

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

**İLİŞKİSEL ADALET BAĞLAMINDA FİN EĞİTİM
SİSTEMİNDE HAKKANİYETLİ EŞİTLİK VE ÖĞRENCİ
DESTEKLERİ**

DOKTORA TEZİ

MEHMET AKİF İNCE

**ANKARA
OCAK, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI**

**İLİŞKİSEL ADALET BAĞLAMINDA FİN EĞİTİM SİSTEMİNDE
HAKKANİYETLİ EŞİTLİK VE ÖĞRENCİ DESTEKLERİ**

DOKTORA TEZİ

MEHMET AKİF İNCE

DANIŞMAN: PROF. DR. RAŞİT ÇELİK

**ANKARA
OCAK, 2025**

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mehmet Akif İNCE adlı öğrencinin hazırladığı “İlişkisel Adalet Bağlamında Fin eğitim Sisteminde Hakkaniyetli Eşitlik ve Öğrenci Destekleri” başlıkla bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Beyhan ZABUN

Üye Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Üye Prof. Dr. Raşit ÇELİK (Danışman)

Üye Doç. Dr. Ayşe SOYLU

Üye Doç. Dr. Ahmet KAYSILI

Bu tez, Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 10.01.2025 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2025 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Mehmet Akif İNCE



ÖZET

İLİŞKİSEL ADALET BAĞLAMINDA FİN EĞİTİM SİSTEMİNDE HAKKANİYETLİ EŞİTLİK VE ÖĞRENCİ DESTEKLERİ

İnce, Mehmet Akif

Doktora, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Raşit ÇELİK

Ocak, 2025, xviii + 237 sayfa

Bu çalışma, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik olgusunu öğrencilere sunulan destekler üzerinden incelemiştir. İlişkisel adalet perspektifinden yürütülen çalışmada hakkaniyetli eşitlik ekonomik, kültürel ve politik boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırmanın odak noktasını öğrencilere okul içinde sunulan desteklerin hakkaniyetli eşitlik anlayışını nasıl somutlaştırdığı ve bu desteklerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına nasıl yanıt verdiği oluşturmaktadır.

Yorumlayıcı desende kurgulanmış nitel bir araştırma olan bu çalışmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Finlandiya'nın Turku şehrinde toplanmıştır. Çalışma grubu, Fin okullarından mezun 18 genç yetişkin ile öğrencilere eğitsel ve sosyal destek sağlamakla görevli 11 personel olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Veriler, ilgili resmi metinlerin analizi ve katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve düşünümsel tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular, Fin eğitim sisteminde bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik güçlü bir sistemsel yaklaşım olduğunu göstermektedir. Sistemin ayırt edici özelliği, tüm öğrencileri potansiyel özel eğitim öğrencisi olarak kabul eden üç aşamalı destek sistemidir. Desteklerin bütüncül, önleyici, gönüllülük esasına dayalı ve erişilebilir bir şekilde sunulduğu, öğretmenler ve destek uzmanlarıyla kurulan yakın ilişