda ders kitaplarının içeriği ve kullanımı sözkonusu olduğunda bu ilgi artışı gözlenmektedir. Bu durum benim araştırmam sırasında açıkça ortaya çıkmıştır. Belirttiğim gibi, okul bağlamında kullanılan ve üretilen diğer eğitsel metinler arasında ders kitapları, hem okul içinde hem de okul dışında cinsiyet, sınıf, etnisite ve diğer tür toplumsal kategorizasyonların inşasına açıkça ve sorunsuz bir şekilde katkıda bulunmaktadır. Bir tür 'biz'/onlar' düşünce şekli yenden üretilmekte ve sürdürülmektedir. İsveç, Gİİ eğitimi içerisinde saf 'İsveçli' olarak sunulurken, Gİİ katılımcıları 'ötekiler' olarak algılanmaktadır; katılımcılara geliştirecekleri roller ve stratejiler hakkında bilgi verilmektedir. Ders kitapları ve eğitim pratikleri gibi diğer materyaller, hakim değerler, normlar ve düşünme biçimleri ifade etmekte ve bunlarla etkileşime girmektedir (krş. Popkewitz 1998). Ders kitapları ve öğretime yardımcı malzemelerde İsveç benzer şekilde, herhangi bir gerçek, daha karmaşık tarihsel ve kültürel perspektif olmaksızın tamamen 'İsveçli' olarak sunulmaktadır. Toplumsal sınıf, cinsiyet ve etnik çeşitlilik, bu metinlerdeki yokluklarıyla göze çarpmaktadır. Ne tarihsel kategoriler olarak ne de çağdaş inşalar olarak varolmaktadırlar. Bunun yerine farklı dönemlerde ders kitaplarında Gİİ katılımcılarına bazen

neredeyse bariz bir toplumsallaşma ruhu içerisinde aktarılan değerler ve imgeler, kelimenin İsveçli anlamıyla 'iyi demokratik vatandaşlar', iyi işçiler, müşteriler, öğrenciler olmakla ilgilidir. G11 ders kitapları, çeşitli eğitim belgelerinde vurgulanan aktif bilgi edinme çabası ve eleştirel düşünceyi teşvik etmekten ziyade⁹, büyük ölçüde bilginin eleştirel olmayan bir şekilde aktarımını teşkil etmektedir. İçerik tarafsız ve depolitize olarak resmedilmektedir ve bilimsel sonuçlara yapılan referanslar meşruiyet iddialarını pekiştirmektedir. Bununla birlikte, son zamanlarda araştırmacı topluluğu arasında, medyada ve Eğitim Kurulu'nda çeşitli aktörler, ders kitaplarına ilişkin daha eleştirel bir değerlendirme talebinde bulundular. Bu talepler 'çokkültürlü' bir toplumda özellikle toplumsal sınıf, cinsiyet ve etnisite bağlamında dile getirildi.

KAYNAKÇA

- Ålund, Aleksandra. 1988. 'The Power of Definitions: Immigrant Women and Problem-Centered Ideologies', *Migration* 4/88, s. 37-55.
- Abu-Lughod, Lila & Ayşe Parla. 1998. 'Feminism, Nationalism, Modernity', *Turkish Journal*, sayı 16, Güz.
- Ahmad, Feroz. 1993/1996. *The Making of Modern Turkey*. Londra & New York: Routledge [*Modern Türkiye'nin Oluşumu*. İstanbul: Kaynak, 1999].
- Ahrne, Göran, Christine Roman & Mats Franzén. 1996/2000. *Det sociala landskapet – En sociologisk beskrivning av Sverige från 50-tal till 90-tal*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Akpınar, Aylin. 1998. *Male Honour and Female's Shame. Gender and Ethnicity Identity Constructions among Turkish Divorceds in the Migration Context*. Uppsala: Sosyoloji Bölümü, Uppsala Üniversitesi.
- Ballardini, Kerstin & Sune Stjärnlöf ve diğ. 1983/1989. *Mål 1*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Ballardini, Kerstin & Sune Stjärnlöf ve diğ. 1983/1989. *Mål 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Bradley, Harriet. 1996. *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bozdoğan, Sibel & Reşat Kasaba (der.). 1997. *Rethinking Modernity and National Identity in Turkey*. Seattle & Londra: University of Washington Press.
- Carlson, Marie. 2001. 'Swedish Language Courses for Immigrants – Integration or Discrimination?' Geoffrey Walford (der.), *Education and Policy*. Oxford: Elsevier Science Inc.

9 Bununla birlikte, birçok öğretmenin gazetelerden ve diğer medya araçlarından edindikleri kapsamlı materyalleri kullandıkları vurgulanmalıdır. Bu tür bağlamlarda, daha eleştirel bir yaklaşım kesinlikle bulunabilir, ama böyle bir tartışma benim incelediğim ders kitaplarında pek bulunmamaktadır.

- . 2002. *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Sosyoloji Bölümü, Göteborg Üniversitesi.
- . 2006. 'Immigrant Women within Swedish Language Instruction: Contradictions and Transgressions', Justyna Sempruch, Katharina Willems & Laura Shook (der.), *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education*. Königstein: Helmer Verlag.
- de los Reyes, Paulina. 2000. 'Folkhemmets paradoxer – Genus och etnicitet i den svenska modellen', *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, no. 2, s. 27-48.
- Engelbrektsson, Ulla-Britt. 1978. *The Force of Tradition: Turkish Migrants at Home and Abroad*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englund, Tomas. 1986. 'Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet', *Pedagogisk forskning i Uppsala*, No. 65-66. Uppsala: Egitim Bölümü, Uppsala Üniversitesi.
- Fournier, Valérie. 2002. 'Keeping the veil of otherness: practising disconnection', Barbara Czarniawska & Heather Höpfl (der.), *Casting the Other: The Production and Maintenance of Inequalities in Work Organizations*. Londra: Routledge.
- Garsten, Christina & Kerstin Jacobsson (der.). 2004. *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gull, Maria & Britt Klintenberg. 1996. +46 Del 1 *Svenska som andraspråk för vuxna*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Gull, Maria & Karin Sandwall ve diğ. 1997. +46 Del 2 *Svenska som andraspråk för vuxna*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag.
- Higelin, Siv, Britt Svensson ve diğ. 1967. *Svenska för er – lärobok i svenska som främmande språk 1*. Stockholm: Sveriges Radios Förlag.
- Higelin, Siv, Britt Svensson ve diğ. 1967. *Svenska för er – övningsbok i svenska som främmande språk 1*. Stockholm: Sveriges Radios Förlag.
- Hall, Stuart. 1992. 'The West and the Rest: Discourse and Power', Stuart Hall & Brem Gibson (der.), *Formations of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Holm, Monika & Marianne Mathlein. 1974/1985. *Svensk Svenska – Nybörjarbok*. Stockholm: Scriptor Förlag.
- Håkansson, Marie & Lena Söderberg. 2005. *Arbetsliv – Arbeta i Sverige*. Stockholm: Liber AB.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 1996. *Family and Human Development across Cultures. A View from the Other Side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- . 2002. 'Cross-cultural Perspectives on Family Change', Rite Liljeström & Elisabeth Özdalga (der.), *Autonomy and Dependence in the Family – Turkey and Sweden in Critical Perspective*. Swedish Research Institute in İstanbul Transactions. Sayı 11. Londra: Routledge.
- Kandiyoti, Deniz. 2002. 'Introduction: Reading the Fragments', Deniz Kandiyoti & Ayşe Saktanber (der.), *Fragments of Culture – The Everyday of Modern Turkey*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Kamali, Masoud. 2000. 'The role of educational institutions in the clientalization of immigrants: the Swedish case', *Intercultural Education*, sayı 11, no. 2, s. 179-193.
- Kemuma, Joyce. 2000. *The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants'*

- Stories on Orientation and Adult Education in Sweden*. Uppsala Eğitim Çalışmaları 89. Uppsala: Uppsala Üniversitesi Kütüphanesi.
- Kristiansen Lundh, Solveig & Elsie Wijk Andersson. 1978. *Säg det på svenska – Textbok*. Uppsala: Stduieförlaget.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.
- Manne, Gerd & Doris Lundh. 1972/1984. *Svenssons*. Malmö: Gleerups Förlag.
- . 1995a. *Vägen till Sverige, Textbok A*. Malmö: Gleerups Förlag.
- . 1995b. *Vägen till Sverige, Textbok B*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Mohanty, Chandra Talpade. 1991. 'Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses', Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo & Lourdes Torres (der.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Molander, Bengt. 1996. *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen – Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborg: Forskningens villkor skriftserie, Göteborg Üniversitesi.
- Narrowe, Judith. 1998. *Under One Roof – On Becoming a Turk in Sweden*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Norton, Bonny. 2000. *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Essex: Longman.
- Parati, Graziella. 1997. 'Looking through Non-Western Eyes: Immigrant Women's Autobiographical Narratives in Italian', Gisela Brinker-Gabler ve Sidonie Smith (der.), *Writing New Identities. Gender, Nation and Immigration in Contemporary Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Popkewitz, Thomas S. 1998. *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Skeggs, Beverley. 1997. *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*. Londra: Sage Publications.
- SKOLFS 1994: 28. *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*. Skolverket, Fritzes: Stockholm.
- SKOLFS 1994: 44. *Skolverketes föreskrifter om betygskriterier för kurs i svenska för invandrare (sfi)*, Skolverket, Fritzes: Stockholm.
- SOU 1974: 69. *Invandrarutredningen – Invandrarna och minoriteterna*. Huvudbetänkande. Stockholm: Liber.
- SOU 1984: 55. *I rätt riktning: etniska relationer i Sverige*. Slutbetänkande av Diskrimineringsutredningen. Stockholm: Liber.
- SOU 1996: 55. *Sverige framtiden och mångfalden*. Slutbetänkande från Invandrapolitiska kommittén. Stockholm: Fritzes.
- Sümer, Sevil. 1998. 'Incongruent Modernities: A Comparative Study of Higher Educated Women from Urban Turkey and Norway', *Acta Sociologica* 1998, sayı 41, s. 115-129.
- Thavenius, Jan. 1995. 'Det avpolitiserade språket', *Utbildning och Demokrati*, sayı 4, no. 2, s. 5-17.
- Thornborrow, Joanna. 2002. *Power Talk – Language and Interaction in Institutional Discourse*. Harlow: Longman.
- Villenas, Sofia. 2001. 'Latina Mothers and small-town racisms: creating narratives of dignity and moral education in North Carolina', *Anthropology & Education Quarterly*, sayı 32, no. 1, s. 3-28.

- Welleos, Seija. 1995. 'Sagor eller sanningar', *På lätt svenska – Invandrartidningen*, 14/95.
- Wäremark, Lars. 1994. 'Sverige bilden i sfi-undervisningen', *Invandrare & Minoriteter*, 3/94, s. 16-21.
- Xavier de Brito, Angela & Ana Vaquez. 1998. 'Circe or Penopope? An Analysis of the *Problematic* of the Latin-American Women in Exile', Danièle Joly (der.), *Scapegoats and Social Actors. The Exclusion and Integration of Minorities in Western and Eastern Europe*. Londra: MacMillan.

Yerel Belgeler

- Sfi – Kommentarmaterial till betygskriterier. Göteborgs Stad Utbildning. Gerd Asplund ve diğ. 1994.
- Utbildningsnämndens Skolplan 1997-8. Göteborgs Stad Utbildning.

İsveç'te Öğrencilerin Din Üzerine Konuşmaları Hakkında Düşünceler

KERSTIN VON BRÖMSEN

Din küresel meselelerde ve dünya çapındaki farklı toplumsal etkinliklerde giderek hakim olan bir kuvvettir. Sosyolog Peter Berger'e göre (1999: 9) 'Bugün dünya ağır bir biçimde dinle şekillenmektedir; bu da moderniteyi analiz edenlerin (neşeyle veya üzülecek) tahmin ettiği sekülerleşmiş dünyadan *çok uzaktır*'. Fakat başka çalışmalarda belirtildiği gibi (Subedi ve diğ. 2006: 218) din ve dini bakış açısı çokkültürlü/kültürlerarası eğitim çerçevesinde pek sık ele alınmamaktadır. Çokkültürlü/kültürlerarası eğitim alanı içerisinde ulus, kültür, etnisite, ırk/ırkçılık, sınıf, cinsiyet, cinsiyetçilik, dilcilik ve heteroseksizm gibi meseleler literatürde sıralanmaktadır. Geçtiğimiz yıllarda yayımlanan *Handbook of Research on Multicultural Education*'da (Banks ve McGee Banks 2004), özel olarak dine ayrılmış bir bölüm bulunmamaktadır ve çokkültürlü/kültürlerarası eğitim ve kimlik üzerine pek çok diğer kitapta da dinden nadiren bahsedilmektedir. Belki de Batı'da aklın ve bilimciliğin ilerleyişinden beri¹ meseleleri dini bir prizmadan yorumlamaya yönelik ilgi, anlayış ve yeteneğin azaldığı ileri sürülebilir. Diğer yandan din ve yeni dini

1 'Batı' kavramını kullanmak sorunludur. 'Modern' ve 'geleneksel', 'Batı' ve 'Doğu' gibi ikilikleri kullanan söylemler, çoğu zaman dünyaya ilişkin kolonyalist ve Oryantalist bir anlayışı gizlemekte ve pekiştirmektedir. Burada 'Batı', özellikle Avrupa'nın yayılma çağından bu yana Dünyanın adaletsiz bölünmesine ve gücün Doğudan Batıya geçmesine ilişkin bir anlayış için kullanılmaktadır. Bu bölünmenin söylem ve pratiklerin üretiminde olduğu kadar toplumsal gerçeklikte de sonuçları bulunmaktadır. Bu şekilde 'gerçekliğin kolonileştirilmesinin' kolonyal ve postkolonyal bağlamlarda nasıl işlediği üzerine tartışmalar için Edward Said ve Valentin Yves Mudimbe gibi yazarların çalışmalarına bakınız.

perspektiflerle ilgili çalışmalarda kamusal eğitim, dini etkiler ve okullardaki çoğulluktan pek bahsedilmemektedir.

‘Çokkültürlü’ bir İsveç okuluyla ilgili olarak gençlik ve dine ilişkin meselelere yönelik bir ilgiyle, bu bölüm öğrencilerin çokkültürlü bağlamlarda din hakkındaki konuşmalarını ele almayı amaçlamaktadır.² Temel amaç öğrencilerin çokkültürlü okul ortamında kendi dinleri ve ötekilerin dinleriyle ilgili konuşmalarının söylemsel inşalarını tarif ve analiz etmektir. Burada söylem terimi söylenen sözlerin ve konuşulan dilin belli öğrenciler tarafından kendileri için inançlar, ortak değerler ve deneyimlere dayanan gerçeklikler inşa etme şekilleri için kullanılmaktadır.

Bu makalede araştırmamın bağlamını konumlandıracağım ve özellikle İsveç’te eğitim ve ‘Din’ dersiyle ilişkili olarak İsveç’in değişmekte olan kültürel manzarasının bazı özelliklerinin ana hatlarını vereceğim. Ampirik çalışmam kendi başına İsveç’te eğitimle alakalı olmasa da, öğrencilerin perspektifleri ve konuşmaları eğitim deneyimlerine (de) yerleşiktir. Bölümün ikinci kısmında ampirik araştırmamın bazı genel bulgularını ele alacağım ve öğrencilerin konuşmalarında bulduğum iki özel temayı irdelleyeceğim.

İSVEÇ: DEĞİŞMEKTE OLAN BİR KÜLTÜREL VE DİNİ MANZARA

Değişmekte olan demografik yapılar dini çeşitliliği de yansıtmaktadır. Tarihsel olarak Hristiyanlık İsveç’te 9. yüzyıldan itibaren Kuzey inançlarının yerini almaya başladı. Tarihte izinin sürülebildiği kadarıyla, Fransız Benedikten bir keşiş olan Ansgar bugün İsveç olarak bilinen yerde Hristiyan öğretisini yayan ilk kişiydi. Ansgar, 829 yılında Mälaren Gölü’ndeki Björkö adasına geldi. Bundan daha da önce, doğuya ve batıya yaptıkları seyahatlerinde Hristiyanlıkla temas kuran Vikingler yeni dini yapılar için gerekli zemini hazırlamıştı.

16. yüzyılın ortalarında İsveç, Lutheryan Reformun bir parçası oldu ve Katolik inancıyla bağlarını kopardı. Tam dini özgürlük İsveç’te 1951 yılında tesis edildi ve İsveç’in 2000 yılına değin İsveç’te doğan insanların çoğunun bir parçası olduğu ulusal bir kilisesi vardı. 2005 yılında İsveç vatandaşlarının yüzde 77’si hâlâ İsveç Evanjelik Lutheryan Kilisesi’ne mensuptu.³ Bir ‘İsveç’ vatandaşı söz konusu olduğunda ‘resmi’ dinle ilişkili olarak en yaygın davra-

2 Bu bölüm benim *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet* (Yorumlar, pazarlıklar, sessizlikler. Öğrencilerin çokkültürlü ve postkolonyal mekanlarda din hakkındaki konuşmaları) adlı tezimin (2003) sonuçlarının ele alınmasından ve daha derin bir şekilde irdelenmesinden oluşmaktadır.

3 www.svenskakyrkan.se/statistik/pdf/medlem_tabell.pdf

nış, İsveç kilisesine mensup olmak ve özel günlerde kilise ayinlerine katılmaktır (Pettersson 2004).

2006 yılında dini çeşitlilik İsveç'te göze çarpan bir fenomendi. İsveç'te 100.000 kayıtlı üyeye sahip Müslüman topluluk oldukça büyük bir dini cemaattir. Ayrıca 100.000 Roman Katolik, 100.000'in üzerinde Ortodoks Hristiyan ve 10.000 Yahudi bulunmaktadır.⁴ Bunların yanı sıra yaklaşık olarak 25.000 Budist, Hindu, Sih ve Bahai bulunmaktadır. Bu 'dünya dinleri' haricinde "New Age" adı altında farklı dini oluşumlar ve/veya dini hareketler de görmektediriz (Andersson ve Sander 2005).

Modernleşme ve bilimsel bilginin yayılmasının ardından din fenomeni nin yok olacağı tahmin ediliyordu. Sekülerleşme kuramı adı verilen bu tahmin çokça tartışılmıştır. Sekülerleşme kavramı çok katmanlıdır ve farklı bağlamlarda farklı anlamlara sahiptir, fakat basitçe ifade edilirse sekülerleşme, dinin 'giderek daha fazla insan için daha az anlam taşıması' olarak anlaşılabilir (Hagevi 2002: 43).⁵ Bu kavram bu makalede böyle bir anlamda kullanılmaktadır. Bugün uluslararası araştırmalarda sekülerleşme kavramı sorgulanmaktadır ve araştırmacılar genellikle dini değişimler hakkında konuşmayı tercih etmektedir. Dinler yeni biçim ve yapıları benimseme eğilimi göstermektedir ve hatta bazı araştırmacılar dinden ve dinin uyanışından söz etmektedir (Sigurdson ve Svenungsson 2006).

İsveç'te din üzerine kamusal konuşmalar genellikle dini alanın dışında duyulmamaktadır⁶ ve İsveç'ten sürekli olarak en seküler ülkelerden biri olarak bahsedilir (Grenholm 1994: 131). Bu, İsveçli insanların dini, manevi ve felsefi meselelere ilgisinin olmadığı ve geleneksel yaşam tarzlarının yok olduğu anlamına gelmemektedir. Din, özel bir mesele haline gelmiş ve yaşam tarzları epeyce bireyselleşmiştir (Gustafsson 1997). Bunun gerçekten sekülerleşme olup olmadığı sorgulanabilir. Ciddi derecede sekülerleşmiş bir İsveç hakkında söylemlerin üretildiği, ama aynı zamanda İsveç'te dini törenlerin hâlâ

4 <http://www.integrationsverket.se/upload/minoritetsreligioner%202003.pdf>. Bu istatistikler cemaatlerin kendileri tarafından bildirilmiş olup, kayıtlı üyelere ilişkin resmi kabul gören tek bilgidir. İsveç'teki Müslüman cemaat pekala çoğu resmen üye olarak kaydedilmemiş 200.000-250.000 kişiyi içeriyor olabilir.

5 Sekülerleşme kavramı ilk olarak Max Weber tarafından kullanılmıştır, fakat geç 1950'lerden itibaren özellikle Amerikalı sosyologlar tarafından kullanılmaktadır. Siyaset bilimci Jeff Haynes (1998) sekülerleşme sürecini beş farklı alanda analiz etmektedir: anayasal sekülerleşme, politikaların sekülerleşmesi, kurumsal sekülerleşme, gündemin sekülerleşmesi ve ideolojik sekülerleşme. Bu tartışma üzerine bir inceleme ve görüşler Tschannen (1991) tarafından verilmektedir.

6 Dini alanla burada örneğin kiliseler, din ve dini meselelere odaklanan özel medya programları ve ya gazeteler kastedilmektedir.

çok yaygın olduğu belirtilebilir. Aynı zamanda dine ilişkin yeni işaretler, filmlerde ve edebiyatta görülmektedir ve küreselleşen ve dini anlamda iç içe geçmiş bir dünyada yeni ritüel davranışlar gelişmektedir (Tehranian ve Lum 2006). Bazıları hangi din anlayışını kullandığımıza bağlı olarak Avrupa’da küresel eğilime tekabül eden ve serpilmekte olan alternatif bir dindarlık tespit edebileceğimizi ileri sürmektedir (Knoblauch 2003).

İSVEÇ OKULLARINDA EĞİTİM VE DİN DERSİ

Bugün, kamusal söylemlerde ve müfredat söylemlerinde İsveç okulları farklı kültürlerin buluşma noktasıdır (Lpo 94, Lpf 94, Lpfö 98). İsveç Eğitim Yasasına göre tüm çocukların ve gençlerin eğitime eşit erişimi olmalıdır. Çocukların bu haktan cinsiyet, yaşadıkları yer veya toplumsal ve ekonomik etkenlere bakılmaksızın faydalanması gerektiğinin altı iyice çizilmektedir.

Hıristiyanlık adına din eğitimi, ilk verilmeye başladığı 1842 yılında İsveç devlet okullarındaki ana derslerden biriydi (Hartman 1994). O zamandan beri, çok fazla kamusal tartışma ve hararetli duygular yaratarak, muhtemelen en çok değişen derslerden biri oldu.

Hartman’a göre ‘ilk 75 yılda okullar, dini eğitim okuluydu’ (1994: 11), temel amaç da Lutheryan kilisesinin ‘doğru’ inancı onaylamasına destek sağlamak için ilgili öğretimi sunmaktı (krş. Linné 2001: 28). Kilise cemaatinin papazı, okul yönetiminin tek lideriydi ve Lutheryan kilisesinin etkisi büyüktü. Okul günü de dinin içinde derin bir şekilde yerleşikti ve Lutheryan dini yaşamında güçlü bir etkiydi. Her gün ibadetle sabah duası ediliyor, ilahi söyleniyor ve İncil okunuyordu. İlk iki programa göre (1878 ve 1889) haftada beş gün boyunca her gün Hıristiyanlık öğretiliyordu; okullarda haftada iki veya iki buçuk saatlik Lutheryan ilmi hali öğretiliyor, bir saat İncil okunuyor ve hemen hemen iki saat İncil tarihi veriliyordu (Linné 2001: 33). Bu ortamda eğitim öğrencilere mutlak değerleri vermek ve inanç konusunda yetiştirmek veya daha olumsuz bir ifadeyle endoktrine etmek üzere tasarlanmıştı.

20. yüzyılın başında İsveç’te teknolojik ve siyasal kuvvetlerin yol açtığı toplumsal dönüşümler Lutheryan Kilisesine ve yukarıda taslağı çizilen eğitim sistemine meydan okudu. 1919, 1962, 1980 ve 1994 yıllarında olmak üzere giderek daha kısa aralıklarla yeni müfredatlar hazırlandı. 1969’da dersin adı Hıristiyanlıktan ‘Hıristiyanlık Bilgisi’ne dönüştürüldü, ama o yılın müfredatında, daha çoğulcu bir toplumun taleplerini yansıtacak şekilde dersin adı yeniden ‘Din Bilgisi’ olarak değiştirildi (Hartman 1994: 15-17). Hem 1962 hem de 1969 müfredatının en ilginç ve sansasyonel özelliği nesnellik iddiasıydı (Lgr

62: 217). Bu, pek çok öğretmen arasında hararetli ihtilaflara ve büyük belirsizliklere yol açtı. Dersin kitapları incelendi ve bunların birçoğunun, nesnellik algıları ölçüt alındığında yeterince iyi olmadığı görüldü (Hartman 1994: 16).

İsveç okullarının İsveç Lutheryan kilisesine bağlılığından kopuşu, diğer Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında, çok hızlı ve radikal oldu. Yukarıda bahsedilen 1962 müfredatı yaşam üzerine daha tarafsız bir bakış açısı benimsemişti ve İsveç'te bugün çoğu insan bu bakış açısına katılmaktadır.

Buna rağmen İsveç okullarında Din konusu hem zorunlu eğitim düzeyinde hem de lise düzeyinde hâlâ mecburidir, fakat bir tarafsızlık ve çoğulculuk söylemine sahiptir. 1994 müfredatındaki temel değerler (Lpo 94, Lpf 94)⁷ şöyle belirtilmektedir: 'Okullardaki eğitim bir dini temel almamalıdır. Okulun görevi tüm öğrencileri birey olarak kendi emsalsizliklerini keşfetmeye ve böylece sorumlu bir özgürlük anlayışı içinde ellerinden gelenin en iyisini yaparak toplumsal hayata aktif bir biçimde katılmalarını teşvik etmektir'. Demokrasi, anlayış, merhamet, nesnellik ve açık yaklaşımlar, denk eğitim ile haklar ve sorumluluklar gibi değerlerin altı çizilmektedir (Lpo 94, Lpf 94). Müfredatta insanların anlama, düşünme, yorumlama ve kendini ve çevresini akılcı düşünce yoluyla geliştirme kabiliyetlerine vurgu yapılmaktadır. Bu temel değerler ve kabiliyetler sadece yetmişbeş yıl önce formüle edilen geleneksel dini ve eğitsel söylemlerden epeyce uzaktır.

1994 müfredatında (Lpo 94) 'Din Bilgisi' dersine zorunlu eğitim sisteminin programında sosyal bilgilerin içinde küçük bir yer verilmiştir. Din eğitimi inanç ve gelenek, etik ve yaşam ile yaşamın yorumlanması şeklinde üç perspektifle formüle edilmektedir. 1994 müfredatında belirlenen temel amaç Din Bilgisinin şunlara katkıda bulunması gerektiğini belirtmektedir:

kişinin kendisi, yaşamı ve çevresini anlama ve bunlar üzerine düşünme kabiliyetini geliştirmek ve kişiyi sorumluluk içinde hareket etmeye hazırlamak [...] dini inanç ve yaşam üzerine görüşlerle ilgili meselelerde açık bir tartışmayı teşvik etmek ve din konusunda merak ve ilgi uyandırmak. Daha derin bir din bilgisi ve yaşama bakış açısı bunu mümkün kılar. Etnik ve kültürel çeşitliliğe dayanan uluslararası bir toplumda insanların nasıl düşündükleri, hareket ettikleri ve yaşamlarını şekillendirdikleri giderek önem kazanmaktadır. Bu ders geleneklerin ve kültürlerin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır ve böylece öğrencilerin hoşgörüyü saygısını geliştirmenin yanı sıra zenofobiye karşı da bir temel oluşturmaktadır (Lpo 94).⁸

7 İsveç müfredatı ve programının İngilizce çevirisi şu adreste bulunabilir: <http://www.skolverket.se>

8 <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN&ar=0506&infotyp=24&skolform=11&cid=3886&extrald=2087>

Bu şekilde eğitsel yaklaşım geleneksel dini dünya görüşleri ve aynı zamanda mistik deneyimler, farklı bilinç durumları, meditasyon teknikleri gibi alternatif dini yaklaşımlar ve hümanizm ile varoluşçuluk gibi seküler ideolojiler hakkındaki bilgi ve tartışmaları kapsayan oldukça açık uçlu, keşfe dayalı ve eleştirel bir Din eğitimi geliştirmeye çalışmaktadır. Amaç dini kanaatleri yerleştirmek değil, öğrencilerin daha derin düşüncelerini sağlamaktır. Birlikte varolan farklılıklara sahip bir toplumda karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü ve saygıyı güçlendirmeye yönelik bir eğitimidir. İsveç okulları çeşitlilik arz etmektedir ve farklı inançlara ve yaşam biçimlerine sahip öğrenciler birlikte eğitim görmektedir. Bu, çoğulculuğu ilginç, meşru ve ders alınacak bir şey olarak görme ve onaylama aracı olarak görülmektedir.

İsveç'te müfredat, içeriğe ilişkin tam bilgi vermek yerine, bu dersin yapısına uygun olarak bilginin niteliğine ilişkin tanımlamalar vermeye başlamıştır. Bu pedagojik yaklaşım bakımından radikal bir değişimdir ve öğretmenlere merkezi bir rol yüklemiştir. Öğretmenler öğrencilerle birlikte içeriği planlamak, öğretimi müfredat ve programda amaçlanan hedefler doğrultusunda inşa etmek ve öğrencilerin başarısını hedeflere göre değerlendirmek zorundadır.

Bu yaklaşım doğrultusunda içerik bir okuldan diğer okula farklılık gösterebilir ve genç insanlar farklı içerikler öğrenebilir. Bunun altında yatan fikir, içerik yerel okula ve her bir sınıftaki çocuklara has olurken, süreç içerisinde edinilen bilginin niteliğinin aynı olmasıdır. Bu fikirlerin altında yatan mantık ise kapsayıcı, çokkültürlü ve çokinançlıdır.

1994 müfredatında din dersinin sunduğu perspektif oldukça kapsayıcı, çokkültürlü ve keşfe dayalı olmasına rağmen, bazı eğitimciler bunu 1980 müfredatından geriye gidiş olarak görüyorlar, çünkü bu müfredatta şöyle yazıyor: 'Hristiyan geleneği ve Batı hümanizmi tarafından taşınan etiğe uygun olarak bu değerlere bireyde adalet, manevi büyüklük, hoşgörü ve sorumluluk duygularını güçlendirerek ulaşılır' (Lpo 94). Hristiyan geleneği ve Batı hümanizmiyle ilişkili bu ifade, 1990'ların başında müfredat hazırlanırken büyük bir ihtilaf yarattı, fakat bu durum 1991 yılında İsveç'te iktidara gelen muhafazakar hükümetten gelen yeni direktifler ışığında da değerlendirilebilir (Linné 2001 : 27). Bu formülasyon hiçbir dini inanca dayanmayan bir eğitim öngören paragrafla tamamen çelişki içindedir (yukarıya bakınız). Bariz bir şekilde çelişkili olan bu ifade 1998 yılında okul öncesi eğitim için hazırlanan müfredattan çıkarılmıştır (Lpfö 98).

Bununla birlikte müfredat ve programın zaman zaman (çoğu zaman?)

eğitim praxisinden ve okullardan çok uzak ideolojik ve siyasal alanlarda hazırlanmış ve vurgulanmalıdır. Eğitim praxisi doğası gereği birçok toplumsal bağlam içine yerleşiktir ve asla tarafsız değildir. Dolayısıyla İsveç'te Din dersi tüm seviyelerde çoğu zaman Avrupa Hristiyan ve Lutheryan perspektif ve anlayışlar lehine önyargılıdır. Lutheryan biçimiyle Hristiyanlık hâlâ Din dersinde merkezi konumdadır ve din ve din eğitimi alanlarında tartışılan kilit önemdeki meselelerden biridir (örneğin bkz. Murray 2006). Dolayısıyla bazı eleştirmenlere göre Din eğitimi hâlâ bazılarının çıkarlarına hizmet ederken, diğerlerinin fırsatlarını kısıtlamaktadır. Müfredat ve programda değerler olarak ifade edilen farklılıklar karşısında hoşgörüyü ve çeşitliliğe saygıyı güçlendirmek yerine, niyet edilenin tam aksine, sınıf içinde inanç ve gelenekler çarpıtılarak sunulduğunda, stereotipleştirmeye ve zenofobiye katkıda bulunabilir.

Üstelik İsveç'teki çoğu okul ve kültürel ortam, İsveç Hristiyan gelenekleriyle şekillenmiştir ve bu da hararetli tartışmalara yol açmaktadır. Hristiyanların önemli günleri resmi tatildir ve özellikle alt sınıflarda olmak üzere okullarda bu günler için hazırlıklar yapılmaktadır. Bu durum genellikle İsa'nın gelişi, Noel ve Paskalya için geçerlidir. Okulların yaz tatilinden önceki son gününü, çevrede okula uzak olmayan bir kilise olması durumunda bir İsveç kilisesinde tören olarak geçirme geleneği üzerine hararetli tartışmalar koptu. Birçok İsveçli bu özel düzenlemelerin dini anlamlarından uzaklaşmış ve 'İsveç kültürü'nün bir parçası haline gelmiş olduğunu düşünmektedir. Kimileriye verili olarak kabul edilen görüşlerden ve tekkültürlü bir İsveç okulundan gelen zayıf düşüncelerden memnuniyetsizlik duymaktadır (Teshafu-ney 1999). Diğer inanç cemaatleri içerisindeki gelenekler okullarda pek tanınmamaktadır ve bu durum diğer hiçbir inanç ve bayramın İsveç toplumunun bir parçası olmadığı izlenimini uyandırmaktadır.

Kısmen geleneğin ve inancın kaybedileceği ve bazılarının tekkültürlü dediği bir İsveç okulunda çocuklarının kültürel ve dini olarak yabancılaşacağı korkusuyla, hem Hristiyan hem de Müslüman inançlarına sahip ebeveynler İsveç'te 'serbest okullar' adı verilen bağımsız okullar kurmuşlardır. 1992'de devlet okulları dışında okul açılmasına izin verilmeye başlandığından bu yana çok sayıda yeni okul kurulmuştur.⁹ Okulun hedefine bakılmaksızın, çoğu ulusal müfredatı takip etmektedir, fakat bunun yanında ekstra bir eğitim düzenlemesi de yapabilmektedirler. Bazı okullar ekstra zamanda belli

9 Devlet tarafından idare edilmeyen okulların açılmasına İsveç'te yıllar süren siyasal tartışmaların ardından izin verilmiştir. Örneğin bakınız, *Skolor som alla andra. Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Skolverkets rapport no. 271. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1537>

bir mezhep perspektifinden din eğitiminin yanı sıra takviye eğitim olarak dil, beşeri bilimler ve spor dersleri de verilmektedir.

AMPİRİK ÇALIŞMA

Bu makalenin ampirik verileri, katılımcılarla birer birer yapılan iki farklı görüşmeden oluşmaktadır.¹⁰ Toplamda 41 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Aşağıdaki sorular araştırmanın odağında yer almıştır:

Öğrenciler kendi dinleri ve etnisiteleri hakkında nasıl konuşmaktadır?
Öğrenciler başkalarının dinleri hakkında nasıl konuşmaktadır?

Görüşmeler özellikle onbir öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Belirtilen ulusal, etnik ve dini kimliklerin tamamı öğrencilerin kendi seçtikleri pozisyonlarıdır. Burada görüşmeler, hem görüşmecinin hem de görüşülenin etkileşim içinde olduğu ve birlikte söylemsel süreçler içinde bilgi ürettiği kısıtlanmış bir toplumsal ortam olarak görülmektedir (Aull Davies 1999). Bu anlamda görüşmeler, kişilerin kendilerine ilişkin imgelerinin yaratıldığı, yorumlandığı ve yeniden yorumlandığı bir tür kimlik çalışması teşkil etmektedir. Bu metinde öğrencilerin ifadelerinden bazıları sunulacak ve tartışılacaktır. Odak noktası Müslüman öğrencilerden bazılarıyla (Pakistan, Irak ve Lübnan kökenli) birlikte kendilerini ‘İsveçli’ olarak tanımlayan bazı öğrenciler olacaktır.

(BAZILARI İÇİN) BİR DİL OLARAK DİN

Bir dini sistem içerisinde toplumsallaşmak, öğrencilerin dünyaya ilişkin perspektif oluşturma ve konuşma süreçlerinde kendisini ortaya çıkarmaktadır. Benim çalışmamda özellikle Müslüman arkaplana sahip öğrenciler, zihinlerinde dinlerinin cevapsız bıraktığı bir çok soru olmasına rağmen dünya görüşlerini ifade ederken çok açık ve net konuşmaktadırlar. Müslüman öğrencilerin pek çoğu davranışlarının etik ve ahlaki zeminini ifade etmek istediğinde, dini dünya görüşleriyle ilgili ve geleneksel dini kavramları kullanarak konuşmalarla sık sık karşılaşmaktadır. Örneğin Keya İslamiyet ve Allah inancı ile ilgili konuşurken şöyle diyor:

¹⁰ Katılımcıların tamamı gönüllülerden oluşuyordu ve hepsine kişisel ve kurumsal anonimlik garantisi verildi. Açıklama yapmaksızın işbirliğinden çekilebilecekleri konusunda bilgilendirildiler (Ama hiçbirisi bu seçeneği kullanmadı). Ebeveynler de bilgilendirildi ve izin verdiler. Görüşmeler, büyük bir İsveç şehrindeki çoketnili bir banliyödeki belirli bir ortaokulda 8. sınıf öğrencileriyle (13-15 yaşları arası) gerçekleştirildi. Öğrenciler din, biyolojik cinsiyet, etnisite ve ulusal arkaplan bakımından mümkün olduğunca geniş bir kesimi temsil edecek şekilde seçildiler.

Keya: [Allah]... rehberdir...hayır, o benim için karar verendir, ama doğru yolda... çünkü benim düşüncelerim yanlış olabilir.

Görüşmeci: Peki Allah'ın ne söylediğini nasıl biliyorsun?

Keya: [...] Kuran'dan, dediğim gibi, o neyin yanlış neyin doğru olduğunu gösterir.

Nasrin Müslüman inancının yaşamında emniyet sağladığını vurgulamaktadır:

Nasrin: Benim dinim [...] emniyettir ... biliyorsunuz ki yukarıda *bir şey* var ve size yardım ediyor... toplumda buna (Allah inancına) sahip olmak çok güven verici.

Samira neredeyse şiirsel bir üslupla Allah'tan bir yaratıcı olarak bahsediyor:

Samira: Ben Allah'a şöyle bakıyorum: O yaratılmamıştır ... plastikten yapılamaz, görülemez, hiçbir şey olamaz; o bir şeydir ama aynı zamanda hiçbir şeydir... bir baba değildir, bir insan değildir, kendisinin yaratmadığı bir şeydir ... Ona dua ettiğimde bana yardım ettiğini hissediyorum, ne olursa olsun... bir şey kaybettiğimde veya ailemde bir şey olduğunda ... ya da başka bir şey , o her zaman orada, Allah yani, benim için.

Görüşmenin ilerleyen bölümlerinde Samira, Allah ile ilgili konuşması- na geri döner ve Allah'a inanmanın onun için çok özel ve 'büyük bir şey' olduğunu, ama elbette inanmayan insanlara saygı duyduğunu ifade eder.

Çalışmamdaki Müslüman öğrenciler için Allah'a inanmak doğal bir şeydir. Görüşmeler sırasında Müslüman geleneklerindeki her şey takdir edilmese de, hiçbiri tam bir inançsızlık duruşu sergilememektedir.

Fakat bir dine 'sahip olmak' bu öğrencilerin inanç hakkında kolaylıkla konuşabileceği anlamına gelmiyor. Bunun nedeninin din kavramının tanımlanmasındaki güçlükler olduğunu düşünüyorum. Dünyanın pek çok bölgesinde 'din', belli bir aile geleneği içinde pek çok farklı yaşam biçimi ve tarzına az ya da çok entegre olmuştur (Hjärpe 1992: 127). Bu da elbette, 'benim dinim' hakkında nasıl konuşulacağını bilme güçlükleri yaratmaktadır. Çünkü böyle bir konuşma Batılı ve bireyselleşmiş bir söylemsel inşa içerisinden konuşmayı temsil etmektedir.

Din kavramı çokça tartışılmıştır ve konuya ilişkin eleştirel yaklaşımlar Talal Asad (1993) ve Richard King (1999) gibi yazarların çalışmalarında mev-

cuttur. Eleştiriler Batı dünyasının din kavramı üzerine görüşlerine yönelmektedir. Bu yazarlara göre Batılı görüş tarihten, toplumsal ve siyasal yaşamdan koparılmış ve ayırıcıdır (Asad 1993: 28). Din kavramı üzerine konuşmaktaki ikilem Müslüman öğrencinin konuşmalarında bariz bir şekilde duyulmaktadır. Örneğin Keya dini hakkında kendisine soru sorulduğunda şöyle cevap verir:

Keya: Din ne mi!? (Güler)

Görüşmeci: Hı hı.

Keya: Peki, Ortadoğu! [...] Evet! Her şey orada.

Demek ki Keya için din, kendisinin ve ailesinin doğduğu Ortadoğu'nun kültürünün çoğu boyutunun ayrılmaz bir parçasıdır ve dolayısıyla kendisini otomatikman Müslüman olarak konumlandırmaktadır. Geleneği kültürden veya kültürü dinden ayırmadığını söylüyor, fakat bu meseleyi tartışmaya istekli.

Müslümanlar hakkında Batı'da yazılan yazılarda ve üretilen söylemlerde etnik, kültürel, dini ve siyasal Müslümanlar şeklindeki sınıflandırmalar zaman zaman kullanılmaktadır (Roald 2001: 18). Din kavramında olduğu gibi bu da Avrupa merkezci bir perspektifle oluşturulmuş bölünmeler ve inşalar olarak eleştirilebilir ve bilimsel açıdan tarihsel olarak özgül unsurlardan 'kesip koparılmış', durağan ve iktidar ilişkilerinden ayrılmış oldukları söylenebilir.

Kendisini bir dini 'olmamak' üzerine konumlandırmak bu durumda imkânsız gibi görünmektedir. Bunu söylemek bir kimsenin dünyada ailesi, geleneği ve aidiyeti olmadığını söylemesiyle aynı mı olurdu? Buna rağmen bu öğrenciler din kavramını Batı tarzında sınıflandırmayı biliyorlar, ama konuşmalarında bir belirsizlik de var. Okuldaki Din dersinin yukarıda bahsedilen din kavramı eleştirisine göre ne kadar uygun olduğu düşünülebilir. Müslüman öğrenciler özellikle kendi dinleri ve o dinin dünyaya bakışı ile İsveç'te tarihsel olarak en yaygın inanç olduğunu bildikleri Hristiyanlık gibi diğer dinler arasında karşılaştırma yapmakla özellikle ilgililer. Örneğin Nasrin bir görüşmemizde, İsa'nın Tanrının oğlu olup olmadığını konuşurken benimle tartışır:

Nasrin: ... Siz Hristiyanınız değil mi?

Görüşmeci: Evet...

Nasrin: Peki ... eğer Tanrı oğlunu seviyorsa... neden onu çarmıha germelerine izin verdi? Bence bu çok yanlış... eğer Tanrı onu sevseydi... evet, biz (Müslümanlar) de İsa'ya tabii ki inanıyoruz, ama sizin inandığınız gibi değil... o hain, neydi onun adı?

Görüşmeci: Yahuda mı?

Nasrin: Evet, o İsa oldu, anlıyor musunuz?

Görüşmeci: Evet.

Nasrin: Ve İsa cennete yükseldi ve sonra ... O ve bizim son peygamberimiz... bizim oniki peygamberimiz var... o ve İsa sonra birlikte geri gelecekler... ve eğer karar benim olsaydı ve oğlumun ölümünü görseydim... Bunun olmasına izin vermezdim, tabii ki vermezdim! Fakat eğer Tanrı... O her şeyi yarattı, o zaman ne isterse ona karar verebilir.

Nasrin görüşmeler sırasında dini konular hakkında konuşmaya ve tartışmaya çok istekli ve bana sık sık onunla ne zaman tekrar konuşacağımı soruyor. Ailesinin kökeni Irak'a dayanıyor ve kendisini Şii geleneği içinde din-dar bir Müslüman olarak tanımlıyor. Dini inancı onun için önemli ve çarşaf giyiniyor. Yukarıdaki tartışmada Tanrının oğlu İsa'nın çarmıha gerildiği şeklindeki Hristiyan inancından bahsediyor. Bu inanç Müslümanlar ve Hristiyanlar arasındaki büyük ihtilaflardan birisidir. Bir Müslüman olarak Nasrin çarmıha gerilme inancını çok kötü buluyor ve Hristiyanların buna gerçekten nasıl inanabileceği hakkında tartışmak istiyor.

Dini inançları daha çok öğrenmek konusunda Nasrin'le konuşurken, dini inançlar, özellikle İslamiyet, ama aynı zamanda Müslüman geleneğinde Ehl-i Kitap olarak görülen Hristiyanlık ve Yahudilik hakkında daha çok şey öğrenmek istediğini ve daha çok ders olmasını istediğini söylüyor. Okulda Müslüman öğrencilerin dini fikir ve gelenekler hakkında nasıl tartışmalar ve karşılaştırmalar yaptığını tarif ediyor, ama İsveç okulunda İslamiyet üzerine pek fazla öğretim almadığını söylüyor. Bunun yerine ailesine sorup, birkaç yıldır Cumartesi günleri şehirde Kuran kursuna katılıyor.

Yukarıda gösterildiği gibi din, kimlik inşası için bir kaynak olarak, değişkenlik gösterse de benim çalışmamda Nasrin, Keya ve Samira tarafından burada temsil edilen hemen hemen tüm Müslüman öğrenciler için barizdir. Dini toplumsallaşmanın daha fazla dini merak uyandırdığı açıktır ve ileri seviyede bir dini dil ve dolayısıyla dini anlatı ve mitleri tartışma ve yorumlama kabiliyeti geliştirmiş öğrencilerin bu tür konuşmalara girmeyi daha kolay ve anlamlı bulması mümkün görünmektedir (ayrıca bkz. Geels ve Wikström 1999).

MÜSLÜMAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMALARINDA DİN VE GELENEĞE DİRENİŞ

Gençlik ve kimlik üzerine araştırma yapmaya ilgi duyan bazı İslam alimleri, günümüzün genç Müslümanlarında eski neslin çok dar, geleneksel ve onların gözünde çarpıtılmış İslam yorumunu sorgulama ve buna direnme eğilimini

ele almışlardır (krş. Abdullah 1995, Jacobson 1997). Bu eğilim benim araştırmamda görüşülen Müslüman öğrenciler arasında da güçlüdür. İsveç gibi bir toplumda yaşarken neyin uygun veya serbest olduğuna ilişkin sorular sık sık sorulmaktadır.

Keya: [...] Kuran'da bahsi geçmeyen birçok haram var.... bazı yerlerde eğer erkek veya dişi olduğunu bilmiyorsanız kuşları seyretnenin yasak olduğunu söylüyorlar... yani ben böyle duydum.

Keya bir Müslüman aileye ait olduğunu ve muhtemelen daima öyle kalacağını altını güçlü bir biçimde çizse de, bildiği dini geleneği tartışırken güçlü bir muhalefet içinde ve hemen hemen biraz uçar. Şöyle diyor:

[...] eğer kabul etmezsen (İsveç'te) senden beklendiği gibi yaşayamazsın... Çünkü şu anda pek çok inancın.... pek çok milliyetin bulunduğu bir toplumdayız... o zaman kabul etmelisin ki sen ve sen ve sen ve sen... başka türlü yürümez.

Keya'nın konuşmasında rekabet halinde söylemler bulunmaktadır. Bir yandan ailedeki daha kolektif ve 'geleneksel' pratiklere karşı büyük bir saygı, Allah'a ve Müslüman geleneklerine saygı ifade ediyor, diğer yandan da bireysel tercih ve neyin doğru neyin yanlış olduğuna kendi kararını verme kabiliyetini güçlü bir biçimde dile getiriyor. Bu şekilde insanların grup üyeliğiyle eleştirel bir biçimde yapılandırılan toplumsal ve rekabet halindeki ilişkiler bağlamı içerisinde kimlikler gelişiyor, şekil alıyor ve hareket ediyor. Keya'nın konuşmasının içinde bulunduğu böyle bir 'kimlik çalışması' herkes için, özellikle de gençler için geçerlidir, ama muhtemelen bir azınlık-çoğunluk bağlamında daha zordur. Bireyler için karmaşık siyasal, ekonomik ve tarihsel ilişkiler değişen kimlik inşalarının tezahürlerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Gruplararası/kültürlerarası ilişkiler üzerine yapılan araştırmalar bu tür ilişkilerin olumlu etkileri olabileceği gibi, potansiyel tehlikeleri de olabileceğini göstermiştir (Simon 2004: 100-155).

İsmail'in konuşmasında da farklılık gösteren ve rekabet halinde olan söylemler bulunmaktadır. İsmail görüşmeler sırasında kendi pozisyonundan bahsederken birkaç kez 'ikiyüzlü' kelimesini kullanmaktadır. Bu konuşma şekli Müslüman dini söylemi içinde yaygın bir tarzdır ve İsmail çok açık bir şekilde kendi inancına ve dini yetiştirme tarzına karşı kararsızlığını ifade etmektedir. İsmail, ailesi gibi Ahmediye geleneğine aittir ve genellikle şehirdeki Ah-

mediye Camii'ndeki gençlik grubuna katılmaktadır. Camideki öğretimi ilginç ve önemli bulmaktadır ama okulda veya mahallesinde 'karışık' arkadaşlar arasındayken Ahmediye inancına ve yaşam tarzına karşı çok şüpheli ve kararsızdır. Diğer İsveçli arkadaşları gibi yaşamak ve kabul edilmek istediğini söylemektedir. Bu onun için büyük bir çatışmadır. Çatışma babasının çok dindar olması ve diğer insanları kendi dinine döndürmesi nedeniyle daha da şiddetlenmektedir.

İsmail'in vicdanı rahatsızdır ama aynı hislere sahip pek çok arkadaşı olduğunu söylemektedir. İsveç'te ve Batı dünyasında kendisinin durumunda olan tüm çocuk ve gençler ona göre aynı şekilde hissediyor olmalıdır.

Tüm din sistemleri yeni ve değişen kültürel ve dini bağlarla karşılaşmışlardır. Yeniden şekillendirme ve yeniden yorumlama gerektirir. Çalışmamda yer alan genç Müslümanların birçoğu böyle bir içtihadan bahsetmektedir. Diğerlerinin yanı sıra, cumartesi günleri şehirde Kuran kursuna giden Nasrin kendi dini geleneğinde bazılarının benimsediği ve kadınların ev dışında çalışamayacağı şeklindeki görüşü reddetmekte ve bana bunun Kuran'da yazılı olup olmadığını sormaktadır. Ayrıca ailesindeki bir çatışma hakkında da çok üzgün ve kızgındır, çünkü zaten evli olan bir adam onun halasıyla evlenmek istemektedir.

Öğrenciler kendi dinlerinden, etnisitelerinden ve yaşam projelerinden bahsederken ailelerinin geldikleri ülke çok sık bir şekilde aktif referans noktası olarak konuşmalarda mevcuttur. Kültürel ve dini tanımlamaların çok sayıda coğrafi bölgeye yayıldığı uluslararası gençlik kavramı burada önemli olabilir. Bununla birlikte, göçmenlik çerçevesi içerisinde karmaşık toplumsal ortamlarda kimlik şekillendirmenin anlamını öğrenmek için çocuklar ve gençler üzerine daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu göçmen (uluslararası) gençler için, okul çoğu zaman toplumun hakim söylemlerine toplumsallaştıkları veya bunlardan çeşitli şekillerde dışlandıkları bir ortamdır (Carlson 2006). Abdullah (1995) da Avrupa'daki tüm ülkelerde yakıcı bir sorun olan Din derisi ve ilgili eğitim sorununu gündeme getirmektedir (krş. von Brömssen 2003).

‘İSVEÇLİ’ ÖĞRENCİLERİN DİN ÜZERİNE KONUŞMALARI

Yukarıda gösterildiği gibi, kimlik inşası için bir kaynak olarak din, bazı farklılaşmalarla benim çalışmamda görüşülen Müslüman arkaplana sahip neredeyse tüm öğrenciler için belirgindir. Buysa ‘İsveç’ kökenli öğrenciler hakkında söylenebileceklerle taban tabana zıttır. Bu öğrenciler çoğunlukla seküler ve materyalist söylem içerisinde ve onun tarafından konumlandırılmaktadır.

Görüşülen ‘İsveçli’ öğrencilerden sadece birisi din hakkında oldukça olumlu bir şekilde konuştu. O da Budizm hakkında konuşan Kristoffer’di. Budizm hakkında çok şey bilmediğini söyledi, ama Budizmi kısmen ateist yaklaşımı nedeniyle ilginç buluyordu. Başka bir ‘İsveçli’ kızın, Isabella’nın ailesi bir İsveç serbest kilisesinin aktif üyeleri idi, ama Isabella artık oradan ayrılmıştı. Bunu darkafalık olarak görüyordu ve diğer ‘İsveçli’ arkadaşları tarafından da sorgulanmıştı. ‘İsveçli’ öğrenciler bilime dayanmayan inançları sorgulamaktadır. Hem Kristoffer hem de Johanna bazı insanların dünyayı açıklarken dini mitlere başvurmasını çok uygunsuz bulmaktadır; bunu aptalca, eski moda ve kesinlikle faydasız olarak görmektedirler.

‘İsveçli’ öğrencilerin konuşmalarında din çok sık bir şekilde sorunlarla, özellikle de hem tarihte hem de şimdi savaşlarla bağlantılı olarak görülmektedir ve bu konuşmalar teist bir Tanrı inancıyla alakalı sorunlarla ilişkili meseleleri kapsayacak şekilde genişlemektedir. Tanrının iyiliği sorunu, tüm güce ve bilgiye sahip olan ahlaken kadiri mutlak bir Tanrının neden dünyada kötülüğe ve acıya izin verdiği sorusuyla ilgilidir. Bu sorun, konuşmasında Mattias tarafından şöyle formüle edilmektedir:

Hayır, Tanrıya inanmıyorum. Eğer bir Tanrı olsaydı... yani iyi bir Tanrı... neden savaşları ve öyle şeyleri durdurmuyor? Eğer varsa, bunu yapardı, ama olmuyor. O zaman ona inanmam için bir neden yok...

Dolayısıyla bu tür dini temalar ‘İsveçli’ öğrenciler tarafından pek kıymetli bulunmamaktadır ve onların konuşması dini söylemsel inşalara pek dayanmamaktadır. Kristoffer’a göre ‘(Ölümden sonra yaşam hakkında) bilinecek pek bir şey yok’ ve bu önemli bir ifade olarak görülebilir. İki öğrenci kategorisi arasında din üzerine konuşmalardaki bu fark, yukarıda tartışıldığı gibi İsveç’in seküler ve sekülerleşen bir toplum olduğu önermesine tekabül etmektedir. Bazı araştırmacıların bahsettiği din ve dini kimliğin yeniden inşası, benim araştırmamdaki öğrenciler tarafından üretilen din ve kimlik söylemlerinde aşikâr değil.

‘İSVEÇLİ’ ÖĞRENCİLERİN DİN HAKKINDAKİ KONUŞMALARINDA ZAMAN VE ÖTEKİ

Johannes Fabian, meşhur çalışması *‘Time and the Other: How anthropology makes its object’*’te (1983/2002), Anglo-Amerikan ve Fransız antropolojisinin zamanın kurucu işlevini analiz etmektedir. Fabian *‘eşzamanlılığın inkarı’*

adını verdiği bir fenomenden bahseder ve bununla 'antropoloji söyleminin üreticisinin, antropolojinin 'göndergelerini' şimdiki zamanından başka bir Zamana yerleştirmeye yönelik ısrarlı ve sistematik bir eğilimi' kastetmektedir (1983/2002: 31). *Eşzamanlılık* kavramı Fabian tarafından 'tüm zamansal ilişkiler ve dolayısıyla eşzamanlılık, kültürel olarak örgütlenmiş praksis içerisine yerleşiktir' şeklindeki merkezi varsayımını ifade etmek üzere seçilmiştir (a.g.e., 34).

Fabian'ın eşzamanlılığına benzer bir söylem, kendilerini seküler ve 'İsveçli' olarak konumlandıran öğrencilerin konuşmalarında da duyulmaktadır. Din ve dini gelenek ve pratikler, modernite öncesi 'aptallıklar', bilimsel güvenilirlikten yoksun ve bireysellik ile özgür iradede mahrum olarak değerlendirilmekte ve söylemler bu şekilde inşa edilmektedir. Burada Zaman farklılık üreten bir kategori ve 'İsveçli' grup tarafından geliştirilen söylemsel bir inşa olarak işlev görmektedir. Bu söylemle öğrenciler, kendi etnik kökenlerinden farklı kökenlere sahip insanlar hakkındaki anlayışları ifade ve inşa etmektedirler. İsveçli kökenine sahip olmayan insanlar çağdaşıktan mahrum bırakılmaktadır ve 'İsveçlilerin' diğer dini sistemlerin ve bu sistemlerin dünya görüşlerinin içsel bilgisini inkar etmelerini sadece mümkün değil aynı zamanda mantıklı kılan bir şekilde 'Batı'nın zaman ufkunun dışına yerleştirilmektedir. 'İsveçli' çocuklardan biri, Kristoffer şöyle diyor:

Okulda bir din dersimiz olması gerektiğini düşünmüyorum... Bunun bir şey olduğunu düşünmüyorum... Bence bu eski moda... Buna devam etmemiz gerektiğini düşünmüyorum... İstemezdim... Daha fazla tercih özgürlüğü isterdim.

Kristoffer arkadaşları hakkında özellikle de ona göre çok kısıtlanmış hayatlar yaşayan Müslüman arkadaşları hakkında konuşmaya devam eder:

Kristoffer: Evet, istedikleri şeyleri yemeleri serbest olmayan ve istediklerini yapamayan arkadaşları düşünüyorum da...

Görüşmecisi: Sen ne istersen yapabiliyorsun yani?

Kristoffer: Her zaman değil, ama benimkinin ailemin diniyle bir alakası yok...

Dini, aile geleneğinin ne düşünülmesi ve neye inanılması gerektiğini belirlediği eski moda bir zamana ait olarak gören bir söylemsel inşa, 'İsveçli' öğrencilerin konuşmalarında sıkça görülmektedir. Biz İsveçliler öyle değiliz de-

mektedirler. Bu öğrencilerin konuşmalarında, İsveçliler bilimsel ve rasyonel dünya görüşlerine sahip olmak bakımından 'aydınlanmışlardır'. Bu dogma biçimine bilimcilik denir; bilimcilik, hakikate ulaşmanın mutlak ve tek meşru yol olarak bilimin görülmesi anlamına gelmektedir (Sorell 1994). Kristoffer kendi dünya görüşünden bahsederken bunu net bir şekilde açıklar:

Kristoffer: Evet, bence dindar insanlar düşük zekalı bir izlenim bırakıyorlar...

Görüşmeci: Hımm... peki sence dünya nasıl yaratıldı?

Kristoffer: Aslında bilmiyorum, ama bence (dinin söylediği gibi) doğa-dışı bir şekilde olmadı... Bence doğal bir açıklaması var.

Görüşmeci: Öyleyse bir doğa bilimi kuramının bunu açıklayabileceğini düşünüyorsun?

Kristoffer: Evet... pek çok kez değişti, ama bir gün doğrusu bulunacak.

Johanna da kendisini 'İsveçli' ve seküler olarak konumlandırarak dini uydurma bir şey ve üzerinde düşünmenin faydasız olduğu bir şey olarak görmektedir: 'Otların anlamının ne olduğunu düşünmek ve sormakla aynı şey...'. Johanna'ya göre dine gerek yok. Yaşam burada ve şimdi yaşanıyor, etik meseleler mevcut durum üzerine inşa edilmeli ve dini inançlar modern zamanlarda faydalı cevaplar vermiyor.

Mattias'ın konuşmaları da bunlarla aynı hat üzerindedir. Konuşmasıyla dini 'bize' değil, 'onlara' ait bir şey olarak inşa etmektedir. Mattias şöyle diyor:

Mattias: Tamam, örneğin yabancılar. Onlar din ve benzeri şeylerle daha çok ilgililer... buraya geliyorlar... dinleriyle beraber... ve İsveçliler de buna tepki veriyor /.../ Öteki insanlar ... öteki insanlardan bahsediyorum... yabancıardan... İsveçlilerden bahsetmiyorum... İsveçlilerin özel bir dini yok... yabancı insanlar, onlarda dua eden ve böyle şeyler yapan çok kişi var... Somalili insanlar ve onlar gibiler... kızlar örtünmek zorunda.

Görüşmeci: Bunu neden yaptıklarını biliyor musun?

Mattias: Neden örtündüklerini mi?... Öyle istiyorlar! İsveç'te olsalar bile, dinleri de burada... İsveç'e taşınırsalar bile...

Mattias'ın konuşmalarında 'biz' ve 'onlar' arasında keskin bir ayrım bulunmaktadır. 'İsveçliler dindar değildir, ama onlar dindar', diyor Mattias. Din burada 'biz' ve 'onlar' arasında farklılık oluşturan bir kategori olarak tezahür etmektedir. Mattias'a o ve okul arkadaşlarının birbirleriyle farklı dinleri ve yaşam tarzlarını tartışıp tartışmadıklarını sorduğumda neredeyse çok geçirmiş gibi görünüyor ve şöyle diyor:

Hayır, hayır, hayır! Onların nasıl yaşadığını düşünmüyoruz... biz arkadaşız.

Din konusunu tartışmak korkutucu ve hatta arkadaşlığı tehdit edici bir şey gibi görünmektedir. Bu Johanna tarafından da onaylanmaktadır. Johanna diyor ki:

Din hakkında konuşmamaya çalışıyoruz. O zaman sinirleniyoruz... birbirimize kızıyor ve kırılıyoruz...

Din hakkında soru sormak, yorum yapmak ve dini tartışmaktan duyulan korku, Berg (2001: 107-109) ve Ehn'in de (1981) üzerinde yorum yaptığı bir konudur. Çokkültürlü bir arada yaşamın gündelik hayatta yürümemesinden duyulan korkudan dolayı, insanlar hassas meseleleri tartışmaktan kaçınmaktadır. Ehn bunu 'barışçıl etnik birlikte varoluş' olarak adlandırmaktadır (1981: 155). Araştırmamdaki 'İsveçli' öğrenciler de bu şekilde hareket ediyor gibi görünmektedir. Johanna'nın yukarıda söylediği gibi din konusundan kaçınmaya çalışıyorlar, çünkü deneyimlerine dayanarak biliyorlar ki din konusu ihtilaflıdır. Neden ihtilaflı olduğuna gelince öğrenciler bunu açıklayamıyor. Bu durum ilginç ve çarpıcıdır. 'İsveçli' öğrencilerin din meseleleriyle pek ilgili olmadıkları ve dinden uzak durdukları düşünülebilir, ama işin aslı böyle değil gibi görünmektedir. Kişi sekülerleşmiş İsveç ülkesi ve halkı üzerine söylemleri temel aldığı anda (ve bunlara inandığında) belki de din hakkında sorgulanma duygusu, çok rahatsız edici ve zorlayıcı olabilir.

Daha önce de belirtildiği gibi sekülerleşme kuramları, araştırmacılar tarafından çokça tartışılmakta ve sorgulanmaktadır; İsveçli öğrenciler arasında da sekülerleşme ile bilimcilik arasındaki sınırda yer alan söylemler güçlü görünmektedir. Bilimcilik söylemi İsveç'i modern ve aydınlanmış bir konuma yerleştirirken, dini inanç sahiplerini, özellikle de okullardaki Müslümanları eski moda gelenekselciler olarak konumlandırmaktadır. Bu 'biz' ve 'onlar' arasındaki sınırları açık bir şekilde çizmektedir. Ötekilerin dini inançlarıyla ilgili temsiller içeren söylemler, sınırlar ve Zygmunt Baumann'ın belirttiği şekilde 'buluşma olmayan buluşmalar' inşa etmektedir (1995: 191-197). Burada din farklılıkları içerisinde örneklenen 'buluşmadan buluşmak', 'yabancı'yı yeniden onaylamakta, kültürel ve dini farklılıkların aşılmasını ve melezleştirmesini zorlaştırmaktadır.

Kendilerini İsveçli olarak konumlandıran öğrencilerin konuşmaları, 'Aydınlanma projesi' söylemleri içerisinde (McIntyre 1981). Bu, kişinin

inançları ve eylemleri için rasyonel ve dünyevi bir temel arayışıdır. Dini bir epistemoloji 'İsveçli' öğrenciler için 'Aydınlanma projesiyle' çatışma halinde bir şeydir ve bu haliyle gevşek spekülasyonlar ile çocuksu, eski moda ve geri kalmış söylemlere dayanmaktadır. Dindar insanlar 'İsveçli' öğrencilerin görüşlerine göre, çağdaş dünyaya ait olmayan, zamanı geçmiş yaşam tarzlarına sıkışıp kalmışlardır. İsveçli öğrenciler kendilerinin nesnel, tarafsız ve tüm dini etkilerin dışında olduklarına ciddi derecede ikna olmuşlardır. 'Biz' ve 'onlar' bu İsveç okulunda din, iman ve inançla ilişkili söylemlerde açık bir şekilde inşa edilmektedir.

CİNSİYETTEN KONUŞMAK

Hem Samira hem de Nasrin 'modern zamanlar'la ilişkili meseleler hakkında konuşmuş ve her ikisi de 'modern yaşam biçimleri' dedikleri şeyin kendi anelerini ve onlardan beklenenleri etkilediğine ilişkin bir umut ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ikisi de işin gerçekten böyle olduğundan mutlak surette emin değillerdi ve özellikle Samira hem korku hem de endişe duyduğunu ifade etti. Müslüman kızların bu endişeleri ilişkilendirdikleri iffet ve namus yapıları aslında İslam'dan veya başka bir dinden kaynaklanan dini fenomenler olmasa da (Roald 2001: 240-242), konuşmaları sırasında kızlar bu endişeleri İslamiyet ile ilişkilendiriyorlardı.

Örnekleme yer alan Müslüman erkek çocukları Keya ve İsmail'in ikisi de, İsveç anaakım medyasında tamamen eril (güçlü ve cesur) ve ataerkil olarak çizilen Müslüman erkekliğiyle sürekli olarak ilişkilendirilen bir cinsiyet anlayışı ifade etmediler. İsmail de Keya da her iki cinsiyet için saygı ve eşit muamele talep etmektedirler ve çocuklara, genç kızlara ve Müslüman kadınlara karşı dini ayrımcılık yapan her tür eğilime öfkelenmektedirler. Keya kızgın bir şekilde şöyle demektedir:

... bazı ülkelerde kızların okula gitmesine izin verilmiyor. Kuran bunun hakkında hiçbir şey söylemiyor. Niye böyle? Örtünüp okula gidebilir, bu fark etmez, ama dediğim gibi bazı ülkelerde kadınların ... ihlal ediyorlar... ve abartıyorlar.

Nasrin iffet temasından bahsediyor ve bu görüşü diniyle bağlantılandırıyor. Erkeklerle ilgili düzenlemeler hakkında bir kararsızlık gösteriyor, ama kendisi dinine uymaya çalışacağını söylüyor ve bahsettiği etik de orada tanımlanıyor. Farklı İslami kaynaklarda çeşitli fikirler olsa da, hem Kuran'da hem de sünnette cinsiyetler arasındaki sınırları inşa eden kurallar bulunmak-

tadır (Roald 2002: 145-183). Nasrin gelecekte bir değişim olacağını hissediyor, bu da araştırma sonuçlarıyla uyum içindedir. Kültürel ve dini yapılar esnek ve sürekli hareket halindedir. Roald bunu şöyle özetlemektedir: 'Mevcut toplumsal tavırların, İslami metinlerde toplumsal meselelerin yorumlanmasındaki bilinçdışı etkenler olduklarını belirtmek önemlidir... Koşullar değişince, tavırlar da mevcut duruma uyum sağlayacak şekilde düzenlenir' (2001: 184). Samira geleceği hakkında konuşurken şunları söylemektedir:

... Kendimi eğitmek ve bir iş sahibi olmak istiyorum ve ... her şey iyi olmalı, o zaman bir araba ve bunun gibi güzel şeyler alabilirim... ve sonra evlenmen gerekiyor, ama ben evlenmeye cesaretim olduğunu düşünmüyorum, ama evlenmek *zorundayım*...

Müslüman öğrencilerin konuşmalarından erkeklerin, kızlarındaki kadar büyük sorumluluklar yüklenmedikleri açık bir şekilde görünmektedir. Erkeklerin konuşmaları daha az kısıtlanmıştır; zaman zaman erkekler üzerinde baskı oluştursa ve pazarlık etmek zorunda kalsalar da farklı yaşam tarzlarını deneyimlemekte daha özgür görünmektedirler. İsmail uzun uzun olmadığı gibi görünmek ve güvenilir bir Müslüman olmamakla ilgili hisleri hakkında konuşmaktadır. Fakat söylediği gibi İsveç'te yaşıyor ve arkadaşları tarafından kabul görmek istiyor, dolayısıyla da başka seçeneği yok. Özellikle evlilik ve gelecekteki aile yaşamı hakkındaki endişeler erkek çocuklar arasında da yaygın:

İsmail: [...] ama sonra *bunu* [İslamiyeti mi? Geleneği mi?] anlıyorsunuz. Müslüman biriyle evlenmek zorundasınız... ve sonra düşünüyorum... Ben sevdiğim biriyle evlenmek istiyorum... Eğer Müslüman olursa iyi. Ama o zaman ailem, tamam başka biriyle *evlenebilirsin*, der, ama bu durum çocukların için sorun olur, çünkü hangi dine ait olduklarını bilemezler...

Burada din, yaşam içinde iyi ve güvenli bir aile yaşamına katkıda bulunan önemli bir etken olarak görülmektedir. Ailede din üzerine görüşbirliği önemlidir, ama İsmail sevdiği birisiyle evlenmekten yanadır. 'Eğer Müslüman olursa iyi', demektedir, ama bunun nasıl yürüyeceği konusunda biraz endişelidir. İsmail, diğer pek çok genç gibi, farklı söylemler ve yaşam tarzları arasında pazarlık etmeye çalışmaktadır. Kendilerini Müslüman olarak konumlandıran bütün öğrenciler için İslamiyet önemli bir rol oynamaktadır, ama bu rol öğrenciler arasında değişkenlik göstermektedir. Öğrenciler pazarlık etmektedir ve yaşam tarzlarını ve 'burada, İsveç'te' bulunmak olarak bahsettikleri tarzları ailelerinin yaklaşımlarına uyarlamaya çalışmaktadırlar. İslamiyeti

'kendi' dinleri olarak takdir etseler ve ona değer verseler bile, öğrencilerden değişim talep edilmektedir. Onların tartışmaları belki de şu soruyla özetlenebilir: 'Bir İsveçli Müslüman nasıl olabilirim?'

DİASPORADA ÇOĞULCULUK ÜZERİNE

Araştırmamız erken çocukluk ve ergenlik yıllarında inşa edilen ve üzerinde pazarlık edilen kimliklerin çok güçlü olduğunu ve bu kimliklerin, kişinin toplumsallaştığı dini ve etnik çevrede bazı değişikliklerle devam ettirildiğini vurgulamaktadır. Erken toplumsallaşma diyalogu, kişinin geri kalan yaşamında gelişen ve sürekli akış halinde olan bir kimlik oluşturur. Kimlik oluşumunun malzemesi aileden ve kişinin içinde yetiştiği ve sonra yaşadığı toplumdan gelir. Kültürel özdeşleşmeleri çok sayıda coğrafi alana yayılmış olan göçmen gençler 'ev sahibi toplumun' belirli kategorilerine dahil edilmek veya dışlanmak şeklindeki özel bir süreç içinden geçmektedirler. İsveç okullarında bir dine 'sahip olmak' ve İslamiyetle kendini özdeşleştirmek, İsveçli öğrencilerin perspektifinden bakıldığında gündemin üst sıralarında yer almaktadır.

Uluslaşırı koşullar ve kavramın daha geniş postkolonyal anlamında diasporada yaşamın farkındalığı, benim araştırmamda yer alan ve İsveçli dışında bir etnik kimlik ifade eden öğrencilerin tamamında yüksektir. Öğrenciler kendi dinleri, etnisiteleri ve yaşam projelerinden bahsederken onlar için aktif bir referans noktası olarak köken ülkeleri çok sıkça varlığını hissettirmektedir.

Öğrencilerin konuşma şekli *oradan* (köken) *buraya* uzanan bir şey olarak nitelenebilir. İsveç burası olmaktadır, yaşam yolunda mümkün olan gerçek ve hayali alternatifler arasında sadece bir yer. Aynı zamanda yeni ülkedeki çeşitli ve farklı kategorileştirmeler yoluyla öğrencilere sürekli olarak kökenleri hatırlatılmaktadır.

Kültür, din ve etnisite sorunları kültürel ve dini alan içerisindeki iktidar, adalet ve eşitlik meseleleriyle ilgili aynı temel sorunun farklı ifadeleri olarak görülebilir. Din burada 'biz' ve 'onlar' arasında açık bir farklılık kuruca kategori olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte din aynı zamanda giderek artan ölçüde jeopolitik bir sorun olarak sunulmaktadır. Bu demektir ki, çokkültürlü bir toplumda dini kimlik ve dini ifade meselelerinin her alanda, özellikle de eğitim alanında gözlemlenmesi ve araştırılması önemlidir. Okul, çok sayıda farklı arkaplana sahip öğrencinin bulunduğu

bir tür toplumsal laboratuardır. Okul, olumlu ve ödüllendirici buluşmalar için bir olanaklar mekanı olarak görülebilir, ama İsveçli dışında bir etnik ve dini arkaplan ifade eden öğrenciler, okuldan Öteki olma kimliğinin onlara dayatıldığı, yabancı bir dille ve bunun yanı sıra yabancı bir dini dille başka bir yere ait olan göçmenler olarak konumlandıkları bir yer olarak bahsetmektedirler. İsveç okulları ve Din dersi için sadece retorikte değil, aynı zamanda müfredat ve programda da çokkültürlü/kültürlerarası bir biçim almak zorlu bir görevdir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, Muhammad S. 1995. 'Muslims in Germany', Syed Z. Abedin ve Ziauddin Sardar (der.), *Muslim minorities in the west*, s. 67-77. Londra: Grey Seal.
- Andersson, Daniel ve Åke Sander. 2005. *Det mångreligiösa Sverige – ett landskap i förändring*. Lund, İsveç: Studentlitteratur.
- Asad, Talal. 1993. *Genealogies of religion. Discipline and reasons of power in Christianity*. Baltimore, MD ve Londra: Johns Hopkins University Press.
- Aull Davies, Charlotte. 1999. *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. Londra: Routledge.
- Banks, James A. ve Cherry A. McGee Banks (der.). 2004. *Handbook on research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bauman, Zygmunt. 1995. *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Berg, Magnus. 2001. 'Mediated Orientalism and everyday Orientalism', Maja Povrzanovic Frykman (der.), *Beyond Integration. Challenges of belonging in diaspora and exile*, s. 101-113. Lund: Nordic Academic Press.
- Berger, Peter L. 1999. 'The desecularization of the world: a global overview', Peter L. Berger (der.), *The desecularization of the world. Resurgent religion and world politics*. s. 1-18. Washington, DC: The Ethics and Public Policy Center.
- von Brömssen, Kerstin. 2003. *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- . 2006. 'Identity construction and the landscape of cultural negotiations among Muslim girls in Sweden', J. Sempruch, K. Willems ve L. Shook (der.), *Multiple marginalities: an intercultural dialogue on gender in education. An Intercultural Dialogue on Gender in Education Across Europe and Africa*. s. 301-311. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Carlson, Marie. 2006. 'Immigrant women within Swedish language instruction: contradictions and transgressions', J. Sempruch, K. Willems ve L. Shook (der.), *Multiple marginalities: an intercultural dialogue on gender in education. An Intercultural Dialogue on Gender in Education Across Europe and Africa*. s. 312-328. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.
- Ehn, Billy. 1981. *Arbetets flytande gränser. En fabriksstudie*. Stockholm: Prisma.
- Fabian, Johannes. 1983/2002. *Time and the Other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.

- Geels, Antoon ve Owe Wikström. 1999. *Den religiösa människan. En introduktion till religionspsykologin*. (Jan Hermansson, Petra Junus ve Ulf Sjödin'in katkılarıyla) Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Grenholm, Cristina. 1994. *Vad tror du på? Aktuella livsfrågor och kristen tro*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradion AB & Verbum Förlag AB.
- Gualtieri, Antonio. 2004. *The Ahmadis: community, gender, and politics in a Muslim society*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Gustafsson, Göran. 1997. *Tro, samfund och samhälle. Sociologiska perspektiv*. Örebro: Bokförlaget Libris.
- Hagevi, Magnus. 2002. 'Religiositet i generation X', Henric Oskarsson (der.), *Spår i framtiden*, s. 39-77. Ung-SOM-undersökningen, Västsverige 2000. SOM-rapport No. 28. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hartman, Sven. 1994. 'Hur religionsämnet formades', Edgar Almén, Ragnar Furenhed ve Sven Hartman (der.), *Att undervisa om religion, livsfrågor och etik i skolan. Texter för lärarutbildning och lärarfortbildning*, s. 9-41. Linköpings universitet: Lärarutbildningen.
- Haynes, Jeff. 1998. *Religion in global politics*. Harlow, Essex: Longman.
- Hjärpe, Jan. 1992. *Islam. Lära och livsmönster*. (3. Baski) Stockholm: Norstedts.
- Jacobson, Jessica. 1997. 'Religion and ethnicity: dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis', *Ethnic and Racial Studies*, sayı 20, no. 2, Nisan, s. 238-256.
- Khalidi, Tarif. 2002. *Den muslimske Jesus: yttranden och berättelser ur den islamska litteraturen*. Furulund: Alhambra.
- King, Richard. 1999. *Orientalism and religion. Postcolonial theory, India and the Mystic East*. Londra: Routledge.
- Knoblauch, Hubert. 2003. 'Europe and Invisible Religion', *Social Compass*, sayı 50, no. 3, s. 267-274.
- Linné, Agneta. 2001. 'Moralföstran i svensk obligatorisk skola', Göran Linde (der.), *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 26-53. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94, anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan, 1962. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- McIntyre, Alasdair. 1981. *After Virtue*. Londra: Duckworth.
- Mudimbe, Valentin Yves. 1988. *The invention of Africa: gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.
- Murray, Thomas R. 2006. *Religion in schools: controversies around the world*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Pettersson, Per. 2004. 'Scientism', *Forskning och Framsteg*, no. 7, 2004, s. 30-33.
- Polite, Olivvio. 1998. 'För en ny journalistisk strateg', Y. Brune (der.), *Mörk magi ivita medier*, s. 121-126. Stockholm: Carlsson.

- Roald, Anne Sofie. 2001. *Women in Islam. The Western experience*. Londra: Routledge.
- Said, Edward W. 1999. *Out of Place. A Memoir*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sigurdson, Ola ve Jayne Svenungsson (der.). 2006. *Postmodern teologi: en introduktion*. Stockholm: Verbum.
- Simon, Bernd. 2004. *Identity in modern society. A social psychological perspective*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Skolor som alla andra. Med fristående skolor is systemet 1991-2004*. Skolverkets rapport no. 271. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1537>
- Sorell, Tom. 1994. *Scientism: philosophy and the infatuation with science*. Londra: Routledge.
- Subedi, Binaya, Merry M. Merryfield, Khadar Bashir-Ali ve Elvan Günel (der.). 2006. *Religion in multicultural education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Tehrian, Majid ve Jennie B. Lum (der.). 2006. *Globalization and identity: cultural diversity, religion, and citizenship*. Somerset, NJ: Transaction Publications.
- Tesfahuney, Mekonnen. 1999. 'Monokulturell utbildning', *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, sayı 8, no. 3, s. 65-84.
- Tschannen, Olivier. 1991. 'The secularization paradigm: a systematization', *Journal of the Scientific Study of Religion*, sayı 30, s. 396-415.
- Weber, Max. 1933. *Science as a Vocation*. Londra: Unwin Hyman.
- Widerberg, Karin. 2002. *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Web Siteleri

- <http://alislam.org> [Online 060416]
- http://www.integrationsverket.se/Tpl/NormalPage_2914.aspx [Online 060513]
- <http://www.integrationsverket.se/upload/minoritetsreligioner%202003.pdf> [Online 060617]
- <http://www.migrationsverket.se> [Online 060704]
- <http://www.shia.org> [Online 060703]
- <http://www.skolverket.se> [Online 060615]
- <http://www.smi.uib.no/paj/Vikor.html> [Online 060815]
- http://svenskakyrkan.se/statistik/pfd/medlem_tabell.pfd [Online 060611]

Devlet Eğitimi Yoluyla İyi Bir Yurttaş ve Bilinçli Bir Müslüman Yaratmak: İmam-Hatip Liseleri Örneği

AYLIN AKPINAR

Türkiye’de İmam-Hatip Liseleri hakkında pek çok tartışma olmuştur, çünkü bu okullar tarihlerinin başlangıcından itibaren siyasallaştırılmıştır.¹ Fakat bu okullarda diğer okullara kıyasla öğrencileri eğitmek için ne gibi stratejiler kullanıldığı, ne gibi kimlikler aşılandığı ve bu öğrencilerin ne tür dünya görüşlerini taşıdığı nadiren tartışılmaktadır (Subaşı 2003a). Bu bölümün amacı, bu okulların eğitsel kültür(ü/leri)nde nasıl ve ne tür kimliklerin inşa edildiğini göstermektir.

1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin ideolog ve reformcuları, laik ve modern bir toplum yaratmak için eğitime özel ilgi göstermişlerdir (ayrıca bkz. Gök’ün makalesi ve Ek 1, bu kitapta). Onlar eğitimi, Türkiye’nin muasır medeniyetin bir üyesi olmasının yolunu açacak önemli bir kurum olarak görmüşlerdi. (Akşit ve diğ. 2000: 59; Subaşı 2003b: 150). Cumhuriyet Halk Partisi, Cumhuriyetin laik ilkelerini destekleyecek din görevlilerini eğitmek istiyordu (Tanilli 2005: 98). Laik ilkeler Cumhuriyet Halk Partisi’nin 1931 programında kesin bir şekilde ifade edilmiştir:

“Türkiye Cumhuriyeti devleti, dinlerden ve dinlerin koyduğu ilkelerden değil, hayatın kendinden, onun müspet ihtiyaçlarından ve gereklerinden kaynaklanarak işleyen bir devlet mekanizmasıdır. Devlet ve dünya işlerinde di-

¹ Son dönemlerde gazetelerde yoksul ailelerin zeki çocuklarının, kendi istekleri dışında İmam-Hatip Liselerine yerleştirildiklerine dair haberler çıkmıştır. Öğrenciler taşradaki yatılı okullarda zorunlu eğitimlerini ücretsiz olarak tamamlıyorlardı. Milli Eğitim Bakanı önce haberi yalanladı, ama sonra sözlerini geri alıp İl Milli Eğitim Müdürlerini uyardı (5 Eylül 2006, Salı, *Hürriyet*).

nin hiçbir etkisi yoktur. İşte bu temel düşünceye laiklik derler.” (Eyüboğlu 1998: 61)

Bu ilkelerin ışığında İmam-Hatip Liseleri önce mesleki okullar olarak açıldı ve sonra devlet okullarına dönüştürüldü. Cumhuriyet Halk Partisi’nin iktidarda olduğu dönemde din, 1935’ten 1949’a kadar on dört yıl boyunca okullarda tamamen yasaklandı. Siyasi yelpazenin sağında yer alan Demokrat Parti 1946 yılında demokrasiye geçişten sonra kitlelere din özgürlüğü vaadinde bulundu ve imam-hatip okullarını bu amacı gerçekleştirmek için en uygun proje olarak gördü. Sonuçta bu devlet okulları zaten kurulmuş ve sıradan insanlar bu okulların inşaatında çalışmış ve mali destek vermişti. Bu, dindar çevrelerin çocuklarını bilinçli ‘örnek Müslüman gençler’ olarak yetiştirerek onları harekete geçirmek için bir fırsat olacaktı (Koçkuzu 1995: 131).

Laik çevreler² İmam-Hatip Liselerine karşı bir direniş göstermektedir, çünkü bu okulların, öğrencileri her şeyden önce dindar insan ve ancak planda yurttaş olarak yetiştiren kurumlar olduğunu düşünmektedirler. Konrad Adenauer Vakfı tarafından yaptırılan bir araştırma ise (1999: 30-33), çağdaş Türk toplumunda genç insanların, okulu ve aileyi onlara ‘iyi yurttaş’ olmayı öğreten kurumlar olarak görmediklerini ortaya koymuştur. Son dönemlerde muhafazakârlık üzerine yapılan bir araştırmada da (Yılmaz 2006: 8) toplumumuzdaki farklı yaşam tarzlarına nasıl saygı duyacağımızı pek öğrenemediğimiz ortaya çıkmıştır. Türkiye nüfusunun yüzde 42’si gibi yüksek oranda bir kısmı, kendisine Müslüman diyen bir kadının başını örtmesi gerektiğini ifade ederken, sırasıyla yüzde 36 ve yüzde 28’lik bir kesim de Ramazan’da oruç tutmayan ve namaz kılmayan Türklerle karşılaşmaları durumunda rahatsız olacaklarını belirtmişlerdir. Tüm bu rakamlar gerçekleşen değişimlere rağmen, en azından kısmen muhafazakâr dini değerlere sahip ve farklı yaşam tarzlarını kabul etmeye isteksiz bir toplum imajına işaret etmektedir. Bu olgu ve rakamlar, laik çevreler arasında İmam-Hatip Liselerine karşı gösterilen direnişi kısmen açıklayabilir.

Türk toplumunda dini eğitim almanın üç resmi yolu bulunmaktadır: Diyanet’e bağlı Kur’an kursları,³ imam-hatip okulları ve camilerde verilen

2 Laik çevreler derken, Türkiye kamuoyunun İslâmiyet’in devleti ve dünyevi meseleleri etkilememesini talep eden, laik Cumhuriyet ilkelerine bağlı kesimlerinden söz ediyorum.

3 Önde gelen Türk tarihçilerinden Berkes’e (1998: 484-485) göre, 1924 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı’nın kurulması, dini ifade üzerindeki ortaçağ prangalarının ortadan kaldırıldığı ve tüm siyasi ve hukuki meselelerin dindarlık meselelerinden koparıldığı bir aydınlanma faktörü olarak *diyanet*’e verilen önemin bir işareti olduğunu göstermektedir. İslâmiyet inanç ve ibadetleriyle ilgi-

dini kurslar. Bu resmi seçeneklere ek olarak çeşitli dini cemaat ve mezhepler tarafından sunulan kurslar da bulunmaktadır. İmam-Hatip Liselerinde eğitime baktığımızda, derslerin yarısından fazlasının Kur'an, hadis, Arapça gibi din üzerine konuların yanı sıra, İslâm felsefesi ve Hz. Muhammed'in hayatıyla ilgili diğer konulardan oluştuğunu görürüz. Geriye kalan dersler ulusal müfredatı takip etmektedir. Bu okullara giden kız öğrenciler, laik çevreler arasında siyasi bir amblem/sembol olarak görülen türban takmaktadır. 1997 yılına kadar⁴ kızlar ve erkekler ayrı sınıflarda eğitim görüyorlardı. Bu uygulama, milli eğitim karma sınıflarda birleşik bir eğitimi hedeflediği için eleştirilmiştir.

İstanbul'da, İmam-Hatip Liselerinde çalışan iki erkek okul müdürü, tarih ve edebiyat dersleri veren iki kadın öğretmenden ve din dersi veren bir erkek öğretmen ile okullarının misyonu hakkında derinlemesine mülakatlar yaptım. Aynı zamanda bu okullarda verilen eğitim hakkında iki kız, iki de erkek öğrenciyle derinlemesine mülakatlar gerçekleştirdim. Bireysel mülakatların ardından, biri dört erkek öğrenciyle, diğeri de dört kız öğrenciyle yaptığım iki grup tartışması geldi.⁵ İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin yanı sıra müdürler ve öğretmenlerle tekli ve grup halinde yaptığım görüşmelerde öne sürülen hakim tema, İmam-Hatip öğrencilerine düz lise öğrencilerine kıyasla öğreti-

li meselelerin yönetimi Diyanet'e aitti, diğer yandan 1926 yılında bağımsız olarak varlığını koruyan şeriat, medeni ilişkileri düzenlemek Milli Meclis'in yasama yetkisine verilerek kaldırılmıştır. Diyanet, manevi bir organ veya dini bir cemaatten ziyade bir kamu hizmeti kurumu olarak işlev görecekti. Dört farklı Batı ülkesinde, Fransa, Almanya, Britanya ve Hollanda'da sekülerizmin kurumsallaşmasına ilişkin ilginç ve zengin bir karşılaştırmalı tartışma için bkz. Mannitz (2006).

- 4 12 Eylül 1980 darbesi 'Türk-İslâm sentezi' ideolojisinin propagandasını yapmıştır. Buna göre İslâmiyet 'millî kültürü' destekleyen temel değer olarak görülüyordu ve bunun İslâmiyet'i güçlendirmesi bekleniyordu. O zaman ordu, bu tezi benimseyerek ve 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' dersini okullarda dördüncü sınıftan itibaren zorunlu hale getirerek sol ideolojilerin etkisiyle savaşmaya çalışıyordu (bkz. Gök'ün hazırladığı Ek 1, bu kitapta). 28 Şubat 1997 tarihinde, çeşitli yaptırımlarla 'Türk-İslâm sentezi'nin güçlü etkisini zayıflatmak için bir süreç başladı (Atacan 2000: 113-116). Zorunlu ilköğretimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması bu yaptırımlardan biri olarak görüldü; bu düzenleme İmam-Hatip Liselerinin ortaokul bölümlerinin kaldırılmasıyla sonuçlandı.
- 5 Okul müdürleriyle makamlarında görüştüm. Okullardan birisi İstanbul'un üst orta sınıf bir semtinde, diğeri de alt orta sınıf bir semtindeydi. Kadın edebiyat öğretmeni, alt orta sınıftan öğrencilerin gittiği lisede çalışırken, kadın tarih öğretmeniyle erkek din öğretmeni üst orta sınıf semtteki okulda çalışıyorlardı. Görüştüğüm öğrenciler, denizaşırı bir Amerikan üniversitesinin İstanbul'daki bir şubesi olan özel bir üniversitede okuyorlardı. Kızlar bu üniversiteyi türban takabilmek için tercih etmişlerdi, çünkü Türk üniversitelerinde türban takmak yasaktı. Görüştüğüm kişiler Türkiye'nin farklı bölgelerinden geliyordu. Hepsi de memleketlerinde İmam-Hatip Liselerini bitirmişlerdi. Konuştuğum iki kız ve iki erkek öğrencinin her biri 21 yaşındaydı. Kız grubu 20, 21, 23 ve 25 yaşlarında dört kızdan oluşuyordu. Erkek grubuysa 19, 21, 28 ve 35 yaşlarında dört erkekten oluşuyordu.

len ‘üstün ahlak’ı. Görüştüğüm kişilerin çoğu Türk toplumunda ahlak bakımından meydana gelen değişimlerden memnun olmadıklarını ifade etmekte ve aldıkları dini eğitimle otomatik olarak kazandıkları İslâm ahlakı nedeniyle kendilerine verilen eğitimi üstün görmekteydiler. Görüşme yaptığım kişiler arasında 21 yaşındaki bir kız öğrencinin söylediği gibi:

Öğrenciler İmam-Hatip Liselerinde kendilerini ahlak ilkeleriyle daha iyi şekilde özdeşleştirirler. Büyüklere saygı, anne-babaya saygı gibi ilkeleri öğrenirler... Son yıllarda televizyon dizileri nedeniyle ve insanların Batı’yı taklit etmesi sonucu bazı dış etkiler oldu. İnsanlar değişmeye zorlanıyorlar ve İmam-Hatip Lisesi öğrencileri de bunun dışında değil. Tüm bunlara rağmen İmam-Hatip öğrencileri avantajlı çünkü farklı bir ortamda eğitim alıyorlar.

İslâmiyet’in öğrenciler için ne anlama geldiğine ve kendilerinin bu okullarda verilen eğitimden ne kazandıklarına ilişkin anlayışına geçmeden önce, müdürlerin ve öğretmenlerin İmam-Hatip Liselerinin misyonu hakkındaki görüşlerini öğrenmek aydınlatıcı olabilir.

İMAM-HATİP LİSELERİ VE İSLÂM KÜLTÜRÜ

Konuştüğüm okul müdürleri çok sayıda Türk yurttaşının, İmam-Hatip Liselerinin özellikle dini bilgiyle pozitif bilimleri birleştiren eğitim modelinin farkında olmamasından yakındılar. Onlara göre bu, kendi zayıflıklarından kaynaklanıyor olabilirdi, çünkü seslerini duyuramıyorlardı; bunun yerine İslâmci ideolojilerin yandaşı olarak damgalanıyorlardı (Gökacı 2005: 24-25). Okul müdürleri ikinci nesil İmam-Hatip mezunlarını temsil ediyorlardı, çünkü onlar köylerindeki diğer İmam-Hatip öğrencilerini rol modeli olarak almış ve bu okullarda okumayı kendileri tercih etmişlerdi. Köylerden gelip yakın kasabalarda ücretsiz olarak yatılı okullarda okuma fırsatı bulmuşlardı. Bu okullar zaten 1960’lı ve 1970’li yıllarda köylerden imam ve hatip olarak eğitilecek çocukları alarak öğretmen okullarına bir alternatif teşkil etmeye başlamışlardı. Bu arada öğretmen olmanın statüsü, kazanılan ücretin çok düşük olması nedeniyle değerini kaybetmişti.⁶ Zamanla dindar aileler imam-hatip okullarına hakim oldular; burada çocukları dinin yanında pozitif bilimleri de

⁶ Mine Tan (200: 79) öğretmenlere Türk toplumunda statü kaybettirilme sürecinin kadınları da etkilediğini ve iyi eğitilmiş kadınların daha iyi işler bulabildikleri durumlarda bu mesleği tercih etmekten kaçındıklarını belirtmektedir. Türkiye’nin az gelişmiş bölgelerinde kadın öğretmenlerin sayısının düşük olması, ailelerin kızlarını okula göndermekte gönülsüz davranmasına yol açmıştır.

öğrenebiliyordu ve 1983'ten itibaren üniversiteye devam edebiliyordu. İlk nesil öğrencilerin sınıfsal temelini zanaatkarlar, küçük esnaf ve çiftçiler teşkil ediyordu (Akşit 1986: 31). İç göç ve toplumsal hareketlilik nedeniyle ikinci ve üçüncü nesil öğrenciler merdivenleri tırmanarak yüksek kalitede bir eğitim verilen Anadolu İmam-Hatip Liselerine gitmeye başladı.⁷

Konuştüğüm okul müdürlerine göre, öğrencileri Öğretmen Okuluna giriş için hazırlamak isteyen öğretmenlerin bu isteğinin aksine, öğrenciler İmam-Hatip Liselerinde okumayı tercih etmişlerdir. Bu kararlarının nedeni ise imamın köyde, 'pozitivist felsefenin taşıyıcısı' olarak olumsuz bir imaj taşıyan öğretmenden daha iyi bir statüye sahip olması şeklinde ifade edilmiştir. Aynı neden İstanbul'un üst orta sınıf semtindeki İmam-Hatip Lisesinde din dersi veren erkek öğretmen tarafından da tekrarlanmıştır. Ona göre:

Babam beni niye İmam-Hatip Lisesine gönderdi? Çünkü Öğretmen Okulu mezunları o zaman pozitivist insanlardı. Sıradan halkla münakaşa ve kavgaya ediyorlardı, bazen hatalı olsalar bile aşırıya gidiyorlardı. İmam-Hatip mezunları henüz bir imaj oluşturmamışlardı... Eğer ilk çocuk Öğretmen Okuluna gittiye, ikinci çocuk da İmam-Hatip Lisesine gitmiştir.

Bu argümanda Türkiye'nin kırsal alanlarında yaşayan insanların yaşamlarında imamın işlev ve rolüyle öğretmenin işlevi arasında veya dinin anlamıyla bilimin anlamı arasında bir kutuplaşmanın izlerini sürmek mümkündür. Kemalist laiklik insanları imamlarla birlikte ataerkil ailenin ve mahallenin temsil ettiği geleneksel cemaat (*Gemeinschaft*) değerlerinin toplumsal kontrolden özgürleştirmeyi hedefliyordu. Öğretmenler ise aksine toplumun (*Gesellschaft*), laik Türk toplumunun yeni değerlerinin ve ulus devletin cumhuriyetçi ideallerinin temsilcileriydi. Mardin'e göre Kemalist laikliğin zayıflığı, Türk halk kimliğinin oluşumunda İslâmiyet'in oynadığı muazzam duygusal role yeterince ilgi göstermemesinden kaynaklanıyordu (1981: 191-219). Yeni toplumdaki toplumsal hareketlilik imkânları bile, insanların dini aidiyetten

7 1973 yılında imam-hatip okulları kanunla İmam-Hatip okulları olarak tanımlanıyordu. 1983 yılındaysa mezunlarına merkezi üniversite sınavına girebilme ve üniversite düzeyinde istedikleri uzmanlığı seçme fırsatı verildi. Ayrıca 1985'ten başlayarak, diğer tüm derslerin yanı sıra yabancı bir Batı dilinin öğretildiği özel Anadolu İmam-Hatip Liseleri açıldı ve okulların kalitesi arttı (Ünsür 2000: 247-248, ayrıca bkz. Gök'ün hazırladığı Ek 1, bu kitapta). 1976 yılına kadar, İslâmiyet'e göre din görevlisi olarak çalışmayan kızların bu okullarda okumasına izin verilmiyordu. Bir ebeveynin hukuk mücadelesi ve zaferinin ardından, kızlar da İmam-Hatip Liselerine gitmeye başladılar (Çakır ve diğ. 2004: 75). 2003-2004 okul yılında kızlar İmam-Hatip öğrencilerinin hemen hemen yüzde 42'sini oluşturuyordu (a.g.e., 76).

kaynaklanan varoluşsal güvenlik eksikliğini telafi edemiyordu. Türk halkının toplumsal kargaşa dönemlerindeki ontolojik güvensizliği, kozmolojinin yanı sıra ideoloji ve etos şekillerinde ancak İslâmiyet⁸’le telafi edilebilirdi.

Din bazı çevreler için böyle muazzam bir varoluşsal rol oynadığında, o insanların İmam-Hatip Liselerini nasıl ‘kendi’ okulları olarak gördüklerini anlamak daha kolay olur. İstanbul’un alt orta sınıf semtinde çalışan kadın edebiyat öğretmeni, devlet okullarına kuşkuyla yaklaşan dindar ailelerin, çocuklarını İmam-Hatip Liselerine göndermeyi tercih ettiklerini savunmaktadır. Çünkü burada çocuklarının, benzer değerleri taşıyan ailelerin çocuklarıyla etkileşim içine gireceğinden emin olabilirken, devlet okullarında ise bir kültürler karışımı olduğunu düşünmektedirler. İstanbul’da devlet okullarına giden kızların bekaretlerini kaybetme riski taşıdıklarına, çünkü doğum kontrol haplarının eczanelerde “leblebi çekirdek gibi” büyük miktarlarda satıldığına ilişkin söylentiler toplum içinde yayılmaktadır.

Kadın öğretmen İmam-Hatip Liselerinin devlet kontrolünde olduğu için dini eğitim almaya en iyi alternatif teşkil ettiğini ileri sürmektedir. Eskiden gitmiş olduğu yatılı Kur’an kursunu, öğrencileri aşırı disipline tabi tutarak tüm özgürlüklerden mahrum bırakan ve dolayısıyla kendisine duyduğu saygıyı yitirmesine yol açan total bir kurum⁸ olarak tanımlamakta ve şöyle söylemektedir:

Topu atamazdım. Zıplayamazdım. ‘Sen bir kızsın. Göğüslerini sergileme’, diye buyururlardı. Yüksek sesle konuşamazdım. Gülemezdim. Sakız çiğneyemezdim. Her şey günahtı.

Ona göre aileler bazen azgın çocuklarını, evde kendi veremedikleri disiplin ve kontrol altına sokulmaları için İmam-Hatip Liselerine göndermekteydiler. Konuştuğum okul müdürleri ve öğretmenler, öğrencilerin okul dışında sigara içmek ve bir kızın elini tutmak gibi bazı ‘kötü davranışlarını’ affedebileceklerini, ama, çevrede yaşayan insanların İmam-Hatip Lisesi öğrencilerini ‘örnek İslâm ahlakı’ taşıyan insanlar olarak görmek istediklerini söylemekteydi. Alt orta sınıf semtte çalışan okul müdürü bunun nedeninin şu olabileceğini ifade etmiştir: ‘İmam dini lider demektir, insanlara yol gösterecek kişidir, dolayısıyla halkın bizim okulumuza gelen öğrencilerden beklentileri vardır. Onlara bir misyonun taşıyıcısı olarak yaklaşmaktadırlar’.

⁸ Goffman (1961: 13) total kurumu ‘benzer şekilde konumlanmış çok sayıda bireyin, önemli bir süreligine toplumdan koparıldığı, birlikte kapalı ve resmi olarak idare edilen, hayatlarında bir dönemi yaşadıkları ikamet ve çalışma mekanı’ olarak tanımlamaktadır

1980 yılındaki askeri darbenin ardından ‘Din ve Ahlak’ dersleri ilköğretim dördüncü sınıftan başlamak üzere zorunlu hale getirildi ve amaç ‘Türk-İslâm senteziyle’ uyumlu kimlikler yaratmaktı (Güvenç ve diğ. 1994: 103-107). Bununla birlikte bu ders haftada sadece iki saat veriliyordu ve İmam-Hatip Liselerinde verilen din eğitiminin yerini tutamıyordu. Üst orta sınıf semtteki okulda çalışan müdürün söylediği üzere:

Okula giden tüm öğrenciler din ve ahlak öğrenmelidir, ama biz mesleki derslerimiz olması açısından farklıyız. Öğrencilerimize ilk derste en başta kul hakkını öğretiyoruz. İnsanlara saygı duymayı öğretiyoruz. Bunları Kur’an’dan öğretiyoruz, sonra aynı şeyi hadis derslerinde öğretiyoruz, sonra Kur’an’ın yorumlandığı tefsir dersinde öğretiyoruz, sonra da peygamberimiz Hz. Muhammed’in hayatından örnekler veriyoruz. Bu derslerde, öğrencilerimiz örneğin kul hakkının ne demek olduğunu akıllarına kazısın diye aynı şeyi tekrar ediyoruz.

Müdür İslâm ahlakını bu şekilde öğretmenin yalnızca okul eğitimiyle mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, bazı aileler çocuklarına ahlaklı davranmayı daha iyi öğretilmelerine rağmen, bazen nesil çatışmaları bir baba ile oğul arasında veya anne ile kız arasında iletişimi imkânsız hale getirmektedir. İmam-Hatip Liselerinde ise bütün öğrenciler büyüklerine ve öğretmenlerine saygı göstermeyi öğrenmektedirler.

İdarecilerin argümanlarına göre, İmam-Hatip öğrencileri bir yandan İslâm ahlakına uygun olarak yetiştirilmektedir, ama diğer yandan toplumda medya aracılığıyla yayılan küresel kültürden etkilendikleri için popüler kültürün etkisi altındadır. Örneğin, erkek din öğretmeni bugünlerde öğrencilere Arapça öğretmekte zorlanırken, İngilizcenin en popüler ders haline geldiğini belirtmiştir. İstanbul’un üst orta sınıf semtinde çalışan kadın tarih öğretmeniye, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin davranışındaki değişimin, ülkenin her yanında ve özellikle de büyük şehirlerdeki Türk gençlerinin davranışındaki değişimlerle paralel olduğunu belirterek şöyle söylemiştir:

Biliyoruz ki bütün bir nesil değişmiştir... Bu hızlı bir değişimdir. Ben sadece 30 yaşında olmama rağmen, yaşılanıyordum gibi hissediyorum. Benim zamanımda bizim erkek arkadaşlarımız olmazdı, flört etmezdik, makyaj yapmazdık. Toplumumuz tarafından ‘ayıp’ görülen şeyleri yapmazdık. Bugün bir düz devlet lisesi öğrencisiyle İmam-Hatip Lisesi öğrencisi arasındaki tek fark, İmam-Hatip Lisesi öğrencisinin türban takmasıdır. Bakış açıları, televizyonda izledikleri diziler, makyajları, okudukları kitaplar, kullandıkları takvimler hep aynı. Bir süre önce öğrencilerimden sınıfa bir takvim

getirmelerini istedim. Kızlardan biri üzerinde Tarkan resmi olan bir takvim getirdi ve dedi ki 'Bir bakın hocam, bir bakın da gözünüz gönlünüz açılınsın'. Kabul ediyorum ki ben böyle şeyler için çok yaşıyım. Önceden daha muhafazakâr öğrencilerimiz vardı. Utangaçlardı. Şimdi rahatlar.

Kadın tarih öğretmeni okulundaki öğrencilerin hızla karma sınıflarda eğitime de uyum sağladıklarını ifade etti. Ama erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerinkinden az olması nedeniyle, pek çok sınıfta kızlar sınıfa hakim oluyordu ve başka sınıflarda da sadece kızlar vardı. Türk toplumunda karşılaştırmalı bir okul kültürleri çalışması yürüten Acar ve Ayata (2002: 95) İmam-Hatip Liselerinde 'böyle katı bir cinsiyet ayrımı uygulanmasının çoğu kimse tarafından bir 'zorunluluk' olarak düşünülmesine rağmen, din konularını veren erkek öğretmenlerin bu pratiğin 'en ateşli taraftarları' olduğunu belirtmişlerdir.

Benim çalışmamda yer alan okul müdürleri ve öğretmenler, tek cinsiyetli eğitimin öğrenciler için daha iyi olduğunu, çünkü öğrencilerin bir kız veya bir erkeğin fiziksel mevcudiyetinden dolayı dikkatinin dağılmasındansa derslerine yoğunlaşma şanslarının daha fazla olacağını öne sürmektedirler. Fakat Acar ve Ayata'nın da belirttiği gibi, bu pedagojik bir stratejiden çok farklı bir argümandır, çünkü İmam-Hatip Liselerindeki öğrenciler hâlâ 'tüm kamusal alan etkinliklerinde cinsiyet temelli ayrıma' devam edecek şekilde toplumsallaşmaktadırlar (a.g.e.).

Görüşüğüm kadın edebiyat öğretmeni bu soru karşısında biraz kararsız kalmasına rağmen, sonuçta o da tek cinsiyetli eğitimi tercih etti:

Ben karma sınıflarda eğitimden yanayım, çünkü aksi takdirde öğrenciler diğer cinsiyet hakkında bir şeyler öğrenme fırsatına sahip olmuyorlar. Toplumda birlikte yaşıyoruz, otobüste, alışveriş merkezinde birlikteyiz. Neden okulda olmasın? Tek cinsiyetli sınıflarda erkek veya kız olmadığı için dikkati dağıtacak bir şey yok... Bilemiyorum. Toplumumuzda ahlaki bir yozlaşma var. Cinsellik ve erkek/kadın ilişkileri sinemada, televizyonda ve yazılı medyada gündemin en üstünde. Çocuklarımız çok erken bir yaşta cinselliklerinin farkında olmaya başladı. Sonra da tatmin olamıyorlar. Eşcinsellik başlıyor. Bence cinsiyetlerin ayrıldığı sınıflarda eğitim daha iyi olabilir.

Bu öğretmen ne kadar kararsız olursa olsun, sonuçta, cinsleri ayırmının daha sağlıklı cinsel ilişkilere ve daha iyi bir ahlaka katkıda bulunmanın bir yolu olduğu ve bunun da daha iyi bir topluma götüreceği sonucuna varıyor. Yani onun karma eğitim veya cinsel ayrım konusundaki tavrı, gençlerin cinselliğine ilişkin kaygılarına bağlıdır.

İMAM-HATİP LİSELERİ VE İSLÂM AHLÂKI

İmam-Hatip Lisesi öğrencileri benimle uzun uzun, okulda gençlerin cinselliğiyle ilgili duyulan kaygılar hakkında konuştular. Her gün dersin başında 15-20 dakikayı onlara yaşam hakkında, cinsel eğitim hakkında ve diğer cinsiyetle ilişkilerle birlikte büyüklere saygı göstermek ve sigara içmek, küfretmek gibi kötü alışkanlıklardan uzak durmak hakkında nasihatler vererek harcayan din öğretmenlerinden örnekler verdiler. Özellikle Ramazan ayında, daha yoksul öğrenciler namaz kıldırmak ve cep harçlığı kazanmak için zengin ailelere gönderiliyordu. Daha yoksul İmam-Hatip Lisesi öğrencileri, küçük şehirlerde öğretmenleriyle birlikte yemeğe davet ediliyordu. İmam-Hatip Lisesine giden daha zengin öğrenciler, okullarındaki daha yoksul öğrencilere mali yardımda bulunuyordu. Öğrenciler tüm bu pratiklerin İslâmî dayanışma ve ahlakın bir parçası olduğunu ve okulda aile ortamı yarattığını savunmaktaydılar. Görüşme yaptıklarımdan 21 yaşındaki bir erkek bana şöyle dedi:

Her derste din konularını anlatan öğretmenlerimiz bizimle din hakkında, kızlarla ilişkiler hakkında, yaşamdan beklentilerimiz hakkında konuşmalar yaparlardı. Öğretmenlerimizden biri bize mastürbasyon yapmanın günah olduğunu söylemişti. Bunu hep aklımda tuttum ve hiç yapmadım.⁹ Önüme bir insan getirirseniz, ona da hatırlayabildiğim şeylerden hayatın kapısını açabilirim. Öğretmenlerimizin bize öğrettiği en basit şey anne-babamıza ve büyüklere saygı duymaktı. Öğretmenlerimle mezuniyetimden beri temas halindeyim. Okulda bir aileymiş gibi hissediyordum. Öğretmenlerimiz gerektiğinde anne-babamız veya arkadaşımız olabiliyordu. İhtiyacım olduğunda onlardan borç para alabiliyordum. Bunu bir düz lisede asla yapamazdım.

Bir İmam-Hatip Lisesi öğrencisinin kendi kimliğini ‘ahlaki’ olarak inşa etmesi, ‘öteki’yle, yani düz lise öğrencisi kimliğinin inşa edilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere cinsel davranış konusunda nasihat vermek, İmam-Hatip Liselerinde eğitimin gayri resmi bir parçası gibi görünmektedir. Bu beklentilere rağmen, son zamanlarda yapılan bir projede öğrencilerin yarısından faz-

9 1984 yılında ortaöğretime devam eden gençlerin sorunları ve beklentileri hakkında ülke çapında yapılan bir araştırmaya dahil olmuştum. İmam-Hatip Lisesi öğrencileri arasında erkeklerin yaklaşık yüzde 7’si, kızların da yüzde 15’i ‘Cinsellik üzerine konuları duymak bile istemiyorum’ demişlerdi. Nişanlı olmadan erkeklerle veya kızlarla çıkmak, erkeklerin yüzde 47’si, kızların da yüzde 32’si tarafından ‘günah’ olarak görülüyordu. Biriyle çıkmak erkeklerin yüzde 20’si, kızların da yüzde 43’ü tarafından ‘ahlaksızlık’ olarak görülüyordu. Bu cevaplar, cinsel ilişkilere verilen kıymet bakımından, önemli sayıda erkek günah kavramına başvururken, önemli sayıda kızın ahlak kavramına başvurduğunu göstermiştir (Gökçe 1984).

lasının erkek veya kız arkadaşları olduğu görülmüştür. Bu oran İmam-Hatip Liselerine giden kız ve erkek öğrencileri de kapsamaktadır (Şen 2005: 68).

Görüştüğüm 21 yaşındaki bir diğer öğrenci de İmam-Hatip Lisesi öğrencisi kimliğinin kamuoyu tarafından 'öteki' olarak inşa edilmesinden şikâyetçiydi:

Ben sigara içiyorum. Eğer birisi beni sigara içerken görse, 'Nasıl bir İmam-Hatip öğrencisinin ki sigara içiyorsun' diye beni eleştirir. Oturup kızlarla sohbet ederim. Bana 'Nasıl bir İmam-Hatip öğrencisinin ki kızlarla konuşuyorsun' derler. Pasif İmam-Hatip öğrencileri arıyorlar, çünkü İmam-Hatip öğrencilerinin diğerlerinden çok da farklı olamayacağını düşünemiyorlar. Babamla arkadaşız, ama ona o kadar saygı duyuyorum ki onun önünde bacak bacak üstüne bile atmıyorum. Ağabeyimin önünde sigara içmiyorum. Bizim aile hayatımız bu açıdan farklı. Devlet lisesindeyse öğrenciler ailelerinin karşısında sigara içerler. Onlara saygı duymayı öğrenmemişlerdir.

Bu kişi İmam-Hatip öğrencisi kimliğinin 'öteki' olarak inşa edilmesini eleştirmesine rağmen, kendisi de aynı şeyi diğerleri için yapmaktadır. Aileye duyulan saygıyı en önemli değer ve İmam-Hatip öğrencisini düz lise öğrencisinden ayıran kıstası da bu değerın özümsemesi olarak öne sürmektedir. Türk gençlerinin yaşamı kendileri için anlamlı kılan en önemli değerleri üzerine yapılan bir çalışmada seçilen en büyük üç değer şu şekilde ortaya çıkmıştı: yüzde 70 aile, yüzde 40 eğitim, yüzde 32 eş/sevgili. Bu değerleri yüzde 28'le idealler için mücadele etmek, yüzde 27'yle mesleki başarı ve yüzde 22'yle çocuklar takip ediyordu. Din/inanç, bir değer olarak gençlerin yüzde 21'i tarafından seçilmiş ve sıralamada yedinci gelmişti (Konrad Adenauer Vakfı 1999: 43). Aynı çalışmada Türk gençliğinin yüzde 90'ının Allah'a ve İslâmiyet'e inandığı görülmüştü. Sadece yüzde 5'i din hakkında şüphelerinin olduğunu belirtmişti. Bununla birlikte, entelektüel meşgale olarak dini öğrenmenin paralelinde düzenli bir şekilde ibadet edenlerin oranı çok düşüktü. Düzenli olarak din hakkında düşünen veya okuyanların sadece yüzde 14'ü düzenli olarak camiye gittiklerini, yüzde 32'si de düzenli olarak namaz kıldıklarını belirtti. Bunlar çoğunlukla aşağı sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen gençlerdi. Tüm bu bulgular, Türk gençlerinin çoğunluğunun hayatlarında dinin önemli bir yeri olduğuna, ama bunun laik bir yaşam tarzı paradigması içinde düşünülmesi gerektiğine işaret etmekteydi (a.g.e., 72-75).

İslâmiyet'in kendileri için ne anlama geldiğine cevap olarak 21 yaşındaki bir erkek İmam-Hatip Lisesi öğrencisi, İslâmiyet'in onun için tek keli-

meyle ahlak anlamına geldiğini söyledi. Görüştüğüm kişilerin tamamı bu soruya benzer cevaplar verdi. Görüşme yaptığım 23 yaşındaki kız şöyle dedi:

İslâm, Kur'an ahlakını ve peygamberimiz Hz. Muhammed'i en iyi örneklerimiz olarak alıp yaşamak demektir... Yaşam bu. Bu bizi mutluluğa götürecek yoldur, burada ve ileride hayatımızı düzenleyerek mükemmel yaşama götürür.

Grup tartışmalarımız sırasında kız öğrenciler, İmam-Hatip Lisesi öğrencisinin davranışları ne kadar kötü olursa olsun, bir iç çatışma yaşayacağını savundular. Onlara göre bu iç çatışma, içinde yaşadığı maddi dünya ile ait olduğu manevi dünya arasındaki ikileme bağlı olacaktır. Bu şekilde kendilerini düz devlet lisesindeki öğrencilerden ayırmaktadırlar:

Din, ahlak ilkeleriyle kişilerarası ilişkileri olduğu kadar topluluklar arası ilişkileri de düzenler. Kur'an'ın ilk ayeti şöyle der: 'Yalan söylemeyeceksin, insanların arkasından konuşmayacaksın, dedikodu etmeyeceksin...' Kişilerarası ilişkileri düzenleyen ayet şöyle der: 'Birbirinizi daha iyi anlayasınız diye sizi topluluklara ayırdık...' İmam-Hatip Liselerinde tohumları ekiyorlar. Tohumlar zamanla filizlenecek ve meyve verecekler. İslâmiyet'in bunda büyük bir rolü var.

Bu öğrenci İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin, dini öğretim nedeniyle daha iyi bir ahlaka sahip olacaklarına neredeyse kesin gözüyle bakmaktadır. Bu önerme şüphelidir, çünkü bütün dindar insanların iyi ahlaka sahip olduğu veya kişinin dindar olmadan iyi ahlaka sahip olamayacağı şeklinde bir argümanı ima etmektedir. Türkiye'de İslâmi eğitim üzerine bir çalışmada Akşit (1991: 151) İmam Hatip- Lisesi mezunlarının bilimleri 'manevi-İslâmi' ve 'maddi-Batılı' bilimler, insanları müminler ve imansızlar, toplumları ise çöküş içindeki ahlaksız toplum ve huzur içindeki ahlaklı toplum gibi ikilikler çerçevesinde kavramsallaştırdıklarını gözlemlemiştir. Çalışmasında ayrıca İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin sadece yüzde 10'unun dini inancı olmayan iyi insanların da olabileceğini kabul ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak 'bu okullarda toplumdaki yozlaşmaya çare olarak İslâm bilgisinin yayılmasına ilişkin bir anlayışa dayanan ahlakçı bir söylem inşa edilmiştir' (Akpınar 2006: 140). Laik çevreler, İslâmi kimliğe sahip insanlar devlet bürokrasisinde makam bulmaya başladıklarında, homojen Cumhuriyetçi yurttaş idealinin tehdit edileceği düşüncesini her zaman kuşkuyla taşıdılar.

Türkiye Cumhuriyeti yurttaş yaratmak doğrultusunda Cumhuriyet'in

oluşum dönemlerinin dini kimlik açısından kısmen baskıcı olduğu konusunda bir tartışma toplumumuzda devam etmektedir. Liberal ve İslâmcı entelektüeller tarafından ‘Jakoben laiklik’ olarak da adlandırılan Türk laikliğinin, devletin din ve devlet işlerini birbirinden ayırma görüntüsü altında yurttaşların dini vazifelerini icra etmelerine müdahale ettiği söylenmektedir. İlginç bir şekilde okullarda din öğretiminin yeniden başlaması Meclis’te 1947 ve 1949 yılları arasında tartışıldığında, iktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi’nden ve siyasi muhalefet Demokrat Parti’den vekiller aynı nedene teslim oldular: ebeveynlere saygı olmaması din eğitiminin verilmeye başlaması için ana argüman olarak sunuldu (Mardin 1977: 288). Mardin bu gelişmenin ‘dine ilişkin politikanın liberalleşmesi yönündeki temel argümanın iyi eğitilmiş din adamı sıkıntısı’ olmasına rağmen gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu tarihi olay, ahlak fikrinin din eğitimi üzerine tartışmalara her zaman dahil olduğuna bir örnek oluşturur.

Konuştüğüm öğrenciler, İslâm ahlakının kendileri için bir referans noktası olmasında okullarında uygulanan, daha üst sınıflardan abla ve ağabeylerin rol modelleri olmasının önemi üzerinde durdular. İmam-Hatip Liselerinin ortaokul kısımları kaldırılmadan önce, daha küçük öğrenciler, aileleri ve dersleriyle ilgili tüm sorunları için abla ve ağabeylerine başvurabilmekteydiler. 23 yaşındaki bir kız öğrenci gündelik deneyimi hakkında şunları söylemektedir:

Anne-babalarımız genellikle şunu yapma bunu yapma diye dikte ederlerdi. Okuldaki ablam bunu hiç yapmadı. Onu rol modelim olarak aldım, öğretmenlerle nasıl konuştuğunu ve büyüklere nasıl saygı duyduğunu gözlemledim. Davranışlarını takdir ediyordum. Onun gibi olmak için gayret etmeye çalışıyordum.

Görüşme yaptığım 23 yaşındaki bir öğrenci, İmam-Hatip Liselerinde ahlaki yozlaşmanın nedeni olarak, ahlaki davranışın bireyselleşmesine dikkat çekmiştir:

Öğrenciler önceden daha saygılıydı. Büyüklerin önünde bacak bacak üstüne atmak önceden saygısızlık sayılırdı. Şimdi aynı değil. Örneğin ben çok dindar bir aileden geliyorum. Babamın yanında bacak bacak üstüne atabiliyorum, ama dedemin önünde atanuyorum, bu da bir sorun... Galiba ahlak ilkeleri biraz esnekledi. Ama İmam-Hatip Liselerini önceden olduğu gibi görmek isterdim...

Görünen odur ki, meydana gelen değişimlere rağmen, İmam-Hatip Liselerinde uygulanan disiplinin temelinde, öğrencilerin cinselliğinin kontrolüyle ilişkilendirilebilecek İslâm ahlakının benimsetilmesi yer almaktadır. Cinselliğin kontrolü, örneğin İstanbul'un üst orta sınıf semtinde yer alan okulla kıyaslandığında küçük şehirlerde daha fazladır. Sekiz ay önce İstanbul'a gelen 21 yaşındaki erkek öğrencilerden biri şöyle demektedir:

Şhrimizde bir düz lise vardı. Okulun önünden geçerken el ele tutuşmuş erkek ve kızları okul bahçesinde gördük ve biz de aynı şeyi yapmak istedik. Ama bizim böyle bir fırsatımız yoktu, çünkü öğretmenlerimizin gözleri hep bizim üzerimizdeydi. Bırakın öğretmenleri, bir kızın elini tuttuğumuzda bizi küçümseyecek bilinçli Müslüman öğrenciler vardı. Kızlarla dans da etmek isterdik ama edemedik. Kızlar arasında sadece sosyal anlamda birkaç arkadaşım vardı, fakat bu yüzden disipline gitmek zorunda kaldım. Ama o zaman umut ettiğim şeye bugün karşıyım. İnanıyorum ki düz liseler toplumumuzdaki ahlaki çöküntünün nedenidir. Bu konuyu arkadaşlarla birkaç senedir tartışıyoruz ve toplumumuzda olup bitenlerden endişeleniyoruz. Bugünlerde İmam-Hatip Lisesine giden bazı kızlar eteklerini dizlerinin üzerine çekiyor. Oraya gitmeyi tercih ettiysen daha uzun bir etek giymeyi kabul etmelisin, en azından dizlerin biraz altında olmalı. O zaman düz lisedeki bir öğrenciden ne farkın olacak?

Bu öğrenci önce kızlarla daha özgür temas kurabilme arzusuyla İmam-Hatip Liselerinin İslâmi yaşam tarzına bağlı total disiplini arasında bir ikileme yüz yüze kalmış görünüyor. Ama bu ikilemi daha sağlıklı bir toplum adına kendi üzerinde uygulanan kontrolü rasyonelleştirerek ve içselleştirerek çözüyor. Görünen o ki total disiplin öğrencilerin yaşamlarını şekillendiriyor ve bu yaşamlara hakim oluyor. 21 yaşındaki bir diğer erkek öğrencinin belirttiği gibi:

Hayatımda ilginç bir şey var. Hiç tesettürlü kız arkadaşım olmadı. Duygusal olarak yürümüyor. Bu İmam-Hatip Lisesi kültüründen gelen bir şey mi? O yaşamın bir parçası mı? Çözemedim.

Her iki erkek öğrenci de İmam-Hatip Liselerinde cinsellik ve karşı cinsle etkileşim üzerindeki kontrole şekillenen okul kültürü içerisinde uygulanan total disiplin süreci hakkında konuşmaktadır. Hikâyelerin analizi İmam-Hatip Liselerinin en azından 1997'ye kadar yaşam tarzlarında İslâm ahlakı perspektifiyle İslâmi duygulara sahip öğrenciler eğitebildiğini göstermektedir. Aynı zamanda, millet ve bayrak hakkındaki ritüellere yaptıkları vurguyla milliyetçi öğrenciler de yetiştirebilmişlerdir. Erkek öğrencilerden biri şöyle demektedir:

İslâm inancına göre kışlayı koruyan asker günde birkaç saat ibadet eden bir Müslüman kadar iyi bir görev yapmaktadır.

Okul müdürleri tarafından da millet için şehit düşmenin İslâmiyet'te en yüksek mertebe olduğu düşünülmektedir. Okul müdürlerinden birinin dediği gibi:

İmam-Hatip Liseliler egolarını düşünmezler. Ülkelerini sevmeyi, milletlerini saymayı öğrenirler. Onlara şehitliğin çok önemli bir mertebe olduğunu öğretiriz. Peygamber olmaktan daha da önemli. Bir öğrenci bu kültürü aldığı anda, kendisini vatanı için feda edebilir.

Sonuç olarak İmam-Hatip Lisesi öğrencileri İslâm ahlakından gurur, duygusal güvenlik ve kimliğin yanı sıra milliyetçi duyguları da türetmektedirler. Benim gözlem ve yorumlarım, Sarpkaya (1998: 161-162) tarafından yapılan karşılaştırmalı bir istatistiki çalışmayla da desteklenmektedir. Bu çalışmada İmam-Hatip Lisesi öğrencileri için en önemli lider Hz. Muhammed ve sonra Atatürk'ken, düz lise öğrencileri için bu sıralamanın büyük bir farkla önce Atatürk, sonra Hz. Muhammed şeklinde olduğu görülmüştür. İmam-Hatip Lisesi öğrencileri en sevdikleri liderleri sadece İslâm-Türk tarihinden seçerken, düz lise öğrencileri görünüme göre seçimlerinde daha uluslararası düşünülmektedirler. Coşkun'un (1999: 73-73) gerçekleştirdiği bir başka araştırma, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin çoğunlukla İslâmcı ve milliyetçi gazeteleri okuduklarını ve televizyonda İslâmcı kanalları izlediklerini göstermiştir. Tüm bu bulgular, İslâmi bir yaşam tarzı çerçevesi içinde İslâmi ve milliyetçi bir kimliğin oluşumuna işaret etmektedir. Diğer yandan İmam-Hatip Lisesi öğrencilerine göre, temel sorun Türk toplumunda özel dini yaşamın tüm kamusal meselelerden kesin bir şekilde ayrılmasını talep eden Türkiye Cumhuriyeti ilkeleriyle uyumlu bir laik tutumun kabulü nedeniyle yaratılan engeldir.

İMAM-HATİP LİSELERİNİN PARADOKSU: KIZLARIN TOPLUMSAL HAREKETLİLİĞİ

Türkiye'de muhafazakârlık üzerinde ülke çapında yapılan araştırma (Yılmaz 2006) göstermiştir ki, Türk halkının korumak istediği temel kurum ailedir. Vatan ve bayrağın simgelediği laik veya dini milliyetçilik ailenin çok gerisinden gelmektedir. Aile geleneksel normlara kaynaklık eden ve bu normların düzgün bir şekilde işlermesinin beklendiği bir kurum olarak algılanmaktadır.

Türk halkının en çok cinsiyet ilişkilerini/cinselliği korumak söz konusu olduğunda muhafazakâr olduğu ve 'Batıyla' yakın ilişkilerin gençlerin ahlakında ve aile ilişkilerinde olumsuz etkilere yol açabileceğinden korktuğu görülmüştür.

Aynı araştırmaya göre, Türkiye nüfusunun yüzde 35'i gibi önemli bir kısmı özel yaşamları ve cinsiyet ilişkileriyle alakalı olarak muhafazakâr değerlere sahip olsa da, İmam-Hatip Lisesi öğrencileri kendi muhafazakârlıklarını İslâm ilkelerine dayandırmaktadırlar. Araştırma ayrıca gösterdi ki, kendilerini muhafazakâr olarak tanımlayanlardan yüzde 43'ü aynı zamanda kendilerini dindar olarak da tanımlamaktadır. İmam-Hatip Liselerinin eğitim kültürüyle alakalı olarak Acar ve Ayata (2002: 96) erkekler ve kadınlar arasındaki toplumsal cinsiyet farklarının, İslâmiyetin dediği gibi, fıtrata atfedildiğini söylemektedir. Aynı gerekçe benim çalışmamda yer alan erkek okul müdürleri ve erkek öğrenciler tarafından da tekrarlanmıştır. Okul müdürlerinden biri şunları savunmaktadır:

Cinsiyetlerin ayrı olarak eğitimi, İslâm dünyasına özgü değildir. Avrupa'da da benzer okullar olduğunu duydum. Hatta Japonya'da rahatsız edilmesinler diye kadınlara ayrılan özel otobüsler tahsis edildiğini duydum. Çağdaşlığın bunlarla hiçbir ilgisi yok. Bu meseleler yaratılışa ilgili. Allah erkekleri ve kadınları yarattı. Neden? Çünkü farklılar. Bu demek değil ki kadınlar ikinci sınıf vatandaşdır. Kadınlar ve erkeklerin farklı rolleri vardır. Biri diğ-
ğinin rolüne karışmadan kendi rollerini oynamalıdır. Aksi takdirde toplumda sorunlar başlar.

İmam-Hatip Liselerinin paradoksu, erkek öğrencilerin aksine kız öğrencilerin benimsediği modern değerlerle alakalıdır. Coşkun (1999: 98), erkek ve kız İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında kadının Türk toplumundaki yeri hakkında önemli bir farklılık bulmuştur. Kızların yüzde 84'ü 'kadınlar dışarıda çalışarak eve gelir getirmelidir' derken, erkeklerin sadece yüzde 19'u bu ifadeyle hemfikir olmuşlardır. Kızların hemen hemen yüzde 28'i 'kadının yeri evidir' ifadesini kabul ederken, erkeklerin yüzde 83'ü bu ifadeyi kabul etmişlerdir. Bu bulgular göstermiştir ki, ataerkil cinsiyet ilişkileri erkek İmam-Hatip öğrencileri tarafından desteklenirken, kız öğrenciler tarafından o kadar desteklenmemektedir. Benim İmam-Hatip Lisesi mezunlarıyla yaptığım mülakatlar ve grup tartışmaları da aynı eğilimi göstermiştir. Konuştuğum kız öğrenciler erkeklere kıyasla İslâmiyet'i çok daha esnek bir şekilde yorumladılar. Örneğin hem kızlar hem de erkekler tarafından erkek arkadaşlarıyla konuştuğu için sürekli eleştiriye uğrayan 21 yaşındaki bir kız öğrenci

İslâmiyet'in, kadınların toplumsal yaşamda aktif bir şekilde yer almasını yasaklayan bir din olduğuna inanmıyordu:

Okulda her zaman erkek öğrencilerle konuşurdum. Bazıları erkeklerle konuşmanın haram olduğunu, dinen yasak olduğunu söyler. Bana göre önemli olan ne konuştuğun ve nasıl konuştuğundur... Evet, dinde bazı sınırlar vardır, ama Kur'an'ı nasıl yorumladığınız en önemli şeydir. Peygamberimiz pek çok şey söyledi, ama her şeyi bir olayla ilişkili olarak söyledi. İslâmiyet insanların düşündüğü kadar muhafazakâr değildir. Dinimiz araştırma, ilerleme ve sosyal olmaya izin vermektedir.

Aynı kız öğrenci bazı dindar ailelerin çocuklarını ya İmam-Hatip Lisesine gönderdiğini ya da hiç okutmadığını söyledi. Aynı tema, mezuniyetinden sonra Kuran kurslarında öğretmen olarak çalışan ve öğrencilerin İmam-Hatip Lisesinde hangi dersleri alacağını soran pek çok dindar aileyle karşılaşan 21 yaşındaki bir diğer kız öğrenci tarafından da tekrarlandı. Bu aileleri özellikle kızlarını dinin devlet denetimi altında öğretildiği bu okullara göndermeleri için ikna etmeye çok uğraştığından bahsetti. Aksi takdirde beyinlerini yıkamak için bekleyen bazı dini cemaat ve tarikatlere göndereceklerinden korkuyordu. Aynı kişi bana Türk aileleri için eğitim danışmanı olarak bir yıllığına çalıştığı Almanya'daki deneyimlerini de anlattı:

Benim ailem, beni on yedi yaşında bir kız olarak yurtdışına gönderdiğinde diğer ailelere nasıl bir mesaj verdi? Benim birey olduğum mesajını. Dini bir kimliğim olabilir, ama bir insan olarak dinle hiç alakası olmayan bir kimliğim de vardı. Almanya'ya gittikten sonra da günde beş vakit namaz kılmaya ve örtünmeye devam ettim. Kendileri de dindar Türkler olan ve genç bir kız olarak Almanya'ya tek başına gitmemi eleştiren farklı gruplardan bazı tepkiler aldım... Daha sonra anneler beni görmeye geldi ve onları kızlarını bağımsız kişiler olarak yetiştirmek konusunda motive etmeye çalıştım... Almanca öğretmenimiz dinimi nerede öğrendiğimi sorduğunda ve ona Türk devletinin denetimindeki bir okulda öğrendiğimi söylediğimde çok şaşırmıştı. Kursa gelen öğrenciler o zamana kadar İslâmiyet hakkında çok sayıda farklı şey duymuşlardı. Kendimden, aldığım eğitimden gurur duyuyordum. Ben, tek başıma, on yedi yaşında bir kız olarak, Almanların kafasında bulunan Almanya'daki Türkler hakkındaki imaja meydan okuyabilmişim.

Dindar bir aileden gelen bu kişi, on yedi yaşında bir kız olarak tek başına seyahat etmiş ve Almanya'da yaşamıştı. Genç bir kız ve dindar bir kişi olarak Türk aileleri için bir rol modeli haline gelmişti. Kendisi Kur'an'da okuduklarını kelimesi kelimesine anlayıp beyinlerini kullanmayan veya kay-

nakları okumadan başkalarının söylediklerine inanan pek çok dindar Türk'e karşı çok eleştirel bir tavır takınıyordu. İnanıyordu ki ailesinde aldığı toplum-sallaşmanın yanı sıra, ona inanç konusunda eleştirel olmayı öğretene iyi felsefe, sosyoloji ve psikoloji öğretmenleri sayesinde dini esnek bir şekilde öğrenme fırsatı olmuştur.

Ona göre İmam-Hatip Liselerindeki erkek öğrenciler ataerkil değerlerle kız öğrencilerden daha bağlıydı, çünkü İslâmiyet'i bu şekilde anlamak istiyorlardı. Okul yıllarında disiplin kurulunun bir üyesi olmak için başvurmuştu. Kurulda bir kızın olmasını istemeyen ve bunun dine de karşı olduğunu söyleyen erkek öğrencilerin tepkisiyle karşılaşmıştı. Onlara şu şekilde cevap vermişti:

Bana böyle sözler söylemeye nasıl cesaret edersiniz? Siz nasıl Müslümanısınız? Sizi kim doğurdu? Annenize de bu şekilde cevap verebiliyor musunuz? O zaman sustular. İnsanlar o kadar güçlü kanaatler oluşturmuş ki bunları değiştirmek imkânsız. Ben buna geleneksellik diyorum.

Belli ki bu genç kız sosyal olarak hareketlilik kazanmıştır ve ailesinde ki sosyalleşmesiyle birlikte İmam-Hatip Lisesinde aldığı eğitimi, Almanya'da yaşayan Türk ailelerin kızlarına rol modeli olmasının nedenleri olarak görmektedir. Ayrıca okulda bir kız olarak ayrımcılığa karşı çıkabildiği için cesaret ve özgüven de kazanmıştır. Bunlara rağmen, saygı kazanmanın ve erkek öğrencilere sesini duyurmanın yolu olarak annelik hakkındaki geleneksel argümanı kullanmaya devam etmektedir.

Görüşme yaptığım 21 yaşındaki erkeklerden biri aynı şekilde düşünmektedir ve anneliğin bir kadının hayattaki en önemli görevi olduğunu söylemektedir, çünkü ona göre çocuklara anneleri tarafından verilen ahlak eğitimiyle bir soy devam etmektedir. İşte bu yüzden bugün devlet okullarında olduğu gibi kızların erkekler tarafından cinsellik nesnesi olarak kullanılmaması gerektiğini savunmaktadır. İmam-Hatip Liselerinde hakim olan, eril ve dişil kimlikleri farklı işlevlere ve rollere sahip sabit varlıklar olarak tanımlayan cinsiyetçi söyleme işaret etmektedir. Benim erkek ve kadınların rollerine ilişkin soruma cevaben şöyle demektedir:

Kadın neden yaratıldı? İşlevi nedir? Belli görevleri vardır: çocuk doğurmak, evde anne ve karı olarak işleri yoluna koymak. Bu perspektiften baktığımızda evde kalması mantıklıdır. Neden erkeğin yaratıldığına gelince, onun görevi evin rızkını getirmektir. Kadının kendi doğasına göre görevleri var-

dır. Dışarıda çalışamaz mı? Eğer benim yemeğimi yapmayacaksa, eğer karım gibi davranmayacaksa dışarıda çalışmasını istemem. Ben rızkımızı eve getirebilirim.

Bu öğrencinin kadın rolü anlayışı öncelikle anne ve eş olmaktır. Kadın bu nedenle yaratılmıştır. Muhafazakârlık hakkında ülke çapında yapılan araştırma göstermiştir ki, ankete cevap verenlerin yüzde 87'si kadın ve erkekler arasında eşitliği kabul etmesine rağmen, yüzde 81'i namuslu olmanın bir kadının en önemli erdemi olduğuna inanmaktadır. Dahası ankete cevap verenlerin yüzde 71'i kadının en öncelikli görevinin evde kocasına ve çocuklarına hizmet etmesi olduğunu düşünmektedir ve yüzde 67'si bir kadının eğer ev işleri aksıyorsa işini bırakması gerektiğini söylemektedir (Yılmaz 2006: 7). Dolayısıyla bu öğrencinin cinsiyet ilişkilerine dair anlayışı, genel olarak Türk halkının sahip olduğu ataerkil tutumdan çok farklı değildir.

Öyleyse erkek öğrencilerin aksine kız öğrencilerin toplumsal hareketliliği benim paradoks olarak adlandırdığım bir şekilde nasıl meydana geldi? Kız öğrencilerin dediğine göre, İmam-Hatip Liselerindeki kadın öğretmenleri, üniversiteye girebilmeleri, iyi meslekler edinmeleri ve başkalarına bağımlı olmalarını için iyi not almaları ve çalışmaları konusunda destek olmuşlardır. Grup tartışmamız sırasında 23 yaşındaki bir kız katılımcının söylediği gibi:

Hazreti Ali insanlara dönemin 'silahlarını' edinmelerin söyler. Çağımızın silahı nedir? Eğitim. Burada silahla kastedilen, bazı bağnazların görmek istediği gibi insanları vurmak için kullanılan silah değil. Bize, kendimizi ilerlememize yardım edecek şeylerle donatmamızı söylemek istemektedir ve bu da eğitimidir.

Bu paradoks ilk olarak ebeveynlerin, verilen dini eğitim ile cinsiyetlerin ayrı eğitim görmesi nedeniyle 'ahlaki' kabul edilen İmam-Hatip Liselerine kızlarını göndermesiyle ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, pek çok kız üniversiteye devam etmek için okula gönderilmekten faydalanmaktadır. Mali gücü yeten bazıları Yüksek Öğretim Kurulu'nun üniversitelerde başlattığı burs programı sayesinde yurtdışında okumayı tercih etmektedirler (Özdoğan 1997: 481).

YOL UZUN, AMA HANGİ YÖNE?

Türkiye'de özel yaşamlarına dini müdahale olacağı korkusunu taşıyan çevreler İmam-Hatip Liselerine karşı çıkmışlardır, çünkü onlara göre bu kurumlar

başlangıçta sahip oldukları din görevlisi yetiştirme işlevinden uzaklaşmış ve alternatif eğitim kurumlarına dönüşmüşlerdir. İmam-Hatip Lisesi modelinden yana olan çevrelerse, devlet kontrolü altında dini eğitim almanın laiklik anlayışıyla çelişmediğini düşünmektedirler. Bu çalışma din eğitiminin İmam-Hatipli öğrenciler ve idareciler tarafından, sadece dini eğitime yönelik bir talep olduğu için gerekli görülmeyle kalmadığını, aynı zamanda milliyetçi ve ahlakçı hisleri aşıl原因 bir katalizör olarak da meşrulaştırıldığını göstermektedir.

İmam-Hatip Liselerinde çoğu erkek olan müdürler ve dini konularda ders veren öğretmenler aynı zamanda Kur'an ayetlerinin ve Peygamberin hadislerinin yorumlanmasında ataerkil bir perspektifle kontrolü ellerinde tutuyor görünmektedirler (Şefkatli 2000: 9). Özellikle erkek öğrenciler çalışmamızda, İmam-Hatip Liselerinde aldıkları cinsel ahlak konusundaki gayri resmi eğitim nedeniyle, kendi eğitimlerinin düz lise öğrencilerinin aldığı eğitimden daha üstün olduğunu düşünmektedirler. Dini çevreler genellikle Türk toplumundaki kadın nüfusunun hareketliliği ve eğitimi için İmam-Hatip Liselerinin kurulmasının bir dönüm noktası olduğunu iddia etmektedirler. Çünkü aksi takdirde bu okullara giden kızlar okula gitmeyecekti ve en azından ortaöğretimden mahrum kalacaktı. Bu görüşe karşı, bu kurumlarda verilen dini eğitimde ataerkil hakimiyet altındaki kültür var oldukça kızların, aldıkları eğitimle sosyal hareketlilik kazanmaya başlamış olsalar bile, uzun bir yolun başlangıcında oldukları söylenebilir. Kaldı ki, kız öğrencilerin bu sosyal hareketliliği türban meselesiyle yeniden siyasallaştırılmıştır.

Yaptığım mülakatlar ve grup tartışmalarının yanı sıra istatistik veriler de göstermektedir ki İmam-Hatip Liselerine giden kız öğrenciler, dini toplumsallaşma bakımından, daha ataerkil değerler benimseyen erkek öğrencilere kıyasla daha esnek değerlere sahiptirler. Bazı kız öğrencilerin, Kur'an'ın daha esnek bir şekilde yeniden yorumlanmasını talep ederek topluma daha fazla dahil olma çabası bize göstermektedir ki onların durumuyla ilişkili olarak 'modern' ve 'geleneksel' ayrımı artık karşıt kavramlar olarak değerlendirilemez. Yirminci yüzyılın başında modernist bakış açısı dini, gelenek'in ayrılmaz bir parçası olarak görse de, kız öğrenciler bugün dinin yeniden yorumlanmasıyla tanınma talep etmektedirler. Onların pozisyonuna 'düşümsel direniş' adı da verilebilir (Carlson 2006: 325). Din alanına kendi kadınlık durumlarını yansıtan bir şekilde girmeyi talep etmektedirler ve aynı zamanda başörtüsü takarak daha genel anlamda toplum içinde tanınma da talep etmektedirler (Özdalga 1997, Zuhur 1992).

Bu mücadele bizi demokratik yurttaşlık kavramına ilişkin değerleri öğrenmenin gerekliliği hakkındaki tartışmaya getirmektedir. Dini kimliğin cinsel ahlak bakımından laik kimlikten üstün görülüp görülemeyeceğine ilişkin soru problemlidir. Modern bir toplumda yurttaşlar, cinsel ahlak da dahil olmak üzere insan haklarını dikkate alan heterojen bir ahlak sistemine bağlı olmak zorundadırlar (Asad 2003: 186). İmam Hatip Lisesi öğrencileri kendilerini daha iyi bir toplum için gereklilik olarak gördükleri İslâm ahlakının taşıyıcıları olarak düşünüyorlarsa, bu konumu modern toplumun tanımlayıcı özelliği olan ahlaki heterojenliğe bağlılık koşuluna meydan okuma olarak yorumlamak mümkün olabilir. Laik eğitim, öğrencileri kendi kimliklerini kendilerinin oluşturmasına ve savunmasına imkân verecek şekilde hazırlarken, dini emirler onların öz kimliklerini tahakküm altına alabilir. İmam-Hatip Lisesi öğrencileri kolektif dini kimliklerinin yanı sıra insan olarak bireysel kimliklere de sahip olduklarını düşündükleri ölçüde, dini yorumlarken daha esnek olabilirler.

KAYNAKÇA

- Acar, Feride ve Ayşe Ayata. 2002. 'Discipline, success and stability: the reproduction of gender and class in Turkish secondary education', Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (der.), *Fragments of Culture, the Everyday of Modern Turkey*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Akpınar, Aylin. 2006. 'Discourses of Islam/secularism and identity building processes among Turkish university youth', Haideh Moghissi (der.), *Muslim Diaspora, Gender, Culture and Identity*. Londra: Routledge.
- Akşit, Bahattin. 1986. 'İmam-Hatip and other secondary schools in the context of political and cultural modernization of Turkey', *Journal of Human Sciences*, sayı V, no. 1, s. 25-41.
- . 1991. 'Islamic education in Turkey: Medrese reform in late Ottoman times and İmam-Hatip schools in the republic', Richard Tapper (der.), *Islam in Modern Turkey: Religion, Politics and Literature in a Secular State*. Londra: I. B. Tauris.
- Akşit, Bahattin, Mustafa Şen ve Mustafa Kemal Coşkun. 2000. 'Modernleşme ve eğitim: Ankara'daki ortaöğretim okullarındaki öğrenci profilleri', Fulya Atacan ve diğ. (der.), *Mübeccel Kıray için Yazılar*. İstanbul: Bağlam.
- Asad, Talal. 2003. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Atacan, Fulya. 2000. '28 Şubat 1997: Türk-İslâm sentezinin sonu', Fulya Atacan ve diğ. (der.), *Mübeccel Kıray için Yazılar*. İstanbul: Bağlam.
- Berkes, Niyazi. 1998. *The Development of Secularism in Turkey*. Londra: Hurst and Co.
- Carlson, Marie. 2006. 'Immigrant women within Swedish language instruction: contradictions and transgressions', Justyna Sempruch ve diğ. (der.), *Multiple Marginalities: An Intercultural Dialogue on Gender in Education*. Königstein: Helmer Verlag.

- Coşkun, Mustafa Kemal. 1993. *Comparative Study of Secondary Schools in Turkey: Example of İmam Hatip Schools*, yayımlanmamış MA tezi. Ankara: METU.
- Çakır, Ruşen, İrfan Bozan ve Talu Balkan. 2004. *İmam Hatip Liseleri: Efsaneler ve Gerçekler*. İstanbul: TESEV.
- Eyüboğlu, Ercan. 1998. '“Dar Zamanlar” Cumhuriyetinde “Ölmeye Yatmak”', 75 Yılda Tebaa'dan Yurttaşla Doğru. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Goffman, Erving. 1961. *Asylums*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Gökçe, Birsen. 1984. *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*. Ankara: MEB.
- Gökçağı, Mehmet Ali. 2005. *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. İstanbul: İletişim.
- Güvenç, Bozkurt, Gencay Şaylan, İlhan Tekeli ve Şerafettin Turan. 1994. *Türk-İslâm Sen-tezi*. İstanbul: Sarmal.
- Hürriyet. Günlük gazete. 2006. 'İmam Hatibe Zorla Kayıttan Geri Adım'. 5 Eylül, Salı.
- Koçkuzu, A. Osman. 1995. 'İmam-hatipli'nin kimliği', *Kuruluşunun 43. Yılında İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: Ensar.
- Konrad Adenauer Vakfı. 1998. *Türk Gençliği 98: Suskun Kitle Büyüteç Altında*. Ankara: Konrad Adenauer Vakfı.
- Kuzu, Burhan. 2000. 'Din-vidan hürriyeti ve Türkiye'de laiklik anlayışı', Ensar Vakfı (der.), *Demokratik Hukuk Devletinde Din ve Vicdan Hürriyeti*. İstanbul: Ensar.
- Mannitz, Sabine. 2006. 'The place of religion in four civil cultures', Werner Schiffauer ve diğ. (der.), *Civil Enculturation, Nation-State, Schools and Ethnic Difference in Four European Countries*. New York ve Oxford: Berghahn Books.
- Mardin, Şerif. 1977. 'Religion in modern Turkey', *International Social Science Journal*, sayı XXIX, s. 279-297.
- . 1981. 'Religion and secularism in Turkey', Ali Kazancıgil ve Ergun Özbudun (der.), *Founder of a Modern State*. Londra: C. Hurst & Co.
- Özdağ, Elisabeth. 1997. 'Womanhood, dignity and faith: reflections on an Islamic woman's life story', *The European Journal of Women's Studies*, sayı 4, s. 473-497.
- Sarpkaya, Ruhi. 1998. 'Atatürk'ün Eğitim Politikasında Tevhid-i Tedrisatın Yeri ve 1950 Sonrası Uygulamalarının Sonuçları'. Yayımlanmamış MA tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Subaşı, Necdet. 2003a. 'İlahiyat nedir?', *Tezkire*, No. 31-32 (Mart-Haziran), s. 65-74.
- . 2003b. *Öteki Türkiye'de Din ve Modernleşme*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Şefkatli, Tuksal Hidayet. 2000. *Kadın Karşısı Söylemin İslâm Geleneğindeki İzduşümleri*. Ankara: Kitabiyat.
- Şen, Mustafa. 2005. *Gençlik, AB ve Zıt Hisler: Bedenini İsterim ama Ruhunu Asla*. Ankara: TSBD.
- Tan, Mine. 2000. 'Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği', *Kadın-Erkek Eşitliği-ne Doğru Yürüyüş: Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. İstanbul: TÜSIAD.
- Tanilli, Server. 2005. *Nasıl bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Adam Yayınları.
- Ünsür, Ahmet. 2000. 'Türk eğitim sisteminde başarılı bir model İmam-hatip liseleri', *Demokratik Hukuk Devletinde Din ve Vicdan Hürriyeti*, 8. Türk STK'ları Vakfı Toplantısı. İstanbul: Ensar.
- Yılmaz, Hakan. 2006. 'Türkiye'de Muhafazakârlık Aile, Din, Batı: İlk Sonuçlar üzerine Genel Değerlendirme', Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Proje Değer: Açık Toplum Enstitüsü ve Boğaziçi Üniversitesi, Kamuoyu Araştırması: Infaktör Araştırma Atöl-

- yesi, Ocak 2006. Danışmanlar: Erdoğan, Emre & Güçlü Atılın. Araştırma asistanları: Başer, Bahar& Ak, Ömer.
- Zuhur, Sherifa. 1992. *Revealing Reveiling. Islamist Gender Ideology in Contemporary Egypt*. Albany: University of New York Press.

Sınırları Aşmak? Cinsiyet Temelli Başarı Hikâyelerinde Engeller ve Güçlükler ANN-SOFIE HOLM - ELISABET ÖHRN

Bu bölüm oldukça başarılı şekillerde ‘cinsiyet kalıplarına uygun davranan’ iki ergen grubu üzerine odaklanmaktadır.¹ Gruplardan birisi popüler ve yüksek başarı gösteren kızlardan oluşmaktadır. Diğer grup ise son zamanlarda okuldan yana tavır alan kimlikler geliştirmelerine vurgu yapan bazı ‘göçmen’² erkek çocuklardan oluşmaktadır. Özellikle bu iki gruptan öğrencilerin anlattığı türden ‘başarı hikâyeleri’nin karmaşıklığını ve muhtemel sonuçlarını incelemeyi hedefliyoruz.

Bu gruplar üzerine odaklanmak, son yıllarda eğitsel ortamlarda gözlenen ‘cinsiyet kalıplarına uygun davranmanın’ daha esnek şekillerine gösterilen ilgi ışığında ele alınmalıdır. Cinsiyet ilişkilerinin uzun bir perspektifle görüldüğünde bile çok istikrarlı olduğu ileri sürülebilse de (Delamont 2001), daha önceleri belirtildiğinden daha fazla değişkenlik doğrultusunda göstergeler de bulunmaktadır. Başka bir yerde belirtildiği gibi (Öhrn 2000), bu olgu aynı zamanda kuramlarda ve uygulanan araştırma yöntemlerinde meydana gelen değişimlerle ilişkili olarak da değerlendirilebilir; yani cinsiyete ilişkin çağdaş araştırmalarda, önceki yıllara kıyasla değişkenlik daha fazla vurgulanmaktadır. Bu tür değişkenlikler daha ileri bir seviyede Connell (1996a) tarafından çeşitli erillikler (ve dişillikler) inşa edilme şekilleri analiz edilirken

1 Bu bölümün daha kısa bir versiyonu aynı başlıkla Ghazala Bhatti, Chris Gaine, Francesca Gobbo ve Yvonne Leeman’in derlediği Avrupa Eğitim Araştırması Konferansı tarafından yayımlanacak bir kitapta yer alacaktır.

2 ‘Göçmen’ terimini kullanıyoruz çünkü öğrencilerin kendileri bu kelimeyi kullanmaktadır.

kuramsallaştırılmıştır. Connell değişkenlik gösteren bu konumları hegemonik, katılımcı ve tahakküm altına alınmış erillikler olarak tanımlamakta ve bunların farklı bağlamlar içerisinde az veya çok hakim olduğunu öne sürerek çeşitli yerel 'cinsiyet rejimlerinin' eşzamanlı olarak varolduğuna işaret etmektedir. Mac an Ghaill (1994) okulda ve diğer ortamlarda eril veya dişil olmanın ne anlama geldiğine ilişkin kurumsal göstergeleri ileten tariflenmiş anlamların inşasında bağlamsal bir akışkanlık olduğundan söz etmektedir. Belli yer, bağlam ve kişiler, gruplarda statü atfetmek için kilit önemdedir.

Connell (1987) hegemonik bir dişillik olmadığını savunmaktadır. Bunun yerine, kadınların küresel olarak erkeğe tabi olması, dişilliklerin farklılık göstermesi için bir temel teşkil etmektedir. İtaat çevresinde tanımlanan bir biçimi (vurgulanmış dişillik), hegemonik erilliği desteklerken, diğer dişillikler itaat etmeyen ve direniş gösteren veya itaat, direniş ve işbirliğinin birleşimlerinden oluşan dişillikler olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak dişilliklerin, hegemonik cinsiyet biçimlerine baskı altında boyun eğme farklılıklarından dolayı erilliklerden daha çeşitli olduğu söylenir. Eğitim üzerine yapılan çağdaş deneysel araştırmalar da, zaman içinde varsayılan değişimleri ele alırken erilliklerden ziyade dişilliklerdeki değişkenliğe işaret etmektedir. Önerilen 'yeni' cinsiyet kalıpları kızların (erkeklerin değil) başarıda olsun sınıf içi davranışlarda olsun değişen eylemlerini vurgulamaktadır. Bazı Kuzey ülkelerinden³ eğitim araştırmacılarının son on yıl içinde önerdikleri 'Yeni Kız' fikrinin, erkekler için bir eşdeğeri bulunmamaktadır (Öhrn 2000).⁴

Okullarda erilliğe gelince, erkek öğrenciler sık sık sertlik (fiziki olduğu kadar sözlü de), spor alanlarında beceri, rekabet ve (hetero-)seksüel ilgiler gibi statü işaretlerinden bahsetmektedirler (örn. Connell 1996b). Çoğu zaman bu erillikler okulda başarılı olmanın antitezi olarak tarif edilmektedir. Kızlar arasında 'inek' olmak daha beklenir ve kabul edilebilir bir şey olarak görülmemekte (Epstein 1999) ve normlar daha uyumlu, iyi görünümlü ve çekici olmaya işaret etmektedir (örn. Frosh ve diğ. 2002). Fakat okuldaki dişillikler ve erilliklerin farklı ortamlarda değişkenlik gösterdiği de saptanmıştır. Örneğin erkeklerin otoriteye itaat ettiği bir yerde kızların otoriteye meydan okuduğu gözlenmiştir (örn. Öhrn 1998).

Connell (1996b) cinsiyet ilişkilerinin gelişiminde enformel arkadaş

³ Burada Kuzey ülkeleriyle Danimarka, Finlandiya, İzlanda, Norveç ve İsveç kastedilmektedir.

⁴ 'Yeni Kız' kavramı 1990'lı yıllarda bazı araştırmacılar tarafından ortaya atılmıştır. Bu araştırmacılar, sınıf içerisinde genel kanının aksine kamusal olarak daha aktif, dışadönük ve bağımsız şekillerde hareket eden kızların olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak bunun ne yeni bir bulgu ne de çağdaş cinsiyet araştırmalara özgü olduğu savunulmaktadır (Öhrn 2000).

kültürlerinin özel önemine işaret etmektedir (ayrıca bkz. Sernhede, bu kitapta; Soysal, bu kitapta). Cinsiyetler arasındaki sınırlar grup tarafından, özellikle de erkekler tarafından özenle muhafaza edilmektedir (Mac an Ghail 1994). İhlaller ve 'şakalar' grubun normlarını ve birliğini koruyabilir ve aynı zamanda diğer grupları dışarıda tutmak için sınırları sabitleyebilir. Homofobi, cinsel taciz ve cinsiyetçi jargon bunu yapmanın vasıtalarıdır (Osbeck ve diğ. 2003). Bu tür eylemlere direnmek ve tepki vermek için sosyal ağlar ve arkadaşlar hayati önemdedir (Gordon ve diğ. 2000).

Yukarıda anlatılanlarla paralel olarak bu makalede cinsiyet toplumsal olarak inşa edilmiş ve insanların toplumsal etkinliklerinde gerçekleştirdiği bir şey olarak görülmektedir. Okullar ise farklı dişilliklerin ve erilliklerin inşasına aktif bir biçimde dahil olmaktadır (Cornell 1996b). Cinsiyetin okulda çeşitli toplumsal gruplar için farklı anlamlar taşıdığını, statü/sınıf farklarına göre değişkenlik gösterdiğini ve kabul edilebilir cinsiyet kalıplarının gençler arasında farklı 'tarz', tavır, nam biçimlerine göre farklı şekiller aldığını kabul ediyoruz (Berggren 2001; Trondman 1999). Başka yerlerde olduğu gibi İsveç'te de öğrencilerin kendileri aile arkaplanını (ve bir o kadar da etnik kökeni) okuldaki konum ve durumları için önemli görmektedirler (Öhrn 2005). Örneğin Mac an Ghail'in (1988) gösterdiği gibi, Britanya'da farklı 'göçmen' gruplarının okulda farklı şekillerde hareket etmeleri ve başarı göstermeleri beklenmekte bunun da gelişmesi muhtemel dişillik ve erillik türleri üzerinde önemli sonuçları olmaktadır. Ayrıca genel olarak cinsiyet ilişkilerinin etnik gruplara göre farklılık göstermesi beklenmektedir. İsveç'e gelince, etnisite ve ırksallaşma üzerine yapılan araştırmalar cinsiyet eşitliğine ilişkin normların İsveçliliğin inşası için ve dolayısıyla 'ötekilerin' anlaşılması için hayati önemde olduğuna işaret etmektedir (bkz. Öhrn 2002). 'Göçmenler' büyük ölçüde (erkeklerse) cinsiyet eşitliği normlarını kabul etmeyen veya (kadınlarsa) 'göçmen' kültüründeki ataerkil yapıların kurbanları olarak stereotipleştirilmektedir.

DENEYSEL ÇALIŞMA

Bu makalede cinsiyeti analiz ederken, halihazırda sürmekte olan ve çeşitli öğrenci gruplarının okul içinde gündelik yaşamlarını nasıl tecrübe ettiklerini ve 'cinsiyet kalıplarına' nasıl uygun davrandıklarını incelemektedir.⁵ Amaç gü-

5 Bu makale 'Gençlerin Eğitimlerine ilişkin Perspektifleri. Ortaya çıkmakta olan dişillikler ve erillikler' başlıklı projeye dayanmaktadır. Bu proje İsveç'teki Borås University College, Göteborg University, Malmö University College ve Umeå University'den eğitim araştırmacılarının işbirliğiyle gerçekleştirilen daha büyük bir araştırma programının (Okullarda ve Eğitimde Değişen Cinsiyet Düzenleri. Politikalar, Perspektifler ve Pratikler) bir parçasıdır. Bu araştırma programının temel

nümüzde okulda cinsiyet oluşum süreçlerini analiz etmek, ama aynı zamanda son yıllardaki olası değişimler hakkındaki bilgi birikimine katkıda bulunmaktır. Projeye birbirine zıt iki bölgeden okullar dahil edilmiştir; okullardan biri kırsal bölgeden, diğeryse orta boy bir şehirden seçilmiştir. Her ikisi de farklı toplumsal yapılar ve sınıfsal/etnik ilişkiler temsil etmektedir. Birinci okul ancak 20.000 nüfusa sahip kırsal bir bölgede, ikinci okula yaklaşık 100.000 nüfuslu bir kent bölgesinde yer almaktadır. Okullar 12 ile 16 yaşları arasında 500 öğrenciden oluşmaktadır ve her ikisi de bulundukları yerin en yüksek nüfuslu merkezinde yer almaktadır. İlk okul etnik olarak homojendir ve öğrencilerin sadece küçük bir yüzdesi İsveçliden başka bir etnik kökene sahiptir. İkinci okul etnik çeşitlilik arzeden bir bölgededir ve öğrencilerinin yaklaşık yüzde 25'i İsveçliden başka bir etnik kökene sahiptir.⁶ Her bir okuldan çalışma için bir 9. sınıf⁷ seçilmiştir. Toplamda (19 kız ve 23 erkek) 42 öğrenci katılmıştır.

İki okuldaki alan çalışması 2003-2004 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Veri üretimi ders sırasında ve ders aralarında etkileşimleri, arkadaş ilişkilerini ve öğretmenlerle ilişkileri gözlemlemek üzere seçilmiş sınıflarda gözlemler yapılmasından oluşmaktadır. Bu gözlemlerde genel olarak cinsiyet süreçlerinin yanı sıra tek cinsiyetten oluşan öğrenci gruplarıyla yapılan mülakatlar odak noktasını oluşturmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilen sohbet havasındaki görüşmelerle gözlemler arasındaki bağ korunmuştur. Buna ek olarak öğrencilerle sık sık karşılaşan bir öğretmenle her bir sınıfta yapılan alan çalışmasının sonunda formel bir mülakat yapılmıştır.

Öğrenci görüşmeleri, alan çalışması sırasında gözlemlenen belli olayların yanı sıra, öğrencilerin okuldaki bireysel deneyimleri ve cinsiyet anlayışlarıyla ilgili yaygın temalara odaklanmıştır. Dişillikler ve erillikler arasındaki konum ve hiyerarşi meselelerini araştırmak amacıyla, popülerlikle alakalı soruların faydalı olacağı düşünülmüştür. Burada özellikle Frosh ve diğerlerinin (2002) çalışması olmak üzere, uluslararası deneysel araştırmalardan alınan yöntemler önemli başlangıç noktaları sağlamıştır (ayrıca bkz. Phoenix 2004). İşçi sınıfına mensup erkek çocukların, okulda erkekler arasında popülerlik ta-

odak noktası, geçtiğimiz onyıllar içinde eğitim ortamlarında cinsiyetin taşıdığı anlamın geçirdiği değişimlerdir. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) beş yerel 'niteliksel' çalışmayı (burada bahsettiğim proje bu beş çalışmadan biridir) (2) öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan ülke çapındaki bir anket izlemiştir. Yerel projeler ayrı ayrı sunulmuştur, ama aynı zamanda ortak ulusal anket için tema ve sorular üretmek için de kullanılmıştır.

6 Okulda en yaygını Arapça olmak üzere yaklaşık 30 anadil konuşulmaktadır.

7 İsveç okullarında 9. sınıfta 15-16 yaşlarındaki öğrenciler okumaktadır.

nımları üzerine çalışan Phoenix ve meslektaşları, kabul gören ve hakim erillik konumlarının yanı sıra, tahakküm altına alınan erillik konumlarının da haritasını çıkarmayı başarmışlardır.

'POPÜLER' KIZLAR

Çalışma yapılan kırsal bölge sınıfında (12 kız ve 12 erkek) öğrencilerin çoğunluğu aynı mahallede yaşamaktadır ve birbirlerini iyi tanımaktadır. Sınıf açık ve konuşkan görünmektedir. Sınıf gözlemleri ders sırasında öğrencilerin gezinmek ve sohbet etmenin yanı sıra arkadaşça fiziksel temaslar da gerçekleştirdiğini göstermektedir. Sınıftaki gruplaşmalar arasında katı bir hiyerarşik düzen olduğu görülmektedir; belli ki bu düzen spora yatkınlık ve sporda başarıyla ilişkilidir. Okulda ve genel olarak o bölgede futbola çok değer verildiği görülmektedir. Sınıftaki erkek ve kızların çoğu farklı sporlar yapmakta, özellikle de yerel kulüpte futbol oynamaktadır.

Sınıf İçindeki Konumlanma

Bu sınıftaki gruplardan biri üç kızdan oluşmaktadır: Susan, Pia (her ikisi de İsveç etnik kökenine sahip) ve Kim Ling ('göçmen' kökene sahip).⁸ Grubun sınıf içinde güçlü bir konumu bulunmaktadır ve mülakatlara göre okul içinde en popüler grup olarak görülmektedir. Kızlar toplumsal olarak dışadönük, iyi görünümlü, rekabetçi, özgüvenli, sporda olduğu kadar derslerinde de başarılı görünmektedir. Tüm bu özelliklerden sınıftaki öğrenciler tarafından çok değerli özellikler olarak bahsedilmiştir. Kızlar kendilerini şöyle tanımlamaktadır: 'İstedigimizi alırız', 'hava atmak istiyoruz'. Sınıfa hakim olduklarını ve çok konuşkan olduklarını da kabul etmişlerdir.

Sınıf arkadaşlarından birkaçı onları züppe olarak görerek onlar hakkında memnuniyetsizliklerini dile getirirler de, statüleri sınıfın çoğu tarafından kabul edilmektedir. Sınıftaki en az popüler kızlar olan Jonna ve Yasmine bu kızlara duydukları hayranlığı şöyle dile getirmektedirler:

Jonna: Özel bir şekilde giyiniyorlar.

Yasmine: Herkesle konuşuyorlar. Gerçekten iyi ve hoşlar.

Jonna: Ve çok özel bir şekilde konuşuyorlar, dinlerken kendinizi alımsıyorsunuz. (...) Susan'ın kendine has bir tarzı var. Bence bu yüzden bütün erkekler ona aşık oluyorlar. Onların [popüler kızlar] kendilerine özgü bir tarzları var, çok özeller.

Sınıfta güçlü bir konum edinmek için toplumsal ilişkiler önem taşımaktadır ve bu üç kız kendi kişilerarası ilişkilerini vurgulamaktadır. Grupları sınıftaki diğer kızlara kapalı görülmektedir ve popüler kızlar, popüler erkeklerin gruplarına katılmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Böylece sınıf içinde her iki tarafın da itibarını ve statüsünü pekiştiren ve güçlendiren bir ittifak oluşmaktadır. Popüler kızlar ve erkekler teneffüslerde birlikte takılmakta, bazen ders sırasında birlikte çalışmakta ve (sarılmak ve okşamak gibi) bazı arkadaşça fiziksel temaslarda bulunmaktadırlar. Bu tür bir karma cinsiyetli toplumsal ağ, kızlar tarafından yakınlaşmanın keyifli bir yolu olarak tarif edilmektedir ve ayrıca onlara sınıfta seslerini yükseltme gücü vermektedir. Gözlemlerimizden vardığımız yargıya göre popüler kızlar ve erkekler, görünürde daha akışkan ve daha az sabit erillik/dışillik biçimleri geliştirmişlerdir. Yüksek popülariteye sahip gruplardaki ilişkiler ve davranışlar, çalışmamızdaki diğer gruplara kıyasla cinsiyetlerin daha fazla karıştığı gruplar olma eğilimi göstermektedir. Aynı zamanda her iki grup fiziksel görünüş bakımından 'kız' ve 'erkek' özelliklerini vurgulamakta ve heteroseksüel ilgilerinin altını çizmektedir. Popüler gruplarda kızlar ve erkekler arasındaki arkadaşça 'flörtler', onların heteroseksüel piyasadaki başarılarını onaylayan eylemler olarak görülebilir; bu da onlara sınıf içinde güçlü bir konum tesis etmeleri için yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu ortamlarda hem mülakatlara hem de alan çalışması notlarına göre herkesçe kabul gören norm çeşitliliğinin vurgulanması olarak da görülebilir.

Hem okul içinde hem de okul dışında akranlarla ve yetişkinlerle arkadaşlık kurma sosyal becerisi, kızların okuldaki toplumsal hiyerarşideki konumları için önemli görünmektedir. Çok arkadaşı olmak ve diğer gruplar tarafından tanınmaktan popülarite kaynakları olarak bahsedilmektedir. Erkeklerle ve onların etkinlikleriyle ilişkiler, özel önem taşımaktadır. Kim Ling'in başka bir şehirden gelen ve sürücü belgesi olan kendisinden büyük bir erkek arkadaşı olması yeni ilişkilere katkıda bulunmakta ve grubun itibarını arttırmaktadır.

Sınıfta önemli bir konuma sahip olmak, normları çiğneme ve diğer öğrenciler için yeni bir gündem belirleme fırsatlarını da beraberinde getirebilir. Sınıftaki erkeklerden birinin anlattığına göre, popüler kızlardan olan Susan, 'evdeki diğer kıyafetlerinin hepsinin kirli olması' nedeniyle okula eşofman giyerek gelmiş ve böylece yeni bir moda başlatmıştı. Bundan oldukça rahatsız olan çocuk şöyle dedi: 'O günden sonra herkes aynı tür eşofmanlarla gelmeye başladı. Sadece o popüler diye!'

Futbol

Beden Eğitimi dersi ile cinsiyet üzerine literatür, spora yatkın kızların 'düzgün' bir diğillığe uyum gösteremedikleri yönünde bir algı olduğunu göstermesine rağmen (Paechter & Head 1996), burada ele alınan kızların görünürdeki güçlü konumu, onların geleneksel erkek sporlarındaki becerileriyle ilişkili görünmektedir. Spora ilgi ve yatkınlıklarından gurur duymakta ve faydalanmaktadırlar; kendilerini de çok başarılı olarak tanımlamaktadırlar. Beden Eğitimi dersi sırasında ve genel başarı ile iyi not alma bakımından birbirleriyle rekabet ettiklerini, ama aynı zamanda (popüler) erkeklerle de rekabet halinde olduklarını söylemektedirler. Normalde erkeklerin hakim olduğu bir alan olan Beden Eğitiminde (örn. Carli 2004) kendilerini öne çıkarmakta epeyce başarılılar. Kızlar yerel futbol takımında aktif oyuncular olarak oynamaktadır. Bu da onların statüsüne katkıda bulunmakta ve diğerleriyle ilişkilerinde gösteriş yapmalarını sağlamaktadır:

Pia: Futbol oynayanların veya spor yapanların çoğunun birçok arkadaşı var. Birçok arkadaşla tanışıyorlar ve onlara katılıyorlar ve sonra popüler oluyorlar.

Susan: Futbol sahasını zorlayanların çoğu diğer şekillerde de hayatı zorluyorlar. Sahada nasılsanız, saha dışında da öyle hareket ediyorsunuz.

Futbolun statüsü başka şekillerde de vurgulanmaktadır. Pia'nın babası yerel futbol kulübünde eski bir 'yıldız' ve gramer okulunda koç olarak tanınıyor. Bu koşullar, Susan'ın belirttiği gibi, şöyle bir sonuca yol açıyor: 'Lisedeki futbolla ilgilenen erkeklerin hepsi Pia'nın kim olduğunu biliyor'. Pia'nın kendisi de ünlü olmaktan hoşnut görünüyor, çünkü bu durum hem kendisinin hem de arkadaşlarının okuldaki itibarını arttırıyor.

Erkeklerle İlişkiyi Yüceltmek

Bu kızlar okulun hem formel hem de enformel alanlarında başarılı olsalar da, erkekleri ve onların ilişkileriyle etkinliklerini yüceltme eğilimi taşıyorlar. Bu da kendi başarılarını silikleştiriyor:

Ann-Sofie: Kızlarla olmak, erkeklerle olmaktan farklı mı, yoksa aynı mı?

Pia: Erkekler daha sıkıntılı.

Susan: Evet, onlarla birlikte olmak daha eğlenceli.

Ann-Sofie: Ne açıdan?

Susan: Mesela bir akşam kızlarla beraberken çoğu zaman sadece oturup konuşuruz, ama erkeklerle takıldığınız zaman bir şeyler olur. Bilirsiniz,

onlar her zaman acayip ve komik bir şey yaparlar. [Güler].

(...)

Kim Ling: Belki de erkekler kızlardan daha neşeli.

Pia: ... ve daha çocuksu.

Susan: Kızlar şöyle şeyler der: 'Hayır, bunu yapamam. Başkaları ne düşünür?' Erkekler bence bu kadar takmıyor.

(...)

Susan: Kızlar erkeklerden daha karmaşık.

Kim Ling: Evet, erkekler daha basit.

Pia: Kesinlikle, işleri olurlarına bırakıyorlar.

Susan: Erkekler bir hafta bir arkadaşlarıyla, diğer hafta diğer arkadaşlarıyla takılabilir. Eğer kızlar böyle arkadaş değiştirseydi... Düşünün, [Pia ve Kim Ling'den] başka bir kızla bir hafta beraber olsam ve sonra tekrar onlara dönmek istesem, beni aralarına almazlardı, çünkü onları terk ettiğimi düşünürlerdi. Erkekler öyle değil. Sadece 'Haydi, tamam' deyip, normale dönüyorlar.

(...)

Pia: Biz [kızlar] genelde sorunları abartırız. Küçük bir şey bizi uzun bir süre rahatsız edebilir ve onu kocaman bir soruna dönüştürebiliriz. Erkekler genellikle bir şeye böyle kafayı takmıyorlar.

Susan: Kesinlikle. Kızlar, bir şeyi arkalarında bırakmadan önce her şeyi ayrıntılarıyla analiz etmek zorunda. Erkekler sorunlarla daha rahat bir şekilde ilgileniyorlar: 'Senin için sorun var mı? Benim için var mı? Tamam o zaman, gidelim?'

Susan'a göre erkeklerin birbirleriyle ilişki kurma şekli de onları sınıfta, kızlara kıyasla daha güçlü bir grup haline getiriyor: 'Onlar herkesle takılıyorlar; kızlarsa farklı gruplara ayrılıyor. Tabii ki erkekler de farklı gruplara bölünüyor, ama sınırları kızların çizdiği gibi çizmiyorlar. Çeteler bir şekilde sınırları aşıp birbirine katılıyor.' Farzedilen bu cinsiyet farklarını açıklamaya çalışırken, Susan biyolojiden bahseder:

Susan: Bence erkeklerin genç yaşlarda futbol ve takım oyunları oynamasıyla bir ilgisi var. Kızlardan çok daha fazla.

Ann-Sofie: Ama sen de futbol oynuyorsun.

Susan: Evet, ama eğer erkeklerin bir dakika boşluğu varsa, hemen arka bahçeye gider, takımlara ayrılır ve futbol oynarlar. Ve bunu her teneffüste yaparlar. Kızlar daha çok [ince bir sesle] 'Hayır, kirlenmek istemiyorum!' der. Elbette düzenli futbol antrenmanlarında pratik yaparlar, ama başka bir şey yapmazlar. Kızlar için bu erkekler için olduğu kadar doğal değil. Bence bu doğuştan böyle. Nesilden nesle gelişmiş.

Bu üç kız, İsveç'te geleneksel olarak eril olduğu düşünülen bir alanda oldukça başarılılar. Buna rağmen ve okulda güçlü ve muktedir bir konum edinmek için diğerleri tarafından da önemli görülen en değerli özellikleri sergiliyor gibi görünmelerine rağmen, yine de kızları ve etkinliklerini değersiz gibi göstermektedirler. Kızları genel olarak erkeklere kıyasla daha sıkıcı, ihtiyatlı, karmaşık ve işleri olurlarına bırakmaz şeklinde tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla geleneksel cinsiyet kalıplarına meydan okuduğu düşünülebilecek şeyler, geleneksel cinsiyet düzeninin güçlendirebilecek erkek etkinliklerinin ve ilişkilerinin yüceltilmesiyle birlikte gerçekleşmektedir.

Hiyerarşik Düzen

Alan çalışması notlarımıza göre en üst düzey kızlar okulda yetişkinler arasında da popüler olma eğilimi göstermektedirler. Öğretmenler onlara büyük bir güven duymaktadır ve hatta zaman zaman okuldaki demokratik ve ilişkisel ikilemler konusunda onlara danışmaktadır. Bu bakımdan okul, kızların zaten güçlü olan konumunun sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Onların başarısını açıklarken öğretmenlerden biri şöyle demektedir: 'İstediklerini elde ederler'. İlginç bir şekilde öğretmen, sınıftaki en az popüler kızlardan biri olan Yasmine'in sorunlarından (veya hatalarından) bahsederken benzer bir ifadeyi kullanmaktadır. 'Göçmen' kökene sahip bir kız olan Yasmine'in dersleriyle ilgili birtakım sıkıntıları vardır ve hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenleri ona görünmez muamelesi yapmaktadır. Yasmine'in sorunlarını ve marjinal konumunu etnik kökenine yüklemenin yanı sıra, öğretmen şöyle demektedir: 'İstediklerini elde edemiyor'. Bu, okulda tanınmanın öğrencilerin kendilerine kaldığını ima etmek olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla eşitlik meseleleri belli ölçüde bireyselleştirilmektedir.

Jonna kendisinin sınıf içindeki bir diğer düşük statülü kız olduğunu düşünmektedir. Sınıf içinde kızlar arasındaki statü düzeninin oldukça farkında gibi görünmektedir. Hiyerarşiyi 'renkler' ve 'madalyalar'la tarif etmektedir ve en popüler kız grubuna altın madalya verirken, sonraki iki gruba da gümüş ve bronz madalya vermektedir. Son olarak en dipte, 'küçük bir bronz rengi madalyayı' Yasmine ve kendisine ayırmaktadır. Bu statü düzenini analiz ederken, kızlar arasındaki konumların, onların toplumsal arkaplanlarıyla ilişkili olduğunu gözlemledik. 'En yüksek gruptaki' üç kız ekonomik olarak ayrıcalıklı ailelerden gelmektedir ve okul dışında da geniş ve gelişmiş toplumsal ağları bulunmaktadır. 'En aşağıdaki' iki kız ise daha az kaynağa sahip bir arkaplandan gelmektedir.

‘GÖÇMEN’ ERKEKLER

Kent merkezindeki sınıf (7 kız ve 11 erkek) sessiz ve ‘kapalı’ olarak tarif edilebilir ve bir öğretmenlerinin dediği gibi: ‘Öğrenciler kendilerinden pek fazla bir şey vermemektedir’. Öğrenciler, şehrin farklı kesimlerinden gelmektedir ve üç yıldır okul arkadaşları olmalarına rağmen, farklı gruplar birbirlerini pek iyi tanımamaktadır. Öğretmenlerden birinin belirttiği gibi, ‘Farklı adalara bölünmüş durumdadırlar’.

Bizim alan çalışması notlarımıza göre, öğrenciler ders sırasında birbirleriyle veya öğretmenle nadiren etkileşim içine girmektedirler. Yine de mülakatlarda sınıftaki atmosferin son zamanlarda değiştiğini ve bugünlerde sınıfın (9. sınıf) eskisine kıyasla daha açık zihinli ve konuşkan bir hale geldiğini iddia etmektedirler. Sınıf arkadaşları arasında belirgin hiyerarşik ilişkiler görmektedirler. Mülakatlarda, sınıf içinde statünün anlamını tanımlamakta ve diğerlerinden daha popüler bir grubu ayırt etmekte bazı zorluklar yaşadılar.

‘Öteki’ Olmak

Ali, Yamal ve Hamid bu sınıftaki üç ‘göçmen’ çocuktur. Ne aynı etnik kökene ne de aynı anadile sahiptirler, ama ‘göçmen’ olarak sınıflandırılma deneyimini paylaşmaktadırlar; bu da onları sıkı sıkıya birbirlerine bağlamaktadır. Yamal bunu şöyle tarif etmektedir:

Yamal: Evet, biz genelde birbirimizden ayrılmayız.

Ann-Sofie: Neden birbirinizi tercih ettiniz?

Yamal: Biz farklı ülkelerden geliyoruz. Sınıfta biz yurtdışından gelenleriz. Sınıfın geri kalanı İsveçli, bu yüzden biz bir arada duruyoruz.

Ann-Sofie: ‘Size karşı İsveçli sınıf arkadaşlarınız’ gibi hissettiğiniz oluyor mu?

Yamal: Hayır, hayır. Ama önceleri, 7. sınıfta öyle düşünürdük. Hepsinin, öğretmenlerin bile ırkçı olduğunu düşünürdük. Bu nedenle bir araya geldik ve herkese sataştık. Dokuzuncu sınıfa geçtiğimizden beri her şey değişti. Şimdi herkesle takılıyoruz.

Sernhede’nin (bu kitapta) gençlerle yaptığı mülakatlarda görüldüğü gibi, ‘göçmen’ kavramının birleştirici bir kavram olduğu ileri sürülebilir. Bu çalışmada etnisite sınıf içindeki arkadaş gruplaşmalarıyla güçlü bir ilişki içinde ve bazı durumlarda toplumsal ilişkiler için cinsiyetten daha fazla önem taşımaktadır. Bu, özellikle sınıftaki tek ‘göçmen’ kız olan Zamira’nın durumunda gözlenmiştir. Sınıftaki erkekler onun genellikle yalnız olduğunu ve diğer kızlar tarafından dışlandığını fark edip birlikte onunla ilgilendiklerini söyle-

mektedirler. Onunla sohbet etmekte, sınıfta yanına oturmakta ve onu ekip çalışmasına dahil etmektedirler. Zamira'nın kendisi de erkeklerin ona kendi deneyimiyle 'kardeş gibi' davranmasından memnun olduğunu ifade etmektedir.

Sınıftaki etnik İsveçli öğrenciler, 'göçmen' erkekleri 'ötekiler' olarak konumlandırıyor görünmektedir ve onları 'bizden farklı bir şekilde düşünmekle' yargılamakta ve 'onlar bizden farklı' demektedir. Etnik İsveçliler ayrıca, kendilerinden daha uzun olan ve sınıfta daha sert ve gürültülü şekillerde davrandıkları söylenen 'göçmen' erkeklerden korkuyor gibi görünmektedir. Diğer yandan, 'göçmen' erkekler, etnik İsveçlileri, özellikle de erkekleri 'kendileri adlarına konuşmaya cesareti olmayan tavuklar' olara suçlamaktadır. Kişinin kendisi ve kendi fikirlerinin arkasında durma cesaretine sahip olmasının önemini vurgulamaktadırlar. Bu özellikleri de mülakatlarda kendi 'göçmen' geçmişleriyle ilişkilendirmektedirler.

Okul Yanlısı Bir Kimlik Geliştirmek

Mülakatlarda erkek öğrenciler son yıllarda okula yönelik tavırlarının ciddi derecede değiştiğinden söz etmektedirler. Daha önce sahip oldukları ve hem akademik çalışmayı hem de otoriteyi reddetmelerine yol açan 'burada ve şimdi' şeklindeki yönelimden, geleceğe dönük bir yönelime geçmiş ve daha okuldan yana bir kimlik geliştirmiş görünmektedirler. Ali ve Hamid bu değişimi şöyle tarif etmektedir:

Ali: Bilirsiniz, eğer okulu ciddiye almak istiyorsanız, Tengsta'da [yaşadıkları mahalle] oturmazsanız iyi edersiniz. Ama arkadaşlarla boş boş gezinmeyi ve başınızı derde sokmayı tercih ediyorsanız, Tengsta'da yaşamalısınız. Oradaki insanlar şöyle düşünüyor: 'Haydi, şehre gidelim. Ödevleri boşverin, şehre gidelim.' Ve şehre vardıklarında da: 'Haydi, şunu yıkıp kalam. Birini yere serelim' ve bunun gibi şeyler. Yani bence bu insanların tavırları yanlış. İşte bu yüzden ben Tengsta'yı sevmiyorum. Fakat oraya alıştım ve bütün hayatım da orada geçti. Şimdi oraya alışkınım.

Hamid: İkimiz de eşek şakaları ve haylazlık yaptık ve bu çocuklarla avarelik ettik. Ama şimdi buna bir son verdik. Artık daha mantıklı hareket ediyoruz. Olgunlaştık ve artık okulla daha çok ilgileniyoruz.

Ali: Önceden [Tengsta'da] bu çocuklarla takılıyordum, ama sonra bazı şeyleri yeniden düşünmeye başladım. Ailem bana dedi ki: 'Okulu düşün. Şimdi arkadaşlarınla eğleniyorsun ve okulu önemsemiyorsun, yakında, birkaç yıl sonra, önünde kötü bir gelecekle oturup kalacaksın ve sosyal yardımıyla yaşayacaksın... başka hiçbir şey olmayacak. O zaman bir şey ol, iyi birisi ol ve ileride yaşamın tadını çıkar.' Ben de onları dinledim ve tavsiyelerinin benim için daha iyi bir seçenek olduğunu düşündüm.

Ann-Sofie: Bunu ne zaman yaşadın?

Hamid: Dokuzuncu sınıfta.

Ali: Dokuzuncu sınıfta. Bütün öğretmenlere, okulda herkese bizi sorabilirsiniz, 7. sınıfa başlarken nasıl davrandığımızı sorun. Bütün öğretmenlerin saçlarını beyazlattık. Gerçekten hayvan gibi davrandık, anlıyor musunuz? Ama şimdi sakinleştik. Ama önceden, herkese sorabilirsiniz, o zaman herkesin kafasında bizim hakkımızda kötü bir resim vardı, ama şimdi o imajı düzeltiyoruz.

Görünüşe bakılırsa bu çocukların okuldan yana kimliği aynı zamanda kendilerini belli bir dereceye kadar mahalledeki eski arkadaşlarından ayrı tutmalarını da içermektedir. Çetede ki katı jargondan ve baskıdan bahsetmekte ve banliyölerin iklimini oldukça yıkıcı ve kaderde hata ve suç bulunan bir ortam olarak tarif etmektedirler. Çocuklar şimdi ailenin önemini vurgulamakta (krş. Sernhede 2002; Ålund 1997) ve okuldaki gayretlerini ailelerinin 'emeğinin karşılığını ödeme' fırsatı olarak görmektedirler.

Hamid: Yani ailelerimiz bizim için en önemli insanlar, önce onlar gelir. Bir düşünün, bizi yetiştirdiler ve bizim için ülkelerini terk ettiler. Bu çok etkileyici. Aileleriniz size iyi bir eğitim alma şansı ve bir şey olabilme şansı vermek için İsveç'e gelmişler... Eğer başarısız olursanız aileniz mutlaka hayal kırıklığına uğrayacaktır ve siz de kendi hakkınızda hayal kırıklığına uğrarsınız.

Çocuklar, böyle olmasını istememelerine rağmen okuldan sonra etnik İsveçlilerle nadiren takıldıklarını söylemektedir. İsveçli arkadaşlarla olmanın hoş olacağına ve aynı zamanda dil becerilerini geliştireceğine inandıklarını söylemektedirler. Aşağıdaki alıntıda Ali, İsveçli sınıf arkadaşlarını neredeyse yüceltmektedir:

Ali: Tengsta'da biz göçmenler şöyle düşünürüz: 'İsveçlilerden daha sertiz'. Daha küçükken ben de böyle düşünürdüm, ama şimdi şunun farkına vardım: 'Daha sert mi? Nasıl olur?' Hepimiz insanız ve hiç kimse daha sert değil... yani, bilirsiniz. Önceden şöyle düşünürdüm: 'Hiçbir İsveçliyle asla gerçek arkadaş olamayacağım'. Bugün fark ediyorum ki İsveçli arkadaşlar neredeyse göçmen arkadaşlardan daha iyi olabilir.

Çocuklar son zamanlardaki gelişimlerini vurgulamakta ve değişimlerini olgunluk ve sorumluluğa atıf yaparak açıklamaktadır. Gelecekteki yüksek kariyer hedeflerini ve yüksek eğitim görüp sonunda mühendis, diş hekimi ve doktor gibi bir meslek sahibi olma planlarını anlatmaktadırlar. Derslerine za-

man ayırıp ayırmadıkları sorulduğunda Yamal şöyle yanıt vermektedir: ‘Tabii ki! Gelecekte başarılı olmam gerekiyor. Bütün bunlar şu anda çok çalışmakla mümkün olur’. Hamid amacının ulusal sınavı geçmek ve matematik notlarını arttırmak olduğunu söylemektedir. Önceki yıllarda zamanını ‘boşa harcadığı’ için, şimdi gerçekten çok çalışması gerektiğinin tamamen farkında olduğunu ifade etmekte ve şu iddiada bulunmaktadır: ‘Beş yıl kaybettim (...) çünkü yanlış insanlarla takılıyordum ve okulu umursamıyordum’. Öğretmenlerden birisi çocukların okula yönelik hırsını şöyle onaylamaktadır: ‘Notlara sabitlenmiş durumdalar’.

Okuldan yana kimliğin aynı zamanda çocukların daha önceki kolektif grup odağının daha bireyseli bir bakış açısına kaymasıyla da ilgili olduğu görülmektedir. Daha önce yapılmış araştırmalar, okul karşıtı tavırlarını değiştiren öğrencilerin bazen arkadaşlarını da değiştirdiklerini göstermiştir (Hill 2001). Bu çalışmada yer alan üç ‘göçmen’ çocuk tavırlarını birlikte değiştirmiş görünmektedir ve okulda nasıl başarılı olacaklarına dair ortak bir strateji tarif etmektedirler:

Yamal: Yedinci sınıfta üçümüz her zaman sınıfta birlikte otururduk. Öğretmenler hep bizden şikâyetçi olur ve bize söylenirdi, çünkü çok konuşurduk. Şimdi sınıfta ayrı oturmaya karar verdik. Bu anlaşılmaya 8. sınıfta vardık, böylece artık konuşmuyoruz. Şimdi derslerimizi daha iyi anlıyoruz.

Bu çocuklar ders sırasında birlikte oturmamalarına ve sınıfa yayılmış şekilde oturmalarına rağmen, gözlemlerimizin gösterdiğine göre göz teması, yüz ifadesi ve yorumlarla birbirleriyle temas halinde kalmaya istek duymaktadır. Öğretmenler veya sınıf arkadaşları tarafından ırkçılığa maruz kaldıklarını düşündüklerinde birbirlerine destek oldukları ve birbirlerini savundukları da görülebilmektedir. Grubun genç ‘göçmenler’in kimliği ve konumu için önemine, başka yerlerde de işaret edilmektedir (bkz. Sernhede, bu kitapta; Ålund 1997).

Sınıf gözlemlerimize göre, çocuklar oldukça konuşkandır ve öğretmenlerinden destek ve yardım isterken çok talepkardır. Bununla birlikte, öne çıkan tavırları genellikle olumlu bir tepki ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler sınıfı oldukça zararsız ve renksiz bir ortam olarak gördükleri için, ‘göçmen’ çocuklar genellikle taze bir kan olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerinden birinin belirttiği gibi: ‘Onlar olmasaydı sınıf sıkıcı olurdu’. Bu tepki daha önce yapılmış okul araştırmalarıyla çelişmektedir; bu çalışmalarda azınlık çocukların genellikle okulda sorunlu insanlar olarak görüldüklerini ve çoğu za-

man kusurları açısından tarif edildiklerini iddia etmektedir (krş. Gitz-Johansen 2003).

Popülerlik hakkında konuşurken çocuklar görünür olmanın önemini vurgulamaktadır. Hamid kişinin kendisini görünür kılmasının iki farklı yolunu tarif etmektedir:

Hamid: Başbelası olmak. Okulu hiç takmayan ve hiçbir şeyi umursamayan bezdirici bir kişi olmak. Zalim, sert ve herkesi yere seren birisi. O zaman bir şekilde kendinizi gösterirsiniz. Ama diğerleri iyi bir şekilde görünür olabilir. Mesela iyi ve hoş oldukları ve aynı zamanda güçlü ve cesur oldukları için görünür olan bazı öğrenciler var. Ama o taraflarını saklayıp sadece hoş taraflarını gösteriyorlar. Ama herkes bilir onlara bulaşmamak gerektiğini bilir.

Hamid okuldaki sert çocuklarla bağlantılı olmayı veya tehlikeli olduğu izlenimi vermeyi istemediğini söylemektedir. İnsanların onu gerçekten olduğu kişi olarak sevmesini istediğini söylemektedir. Aynı zamanda, okuldan yana gelişimiyle paralel olarak ideal erillik konusundaki görüşlerini de yeniden şekillendirmiş görünmektedir. Hâlâ ‘güçlü ve cesur’ olabileceğini söylemektedir, ama artık alçakgönüllü ve okula yönelik olumlu bir bakışla birlikte. Hamid ve arkadaşları kendilerini mülakatlarda eski ‘kötü’ şöhretlerinden uzak tutsalar da, şu anki yeni olgun kimliklerini sunarken o dönemki deneyimlerinden faydalanmaktadırlar. Zaten sert bir erillığe sahip olduğunu kanıtlamış olarak, yumuşak görülme riskini daha az taşımaktadırlar.

Değişen Aynıcılık Anlayışları

Son zamanlarda geliştirdikleri okuldan yana yönelime paralel olarak çocuklar okulda ırkçılık ve sert muameleyle ilgili değişen bir anlayışı dile getirmektedirler. Daha önce yaptıkları ‘bize karşı onlar’ ayrımının aksine, artık İsveç toplumuna, öğretmenlerine ve etnik İsveçli sınıf arkadaşlarına karşı daha açık fikirli bir tutum ifade etmektedirler.

Hamid: Bana kalırsa okulda herkese adil davranılıyor. Neredeyse her-kese.

Ann-Sofie: Sence kime adil davranılmıyor?

Hamid: Yani, adil davranılmayan göçmenler var.

Ali: Evet, ama dürüst olmak gerekirse, onlara adil davranılmamasının nedeni göçmen geçmişlerinden kaynaklanmıyor. Aptal oldukları ve kötü davrandıkları için onlara o şekilde davranılıyor. Öğretmenlere karşı kötüler. Öğretmenler de o zaman düşünüyor ki... bilirsiniz yani.

Bu tavır onların daha önce kabul etmeyecekleri muameleyi kabul etmelerini sağlamış gibi görünmektedir. Ali, sınıfın önünde kendisini 'ikaz eden' ve saldırgan davranan bir kadın öğretmenin ona ayrımcılık yaptığını söylemektedir. Ali bu konuda sorun yaratmamaya karar vermiş, çünkü bunun notlarını riske atmaya değmeyeceğini ve nasıl olsa kısa süre içinde okulu bitireceğini düşünmektedir. Ali ayrıca öğretimde Batı tarzı düşünme şeklinden çok fazla etkilendiğini düşündüğü Henry öğretmene karşı da güvensizliğini dile getirmektedir. Diğer yandan Henry ise Ortadoğu meselesini Ali sınıfta yokken tartışmayı tercih ettiğini söylemektedir, çünkü Ali bu konu gündeme geldiğinde çok ajite olmaktadır. Bu ayrıca Henry'nin İsrail devletinin kuruluşu konusunu Ali'yle mülakat yapılırken anlatmayı tercih etmesinin de nedenidir. Bunun tamamen farkında olan Ali, konuyu mülakatın sonunda gündeme getirmiştir:

Ali: [Saatine bakar]. Beş dakika içinde bitirmemiz gerekiyor. Şimdi sınıfta diğer herkes oturup Filistin-İsrail meselesinden konuşuyor. İşte bu yüzden Henry beni sınıfta istemiyor.

Ann-Sofie: Bu durum canını sıkıyor mu?

Ali: Yani, şöyle şeyler söylüyor: 'Orada ilk İsraililer yaşıyordu ve sonra Filistinliler geldi ve orayı aldı. Sonra İsraililer orayı geri almak istedi.' Fakat bence bu yanlış. Ben Filistinli geçmişine sahibim ve o İsveçli geçmişine sahip ve Amerikalılar tarafından yazılan kitapları okuyor. Amerikalılar uydurmakta iyidir, bunu herkes bilir. Her şeye karışır, hem büyük hem küçük meselelere. Neler olup bittiği hakkında kitaplar yazarlar; örneğin o topraklara ilk İsraililerin sahip olduğunu ve onların toprağı olduğunu ve bunun gibi şeyler yazıyorlar. Ve şimdi Henry bana kendi versiyonumu anlatmama izin vermiyor. Şu anda serbestçe konuşmak istiyor, mesela: 'Haklı olan İsraililerdir ve Filistinliler haksızdır'. Ve benim bir şey söylememe izin verilmiyor, çünkü beni orada istemiyor.

Ann-Sofie: Belki başka bir zaman izin verilecektir?

Ali: Başka bir zaman çok geç olur. O zaman, onlar [sınıf arkadaşlarını] Filistinlilerin şey olduğunu anlamış olur...

Ann-Sofie: Şimdi oraya gidip hemen onlara söylemek ister misin?

Ali: Hayır, hayır. Benim kendi inancım var. Onlar da istedikleri gibi düşünsünler.

Hamid: Fakat Ali, senin kendi fikirlerin var onların da kendi fikirleri. Başka insanların fikirlerini asla değiştiremezsin.

Sınıf arkadaşları arasında daha önceki ırkçılık beklentilerini bir yana bırakan çocuklar, bugünlerde bu tür eğilimlere karşı daha fazla kabul göstermekte ve bunları ciddiye almamaktadır:

Yamal: Yedinci sınıfta onlar [sınıf arkadaşları] bazen kendilerini ırkçı şekillerde ifade ederlerdi.

Ann-Sofie: Bir örnek verebilir misin?

Yamal: Bilmiyorum, ama John [etnik İsveçli bir sınıf arkadaşı] bazen şaka yapardı ve bize 'karalar' ve onun gibi şeyler söylerdi. Hatta öğretmenin önünde bile söylerdi. Fakat hepimiz şaka yaptığını biliyorduk. Ama 7. sınıfta gerçekten ciddi olduğundan emindik. Onun bir ırkçı olduğunu düşünmüyorum.

Sonuç olarak çocuklar, İsveç eğitim sisteminde başarılı olma çabalarında, yeni benimsedikleri okuldan yana yönelimlerini şekillendirmek için stratejiler oluşturmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerini kızdırmaktan kaçınmak için dersler sırasında gruplarını dağıtmakta ve birbirlerinden ayrı ders dinlemektedirler. Gözlemlerimize göre aynı zamanda sınıf içerisinde oldukça talepkar davranmakta ve öğretmenlerinden çokça yardım istemektedirler. Ayrıca okuldaki ırkçı eğilimleri mazur görmek veya hafife almak için çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Bu stratejilerden birisi ayrımcılığın yapısal düzeyde değil bireysel düzeyde olduğunu düşünmektir. Bir diğeri ise taciz eylemlerini 'sadece bir şakaydı' şeklinde açıklamaktır. Bu ifadeyse okulda ergenler tarafından sıkça kullanılmaktadır (krş. Lahelma 2002; Osbeck ve diğ. 2003). Bazen çocuklar ayrıca dişini sıkıp kafaya takmama (veya öyle görünme?) stratejisini kullanmaktadırlar.

SON YORUMLAR

Bu makale okulda başarılı olmuş görünen iki grubu ele almaktadır. Bu gruplardan ilki, popüler konumları, geleneksel erkek sporlarına olan ilgi ve yatkınlıklarıyla yakından ilişkili olan bir kız grubudur. Aynı zamanda sınıflarındaki popüler erkeklerle bolca vakit geçirmektedirler ve bu, sınıfta akıllarından geçeni çekinmeden söylemelerine yardımcı olduğunu düşündükleri bir sosyal ağ oluşturma etkinliğidir. Daha önce yapılan araştırmalar kızların sınıftaki konumlarının enformel kız ağlarıyla yakından ilişkili olduğunu gösterirken, bu çalışma göstermektedir ki, kızlar erkeklerle ilişki kurarak da kazanç sağlamaktadırlar. Özellikle en üst düzeydeki erkek ve kızlar arasındaki ilişkiler onların heteroseksüel piyasadaki karşılıklı başarısını onaylamakta ve böylece büyük değer verilen dişillikler ve erillikler tesis etmektedir.

En üst seviye kızlar arasında ortaya çıkmakta olan dişillikler, daha önce sözü edilen Kuzey ülkeleri araştırmasındaki 'Yeni Kız' ile karşılaştırılabilir ve hem özgüvenli hem de akademik açıdan iyi entegre olmuş olarak görüleb-

lir (Öhrn 2000). Üstelik bu kızlar geleneksel bir erkek sporu alanında rekabet etmektedirler. Okul içinde fiziksel kuvvet, hegemonik erillikle güçlü bir şekilde ilişkilendirilmektedir. Beden eğitimi güçlü bir şekilde cinsiyet kalıplarına göre biçim almış bir okul dersidir ve belli vücut özelliklerine ve davranışlara sahip olanlara statü sağlamaktadır. Bu kızlar kendilerini mülakatlara göre yücelttikleri ve hayranlık duydukları geleneksel erkek sporları içinde konumlandırmaktadır. Buysa geleneksel kadın aktivitelerinin değersizleştirilmesiyle paralel olarak gerçekleşmektedir. Bu kızlar bir bakıma oldukça başarılı görünmektedir, ama yine de kendilerini ikincil olarak konumlandırmaktadırlar. Kızlarla arkadaşlıklarından çok değerli ve özgüvenleri ve refahları için çok önemli diye bahsetmektedirler ama aynı zamanda, kızları çok karmaşık olarak görmekte ve erkeklerde olduğunu varsaydıkları daha rahat ve neşeli etkileşim biçimlerinin yanı sıra, onların spor alanındaki becerilerini de yüceltmektedirler. Bu açılardan geleneksel erkek becerilerini, davranışlarını ve ilişkilerini güçlendiriyor görünmektedirler. Dolayısıyla erkek etkinlikleri hem bu kızların okuldaki önemli konumlarını güçlendirmeye hem de onları erkekler karşısında ikincil olarak konumlandırmaya katkıda bulunmaktadır.

‘Göçmen’ erkeklerin grubu, okuldan yana bir kimliğe doğru, büyük ölçüde geçmişte baş belası olarak bilinmelerine ve deneyimlerine dayanan bir başarı yolculuğu anlatmaktadır. Bu geçmişleri onların başarı ve eğitim değerlerine, (sınıf arkadaşları tarafından) inek konumuna düşürülmeden sahip çıkabilmelerini mümkün kılmaktadır. Bu çocuklar hem geçmiş günlerinden gelen güç ve tehlikeyi hem de dönüşecekleri genç adamların olgun sorumluluğunu kucaklayan bir erillik geliştirmiş gibi görünmektedirler. Değişimleri bir gelişim ve olgunlaşma olarak görmektedirler ve okulun beklenti ve taleplerine uymanın değil, ailelerinin onlar için vazgeçtiği şeylerin karşılığını ödemenin bir yolu olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca en azından kısmen daha önceki çalışmalarda gözlemlenen (öğretmenlerin gözündeki) ‘göçmen’ çocuklar şeklindeki stereotip imajdan kaçınmış görünmektedirler. Okulda başarılı olma girişimleri, öğretmenler arasında çocukların okul başarısının olgunluktan kaynaklandığı şeklindeki anlayış çerçevesi içinde değerlendirilebilir (Öhrn 1990). Dolayısıyla bir ‘göçmen erkek’ten değil, herhangi bir ‘erkek’ten beklenen davranışlara riayet ettikleri kabul edilebilir.

Geçmişteki okul karşıtı kimliklerini geliştirirken çocuklar aynı zamanda değişen konumlarını yerel (‘göçmen’) mahallelerindeki hakim normlar karşısında vurgulamaktadırlar. Başarıları kendilerini yaşadıkları bölgedeki hakim hareket ve ilişki türlerinden uzaklaştırdıklarını ima etmektedir. Okul-

daki öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kültürelci anlayışları karşısında eleştirel bir tutum takınırken, etnisiteyi kendi konumları için merkezi bir yerde gördükleri eski analizlerini gözden geçirmektedirler. Daha önceleri okulu değerlendirirken ırkçılık olarak gördükleri şeyleri artık 'göçmen' öğrencilerin kendi davranışlarına dikkat çekerek kısmen bireysel sorumluluk olarak değerlendirmektedirler. Bu bakımdan etnisiteyi toplumsal konumlar için merkezi bir yerde gördükleri eski analizlerinden geri adım atıyor gibi görünmektedirler. 'Güçlü kızlara' benzer şekilde, bu erkek öğrenciler de, 'İsveçli', erkek etkinliklerini yüceltme ve kendilerini 'kendi' gruplarından uzaklaştırma eğilimi göstermektedirler.

KAYNAKÇA

- Ålund, A. 1997. *Multikultuungdom. Kön, etnicitet, identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggren, I. 2001. *Identitet, kön och klas. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg Eğitim Bilimleri Çalışmaları 157. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carli, B. 2004. *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education in a Different Voice*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Connell, R. W. 1987. *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- . 1996a. *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- . 1996b. 'Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for School', *Teachers College Records*, sayı 98, no. 2, s. 206-235. Cambridge: Polity Press.
- Delamont, S. 2001. *Changing Women, unchanged men?* Buckingham: Open University Press.
- Epstein, D. 1999. 'Real boys don't work: "underachievement", masculinity and the harassment of "sissies"', D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Man (der.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Frosh, S., A. Phoenix ve R. Pattman. 2002. *Young masculinities*. New York: Palgrave.
- Gitz-Johansen, T. 2003. 'Representations of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students', D. Beach, T. Gordon ve E. Lahelma (der.), *Democratic education: Ethnographic challenges*. Londra: Tufnell Press.
- Gordon, T., J. Holland ve E. Lahelma. 2000. 'Friends of foes? Interpreting relations between girls in school', *Genders and sexualities in educational ethnography*. sayı 3, 7-25.
- Hill, M. 2001. 'Om vikten av att få sig ett skrat: Ett elevperspektiv', *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. s. 15-31. Stockholm: Skolverket.
- Lahelma, E. 2002. 'Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power?' *Gender and Education*, sayı 14, no. 3, s. 295-306.
- Mac an Ghaill, M. 1988. *Young, gifted, and black*. Milton Keynes: Open University Press.
- . 1994. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Öhm, E. 1990. *Könsmönster i klassrumsinteraktion* (Sınıf etkileşimlerinde cinsiyet kalıpları). Göteborg Eğitim Bilimleri Çalışmaları 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- . 1998. 'Gender and power in school: On girls' open resistance', *Social Psychology of Education*, sayı 1, no. 4, s. 341-357.
- . 2000. 'Contemporary Swedish research and debate on gender and education', *Nora*, sayı 8, no. 3, s. 128-136.
- . 2002. 'Jämställdhet som en del av skolans värdegrund. Om kön, klas och etnicitet i skolvärlden', G-M. Frånberg ve D. Kallós (der.), *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*. Värdegrundscentrum, Umeå Universitet för NSS, Nordiska Ministerrådet.
- . 2005. *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag* (Fark yaratmak. Okulda siyasi aktörler olarak gençler üzerine bir çalışma). Rapor no. 2005: 07, Göteborg Üniversitesi, Eğitim Bölümü.
- Osbeck, C., A-S. Holm ve I. Wernersson. 2003. *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden.
- Paechter, C. ve J. Head. 1996. 'Gender, Identity, Status and the body: life in a marginal subject', *Gender and Education*, sayı 8, no. 1, s. 21-29.
- Phoenix, A. 2004. 'Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11-14 year old London boys', *Nordisk Pedagogik*, sayı 1, s. 19-38.
- Sernhede, O. 2002. *Alle-Nation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Trondman, M. 1999. *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

İstanbul'un Bir Gecekondu Mahallesinde Kadınların Kendilerini Güçlendirme Pratiği

MERAL APAK

Bu bölüm, İstanbul'un çevresel semtlerinden biri olan ve Türkiye'deki farklı bölgelerden büyük farklılık arzeden iç göçmenler alan Esenyurt'ta şu anda aktif olan bir kadın örgütünün, İMECE, Kadın Dayanışma Kooperatifinin etkinliklerini analiz etmek ve açıklamak amacını taşımaktadır.¹ İMECE'nin kadınlık temelinde ortak öğrenme etkinliği yürütme gayretleri, Kürtler, Aleviler, Sünni muhafazakar mezhepler, Romanlar ve 1980 sonrası dönemde gelen Bulgaristanlı göçmenlerin kültürel, toplumsal ve eğitsel çeşitliliği bağlamında içe dönük bir bakış açısıyla incelenecektir. Bu içe dönük bakış açısının nedeni benim bu inisiyatifin kurucularından biri olmamdır.

Makalenin ilk kısmı Türkiye'de kadın hareketinin ve bunun eğitimle ilişkisinin kısa bir özetinden oluşmaktadır. Bu kısımda ayrıca İMECE'nin konumunu kadınların güçlendirilmesi çerçevesi içerisine yerleştireceğim ve bu örgütün tarihi ve gerçekleştirilecek etkinlikler üzerine perspektifi hakkında bazı bilgiler vereceğim. Tüm bu noktalardan önce, örgütün etkinliklerinin meydana geldiği Esenyurt hakkında bazı demografik bilgiler verilecektir. Makalenin ikinci kısmı, gerçekleştirilen etkinliklerle birlikte daha önce ifade edilen perspektif ve karşılaşılan engellerin sonucu olarak bunların nasıl gözden geçirildiği ve şekillendirildiğine odaklanmaktadır. Farklı sosyoekonomik düzeylere ve eğitim seviyelerine ve farklı etnik, dini ve dilsel kimliklere sahip kadınlar arasındaki iktidar ilişkisine vurgu yapılmaktadır. Dışlanmış etnik gruplara men-

1 Fatma Gök'e özel teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Onun desteği olmasaydı İMECE akademik çevrelerde şu anki gibi görünürlük kazanamazdı.

sup kadınlar için Türkçe okuryazarlık kursları düzenlemek gibi etkinlikler ile anadili koruma ilkesi tartışmalı bir etken olarak görülecektir. Son kısım kadınların eğitsel ihtiyaçlarıyla ilgili daha önce gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerle ilgilidir. Ayrıca 'kimin güçlendirilmesi' sorusu tartışılacaktır. Makalenin sonunda tüm sürecin kısa bir değerlendirmesini yapmaya çalışacağım.

TÜRKİYE'DE KADIN ÖRGÜTLERİ VE İMECE'NİN KISA BİR TARİHİ

İstanbul'da 1800'lerin ortalarından beri aktif kadın hareketi ve örgütlenmesi çeşitli biçimlerde varolmuştur. İlk girişimler 'Batı'daki birinci dalga feminizmden etkilenmiştir ve kendi bakış açılarını feminizm olarak ifade edenler olmasına karşın, bu hareketler temelde 'kadınlar için' çalışmak yerine 'kadınların katılımına açık' toplumsal ve ekonomik örgütlenmelere odaklanmıştır (Tekeli 1994: 349-358). Yine de o zaman için bunun oldukça önemli bir pratik olduğunu kabul etmek gerekir.

Daha sonra 1908 ve İkinci Meşrutiyet döneminin ardından yardımlaşma, eğitim, kültür ve barış konularına yönelen kadın dernekleri sahneye çıktı. Bu dernekler ve topluluklar görece kadınlara yönelik kadın örgütleriydi (Çakır 1996: 21). Diğer yandan bu dönem önemliydi, çünkü Osmanlı toplumunda kadınların anne, eş ve kız evlat olarak rolünü sorgulayan, böylelikle kadınların kamusal alanda özgürlük kazanması için eğitim ve işin gerekliliğini vurgulamaya çalışan kadın grupları vardı (Tekeli 1995: 11). Bu hareket daha sonra tüm bu argümanları 1923'ten sonra yeni Cumhuriyetin ulus inşa etme süreci bağlamında içeren bir tür devlet feminizmine dönüştü. Tekeli'nin gösterdiği gibi 'kadınlardan yeni devlete yönelik buna tekabül eden bir bağlılık ve adanmışlık bekleniyordu; kadınlar eşit seçme seçilme hakkını elde ettiğinde, devlet "Türkiye'de cinsiyet eşitliği sağlandığına göre" kadınların artık kendi örgütlenmelerine ihtiyaçları olmadığını iddia etti ve eski feminist hareketle yeni dönem arasında bir köprü teşkil eden Türk Kadınlar Birliği'ni feshe zorladı (Tekeli 1995: 12). Türk Kadınlar Birliği'nin 1935 yılında feshedilmesinden çok uzun bir süre sonra, kadın örgütleri ortaya çıkmaya devam etti, ama mevcut hakim ve muhalif hareketleri yansıttılar ve 1980'lerin sonrasına kadar uzun bir süre belirli ve özerk bir feminist bakış açısına sahip olmadılar. Türk Kadınlar Birliği'nin kapatılmasından sonraki dönem boyunca kadın sorunu hem egemenler hem de muhalifler için bir ideolojik mücadele alanı oldu. 'Kurtarılmış' Türk kadını yaratma söyleminden sadece devlet faydalanmıyordu, aynı zamanda İslâmcılar ve radikal

sol hareketten kadınlar 'gerçek' anlamda 'nasıl özgürleştireceklerine' dair kendi söylemlerini kullanıyordu.

1970'li yıllar sol ideolojik grupların, ekonomik kalkınma, emperyalizm, ekonomik ve toplumsal adaletsizlik, eşitsizlik ve sınıf sömürüsü gibi yeni kavramları getirerek ülkenin siyasal gündemini belirlemekte etkili oldukları bir dönemdi (Tekeli 1995: 13). Özellikle kadınların ezildiğini düşünen ama kadınların özel emeği hakkında kuramda hiçbir şey söylemeyen ve kadınlar hakkında genellemeler yapan Marksist gündemde 'kadın sorunu'na ilişkin bir ideolojik söylem bulunduğu için, bu kavramlarda kadınları meselenin bir parçası olarak düşünmek kaçınılmazdı. Bununla birlikte buradaki çaba kadınları sosyalist erkeklerle el ele kapitalizme karşı savaşıma çağırmanın ötesine geçemiyordu, çünkü ataerkilliğe ilişkin bir sorgulama veya tartışma yoktu. Böyle bir bağlamda, bu sol gruplar içerisinde aktif rol oynayan entelektüel kadınlar için, özellikle de aynı anti-feminist görüşü paylaşan çok sayıda grubun birbirleriyle de kavga halinde olduğu göz önüne alındığında, Marksist gündemin dışında kadınlar üzerine bir söylem geliştirmek oldukça güçlü. Akal'ın işaret ettiği gibi dönemin önemli özelliklerinden biri, alt sınıflardan kadınların İKD (İlerici Kadınlar Derneği) döneminde olduğu gibi yüksek bir katılım oranına sahip oldukları durumlarda bile, aktif süreci orta sınıftan kadınların yürütmeleri idi (Akal 2003: 125).

1980 askeri darbesini izleyen dönemde, Batı'daki ikinci dalga feminizmin son etkilerini yansıtan yeni bir özerk kadın hareketi başladı. Bu dönem aynı zamanda feminizm ideolojisinin, her iki cinsiyet için de genel bir formülle sahip olduğunu iddia eden hakim büyük ideolojilerden gelen saldırılara karşı mücadele etmesi gerektiği bir dönemdi (Berktaş 1994: 18-27). Tüm siyasal aktiviteler ve demokratik haklar yasaklanmış olduğu için, 1980 sonrası dönem, Marksist söylemin etki gücünden dolayı hayat bulamayan ideolojilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulduğu bir dönemdi. Feminizm bunların arasındaki en önde gelen ideolojeydi, çünkü Marksizm 'kadın sorunu' gündemini zaten ele alıyordu. Türkiye'de 1980 sonrasında demokratik muhalefet yapmaya yönelik ilk girişimlerden biri, kendilerini feminist olarak tanımlayan bu kadınlar tarafından gerçekleştirildi. Bunların tamamı orta sınıf mensubu, yüksek eğitim almış ve siyaseten aktif kadınlardı ve en önemlisi de, 'başkalarının' değil, 'kendi' özgürleşmeleri için bir şeyler yapıyorlardı, çünkü onlar herkes için eşitliği savunduğunu iddia eden siyasal hareketler içerisinde kendi ezilmişliklerini keşfetmişler. Bu dönemdeki kadın hareketi aynı zamanda solun ciddi bir yenilgiye uğradığı dönemde yükseldi ve dolayısıyla da-

ha önce sol harekette aktif olan kadınların gerçekleştirdiği bu feminist hareket sosyalist sol tarafından bir ihanet olarak algılandı. Bu makalede, İMECE'nin tarihinden söz ederken bu kadınların içinden geçtiği süreci biraz daha net olarak anlamak için İMECE'nin kurucu üyelerinin, 1980 sonrası dönemin ilk feminist hareketinden üç kuşak sonraki sol hareketten geldiğini göz önünde bulundurmakta fayda olacaktır. 1980'li yıllarda temel slogan kadınların kamusal veya özel alanda karşılaştığı hiçbir baskının siyasal gündem dışında olmadığı şeklindeki ikinci dalga feminizmin temel fikrine dayanıyordu. Tüm gösteriler ve siyasal etkinlikler bu kavram paralelinde yürütüldü ve dolayısıyla zaman zaman gösteri olarak değil, önemsiz 'kadınca' şovlar olarak küçük görüldü. Bununla birlikte başardıkları şey o kadar küçük değildi. Kamusal görünürlük kazandılar ve anaakım ideolojilerden bağımsız olarak yaşamın pek çok alanını etkilediler. Bundan sonra kamusal alanda açıklama yapan ve söz söyleyen herkesin kadınları göz ardı etmediğini ispatlama ihtiyacı ortaya çıktı. Artık herkes her konuda bir fikir beyan ederken kadınları göz ardı etmediğini ispatlama ihtiyacı hissediyordu. 1990'larda kadınlar *için* ve kadınlar *tarafından* yürütülen hararetli mücadele düşüşe geçti. 1990'lı yılların ana özelliği kurumsallaşma üzerine yapılan vurguydu. Bu yıllarda iki farklı yaklaşım gündemdeydi: küçük grup feminizmi ve ılımlı devlet feminizmi (Bora 2002: 114). Türkiye'de radikal sol, temelde devletten gelen saldırılarla meşgul olduğu için, onlar bu meseleye önemli bir ölçüde katılmadılar.

1990'larda kadın sorunu üzerine yapılan temel iş, projeler yapmak, fon almak ve bu projeleri hedef gruptaki kadınlara uygulamaktı. Bu etkinliklere aynı zamanda "Proje Feminizmi" de deniyordu. Bu etkinliklerin çoğu daha az vasıflı veya 'yoksun' kadınlar adına, orta sınıfa mensup eğitimli kadınlar tarafından yürütüldüğü için, genel olarak "'kurtulmuş" kadınların bir bakıma aşağı olan "öteki kadınları özgürleştirmesi" şeklini alan bir 'devlet feminizmi' görüntüsünü hatırlatıyordu. Proje Feminizminin pek çok açıdan ideolojik olarak kusurları vardı. Yine de 1990'lar kadın hareketinin özerk veya yarı özerk ya da devlet yapısı içinde kontrollü bir şekilde kurumsallaşması bakımından önemlidir.

Kardam ve Ecevit, kurumsallaşmanın yanı sıra küçük grupların sayısındaki artışın ve bunların büyük şehirlerin yanında ülkenin tamamına yayılmış olmasının vurgulanması gereken önemli bir nokta olduğunu belirtmektedir (Kardam ve Ecevit 2002: 90). Diğer yandan 1990'larda Refah Partisi'nin örgütlenme çalışmasıyla bir tür İslâmcı kadın hareketi ortaya çıktı. Bu hareket, Proje Feminizminin yürüttüğü etkinliklerle karşılaştırıldığında, bir siyasi

parti tarafından organize edilmesine rağmen, büyük şehirlerin banliyöleriyle ilgilenen içten dışa dönük bir hareketti. Yine de hem Proje Feminizmi hem de İslâmcı kadınların etkinlikleri gerektiği zamanlarda radikal eylemlere karşı içsel bir kısıtlama uyguluyordu. Nazik Işık, 1990'lı yıllardaki bu kurumsallaşmanın Dördüncü Dünya Kadın Konferansı ve Birleşmiş Milletler zirveleri dikkate alınmadan anlaşılamayacağını (Işık 2002: 59) ve Avrupa Birliği'yle bütünleşme planlarıyla ilişkili olduğunun göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir (Türkeş 2000: 47).

Bir yandan 1990'ların başlangıcında devletin tüm demokratik kurumlara karşı baskıcı tutumuyla sosyalist kadınlar, çoğu yasal dernekler olan klasik örgütlenme araçlarından mahrum kalmışlardı. Diğer yandan kendilerini yeni enformel toplanma biçimlerine uydurabiliyorlar ve devletin antidemokratik baskısına direnmek ve kendi siyasal kimliklerine angaje olmak gibi 'daha genel' mücadele meseleleriyle ilgilenmek zorunda kalıyorlardı.

1990'ları özetlemek gerekirse, önemli düzeyde bir kurumsallaşma olduğundan, fakat bunun 1980'lerdeki feminist hareketin militanlığı pahasına gerçekleştiğinden söz edilebilir. Bu militanlık kadın hareketinin başarılarının küreselleşme bağlamında ataerkil ideoloji tarafından manipüle edilebilmiş ve sömürünün çeşitlenmesine de yol açmıştır, ama aynı zamanda büyük bir görünürlük ve kabul görme sağlamış ve kadın sorunu konusunda kamusal kabulün kazanılmasına da yardımcı olmuştur.

İMECE'nin kurucuları 1990'larda solcu gruplardan gelen bir grup kadındık. Genel siyasal meselelerle aktif bir şekilde ilgileniyorduk, ama aynı zamanda içinde bulunduğumuz toplumsal ve siyasal çevrede kadın olmanın sorunları üzerine de bir hayli düşünüyorduk. Neredeyse hepimiz üniversite mezunu ve bir meslek sahibiydik. Çoğumuz, daha önceki dönemin aktif feminist grupların aksine alt sınıf ailelerden geliyorduk. Alt sınıfa mensup ailelerden gelmemize rağmen, İstanbul'un tanınmış üniversitelerinde iyi bir eğitim alma fırsatımız olmuştu. Bu, kurucu grubun yapısı hakkında not edilmesi önemli olan bir şeydir. Sorunları tespit etmek, yaklaşımlar oluşturmak ve politikalar önermek için birbirimizle tartıştık, münakaşa ettik ve hatta kavga ettik. Bir meseleyi konunun özneları arasında değılmışiz gibi kendimizi ayrı tutmak şeklindeki klasik Marksist tartışma sınırlarını aşmak için birbirimizle mücadele ettik. Elimizde zaten eşyayı algılamak ve kategorize etmek için hazır bir prosedür kullanmaya alışık olduğumuz için, bu süreç kolay olmadı.

Başlangıçta 21-35 yaşları arasında 20-25 kişilik bir kadın grubuyduk ve süreç bizim için o kadar aydınlatıcıydı ki hepimiz kendimizi, kendi pozisyonu-

muza kavrayışımızı genişleten bir tür ritüelin içerisinde hissediyorduk. Bu yüzden ilgili herkesi sürecin derinlerine çeken çok coşkulu bir gruptuk. Bu aslında bir bilinç yükseltme grubuydu, ama biz bunun çok sonra farkına vardık. Süreç içinde bizim angaje olduğumuz siyasal gruptan gelen erkeklerin büyük muhalefeti oldu. Feminist olmakla “suçlandı” ve bu da bizi gerçekten ne yaptığımız konusunda daha derin bir sorgulamaya girişmemize yol açtı. Bu bakımdan, hem teorik hem de pratik olarak kadınları ilgilendiren pek çok meseleyle ilgili bir program oluşturduk. İstanbul ve Boğaziçi Üniversitelerinden bize eğitim vermek ve tartışmalarımızı yönlendirmek üzere Fatma Gök (bu kitabın yazarlarından birisi), Şirin Tekeli, Nesrin Tura, Tülay Arın ve Gülnur Savran’ın da aralarında bulunduğu önde gelen feminist kadın akademisyenlerle eğitim ve tartışma toplantıları ayarladık. Meselelerin felsefesi, ekonomisi ve siyasetiyle ilgili uzun bir okuma ve tartışma seansları dönemi geçirdik. Sonunda vardığımız yer, ataerkil sisteme ve onun ekonomik sistemle merkezi ilişkilerine yönelik bir vurguydu. Kadının ücretsiz emeğinin ataerkil sistemle kilit öneme sahip bir ilişki içinde olduğu fikri, alan çalışmamızın özünü oluşturuyordu ama bu belirli kimliklerle ve etnik, dini ve dilsel çeşitlilikle iç içe geçmişti.

Bu süreç içerisinde, kadın çalışmaları alanındaki geniş bir literatürü tarayarak cinsiyet ve sınıf arasındaki bağları ve kadın sorununun birçok boyutunu anlamaya çalıştık. Muhalif bir grup içerisinde kadınlar olarak varlığımızı sorguladık. Tartışmalarımızdan sonuçlar çıkarmaya çalıştık ve sonra ‘toplum içinde aşağı konumda bulunan kadınlar için’ değil, içinde yaşadığımız toplumdaki kadınlarla birlikte kendimiz için bir şeyler yapmaya karar verdik. Sınıflarından bağımsız olarak toplumun tüm katmanlarındaki kadınlar arasında güçlü bir bağ olduğunu fark ettik. Bu nedenle de, en dezavantajlı konumdaki kadınlarla birlikte bir şey yapmadan kendimiz için bir şey yapmanın bir anlamı olmadığına karar verdik, ama bunu belirli hiyerarşik ilişkilere girme tuzağına düşmeden başarmak çok zordu. Bizim zihniyetimizin özü şu şekilde tanımlanabilir: *eğer dünyanın herhangi bir yerindeki tek bir kadın bile hala şiddet veya ayrımcılıktan ya da cinsiyeti temelinde saldırılardan muzdaripse ben de hiçbir şekilde güvende olamam ve bana da hiçbir şekilde saygı duyulmuyor demektir.* Dolayısıyla zaten metafor düzeyinde olduğu gibi, gerçeklik düzeyinde de kendi kaderimizi, aynı sınıftan geldiğimiz için bize oldukça tanıdık olan alt sınıf kadınların kaderiyle birleştirdik. Tüm bu etkinlikler 1997-2000 yılları arasında meydana geldi.

Daha sonra kadınların ücretli ve ücretsiz emeğine odaklandık ve kendi emeğimize bakarak bu mesele üzerine pratikte çalışmanın bir yolunu aradık.

Çoğumuz büyük şehirlerin varoşlarından veya taşradan geldiğimiz için, bize tanıdık olan bir yer seçmeye karar verdik. Sonuç olarak bazılarımızın hala akrabalarının veya aile üyelerinin bulunduğu Esenyurt'ta uygulamaya geçmeye karar verdik.

Esenyurt özellikle 1990'lı yıllarda Türkiye'nin farklı bölgelerinden büyük çeşitlilik arzeden göçmenlerin toplandığı bir yerdir. Nüfusun çoğunluğu Kürtlerden ve Romanlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte, bir kömür madenciliği şehri olan Zonguldak gibi normalde göç vermekten ziyade göç alan bir şehir olarak bilinen yerlerden gelen göçmenler de vardı; bunun nedeni muhtemelen ülkede çok sayıda insanı işsiz bırakarak sürmekte olan neoliberal politikalar ve özelleştirmelerdi. Yine de Esenyurt, toplumun en yoksul kesimlerinden gelen en alt sınıfa mensup ve eğitim, sağlık ve hukuk sistemi olanakları bakımından dezavantajlı pek çok insanın yaşadığı, pek çok rengi içinde barındıran bir semt olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda Esenyurt'ta neoliberal yoksullaştırma politikalarının olumsuz etkileri nedeniyle son zamanlarda büyük şehirlere göç eden insanlar da bulunmaktadır. Bu insanlar esnek ve ucuz emek gücü teşkil etmekte ve parçabaşı veya hizmet sektöründe düşük temel yaşam standartlarında çalışmaktadır. Kadınların neredeyse tamamı ailelerinin geçimi sağlamak için bir tür kayıtsız iş yapmaktadır, çünkü kocaları genellikle işsizdir veya geçici işlerde çalışmaktadır. Birçok ailenin üçten fazla çocuğu vardır. Okul bırakma oranları her iki cinsiyet için de çok yüksektir, çünkü erkekler eğitim almakta bir gelecek göremezken, kızlar da genellikle ekonomik veya geleneksel nedenlerle okuldan alınmaktadır. Sağlık güvencesine sahip aileler çok nadirdir.

Yukarıda belirtildiği gibi bazılarımızın hala bölgeyle gerçek bir ilişkisi olduğu için, organik entelektüeller veya organik aktivistler olarak görülebiliriz (krş. Sernhede, bu kitapta), çünkü bir yabancılaşma hissi ve 'yardım edenler-yardım edilenler' durumu tecrübe etmedik. Bu yer aslında bizim evimizdi veya aramızda taşra bölgelerinden gelmiş olanlar için ev gibi bir ortamdı. Ne 'yoksul ötekiler' için bir şeyler yapmaya çalıştık, ne de kendimizi 'kurtulmuş kadınlar' olarak gördük, çünkü biz de aynı sınıftan geliyorduk.

2001 yılında yerel kadınlarla birlikte kendimizi gerçekleştirmek, semtin farklı bölgelerini tanımak ve çevredeki kadınlarla tanışmak amacıyla bir yer kurmaya karar verdik. Epey okuma ve araştırma yaptığımız için 'varoş'un göbeğinde bir 'kadın araştırmaları merkezi' açmaya karar verdik. İMECE böylece 2001 yılında KADMER (Kadın Araştırmaları ve Dayanışma Merkezi) adıyla kurulmuş oldu. Merkezler genelde kent merkezlerinde olurdu ve iş-

te bu nedenle kadın örgütlerinin neredeyse tamamının merkezi 1990'larda Taksim'de veya İstanbul ya da diğer şehirlerin başka bir merkezi bölgesindeydi. İronik olarak bizim 'merkez'imiz *merkezde* değil *çevredeydi*. Elbette planlarımız vardı, ama bu planların sadece motoru ateşlemek için olduğunun ve yerel kadınların inisiyatifiyle anında değişeceğinin çok iyi farkındaydık. Dolayısıyla bu, bir laboratuvar deneyi gibi değildi, yapılacak olan bölgedeki kadınlarla etkileşim sürecinde belirlenecekti ve sonuç olarak da süreç kendisini gerçekleştirdi.

Dayanışma etkinliklerinin ve yereldeki kadınların katılımının genişlemesiyle birlikte, örgütü Kadın Dayanışma Kooperatifi'ne dönüştürme kararı aldık.² Bu dönüşüm, önceden planlanmış olmaktan ziyade örgütün doğasına içkindi. Böylece 2003 yılında örgüt, herkesin kolektif olarak birlikte çalıştığı ve geleneksel köylü işbirliği için kullanılan İMECE adını aldı. Üç yıllık pratik deneyiminin yardımıyla, İMECE kooperatifinin sokakta yapılan açılış törenine 2000'den fazla yerel kadın katıldı.

Yereldeki kadınların bizi tanıma süreçlerini ve sürece nasıl katıldıklarını anlatmak aydınlatıcı olabilir. İlk gelenler, söylemeye gerek bile yok, bazılarımızın akrabalarıydı. Daha sonra gelenler, 'bu dükkânın ne sattığını' sormak için KADMER'e gelen yerel kadınlardı.³ Birbirimizi tanımaya başladıktan sonra, kızlara İngilizce öğretmek, çocuklara derslerinde yardımcı olmak, onların sağlık sorunlarıyla ilgilenmek, hukuki konularda tavsiyelerde bulunmak vb. gibi çeşitli alanlarda, bizim çeşitli mesleklerimize göre birlikte dayanışma içinde hareket etmeye başladık. Sonra kadınlar dantel, nakış veya örgüleriyle birlikte KADMER'de toplanarak sohbet etmeye ve sorunlarını paylaşmaya başladılar. Bundan kısa bir süre sonra Esenyurt'lu kadınlar KADMER'e şakayla karışık 'kadın kahvehanesi' demeye başladılar, ama bu, daha sonra İMECE adı verilen gerçek bir kadın kahvehanesi fikrine dönüştü.

İMECE daha sonra belediyeden izin alarak, etkinlikleri için mekan olarak kullanmak üzere bir parkta kapalı bir kafeterya olarak kurulmuş derme çatma bir mekana taşındı. O zaman oluşumumuz "İMECE Kadın Kahvesi" adını aldı. Esenyurt'lu kadınlar ve biz (yeni *biz*) orada toplanmaya ve gündemimiz hakkında tartışmaya başladık. Gündemimizi çoğu zaman ailelerimizin geçimini sağlamak, mahalledeki çocukların yozlaşmasını önlemek ve sağ-

2 Burada dayanışma terimi, İMECE'de sunulan hizmetle ilgili para veya fiyattan bahsedilmeden kadınların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla ortaklaşa karar verilen etkinlikleri tanımlamak üzere kullanılmaktadır.

3 Çoğu Kürt kökenli olan bu kadınların çok az Türkçe bilgisi vardı ve çoğunlukla yakın çevre dışından yaşadıkları yerden uzaklaşma şansları yoktu.

lık, eğitim ve barınma gibi temel insan ihtiyaçları oluşturunuyordu. Yereldeki kadınların çoğu kayıtdışı bir şekilde gündelikçi, çocuk bakıcısı, nakışçı, ev temizlikçisi veya parçabaşı işçisi olarak çalışıyorlardı. Dolayısıyla hayatlarını kazanmak için işbirliği içinde bir şey yapmaya karar verdiler. Esenyurt gibi yerlerde hayatını kazanmak en önemli sorundur ve kadın olma durumu bununla yakından ilgilidir.. Kadın olmak, Esenyurt gibi Anadolu'dan son göçleri alan bir yerde iş mücadelesi için kamusal alana girme fırsatının çok az olduğu anlamına gelmektedir. Üstelik, ailelerin çoğu kadınların kazandığıyla geçinmek zorundadır, çünkü bölgedeki kocaların çoğu ya işsizdir ya da geçici ve düzensiz işlerde çalışmaktadır veya yükü omuzlarında taşıyamayarak evi terk etmektedirler. Bir kadın kooperatifi kurma fikri tam da bu noktada ortaya çıkmıştır. Fakat, özellikle düzenli bir geliri olmayan yerel kadınlar için bir kooperatif kurmak pek de ucuz değildi. Böylece ortak bir karar alarak, kolektif olarak çalışmaya karar verdik. Örgü ördük, yemek yaptık ve satmak üzere evden süs eşyaları getirdik; para toplamak için görece pahalı biletleri olan bir piknik organize ettik ve otobüsü tutmaktan yemekleri yapmaya, içecekleri hazırlamaya ve her şeyi planlamaya kadar gerekli tüm düzenlemeleri yaptık. Bu şekilde tam da ihtiyacımız olan miktar olan 2000 TL civarında para topladık.

Kooperatif çatısı altında gerçekleştirdiğimiz etkinlikler arasında Esenyurt çevresindeki fabrikalardan parçabaşı iş almayı organize etmek, ev temizleme işi ayarlamak, İstanbul Üniversitesi tarafından temin edilen 13 makineyle kadınlara tekstil sektöründe mesleki eğitim vermek, okula giden (çoğu İMECE üyelerinin ortaokula veya liseye giden kızlara) ve yereldeki kızlara⁴ drama, spor, İngilizce ve sağlık dersleri vermek ve kadınlarla çocuklar için sağlık kontrolü yaptırmak, giysi dayanışması, hukuki dayanışma ve diğer pek çok şey bulunmaktadır.

İMECE çatısı altında kadınlar olarak biz birleşmeyi, dezavantajlarımızı yok etmeyi ve kendimizi güçlendirmek için yeni bir kadın dayanışması biçimi oluşturmayı hedefledik.⁵ İMECE'de ayrıca tamamen gönüllülük temelinde eğitim, sağlık ve hukuk alanlarında çocukların ihtiyaçlarını ve kendi ih-

4 Çoğu 14-22 yaşları arasında olan bu kızlar ne bir iş sahibidir ne de okula gitmektedir.

5 Kadınlar bağlamında *güçlendirme* terimiyle kadınların kamusal olanaklara ve vatandaşlık haklarına erişme, bunları elde etme ve kullanma imkânlarını arttıran etkinlikleri tanımlamak amaçlanmıştır. Bu tanım ayrıca kadınların kendini ifade etme kabiliyetinin ve kamusal alanda erkek yönelimli tanımları kadınların özgül koşullarına göre değiştirme gücünü arttırmayı da içermektedir. Bunun yanı sıra *güçlendirme* kelimesi burada kadınların kendi yaşamlarının kontrolünü ellerine almaları için gerekli imkân ve güçle donatılmaları anlamına da sahiptir.

tiyaçlarımızı karşılamak için çalışmayı amaçladık. İMECE kadınlar için, kadınlar tarafından kuruldu ve kadınlar tarafından kolektif olarak idare edilmektedir. İlke olarak hiçbir erkek aktivitelerde veya Çarşamba günleri yapılan karar alma toplantılarına dahil edilmemektedir.

Yerel kadınlar ve profesyonel gönüllüler, yani doktor, hemşire, avukat, öğretmen vb. gibi herkesin yararına yardımcı olacak bir kabiliyeti veya mesleği olan gönüllüler de dahil olmak üzere tüm gönüllüler karar alma sürecinde eşit bir şekilde rol almaktadır.⁶ Hiçbirimizin herhangi bir ayrıcalığı bulunmamaktadır. Örgüt içindeki her eylem kolektif karar alma süreciyle gerçekleştirilmektedir. Yürütülecek etkinliğin türüne bağlı olarak gönüllü takımları oluşturulmaktadır. Bu takımlar esnek ve özerktir. Bütün İMECE camiasının üzerinde görüşbirliği oluşturduğu genel ilkelere aykırı hareket etmedikleri müddetçe, kendi kararlarını alırlar ve herkesi kapsayan Çarşamba toplantılarında rapor verirler. ‘Gönüllü’ terimini biraz daha açacak olursak, herkesin kendi kapasiteleri ve vasıflarına göre, kimsenin bu kabiliyetleri üstünlük ve aşağılık algısı oluşturmak için sömürmemesi koşuluyla yapılması gereken işe katkıda bulunduğundan söz etmek faydalı olabilir. Örneğin okuryazarlık kursları için aynı mahallede yaşayan ilkökul öğretmenleri ve mahalledeki kızlara kendi vasıflarını öğretmek isteyen kadın kuaförleri bulunmaktadır. Bazı ev kadınları İMECE’ye gelerek, çalışmak zorunda olan ve çocuklarını bırakacak bir yerleri olmayan komşularının çocuklarına bakmaktadır. Bunu para kazanmanın bir yolu olarak görmemektedirler, çünkü örgütün doğası, okuryazarlık eğitimi veya hukuki danışma gibi başka bir ihtiyacın karşılanmasıyla ‘ödeme yapılması’na dayanmaktadır.⁷ Buna ek olarak kişinin kendi mesleğine bakılmaksızın İMECE merkezini temizleme işi gönüllülük esasıyla yapılmaktadır. İlke olarak kimse diğerlerinden daha fazla yetkiye sahip değildir. Bu ilke sadece sözde kalmamaktadır, pratiğe de yerleşmiştir; kimse avukatı veya öğretim üyesini tuvaletleri temizlerken veya bulaşıkları yıkarken görmeden temizlik işine katılmaya başlamamıştır.

Mali ihtiyaçlara gelince, ilk zamanlarda İMECE’de çalışan hiçbir ücretli kadro bulunmadığı belirtilmelidir. İMECE, hareket özgürlüğü üzerinde herhangi bir kontrol oluşmasına karşı özerkliğini ve bağımsızlığını muhafaza edebilmek için uzunca bir süre herhangi bir fona başvurmamıştır. Dolayısıyla

6 Gönüllüler ayrı bir kategori değildir. Kurucular, profesyonel gönüllüler, yerli kadınlar ve kız öğrencilerin tamamı gönüllüdür. Yani gönüllülerden bahsedildiği zaman, bu ‘bizim verici/hizmet sağlayıcı/destekleyici yönlerimiz’ olarak algılanmamalıdır.

7 Çocuk bakımı konusunda İMECE’den kadınlar yerel belediyeden her mahallede ucuz bir kreş siyasi hakkını talep ettiler.

la 'kadınların güçlendirilmesi' terimi İMECE için her zaman kuşkuyla yaklaşılacak bir kavram olmuştur. Yani 2004 yılının sonuna kadar İMECE üç yıl boyunca hiçbir fona başvurmamıştır. 2005 yılında 'Global Fund'dan gelen bir fon kabul edilmiştir, çünkü bu kurum kadınları destekleyen feminist bir kurumdur. Bu fondan bağımsız olarak İMECE, sadece kendi amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla kaynağa ihtiyaç duyan, tamamen kendi kendini yöneten ve kendine yeten bir örgüt olmuştur.

UYGULANAN PRATİKLER VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

İMECE bugüne kadar bazıları başarılı olan bazılarındansa ne yapılmaması gerektiği anlamında ders çıkarılan pek çok etkinlik gerçekleştirmiştir. Örgüt ve örgütün yaklaşımı hakkında bir fikir verebilecek etkinlik alanları dört ana kategoride toplanabilir.

Bilinç Yükseltme

Davis'in kendisiyle yaptığı mülakatta Freire'nin belirttiği gibi bir eğitim süreci asla tarafsız olamaz (Davis 1980: 57). Bu anlamda, grubun ilk kurucuları olarak bizim kendimiz için gerçekleştirdiğimiz eğitim elbette baskı için değil, bizim kendi özgürleşmemiz içindi. Bununla birlikte bizim özgürleşme eylemimiz, bu belirli bilgi şeklini diğerleriyle paylaşmadan ve bu öğrenme sürecini bir tür genişletme pratiğine girmeden asla özgürleşemeyeceğimizi fark ettiğimizde, bizim özgürleşme eylemimiz bizi etkinlik alanımızı genişletmeye itti. Bu öğrenme süreci daha sonra, Esenyurt'lu kadınlara bir şey öğretmeye değil, ortak öğrenme sürecine dönüştü.

Eğitim Dayanışması sürecinde her dayanışma eylemi aslında, bilgi ve deneyimimizi paylaşmayı öğrenmemiz bakımından eğitseldi. Yine Freire'nin mülakatta söylediği gibi sadece somut dünyayı analiz etmek özgürleşme için yeterli değildi ve bu nedenle bizim de *praksise* ihtiyacımız vardı (age.: 59). Bizim yaptığımız da buydu. Nereden geldiğimiz veya oranın yerlisi olup olmadığımızın bir önemi yoktu, hepimiz kadınlar olarak etkinliklere katılıyorduk ve birbirimiz için özgürleştirme araçları olarak işlev görüyorduk, çünkü birbirimize bir praksis alanı sağlıyorduk.

Örneğin mahalledeki yozlaşmaya karşı anneler İMECE'de örgütlendiler. İstanbul'un çevresel semtlerinden biri olan Esenyurt, toplumsal adaletsizliğin ve yozlaşmanın kamu olanaklarına erişim yoksunluğuyla birlikte ortaya çıktığı bir yerdir. Dolayısıyla uyuşturucu çeteleri bölgede yayılmıştır ve bu etkinlik ergenlik çağındaki çocuklar ve gençler arasında yerleşmiştir. Çocukla-

rın esas ve tek bakıcıları olan mahalledeki anneler, çocuklarını bu tehlikeden korumaya uğraştılar. Vakit geçirmek için İMECE'ye gittikleri bir seferinde yerel kadınlar bu konuyu ele aldılar, Çarşamba toplantılarının gündemine soktular ve bir eylem planı hazırladılar. Sonra birlikte çocuklara arabasından sigara ve para verdiği bilinen bir adamla yüzleşmek için vardiya programı oluşturduk. Anneler bu adamı çocuklara uyuşturucu ve sigara verirken yakaladılar ve onun mahalle çevresinde gezmesini yasaklayarak kovdular.⁸

Hem Çarşamba buluşmalarında hem de diğer toplantılarda konumumu, nasıl bir mahallede yaşamak istediğimizi, neden bazı işlerin kadınlar olarak bizim omzumuzda olduğunu ve eğitsel farklılıklarımıza rağmen ortak sorunlarımızı nasıl paylaştığımızı tartıştık ve analiz ettik. Yaşamlarımızdaki pek çok meseleyi tartıştık, birlikte somut kararlar aldık ve somut eylemler ürettik; bunlardan bazıları bize daha gerçekçi olmamız gerektiğini öğretti. Eğitimli ve eğitimsizler, gelin ve kaynanalar, anneler ve kızlar, doktorlar ve hastalar, öğretmenler ve ebeveynler vb. gibiler arasındaki hiyerarşiyi tartıştık. Bu sürece Freire'nin terimiyle *Farkındalık Geliştirme* denebilir (Bee 1980: 42), çünkü her tür ve çeşitten kadınlar olarak biz kendi kendimizle ve birbirimizle hareket ediyorduk, tepki veriyorduk, uyguluyorduk, duvara toslayarak öğreniyorduk dünyaya dair kararlar alıp bu kararları bazen değiştiriyorduk ve böylece de eleştirel bilincimizi geliştiriyorduk.

Eğitim Dayanışması

Eğitim Dayanışması İMECE'nin praksise giriştiğinde başlangıç noktasıydı. Yerel kadınlar hem kendileri için hem de kızları için bu etkinliklere katılmaya istekliydiler. Dolayısıyla eğitim alanındaki dayanışma etkinlikleri ilk kurulduğunda örgütün temel işleviydi.

İster sağlık ister hukuk alanında olsun her etkinliğin bir şekilde eğitsel bir niteliği vardı. Bununla birlikte etkinliklerin başlangıcı en çıplak haliyle eğitimle alakalıydı. Örneğin mahallede pek çok kız öğrenci vardı ve bunların çoğu okul derslerinin çoğunluğuyla ilgili sıkıntılar yaşıyordu. Bir grup gönüllü, aktif olarak öğretmenlik yaptığı bu kızlar adına bir dayanışma organizasyonu oluşturmak zor olmadı. Örneğin İMECE düzenli olarak eğitim dayanışmaları organize etmektedir ve 2005'e kadar 12 liseli kız öğrenciyi üniversite sınavlarına ve 10 ortaokullu kız öğrenciyi lise giriş sınavlarına hazırladı. Bun-

⁸ M. W. Apple'ın makalelerinin çevrildiği ve Eğitim-Sen tarafından yayınlanan *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar* adlı kitabın arkasında bu çocuklarla yapılmış bir söyleşi bulunmaktadır.

ların yanı sıra İMECE 15 kız çocuğuna İngilizce öğretti. Çok sayıda gönüllü İngilizce öğretmeni olduğu için, kız öğrencilere ve genç kızlara başka türlü karşılayamayacağı İngilizce dil eğitimi vermek zor olmadı. Daha sonra bu kızların anneleri kendileri için de İngilizce kursu istediler. Başlangıçta öğretim verilecek eğitim alanları kurucular tarafından söyleşiler sırasında gelen talepler not alınarak belirlendi, ama bütün kadınlar Çarşamba günleri yapılan karar alma toplantılarına katılmaya başlar başlamaz, bu kararlar kolektif olarak alınmaya başladı.

Okul derslerinin yanı sıra bu kızlara özgüven, kendi fikirlerini ifade etme, düşüncelerinin arkasında durma, yapılacak işlerde işbirliği, kolektif boş zaman etkinliklerinde işbirliği ve kendi yaşamlarında cinsiyet dayanışmasının önemi ve somut sonuçları hakkında alışılmışın dışında eğitimler de verildi. Ancak eğer matematik, İngilizce ve coğrafya gibi 'resmi' müfredat dersleri dayanışma amacıyla öğretilmeseydi, mahallenin kızları ve onların aileleriyle entegrasyonun çok daha uzun süreceği açıkça belirtilmelidir. Başka bir deyişle doğrudan bir cinsiyet dayanışması ve kadınların güçlendirilmesi söylemi başlangıç için sempati duyulacak bir şey olmazdı ve örgüt önyargı ve dışlanmayla karşı karşıya kalabilirdi, çünkü diğer kadınlarla birlikte kadınlar için yapılan herhangi bir şey, toplum düzenine bir tehdit olarak algılanma eğilimi göstermektedir.

Eğitsel dayanışmanın en sorunlu alanı okuryazarlık dayanışmasıydı. Burada İMECE farklı ezilmişlikleri olan etnik gruplardan insanlara hakim grubun dilinde okuryazarlık öğretme ikilemiyle karşı karşıya kaldı. Yereldeki kadınlar çaresizce okuma-yazma öğrenmek istiyordu, çünkü ne zaman ev dışında bir şey yapmaları gerekse kendilerini çok dezavantajlı hissediyorlardı. Örneğin İMECE'deki kadınlardan birinin bildirdiği üzere, yereldeki kadınlardan birisi bir gün en yakında bulunan gelişmiş kent merkezlerinden Bakırköy'ün merkezinde gitmek zorundaydı. Otobüs durağında adamın birine önlerindeki otobüsün Bakırköy'e gidip gitmediğini sordu. Adamı cevabı basitti: 'Orada kocaman harflerle yazıyor. Kör müsün?' Ama kadının cevabı daha da basitti: Yarı Türkçe, yarı Kürtçe aksanıyla 'Hayır, sadece okuma yazma bilmiyorum' dedi. Bu nedenle kadınlar Türkçe okuma yazma öğrenmek istiyorlardı. Bazıları konuşma anlamında bile çok az Türkçe biliyordu veya yaşamlarının geç bir döneminde, kendi anadillerinde bile okuryazarlık tecrübesi olmadan sonradan öğrendikleri bir dilin fonolojisini anlamakta güçlük çekiyordu. Bunun anlamı 'kişinin okuryazarlığı ikinci dilinde öğrenmesi'ydi ve bu da çok mantıksız bir şeydi.

Esenyurt'ta yaşayan ve gönüllü olarak okuma yazma öğreten ilkokul öğretmenleri vardı. Aslında bu mesele öğretmeye gönüllü olan kadınlar tarafından sorunsallaştırıldı. Çarşamba toplantılarında bu sorun tartışıldığında camiadan gelen fikir ve kararlar çok açıktı. Bunlar şöyle özetlenebilir: *Etik olsun olmasın Türkçe dilinde okuryazarlık öğrenmeliyiz, çünkü kamusal yaşam zaten bu dil etrafında organize edilmiştir. Sadece hâkim kültürün dili olduğu için Türkçe okuma yazma öğrenmemek, yalnızca bizim çaresiz ve güçsüz durumumuzun sürmesine katkıda bulunacaktır. Bunun ne anlama geldiğinin farkında olmalıyız, ama yine de bunu öğrenmeliyiz.*

Tüm bu eğitim dayanışmaları arasında en zor mesele 'yardım alan - yardım eden' hiyerarşisini dönüştürmekti. Bu sorunla 'yardım alanların' müfredatın şekillenmesi sürecine dahil edilmesiyle aşılmaya çalışıldı; yani öğrenciler ne öğreneceklerine, ne zaman öğreneceklerine ve bazen öğretilen konunun belirli bir şekilde öğretilmesinden dolayı öğrenme zorluğu yaşarlarsa nasıl öğreneceklerine karar veriyorlardı. Örneğin bir okuryazarlık dersinin başlamasından sonra öğretmenin yaklaşımı tartışma konusu oldu, çünkü öğretmen öğrencilere kendisiyle aynı entelektüel arkaplana sahiplermiş gibi davranıyordu. Öğrenciler karar alma toplantılarında tepkilerini ve onların daha yavaş öğrenmesine yol açan özgül durumlarını dile getirdiler. Ayrıca bu durumu göz ardı eden ve sabırsız davranan gönüllü öğretmenin, onların zor kazanılmış motivasyonlarını kırmasına tepki verdiler. Sonrasında bu sorun öğretmen ve okuryazarlık kursuna katılanlarla yapılan bir başka toplantıda çözüldü.

İMECE yine gönüllü profesyonellerle yürüttüğü bir programla 15 kız çocuğuna tiyatro eğitimi verdi ve onların 8 Mart günlerinde çeşitli yerlerde bir oyun sergilemesine yardımcı oldu. Kadın sorununa ilişkin etkinlikler boyunca İMECE yerel kadınları topluluk önünde düşüncelerini dile getirmeye teşvik etti ki bu, bu tarz bir toplumsal yapıda, genelde düşünüldüğünden çok daha zor ve tuhaf bir şeydir. Bu bakımdan kızların tiyatro grubu, ilk sahne deneyimlerinde 1500-2000 civarında insandan oluşan bir kalabalığın karşısında oynama tecrübesi edinirken diğer kadınlar da kamusal mekanda, açık bir parkta fikirleri ve istekleri hakkında mikrofondan konuşmayı tecrübe ettiler. Sadece erkek lider şahsiyetlerin kamusal alanda konuşma geleneğine sahip olduğu bir yerde, bu çok önemli bir deneyimdir.

Diğer yanda bu topluluk karşısında konuşma deneyiminin getirdiği sorunlar vardı. Örneğin kadınlar ya halka kendini kabul ettirmek için ya da konuşmalarının içeriğinde erkek şahsiyetleri taklit etmek için kendi sesleriyle

değil, hakim ataerkil tonda konuştular. Yine de bu çok büyük bir sorun değildi; sadece karar alma toplantılarımızda tartışma konularından biri oldu. Eğer bu halk içinde kusursuz konuşma tecrübesi olsaydı, bu çok daha tuhaf bir durum olurdu.

Sağlık Dayanışması

İMECE, gönüllü doktorların ve sağlık profesyonellerinin katılımıyla aylık sağlık dayanışması programları organize etmektedir. İMECE'den veya değil en az 200 yerel kadın düzenli olarak bu programlarda aktif bir rol oynamaktadır. Sürmekte olan bilgi akışının parçası olarak kadınlar deneyimlerini güven içinde paylaşıyorlar; bu da bilginin hiyerarşik temelini ortadan kaldırılmasına olanak sağlamaktadır. İMECE'den olmayan gönüllü doktorların bu kadar ilginç ve cesur sorular karşısında şaşkınlıklarını ifade ettikleri çok durum olmuştur. Bunun nedeni İMECE'deki kadınların doktorlara, önerdikleri şeyin kendi yaşamlarında işe yarayıp yaramadığını anlamak için doktorun verdiği bilgiyle ilgili mahrem şahsi sorular sormalarıydı. Kadınlar sadece oturup bilgi almayı beklemiyorlardı, bilginin pratikte nasıl kullanıldığını sorguluyorlardı. Bu da mesleği üzerine sözü aldığı anda hiyerarşiyi muhafaza etmeye alışmış bir doktor için sıra dışı bir deneyim oluyordu.

Bu sağlık dayanışması toplantıları boyunca Esenyurt'lu erkekler karılarının kendilerine karşı kışkırtılıp kışkırtılmadığını görmek amacıyla programa katılmakta bir süre ısrar ettiler. İlk başta belli bir mesafeden dayanışma toplantılarını gözlemlemelerine izin verildi ve sonra kadınları yalnız bırakmaya karar verdiler, çünkü kadınların sağlığı için faydalı bir şey yapıyordu (daha da önemlisi, görünüşe bakılırsa onların davranış normlarını tehdit eden bir şey yoktu).

Başlangıçta bazı kadınlar, farklı etnik ve kültürel kökenlere sahip 'öteki' kadınlarla, özellikle de Roman kadınlarla aynı mekanı paylaşmaktan rahatsızdılar. Bu davranış daha sonra olumlu bir şekil aldı. Bir diğer sorunlu alansa, bazen hislerini kendilerine saklamalarıydı, çünkü komşularına dedikodu malzemesi olmak istemiyorlardı. Yine de çok ilerleme kaydedildi, şimdi pek çok kadın sorunlarını, hem de ailede eşlerinin dışındaki erkek üyelerin cinsel tacizleri hakkındaki sorunlarını bile paylaşabilmektedirler.

İMECE'nin planları arasında kendimiz için sağlık hizmeti sağlayacak bir para fonu oluşturma projesi geliştirmek de bulunmaktadır. Bu fon, daha sonra daha yararlı sosyal güvenlik biçimlerine de dönüşebilir.

İş Dayanışması

Daha önce de belirtildiği gibi Esenyurt'taki pek çok kadın ailelerinin geçimini sağlamak için çalışmak zorundadır. Ancak, bu zorunluluk dikkate alındığında, evlerinden çıkmalarını gerektirmeyecek işleri tercih etmektedirler, çünkü çocuklarına bakacak hiç kimse veya hiçbir kurum yoktur. Dolayısıyla çevredeki fabrikaların dağıttığı parçabaşı işleri yaparak evde çalışmayı tercih etmektedirler. Ama aşırı derecede düşük bir miktarda para almaktadırlar ve düzgün veya zamanında ödeme alacaklarına dair hiçbir garanti yoktur.

Bu durumun ışığında İMECE, parçabaşı iş üzerine bir proje yürüttü ve parçabaşı iş yapan kadınlar, kooperatifin çatısı altında örgütlendi. Çoğumuz mahallede uzun bir süredir bu tür bir iş yapıyorduk. Bu parçabaşı iş etkinlikleri bir fabrika için paketlenmiş çikletleri kutulamakla başladı. İşimizi tamamlamak için çok sıkı çalıştık, ama fabrika sahibinden ücretlerimizi almakta güçlük yaşadık. Bu da bizi paramızı almak için farklı ortak dayanışma stratejileri geliştirmeye yöneltti. Böylece bu etkinlik normal anlamında bir başarı değildi, ama bizim için dayanışma geliştirmek, yekvücut olarak hareket etmek ve emek haklarımızı savunmak bakımından çok etkili bir *praksisti*.

İMECE için bir başka önemli etkinlik alanı, ilçenin görece olarak zengin bölgesi Bahçeşehir'deki evlere verilen ev işi hizmetiydi. Aslında bir kadın kooperatifi fikrinin altında yatan ana hedeflerden birisi, ev işine giden kadınları bir araya getirme amacından türemiştir. Bu amaç zamanla parçabaşı işle karşılaştırıldığında önceliğini yitirmişti.

Daha sonra İMECE, Marmara Üniversitesi Kadın İşgücü İstihdamı Araştırma ve Uygulama Merkezi'yle işbirliği içinde ev temizlikçileri için bir proje yürütmeye karar verdi (ve buna eşlik edecek iş eğitimi ve diğer genel vatandaşlık eğitimi ve şehir oryantasyonu da içeren bir eğitim projesi planladı). Üniversiteyle işbirliği gerçekleştirilemedi ama mesele üzerine düşündükten sonra kadınlar projenin uygulanması için çeşitli alanlara Çarşamba toplantılarında karar verdiler ve bu etkinliği bir süreliğine devam ettirdiler. Bu arada etnik kimliklerle ilgili önyargılar ortaya çıktı ve bazı kadınlara yakıştırılan peşin hükümlü özellikler onları topluluktan dışlamak için bahane olarak kullanıldı. Bu durum özellikle bu işin karlı olduğu ortaya çıkınca söz konusu oldu. Örneğin "O çingenedir, temizliğe gittiği evden bir şey kaybolur, onu göndermeyelim" gibi.

Bu iş bir süre devam etti, ama sonra parçabaşı işe daha fazla vurgu yapıldı. Bu noktada şeffaflık ve açıklık ilkesinin altı çizildi; tavrın kendisi de bir süredir tartışma konusuydu. Bu dönem, tartışmalar zaman zaman şovenizme

doğru kayma eğilimi gösterdiği için, kurucu üyelerin tartışmalara belirleyici etken olarak müdahale etmekle tartışmaları gözlemek arasında kararsız kaldığı bir dönemdi. Bir yanda topluluğun kanaatini belirleme statüsü ve gücüne dayanan iktidar ilişkisine karşı durmak, diğer yanda da şovenizm eğilimine müdahale etmek vardı.

Kadınlar ayrıca, İstanbul Üniversitesi Kadın Çalışmaları Bölümü'ndeki Kadın Araştırmaları Derneği'yle işbirliği içinde İMECE'de tekstil makinelerini kullanmak için mesleki eğitim projesini de başarıyla yürütmüşlerdir. Bu projede 300'den fazla kadın sanayi tipi dikiş makinelerini kullanma eğitimi almış ve piyasa için giyilmeye hazır kıyafetler ve aksesuarlar üreterek bir miktar para kazanmışlardır.

Bu etkinlik daha sonra belediye ve vilayetin bizim kadınlar olarak taleplerimiz karşısında kayıtsızlık göstermesiyle 'iş istiyoruz, siyasi beyanat değil' kampanyasına dönüşmüştür. Bunun ardından iş talebiyle birlikte listeye kreş talebini de ekledik, çünkü bu ikisi kadınların çalışmasına imkân veren sıkıca birbirine bağlı iki unsurdur. Şimdiye kadar halk toplantıları düzenledik, belediyeyle bir görüşme ayarladık ve mahallede bilinç arttırmak için ev ziyaretleri gerçekleştirdik.

Etkinliğin başında farklı etnik kökenlerden gelen kadınlar olarak karşılıklı önyargılarımız, ekonomik bir hedefe ulaşmak şeklindeki ortak amacımızla birlikte bir dayanışma zeminine dönüştü. Yine de Roman kadınların tüm bu ekonomik etkinliklere katılımını diğerleri açısından 'normalleştirme'nin zor olduğu belirtilmelidir.

İçeriden Bir Bakış Açısıyla Bir Değerlendirme:

'Yardım Sağlayanlar-Yardım Alanlar' Paradigmasını Kırmak

Sonuç olarak İMECE, Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği'nin mevcut 'güçlendirme' paradigmasından farklı bir kadın dayanışma sürecinin bir örneği olmuştur.⁹ Aynı zamanda kendisini Marksist örgütlerin tüm insanlığı özgürleştiren 'büyük anlatısı'nın, kadın sorununu meselenin bir alt kolu olarak gören ve feminizm fikrine doğrudan karşı çıkan klasik genel görüşünden de ayırmaktadır. Aslında bu, ikinci dalga feminizmin ruhunu yirmibirinci yüzyıl bağlamında uygulama ve onun, dâhil olan her kadının eğitim ve etnisite fark-

9 1990'lı yıllarda BM'nin 'kadınların güçlendirilmesi' söylemi ortaya çıktıktan sonra, kadın sorunları alanında bir 'proje bolluğu' yaşandı. Birçok kentli kadın grubu, sıkıntı içindeki 'öteki' kadınları özgürleştirmek için projeler geliştirmeye başladı. Bu projelerin pek çoğu cazip mali desteklerin alınmasından sonra yarıda kesildi. Kimileri ise projeyi verilen fona çok uyumlu projeler yaparak mali yardımın sürekliliğini sağlamayı tercih etti ve böylece mali kaynak tarafından yönetilir hale geldi.

larına bakılmaksızın paralel bir şekilde bilinçlenme sürecine katkıda bulunmasını sağlama girişimidir. Tüm süreç her aşamada eğitimi içermiştir, ama bu, hem örgün eğitim almış hem de örgün eğitim almamış olanların eşit derecede ihtiyaç duyduğu farklı türden bir eğitimdi. Pratikte sürecin kendisi tarafından eğitildik ve bu eğitim şimdiye kadar aldığım hiçbir örgün eğitimle karşılaştırılamazdı.

İMECE’de yapılan iş kadın hakları fikrini, feminist hareketin uğruna mücadele ettiği ve kazandığı imkânlarla ve yasal haklara ulaşmaktan çok uzak, Romanlar gibi dışlanmış gruplar ve etnik azınlıklar da dâhil olmak üzere en dezavantajlı kadınlara uygulamaktadır. İMECE bunu ‘konuşarak’ değil, sorunlarımızın çözümü için kurucular olarak bizim de dâhil olduğumuz kadınlar için ve kadınlarla birlikte gerçekten ‘pratikte’ yapmaya çalışmaktadır. Bunu yaparak İMECE kadınların hak ve imkânların ‘alıcısı’ olarak değil, aktif ‘aktrisler’ olarak, sürecin gerçek yaratıcıları olarak ilerlemesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

İMECE önceden planlanmış ve test edilmiş bir proje değildi; daha ziyade kendini keşfetmek ve bilinç arttırmak üzere yola çıkmış ve kendini *praksis* alanında bulmuş kadınların bir tür kendini gerçekleştiriydi. İMECE benim gibi kurucu üyelerin inisiyatifıyla başlamış olabilir, ama benim bile neye evrileceği konusunda hiçbir fikrimin olmadığı bir oluşum oldu.. Dolayısıyla İMECE, hep birlikte İMECE’yi yaratan Esenyurtlu kadınların ve ilk kurucuların ortak ürünüdür, çünkü ne yapılacağı, nasıl yapılacağı ve neden yapılacağı bir bütün olarak hep birlikte onların ortak inisiyatifindeydi.

Eğitim, sağlık ve hukuki sorun ve pratiklerde dayanışma, hep baskıcı hiyerarşi ve tahakküm mekanizmalarının ortadan kaldırılabilceği bir şekilde tasarlanmıştır. Dâhil olan her birimiz, kadın dayanışmasının ‘hiyerarşik iktidarı’ ‘kolektif güçlendirmeye’ değiştireceği fikrini içselleştirmek için kendi içimizde bir mücadele yaşamaktayız.

İMECE’yi kuran bizler için ‘alıcı-verici’ paradigması dışında hareket etmek çok önemliydi, ama sürecin kendisi çok zor ve sıkıntılı oldu. Zorluklar iki alanda kendini göstermektedir. Birincisi, eğitilmiş bir kadının bir ‘verici’ rolünden sıyrılması çok çaba gerektirmektedir. Bu tuzığa düşülerek çok hata yapılmış ve çok fırsat yitirilmiştir. Diğer yandan, yerel kadınları ikna etmek ve onların *alıcı* rolüne çok alıştığı bir durumda *aktif özneler*e dönüşmesine yardımcı olmak çok zordu. Bu ikiliğin her bir tarafı, diğer tarafın mücadelesini olumsuz etkiledi. Örneğin yerel kadınlar aktif bir rol oynamakta daha başarısız oldukça, eğitilmiş kadınlar daha çok verici olmaya yöneldiler ki, bu

da onların özgürlük anlayışına aykırıydı. Başlangıçta yereldeki kadınlar, eğitilmiş kadınları kendilerine ne yapılacağını 'buyurmaları'nyı tercih ediyorlardı, çünkü kendilerine göre kendileri 'cahil' insanlardı ve dolayısıyla hiçbir şey bilmiyorlardı.

Neyse ki sağlık, eğitim ve hukuk alanında dayanışma etkinlikleri başladıktan kısa bir süre sonra yereldeki kadınlar, gerekli olduğunu hissettikleri her konuda kurumun karar alma süreçlerine katılmaya başladılar. Tüm önemli kararlar İMECE'nin düzenli Çarşamba toplantılarında alınmaktadır. Düzenli olarak katılan 20 mahalleli kadının haricinde, özellikle eğitim, sağlık ve iş gibi kilit önem taşıyan meselelerle ilgili karar alma sürecine çok daha fazla yerel kadın katılmaktadır. Karar alma toplantıları tüm mahalleli kadınlara açıktır ve çevrede iyi bilinmektedir. Hiçbir kadının kolektif olarak belirlenen programa katılmasına, katkı sunmasına ve bu programda yer almasına hiçbir sınır getirilmemektedir. İkili 'alıcı-verici' fenomenini aşmak konusundaki zihniyet sorunu bu tür bir karar alma mekanizmasıyla hafifletilmeye çalışılmaktadır.

Bugüne kadarki süreç boyunca, toplumun erkekleri ve çocukları da göz önüne alınmadığı sürece, kadınların özgürleşmesi bakımından çok az şeyin başırlabileceği İMECE tarafından açıkça görülmüştür. Bu İMECE'nin sorunlarından biridir. Çünkü kadınların ezilmesinin iki yanı vardır; sadece kadınlar için yeni bir düşünce ve pratik şekli üretmek eksik kalacaktır. Kadınları değiştirmenin toplumda bir dereceye kadar fark yaratacağı iddia edilebilir, ama çoğu zaman bunun aksi yöne doğru gittiği açıktır. Bulmacanın eksik parçalarını tamamlamak için yetişkin erkekler ve çocuklar için de kadın bakış açısıyla bir şeyler yapılmalıdır. Bu sadece sözde kalan bir mesele değildir, İMECE için çok somut bir deneyimdir, çünkü birçok çalışma, erkeklerin dışlanması nedeniyle engellenmiştir. Bu çalışmanın daha ne kadar ileriye gidebileceği ve sınırlarının ne olduğu hakkında çok sayıda soru vardır. Yine de karşılaştığımız sınırların önümüzde yeni ufuklar açma potansiyeli olduğu akılda tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akal, Emel. 2003. *Kızıl Feministler*, İstanbul: TÜSTAV Yayınları.
- Apple, Michael. 2004. *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, İstanbul: Eğitim-Sen Yayınları.
- Bee, Barbara. 1980. 'The Politics of Literacy', Robert Mackie (der.), *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire*. Londra: Pluto Press.

- Berktaş, Fatmagül. 1994. 'Türkiye'de Kadın Hareketi: Tarihsel bir Deneyim', *Kadın Hareketinin Kurumsallaşması*. İstanbul: Metis.
- Bora, Aksu. 2002. 'Bizi Bu Fark Yaraları Öldürür', *Defter*, Kış, s. 57-67.
- Çakır, Serpil. 1996. *Osmanlı Kadın Hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Davis, Rex. 1980. 'Education for Awareness: A Talk with Paulo Freire', Robert Mackie (der.), *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire*. Londra: Pluto Press.
- Işık, Nazik. 2002. '1990'larda Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Hareketi İçinde Oluşmuş Bazı Gözlem ve Düşünceler', Aksu Bora ve Asena Günel (der.), *90'larda Türkiye'de Feminizm*. İstanbul: İletişim.
- Kardam, Filiz ve Yıldız Ecevit. 2002. '1990'ların Sonunda bir Kadın İletişim Kuruluşu: Uçan Süpürge', Aksu Bora ve Asena Günel (der.), *90'larda Türkiye'de Feminizm*. İstanbul: İletişim.
- Tekeli, Şirin. 1994. 'Kadın Hareketi', *İstanbul Ansiklopedisi*, no. 33.
- . 1995. 'Women in Turkey in the 1980s', Şirin Tekeli (der.), *Women in Modern Turkish Society*. Londra ve Atlantic Heights, NJ: Zed Books Ltd.
- Türkeş, Ömer. 2000. 'STK'lar ya da Sanal Toplum Kuruluşları', *Birikim*, Şubat, s. 47-51.

(Gayri)Resmi Kurumlar, Kültür ve Göçmen Genç Kızları Eğitmek: Berlin Örneği

LEVENT SOYSAL

Bu makalede, göçmen gençlik kültürü toplumsal cinsiyet merceğinden incelenmekte ve buradan yola çıkarak, sonu gelmeyen türban ve kültürel ötekilik tartışmalarının ardında “yok” özne haline gelmiş Türk genç kızlarının görünür kılınması amaçlanmaktadır.¹ Bunu yaparken birbiriyle bağlantılı iki hedef gözetmekteyim. İlk olarak, göçmen genç kızların Berlin’in gündelik hayatına ve kamusal alanlarına katılımını kolaylaştıran ve sınırlandıran kurumsallaşmış söylemleri açığa çıkarmaya çalışacağım. Genç kızların örgütlü ortamlarda varlık göstermesini meşrulaştıran kültür söylemi üzerinde özellikle duracağım. Kültürün, özgül, etnik olarak sınırlandırılmış kullanımı “ebediyetten bugüne uzanan” Türk ve Müslüman geleneklere gönderme yaparak genç kızların eylem alanını kısıtlayıcı normatif bir çerçeve çizmektedir. Buna karşın, kültürün normatif yönünün evrensel içeriğine ikincil kaldığı bir kültür söylemi, etnisite ve cinsiyet sınırlarını aşmayı amaçlayan hümanist bir yorumu öngörmektedir. İkinci olarak mahremiyet² ve kurumsallaşmış kamusal söylemler arasında ilişki kuran bir sav geliştirmek amacını güdüyorum. Türk genç kızlarının “kadın olarak yaşadıkları sorunlar” üzerine yaptıkları tartışmalara yoğunlaşarak, kamusal alanda var olan söylemlerin, özellikle de genel bir femi-

1 Bu yazı bu kitabın İngilizce baskısındaki yazı esas alınarak yeniden oluşturulmuştur. Yazının bu haline gelmesinde Ebru Kılıç ve Esin Paça’nın yaptıkları çeviri çalışmalarının büyük katkısı olmuştur. Kendilerine teşekkür ederim.

2 Bu yazıda “intimacy” sözcüğü karşılığı olarak “mahremiyet”, “yakınlık”, “samimiyet”, “içtenlik”, ve “özel hayat” sözcükleri değişmeli olarak kullanılmıştır.

nizm söyleminin, genç kızlara aksi takdirde “konuş(a)madıkları meseleleri” hem kamusal olarak ve hem de özel yaşamlarında dile getirmelerini sağlayan bir dil ve mahremiyete erişme olanağı sağladığı gösterilmeye çalışılmıştır.

KAMUSAL ALANA GİRMEK:

KÜLTÜR VE (GAYRİ)RESMİ KURUMLAR

Gençlik ve göç araştırmaları, eğer sorunlar, toplumsal çözülme ve uyumsuzluk üzerine yoğunlaşmıyorlarsa, genç insanların kamusal alandaki temsil ve varlığını tespit etmek için popüler kültür ve tarz konularını incelemeye yönelmektedirler (bu noktada niyetimin Türk genç kızların uyum sorunlarını incelemek olmadığını baştan belirtmek isterim). Örneğin, Angela McRobbie’ye göre, toplumsal ilişkilerin nasıl yürüdüğü, yürütüldüğü “mutfaktaki seslerden, evdeki gürültülerden ve sokaktaki işaretler ile tarzlardan” (1994: 9) anlaşılabilir. Popüler kültürü temel alan bu tür önermelerin tüm gençleri kapsamaması amaçlansa da, önermeler genç erkeklerden çok genç kızlar için geçerli olmaktadır (bu kitapta Sernhede bakınız) ve tarz tüketimi genç kızların kamusalla ilişkisinin incelendiği birincil alan olarak ortaya çıkmaktadır. Yazılanların çoğunda, genç kızları yakın arkadaş çevreleri içinde alışveriş yapıp tüketirken, modayı takip edip moda başlatırken ve (alt)kültürler yaratırken görmekteyiz.

Popüler kültür biçimlerinin genç insanların yaratıcılığı ve kamusalla ilişkileri açısından önemini kabul etmekle birlikte, genç kızların eyleyciliğinin anlaşılması açısından bu biçimlerin kamusal hayata başlıca giriş noktaları olarak ayrıcalıklı bir yere konmasına katılmıyorum. Berlin’de Türk genç kızların kamusal alanlara girmesinin başlıca yollarından biri (gayri)resmi kültürel ve siyasi dernekler ile gençlik merkezleri ağıdır. Hemen hemen bütün örgütlenmenin Genç Kız Grupları (Maedchengruppe) ve onlara yönelik ayrı düzenlemeleri vardır ya da haftanın belli günleri örgütlerin kullanımını yalnızca genç kızlara ayırırlar. En azından özellikle genç kızlara yönelik olarak tasarlanmış bir dizi faaliyet yürütürler. Gençlik merkezlerinin dışında çok sayıda kadın örgütü kadınlara olanaklar ve hizmetler sunar. İsteyenlerin, Berlin’de, herhangi bir zamanda, çok çeşitli kadın girişimleri, kadın kafeleri, kadın bilgilendirme ve acil durum merkezleri, kadınların sağlığı ve mesleki sorunlarıyla uğraşan, boş zamanları değerlendirmeye yönelik faaliyetler sunan merkezler ve örgütlenmeleri ve hatta bir kadın hamamı ve genç göçmen kadınlar için çok kültürlü bir seyahat merkezi bulacağı kesindir. Berlin’deki belediyeler ve Berlin Senatosu bu örgütlenmeleri hem siyasi hem de mali açıdan değişik oranlarda desteklemektedir.

Kadınları hizmet vermeye ve onları örgütlemeye yapılan bu vurgunun altında birbiriyle bağlantılı üç ana etken yatmaktadır. Bunlardan ilki devletin ve yerel hükümetlerin siyasi tercihlerini özellikle kadınlara hizmet etmeye yönelik projelerden yana yapıp, bu girişimleri destekleyerek “kadın sorununu” ana akım yapılanmanın içine çekme çabasıdır. Bir diğer etken, feminizmin etkisi olup örgütlenmeler ve devlet düzeyinde kadın sorununun üzerine gidilmesini ve bunlara öncelik verilmesini destekleyen bir iklim yaratılmasına yol açmaktadır. Üçüncü etken ise “göçmen kültürlerde” kadınların yerine ilişkin fikirlerden kaynaklanmaktadır. Göçmen kültürü, özselci bir Türklük olarak ele alındığında, açılan Genç Kız Grupları, aileleri tarafından kızlara uygulanan “baskıya” karşı bir sığınak olarak görülmekte ve desteklenmektedir. Göçmen kültürü, bir kültürel çeşitlilik çerçevesi içinde ele alındığında ise yukarıda bahsi geçen Türk hamamı gibi çokkültürlülüğe vurgu yapan örgütlenme biçimlerinin çoğalmasına vesile olmaktadır.

BAŞÖRTÜSÜ TARTIŞMASI ÜZERİNE BİR NOT

Göçün ilk dönemlerinde, göçün erkek fabrika işçilerinin işe alınması anlamına gelmesinden dolayı kadın göçmenlerin erkek göçmenlere oranı ciddi bir biçimde düşüktü. Fakat daha sonra özellikle kadın işçi almaya ve aile birleşmesine yönelik politikalar sonucu, kadın göçmen sayısı erkek sayısına yakın bir noktaya ulaştı. Yine göçün ilk dönemlerinde, kadın göçmenler, Müslüman olsun ya da olmasınlar, esas olarak görünmez durumdaydılar. Göç, bir işgücü ithali meselesi olarak algılanıyor, geçici bir durum olarak görülüyor, kadınlar ve sorunları kamusal gündemi pek işgal etmiyordu.

Sonraları, göç konusunda yaşanan kültürel dönüş, yani göçmenlerin hakları, görevleri ve üyeliklerine ilişkin kültürün giderek daha fazla vurgulanmasıyla birlikte, kadınlar ve kadın sorunu da göçmen sorununa bağlı olarak ön plana çıkmıştır. Türkiye, Pakistan, Fas ve Surinam gibi çeşitli ülkelerden ve farklı toplumsal çevrelerden gelen, eğitim ve kültür düzeyleri birbirinden farklı göçmen kadınlar Müslüman olmalarından dolayı başörtüsü tartışmalarının öznesi haline geldiler. Medya sunumlarında, her zaman “örtünün altında” ve dolayısıyla “sessiz” olarak resmedildiler. İslâmi geleneklerden kaynaklandığı varsayılan görünmezlikleri ve maruz kaldıkları ataerkil baskılar, Stanley Cohen’ın sözleriyle durulmak bilmez “ahlaki paniğe” (1980) yol açmıştır – özellikle de radikal İslâmcı grup ve örgütlenmelerin kamusal mekanlara düzenlediği ayırım gözetmeyen saldırılar sonrasında.

Bugün Avrupa’da, kadın bedenine damgasını vuran başörtüsü, bir ya-

bancılık (Batılı olmama) ayrıacı olarak algılanır ve bu yabancılığın esasta İslâmî olduğunu doğrular. Konu göç ya da İslâm olduğunda başörtülü kadın resimleri değişmez bir biçimde gazete makalelerine, televizyon haberlerine ve akademik araştırmalara eşlik eder. Görüntü, yazılan ve söylenen kelime için gerekli görsel tasdik belgesi olarak işlevini yerine getirir.

Hicap, türban, *foulard*, *kopftuch* gibi değişik biçimlerde anılan başörtüsü bir yandan kadınların, Müslüman erkeklerin ve Müslüman geleneğin otoritesine tabi olmasını belgeleyen ebedi İslâm'ı işaret etmektedir. Bu haliyle gelenek, Batı'nın normatif değerlerinin reddi olarak değerlendirilir ve Müslüman kadınların Avrupa'ya, yani Batı'ya, uyumunun önündeki başlıca engel olarak görülür. Öte yandan, başörtüsü takmayan Müslüman kadınlar laik, dolayısıyla da "Batılılaşmış" olarak görülür. Fakat bu mantığa göre "Batılılaşmak" toplumsal bütünleşme değil, geleneğin yitirilmesi, kültürel olarak yerinden edilme ve benliklerin sahici olmaması anlamına gelmektedir.³

Kısacası, bir işaret olarak başörtüsü, Müslüman kadınları dini inançları, siyasi ve kültürel yönelimleri ne olursa olsun, ebedi bir kültür ve geleneğin ardına gizler. Bu işareti taşıyorlarsa Müslüman bir kültürünün mahkûmları olarak addedilirler ve bu yüzden sessizleştirilirler. Taşıymıyorlarsa, kültürel karmaşa içine düştükleri düşünülür ve sahiciliklerini yitirdikleri için seslerini de kaybederler. Moderniteye ve Batı'nın şimdiki zamanına ölçülemeyecek kadar uzakta, tehlikeli bir Hiçbiryerin gölgesi altına yerleştirilirler.

Sezgisel olarak doğru gibi gelse de, başörtüsü meselesine ilişkin bu kültürel kavrayış –ve bu meseleye yapılan gereksiz vurgu– göçmen kadınların yaşadıkları ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik hayatına geniş çaplı katılımlarını görünmez kılmaktadır. Halbuki göçmen kadınlar bulundukları çevrenin ve dönemin toplumsal projelerine faal bir katılım göstermektedirler. Avrupa'nın şu andaki kamusal mekanlarından kimi zaman kadın, kimi zaman da göçmen olarak, kimi zaman Türk, kimi zaman Cezayirli bazen de Müslüman olarak seslenip, içinde bulundukları koşullardan, beklentilerinden, kararlarından söz etmekte ve bunları dünyaya anlatmakta, hayatlarını çevreleyen belirsiz gelişmeler yüzünden ve bunlara karşı ütopyalar dile getirmektedirler. Avrupa'nın imgeleminde ortaya çıkmalarından bu yana edindikleri kazanımlar, dirençlerinin, yaratıcılıklarının ve mücadelelerinin bir ifadesi-

3 Doktora tezimde görünürde paradoksal olan bu önermeler dizisini, "göçmenliğin başörtüsü varsayımı" olarak adlandırmıştım (Soysal 1999: 284). Göçmen tartışması çerçevesinde, bu varsayım tam Durkheimci anlamında toplumsal bir gerçeklik halini almıştır.

dir (başörtüsü tartışmasının sonunun ufukta görünmemesine rağmen bu böyledir).⁴

MAHREMİYETTEN SÖZ ETMEK

Gençlik araştırmaları alanındaki çalışmaların çoğu, odaklandıkları noktayı arkadaş çevreleri ve çok yakın bağlara sahip kadın grupları ile sınırlı tutmuş, mahremiyeti ve samimiyeti özel olanda (özel anlarda, mekanlarda, hikayelerde) aramıştır. Samimiyet özel sohbetlerde ve oyunlarda somutlaşır, kamusal sahneler ve ifadeler, içtenlik gösterilerinde kesinlikle bir kenara bırakılır. Bu tür bir muhakeme, kamusal ortamda, samimiyetin hesaplanmış mesafeler ve duygular üzerinden, çoğunlukla da stilize edilmiş bir kadınsılık biçiminde sergilenip iletildiğini söyleyerek devam eder.

Bu makalede ise göçmen genç kızların mahremiyet oluşumlarını yakalamak için aksi yönde bir önerme ileri sürmek istiyorum. Lauren Berlant'ın çalışmalarından (1997, 1998) hareketle amacım, mahremiyet ve samimiyet hakkında yazıp çizerken kamusal ile özel arasında varolduğu kabul edilen keskin iş bölümüne karşı çıkmak. Kamusal ifadeler, en resmi söylemsel hallerinde bile yakın (mahrem) bağlantılar oluşturur ve çağrıştırırlar. Bu söylemler, bir yandan kişiler arasında samimi bağlar kurup "kadınlık" gibi kategorik topluluklara "mahrem" bir esneklik atfederken aynı zamanda aşk, flört ve evlilik gibi "mahremiyet kurumlarını" ve kalıplaşmış mahremiyet teknikleri sorgulamaya yönelik yeni bir dil ortaya çıkarmaktadırlar.

Bu önermeleri temellendirmek için Berlin'deki Türk genç kızların kamusal ifade biçimlerine ve anlatılarına yoğunlaşmak istiyorum. Makalenin bundan sonraki bölümlerinde, genç kızların "göçmen kızların özel sorunlarını" tartışmasına katkıda bulunmayı amaçlayan bir atölye çalışmasını ele alacağım. Bu olaydan hareketle genç Türk kadınlarının güncel kültür söylemleriyle nasıl bir ilişki kurduğunu ortaya sermeyi ve onların Berlin'deki kamusal alanlara hangi koşullarda katıldığını aydınlatmayı amaçlıyorum.

Berlin'de bütün katılımcıları genç kadınlardan oluşan bir atölye çalışmasında "Almanya'daki Türk genç kızların sorunlarından" bahsetmek, bir bakıma son derece kurumsallaşmış, resmileşmiş kamusal bir alıştırma sayılabilir. Göçmen kızların böyle bir forumda aktardıkları kalıplaşmış iddiaların (ve deneyimlerin), mahremiyet kurumlarını esas alan hayat çizelgelerini sor-

4 Başörtüsüyle ilgili tartışmaların gereksiz olduğunu kast etmek istemiyorum. Başörtüsü takma ya da takmama kadın sorunuyla ilgili olarak önemli anlamlar, önermeler içerir. Göçmenlikle ilgili olarak tartışıldığı biçimiyle kapsamlı bir çözümlemeyi olanaklı kılmamaktadır.

gulayan “alternatif senaryolar” üretmesi gerekmez. Yine de, genç kadınlar, bu tür forumlarda gerçekleşen kamsual sohbetler üzerinden, mahremiyet kurumlarının öngördüğü keskin kurallardan uzaklaşabilmekte ve kamusal alanda ve günlük hayatlarında izlemeleri beklenen kültür ve toplumsal cinsiyet modellerine dayalı “Türk” mahremiyet şemalarına karşı çıkabilmektedirler.

ATÖLYE ÇALIŞMASI BAŞLIYOR

19 Mayıs, sembolik olarak 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla sonuçlanan Türk Kurtuluş Savaşı'nın başlangıcına işaret eder ve Türkiye'de ulusun geleceği ve kaderi olarak görülen Türk gençliğine armağan edilmiş ulusal bir bayram olarak kutlanır. 18 Mayıs 1996'da Berlin'deki Türk Bilim ve Teknoloji Merkezi üçüncü Berlin Gençlik Forumu'nu düzenledi.⁵ Bu forum gün boyunca panel tartışmalarının ve atölye çalışmalarının yapıldığı, akşamında da şenliklerin düzenlendiği, bir gün süren bir festivaldi. O yıl forumun teması çok geniş bir başlık ile “Almanya’da göçmen gençlerin karşı karşıya olduğu sorunlar” olarak tanımlanmıştı. Festivalin mottosu da, olayın akışına uygun olarak seçilmişti: “Herkes farklı, herkes aynı.”

Gün boyunca sayıları elli ile seksen arasında değişen dinleyiciler, çoğunlukla genç katılımcılardan ve de çoğunlukla kızlardan ve onların ailelerinden oluşuyordu. Katılımcılar arasında Berlin Eyaleti Eğitim Bakanı, Türkiye Berlin Başkonsolosu, Berlin Yabancılar Bürosu müdürü, yerel ve uluslararası basın mensupları (BBC bile oradaydı), göçmen aktivistler ve yabancı dostu olarak bilinen tanınmış kişilikler bulunuyordu – aynı zamanda Almanya’daki Türkler üzerine çalışmalar yapan dört sosyal bilimcinin de bu katılımcıların arasında olduğunu unutmamak gerekiyor. Atölye çalışması küçüklüğüne rağmen basının oldukça ilgisini çeken önemli bir etkinlik olarak görülüyordu.

Forum, seçkin konukların açılış konuşmalarıyla başladı. Hepsi de çoğulculuğu alkışlayıp uyum ve hoşgörü çağrısında bulundular, eğitimin değerini övüp genç insanları öne çıkıp kendi meselelerini tartıştıkları için tebrik ettiler.

Ardından genç konuşmacılar, beş genç kız ve iki erkek, sahnede yerlerini aldı. Hepsi de yaşları 17 ile 19 arasında değişen Gymnasium (üniversiteye öğrenci yetiştiren lise) öğrencileriydi. Kendi yazdıkları sunumları okudular. Gündeme getirdikleri meseleler, yoğun tartışmalara konu olmuş olan “sorunlar” üzerine odaklanıyordu: ikinci kuşağın kimliği, Almanya’da ırkçı-

5 Kullanmakta olduğum “etnografik şimdi”nin yaratatacağı sıkıntıların farkında olarak burada anlatılan olayın bir “teşhis aracı” (Moore, 1987) amacıyla ele alındığının altını çizmek isterim.

lık, göçmenlere karşı ayrımcılık, kadın-erkek eşitliği, göçmen çocukların eğitimi, gençler arasında işsizlik ve göçmenlerin medyada yanlış temsil edilmesi. Berlin'in çok kültürlü bir toplum yapısına sahip olduğu kabulünden yola çıkarak hepsi de konuşmalarını çoğulculuk ve hoşgörü çerçevesine oturtmuşlardı.

Gençlerin göçmenlikle ilgili anlatımlarının ağırlıklı bir teması vardı: cinsiyet ya da daha somut bir deyişle, göçmenlik çerçevesinde ciddi bir sorun olarak ortaya çıkan, kadınlar üzerindeki kısıtlamalar meselesi. Bütün sunumlarda, kendilerini ebeveynlerinin ve toplumun “zihniyetine” karşıt bir konuma yerleştirerek seslerini duyurmaya çalışıyorlardı. Almanya'da büyüyen gençler olarak karşı karşıya kaldıkları baskılardan, soyut bir kavramı, fakat kuşkusuz İslâmî ve Türk olan “kültürü” sorumlu tutuyorlardı. İhtiyalı bir biçimde “Türk” ebeveynleri “Alman” ebeveynlerle kıyaslıyorlardı. Örneğin, konferansın önde gelen düzenleyicilerinden biri olan Gülten, Türk ebeveynlerin “aşırı korumacılığının” ve “geleneklerin ve değerlerin korunması” türü eğilimlerinin Türk genç kızların bağımsızlıklarını, özgürlüklerini kısıtladığını savundu. Verdiği örnekteki “Alman aile” ise diğer bir ucu temsil ediyordu: bağımsızlık ve kendi kendine yeterli olma.

Bu sunumlarda kültür kadınların hareketlerinin kısıtlanmasındaki en önemli sorun olarak öne sürülüyordu. Soruna getirdikleri çözüm, genç kızların özgürleşmesini ve bu özgürlükle bağdaşmayan “zihniyetlerden” ve “geleneklerden” vazgeçilmesini gerektiriyordu. Başka bir konuşmacının özgürlük lehine yaptığı konuşmada altını çizdiği üzere, gençler birey olarak “kendilerine inanıyorlardı” ve üretken, eğitilmiş, bağımsız olmaya ve etnik ya da dinsel anlamda tek bir kültürün sınırlamalarından kurtulmaya çalışıyorlardı. Kendi “kültürlerini” ve “zihniyetlerini” mutlak bir şekilde bir Türk ya da Alman olarak değil, evrensel ilkeler olan “insanlara saygıyı, eşitliği, barış ve özgürlüğü” kucaklayacak şekilde yeniden kurmak istiyorlardı. Ancak bu durumda kültür kabul edilebilir olup, bireylerin ve toplumların refahına bir katkı oluşturabilirdi.

Sahneye çıkan göçmen gençlerin yaptıkları sunumlardan Berlin'de –ve Avrupa'da– kamusal alanlara hakim olan güncel söylemler konusunda hayli bilgili oldukları açıkça anlaşıyordu. Sorunlarını bir çerçeveye oturtup çözümler önerirken sık sık insan hakları söylemlerine ve sorgulanmadan kabul edilen bireysellik tanımlamalarına başvuruyorlardı. Kendilerini, öncelikle kendileri ve daha genel olarak içinde yaşadıkları toplum için, bir gelecek kurma yolunda önlerine çıkan engellerle uğraşabilecek bireyler olarak görmek-

teydiler. Bu gelecek kuşkusuz kadınların özgürleşmesi ve bireysel özgürlüklere yol açması beklenen modernist hayallerden beslenmekteydi.

Bütün sunumlar bitince foruma bir öğle yemeği arası verildi; öğleden sonra atölye çalışmalarıyla devam edilecekti. Atölye çalışmaları sabahleyin gündeme getirilen meselelerin tematik olarak genişletildiği çalışmalardı; genç insanlar arasında “açık tartışmalar” yaratmaya yönelik daha samimi ortamlar yaratmak amaçlanıyordu. Ben genç kızların sorunlarını tartışacak atölye çalışmasına katıldım. Odada geniş bir masanın etrafına oturmuş on beşten fazla kız ve iki erkek bulunuyordu. Masanın bir ucuna oturmuş; dinliyor, notlar alıyor, sohbeti videoya kaydediyordum. Erkeklerden biri feminist konumları desteklemek üzere sık sık söz almaktaydı. Kadın bir araştırmacı ile genç insanları huzursuz etmek pahasına sohbeti sık sık bölüp uygun davranma biçimleri hakkında kısa nutuklar atan erkek bir sosyal hizmet görevlisi dışında, atölyeye katılan az sayıdaki yetişkin tartışmanın yapıldığı odaya girip kısa süre kalıp çok fazla bir şey söylemeden odadan ayrıldılar.

Sohbet çekingen bir havada, genç kızların aileleriyle yaşadıkları çatışmalar üzerine yaptıkları genel, bilinen yorumlarla başladı. Düzenleme ekibinde yer alan Gülten başkanlık görevini üstlendi. Gülten tartışmayı açarken herkesi katılmaya davet etti ve kendi ebeveynleriyle ilişkisini kısaca anlatarak devam etti. Anlatımında her ikisi de ikinci kuşak olan annesi ile babası, üçüncü kuşak kızlarına karşı hayli özgürlükçü bir tutum içindeydi. Başta onun taleplerine geleneksel bir “hayırla” cevap vermişlerdi, ama artık meseleler tartışma yoluyla halledilebiliyordu. Onun kendinden emin açılış sözlerinin ardından diğerleri kendi yorumlarıyla sohbeti devam ettirdiler. Suçlayıcı olmaktan kaçınarak “ebeveynlerin” geri olduğuna, kızlarının eve erken dönmesini istediklerine, çok kaygılandıklarına, kızlarının nerede olduğu konusunda çok sorgulayıcı olduklarına dikkat çektiler.

Tartışma bu minval üzerine bir anlamda olaysız ve sakin ilerlerken o zamana kadar sessiz durmuş yaşça daha küçük kızlardan biri söz alıp sadece sorularla kesile(bile)n bir monologa başladı.

MELİKE’NİN GENÇ KIZ OLMAKLA İLGİLİ KÜÇÜK HİKÂYESİ

Başta çekingen olan, ama yavaş yavaş özgüvenini kazanan Melike genç kızların sorunları hakkında konuşur:

‘Eyden çıkamayan, kapının eşiğini aşamayan birçok kız var... Arkadaşımdan biliyorum. Birçok kız kapının dışına bile çıkamıyor. Bu arkadaşla-

rımdan biriyle ders çalışacağım. Başka bir yere gidiyorlar. Sen dışarı çıkmıyorsun... evin içindesin... bunalıyorsun. Bunalıyorsun. Evet, o kızlar... Evet aileler yasaklıyor. Aileler kızlarını bastırıyor. Onların da istekleri var. İyi giyinmek istiyorlar. Bütün gençler marka giyiyor. Bugün en önemli şey marka giymek. Herkes modaya uygun olmak istiyor.

Sesini biraz daha yükselterek devam eder:

Çünkü ailede çok fazla baskı var. Sebebi bu. Şu kızlar, bahsettiklerim, evin dışına çıkınca başka bir şey giyiyorlar. Gizlice yapıyorlar. Her şey gizlice yapılabilir. Sen "Sigara içme" dersin, o zaman o içer. Her şey gizlice oluyor. Anneme gidip de "Anne ben sigara içiyorum," diyemem.

Melike kendi ebeveynleriyle ilişkisi hakkında bir soruyu cevaplar:

Onlara karşı geldiğimi söyledim, ama annemle babama büyük saygım var. Annem ve babam bana hem arkadaşım hem annem ve babam olduklarını söylerler. Bana, "Söyleyecek bir şeyin olduğunda gelip bize söyle," derler. "Utanma, çekinme. Biz her istediğine sahip ol istiyoruz. Arkadaş olalım. Beğenmediğin bir şey olursa, bize bunu açıkla. Biz de sana neden böyle yaptığımızı açıklayalım," derler.

Melike açılıp evlilik dahil sorunları hakkında konuşmaya başlar:

Babamdan utanırım. Onunla böyle konuları konuşmaktan çok utanırım. Ama babam bunları çok normal buluyor. Ama yine de , babama gidip bu konular hakkında konuşamıyorum. Bir keresinde arkadaşlarımla oturmuş konuşuyorduk. Annem konuşmalarımızı duyup bize katıldı. Sonra bana erkek arkadaşım olup olmadığını sordu. Onunla bu konuyu konuşmaya utandım. Daha önce ona hiç böyle özel konular hakkında bir şey söylememiştim. "Bana anlatsana," dedi, "Neden tereddüt ediyorsun? Sana baskı mı yapacağım? Evlenmeye hazır olduğunda, sana birini mi bulacağız? Sana "Bununla evleneceksin," diyeceğiz, sen de "evet" mi diyeceksin. Ben de "Hayır öyle değil. Bir arkadaşım yok," dedim. Ama o zaman biri vardı. Ama o zaman söyleyemedim, sonra söyledim. Anneme babama yalan söyleyemem. Yalan söylediğimi anlarlar. Yalan söylemeyi beceremem. Annem, "Senin kararın, ama dikkatli ol. Bir genç kızsın, Türksün, Müslümansın. Her şeye dikkat etmelisin" dedi.

Benden büyük kuzenlerim var. Amcalarım onlara hep baskı yapıyor. Bu yıl biri evlenecek. Daha on yedi, on sekiz yaşında. Bunlara ~~tanıdıkları~~ karşıyım. Kız evlenmek istemiyor. Ailesi onu zorluyor. Evlenmesi gerektiğini söylüyorlar. Annesine babasına bir şey söyleyemiyor. Ona oturup ailesiyle konuşmasını söyledim. Babama da kuzenimi evlenmeye zorladıklarını

anlattım. “Bu yaptıklarını onaylamıyorum, ama onlara bir şey söyleyemeyiz,” dedi. Evleneceği adam kuzenimi dövmeye bile kalktı. Annem de kuzenimin annesiyle konuştu. Şimdi kızlarını evlendirme kararını üzerine tekrar düşünüyorlar gibi görünüyor.

Melike’nin kendi “tipik genç kız” (Griffin 1985) hikayesini anlatmak-taki kararlılığı, sohbetin akışını değiştirme konusunda uzun zamandır beklenen hızlandırıcı bir etken oldu. O andan itibaren atölye çalışması ani bir dönüş yaparak kişisel deneyimler alanına –önceden belirtilmiş amacına– doğru yöneldi. Diğer genç kızlar da katılıp Melike’nin hikayesini genişlettiler, kendi “sorunlarını” anlattılar. Kendileri hakkında anlattıkları hikayeler sadece sıradan itiraflar değildi. Böyle bir atölye çalışmasına uygun düşecek bir kıvam-da anlatılmakla birlikte duygulardan kopuk açıklamalar da değildiler.

Melike’nin anlattığı zorla evlendirme hikayesi anında güçlü tepkiler doğurdu. Bir genç kız kendisinin bildiği başka bir durumu aktararak bu tür hikayelerin doğruluğunu onayladı. Bir başkası yine bir zorla evlendirme hikayesiyle bu onayı tekrarlardı. Bir diğer kız, anne ve babaların böyle bir şey yapacağına inanmadığını dile getirdi. Bir başkası için böyle durumlarda başvurulabilecek tek çözüm yolu evden kaçmaktı. İsteği dışında bir evliliği kabullenip hayatını mahvetmeyi düşünmediğini söyledi. Katılımcıların paylaştığı duygu, karşı tarafı tanımadan ve sevmeden evlenmenin kabul edilemez ve uygunsuz olduğuydu; evden kaçmanın istenilen çözüm olup olmadığı konusunda ise herkes hemfikir değildi.

Sonra sohbet başka konulara kaydı. Konuyu sakın, hareketsiz geçen haftasonu aile ziyaretlerine getirip bu sıkıcı ortamlardan kaytarmaya çalışarak nasıl bağımsızlıklarını ortaya koyduklarını anlattılar. Mahalle dedikodusunun hayatlarına nasıl hükmettiğinden yakındılar. Melike kendisiyle ilgili bir örnekten yola çıkarak, kendisini “sadece bir kere” akşam yemeğine davet eden kuzeniyle arasında bir şeyler olduğu söylentisinin çıkartıldığını anlattı. Öfkeyle “koca karıların” çıkardığı bu dedikodunun bütün Berlin’e yayıldığını hatta Türkiye’ye bile ulaştığını belirtti.

Anne ve babalar arası karşılaştırmalarda, babalar istisnasız bir biçimde baskıcı direktifleriyle gündelik hayatları ve özgürlükleri sınırlayan mutlak otorite figürleri olarak beliriyordu. Genç kızların çoğu kendi babalarını bu istenmeyen rolden muaf tutmaya çalışsalar da, babanın ailede sevecen ya da despot egemenliği konusunda görüş ayrılığı yoktu. Genç kızlardan biri, diğerlerini hem hayrete düşüren hem de onaylarını alan bir dille, ailesini muhteme-

len terk etmiş olan babası için “psikopat” tabirini kullandı. Anlatılarda anneler genellikle güvenilir sırdaşlar olarak resmediliyordu; fakat kocalarına tabiydiler ve kendilerini ve kızlarını ilgilendiren kararlarda söz hakları ya çok azdı ya hiç yoktu. Genç kızlardan biri annesinin ailedeki konumunu, ucuz bir pansiyonun temizlikçisi olmaya benzetti. Durumu bu kadar “küçük düşürücüydü.”

Atölye çalışması boyunca, Melike’nin biraz ayrıntılı bir biçimde aktardığım anlatıları gibi, özel hayata ilişkin deneyimler “sorunlar” etrafında örülmüştü; konu, zaman ve içerik beklenmeyen, kimi zaman da kazara gerçekleşen dönüşlerle ilerliyordu. Anlatılan hikayenin ya da söylenen sözün gerçekten de anlatan kişiye mi yoksa soyut bir bireye mi ait olduğu her zaman açık değildi. “Ben” ve “benim ailem” sözlerinde ki birinci tekil şahıs hiç çaba sarf etmeden “arkadaşlar, öbür kızlar” ve “aile, anne-baba”da ki üçüncü tekile dönüşüyor, böylece benlikle sorun arasında cazip bir mesafe yaratılıyordu. Geçmiş zamanın ve şimdiki zamanın birbirine karıştığı anlatılarda, hikayeyi anlatanın “gerçekten olmuş” bir olayı yeniden mi anlattığından yoksa söz konusu sorunun “tipik” bir örneğini mi verdiğinden emin olunamıyordu.

Sorunlar tanıdıktı: gece eve geç kalmak, diskoya gitmek, erkek arkadaşların olması, komşuların hafiyelik derecesine varan gözetimleri, babaların ve ağabeylerini baskıları. Bu sıradan gençlik şikayetleri gayri ihtiyari kaba kuvvete başvuran ağabeyler, zorla evlendirmeler ve “psikopat” babaların ifşa edilmesini de içeriyordu. Ciddi ve alaycı konuşmalar bir anda yer değiştiriyor, anlamsız sayılabilecek konuşmalar her zaman ciddi bir tartışmanın imkanını içinde taşıyor, ciddi sözler zahmetsiz bir biçimde alaycı ve neşeli sohbetlere dönüşebiliyordu.

İster zorlu sorunlara ister rutin gençlik isyanına işaret ediyor olsun, iki saat süren hararetili söyleşi sırasında genç kadınların birbirlerine anlattığı hikayeler “ifşa edici” (Jamieson 1998:1) bir samimiyetin kurulmasına aracı oldu. Başka bir deyişle göçmen kızlar “sorunlarıyla” ilgili hikayelerini topluluk içinde yeniden anlatarak “mahrem” duygularını ve kaygılarını başkalarına açtılar, kolektif bir aşinalık ve anlayışa ulaştılar. “Mahremiyet” kavramının içinde barındırdığı, özellikle de aile gibi mahremiyet kurumları tarafından korunan gizlilikleri ve mesafeleri kırdılar. Babalarını ve ağabeylerini erkekler olarak teşhir edip, “aile ve gelenekleri” kendilerine istenmeyen evlilikleri dayatan kurumlar olarak suçladılar. Dahası, parçalı anlatılarıyla, kendi cinsiyet grupları, göçmen genç kızlar, adına ve hakkında konuşarak, “kalıplaşmış” (Berlant 1998) bir biçimde bile olsa, kadın olarak benliklerini açığa vurmak-

taydılar. Feminizmden devir aldıkları temel bir sözcük haznesinden yararlanarak kişilik haklarını, özgür ve bağımsız olma haklarını talep etmekte, onlara biçilen kız çocuk, kız kardeş ve anne rollerine isyan etmekteydiler.

Atölye çalışması sırasında tanık olunan kadın sesi ve mahremiyet, ister istemez atölye çalışmasının tasarlanmış çerçevesi ile uyum içindeydi. Her şeyden önce genç kadınlar orada açık bir amaçla “ikinci kuşak Türk genç kızlar olarak sorunlarını” paylaşıp tartışmak için bir araya getirilmişlerdi. Bu gündem göçmenliğe ilişkin etkin senaryolara sıkı sıkıya bağlıydı. Dolayısıyla toplantıda anlatılan kişisel deneyimlere dair hikayeler “özgür”, kendiliğinden gelişen anlatılar olmayıp, kaçınılmaz olarak önceden belirlenmiş neden-çözüm ilişkilerini içeren baskın “sorun” anlatılarına benzemekteydi. Buna bağlı olarak, genç kadınlar, kültürü (Türk gelenekleri), dini (İslâm dini) ve ebeveynlerini (birinci kuşak göçmenler) sorunlarının kaynağı olarak gösteriyor, kendilerini ise gençliğe özgü ihtiyaçları ve arzuları (erkek arkadaşlar, moda kıyafetler, bağımsızlık) olan, özgürleşmeye çalışan kişiler olarak kurgulamaktaydılar.

Dahası, bu anlatılarda, doğruluğuna inanılan mahremiyet, özel hayat tanımlarının öngördüğü “yakın birlik, ayrıcalıklı bilgi, derinden bilme ve anlama” (Jamieson 1998: 13) eksik ve geçiciydi. Duyguların açığa vurulması “serbest bir akış” göstermemekte, kamusal evrende varolan anlatıların izin verdiği söylemsel imkanlarla sınırlıydı. Katılımcılar konvansiyonel hikaye çizgilerinden sapmamakta, isyanlarını sınırlandırmakta ve zaman zaman mahremiyet kurumlarını öylece, sorgusuz kabullenmekteydiler. Toplantının bitiminde mahremiyetin paylaşılması için yaratılan zemin ve koşullar sona ermiş, genç kızlar hikayelerini, mahremiyeti paylaştıkları geçici ortaklarını arkalarında bırakarak salondan ayrılmışlardı.

Bütün bunlar bir yana, atölye çalışmasında yapılan konuşmalar baskın mahremiyet kurumlarına karşı içten başkaldırı gösterilerini ve muhalefeti mümkün kılacak kadar akıcıydı. Türk göçmen kızlar hayatlarının bir dönemine etkin biçimde damgasını vuran mahremiyet kurumuna, daha açık bir deyişle aileye karşı koymaktaydılar. Aile kurumu içinde hayat bulan erkek egemen teknikleri, kendilerince anlamlı kişisel hayatlara sahip olmanın önündeki başlıca engel olarak tanımlamaktaydılar. Gençliğin verdiği isyancılıkla kendilerini bu “baskıcı” kurumu karşılarına almakta, ailevi sorunlara dair mahrem hikayeleri paylaşmakta, kadın olarak haklarını talep etmekteydiler. Bunu yaparken kişiliklerini ve geleceklerini, baskın göçmenlik söylemleri ve mahremiyet kurumları içinde ve onlara karşı kurmaya çalışmaktaydılar.

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE İSLÂM ÜZERİNE BİR NOT

Türk genç kızlarının toplumsal hayata ve kültüre yukarıda örneklemediğim biçimdeki aktif katılımı, Almanya’da (ve Avrupa’da) Türkler ve İslâm ve çokkültürlü toplum beklentileri, hakkında süregelen yoğun –ve giderek de sert çatışmalara konu olan– tartışmaları engellemekten uzaktır. Örneğin, kendini “modern haber dergisi” olarak sunan *Focus* dergisinin kapaklarından birinde (10 Nisan 2006) başörtüsü takmış bir kadın figürünün üstüne “Die Multikulti-Lüge” (Çokkültürlülük Yalanı) başlığı rahatlıkla atılabilmektedir. “Çokkültürlülüğü” Almanya’nın sorunu olarak başlığa çıkaran yalnızca *Focus* değildir. *Focus* yalnızca moda uymakta, bilinen, sıradan, kasvet dolu göçmenlik hikayelerine (başörtüleri, gençlik çeteleri, erkeklere özel kahvehaneler, sakinlerinin yüzde 70’i göçmen olan apartmanlar, suç oranlarının yükselmesi, dil becerilerinin zayıflığı, işsizlik ve envai çeşit aşırılık) bir kez daha göndermede bulunmaktadır.

Bitmez tükenmez entegrasyon tartışmalarını yeniden alevlendiren bir olay da, 23 yaşındaki bir Türk kadınının, Hatun Sürücü’nün, erkek kardeşleri tarafından ailenin şerefini lekelediği için vahşice öldürülmesi oldu. Hatun’un suçu kocasını terk edip çocuğunu tek başına büyütme girişiminde bulunmaktı – bu yüzden ailesini “utanç” içinde bırakmıştı. Mahkemede Hatun’un ağabeyleri masum olduklarını –ya da cinayetten haberdar olmadıklarını– söylerken, küçük erkek kardeş suçu kabullendi. Duruşma sona erdiğinde, ağabeyler beraat etti ve salıverilmelerini kameraların karşısında zafer işareti yaparak kutladılar. Küçük kardeşleri ise dokuz yıl hapis yatmak üzere gençlere ayrılmış bir hapisaneye gönderildi.

Hatun Sürücü’nün öldürülmesi, Türk (ve/veya Müslüman) geleneklerin Batılı normlar ve hayat tarzına uyumuyla ilgili, özellikle de Müslüman toplumlarda ve kültürlerde kadınların yeriyle ilgili kök salmış kaygıları ve soruları yeniden depreştirdi. Tartışma sadece Türklerle Almanları karşı karşıya getirmekle kalmadı, çok sesli bir sorgulamaya da yol açtı. Örneğin Türk feminist aktivist Necla Kelek, haftalık entelektüel gazetelerden *Die Zeit*’ta yayınlanan makalesinde namus cinayetlerini kınıyor, Müslümanlara geleneklerini sorgulayıp değiştirmeleri konusunda çağrıda bulunuyordu. Kelek’in reform çağrısı aynı gazetede yayınlanan ve önde gelen altmış Türk ve Alman antropolog, entelektüel, göç araştırmacısı ve aktivistin yayınladığı, tartışmanın karmaşıklığına, gerek halk arasında gerekse siyaset oluşturan kesimlerde göçmen karşıtı duyguların yükseldiği bir dönemde göçmenlerin (Müslümanların) kınanmasının tehlikelerine dikkat çeken sert bildiride karşılığını buldu.⁶

“Necla Kelek entellektüellere karşı” polemiği türünün ilk örneği değildir. Geçmişte de (ve bugün de) çoğunlukla feminist yönelimli, göçmen kökenli kadın yazar ve aktivistler, göçmen topluluklar içinde ve anayurtlarında başörtüsüne, kadınların maruz kaldığı ayrımcılığa, namus cinayetlerine ve kadınlara yönelik şiddete karşı benimsedikleri eleştirel duruşlarla, kendilerine karşı çıkanları öfkeliendirmişlerdir. “Gelenek” eleştirisinin kadınlar ve aktivistlerle sınırlı olmadığını da belirtmek gerekir. Hararetli tartışmalara yol açan “gelenek” eleştirisi, Almanlar ile Türkler, entelektüeller ile sokağın yolunu yordamını bilenler, dindarlarla ile laikler, solcular ile sağcılar, erkekler ile kadınlar arasında beklenmedik ittifaklar ve olağan karşıtlıklar yaratan bir mesele olmuştur ve olmaya devam etmektedir.

Göçmen kadınlar, İslâm ve çokkültürlülük tartışması Almanya ile de sınırlı değildir. Hollanda da, yıllardır varlığını sürdüren çokkültürlü siyaset oluşturma mirası, İslâm’ın Batılı ideallere uygunluğuna açıkça karşı çıkan film yapımcısı Theo van Gogh’un öldürülmesinden bu yana ciddi bir biçimde sorgulanmaktadır. Danimarka’da Hz. Muhammed’in karikatürlerinin yayınlanması, İslâm’a ve dini haklara saygıyla ifade özgürlüğü ilkelerini karşı karşıya getirmiş, dünya çapında yankı bulup isyanlara yol açmıştır. Fransa’da *foulard* (türban) meselesinin bütün dini sembollerin okul binalarında yasaklanmasıyla ince bir biçimde çözüme bağlanması (ve görünürdeki yumuşama) banliyölerde ansızın patlayan isyanlarla ve park edilmiş arabaların yakılmasıyla sarsıntıya uğramıştır. Dini giyim kuşam konusundaki pragmatik yaklaşımıyla bilinen Britanya’da bile, kadın bir okul çalışanının çarşafa bürünmesi gerilim yaratmakta, zamanın Dışişleri Bakanı Jack Straw’un, çalışana başörtüsünü çıkartması çağrısında bulunmasına yol açmaktadır. Fransa’dan pek de farklı olmayan bir biçimde, göçmenlerin geldikleri ülkelerde de, örneğin Türkiye ve Tunus’ta da, başörtüsü yasağı kişisel haklar, dini özgürlükler ve laiklik ilkele-ri üzerine ardı arkası kesilmez tartışmalara zemin yaratmaktadır.

İslâm ve çokkültürlülükle ilgili tartışmaların ve polemiklerin ayrıntılarına (ve yararlarına) girmeden, bütün bu tartışmalı durumun –ve bireysel haklar, kadın-erkek eşitliği ve kültürle ilgili olarak benimsenen farklı konumların– altında yatan saikin kadın sorunu olduğu vurgulanak gerekir. 11 Eylül sonrası dönemdeki gelişmeler, Müslüman teriminin, kayıtsız şartsız kötülükle eşitlenmesine ve Müslümanların kategorik olarak terörist değilse bile, uygar ve modern olmayan bir kültürün yandaşı olarak algılanmasına reddedilemez bir katkıda bulundu. Müslüman kadınlar, çok da şaşırtıcı olmayan bir biçimde, İslâm ve İslâm’ın Avrupa’da sosyal alandaki konumu konusunda

yapılan tartışmaların merkezinde oldular. İslâm ve İslâm kültürü üzerine kopan bu ahlaki panik ortamında ortadan kaybolan, Gülten'in, Melike'nin ve Hatun Sürücü'nün hikayeleri ve onların hikayeleri ile geleceklerini birbirinden ayıran ince çizgiler oldu. Sürüp giden tartışmalar kesinlikle onlar hakkından değil, onlar üzerinedir.⁷

GELECEK NE GETİRİYOR?

Batı Avrupa'da yönetici makamların "Müslüman/göçmen kadınlar sorunu" olarak adlandırılan soruna yaklaşımları karşıtlıklar içermektedir. "Güvenlik" ve kültürel kaygılar, göçmen kadınları fiilen Müslüman ve hatta tehlikeli, olarak niteleyerek dışlayıcı söylemler ve politika önlemlerine yol açarken, kadın sorununun ana akımlaştırılması yönündeki politikalar, kültürel çeşitlilik ve kadın hakları konusundaki kaygılar ve duyarlıklar göçmen kadınların yararına olacak ve onların kadın olarak haklarını gerçekleştirmelerine yönelik düzenlemeleri kolaylaştıracak önlemlere yol açmaktadır. Yerel yönetimler, hükümetler ve Avrupa Birliği kadınların ve kültürel, eğitimsel, sosyal refahlarının ilerletilmesini amaçlayan projelere ciddi oranda maddi ve manevi kaynak tahsis etmektedir. Avrupa Birliği, kültürlerarası işbirliğini ve "Avrupalılığa" atfedilen ırkçılık karşıtlığı, çeşitlilik ve kadın-erkek eşitliği ilkelerini teşvik eden gençlik projelerine artarak kaynak ayırıp desteklemektedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği örneğin *Youth for Europe* programına 1995 ile 1999 arasında beş yıl boyunca 113,6 milyon dolar tahsis etmiştir.

Bugün Almanya'da ve diğer Avrupa devletlerinde ağırlıklı olarak eğitimde, işgücü piyasasında, sosyal güvenlik ve emeklilik sistemlerinde reform yapılmasının altı çizilmektedir. Burada sözü edilen reform insancıl bir projeyi değil, toplumun dogmatik bir liberal ekonomi ve kurumsallaşmış bir insan hakları rejiminin hükümleri doğrultusunda değişmesini ifade etmektedir. Ulusal olarak tasarlanmış güçlü refah devletinden, AB içinde yer alan, küresele uyumlu –ve rekabetçi– bir devlete geçmek anlamına gelmektedir. Eğitim, işsizlik, İslâm ve yurttaşlıkla ilgili tartışmalar halen sürmekte olan bu girişimin toplumsal maliyetinin ne denli yüksek olduğunun göstergeleridir.

Uygulamaya konulan reformun etkileri ve reformla birlikte gelen bütçe kesintilerinin bedeli 2000'lerden başlayarak çok ağır olmuştur. Örnekleme gerekirse, Berlin Kreuzberg'de 2003 yılı için önerilen bütçe kesintileri

7 Çokkültürlülük, haklar ve toplumsal cinsiyet sorunuyla ilgili eleştirel akademik çalışmalar için bakınız Benhabib (2002, 2004), Brah (1997), Falah ve Nagel (2005), Soysal Nuhoğlu (1994, 2000), Werbner ve Modood (1997) ve Wikan (2002).

500.000 avro'yu bulmuştur. Berlin genelinde, devlet, sadece gençlik çalışmaları alanında masraflardan 8 milyon avro tasarruf etmeyi amaçlamıştır (Die Tageszeitung, 27 Haziran 2002). Genelde 2002-2003 dönemi için, Berlin hükümeti, belediyelerin gençlere hizmet veren bölümlerinde, bütçe kalemlerinde yaklaşık 100.000 milyon avro kesintiye gitmeyi tasarlamış ve esasen bunu gerçekleştirmiştir. Bu kesintilerin sonuçlarını tahmin etmek zor değildir: Gençlik merkezlerinin kapatılması, sosyal hizmetlilerin işten çıkarılması, çalışma saatlerinin azaltılması, hizmetlerin ortadan kaldırılması. Aslına bakılırsa bu durum yeni değildir. 1990'ların ortalarından beri hem Berlin'deki gençlik merkezlerinin içinde bulunduğu koşullarda hem de bu merkezlerin üstlendiği kültürel projelerin sayısında yavaş yavaş fakat gözle görülür bir gerileme olmuştur.

Almanya'nın tarihsel bir geleneği bir kenara bırakıp bırakamayacağı ve güçlü bir muhalefet karşısında refah devletini etkisiz hale getirip getiremeyeceği tartışmasından bağımsız olarak bu geçiş döneminin normatif ve pratik sonuçları vardır. Gençlik, genç insanlara yönelik kaynaklar ve mekanlardan yoksun Açık Berlin diye adlandırılan kentte nasıl kültür üretip kültüre katılım gösterecektir? Genç insanları eğiten—ve onların bizi eğitmesini sağlayan—(gayri)resmi kurumlar kaybolup gittiğinde ne olacaktır? Genç bir insan, Müslüman sakinlerine kültürlerine ve dinlerine sahip çıkıp bunları okulda öğrenme hakkı tanıyan, fakat güvenlik önlemleri çerçevesinde bir Müslüman'ın kesin bir düşman haline getirildiği bir devletten ne bekleyecektir? Berlin'in göçmen sakinleri Alman yurttaşlığına geçmeden Berlin yurttaşları olarak kalmayı tercih ederlerse ne olacaktır?

Bunlar cevapları, cevaplanması kolay olmayan sorulardır. Avrupa'ya göçün hikayesi, “misafir” işçilerin Avrupa'ya yönelmesi, bir emek hikayesi olarak başlamıştır. Toplumbilimciler bu hikayeyi, işgücü piyasalarının, istihdam istatistiklerinin, ücret farklarının ve geri gönderilen havalelerin bilançolarıyla belgelediler. Sonra bu emek hikayesi yerini kültür hikayelerine bıraktı. Farklılık, tanınma, direniş, melezlik ve diaspora oluşumlarıyla ilgili değerlendirmeler, toplumbilim güncelerinde hak ettikleri yeri aldılar. Yaşadığımız dünyalar “küreselleştikçe” (ya da böyle tahayyül edildikçe) insanların ve malların ulus-aşırı mekanlardaki hareketlerini izledik ve sınır oluşturma ve sınırları aşma hikayeleri anlatır olduk.

Göç anlatılarındaki bu değişikliklere rağmen, kültür hikayeleri ebedilik ve değişmezlik arz ettiler. Kültür anlatılarının kaçınılmaz olarak içerdiği iyi niyetli, fakat sınırlayıcı etnik farklılık söylemi, göçmen gençleri kalıcı, de-

ğışmez geleneklerle (kendi gelenekleri) ulaşamaz modernlikler (Batılı moderniteler) arasında kalmış olarak temsiline yol açmakta, göçmen ve yerli gençler arasına aşılabilir ve istenmeyen kategorik engeller dikmeye hizmet etmektedir. Bu şekilde farklılık sorunsalına sıkıştırılan göçmen gençler ister istemez kamu politikalarının da kıyılarına itilmektedirler (bu denklemde genç kızların iki kez marjinalleştirildiğini de unutmamak gerekir). Yaşadıkları ülkenin yabancıları olarak entegrasyon tartışmalarının ve politikalarının hedefi haline gelmekte, devlet politikaları onların kültürel “eksikliklerine” odaklanmakta ve sonuçta farklılık üzerine anlamlı bir tartışma yürütmek olanaksız hale gelmektedir.

Söz konusu edilen kültürel entegrasyonun tipolojik bir mesele olduğunu ve bunun gerçekleşmesinin gelecek kuşaklara bırakılmış olduğunun da altını çizmek gerekir: Ümit ikinci kuşaktadır, entegrasyon ikinci kuşakta gerçekleşmezse ümitler üçüncü kuşağa ertelenir ve biliyoruz ki, göç hikayesinde dördüncü kuşak diye birşey yoktur. Belki de entegrasyon, ikinci, üçüncü kuşak, başörtüsü türü hikayeleri bir kenara bırakıp göçmen gençliğin içinde bulunduğu koşulları (yeniden)-üreten kurumsal parametreleri hesaba katan hikayeler üzerine düşünmenin zamanı gelmiştir. Ve belki, ancak bunu yaptıktan sonra, kamu politikalarına sonuç getirici müdahalelerde bulunma olanağı doğacak ve anlamlı kültür hikayeleri anlatacak donanıma sahip olabileceğiz.

KAYNAKÇA

- Benhabib, Seyla, *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*, Princeton University Press, Princeton, 2002.
- , *The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Berlant, Lauren, *The Queen of America Goes to Washington City: Essays on Sex and Citizenship*, Duke University Press, Durham, 1997.
- , “Intimacy: A Special Issue”, *Critical Inquiry*, 1998, cilt 24, s. 281-88.
- Brah, Avtar, *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*, Routledge, Londra, 1997.
- Cohen, Stanley, *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*, St. Martin's Press, New York, 1980.
- Falah, Gazi-Walid ve Caroline Nagel (haz.), *Geographies of Muslim Women: Gender, Religion and Space*, The Guilford Press, New York, 2005.
- Griffin, Christine, *Typical Girls? Young Women from School to the Job Market*, Routledge & Kegan Paul, Londra, 1985.
- Jamieson, Lynn, *Intimacy: Personal Relationships in Modern Societies*, Polity Press, Cambridge, 1998.

- McRobbie, Angela, *Postmodernism and Popular Culture*, Routledge, Londra, 1994.
- Moore, Sally F., "Explaining the Present: Theoretical Dilemmas in Processual Anthropology", *American Ethnologist*, 1987, cilt 14, s. 727-736.
- Soysal, Levent, "Projects of Culture: An Ethnographic Episode in the Life of Migrant Youth in Berlin", doktora tezi, Antropoloji Bölümü, Harvard Üniversitesi, 1999.
- Soysal Nuhoglu, Yasemin, *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*, University of Chicago Press, Chicago, 1994.
- , "Citizenship and identity: living in diasporas in postwar Europe?" *Ethnic and Racial Studies*, 2000, cilt 1, s. 1-15.
- Werbner, Pnina ve Tariq Modood (haz.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity and Community*, Zen Books, Londra, 1997.
- Wikan, Unni, *Generous Betrayal: Politics of Culture in the New Europe*, University of Chicago Press, Chicago, 2002.

Mikrofon Peygamberleri ve Okul Dışında Eğitim: 'Yeni İsveç'te Küresel Hiphop Cemaati ve Göçmen Gençlik OVE SERNHEDE

Yani, o kadar zeki değilim, okula ve ödevlere pek ilgi duymuyorum... okumak ve yazmak, böyle şeyler, pek de önemli değil. Yan komşum bir mimar; Londra'nın en iyi üniversitelerinde çok iyi eğitim görmüş. Yüzden fazla işe başvurdu, ama hiçbir işyeri onu işe almak istemiyor, çünkü o bir 'karakafa'. Ben de bir 'karakafa'yım, o zaman neden okulda başarılı olmaya çalışayım? Ne de olsa o şekilde asla bir iş bulamayacağım. Bizim için bir yere gelmenin tek yolu, burada iyi olduğumuz şeyleri yapmak: Break dans, boks, basketbol ve rap. Ben müziğe çok düşkünüm, o zaman benim yapacağım şey de bu. Bir mikrofon peygamberi olmak benim için okulda iyi notlar almaktan daha güvenli bir gelecek sağlıyor. (Tederico, yaş 20).

Tederico bir rapçi ve Hammarkullen, Göteborg'da bir Hiphop kolektifinin üyesi. Hammarkullen, İsveç'in batı sahillerinde yarım milyon nüfusa sahip bir şehir olan Göteborg'un kuzeydoğu kesimlerinde bir bölge olan Angered'de yeralan, daha iyi bilinen göçmen mahallelerinden biridir. Gençler Angered'e Los Angered diyorlar ve Angered çevresindeki pek çok break dans ve rap grubunu tutarlı bir Hiphop kültürü olarak bir arada tutan güçlü bir mekan farkındalığı bulunmaktadır. Angered'i Göteborg'un bir parçası olarak görmemektedirler. Angered, rapçilerden birinin bana söylediği gibi 'birinci dünyanın ortasındaki üçüncü dünya'dır. İsveç vatandaşları olsalar da, 'asla İsveç kültürünün bir parçası olmayacaklarını' ve kendilerini asla İsveçli olarak görmeyeceklerini söylemektedirler. Onlar Küresel Hiphop cemaatine aittir.¹

1 Bu makalenin daha uzun bir versiyonu başka bir başlık altında şu kitapta yayımlanacaktır: *Handbook on Urban Education*, der. William Pink. New York: Springer.

Tederico'nun ilk sözleri kulağa kategorik gelebilir, ama İsveç'in büyük şehirlerinde okul sisteminin göçmenlerin yoğunlukla olduğu bölgelerde büyük zorluklar içinde olduğunu söylemek abartı olmaz. Örneğin Göteborg bölgesinden her sonbahar Göteborg Üniversitesi'ne kaydolun 2.500 kişiye daha yakından bakarsak, bunların sadece yüzde 65-70'inin 40.000'den fazla nüfusa sahip Angered çevresinden olduğunu görürüz. 'Göçmenlerin' yükseköğretimde yetersiz temsil edildiğine ilişkin kamuoyunda bir tartışma vardır. Göteborg Üniversitesi Angered'deki gençleri çekmek için çeşitli projeler başlattı ama pek başarılı olamadı. Bu sorun tehlike çanlarının çalmasına neden olmaktadır ve çözümü için kamuoyunda yapılan tartışmaların altını daha derin bir şekilde kazmalıyız. İsveç'in pek çok şehrinde ayrım, marjinalleştirme ve yeni yoksulluk biçimlerinin artması, Biz ve Onlar arasında bir sınır hattı yarattı. Çoğunlukla göçmenlerin yaşadığı alanlar, adaletsizliğin kentleşmesi olarak değerlendirebileceğimiz olgunun tam merkezindedir.

YOKSULLUĞUN YANIBAŞINDAKİ LÜKS

1980'li yılların ortalarından beri, sosyologlar ve diğer sosyal bilimciler arasında, İngiltere de dahil olmak üzere Avrupa kıtasında marjinalleşme ve yoksulluk kalıpları hakkında bir tartışma ortalığı kasıp kavurdu. 'Postendüstriyel' bir topluma doğru gelişmenin, pek çok ülkede artan bir toplumsal kutuplaşma gibi bir sonucu oldu. Yeni toplumsal dışlanma biçimleri, artan sayıda grubu marjinalleşmeye ve nihayetinde dışlanmaya itti. Bu artan sınıfsal ayrışma sürecindeki biçimler ve yoğunluklar değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte, ortaya çıkmakta olan Yeni Avrupa'da belli başlı ortak eğilimleri tespit etmek yine de mümkündür.

Bu gelişmeyi açıklamak için siyasetçiler düzenli olarak ekonomik krize başvurmaktadırlar. Aynı zamanda Avrupa Birliği'nde son yirmi-otuz yıl içinde GSMH'de ve birikmiş sermayede artış da olmuştur. Lüks ve yoksulluk da ima yan yana olmuştur. Ancak, şu anki durum, bolluk ve kıtlık dünyaları arasında genişleyen uçurumlar şeklinde yeni bir biçim almıştır. Ne milyonerler ne de parasızlar savaş sonrası dönemde hiçbir zaman şu anki kadar çok sayıda olmamıştır. 1998 yılından resmi AB istatistiklerine göre, 2004 yılında eski Doğu Avrupa ülkelerinin katılımından önce AB'de 52 milyon yoksul insan, 17 milyon işsiz ve 3 milyon evsiz vardı (Wacquant 1999). Bu rakamlar azalıyor gibi görünmemektedir ve aynı zamanda iyileşmiş bir rekabetçi konum Avrupa ekonomisini güçlü bir genişleme aşamasına taşımıştır.

Ancak bu gelişme için önem taşıyan bir arkaplan olgusu, yeni ulusla-

rarası işbölümüdür. Buna ek olarak, ekonomide örneğin yeni Bilişim Teknolojisi sektörünün emekten daha büyük taleplerde bulunduğu bir durum yaratmıştır. Ekonomiler katlanarak artan becerilere sahip vasıflı insanlar gerektirirken, geleneksel endüstrilerdeki vasıfsız işler yok olmaktadır. Gerçek basitçe şu ki, şimdi işsiz olan ve giderek artan sayıdaki işçiler için iş yoktur. Bunun, son yıllarda Avrupa şehirlerinin banliyölerinde taşınan göçmen ve mülteciler üzerindeki etkisi, onların da emek piyasasına girmekte güçlüklerle karşılaşması şeklinde gerçekleşmiştir. Çağdaş yoksulluk biçimlerinin kalıcılığı, sanayisizleşme ve küreselleşmeyle açıkça bağlantılıdır. Fransız sosyolog Pierre Bourdieu, bu yapısal değişikliklerden kaynaklanan yeni yoksulluk biçimlerini, ekonomilerin durumundan bağımsız olarak ortaya çıkan 'Modern Sefalet' olarak nitelemektedir (Bourdieu ve diğ. 1999). Yeni yoksulluğu omuzlarında taşıyanlar, marjinallikleri ve heterojenlikleri nedeniyle güçsüzdürler. Yerleşik çıkarların siyasi makineleri, bu modern sefaletin sözcülüğünü yapmak şöyle dursun, onunla herhangi bir şekilde özdeşleştirilmeyi dahi tehditkar bulmaktadırlar.

BÖLÜNMÜŞ ŞEHİR

Refah devletinin kurumlarının dağıtılması da çağdaş yoksulluğun nedenleri arasındadır. İngiliz sosyolog Scott Lash (1994) bunu 'kurumsal [bütçede] açık' olarak nitelemiştir; bu durum kentsel varoş bölgelerinde modern sefaletin daha görünür olduğu yerlerde özellikle belirgindir. Amerikalı akademisyen William Julius Wilson (1993) Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gelişmeler arasında gözlenen uyum kalıplarını vurgulamıştır. Diğer yandan, Fransız sosyolog Loic Wacquant (1993, 1999) belirgin farklılıklar tespit etmiştir. Bu farklardan önemli bir tanesi, Avrupa'daki heterojen 'getto bölgelerinden' oluşmaktadır. Diğer bir farklılık ise Avrupa'da toplumsal olarak dışlanmış olanlar ile toplumun geri kalanı arasındaki sınır, ırk ve etnisite kategorileriyle ABD'deki kadar açıkça ilişkili değildir.² Bu yeni durumun nasıl tanımlanacağına ilişkin sosyolojik ihtilaflar olmuştur. Sağcı araştırmacılar refah devletinin gelişmesinin, 'yeni sınıfsızlık' olarak tanımladığı, çalışmak istemeyen ve refah yardımlarına derinden bağımlı bir toplumsal tabaka yarattığını düşünmekte-

2 Wacquant (1999) gettoyu, damgalanmış ve homojen bir 'etnososyal' kategori tarafından oluşturulan toplumsal ve uzamsal bir oluşum olarak tanımlamaktadır. Eğer bu tanımlı katı bir şekilde kullanacak olursak, Avrupa'da gettolardan bahsetmek güç olur. Bu metinde ele alınan, 'yeni sınıfsızlığın' veya 'yeni yoksulların' çoğunluğunun yaşadığı alanlar etnik heterojenliğe sahiptir. Ancak medya tartışmalarında ve araştırmalarda 'getto' terimi kullanılmaktadır ve benim de bu makalede getto terimini kullanmamın nedeni budur.

dirler. Karşıt görüş ise kurbanları değil, son yirmi veya otuz yıl içinde Avrupa ekonomisinde meydana gelen yapısal değişimleri suçlamaktadır.

Avrupa'da 'yeni yoksullar' veya 'dışlanmışlar' olarak yaftalanan bu marjinalleşmiş hareketli göçmen veya mülteci grupları son onbeş yıl boyunca kıtanın her yerinde gettolar oluşturmaktadırlar. İsveç'te en iyi bilinen getto benzeri bölgeler Rinkeby (Stockholm), Angered (Göteborg) ve Rosengård'dır (Malmö). Tüm bu mahalleler Wacquant'ın bölge damgalama süreci olarak tanımladığı süreçten geçmektedirler (Wacquant 1993, 1999). Toplumsal söylem ve medya söylemi bu bölgelerdeki yaşam koşullarını şeytanlaştırır ve böylece hem bu bölgelerin içinde hem de dışında korku ve güvensizlik ortamı yaratılır. Suçluluk, ırk, kültür ve dini antagonizmalarla ilgili stereotiplere dayanan bir ahlaki paniğin ortaya çıktığını görebiliriz. Bu da zaten yoksulluk ve yabancılaşma nedeniyle kenara itilmiş insanların koşullarını daha da kötüleştirilmektedir. Görebileceğimiz gibi, toplumsal gerilimler artmaktadır. Lash (1994), Rodney King olayının Avrupa versiyonunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini sormak yerine, 'ne zaman' gerçekleşeceğini sormaktadır: Berlin'de mi olacak, Marsilya'da mı yoksa Rotterdam'da mı?³

Artık biliyoruz. Rodney King isyanının Avrupa versiyonu 27 Ekim 2006'da Paris'te başladı. Daha isabetli olmak gerekirse Paris'in göçmen ağırlıklı Clichy-sous-Bois banliyösünde başladı. Polisler, aileleri Mali ve Tunus'tan gelmiş iki genç Fransız vatandaşının peşine takılmışlardı; onlar da bir elektrik santraline sığınmış ve yanarak ölmüşlerdi. Aynı akşam Clichy'de vatandaşlar polise karşı öfkelerini göstermek amacıyla bir miting organize ettiler. Gecenin ilerleyen saatlerinde Clichy ve diğer banliyölerde yüzlerce genç taşlar ve Molotof kokteylleriyle polise saldırdı. Bu, Fransa'da Mayıs 1968'den bu yana en ciddi isyanın başlangıcıydı. Üç hafta boyunca ülke alevlerle sarıldı ve yetkililer 25.000'den fazla ekstra polis görevlendirdi. Fakat 300 Fransız şehrinde ayaklanmalar 'olağanüstü hal' ilan edilene kadar ayaklanmalar durmadı. Ve şu an tüm Avrupa'da genel anlamda tek bir soru sorulmaktadır: bu ayaklanmalar yeniden başlayacak mı ve ne zaman başlayacak? Bu tür kargaşalar başka ülkelere ihraç edilebilir mi? İsveç medyası Fransa'nın yandığı haftalarda sosyal hizmet görevlileri, gençler ve sosyal bilimcilerle konuşarak endişelerini gösterdi: Fransa'daki durumun İsveç'te de gerçekleşmesi mümkün mü?

3 Rodney King, Los Angeles Polis Departmanı'ndan bir grup polis tarafından dövülen bir Afrikalı-Amerikan'dır. Kameralı bir vatandaş görüntüyü kayda almıştı. 1992 yılında mahkemede polisler suçsuz olduklarını savundular. Aynı gün, modern Amerikan tarihinin en büyük isyanı Los Angeles'ta gerçekleşti.

İsveç'teki metropollerde durum Fransa'daki kadar zorlu olmayabilir. Ama Stockholm, Göteborg ve Malmö'nün göçmen-yoğun banliyölerindeki yaşam koşulları üzerine resmi raporlar çok da iç açıcı değil. Büyük Şehir Koşulları üzerine çalışma yapan bir meclis komisyonunu alıntılacak olursak, Tüm çocuklar ve 17 yaşına kadar gençlerin yüzde 40'ı 'savunmasız kent semtlerinde' yaşamaktadırlar. Bu semtlerde yaşayan insanların çoğunluğu 'Üçüncü Dünya' kıtalarının tamamında bir geçmişe sahipler. Avrupa dışından göçmen kökene sahip gençler büyük oranda aşırı derecede düşük gelirleri olan semtlerde yaşamaktadır. Örneğin Angered'teki pek çok mahallede çocuklu aileler arasında harcanabilir yıllık gelir, Stockholm şehrindekinden 14.000 sterlin daha düşüktür. Göteborg ve Malmö'de yüzde 90 göçmen nüfusa sahip aşırı derecede düşük gelirli semtler vardır ve buralarda 6 yaşına kadar çocukların yarısının ebeveynleri işsizdir. Bu koşullar İsveç'i şoka sokmuştur. İsveç modeli denen meşhur refah devleti çözülmektedir. İsveç'te çocuk göçmenlerin durumu bazı açılardan, iki siyah çocuktan birinin yoksulluk içinde yaşadığı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki durumla karşılaştırılabilir. Son zamanlarda çocuk yoksulluğu konusunda yapılan bir araştırma (Salonen 2003) göstermiştir ki Rosengård'da yaşayan çocukların yüzde 73'ü yoksulluk sınırının altındaki ailelerin çocuklarıdır. İsveç de bir süredir üçte ikilik bir toplum veya daha doğrusu beşte dörtlük bir toplum olmuştur. 150.000'i göçmen kökenine sahip olmak üzere yarım milyon sakini olan klasik bir işçi sınıfı şehri olan Göteborg'da sosyal yardımdan faydalananların sayısı 1990 ve 1993 yılları arasında ikiye katlanmıştır. İsveç ekonomisinin durumu o zamandan bugüne istikrar kazanmış olmasına rağmen, marjinalleştirme, yoksulluk ve ayrımcılık süreçleri kalıcılaştırmış ve İsveç de diğer pek çok Avrupa ülkesi gibi bir 'Biz' ve 'Onlar' ülkesi haline gelmiştir. Göçmenler arasındaki işsizlik rakamları 'etnik İsveçliler' arasındaki rakamdan yüksektir, göçmen gençler yükseköğretime katılmamaktadır vb.

Avrupa metropollerinde yeni yoksulluk alanları üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki, yoksulluğun işçi sınıfı kültürünün ayrılmaz bir parçası olduğu geleneksel işçi sınıfı bölgelerinin aksine yeni alanlar bir dayanışma ve cemaat ruhundan yoksundurlar (Mingione 1996). Eskiden güvenlik ve bir özgüven algısı sağlayan yerel, kolektif ve coğrafi kimlik artık yerini istikrarsızlığa bırakmıştır. Toplumun geri kalanıyla ilişkili olarak bir yabancılaşma ve belirsizlik olduğu iddia edilmektedir. Aynı zamanda iç koşullar, farklı gruplar arasında rekabet ve çatışmalı antagonizmalarla doludur. Bu kalıplar elbette İsveç'te de göze çarpmaktadır. İsveç'in üç metropolündeki yeni göçmen yoğunluklu banliyö semtleri, kilit özelliği aşırı etnik heterojenlik olan

kırılğan cemaatler teşkil etmektedir. Yaşadığı semti geçici bir çözüm olarak gören çok sayıda yetişkin için, bu semtin sağladığı toplumsal alan herhangi bir cemaat ruhu için zayıf bir temel sunmaktadır. Bunun yerine yeni bir anlam yüklenen, aile ve kişinin kendi etnik grubuyla ortaklığıdır.

BİRİNCİ DÜNYANIN GÖBEĞİNDE ÜÇÜNCÜ DÜNYA

İşler gençler için farklıdır. Boş zamanlarında sokakta aile kültürünün çizdiği etnik sınırları aşan arkadaşlıklar geliştirmektedirler. Tüm ergenler kendi iç ve dış benliklerini arama sürecinden geçmektedirler. Bu, modern gençliğin kimlik çalışmasının bir parçasıdır. Bu çoketnili alanlarda diğer kültürlerden gençlerle, İsveç toplumuyla ve bugünün çok yönlü küresel ve medya temelli gençlik kültürüyle sürekli olarak temas halinde olmak, ergen kimliğinin gelişme sürecinde zorunlu olarak bulunan özdeşleşme süreçleri için yeni başlangıç noktaları yaratılması anlamına gelir.

Burada Göteborg'da Angered'in göçmen banliyölerinden biri olan Hammarkullen'de 1997-2000 yılları arasında yapılan bir araştırma projesini temel alıyorum.⁴ Temas halinde olduğum gruplar arasında göze çarpan özelliklerden birisi, dünya üzerine farklı kültürlerden ifade, deyim ve bakışları benimsemeye ve test etmeye açıklıklarıydı. Tanıştığım gençlerin çoğu İsveç vatandaşı olmasına rağmen, kendilerini İsveçli olarak görmüyorlardı. Diğer yandan, ailelerinin ulusal kimliğini de kendinden menkul bir şey olarak benimsemiyorlardı. Tunuslu 'Cassius' bana şöyle dedi:

İsveçli değilim, asla İsveçli olamam, çünkü bu toplum beni istemiyor, ama Tunuslu da değilim, ama elbette İsveçli olduğumdan daha çok Tunusluyum. Yani... Tunus'a gidemem, çünkü orda benim için bir gelecek yok. Burada

4 İsveç Sosyal Bilimler Araştırma Konseyi (Socialvetenskapliga Forskingsrådet, SFR) bu projeyi 1997'den 2000'e üç yıl boyunca finanse etmiştir. Esas amaç, ayrılmış göçmen yoğunluklu bir banliyödeki genç erkekler arasında kimlik oluşturma süreçlerini incelemektir. Başlangıç noktası bu gençlerin kendilerini gençlik kültürünün farklı yönleriyle ifade etmekte aktif olmaları gerektiğiydi. Araştırmayı tek başıma ben yürüttüm. Araştırma, başta katılımcı gözlem ve mülakatlar olmak üzere etnografik yöntemlerden yararlanan bir niteliksel alan çalışmasıydı. Alanı 18 aylık bir süre boyunca haftada iki veya üç gün ziyaret ettim ve geri kalan zamanda yazdım. Toplamda 30 birey ve grupla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirdim. Ebeveynler sosyal hizmet görevlileri, öğretmenler gibi etkilenen diğer taraflarla da mülakat yaptım. Genel bir düzlemde katılımcı gözlem, 'araştırma deneklerinin' gerçekliğinin ve gündelik yaşamının ilgili alanlarına araştırmacının katıldığı bir yöntemidir. Bu vakada katılımcı gözlem olayları gözlemlemek, dinlemek sorular sormak ve çalışma için önem arz eden bağlamlarda kişilerarası etkileşimin parçası olmak anlamına geliyordu. Proje genç insanların biyografileriyle ilgilendiği için, bireysel derinlemesine görüşmeler iki aşamalı olarak gerçekleştirildi. İlk çalışmanın ilk dönemlerinde, ikincisi de analiz ve yazıya dökme bağlamdan hemen önce yapıldı.

Hammarkullen'de okula gidiyorum, bütün arkadaşlarım burada, hayatım burada. Ama burası İsveç değil, Hammarkullen ve Hammarkullen ayrı bir yer. Burada yaşayan hiç İsveçli yok, yani burası İsveç değil, Hammarkullen. Birinci Dünyanın göbeğinde Üçüncü Dünya gibi, anlıyor musunuz?

2002 yılında İsveç'te son yapılan genel seçimler, azalmakta olan sandığa gitme oranlarının çizdiği genel resmi destekliyordu. Bugün İsveç toplumu içindeki bir dizi farklı grupta, siyasetin resmi biçim ve kurumlarına uzaklaşma eğiliminin arttığını görüyoruz. Bu yeni eğilim demokrasiye yönelik bir tehdit veya bir demokrasi krizi olarak sunulmuştur. Bu gelişmeler doğası itibariyle genel için geçerli olsa da, gençler ve göçmenler arasında diğer pek çok kıyasla daha önemli. Somali'de doğmuş, 20 yaşında bir İsveç vatandaşı olan Muhammad şu yorumu yapmıştır:

Televizyonda göçmenlerin entegre olması gerektiğini ve onu bunu yapmamız gerektiğini söylüyorlar. Ama aslında bizi istemedikleri bu topluma ne halt edip de entegre olabiliriz. Kapıları kapatıyorlar, anlıyor musun. Bana öyle geliyor. Beni toplumun dışına kapatıyorlar, sonra da katılmamı istiyorlar. Görüyor musun? İçeri bile giremiyorsan nasıl katılabilirsin... Yani kendimi bu toplumun bir üyesi olarak görmüyorum. Böyle hissediyorum. Ben bir İsveç vatandaşıyım, oy da vermeyeceğim. Çünkü umrumda değil, anlıyor musun, umrumda değil. Niye onların işine karışayım. Benim işim değil gibi geliyor bana. İsveç vatandaşı olsam da, on yıldır burada yaşıyor olsam da umrumda değil. Yani ben kendimi böyle görüyorum. Hiçbir şeye entegre olmak istemiyorum. Parçası olmak istemiyorum... İsveç toplumuy-la ortak hiçbir özelliğim yok.

Muhammad pek çok açıdan araştırmamı yaparken temas içinde olduğum, ayrı banliyölerde yaşayan göçmen gençliği ve onların kültürel ifadelerini temsil etmektedir. Bana anlattıkları hikâyelerin en çarpıcı ortak özelliği dışlanma, katılmama ve 'gerçek İsveçliler biz göçmenleri aslında tanımak istemiyor' hissiyle ilgilidir. Anlattıkları hikâyeler İsveç resmi kurumlarının onlar için tasarlanmadığına ilişkin deneyimleri hakkındadır. Tekrar tekrar istenmeme, uyamama, bir yeri olmama hislerine ve 'hayatta ne yapacağımı bilmeme'nin hayal kırıklığına dönmektedirler. İsveçlidirler, ama sorunlu bir şekilde. Ailelerinin memleketine dönmek de gerçekçi bir çözüm değildir. Orada arkadaşları ve aileleri olsa da, (mümkünse) orayı ziyaret etmekten keyif al-salar da ve kendilerini İsveçliden ziyade örneğin Şilili veya Somalili hissetseler de, ailelerinin memleketi, onların içinde yetiştiği ve içselleştirilmiş bir ilişki içinde oldukları yerden çok farklı bir dünyadır. Orada bir gelecek de yoktur.

Ne İsveç'e ne de ailelerinin memleketine aidiyet hissetmeyen bu genç adamların çoğu, göçmen statüsünün sağladığı kimliği, birincil kimlikleri olarak görüyorlar. Ne İsveçli ne Şilili ne de Somalililer; onlar göçmenler veya kendilerine sık sık dedikleri gibi 'Karakafalar' veya 'Karalar'. Bu genç insanlar göçmen olmanın getirdiği yabancılaşmayla bir araya gelmektedirler. Kökleri nerede olursa olsun, ister Avrupa, ister Latin Amerika, isterse Afrika, hepsi 'Karalar'. Yabancı pasaportu olan bir genç meşhur bir rap şarkıcısı olan Kool G. Rap'e gönderme yaparak 'Yabancılaşma bizim milletimiz' [alienation is our nation] ve 'Gerçeklik benim milletim' [reality is my nationality] iddialarında bulunmaktadır. Bu gençlerin meşgul olduğu ve benim de araştırmamda odaklandığım yaratıcı kültürel çalışmalar başka şeylerin yanı sıra bu yabancılaşmayı yeniden tanımlamak ve kendileri için bunun ne anlama geldiğine karar vermekle ilgilidir. Yaratılan yeni kültür örüntüleri sadece hayal kırıklığı ve acıyı değil, aynı zamanda yaşamlarını sürdürdükleri çevrede varolan güç ve potansiyeli, neşeyi ve cemaati de vurgulamaktadır. Başka şeylerin yanı sıra, 'Svenlerden' (etnik İsveçliler) bu çevrelerin nasıl anlaşılacağını ve tanımlanacağını yorumlama haklarını alma meselesidir. 'Bizim acınacak insanlar değiliz, tartışmalar olup da İsveçliler 'zavallı göçmenler' deyince sinir oluyorum. Biz zavallı göçmenler değiliz. Bizim gururumuz var, yani pısrık değiliz.' Kendilerini kurbanlaştırmaya karşı savunmaktadırlar. İşte bu yüzden örneğin aslen yabancı düşmanı İsveçliler tarafından kullanılan bir terim olan 'Karalar' sıfatını bilinçli olarak kendilerine mal etmişler. Dolayısıyla, tıpkı ABD'deki siyahların aşağılayıcı 'Zenci' lafını kendilerine mal edip başka bir anlam yüklemeleri gibi, Angered'deki gençler de 'Kara'nın anlamını dönüştürmüşlerdir.

Genç göçmenler tarafından hissedilen köksüzlük durumuna verilen bir diğer yaygın tepki de kendi mahallelerine veya banliyölerine odaklanmaktır. Kimlik ve güvenlik yaratmak üzere bu stratejiyi kullanan öncelikle erkek çocuklar ve genç erkeklerdir. Eğer kendi bölgeniz dışındaki dünyada bir yabancı olarak görülüyorsanız büyüdüğünüz, yaşadığınız, gündelik yaşamınızı geçirdiğiniz ve arkadaşlarınızın olduğu yer kesinlikle kimliğinizin istikrar kazanmasında kilit önemde bir etken haline gelir. Tanıştığım gençler arasında yerel fiziki çevrenin yanı sıra gençlik cemaatini anlamlandırma ve yüceltmeye yönelik güçlü bir ihtiyaç bulunmaktadır. 'Hammarkullen bizim dünya üzerindeki yerimiz, ama Hammarkullen İsveç'in parçası değil, ayrılmış bir alan. Hammarkullen başka bir dünya, başka bir cemaat biçimi. Hammarkullen güvenlik ve koruma sağlar ve ortak çıkarların toplumsal alanıdır.

İSVEÇ KAMU GÖREVLİLERİ: SÖMÜRGE ORDUSU

Sosyal hizmet görevlileri, öğretmenler, gençlik kulübü liderleri ve idari arabalarına binip Göteborg şehir merkezindeki meskun bölgelerdeki evlerine doğru on kilometrenin üzerindeki yola çıkarken, onların yerine 'sanki işgal gücünün nöbetçi değişimi' oluyormuş gibi, güvenlik şirketleri ve polis gelir. Konuştuğum birçok kişi Angered ile Göteborg'un geri kalanı arasındaki ilişkiyi bir sömürge ilişkisi gibi görmektedir. Bu anlayış çerçevesinde, polisin misyonu aşıkardır ve özellikle Hammarkullen'de gençlerin polisle ilişkisinin uzun ve gergin bir tarihi vardır. Mülakatlarda genç göçmenler uzun zamandır polis tarafından nasıl tahrik ve taciz edildiklerini hissettiklerinden bahsetmektedirler. 'Eğer buraya copları ve kibirli havalarıyla geri gelirlerse, bizden de o kibirli tavırları görürler. Bir tür sınıfaltı olmamız, her şeyi sineye çektiğimiz anlamına gelmez, tamam mı.' 20 yaşındaki Perulu Santos polisle olan ilişkileri konusundaki deneyimini uzun uzun ve yoğun bir şekilde anlatmaktadır.

Bölgeyi ziyaret etmeye başladığımda, ilk olan şeylerden biri gençlerle polisin karşı karşıya gelmesiydi. O zaman bölgede hiç semt polisi yoktu. 19 yaşındaki bir adam bir polis devriyesi tarafından yakalanmak üzereyken, büyük bir grup genç arkadaşlarını kurtarmak için müdahale etti. Devriye arabasının ön camı parçalandı ve polisler kontrollerini kaybetti, paniklediler ve destek çağırdılar. Birkaç dakika içinde 22 ekstra polis arabası 'ayaklanma'yı engellemeye geldi. Ertesi gün basında büyük manşetler vardı. Hammarkullenli gençler kural tanımayan çeteler olarak, serseriler olarak resmedildi. Gençlere göre sorunların asıl kaynağı olan koşullardan medyada bahsedilmemişti. Televizyondaysa tek istisnayı Channel 4 oluşturmuştu. Yerel haber masası gençlerle polis arasında bir buluşma ayarladı. Bu sayede medyanın tüm gerçeği sunmadığı açıklığa kavuştu. Gerçekten de gençler holigan gibi gösterilmemişti ve akşam gazetelerinde tehlikeli ve yabani olarak resmedilen stereotipik göçmen gençlik tablosuna tekabül etmiyordu. Bunun yerine, bu genç göçmenler tam aksine konuşkan, olgun ve akli başında görünüyordu. Hatta canlı yayın sırasında eğer polis ilgilenirse vermek istedikleri bir 'derse' polisi de katılmaya davet ettiler. Onların düşüncesine göre polisin, göçmen gençliğin yaşam koşulları ve büyük şehir hakkında daha fazla bilgi edinmesi gerekiyordu. Pek çok polis küçük kasabalardan geliyordu ve modern bir büyük şehrin banliyösünde yaşamının ne anlama geldiği hakkında pek bir fikirleri yoktu. Göçmen olmanın ne demek olduğu hakkındaki bilgileriye daha da sınırlıdır.

Bölgede yaşayan yetişkinler de 22 takviye devriye arabasını ve gazete haberlerini hakaretimiz olarak algıladılar. Emniyet müdürlüğünden bir açık-

lama bekletiler ve bir görüşme talep ettiler. Fakat müdürlükten kimse görüşmeye katılmadı; bunun yerine sadece semtte iyi bir izlenim bırakmış iki eski semt polisi katıldı. Bu polislerin ikisi de sözkonusu olay sırasında orada bulunmadıkları için, toplantıdaki öfkeli katılımcıların sorduğu sorulara cevap veremediler. Yaşlıca bir Şilili mültecinin kalkıp söz aldığını görmek dokunaklıydı. Polis hakkında son derece eleştireldi ve şöyle dedi: ‘Santiago’deki futbol stadyumunda siyasi bir mahkum olarak bulundum, polis ve askerin halka bu şekilde saldırdığına tanık oldum, ama bunun Olof Palme’nin İsveç’inde olabileceğini asla düşünmezdim’. Pek çok gencin medyayı nasıl gördüğünü anlayabilmek için, bu ‘ayaklanma’ gibi olayların ve bunların sonuçlarının ilgili arkaplanı oluşturduğunu akılda tutmamız gerek. Medyanın düzenli aralıklarla ortalığa saçtığı algılanan sefalet, yoksulluk ve sıkıntı imgelerinin hepsine karşı güçlü bir şekilde ifade edilen bir hoşnutsuzluk var. Gazetelerde veya televizyondaki her olumsuz referans bir hakaret olarak değerlendirilmektedir. Medyanın bağımsız, tarafsız veya eleştirel bir kurum olarak görülmemektedir. Aksine medyanın işlevinin göçmenleri ikinci sınıflar olarak damgalamak olduğu algısı vardır.

THA KLİKA

Daha önce tanıştığımız genç adam Tederico’unun 19 yaşında Latin Amerika kökenli Victor adındaki yakın arkadaşı, yaşadığı banliyönün medya tarafından oluşturulan imajı hakkında şu yorumları yapmaktadır:

Hammarkullen gerçekten ayrılmış bir bölge. Stockholm’deki Rinkeby de öyle. Hammarkullen’deyken her şey yolunda gibi geliyor. Herkes Hammarkullen’i kötülüyor, ama hiç kimse de orada yaşamamış. İşte bu yüzden insanlar başka hiçbir yerde olmak istemiyor, çünkü o zaman işler yolunda gitmiyor. Ben şimdi Hammarkullen’deyim, burası başka bir dünya. Biliyorum ki herkes ama herkes benim gibi. Hammarkullen’den çıktığımda İsveç’e geliyorum ve İsveç’teyken bana ayrımcılık yapıldığını hissediyorum. İsveç benim ülkemmiş gibi gelmiyor ve asla da olmayacak. Hatta... Benim bir teorim var, dünya yaşamak istediğin yerdir. Eğer bir yer kendini iyi hissettiriyorsa, orada yaşamalısın. Fakat İsveç benim ülkemmiş gibi gelmiyor. Etrafıma baktığımda sadece beyaz, sarışın insanları görüyorum. O toplumun bir parçası olmayı gerçekten istemiyorum. Öyle olmak için de bir sebep yok, çünkü orada kendimi evimde hissetmiyorum. O zaman belki ‘ne halt etmeye buradasın’ diye sorabilirsin. Gerçekten birçok sorun var. Yani burada doğdum ve hayatım hakkında ne yapacağımı gerçekten bilmiyorum. Sadece hiçbir engel olmamalı.

Hammarkullen'de Hiphop kültürünün yerel bir versiyonu vardır. Bölgede zamanımın çoğunu 17-25 yaşları arasında rap müzik yapan 10-15 gençten oluşan bir grupla geçirdim. Onlar rap müzik, grafiti ve break dance yapan 50 gençten oluşan daha büyük bir Hiphop kolektifinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bu rap grubunun üyelerinin kökenleri Afrika, Latin Amerika ve Ortadoğu'dur. Kendilerini görevi sadece Hammer Hill (semtlerini yeniden isimlendirirken ona verdikleri ad) gençlerini temsil etmek değil, aynı zamanda İsveç'in tüm banliyölerindeki bütün göçmen gençler adına konuşmak olan bir etnik ittifak olarak görmektedirler. Bu grup kendisine uygun bir şekilde The Hammer Hill Kliği veya Tha Klika demektedir ve temel amaçları kendi banliyöleri için saygı ve iyi niyet yaratmaktır. Hiphop 1970'li yılların sonunda Bronx, New York City'de doğduğunda, toplumsal değersizleşmeye ve damgalamaya bir tepki olarak ortaya çıkmıştı. Hammarkullen gençliği için Hiphop aynı zamanda şehrin bir semtinin lekeli şöhretini düzeltmenin bir aracıdır.⁵ 'Hammarkullen'in burada çok sorun olduğu için anılmasını istemiyoruz, herkesin Hammarkullen'i en iyi rapçiler ve break dansçılar burada olduğu için anılmasını istiyoruz.'

Saygı talepleri sadece kendisine saygısızca davrananlardan gelir. Hiphop saygı talebinin kültürel ifadesidir. Hiphop bir sokak kültürüdür. Bu demek değildir ki, parçası olduğu toplum üzerine düşünmeye ilgi göstermez. Ama Hiphop kültüründe değer verilen bilgi, okulda öğrenilen bilgi değildir. Bir rapçi bir bakıma tarihi ve çağdaş toplumsal gerçekliği analiz etmek için kişisel deneyimlerinden faydalanan bir 'organik entelektüel' olarak görülebilir (Holmes-Smith 1997). Bu kültürün gözünde okullar, 'beyaz adam'ın anlatığı tarih üzerine kurulu oldukları için güvenilirliklerini yitirmiştir. Toplum ayrımcılık ve eşitsizlik uygularken, okullar evrensel ilkelerin vazedildiği Batılı, Avrupa merkezci bir perspektifi temel almaktadır. 'Demokrasi ikiye bölün-

5 Bu Hiphop topluluğu çoğu gençlik altkültürlerinde olduğu gibi erkeklerin hakimiyetindeydi. Yaklaşık 50 kişiden oluşan kolektifin 'üyelerinin' sadece beş veya altısı kadındı. Bu kadınlar muhtemelen rapçilerdi ve belli ki toplulukta eşitler olarak kabul görmüşlerdi. Kızların hepsinin göçmen geçmişi vardı ve hepsi rap müzik yapmakla uğraşıyordu. Yazdıkları sözlerin bazıları feminist yönelimliydi, ama şarkılarının çoğu erkeklerin şarkılarıyla aynı konularla ilgiliydi. Müzikal açıdan soul müziğe ve şarkı söylemeye genç erkeklerle kıyasla daha fazla eğilimliydi. Belli durumlarda erkeklerle birlikte performanslarını sergiliyorlardı. Fakat benim alan çalışmamı yaptığım dönemde sadece bir ekip düzenli bir şekilde deneme yapıyor ve provalarını erkek-kız karışık yapıyorlardı. Elbette başka kızlar, kız arkadaşlar ve gidip gelen çeşitli 'boşgezenler' de vardı. Bu kızlar ortamın bir parçasıydı, ama gerçek anlamda kolektifin bir parçası değillerdi. Bunun nedeniyse Hiphopçu olarak görülmemeleri ve mahalleyi temsil etme misyonuna sahip çekirdek gruba ait olmalarıydı.

tür ve yoksulları aldatmak içindir'. Klika, Los Angeles'daki Chicano denen kültürün gençlik çeteleri için kullanılan 'Klik'e bir göndermedir. Orada 'klik' birbirine sıkı bir şekilde bağlı bir grup anlamına gelmektedir. Kendilerini bir klik olarak tanımlamaları, üyelerin ailelerine olan ilişkilerine yaklaşan bir karşılıklı güven bağına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ancak Los Angeles'taki bir grubun adını almak ve bedenlerine Atlantik'in öte yanındaki 'kardeşleri' gibi dövme yaptırmak, kişinin kendi yaşam koşullarını Los Angeles'taki Chicanoların yaşam koşullarıyla özdeşleştirmesini gerektirmektedir. İsveç'in ve Göteborg'un yoksul bir bölgesinde ikamet etmek, bir Amerikan gettosunda yaşamaktan epeyce farklıdır ve yakınlık temelde sembolik düzeydedir.

OKUL DIŞINDA ÖĞRENME SÜREÇLERİ

Tha Klika başlangıçta yakın dostların bir grubuydu ve erkek kulüplerinin nitelikleriyle ortak birçok özelliği vardı. 'Klik'in en belirgin özelliklerinden biri, karşılıklı sorumluluk duygusunun, gruptaki bağlılığın bazı açılardan bir ailede olan bağlılığa benzeyecek kadar güçlü olmasıydı. Sürekli olarak kardeş olmaktan bahsedilmesi retorikten öte bir şeydi. Bireylerin birbirlerine karşı düşünceli ve özenli olmasını yansıtıyordu. Elbette kötü sözler söyleniyor, çatışmalar ve kabalıklar oluyordu ve gruba uymadıkları için gruptan ayrılan bireyler vardı. Ama altta yatan sadakat, aidiyet ve ortak 'görev' duygusu temas ettiğim diğer gruplardan daha güçlüydü.⁶

Bu tür gençlik grupları genellikle belirsiz ve talepkar bir dünyada ayrı ve güvende olma ihtiyaçlarına dayanan erkek hakimiyetindeki kolektifler olarak resmedilmektedir. Grubun oluşturduğu 'kolektif benlik'le marjinalleşmiş ve güçsüz bir birey, güç kazanabilir. Bir üye olmak ve kolektifi sıcaklıkta yer almaya müsaade edilmek başat motiftir ve her üye belirsiz benliğini çete içinde gizleyebilir. Grup içindeki ilişkilerin de yüzeysel temasların hakimiyetinde olduğu sıkça düşünülmektedir. Güvenli, sert bir yüzeyle zayıf bir özimgе arasındaki gerilim, kolektife bir önkoşul olarak kimsenin kendini açık etmediği ve kendinden veya düşüncelerinden, duygularından ve ihtiyaçlarından bahsetmediği bir iç yaşam vermektedir. Birliktelik, bireye 'gerçekten' kim olduğunu gösterecek alan bırakmamaktadır. Toplumsal ve psikolojik olarak yapı-

6 Bu gruba ulaşmak o kadar da kolay olmadı. Başta kuşkuluydular ve 'araştırma nesnesi' olmakla pek ilgilenmediler. Ses kaydedicili 'daveşiz misafir' olarak kabul görmem üç aydan fazla bir süre aldı. Bir kez 'içeriye girdikten' sonra, benim için onların kültürel etkinliklerinin her boyutunda yer almak sorun olmadı. Tabii ki benim 'siyah müziği' konusundaki ilgi ve bilgimin, grup tarafından kabul görmeme yardımı dokundu.

lanmış böyle bir çete genellikle aynı zamanda ayrılma endişesinin sirayet ettiği ve zaman zaman şeytani lider figürlerinin kontrolünde olan kapalı bir kale gibi olur.

Bu özelliğin Angered'de tanıdığım gruplar için sınırlı anlamı bulunmaktadır. Aksine Tha Klika gibi bir grupta, üyelerin birbirleri hakkındaki bilgisi ve kişinin kim olduğunu gösterme imkânları kolektifin önkoşullarından biridir. Bu gençlerin çoğu aktif Hiphopçulardır ve kendi başına bu bile bireyler arasındaki iklimi geliştirmiş olabilir. Hiphop deyimlerini her bir katılımcının bir rapçi, grafitici veya break dansçı olarak kendi öznelliğini vurgulaması ve kişisel bir tarz yaratması üzerine dayandıran ifade etmeyi temel alan bir kültürdür. Kişinin şahsiyeti ve bireyler arasındaki ayrımlar bu kültürde merkezi önem taşımaktadır. Bunun sonuçlarından biriye kimsenin kendisini saklayamaması ve başkasının yaptıklarının keyfini alamamasıdır. Her üyenin grup içinde kendi görevi ve rolü vardır. Fakat bu işlevi sürdürmek için, eğitim gereklidir. Müzik yapmak ve sahnede gösteri icra etmek bakımından ve gündelik yaşamdaki davranış kodları açısından, gruba yeni girenlere bir 'rehber' veya daha doğrusu bir 'büyük ağabey' sağlayan bir hocalık sistemi vardır. Bu büyük ağabey, yeni üyenin Hiphop ve rap müziğin gizemleriyle tanışmasına yardımcı olur, onu teşvik eder, yetiştirir ve ona yol gösterir.

Bir buçuk yıl boyunca düzenli olarak birkaç rap çetesiyle tanıştım ve alan çalışması notlarım, bu gruplarda meydana gelen toplumsal ve müzikal öğrenme süreçlerine ilişkin çok sayıda gözlem içermektedir. Eğitimlerindeki disiplin, ciddiyet ve yoğunluk benim için diğer bağlamlardan tanıdığım bir şeydi (Fornäs ve diğ. 1995). Benim yeni bulduğum şey, açık işbölümü ve neredeyse okul benzeri bir durumdu. Tüm bireylerin başta metin yazarak olmak üzere, aynı zamanda melodi ve ritim önerileri getirerek gayret göstermesi gerekiyordu. Bazen provalar, örneğin daha büyük deneyimli üyelere birinin Hiphop tarihini veya siyahların ya da Latin Amerika yerlilerinin tarihini anlattığı veya birinin okuduğu bir kitabı değerlendirdiği seminer benzeri etkinliklere dönüşüyordu. Tha Klika'dan Perico ona okuldan keyif alıp almadığını sorduğumda, okulda gerçekleşen öğrenme ile rap grubunda olan şey arasındaki ilişkidten bahsetmektedir:

Okul bana göre değil, ama idare ediyorum... grubun da bir tür okul olduğunu söyleyebilirsin, görüyor musun... Immanuel gibi, o Müslüman ve kendi başının çaresine bakıyor, Muhammed ve Niladh da Müslüman, yani Immanuel onlara da tarihlerini öğretiyor ve ben de Ronaldo ve Pablo'ya ve bizim çevremizde takılan diğer küçük rapçilere Latin Amerika tarihi öğreti-

yorum. ‘Saat beşte buraya gelin ve size dersten sınav yapacağım’ gibi değil, daha çok buluştuğumuzda sohbet ediyoruz ve ben ders verir gibi biraz konuşuyorum ve diyorum ki o zaman şu veya bu yerli kabilesi burada yaşıyordu ve şu olay bu tarihte meydana geldi, şu zaman İspanyollar geldi, yerlilerin belli bir dini vardı ve bunun gibi şeyler.

Konuşmak eğlenceli, yani, ve şimdi onlar da Latin Amerika tarihi hakkında yeni bir şarkı yapacaklar, gördün mü. Ben birinin İnka krallığına yoğunlaşabileceğini, diğerinin İspanyolların gelip bütün kıtayı yok ettiğini ele alabileceğini ve üçüncüsünün bugün Latin Amerika’daki durum hakkında konuşabileceğini söyledim. Latin Amerika’da kimse ABD’yi sevmez. Rap yapsak da ve bu ABD’den gelmiş olsa da, ülke ile o siyah ve yoksul insanlar arasında bir fark var; devlet başka bir şey. O zaman bu meselenin nasıl ele alınacağı hakkında birinin kendi düşünceleri hakkında metnin bir parçası olabilir.

Burada grup ve Hiphop kültürü, ebeveynlerin ve okulun sağlayamadığı bir anlayışı arama alanı olmaktadır. Fakat grup aynı zamanda her bir bireyin aidiyet, güvenlik, yakınlık, anlam, kimlik ve saygı ihtiyacıyla da alakalıdır. Dolayısıyla ‘serseri gençlik grupları’ kendi başına yıkıcı olarak görülmez. Aksine pekala okulun bir anlayış geliştirmek için öğrenecek çok şey bulabileceği bir ‘örgütlenme’ biçimi teşkil edebilirler. Her pedagojinin temeli, gençlerle *birlikte* anlamlı ve öğrencilerin gözünde güvenilir bir eğitim biçim ve içeriği geliştirmek olmalıdır. Gençler, içinde yetiştikleri İsveç toplumunun A ve B sınıfı vatandaşlar olarak tabakalaştığı, yapısal bir ırkçılığın bulunduğu ve toplumsal, kültürel, ekonomik, dini ve etnik arkaplan gözetilmeksizin herkesin aynı fırsatlara sahip olduğunun doğru olmadığı gerçeklerini göz ardı etmeyen ve görmekten kaçınmayan bir eğitim alma hakkına sahiptir. Okullar gençlik kültürüyle rekabet etmemelidir, bunun yerine gençlerin anlama kapasitesini dikkate alarak, onlara çağdaş yaşamı soruşturma ve anlama imkânı veren entelektüel araçlar geliştirmek için kaynaklarını kullanmalıdır. Bu şekilde okullar güvenilir hale gelebilir. Okullar ancak görevlerini ciddiye alan kurumlar olarak algılandıklarında, bu bölgelerdeki gençlerin gelecekte üniversite eğitimini tercih etmesi için ihtiyaç duyulan güven tesis edilebilir. Yeni İsveç’in ortaya çıkması, öğretmenlerin okulun işlevi ve kendi rolleri üzerine daha derin bir şekilde düşünmesini giderek daha önemli bir hale getirdi. Onların parçası oldukları yapılara sadakatleri kendinden menkul veya sorunsuz olmaktan çok uzaktır.

88 ASKERLERİ

Bir 'klik' olmak aynı zamanda üyelerin yaptıklarının, kendilerini müzikle ifade etmelerinden öte bir şey olduğu anlamına gelmektedir. Bir bakıma gruba bir tür siyasi manifesto olarak bakılabilir. Tha Klika'nın kültürel ile siyasiyi, estetik ile etiği birleştirmekte bir sorunu yoktur. Bir 'klik' olmak, farklı köken ve inançlarına rağmen, ayrılmaz bir birim oldukları anlamına gelmektedir. Bu klik içerisinde her bireyin dini veya etnik tikellik iddiasında bulunmak ve grubun belirlenmiş ortak görevine sadık kaldığı müddetçe rap müziğin istediği dalını temsil etmek gibi temel bir hakkı vardır. Görev kendini silahı müzik olan bir asker olarak veya Kliğin dediği gibi bir 'mikrofon peygamberi' olarak görmektir. Belirtildiği gibi grubun şarkı sözleri İsveç toplumunda polis şiddeti, ayrımcılık ve ırkçılıkla ilgilidir; aynı zamanda arkadaşlık, grup dayanışması, Allah ve İslamiyet'e saygı, Latin Amerika tarihi, banliyöde gündelik yaşam gibi temaları da kucaklamaktadır. Grup ayrıca bir mini CD de çıkartmıştır. Şarkılardan birinin adı '88 askerleri'dir. Bu adla ne kastettiklerini sorduğumda, gruptaki Latin Amerikalılardan birisi şöyle cevap verdi: 'Adamım, düşünmelisin, kendin bulmalısın. Ne düşünüyorsun adamım?'

Derince düşündükten sonra hepsinin 88'li olduğu açıklamasını göz ardı edip, neo Nazilerin şifreli Hitler selamı verdiklerinde kullandıkları rakam sembolleriyle alakalı olduğunu fark ettim. H alfabenin sekizinci harfi ve sonuç olarak 88 HH veya Heil Hitler anlamına geliyor. Öyleyse bunun sadece Nazilerin Hitler'i övmek için kullandığı bir şey olup olmadığını sordum. Bütün grup kahkahalara boğuldu ve birisi şöyle dedi:

Tabii, bu sembolleri Nazilerin elinden alıyoruz ve onlar için tam bir kafa karışıklığı yaratıyoruz, çaktın mı, adamım. Bir yıl içinde artık şehirde 88 dövmeleriyle ortalıkta dolaşamayacaklar, çünkü onların sembolünü ele geçirdik. Bizim için 88 Çekiç Tepe demektir (Hammer Hill, Hammarkullen banliyösünün adının kelimesi kelimesine çevirisi) ve 88 askerleri, bizim askerler olmamızı, Hammarkullen'in askerleri olmamızı ve savaşa hazır olduğumuzu gösterir. Bıktık artık, bu pisliği artık çekmek istemiyoruz, anlıyor musun adamım? Kaptın değil mi? Bu şarkıda herkes var, 12 kişinin hepsinin kendi şeyi hakkında sözleri var. Muhammed ve B-boy Siyahlar için, kendi halkları için ve dinleri için seslerini çıkartıyor... Allah ve 'yasayı çiğnemek'le ilgili rap yapıyorlar... ve biz Latinolar insanlarımıza kahverengi insanlar hakkındaki mesajlarımızla ulaşıyoruz, anladın mı adamım... belli kafiyeleri ve sözleri bir araya getiriyoruz ve 'zencilerle latinolar birleşip savaşıyorlar' gibi bir durum oluyor, çakozladın mı adamım. Yani şarkı farklı seslerle başlıyor ve sonra bir savaşın sürdüğünü gösteren sesler var, anlıyorsun bunu, ve sonra biz girip konuşuyoruz, ön-

ce artık bu pislği çekmeyeceğimizi söylüyoruz ve sonra gerçekten başlıyoruz...

Bir diğr şarkının adı El Mensaje (Mesaj). Bu şarkı gruptaki iki Latino tarafından yazılmış. Şarkının sözleri İspanyol fatihlerin yenmeyi başaramadığı tek Latin Amerikan yerlileri olan Mapotcho kabilesinden bahsetmektedir. Şarkı yerlilerin kaderi hakkındadır; bize onların tarihinin Afrikalı siyahların tarihiyle benzeştiğini anlatmaktadır. Tarihleri paraleldir: beyaz adam tarafından, Avrupa tarafından yağmalanmak ve köleleştirilmek. Durum hala budur; tüm sömürülen insanlar 'beyaz adamın para aşkı'na karşı birleşmelidir. Bu durumda Mapotcho kabilesi özdeşleşilecek güçlü bir simge olmaktadır: 'geri çekilmek yok, teslim olmak yok'. Şarkı agresif bir İspanyol gitar girişi ile başlamaktadır. Buysa altın kokusunu ve fatihlerin kibrini simgelemektedir. Yavaş yavaş bu akor giderek güçlenen ve berraklaşan bir yerli melodisi hattına oturur. Folklordan esinlenen bu melodi, eski bir yaylı yerli çalgısıyla çalınır ve yerlilerin direnişini simgeler. Şarkı, And Dağları'nda sürekli daha yüksek kesimlere sürülen ve İspanyolların asla boyun eğdirmeyi başaramadığı kabilelere bir övgüdür. Bu çocukların hiçbir yerli atası olmasa bile, bu Güney Amerika yerlileriyle kendilerini kuvvetle özdeşleştirmektedirler. Herhangi birinin yerli geçmişi olup olmadığını sorduğumda, bunun önemli olmadığını söylediler. Bu anlamada mesele bir kanbağı sorunu değildir; özdeşleşme başka bir temele, simgesel temele dayanmaktadır. Şilili ebeveynleri olan 19 yaşındaki Alexander şöyle diyor:

Yerli olmasam da, İspanyolların yaptığı canımı acıtıyor. Kültürün yok olacak olması diğr insanlar için de çok kötü. Bunu kaybetmek istemiyoruz. Yerli kanından olmasam da, geçmişte yerlilerin yaşadığı bir ülkeden geldik için gurur duyuyoruz ve şarkıda (El Mensaje-Mesaj) tüm Latin Amerikalıların aynı halktan olduğunu ve aynı kanı taşıdığımızı söylemeye çalışıyoruz. Uzun zaman önce aynı şeyi tecrübe ettik ve aynı kaderi paylaşıyoruz. Ancak birleşirsek güç kazanabiliriz, ama bugün durum öyle değil, birleşmiş değiliz, İsveç'te farklıyız; Şilililer, Bolivyalılar vesaire. Ama kendimizi tek ve aynı halk gibi, Latinolar gibi hissediyoruz. Avrupa bize geçirmeye çalıştı. Birbirimize karşı olmamalıyız. Onlara karşı biz olmalıyız... ve onlar, nasıl isterseniz düşünün işte...

CD'de iki şarkı daha var. 'Birisi daha ticari, bilirsin, daha çok popüler çete pislği ve adı Batı Kıyısı Argosu; diğrinin adı da domuz avı sezonu, o da polislin bize karşı düşmanlığını ve bizim polise karşı nasıl olduğumuzu anlatıyor'.

Bir tür 'mahalle milliyetçiliği' (Cohen 1997) oluşturan bir bölge mitolojisi yaratılmasına rağmen, bu ortamda aynı zamanda kuvvetli bir enternasyonalizm de var. Benim bu çok etnili Hiphop kolektifiyle temasımın en bariz özelliği, sadece İsveç'le ilgili olmayan 'yeni sınıfsal' olarak tanımladıkları insanların temsilcileri ve sözcüleri şeklinde kendilerini tanımlamaları oldu. Çekiş Tepesi Kiliği bir tür 'küyerel' bilinç sergilemektedir; güçlü bir yerel kimlikleri vardır, ama aynı zamanda dünyanın diğer yerleriyle Bogota, Cape Town, Los Angeles ve Paris'le de ilişkili ve bağlantılıdır. Onların küresel bir yeraltı Hiphop şebekesinin bir parçası olduğu söylenebilir. İnternet yoluyla diğer Hiphop gruplarıyla ritim ve sözleri değiş tokuş etmektedirler. Dünyanın her tarafından CD'ler, videolar ve kıyafetler almaktadırlar ve kendilerini Los Angeles'taki Chicanolar, Latin Amerika'daki Aztek yerlileri, İtalya'daki Somalili göçmenler hakkında haberdar etmektedirler. Kendilerini 'Küresel Hiphop Kabilesi'nin veya 'Hiphop Milleti'nin bir parçası olarak görmektedirler. Zaman zaman 'Hiphop Gezegeni'nde yaşadıklarını söylemektedirler. İsveç'e dört yaşındayken Latin Amerika'dan gelen 23 yaşındaki Pedro şöyle demektedir:

Ben Hiphop ile hayatıyım. Hiphop benim beynimin merkezi. Böyle düşünürsen, dünyanın diğer yerlerindeki Hiphopa düşün insanlar anlamak kolay olur. Eğer Hiphopsan ortak çok şeyin var demektir... Dünyanın her tarafındaki Hiphopçular aynı dili konuşur, yani onlarla yaşamak kolaydır. Hiphop gettolarda... gerçek ormanlarda yaşayanların dilidir...

Ve burada Cassius lafa girer:

Biz Hiphop milletine aidiz. Yani Berlin, Cape Town ve Mexico City'deki Hiphopçularla, bu şehirde yaşayıp da bizim gibi düşünmeyen insanlardan daha çok ortak yönümüz var. Biz burada hepimiz Biriz, başka yerlerden gelsek de... yani biz dünya vatandaşlarıyız. Bizi bir arada tutan şey hepimizin yabancı olması, bizim toplumda bir yerimiz yok.

Benim bu grubu sunuş şeklimin biraz fazla romantize edilip edilmediği sorulabilir. Bu makalede amaçlarımdan biri kamusal tartışmalara hakim olan ahlaki panik havasının ötesine geçmektir. Bu demektir ki odak noktamı Hammarkullen'deki gençlik topluluğunun yaratıcı yönleri olarak belirliyorum. Diğer yandan medya etnik çatışmalar, suçluluk ve tehlikeli gençliğe odaklanmak konusunda kötü bir şöhret edinmiştir. Aslında, bu bölgedeki suç oranları, Göteborg'un tümüyle aynı seviyededir.⁷

7 *Alienation is My Nation* (Ordfront 2002) adlı kitapta bu altkültürün ve yerel cemaatin daha karmaşık bir tablosunu sunuyorum.

Bir bakıma Çekiç Tepesi Kligindeki genç adamlar alışılmışın dışındadır. Kendilerini 'askerler' olarak, yarattıkları çoketnili kültürel ifadeleri de cephanelik olarak gören başka çok az sayıda siyasi olarak aktif genç göçmen grubu bulunmaktadır. Bir başka açıdansa, oldukça sıradanlardır. İsveç çevresindeki çeşitli benzer semtlerde, farklı gençlik grupları arasında benzer buluşmalar ve kaynaşmalar meydana gelmektedir. Her bir bölgenin kendi özgül tarihi, etnik bileşimi gibi özgül önkoşulları bulunmaktadır ve bu da farklı bölgelerde farklı gençlik kültürlerinin yaratılmasıyla sonuçlanmaktadır. Yerel değişkenlik büyük olsa da, Stockholm, Göteborg veya Malmö'de olması fark etmeksizin, yerlerinden bağımsız olarak göçmenlerin yoğunlukla yaşadığı çoğu banliyöyü karakterize eden temel kalıplar vardır. Bunlardan biri, yukarıda özetlenen gelişim kalıplarına şekil veren sokak kültüründe kızların ikincil rolüdür. Bir diğer çarpıcı özellik de Kuzey Amerika getto kültürünün öfke ve gazabında oluşmuş yaşam tarzları ve ideallerle özdeşleşmek ve bunların etkisiyle ilgilidir.

Bununla birlikte, Afrikalı Amerikan kültürüyle özdeşleşmek bir ikilik içermektedir. Bir yandan bu kültürün açıklığı, 'çağrı-yanıt' yapısı yeni cemaatler ve kültürel modellerin embriyolarının ortaya çıkmasına yol açıyor gibi görünmektedir. Özellikle müzikte göze çarpan estetik kodları, belli açılardan etnik sınırları gevşeten veya bu sınırlara köprüler inşa eden bir dil teşkil etmektedir. Bu tür süreçler yeni ittifak ve bileşim biçimleri yaratabilir. Burada, bu kültürel kalıpları kullanan bu gençlerle İsveç toplumu arasında yapıcı diyaloglara ve öğrenme süreçlerine zemin oluşturabilecek bir potansiyel bulunmaktadır.

Diğer yandan, marjinalleşme ve güçsüzlüğün, gerçek anlamda yabancılaşma, dışlanma ve ayrışmayı körükleyebilecek getto çetesi suç kültürünün cazip hale gelmesine nasıl katkıda bulunduğunu da görebiliriz. Hakim kültüre yönelik bu düşmanlık eğilimleri, pek çok göçmen gencin büyüdüğü alanlarda zaten varolan bu eğilimler, getto kültürünün en uzlaşmaz ve şiddet merkezli taraflarıyla özdeşleşme yoluyla pekişebilir. Dolayısıyla belli bölgelerdeki bariz bastırılmaz ve çatışmacı duruşları körükleyebilir ve meşrulaştırabilir. Eğer ayrışma ve marjinalleştirme eğilimleri kırılmazsa, bu senaryonun gerçekleşmesi muhtemeldir.

BİR SİSMOGRAF OLARAK GENÇLİK KÜLTÜRÜ

Hiphop 1970'li yılların ikinci yarısında ABD'nin doğu kıyısının siyah gettolarında ortaya çıkmıştır. Siyah kültürünün sözlü ve müzikal geleneklerinden kaynağını alırken, bir bütün olarak modern toplumun ses manzarasına da

duyarlı olan Hiphop, yeni bir nesle ses vermiştir. Basit araçlarla sokaklarda kültürel kodlar geliştirilmiş ve yeni bir dil yaratılmıştır. Bu da yeni ve etkin bir şekilde getto koşullarının birçok siyah için zalim gerçekliğini açıkça ifade etmiştir. Hiphop genç siyahların kendi halklarıyla rap, grafiti ve break dans yoluyla iletişim kurmasının bir yolu olarak ortaya çıkmıştır.

Bugün rapin zengin bir içeriği vardır ve rap yapanlar sadece siyahlar değildir. Siyah olmayanların dikkatini çeken aslında hardcore Siyah Milliyetçi esinli rap olmuştur (Sernhede 2000). Siyasi angajmanı olan bu rap, 1980'lerin ikinci yarısında temelde Kara Panterleri taklit eden Public Enemy (Halk Düşmanı) grubunun yaptığı 'siyah bilincine sahip rap' yoluyla serpilmeye başladı. Bu rap toplumsal gerçekçilik ve eleştiriyle doluydu. Kısa zamanda Amerikan batı kıyısında tutundu ve Los Angeles daha fazla yayılmasında bir merkez olarak ortaya çıktı. Bu gelişme, çete rapinin en dikkat çekici temalarını sağlayan çeteler arasındaki iç savaşlar, polis şiddeti ve uyuşturucu satışlarının oluşturduğu arkaplan çerçevesinde değerlendirilmelidir. Public Enemy gibi militanlar sonunda ırkçı bir toplumdaki adaletsizliğin eleştirisini ifade eden, aynı zamanda silah fetişizmini, kadınlara karşı küçümsemeyi ve şiddetin romantize edilmesini de dile getiren bir sokak kültürü tarafından alt edildi. Bu bağlamda çete rapini denetleyen tür ortaya çıktı. Bu rap müzik türü 1990'ların sonlarında İsveç'te özellikle metropol banliyölerinde bazı göçmen gençlik grupları üzerinde muazzam bir etki bıraktı. Hammarkullen'deki Hiphop gençliği çete rapinin bu cazibesini yansıtmaktadır, ama aynı zamanda doğu kıyısı Hiphopunun yanı sıra 'bilinçli rap'ten de etkilenmiştir. Onların ifadeleri bir tür postkolonyal siyasi gündem olarak görülebilecek durumla yakından ilişkilidir.

1990'lı yıllar boyunca İsveç'i derin bir dönüşüme uğratan göç akışları, marjinalleşme süreçleri ve ayrışma kalıpları çoğunlukla göçü toplumsal dışlanmayla eşanlamlı olarak göstermektedir. İsveç'teki durumu Fransa'daki gelişmelerle mukayese eden Fransız sosyolog Etienne Balibar (1992) bu koşulları 'ırksız ırkçılık' olarak tanımlamaktadır. Gençlik kültürü araştırmalarından bildiğimiz gibi, gençler tarafından geliştirilen kültürler sık sık toplumun yüzeyinin altında bulunan antagonizma ve çatışmaları görünür kılmaktadır. Benim 'Los Angered', Göteborg'da görüştüğüm genç göçmenler, İsveç toplumundan hiçbir şey beklememektedir. Etnik sınırların dayatıldığı ve toplumsal eşitsizliğin kültürel farklılığa dönüştürüldüğü bir toplumda yetismeye zorlanmaktadırlar. Burada devrede olan toplumsal ve kültürel mantık etnikleştirilmiş görünüş biçimleri benimseyen bir altkültür direnişine yol açmaktadır

(Back 1995). Getto kültür pozları, jargonu ve tavırları sadece 'Karalar'a özgü bir karşı kimlik sunma eğilimi göstermektedir. Dolayısıyla 'toplumun üçte ikisi' tarafından ikinci sınıf vatandaşlara indirgenen ve göçmen gençlik kadar dışlanmış olan genç 'etnik İsveçliler', diğer etnik imalar ve siyasi tercihlerle kültürel ifadelerinde kimliklerini ve direniş biçimlerini bulmaktadırlar.

Yukarıda belirtildiği gibi, gençler tarafından geliştirilen kültürlerde, yüzeyin altında bulunan antagonizma ve çatışmalar görünür kılınmaktadır. Dolayısıyla gençlik kültürü bir sismografa benzetilebilir. Büyük şehir banliyölerinde yaşayan genç göçmenlerin kendileri, dışadönük kültürler yaratmalarına rağmen görünmezdir. Ayrışma onları, çevre toplumla temasın sınırlı olduğu ayrılmış bölgelere tehcir etmiştir. Bu bağlamda müzik ve diğer kültürel ifade biçimleri önem taşımaktadır. Kültür bireye kendi durumuna şekil verme ve onun üzerinde çalışma fırsatı verir, çünkü kendini anlamanın koşullarını yaratır ve kolektif stratejilerin gelişmesini mümkün kılar. Kültür ayrıca kişinin durumunun diğerlerine iletilebileceği ve kişinin yaşam koşullarının toplumun geri kalanı için görünür kılınabileceği bir kanaldır. Ayrışma kalıplarını kırmanın önemli yönlerinden biri bu bölgelerde yaşayan göçmenlerin yanı sıra İsveçlilere ve genç erkeklerin yanı sıra genç kadınlara kendilerini tanımlama fırsatı vererek kendilerini gösterebilecekleri, taleplerini şekillendirebilecekleri ve çağdaş toplumsal ve kültürel koşullara yönelik eleştirilerini geliştirebilecekleri alanlar sunmaktır.

KAYNAKÇA

- Back, Les. 1996. *New ethnicity and Urban Culture*. Londra: UCL Press.
- Balibar, Etienne. 1992. *Les Frontiers de la Democratie*. Paris: La Decouverte.
- Bourdieu, Pierre ve diğ. 1999. *The Weight of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Cohen, Phil. 1997. 'Labouring under whiteness', R. Frankenberg (der.), *Displacing Whiteness*. New York: Duke University Press.
- Fornäs, Johan, Ulf Lindberg ve Ove Sernhede. 1995. *In Garageland. Rock, Youth and Modernity*. Londra: Routledge.
- Holmes-Smith, Christopher. 1997. 'Method in Madness: Exploring the Boundaries of Identity in Hip Hop Performativity', *Social Identities*, No. 3, s. 417-429.
- Lash, Scott. 1994. 'The making of an underclass: neoliberalism versus corporatism', Philip Brown ve Rosemary Crompton (der.), *Economic Restructuring and Social Exclusion*. Londra: UCL Press.
- Mingione, Enzo (der.). 1996. *Urban Poverty and the Underclass*. Londra: Blackwell.
- Salonen, Tapio. 2003. *Barns ekonomiska usatthet*. Årsrapport 2003. Stockholm: Rädda Barnen.
- Sernhede, Ove. 2000. 'Exoticism and Death as a Modern Taboo: Gangsta Rap and the Se-

- arch for Intensity', Paul Gilroy, Lawrence Grossberg ve Angela McRobbie (der.), *Without Guarantess. In Honour of Stuart Hall*. Londra: Vertigo.
- . 2002. *AlieNation is My Nation – hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Wacquant, Loic J. D. 1993. 'Urban Outcasts: Stigma and Division in the Black American Ghetto and the French Urban Periphery', *International Journal of Urban and Regional Research*, sayı 17, no. 3, s. 1639-1647.
- . 1999. 'Urban Marginality in the Coming Millennium', *Urban Studies*, sayı 36, no. 10, s. 1639-1647.
- Wilson, William Julius. 1993. *The Ghetto Underclass. Social Science Perspectives*. Newbury Park: Sage.

EK 1
Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Kısa Bir Bakış
FATMA GÖK

Türkiye’de devletin eğitimi bir kamusal ödev olarak tanıması ilk kez Osmanlı döneminde 1839 Tanzimat Fermanı’nın ardından gündeme girmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde, ilk öğretimin tüm vatandaşlar için zorunlu ve ücretsiz olacağı ilan edilmişti. Hiçbir zaman gerçekleştirilememiş olsa da, bu karar devletin vatandaşlarını eğitime sorumluluğunu kabul etmesi bakımından fevkalade önemli idi.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonra, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabul edilmesiyle önemli bir adım atılmış oldu. Bu kanunla yeni Cumhuriyetin modernleştirici kadroları Osmanlı döneminin eğitim kurumlarında o zamana kadar varolan seküler ve dini eğitim arasındaki ikiliği kaldırdılar. Ve Batı Avrupa modelini, özellikle de Fransız sistemini temel alarak şekillendirilen ulusal ‘laik’ eğitim tesis edildi. Göze çarpan örneklerden birisi, 1868 yılında Fransa ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki bir anlaşmayla kurulan meşhur Galatasaray Lisesi’dir. Bu okul Cumhuriyetin kurulmasından sonra liseler için bir örnek teşkil etmiştir.

Cumhuriyet döneminin eğitim sisteminin açık ara en çarpıcı özelliği katı merkezîyetçi yapısıdır. Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla tüm bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplandı, tüm din eğitimi ve yetiştirme kurumları kaldırıldı ve yabancı okullarla birlikte azınlık okulları da devlet kontrolü altına alındı.

1923 yılında Osmanlı İmparatorluğunun yıkıntılarından yeni bir ulus devletin kurulması, derin toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel değişimlere yol açtı. Modernleşme süreci ondokuzuncu yüzyılda başlamış olmasına rağmen, ulus devletin kurulması Türk toplumunun Batı Avrupa tarzında dönüşümünü gerçekleştirmek için kilit bir adım oldu. Aslında bir dizi reform kentli, Batılılaşmış, eğitilmiş toplum kesimleri tarafından seve seve benimseniyordu. ‘Laik’ modern eğitim sistemi bu gelişmenin hayati önemde bir parçasıydı.

Ulus-devlet inşası sürecindeki modernleşme ve Batılılaşma gayretlerinde eğitime kilit bir işlev yükleniyordu. Geleneksel, İslami bir cemaatin, ‘modern bir topluma’ ve Batı medeniyeti ve kültürünün saygın bir üyesine dönüşmesi için olumlu bir araç olduğuna kuvvetle inanılıyordu. Aslında bu durum, yeni kurulan birçok ulus devlet için geçerlidir (Fischer 1979). Eğitimin toplumsal ve kültürel reform ve değerlerin kök salmasını sağlayacağı umulmuştur. Eğitimin bu işlevi Türkiye’nin yeni vatandaşlık kimliğinin gelişimi bakımından merkezi önemdeydi.

1923 ve 1946 yılları arasındaki dönem Türkiye’de tek parti dönemi olarak adlandırılmaktadır. Kemal Atatürk tarafından kurulan Cumhuriyet Halk Partisi 1946 yılına kadar ülkeyi tek iktidar olarak yönetmiştir. Tek parti döneminin eğitim politikaları, talim ve terbiyenin yeni toplumsal, siyasal ve kültürel değerleri pekiştirmek ve yeni kurulan ulus devletin oluşumunda kurumsal yapının tesis edilmesini desteklemek olarak kavramsallaştırılmasına dayanıyordu. Eğitimin siyasal ve kültürel sosyalleşme işlevi başat temay-

di. Milli Eğitim Bakanlığı 19 Aralık 1923'te yayınladığı genelgeyle şu açıklamada bulundu: 'Okullar, Cumhuriyet ilkelerine sadakati aşılmalıdır' (Akyüz 1993: 286). Okullar için batılı modern, kentli bir toplumsal ve kültürel yaşam tarzı tesis etmeyi amaçlayan programlar hazırlandı. Ders kitapları bu anlayış çerçevesinde kaleme alındı. Ayrıca, yetişkin nüfus için bu tür bir siyasal sosyalleşmenin gerçekleştirilmesine yönelik yaygın eğitim ve sosyalleşme çabalarına girişildi. Bunlar arasında en önemlisi, şehirlerde kurulan Halkevleri ve köylerde kurulan Halkodalarıydı. Temel yetişkin eğitim kurumları olarak tesis edilen bu kurumlar, yeni kurulan laik ulus devletin toplumsal ve siyasal meşruiyetini sağlamaya hizmet etmenin yanı sıra okuryazarlık dersleri gibi yetişkin eğitimi hizmetleri de sundular. Dolayısıyla bu kurumlar ulus inşası sürecine yönelik önemli kurumlardı.

Aynı zamanda eğitimin sınırlı fiziksel, insani ve mali kaynaklara sahip ekonomik açıdan yoksul bir ülke için hayati önemde olması da tartışmasız bir gerçektir. Bireylerin her bir endüstri ve hizmet işi için yetkin profesyoneller olarak yetiştirilmesi zorunludur. Ayrıca zirai ve endüstriyel üretimin artması da kilit önemdedir. Türkiye'nin köylülerine yönelik yetiştirme programlarında, onları daha üretken hale getirmek vurgulanıyordu. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1938'de kurulan Gezici K y Kadınları Kursları ve 1939'da kurulan K y Erkek Sanat Kursları bu gayretler arasında yer alıyordu.

Yeni kurulmuş ulus devlette eğitim devlet tarafından düzenleniyor, denetleniyor ve finanse ediliyordu. Okullar az sayıda azınlık ve yabancı okullar dışında devlet okullarıydı ancak bu durum devletin ve iktidarda olan Cumhuriyet Halk Partisinin  zel eğitime karşı olduğu anlamına gelmiyordu. Örneğin, 1925 yılında Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı açılış konuşmasında Atatürk, varlıklı insanlardan özel eğitim kurumları kurmalarını istedi.

Eğitimin kamusal niteliği, özellikle 1980'li yıllardan bu yana ekonomi ve toplumda neoliberal politikaların uygulanmasıyla hızla değişmektedir. Eğitim hizmeti devletin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir, ama herkesin eşit faydalandığı bir hizmet olmaktan çok uzaktır. Ağustos 1997'ye kadar ilkokul eğitimi sadece beş yıl için zorunluydu. Bir başka deyişle, devletin her bireye eşit eğitim sağlama görevi 1997 yılına kadar sadece beş yıl için geçerliydi. Söz konusu beş yıllık eğitimden önemli sayıda ocuk yararlanamıyordu. Sınıf, bölge, cinsiyet ve etnik gruplara dayanan eğitim ayrımcılığı, toplumun pek çok kesiminin ilkokul eğitiminden bile faydalanmasına engel oluyordu. Okur-yazarlık oranı 1927'de yüzde 11, 1935'te yüzde 20,4, 1981'de yüzde 69'du. Bugün bile ilköğretim eğitimine yüzde 100 erişim sağlanamamış olması acı bir gerçektir. Zorunlu eğitim 1997'de 5 yıldan 8 yıla çıkarıldı. 8 yıllık ilköğretimden sonra çocuklarının eğitimi devam ettirip ettirmeme kararı ebeveynlere bırakılmıştır.

Orta ve yüksek  ğretim kurumlarının çoğu da devlet tarafından finanse edilmekte ve denetlenmektedir, ama bu eğitim seviyesi zorunlu değildir. Böyle bir durum sonuçları bakımından oldukça manidardır, çünkü eğitim istatistikleri incelendiğinde eğitim sisteminden en dramatik kopuş noktasının ilköğretimden ortaöğretime geçişte olduğu ortaya çıkmaktadır. Bazı istatistikleri alıntılایacak olursak, 1945-46'da ilkokuldan mezun olanların sadece yüzde 12'si ortaokula başlamıştır ve yaş grubu için bu eğitim seviyesine erişim yüzde 4,4't r. Yıllar sonra, 1971-72  ğretim yılında ilkokuldan ortaokula geçiş oranı yüzde 42,7'ydi (Oğuzkan 1981: 6). Ayrıca erkekler ve kızların oranları arasında büyük bir fark vardır. Bu oran 1971-72'de kızlar için yüzde 29,5, erkekler için yüz-

de 51,3'tü. Aynı yıl ortaöğretim seviyesindeki yaş grubunda okullaşma oranı yüzde 35'ti; kızlar için yüzde 19,3, erkekler içinse 50,1'di (Gök 2002: 95). 1984-85 öğretim yılında ilkokulu bitirenlerin yüzde 56,4'ü ortaokula devam etti. Bu oran 1994-95 öğretim yılında yüzde 68,7'ye ulaşırken, ortaöğretimin tamamı için okullaşma oranı yüzde 46,7'ydi (DİE 1994, 1995). TÜİK'in 2009 yılı istatistiklerine göre altı ve daha yukarı nüfus içinde lise ve dengi okul mezunlarının oranı % 15,96'dır.

Yukarıda belirtildiği gibi, eğitim Cumhuriyetin kurulmasından sonra ulusallaşma ve modernleşme gayretlerinin temel unsurlarından biri olarak görülmüştü ve bugünkü eğitim sisteminin ana çerçevesi ilk on yıl içerisinde kurulmuştu. Zaman zaman 'reformlar' adı altında çeşitli kurumsal ve kavramsal değişiklikler, her dönemde eğitim sistemine hakim güçler tarafından dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak gerçekleştirildi. 1950'lere kadar sınırlı sayıda özel okul vardı, çoğu da Lozan Anlaşması'yla güvence altına alınan özel yabancı okulları ve çeşitli azınlık okullarıyla sınırlanmıştı. Fakat 1950'li yıllardan başlayarak özel okulların sayısı giderek arttı. Ayrıca bu dönemde Maarif Kolejleri adı verilen yeni ortaöğretim okulları da kuruldu. Bu okulların devletin 'özel' ortaöğretim kurumları olarak kurulması, eğitimin kamusal bir hizmet olarak sunulmasında önemli bir değişime işaret ediyordu. Bu okullar daha sonra kısaca ele alacağımız Anadolu Liselerinin de habercisi oldular.

Özel okulların işleyişiyle ilgili önemli yasal düzenlemelerden birisi 1965 yılında kabul edilen ve Özel Eğitim Kurumları uygulamasıyla yürürlüğe giren Özel Eğitim Kurumları Kanunudur. Bu kanun Türk veya azınlık gruplar tarafından yönetilen her düzeydeki özel okulun yanı sıra, özel kurslar, dershaneler ve diğer özel eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Bu Kanunun 2. Maddesine göre bu kurumlar faaliyetlerini sadece kazanç sağlamak için düzenleyemezler. Ancak Türk Milli Eğitiminin kalitesini yükseltmek, gelişmesine fırsat ve imkân verecek yatırımlar ve hizmetler yapmak üzere gelir sağlayabilirler" denmesine rağmen, gerçekte çeşitli kalite düzeylerinde kar etmek amacıyla kurulmuş özel okullar vardır. Özel üniversitelerin öğretim ücretleri çok yüksek olmakla eleştirilmektedir (<http://www.radikal.com.tr>).

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Temelinde Ayrımcılık

Türkiye'de eğitim sisteminin en çarpıcı özelliklerinden birisi eğitimin erkekler ve kadınlar arasındaki eşitsiz dağılımıdır. 2002 yılında genel kırsal nüfus içerisindeki kadınların okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüzde 30,4'ken, erkekler için aynı oran yüzde 10,1'di; kentsel alanda kadınlar için yüzde 18,7'yken, erkekler için yüzde 4,5'ti (KADER 2003). Kadınların eğitim sistemine katılım oranındaki düşüklük, cinsiyet ayrımcılığının sadece bir parçasıdır. Toplumsal cinsiyet kalıplarına göre düzenlenmiş müfredat ve okullardaki sosyalleşme süreçleri, mevcut ataerkil cinsiyet rollerini ve stereotiplerini yeniden üretmekte ve pekiştirmektedir. Çarpıcı bir örnek ders kitaplarında daha prestijli toplumsal rol ve mesleklerin erkekler için uygun gösterilmesi ve kadınların ev içi ve bakım rollerinde resmedilmesidir. Bu kitaplarda sık sık 'bir kadının en büyük görevinin annelik' olduğu vurgulanmaktadır (Gök 2003: 117). Son zamanlarda yapılan çalışmalar (Gök 1995; Tan 2000) Türkiye'de okullarda toplumsal cinsiyet ayrımcılığının bu boyutunu ortaya koymaktadır.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarında kadınlar 'Türk Kadınının Toplumdaki Yeri' veya 'Türk Kadınının İş Hayatındaki Yeri' başlıklı bölümlerde ayrıca ele alınmaktadır. Bu bölümlerde kadınlardan bu hakların kendilerine verildiği için Cumhuriyet rejimine ve Atatürk'e şükran duymaları istenmektedir. Erkeklerle ve kadınlara ayrılan toplumsal rolleri inceleyen bu ders kitabı araştırmalarından dokuzunda, kadınlar sadece 12 resimde yetkili konumunda gösterilirken, erkeklerin 90 resimde yetkili konumunda gösterildiği tespit edilmiştir (Bilgen ve diğ. 2002).

Neoliberal Politikalar, Özelleştirme ve Gelir Uçurumları

Cinsiyet ayrımcılığına ek olarak, toplumsal sınıf, gelir durumu, etnik köken, yaşanılan yer ve bölge, yaş ve engelli olmak Türkiye'de kişinin eğitime erişiminde ve alabileceği eğitimin niteliğinde önemli etkenlerdir. Tüm seviyelerde ücretsiz eğitim sağlanması devletin yükümlülüğü olarak kabul edilmiş olmasına rağmen, eğitim hizmetinden daha ziyade üst sınıf ve yüksek gelir sahibi ailelerin çocukları faydalanmaktadır. 1980'de yapılan vahşi askeri darbesinin ardından benimsenen ve onu izleyen sivil hükümetler tarafından da devam ettirilen neoliberal ekonomi politikaları, daha büyük gelir uçurumları ve düşük sosyal hizmetlerle sonuçlanmıştır. Eğitim eşitliğiyle ilgili meseleler, gelir dağılımı, toplumsal sınıf ve toplumsal tabakalaşma konularıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Toplumsal zenginliğin eşitsiz dağılımının eğitim üzerindeki etkisi ikili bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Birincisi zenginlere yüksek nitelikte eğitim sağlayan okullar, diğeri ise düşük ve orta sınıflara hizmet eden, giderek kaynakları azalan kalabalık devlet okulları (Sönmez 2002).

1980 sonrası dönem, devletin eğitime yaklaşımında önemli bir değişim sergilemektedir (krş. Hartman, Ek 2, bu kitapta). Uluslararası Para Fonu (IMF) tarafından dayatılan ve 24 Ocak 1980'de Türk hükümeti tarafından kabul edilen yapısal uyum politikaları, kamu harcamalarını azaltmayı ve ekonomi ve kamu hizmetlerinin özelleştirilmesini teşvik etmeyi amaçlıyordu. Uluslararası finans kurumları tarafından dayatılan neoliberal Türkiye'de devlet görevlileri tarafından içselleştirilmişti. Refah devletinin modasının geçtiği ilan edildi ve eğitim modernleşme, laiklik ve kalkınmanın aracı olarak gören ve devlet tarafından desteklenmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini savunan Kemalist yaklaşımın altı yavaş yavaş oyuldu. Örneğin 1980 askeri darbesinin lideri Kenan Evren ücretsiz eğitimin neye yaradığını sorguluyordu. 1986'da şöyle bir soru sordu: 'Oniki çocuklu bir adamın, oniki çocuğunun hepsini devlet okullarına bedava göndermesi sosyal adalet midir?' (Gök 2002: 97).

Neoliberal zihniyetin benimsenmesinin bir sonucu olarak, devlet bütçesinden eğitime ayrılan mali kaynaklar istikrarlı biçimde azaldı. Kamu kaynaklarındaki azalmanın sonucu olarak, yoksul bölgelerdeki yöneticiler okulun ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerden para istemeye başladı. Pek çok okul bölgesinde ebeveynlerin böyle bir talebi karşılayacak maddi olanakları bulunmamaktadır. Eğitime ayrılan kamu harcamalarındaki azalmanın, yoksul vatandaşların eğitim hakkına yönelik büyük bir saldırı olduğu bir gerçektir. Öğretmen maaşları Türkiye'de milli eğitim bütçesinin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Ama öğretmenlerin maaşları, diğer tüm memurların durumunda olduğu gibi, aşırı derecede düşüktür ve saygın bir hayat sunmaktan çok uzaktır. Bir meslek

olarak öğretmenlik mesleğinin cazibesini erozyona uğratan, 24 yıllık bir devlet okulu öğretmenin 2006 yılında ayda sadece 1.000 TL kazanmasıdır. Devlet okullarındaki iyi eğitilmiş ve başarılı öğretmenler giderek üç-beş kat daha fazla maaş veren özel okullara geçmektedirler.

Eğitim harcamalarındaki düşüşe, nüfustaki hızlı artış eklenmiştir. 1927'de 13.648.270 olan nüfus, 1950'de 20.947.788'e, 1980'de 44.736.357'ye ve 2000'de 71.207.396'ya yükselmiştir (Kütahya Ticaret ve Sanayi Odası, 5 Kasım 2003). Genç nüfus oranının yüksek olduğu nüfusun yarısı 25 yaş altındadır ve bu durumun sonucu olarak devlet okullarının sınıf mevcutları aşırı kalabalıklaşmıştır. Devlet okullarının eğitim kalitesindeki düşüş, bilinçli ve varlıklı aileleri, alternatifler aramaya yöneltmiş, özel eğitim sektörü yaratılmış ve bu durum devlet okullarının dahada bozulmasına yol açmıştır. Özel okullardaki ortalama sınıf mevcudu 20-25 arasındayken, devlet okullarında 60 kişilik sınıflar vardır. Bu yazının yazıldığı 2005 yılında kalabalık gecekondulu mahallelerinde bir sınıfta 80-90 arası, hatta 100 öğrenci gözlemlenebilmekteydi. Özel okullar için yıllık öğrenim ücretleri okulun şöhretine bağlı olarak 7.000 TL ile 25.000 TL arasında değişmektedir.

Ayrıca özel okullar devletten krediler, gelir ve kurumlar vergisi muafiyetleri ve doğrudan kamu teşviki dahil olmak üzere çeşitli şekillerde destek almaktadırlar. Sonuç olarak eğitimin özelleştirilmesi 1980'den sonra hızlanmıştır. 1932 yılında sadece 57 ilkököl ve 36 ortaöğretim okulu varken, bu rakamlar 1965'te 164 ve 76'ya yükselmiş, 2001'de ise 642 ve 487'ye çıkmıştır. 2005 yılında ilköğretim seviyesinde 728, ortaöğretim seviyesinde 650 özel okul vardı. Öğrenci sayısı bakımından 1965 yılında 25.727 ilkököl öğrencisi ve 12.867 ortaöğretim öğrencisi varken, bu sayılar 2001'de sırasıyla 171.623 ve 73.136'ydı. 2005 yılında özel ilköğretim okullarında 180.090, özel ortaöğretim kurumlarında 76.670 öğrenci bulunuyordu (MEB 2006). 2008-2009 öğretim yılında özel okullara giden öğrenci sayısı 423.253 idi.

Türkiye'de eğitim sistemindeki krizin önemli göstergelerinden biri devlet tarafından yarı özel okulların kurulmasıdır. Devlet okullarının dahi büyük eşitsizlikler ve ayrımcılık yaratmaya hizmet etme şekillerini tespit etmek için bu okulları incelemek çok anlamlıdır. Temel olarak iki tür okul burada göze çarpmaktadır. Birisi halk arasında 'süper' lise olarak adlandırılan, İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi yabancı dillerde eğitim vermek üzere tasarlanmış ve eğitim kalitesinin düz liselere göre çok daha iyi olduğu okullardır. Diğeri ise düz liselere kıyasla yine 'daha iyi' eğitim sunan Anadolu liseleridir. Ücretsiz olan ve eğitim dili olarak İngilizceyi ve daha az sayıda olsa da Almanca ve Fransızca'yı kullanan süper liseler ve Anadolu liseleri devlet eğitiminde iki katmanlı bir sistem yaratmışlardır. Özel okullarda da olduğu gibi, bu okullara girmek için çok yoğun bir rekabet vardır. Bu hiyerarşi içerisinde özel okullar tepededir, Anadolu liseleri ve süper liseler sonra gelmektedir ve en aşağıda öğrencilerin çoğunluğunun gitmekte olduğu ve azalan mali-materyal ve eğitsel kaynaklara terk edilen düz liseler yer almaktadır. Süper liseler 2008-2009 öğretim yılından itibaren Anadolu Liseleri'ne dönüştürülmüştür.

İlk ve orta öğretimin yanında, özel sektör üniversiteye giriş sistemine de sirayet etmiş ve devasa bir 'üniversiteye hazırlık sektörü' yaratmıştır. Cumhuriyetin kuruluşun-

dan bu yana  niversiteler ve diğ r yükseköğretim kurumları, kamusal eğitim sisteminin bir parçası olagelmislerdir. 1960'lı yılların ortalarında, bazı özel yükseköğretim kurumları kurulmuş, ama Anayasa Mahkemesi daha sonra bunları yasaklamıştır. 1980 sonrası neoliberalizm çağında, özel  niversite fikri 'vakıf  niversiteleri' adı altında yeniden getirilmiştir. 'özel' terimi k r etmeyi çağrıştırdığından ve ayrıca eğitimin ticarileşmesine karşı güçlü bir kamuoyu muhalefeti olduğu için, bu  niversiteler o zamana kadarki kamusal yükseköğretim sisteminden 'radikal' bir kopuş olarak kurulduğunda, 'vakıf' terimi kulağa masum geliyordu. Ironik bir şekilde ilk özel  niversite olan Bilkent  niversitesi, merkeziyetçi ve otoriter yapısı ve akademik özgürlük üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle eleştirilere hedef olan Y K' n   zamanki başkanı tarafından kurulmuştu. 1986'dan beri vakıf üniversitelerinin sayısı düzenli olarak artarak 1995'te 3'e, 1997'de 17'ye, 2003'te 23'e, 2006'da 28'e ve 2009'da 38'e yükselmiştir (Y K 2009).

Bir diğ r ciddi ayrımcı süreç de, son derece yoğun rekabetin olduğu özel lise ve Anadolu lisesi ve  niversite giriş sınavlarına hazırlık sürecidir. Orta sınıftan ve varlıklı aileler, çocuklarını özel dershanelere göndermek için servet harcamakta ve onları bu sınavlara hazırlayacak özel öğretmenler tutmaktadır. Üniversitelerdeki yerleştirme oranları rekabetin seviyesini göstermektedir. 2000 yılında  niversite giriş sınavına giren 1.414.872 öğrenciden sadece yüzde 45,9'u, bir üniversitede dört yıllık lisans programına girebilmeleri için önkoşul olan 185 puan barajına ulaşabildi (www.osym.gov.tr). 2005'te sınava giren 1.671.726  ğrenci arasında bu rakam 987.963't  (yüzde 59,31) . Ayrıca bu puan  niversiteye girmeyi garanti etmemektedir, çünkü üniversitelerdeki kontenjan, barajı aşan başvuru sahiplerinin sayısından azdır. En prestijli ve seçici üniversitelere girmeyi başaran öğrenciler muhtemelen başarı için mutlak surette kaçınılmaz olan özel dershanelerde iki-üç yıllık bir hazırlık döneminden geçmişlerdir. Bu arada devlet okulları ise yeterli bir eğitim sunmayan, bunun yerine özel dershanelere  ğrenci sağlayan kurumlara indirgenmiştir. Tamamen ticari bir doğaya sahip bu özel dershaneler eğitimin ticarileşmesinin açık göstergeleridir. 2005 yılında bu özel kurumların sayısı 2.984't ; 2006'da bu sayı 3.650 oldu (TED 2006: 6).

Bölgesel Uçurumlar

Eğitim hakkının elde edilmesini niceliksel ve niteliksel bölgesel uçurumlar etkilemektedir. Genel olarak ülkede il  ğretime katılma oranı yüzde 97,6'yken, bu oran güneydoğu bölgesinde yüzde 82,4't r. Ortaöğretim okulları için oranlar sırasıyla yüzde 36,6 ve 18,4't r. Benzer şekilde aynı oranlar Meslek Liseleri ve Teknik Liseler için yüzde 22,8 ve 6,8'dir. Kadınlar için durum daha da aşırı bir u tadır. Sayı farkları, yerleştirme sınavlarındaki başarı oranlarında barızdır. Orta  ğretim Kurumları  ğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve  ğrenci Seçme Sınavı'ndaki ( SS) yüksek puanlar genellikle batı illerinden ve zengin illerden sınava giren öğrenciler tarafından alınmaktadır. 2006 yılındaki sınavlarda en düşük puanlar ve en düşük yerleştirme oranları güneydoğu ve doğu bölgelerinde yer alan en az gelişmiş şehirlerdeki öğrencilere aitti: şırnak, Bitlis ve Hakkari. Sonra sırasıyla Ağrı, Mardin, Kars, Iğdır, Bingöl ve Muş illeri gelmekteydi.

Özgürlük ve Tercih Meseleleri

1982 Anayasasına göre 'kimse eğitim hakkından mahrum bırakılamaz'. Eğitim hakkı sosyal bir hak olarak tanımlanmakta ve Atatürk ilke ve inkılaplarının amaçlarına hizmet etmek üzere verilmesi istenmektedir. Devletin milli eğitim politikası, yöntem ve öğretim araçları ile müfredatın içeriği konusundaki herhangi bir çeşitlilik konusunda daima oldukça kısıtlayıcı olmuştur. Anayasanın ilköğretim ve ortaöğretimde 'Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi' derslerini zorunlu kılan maddesi, Alevi cemaatinin tepkisiyle karşılaşmaktadır. Bu dersin zorunlu olamayacağı konusunda Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi kararına rağmen müfredat programında zorunlu ders olarak devam etmektedir. Dinle ilgili bir diğer tartışma da, devletin kız öğrencilerin eğitim hakkına bir kısıtlama getiren, üniversitelerde türban yasağı hakkında olmuştur. Anayasa Mahkemesi başörtüsü takmayı laiklik ilkesine aykırı bulmuştur (Anayasa Mahkemesi, E. 1989/1, K. 1989/12, 7 Mart 1989). İki öğrenci davayı Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine taşımıştır, ama Mahkeme Heyeti davayı kabul etmemiştir.

Kürtçe birçok vatandaşın anadilidir, ama yasa Kürtçenin kamusal alanlarda kullanılmasını yasaklamıştır. Böyle bir yasak, Kürtçe eğitimi veya ikinci dil olarak Kürtçe öğrenimini imkansız kılmıştır ve dil haklarını talep edenler kovuşturma ve baskıya maruz kalmışlardır. Kürtçe öğretiminin devlet tarafından 2002'de yasallaştırılmasıyla birlikte durum değişmekte ancak okullarda anadilinde eğitim yasak olduğu gibi Kürtçe dili de öğretilmemektedir.

2005-2006 okul yılında, Türk eğitim sisteminde yaklaşık 16 milyon öğrenci, 600.000 öğretmen ve örgün eğitim de dahil olmak üzere 50.000 okul vardı (MEB 2006). Şu anda Türkiye'de devlet eğitimi ve eğitim hakkının önündeki en önemli engel, devletin ve egemen sınıfların kendilerini bu konuya yeterince vakfetmemeleridir. Ulusal bütçeden tahsis edilen kaynak, artan öğrenci sayısına ve yeni ve daha iyi okul binaları, donanım ve öğretim araçlarına duyulan ihtiyaca rağmen azalmaktadır. Eurostat 2004 istatistiklerine göre, 2001 yılında Türkiye'de öğrenci başına ayrılan miktar, Avrupa Birliği Üye Devletler ve aday ülkelerde ayrılan miktarın çok altındaydı. İlköğretim seviyesinde İtalya'nın ulaştığı rakam Türkiye'dekinin neredeyse on katıydı. Bununla birlikte, son zamanlarda Türkiye'de yapılan bir araştırma 2003 rakamlarının daha da düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı 2003, Eğitim-Sen 2003). Her yıl eğitim sistemine giren çok sayıda yeni öğrenci sayısı dikkate alındığında durum kritiktir. Türkiye'de eğitime ayrılan kaynakların yüzde 80'i öğretmen ve diğer personelin maaşlarına harcanmaktadır. Kaynak eksikliği nedeniyle pek çok okul idarecisi öğrencilerden ısınma, temizlik, tamirat ve donanım alımı için para getirmelerini istemektedir, bu durum da okullar ile aileler arasında gerilim ve çatışma yaratmaktadır (Gök ve diğ. 2002).

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. 1993. *Türk Eēitim Tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Bilgen, H. N., F. Çiftçi,  . Yüksel, R. Yıldız, M. Kıvrak, A. Cereno ve F. Efe. 2002. *8. Sınıf için Vatan-dağılık ve İnsan Hakları Eēitimi*. Ankara: Milli Eēitim Bakanlığı.
- DİE. 1994. Milli Eēitim İstatistikleri 1994-1993. Ankara: DİE.
- DİE. 1995. Milli Eēitim İstatistikleri 1995-1994. Ankara: DİE.
- Eēitim-Sen. 2003. 'the Character of Educational Expenditure'. Basın Açıklaması, 17 Mart.
- Fischer, K. B. 1979. *Political Ideology and Educational Reform in Chile*. Los Angeles: University of California Press.
- Gök, F. 1995. 'Women and Education',  irin Tekeli (der.), *Women in Modern Turkish Society: A Reader*. Londra: Zed Books.
-  . 2002. 'The Neoliberalisation of Education in Turkey', Ne ecan Balkan ve Sungur Savran (der.), *Ravages of Neoliberalism: Economy, Society, and Gender in Turkey*. New York: Nova Science Publishers.
-  . 2003. 'Citizenship and Human Rights Education Textbooks', Deniz Tarba Ceylan ve G l l İr k (der.), *Human Rights Issues in Textbooks: The Turkish Case*. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Gök, F. ve diē. 2002. 'The Effect of Economic Crisis on Parents' Educational Provision', İstanbul'un beş gecekodu mahallesinde yapılan yayımlanmamış  alı ma.
- KADER. 2003. *Kadın ve Kız  ocuklarının Eēitimi  alı ma Grubu Raporu*, Kadın Sorunlarına   z m Arayışı Kurultayı, İstanbul, 14-15 Temmuz.
- Milli Eēitim Bakanlığı (MEB). 1991. 'Geçmişten Günümüze  zel Eēitim Kurumları'. Ankara: MEB.
-  . 2003. www.meb.gov.tr, 5 Kasım 2003.
-  . 2006. *Education Statistics of Turkey*. Ankara: MEB.
- Oēuzkan, T. 1981. *Educational Systems*, 2. baskı. İstanbul: Boēazi i Üniversitesi.
- Sönmez, M. 2002. *100 Göstergede Kriz ve Yoksullaşma*. İstanbul: İletişim.
- Tan, G. Mine. 2000. *Kadın Erkek E itliēine Doēru Yürüyüş: Eēitim,  alı ma ve Siyaset*. İstanbul: T  İAD.
- TED. 2006. *Hayat 195 dakikaya sığar mı?* İstanbul: TED.
- Y K. 2006. www.yok.gov.tr, 10 Aēustos 2006.
- www.kutso.org.tr
- www.osym.gov.tr
- www.radikal.com.tr
- www.yok.gov.tr

EK 2 İsveç Eğitim Sisteminin Gelişimi SVEN HARTMAN

Yurtdışından gelen araştırmacı meslektaşlarım zaman zaman İsveç okul sistemi ve eğitim kuramıyla karşılaşmalarını çok geniş, büyük bir köye ziyaret olarak tarif ediyorlar. Bizim izole olmamız veya gelişmemiş olmamızla bir alakası yok, en azından böyle diyorlar, bunun nedeni çoğu öğretmenin benzer bir düşünce çerçevesine sahip olması, aynı koşullar altında çalışması, çoğunlukla aynı değerleri paylaşması ve aynı çalışıyor olsalar da birbirlerini tanımalarıdır. Aynı şey pedagojik araştırma için de geçerlidir: kuramsal yaklaşım ve çalışma şekliyle ilgili çok farklılık olsa da, ayırmak için olduğundan çok daha fazla birleştirme unsuru vardır.

İsveç eğitim dünyasına ilişkin bu tür bir ilk izlenim, İsveç'te pedagojik çalışmanın temel önkoşullarının çoğunu yakalar, çünkü İsveç eğitim sisteminde her zaman geniş bir merkezi kontrol ve homojenlik olagelmıştır. Ama aynı zamanda okullara sirayet etmiş temel bir farklılık da bulunmaktadır. Bu, iki kutup arasındaki gerilim içinde öğretmen bilgisini geliştirmektedir.

İsveç eğitim sisteminin kökleri büyük ve tektipliliğe sahip bir topluma dayanmaktadır (Hartman 1994). İlkokul, oldukça pekişmiş bir Lutheryan tektip kültüründe tesis edilmişti. Sekülerleşme kilisenin etkisini azalttıktan sonra bile, kültür hala oldukça kapalıydı. Okul sistemi için bu, bazı temellerin değişim gösterdiği anlamına geliyordu. 1940'lı yıllarda bir okul sınıfı, üçüncü binyılın başlangıcında büyük şehirlerdeki okul yaşamını bir kenara bıraksak bile, 1980'lerin tipik sınıfından tamamen farklı görünüyordu. Daha fazla hareketlilik, daha fazla sekülerleşme ve artan göçler bu durumu kısmen açıklamaktadır.

ŞEKİL 1
Eğitim Politikasının Formülle Edilmesinde Dört Farklı Bakış Açısı

	Tektip kültür Hakim Lutheryanizm	Çoğulculuk Artan sekülerleşme
Merkeziyetçilik Hakim devlet kontrolü	1	2
Ademimerkeziyetçilik Hakim yerel kontrol	3	4

Şekil 1'de çizilen model, bu değişimi göstermektedir. Konum 1'den konum 2'ye doğru, merkezi olarak yönetilen bir okul sisteminden, en azından içerik olarak hala merkeziyetçi, ama çoğulcu bir toplumda işlemesi gereken bir okul sistemine doğru bir kaymaya işaret etmektedir. Bu değişim elbette uzun bir zaman aldı, ama İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasına kadar tamamen görünür değildi.

Geçtiğimiz yirmi yıl içinde İsveç eğitim politikasında meydana gelen değişimler, artan yerel özerklik yönünde olmuştur. Buna ek olarak bu dönemde bağımsız okullara yönelik oldukça cömert bir politika uygulanmaya başlamıştır. 1990'ların başlangıcına kadar, özel veya bağımsız okullar İsveç'te çok nadirdi. Bu değişiklikler, modelde konum 2'den konum 4'e yönelik bir kayma anlamına geliyor gibi görünmektedir.

Bu değişimler açıktır ki uluslararası neoliberal eğilimle ve son dönemlerde uluslararası eğitimdeki gelişmeler içerisinde görünür hale gelen pıyasa farkındalılığıyla ilişkilidir (krş. Gök, Ek 1, bu kitapta). Merkeziyetçi okul politikası, yönetilmesi pahalıya mal olan bir seçenek haline geldi ve artan yerel kontrolün daha etkin okul ekonomilerine, daha fazla  eşitililiğe, daha fazla tercih özgürlüğüne ve dolayısıyla daha iyi kaliteye yol a acağı varsayılıyordu (Ball 1987, Miron 1993, Englund 1994, Gewirtz ve diğ. 1995).

İsveç eğitim politikasındaki yeni eğilimler, öğretmenlerin kariyer gelişimi için yeni koşullar yarattı. Ondokuzuncu yüzyılın ortasından itibaren, rekabet halindeki iki  ğretmen grubu (bir yanda gramer okulu öğretmenleri, *adjunkter* ve *lektorer*, diğer yanda ilkokul öğretmenleri *sm skoll rare* ve *folkskoll rare*) mesleki statülerinin devletin bürokratik aygıtının yardımıyla ve yasa ve düzenlemelerle sırayla güçlenmesine tanık oldular. Öğretmen gruplarının ebeveynler ve din adamları karşısında mesleki iddialarının  ne çıkması bir zamanlar işte böyle gerçekleşmişti.

1990'larda okul yönetimindeki ekonomik dönüşten sonra devlet, okulun işlerinin çoğunun,  ğretmen gruplarının kendi profesyonellikleri ve yerel eğitim otoriteleriyle  ğretim organı arasındaki işbirliği temelinde yönetileceğini ilan etti. Artık bu, devletin ve Meclisin işi değildi.

Dolayısıyla merkezi otoriteye referansla öğretmenlerin özerkliğinin arttığı söylenbilir, ama aynı zamanda okul idarecileri ve yerel eğitim politikacılarıyla ilişki olarak kendi konumlarının bağımlılığı da artmıştır. Bugün politikacılar sık sık 'profesyonel öğretmenler'den bahsetmektedir, ama en azından bazı açılardan öğretmenlerin mesleki özerkliği son yıllarda azalmıştır. Yine de iki büyük  ğretmen grubu arasındaki geriye kalmış olması mümkün çıkar çatışmaları yerel düzeyde ele alınmalıdır.

İki Farklı  ğretim Sistemi Birleşiyor

İsveç'te eğitimin özelliklerin birisi, uzun zamandır karşılıklı olarak bağımsız iki ayrı  ğretim sisteminden oluşmasıdır: birisi ilkokul eğitimi için, diğeriyse din adamları ve kamu görevlilerinin eğitildiği daha üst düzey seviye için. Kilisenin her ikisi üzerinde de güçlü bir etkisi olmasına rağmen, sistemler Ortaçağ'dan İkinci Dünya Savaşı dönemine kadar ayrı tutulmuştur. İsveç'te 1990'lara kadar okul öncesi eğitim ortak eğitim sisteminin üçüncü bir parçası olarak görülmemiştir.

Bu ikiye ve daha sonra da   e bölünmüşlük, İsveç'teki eğitsel tartışmalara nüfuz etmiştir. Aynı sistemlerde farklı görüş ve gelenekler gelişmiştir. Öğretim ve bilgiye,  ğrenci ve  ğretmen rollerine, okul ve topluma bakma şekilleri farklıydı.

L roverket: Gramer Okulu

Din adamları ve kamu görevlilerine eğitim veren okullar Orta ağlara uzanan kökleriyle en uzun tarihe sahiptir. Fakat ne bu okullar ve öğretmenleri ne de *d  knar*, yani gramer

okulu öğrencilerinin özellikle yüksek bir statüye sahip olduğunu söylemekle söze başlayabiliriz. Aslında, bir gramer okulunda nefret verici öğretmenlik mesleğini üstlenmeye istekli birilerini bulmak için, onsekizinci yüzyılda her bir akademik yılın iki yıl hizmet sayılacağı bir sistemin getirilmesi gerekti. Ama ondokuzuncu yüzyılın ortasında bir değişim meydana geldi. Toplumun daha uzmanlaşmış eğitim talepleri hissedilmeye başladı. Klasik dillerin zamanla yerini bilimsel konulara bıraktığı bir eğilim baş gösterdi.

Bu dönemde *läroverk*'in, gramer okulunun toplumsal statüsü önemli ölçüde arttı. Gramer okulu öğrencilerine yönelik geçmişteki bakışın aksine, artık gramer okulunun erkek öğrencileri arasından ülkenin gelecek umutlarını ayırt etmek mümkün görülüyordu. Gramer okullarının öğrencilere gelecekteki çalışma yaşamları için ihtiyaçları olan eğitimi verdiği yoktu, ama okul günleri öğrencilere onları doğrudan veya dolaylı olarak önemli mevkilere getirecek bir toplumsal konum sağlıyordu. Gramer okulu öğrencileri, şehirdeki akranlarından üstün görülüyordu. Ondokuzuncu yüzyılda *läroverk* giderek varlıklı ailelerin oğulları için bir okul haline geldi. Ülkedeki en üst seviyeden çocuklar bile artık gramer okuluna gönderilebiliyordu (Florin ve Johansson 1993).

Bu gelişme gramer okulu öğretmenlerinin pozisyonunu da olumlu yönde etkiledi. Toplumsal statüleri önemli ölçüde gelişti ve dolayısıyla ücretleri de arttı. Mesleki konumları yeni öğretim konularının getirilmesiyle güçlendi ve başka şekillerde eğitim seviyeleri de yükseldi ve Kiliseden daha bağımsız hale geldiler.

Halk Eğitimi, Folkskolan: İlkokul

1992 yılında İsveç ilkokulunun 150. yıldönümü kutlandı, ama halk eğitiminin başlaması 1842 İlkokul Kanunu'yla olmadı. Çok daha öncesinde gelişmiş bir halk eğitimi sistemi vardı. İlkokullar, kanun benimsendiğinde tamamen hazır durumda değildi. İsveç halk eğitiminin çok derin kökleri vardır. Basitçe ifade edilecek olursa, Reform ile birlikte Hristiyanlık bir kitap dini oldu. Vaaz, dini törenlerde ve kilise kitaplarında merkezi bir unsur oldu, temelde Mezmur kitabı ve ilmiyal büyük ağırlık taşıyordu. Halk eğitimi programı giderek doluyordu. Sürekli olarak ilmihalin ezbere bilinmesinin yeterli olmadığı, kişinin aynı zamanda 'Tanrının kutsal sözlerinin ne söylediğini ve emrettiğini kendi gözleriyle görmesi' ve *okuması* da gerektiği vurgulanıyordu.

1686 Kilise Yasası, İsveç'te halk eğitimi için önemli bir mihenktaşıydı. Bu yasa nüfusun eğitim programının öngördüğü yükümlülükleri yerine getirip getirmediğini denetlemenin etkin yöntemlerini gösteriyordu. Yasa, ebeveyn ve efendileri çocuklarına ve hizmetkarlarına okumayı öğretmekle sorumlu kılıyordu. Din adamlarını, cemaatin ilmiyal toplantılarında sözlü sınav yoluyla ebeveynlerin öğretim görevlerini onaylanan sonuçlarla icra edip etmediklerini denetleme ve kaydetmeyle sorumlu tutmuştu.

Bu erken halk eğitimi, aile reisinin öğretme görevi ve din görevlilerinin sınama görevi şeklinde bir çiftte ilkeye dayanıyordu. Okuyabilmek ve ilmihal bilmek, Kiliseye kabul edilmek ve ilk komüniona katılmak için gerekli bir önbilgi haline geldi ve bu da yetişkin cemaate kabul edilmenin koşulu oldu (Johansson 1995).

Sistemin etkili olduğu görüldü. Onsekizinci yüzyıl gibi erken bir tarihte, İsveçliler diğer Kuzeyli komşuları gibi okuyan bir halk oldu. Ebeveynlerin öğretim yükümlülüğü önemli bir mesele haline geldi ve yetkililer daha sonra öğretimin profesyonel öğret-

menler tarafından yönetilmesi gerektiğini belirten yeni düzenlemeler yaptığında aile öğretimi pratiği savunulacaktı. Bu, ilkokul öğretmenlerinin, yetkililerin desteğiyle mesleki alanlarını ebeveynlerden ve bir dereceye kadar Kiliseden almak için mücadele etmek zorunda kalmaları anlamına geliyordu.

1842 İlkokul Kanunu'nun iki önemli ilkesel kararı vardı. Birincisi, halk eğitiminin bir hayır meselesi değil, eğitsel bir görev niteliği edinmesi anlamına geliyordu. İkincisi, halk eğitimi, 'kamu sınıfı' için eğitimden, yani gramer okuluna en yakın okul olan *läroverk* olarak adlandırılan okul biçiminden tamamen ayrı tutulacaktı (Richardson 1992).

Folkskolan, ilkokul, ilk 75 yılı boyunca doğrusu bir tür dini okuldu. Din eğitimi en önemli dersti. Sorumlu otorite Lutheryan Kilisesiydi ve mahalle papazı okul müdürüydü. 1919 okul müfredatında önemli değişiklikler oldu. Din eğitimi yüzde 50 azaltıldı ve sosyal bilgiler, matematik ve anadile daha fazla zaman ayrıldı. Okul sisteminin sekülerleşmesi başladı. Lutheryan inancı yerine ulusal vatandaşlığı pekiştirmek okul sisteminin görevi oldu.

İkisi Bir Oluyor - Grundskolan: Çok Amaçlı Okul

Zaman içinde gramer okulu öğretmenlerinin konumu, ilkokul öğretmenlerinin profesyonel iddiaları nedeniyle kötüye gitti. İlkokul öğretmenleri, ayrı eğitim sistemlerinin koordinasyonu ve okulun ilk altı yılında tüm çocuklar için temel konuları içeren bir eğitim, yani temel eğitim, için baskı yapıyorlardı. Bu konu İsveç'te 1880'lerden, 1962'de İsveç çok amaçlı okulunun kurulmasına kadar eğitim tartışmalarına hakim oldu. 1940'lar ve 1950'ler komite ve pilot şema yıllarıydı. Okul etkinliğinde yeni bir içerik ve yeni bir örgütlenmenin gerekleri araştırıldı ve tartışıldı. Temel okul fikri en sonunda uygulanabilecekti.

Çok amaçlı okul reformu, daha önce paralel olarak varlığını sürdüren okul türlerini birleştirmeyi içeriyordu. İlkokulun, devam okulu adı verilen ikinci kısmı, ortaokul, kız okulu ve önceki mesleki programların parçaları artık birleşik bir şekilde çok amaçlı okulun üst sınıfları oldular. Zorunlu eğitim yedi yıldan dokuz yıla uzatıldı. Bu da, okul sektörünün boyutunda büyük bir artış gerektirdi. Daha fazla öğretmen ve yeni okul binalarına ihtiyaç duyuldu. Buysa belediyelerin yeterince geniş bir ekonomik taban sağlamak amacıyla birleştirilmesini gerektirdi. Eğitsel gelişim ile kentsel gelişim el ele gitti.

Yeni okulun yapısında eski sistemlerin izleri açıkça görülebilir. Çok amaçlı okul, tek bir okul olacaktı, ama bu okulun üç kısmı vardır ve yüzyılın başında farklı okul türlerinde varolana tekabül eden üç öğretmen kategorisi oluşmuştur. Farklı öğretmen grupları ismen artık yoktur, ama soru şu ki acaba çalışma şekilleri de aynı ölçüde değişmiş midir?

Önceki paralel okul sisteminin büyük kesimleri çok amaçlı sistemin içine alınmıştır. Bu durum ilk Çok Amaçlı Okul Müfredatı olan *Lgr 62*'de aşıkardır. Üst kısım, dokuzuncu sınıftaki çeşitli ders seçenekleriyle ayrılmıştır. Seçenekler büyük ölçüde eski paralel okul sisteminde mevcut olan tercihlere tekabül etmiştir. Ayrıntılı program, daha önceki birinci kısım ortaöğretimden ilham almış görünmektedir. Bununla birlikte, *Lgr 62*'de öngörülen yöntemler 'etkinlik temelli öğretim yaklaşımı'na uyumludur. Öğretime beş ilke uygulanacaktı: Motivasyon, Etkinlik, Somutluk, Bireyselleşme ve İşbirliği. Bu ilkele-

rin İsveççe ilk harfleri olan MAKIS, çok amaçlı okullarda öğretimin metodolojik formülü oldu (OECD 1980). Çok amaçlı okuldaki ayırım, üç öğretmen kategorisi için tamamen farklı programlar sunan öğretmen yetiştirme etkinliklerinde de vardı.

Ancak 1988 yılında yeni bir öğretmen eğitimi programı, çok amaçlı okullarda tek bir öğretmen kategorisi ve karma-yetenek bir eğitim sistemi oluşturmak amacıyla başlatıldı. O zamandan bu yana mücadele etmekte olduğumuz sorunlar, farklı öğretmen yetiştirme geleneklerinin birlikte çalışmasını sağlama ve ikisini birleştirme çabalarından ibarettir.

Förskolan, Okul Öncesi Eğitim - Eğitim Sisteminin Aynı Bir Parçası

İsveç'te farklı şekilleriyle okul öncesi eğitim yirminci yüzyılın başına kadar başlamadı. Başından itibaren, idealist kadınların hayırseverlik inisiyatiflerine dayalı olarak özel teşebbüsle organize edildi. Küçük çocuklara bakmak, yerel idarenin veya devletin bir sorunu olarak görülüyordu.

Okul öncesi eğitimin öncüleri, Alman eğitimci Friedrich Fröbel'den (1782-1852) ve *Kindergarten* hareketinden ilham almıştı. Okul öncesi eğitim çalışmaları uzun bir süre sınırlı kaldı. Ancak 1950'lerde en büyük şehirlerin bazıları gündüz bakım ve okul öncesi eğitim işiyle ilgilenmeye başladılar. On yıl sonra devlet okul öncesi eğitim meselesinde bazı önemli inisiyatifler aldı ve kısa zamanda çocuk bakımı sistemi, kadınları emek piyasasına sokmanın ve bu şekilde toplumu modernleştirmenin önemli bir mekanizması haline geldi. Devlet düzeyinde ve bunun yanı sıra, yerel idare düzeyinde, eğitim konusunda değil ama toplumsal konularda yetkili otoriteler uzun bir süreliğine okul öncesi eğitim meselesiyle ilgilendiler. Bugün İsveç'te neredeyse bütün çocuklar okul öncesi eğitim almaktadır. Çocuk bakımı her çocuğun ve her ebeveynin hakkı haline geldi. Eğitim ideolojisi tabii ki gelişti, ama çocuğun bakımı hala eğitsel profilde merkezi konumdadır.

Eğitim Sisteminin Bugünkü Yapısı

Tüm bu reformların ve değişimlerin ardından, bugün İsveç okul sistemi üç ana kısımdan oluşmaktadır: okul öncesi (0-6 yaş) veya *förskolan*, zorunlu eğitim (7-15 yaş) veya *grundskolan* ve ortaöğretim (16-18 yaş) veya *gymnasieskolan*. Aynı yaştan çocuklara eğitim veren, birbirleriyle örtüşen hiçbir paralel okul türü yoktur. Özlü öğrenciler mümkün olduğunca normal sınıflara entegre edilmektedir, ama kendi ekonominde ve organizasyonuna sahip özel bir okul planı da vardır.

Bu homojen okul sisteminde, farklı okulların ve çalışma birimlerinin kendi profillerini oluşturması ve 'okul piyasasında' birbirleriyle rekabet etmesi, böylece de homojen sistem içerisinde çeşitlilik yaratması beklenmektedir. Bu yeni okul programına ek olarak, farklı öğretim mesleklerinden türetilmiş eğitsel fikir ve geleneklerden çok şey kalıştır.

Öğretmen eğitimi: Üç ayrı öğretim evi birleştiriyor

Bana göre eğitim tarihinden bu örnekler kullanılarak, öğretmenleri mesleki alanının gelişmesindeki üç adım gözlenebilir (Goodson 2003). Önce pratik bilgi hakim olur, son-

ra özel bir değer temeli iki  ğretmen grubu içinde gelişir ve aşama aşama öğretmenlerin çalışmasına bilimsel bir perspektif eklenir. Bunları,  ğretmenlerin bilgisinin içerisinde geliştiği üç ayrı perspektif olarak görüyorum.

Eğitim sistemleri ve bunların ideolojik görüşleri genellikle entelektüel binalarla veya  ğretim evleriyle kıyaslanır. İsveç'te  ğretmen bilgisi hem mecazen hem de kelime anlamıyla farklı evlerde gelişmiştir. Binaların esas yapıları aynı olmuştur, yani pratik  ğretim becerilerinden oluşan bir temel, sonrasında belli değerlerden oluşan bir zeminle pekiştirilmiş ve daha sonra buraya bilimsel bir üstyapı eklenmiştir. Fakat    kattaki tesisat ve cephedeki araçlar, farklı bilgi evlerinde farklılıklar göstermiştir (Hartman 2005).

Bildung (eğitim) ve konu bilgisine, gramer okulu geleneğinin  ğretmen bilgisi için inşa ettiği evde odaklanılmaktadır. Dolayısıyla, uzun süredir gramer okulu ve  niversite  ğretmenlerinin esas görevi olarak görülen araştırma değil, bilgiyle ilgilenmek ve bilgiyi aktarmaktı. Bu görüş yirminci yüzyıla kadar yaygındı. *Bildung*'un alan uzmanlığı karşısında daha büyük bir önceliği vardı ve aslında uzmanlaşmanın bir koşulu olarak görülüyordu. Ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında araştırma artarak üniversitelerde gerçekleştirilmeye başladı. Modern  niversite işte böyle ortaya  ıktı. Yeni bir bilgi kümesi gelişti ve artan bir tempoyla genişledi. Bu gelişme mesleki profilde değişimler gerektirdi,  ğretim evi yeni odaların eklenmesiyle değişimler geçirdi. Artık 'her şeyi bilmek' gerekmiyordu, belli bir disiplinde uzmanlaşmak ve 'konunu bilmek' gerekiyordu. Daha kapalı bir bilgi kavramı zemin kazanıyordu. Bu geleneğin altında yatan mantık, konu bilgisi ve akademik disiplinin ortaya çıkmasına neden oldu.

Öğretmenlik eğitimi mecazen diğer evin, ilkokulun ihtiyaçları için öğretmenlerin yetiştirildiği  ğretim evinin üzerine yerleştirilmiş levhada yazılan yazıydı. İlk ilkokul  ğretmenlerinin mesleki becerilerinin geniş ve açıkça ayrılmış  ğrenci gruplarıyla baş edebilme becerisi olması amaçlanıyordu: kitlelerin çocukları bir yerde ve varlıkların çocukları bir başka yerde. Öğretmenin devasa sınıfları kontrol etmesine imkan verecek rutinler ve kontrol araçları edinilmeliydi: sınıflar uzun süre çok büyük olmaya devam etti. Daha sonra bireyselleşme ve  ğretimi öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyarlama kapasitesi,  ğretmen bilgisinin önemli bir boyutu haline geldi. Bu geleneğin altında yatan mantık didaktikti ve  ğretim sanatına odaklanıyordu.

* ocuk bakımı*na daima   c nc   ğretim evinde odaklanıldı. Çocuklara birlikte olma ve onlara eğitsel durumlarda yol gösterme yeteneği çok önemlidir. Okul  ncesi eğitim geleneği  ocuk merkezlidir, toplumsal ve eğitsel hedefleri birleştirir. Çocuklar hakkında farklı şekillerde derin bir bilgi sahibi olmak, okul öncesi öğretmenlik mesleğinin merkezi boyutlarından biri olmuştur. Diğer iki  ğretim eviyle kıyaslandığında, bu gelenek kadınlar tarafından kadınlar için inşa edilmiştir. Bu geleneğin zemininde bir bakım mantığı yatmaktadır.

2001 yılında İsveç  ğretmen yetiştirme programlarında büyük bir reform yapıldı (ayrıca bkz. Rabo, bu kitapta). Modern toplumdaki hızlı gelişmeler ve 1990'lı yıllarda okullarda meydana gelen geniş kapsamlı değişimler, reformları zorunlu kıldı. Okulun ademimerkezileşmesi, öğretmenlerden yeni mesleki beceriler edinmelerini talep etmektedir. Okul  ncesi, ilkokul ve spor merkezinin birleştirilmesi, farklı mesleki gruplar arasında işbirliğini varsayar. Sonuç olarak bu grupların, çalışmaları için bir zemin olarak or-

tak bir yeteneğe ihtiyaçları vardır. Farklı geleneklerden sekiz farklı öğretmen yetiştirme programı, yeni bir öğretmen yetiştirme programında bir araya getirilmiştir.

Yeni program bir yandan *akademikleşme*, diğer yandan *genelleşme* ile göze çarpmaktadır. Öğretmen adayı çoğu öğrenciye, geçmişe kıyasla daha fazla akademik/kuramsal dersler verilmektedir ve öğrencilerin eğitimleri artık belli yaş gruplarına yönelik olarak uzmanlaşmamaktadır. Kuramsal derslerin verilmesi belki de mesleki statülerini güçlendirecektir, ama uzmanlaşmanın olmamasının sonuçları benim kanaatime göre şüpheli olabilir. Muhtemelen yeni öğretmen yetiştirme tarzı, öğretmenleri en azından işverenlerin bakış açısından çok yönlü ve esnek kılacaktır.

ŞEKL 2 Öğretmenlik Bilgisinin Gelenekleri ve Boyutları

ÜÇ ÖĞRETİM EVİ BİR ARADA

Öğretmen bilgisini boyutları	Konu odaklı gramer okulu gelenekleri	Öğretim odaklı ilkokul gelenekleri	Çocuk odaklı okul öncesi gelenekleri
Bilimler	Öğretim konularında bilimsel gelişme	Öğretmenler ve öğretim hakkında bilimsel gelişme	Çocuk araştırmaları içerisinde bilimsel gelişme
Değerler	Aydınlanma- <i>Bildung</i>	Bir sanat olarak öğretim	Çocuklara özen göstermek- bir davet
Pratik	Konusuna hakim olmak	Nasıl öğreteceğini bilmek	Çocuklar hakkında bilgi sahibi olmak

Yeni, modern, bazıları için postmodern bir öğretim evi yeni program için inşa edilmiştir. Ortak bir programın çerçevesi içerisinde öğrenci, ikiyüz yıldan fazla bir sürenin eğitim kültürü mirasını temsil eden pek çok farklı öğretmenlik geleneğiyle karşılaşmaktadır. Muhtemelen meslekler ve gelenekler arasındaki sınırların kaybolması uzun zaman alacaktır. Bu arada öğretmen adayı öğrenciler öğretmenlik mesleğinin farklı çatışan farklı gelenekleri, uzmanlıkları, ideolojileri ve pratikleri arasında gidip gelecektir. Umalım ki yollarını kaybetmesinler.

KAYNAKÇA

- Ball, Stephen. 1987. *The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization*. Londra: Routledge.
- Englund, Tomas. 1994. 'Utbildning som "public good" eller "private good" – Svensk skola i omvandling?', *Kampen om lärohusen – Studier kring statsmakt och föräldrarätt i Nordisk skolutveckling*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Florin, Christina ve Ulla Johansson. 1993. "*Där de härliga lagarna gro –*: kultur, klas och kön i det svenska läroverket 1850-1914. Stockholm: Tiden.
- Gewirtz, Sharon, Stephen Ball ve Richard Bowe. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, Ivor. 2003. *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in Education and Change*. Maidenhead: Open University Press.

- Hartman, Sven. 1994. 'Children's personal philosophy of life as the basis for religious education', *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*. Braunschweig.
- . 2005. *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, Egil. 1995. *Orality, reading and writing in the history of literacy*. Alphabeta Varia Album Religionum Umense, 1. Umeå: Din Çalışmaları Bölümü, Umeå Üniversitesi.
- Miron, Gary. 1993. *Choice and the use of market forces in schooling: Swedish education reforms fort he 1990's*. Studies in Comparative and International Education 25. Stockholm: Institute of International Education.
- OECD. 1980. *Educational policy and planning: Goals for educational policy in Sweden. A status report on compulsory schooling and higher education*. Paris: OECD.
- Richardson, Gunnar (der.). 1992. *Ett folk börjar skolan: folkskolan 150 år 1842-1992*. Stockholm Almqvist & Wiksell förlaget.

Dizin

1842 tarihli yasa (İsveç) 4

Åberg, Magnus 42, 44

Acar, Feride 12, 14, 16, 21, 22, 69, 116,
131, 188, 195, 200

Adana 119

Afrika 78, 264, 268, 271, 276, 278

Ağrı 288

Ahmad, Feroz 5, 22, 151, 153

Akpınar, Aylin 11, 14, 16, 17, 119, 130,
131, 150, 153, 181, 191, 200

Akşit, Niyazi 53, 70, 71, 98, 110, 181,
185, 191, 200

Aktar, Ayhan 51, 67

Aleviler 11, 223, 289

Alexander, Neville 78, 93, 276

Almanca 6, 74, 196, 287

Almanya 17, 18, 77, 85, 91, 183, 196,
197, 247-249, 255-258

Altınay, Ayşe Gül 5, 9, 16, 19, 47, 48, 50-
52, 56, 59, 63, 66, 67

Ålund, Aleksandra 150, 153, 214, 215,
220

Ambjörnsson, Fanny 33, 44

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 12, 78,
83, 86, 88, 100, 263, 265, 268, 274,
278

Anderson, Benedict 50, 67

Angered 261, 262, 264-266, 268, 269,
273, 279

Ankara 48, 56, 100, 110, 119, 124, 131,
132, 200

Annelik 56, 124, 197, 285

Ansgar 158

Apak, Meral 11, 14, 118, 124, 223

Appiah, Kwame 3, 22

Apple, Michael 5, 13, 22, 44, 45, 234, 241

Arap alfabesi 6, 114

Arapça 6, 21, 74, 79, 183, 187, 206

Arın, Tülay 228

Asad, Talal 165, 166, 177, 200

asker-millet 9

Asya 30, 78

Atatürk değerler 34, 197, 199

Atatürk, M. Kemal 5, 24, 48, 51, 56-61,
103, 109, 114, 194, 201, 283, 284,
286

Avrupa Birliği (AB) 30, 50, 66, 74, 77, 91,
92, 143, 154, 178, 201, 227, 239,
257, 262, 289

Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dilleri
Şartı 8

Avrupa Komisyonu 49, 66, 70

Avrupa Konseyi Sözleşmesi 2

Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların
Korunmasına dair Çerçeve Sözleşmesi
8, 74, 93

Avustralya 87, 89

Ayata, Ayşe Güneş 12, 14, 16, 21, 22, 69,
188, 195, 200

Aydınlanma projesi 173, 174

Az gelişmişlik 15

Azınlık dili 73, 74, 76, 77, 84, 86, 87
azınlık okulları 48, 283, 285

Balibar, Etienne 279, 280

Balkan Savaşları 50

Banliyöler 7, 12, 14, 18, 30, 31, 38, 84,
164, 214, 227, 256, 263-271, 275,
278-280

Batılılaşma 10, 100, 101, 246, 283

Baumann, Zygmunt 173

Beden Eğitimi dersi 52, 84, 85, 209, 219

Benhabib, Seyla 3, 22, 257, 259

Benmerkezçilik 126

Berggren, I. 205, 220

Bergqvist, Kerstin 33, 44

Berktaş, Fatmagül 56, 66, 67, 114, 118,
132, 225, 241

Berlant, Lauren 247, 253, 259

Berlin 12, 17, 18, 85, 243, 244, 247-249,
252, 257, 258, 260, 264, 277

- Bernstein, Basil 90, 93
 Bingöl 104, 288
 Birinci Dünya Savaşı 5, 50
 Bitlis 288
 Björkö 158
 Bogota 277
 Boli, John 4, 22
 Boşnakça 74, 79
 Bourdieu, Pierre 146, 153, 263, 280
 Boyd, Sally 82, 93
 Brömssen, Kerstin von 8, 11, 20, 157, 169, 177
 Budist 159
 Bulgar göçmenleri 11, 223
 Buyse, Omar 99

 Calander, Finn 29, 43, 44
 Cape Town 277
 Carlson, Marie 6, 10, 13, 16, 17, 20, 22, 29, 32, 45, 48, 135, 146, 150, 513, 169, 177, 199, 200
 Castles, Stephen 18, 22
 Ceylan, Deniz Tarba 5, 8, 22, 66-70, 290
 Chicanolar 272, 277
 cinsiyetlendirilme 47, 50
 Cohen, Stanley 245, 259, 277, 280
 Connell, R. W. 203, 204, 220
 Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) 181, 182, 192, 283, 284

 Çığıracan, İbrahim Hilmi 52, 58, 70
 Çoğunluk dili 73, 77, 81, 82, 86, 87, 89, 90
 Çokdillilik 10, 20, 73, 77-79, 91-94
 Çoketnili 2, 19, 92, 164, 266, 278
 Çokkültürcülük 2, 20, 31
 çokuluslu devletler 2
 Çotuksöken, Betül 63, 66-68

Dagens Nyheter 91, 94
 Davies, Aull 164, 177
 Delamont, S. 203, 220
 Demokrasi 64, 161, 182, 267, 271
 Demokrat Parti (DP) 14, 98, 182, 192
 Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) 118, 121, 128, 132
 Dewey, John 5, 99
 Dışlama 2, 93, 238
 Dilsel azınlık 6, 8, 87
 dilsel ekoloji 73, 93
 Diyaspora 176, 258
 Doğu Avrupa 2, 262
 Dragonas, T. 48, 68
 Dünya Bankası 113

 Eğilmez, Osman 53, 70
 Eğitsel reformlar 25
 Eley, G. 50, 68
 Englund, Tomas 143, 154, 292, 297
 Enloe, Cynthia 50, 60, 68
 Entegrasyon 31, 36, 80, 81, 85, 87, 91, 235, 255, 259
 Ermeniler 2, 6, 61
 Ertaylan, İsmail Hikmet 52, 70
 Esenyurt 223, 229-231, 233, 236-238, 240
 Eşcinseller/eşcinsellik 62, 188
Eşzamanlılık 170, 171
 etnik aidiyet 2
 Evanjelik Lutheryan Kilisesi 158

Farkındalık Geliştirme 35, 234
 Farsça 6, 74, 79
 Feinberg, Walter 20, 22
 Feinmann 50
 Feliciano, Cynthia 83, 94
 Feminizm 15, 67, 118, 224-227, 239, 245, 254
 Fince 6, 8, 73, 74, 79
 Finlandiya 29, 30, 74, 204
 Florin, Christina 28, 45, 293, 297
Focus dergisi 255
 Fornäs, Johan 273, 280
 Fransız Devrimi 100
 Fransızca 6, 14, 85, 92, 102, 139, 287
 Freire, Paulo 233, 234, 241, 242
 Frosh, S. 204, 206, 220
 Fröbel, Friedrich 295

 Galatasaray Lisesi 283

- Gayrimüslimler 2, 61, 62, 97
 Gellner, Ernest 50, 68
Gemeinschaft 185
 Genç Kız Grupları (Maedchengruppe) 244, 245
 Genel Eğitim Düzenlemesi 4
 Genelkurmay Başkanlığı 49, 54
 Gerle, Elisabeth 8, 12, 23
Gesellschaft 185
 Gettolar 263, 264, 272, 277-280
 Goffman, Erving 186, 201
 Gogh, Theo van 256
 Göçmenler için İsveççe Dil Kursları (Gİİ) 135-140, 143-145, 148-153
 Göğüş Tan, Mine 10, 14, 56, 70, 113, 186
 Gök, Fatma 4, 10, 12, 14, 15, 27, 48, 97, 102, 116, 181, 183, 185, 223, 228, 283, 285, 286, 289-292
 Gökaçtı, M. Ali 184, 201
 Göteborg 12, 30, 48, 95, 138, 145, 146, 153-156, 177, 178, 205, 220, 221, 261, 262, 264-266, 269, 272, 277-279
 Grenholm, Cristina 159, 178
 Gustafsson, Kristina 12, 23, 159, 178
 Gutmann, Amy 3, 22-24
 Gymnasium 248
- Hagevi, Magnus 159, 178
 Haglund, Charlotte 84, 94
 Hakkari 288
 Halkevleri 100, 284
 Halkın Evi (*Folkhemmet*) 140, 154
 Hammarkullen 261, 266-271, 275, 277, 279
 Hargreaves, Andy 29, 45
 Hartman, Sven 4, 27-29, 45, 160, 161, 178, 286, 291, 296, 298
Hayat dergisi 97, 111
 Heteroseksizm 157
 Hristiyan azınlıklar 6
 Hırvatça 74, 79
 Hindu 159
 Hjärpe, Jan 165, 178
 Hobsbawmi Eric 50, 51, 68
 Hollanda 85, 183, 256
- Holm, Ann-Sofie 11, 14-16, 18, 32, 33, 139, 154, 203, 221
 Homofobi 205
 Hümanizm 37, 162
 Hyltenstam 75, 80, 91, 93-95
 Hz. Ali 198
 Hz. İsa 163, 166, 167
 Hz. Muhammed 183, 187, 181, 194, 256, 273, 275
- İğdir 288
 Ingvar, Martin 33
- ideolojik mücadele 1, 8, 224
 ikinci dil 73, 74, 81, 82, 86, 87, 91, 137, 141, 146, 147, 235, 289
 İkinci Dünya Savaşı 5, 100, 291, 292
 İkinci Meşrutiyet 224
 İlerici Kadınlar Derneği (İKD) 225
 İmam Hatip Liseleri 7, 11, 14, 16, 17, 119, 130, 181-201
 İMECE 11, 223-241
 İngilizce 6, 21, 73-79, 86, 87, 89, 92, 93, 98, 139, 161, 187, 230, 231, 235, 243, 287
 İngiltere 12, 87, 262
 İrge, Şükriye 53, 71
 İslâm ahlakı 184, 186, 187, 192-194, 200
 İspanyolca 74, 79, 85
 İspanyollar 274, 276
 İsveç Araştırma Konseyi Eğitim Komitesi 25
 İsveç Devlet Kilisesi 7
 İsveç Liberal Partisi (Folkpartiet Liberalerna) 91
 İsveç milliyetçiliği 5
 İsveç parlamentosu 26, 27, 35, 76
 İsveççe 6-8, 16, 18, 20, 21, 30, 31, 73-93, 135, 137, 139, 141, 146, 147, 295
 İşçi sınıfı 33, 206
- Jämlikhet 31
 Jämställdhet (cinsiyetlerarası eşitlik) 31, 33, 45, 221
 Jayawardena, Kumari 109, 111

Johansson, Ulla 28, 45, 293, 297, 298
 Kadın Araştırmaları ve Dayanışma
 Merkezi (KADMER) 229, 230
 Kadın Çalışmaları 111, 118, 122, 228,
 239
 kadın hareketi 118, 124, 126, 223-227
 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın
 Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) 115,
 133
 Kadınların seçme hakkı 64
 kalkınma politikaları 129
 kamusal denetim 25
 Kanada 12, 87
 Kancı, Tuba 5, 9, 16, 19, 47-49, 55, 56,
 66, 68
 Kandiyoti, Deniz 15, 22, 23, 56, 68, 101,
 111, 150, 151, 154, 200
 Karakafalar/Karalar 268
 Kars 288
 Kelek, Necla 255, 256
 Kemalist ideoloji 15
 Kemalizm 5, 100
 kendini tanımlama hakkı 3
 Kız Enstitüleri 10, 15, 97-111
 Kız meslek liseleri 99, 119
 Kiliseler 4, 7, 8, 27, 36, 158-161, 163,
 170, 291-294
 King, Richard 165, 178
 Kjellman, Ann-Christin 12, 23, 36, 45
 Knoblauch, Hubert 160, 178
 kolektif benlik 272
 Komünizm 98
 Konrad Adenauer Vakfı 182, 190
 Köy Enstitüleri 98, 100
 Kur'an kursları 182
 Kurtuluş Savaşı 50, 53, 56, 57, 64, 248
 kurucu mitos 48
 Kutsal Metinler 27
 Kuzey Avrupa 6
 kültürlerarası eğitim 41, 157
 Kürtçe 7, 8, 79, 235, 289
 Kürtler 2, 7, 8, 50, 61, 104, 223, 229
 Kymlicka, Will 2, 23
 Lahdenperä, Pirjo 38, 45, 84, 94

Laiklik 8, 98, 182, 192, 199, 201, 256,
 289
 Läroverk (lise) 32, 45, 292-294, 297
 Lash, Scott 263, 264, 280
 Latin alfabesi 6, 114
 Latin Amerika 78, 268, 270, 271, 273-
 277
 Latince 6
 Levine 113, 132
 Lindberg, Inger 8, 10, 20, 30, 31, 73, 130,
 280
 Lindblad, Sverker 29, 45, 46
 Linné, Agneta 160, 162, 178
 Londra 85, 261
 Los Angeles 264, 272, 277, 279, 289
 Lozan Anlaşması 7, 61, 285
 Lutheryan Reformu 7, 158
 Lutheryanizm 8, 291
 Lutz, Catherine 60, 69
 Lübnan 164
 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 283
 Madun 41, 44
 Mahalingam, Ram 38, 45
 Mahremiyet 243, 244, 247, 248, 253,
 254
 Maksudyan, Nazan 51, 69
 Mälaren Gölü 158
 Malkki, Liisa 49, 69
 Malmö 30, 264, 265, 278
 Mardin 288
 Mardin, Şerif 185, 192, 201
 Marjinalleşme 80, 84, 262, 278, 279
 Marksizm 225
 McCarthy, Cameron 38, 45
 McLaren, L. 20, 24
 McRobbie, Angela 244, 260, 281
 Meänkieli (Tornedal Fincesi) 8, 74
 Meyer, John W. 4, 23
 Milani, Thommaso 7, 20, 23, 92, 94
 Militarizm 49, 63, 65, 67
 Miller, Mark 18, 22
 Milli Eğitim Bakanlığı 48, 52, 63, 101,
 111, 115, 117, 121, 128, 130, 283,
 284, 289

Milli Güvenlik Bilgisi 49, 54, 59, 60-63, 71
 Millileştirilmiş eğitim 48
 milliyetçi eğitim 3
 milliyetçilik 5, 9, 48, 49, 65, 92, 194, 277
 Modernite 1, 3, 151, 157, 171, 246, 259
 Mohan, B. 87, 94
 Mohanty, C. 150, 155
 Molander, Bengt 137, 155
 muasır medeniyet 181
 Municio, I. 80, 94
 Murray, Thomas 163, 178
 Museviler 2
 Muş 288
 Mülteciler 18, 263, 264, 270
 Müslüman azınlıklar 2
 Müslüman göçmenler 2, 150, 257

Nagel, Joanne 50, 69, 257, 259
 Narrowe, Judith 30, 45, 80, 88, 94, 149, 155
 New Age 159
 Nieto, Sonia 88, 94
 Notre Dame de Sion 9, 14, 19

Okuryazarlık 4, 11, 14, 27, 90, 114-118, 126, 224, 232, 235, 236, 284
 ordu-millet 47-49, 51, 55, 57
 organik entelektüeller 12, 229
 Orta Asya 21, 51
 Ortadoğu 8, 19, 30, 34, 150, 166, 217, 271
 Osmanlı İmparatorluğu 4-6, 61, 98, 101, 283
 Otterup, T. 84, 95

Öğretmen Okulu 104, 185
 öğretmen yetiştirme programı 36-39, 42, 43, 297
 Öhrn, Elisabet 11, 14-16, 18, 23, 32, 33, 45, 203-205, 219, 220
 örgün eğitim 12-15, 18, 20, 21, 25, 27, 44, 128, 240, 289
 Örüken, Halil 52, 53, 71
 Özdalga, Elisabeth 4, 22-24, 154, 198, 199, 201

Öztürkmen, Arzu 9, 14, 19

Painter, Claire 89, 95
 Pakistan 164, 245
 Parati, Graziella 150, 155
 Paris 85, 264, 277
 Parszyk, I-M. 84, 95
 pedagojik tartışmalar 5, 13, 20
 Pekin 115, 118
 Phoenix, Anne 23, 206, 207, 220, 221
 Popkewitz, Thomas S. 29, 45, 46, 136, 137, 144, 152, 155
 Postendüstriyel 26, 262
 Postkolonyal 44, 157, 158, 176, 279
 Praksis 163, 171, 233, 234, 238, 240
 Proje Feminizmi 226, 227

Rabo, Annika 1, 4, 6, 9, 12, 15-17, 23-25, 31, 34, 45, 48, 296
 Raduntz, Helen 37, 45
 Ranger, Terence 50, 51, 68
 Reardon, Betty 50, 69
 Reeves, Janelle 88, 95
 Refah Partisi (RP) 226
 Rinkeby İsveççesi 7
 Roman Chib 8, 74
 Roth, Hans-Ingvar 20, 23
 Rothery, J. 90, 95
 Rotterdam 85, 264
 Rum Ortodokslar 6

sağlık sigortası 137
 Salmoni, Barak 5, 21, 23
 Samiler 2, 35, 73
 Sarpkaya, Ruhi 194, 201
 Savran, Gülnur 228
 Schiffauer, Werner 20, 24, 95, 201
 Sekülerizm 8, 183
 Sekülerleşme 3, 159, 173, 291, 294
 serbest okul 12, 36, 163
 Sernehede, Ove 12, 14, 18, 48, 205, 212, 214, 215, 221, 229, 244, 261, 279, 280
 Sırpça 74, 79
 Sigurdson, Ola 159, 179

sivil toplum 17, 50, 66, 117, 122, 124, 125
 Sivil Toplum Kuruluşları (STK) 123-126, 129, 131, 201, 242
 Sivilleşme 62-64
 Siyavuşgil, Esat 57, 70
 Sleeter, Christine E. 20, 24
 Somali 172, 267, 268, 277
 Somel, Selçuk Akşin 5, 6, 24
 sosyal oryantasyon (SO) 136, 144-146, 148
 Sosyalizm 98
 Soysal, Levent 1, 12, 17, 18, 205, 243, 246, 260
 Sömürgecilik 101
 sözlü etkileşim 84, 85
 Språkrådet (Dil Konseyi) 777
 Stereotipler 84, 127, 163, 264, 285
 Stevenson, P. 91
 Stockholm 6, 30, 34, 37-39, 264, 265, 270
 Straw, Jack 256
 Stroud, Christopher 7, 24
 Subaşı, Necdet 181, 201
 Sunier, T. 85, 95
 Suny, Grigor 50, 68
 Suriye 15, 34, 41
 Sünniler 11, 223
Svenska Dagbladet 33, 45
 Svenungsson, Jayne 159, 179
 Şınmak 288
 Şovenizm 78, 238, 239
 Tanzimat Dönemi 99
 Taylor, Charles 3, 24
 tercih özgürlüğü 26, 144, 171, 292
 Terörist 256
 Tesfahuney, Mekonnen 163, 179
 Tevhid-i Tedrisat Kanunu 5, 114, 283
 Thavenius, Jan 136, 155
 Thornborrow, Joanna 139, 155
 Tilly, Charles 50, 70
 Tunceli 104, 111
 Tuomela 80, 91, 95

Tura, Nesrin 228
 Turam, Berna 21, 24
 Türban 183, 187, 199, 243, 246, 256
 Türk Kadınlar Birliği 224
 Türk Tarih Kurumu 51
 Türk Tarih Tezi 51, 53, 55, 68
 Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) 63, 66, 122
 Ulus inşası 50, 100, 114, 283, 284
 ulusal azınlık 2, 7, 8, 74-77, 93
 Ulusal Eğitim Ajansı 81, 82, 84
 Unat, Nermin 53, 109-111
 UNESCO 66
 Üçüncü Dünya 150, 261, 265-267
 Varoluşçuluk 162
 Vatan 194
 Vatandaşlık 9, 11, 13, 47, 56, 66, 93, 286, 289
 Wacquant, Loic 262-264, 281
 Wilson, William Julius 263, 281
 Winsa, B. 80, 95
 Winter, Michael 5, 24
 Woodrow, Derek 38, 45
 yabancı dil 73, 74, 76, 77, 103, 287
 Yahudiler 2, 6, 61
 yaşamboyu öğrenme 26, 29, 139
 Yiddiş 8, 74
 Yugoslavya 29
 Yunanistan 29
 Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 116, 117, 120, 133, 198, 288
 Zanten, Agnès van 39, 46
 Zenofobi 161, 163
 Zonguldak 229
 zorunlu askerlik hizmeti 48, 50, 51
 Zorunlu eğitim 4, 6, 15, 20, 27, 28, 32, 79, 116, 117, 119, 122, 130, 161, 181, 284, 294, 295

‘Çok kültürlü’ ve ‘çok kültürlülük’ kavramları, 1970’li yıllardan itibaren giderek daha fazla kullanılmaya başlamıştır. Bu kavramla farklılıkların fark edildiği, toplumların zenginleştiği küresel anlayışın gelişmesine katkıda bulunulduğunu ifade eden birçok görüş vardır. Öte yandan her kavramda olduğu gibi çokkültürlülük kavramında da egemen anlayışın eline geçtiğinde anlam kayması ve ezme-ezilme ilişkilerine yeniden eklenme söz konusu olmaktadır.

Bazıları ‘çokkültürlü toplum’u milletin birlik ve beraberliğine karşı bir tehdit olarak görürken, başkaları ‘çokkültürlülüğü’ toplumdaki çeşitli sorunları çözmek için bir reçete olarak görmektedir. ‘Çokkültürlülüğe’ ilişkin bu ifadeler, önemli kurumsal ve deneysel ayrımları bulanıklaştırabilecek belirsizlikler taşımaktadır.

Marie Carlson, Annika Rabo ve Fatma Gök tarafından derlenerek İsveç ve Türkiye’den birçok akademisyen tarafından kaleme alınmış makalelerden oluşan *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç’ten Örnekler* adlı bu çalışma, ‘çokkültürlü’ olarak kabul edilen Türkiye ve İsveç’ten örneklerle, çokkültürlülük kavramına çeşitli örgün ve yaygın eğitim deneyimlerini irdeleyerek katkıda bulunmayı amaçlıyor. Kitabın yazarları eğitim ideolojisi ve pratiği eleştirel olarak tartışarak, eğitim, toplumsal cinsiyet, dil, din, etnisite ve devlet ilişkileri açısından sorunsallaştırıyorlar.

KAPAK İLLÜSTRASYONU: ASLI GÖK

ISBN: 978-605-390-139-7



www.bilgiyay.com



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI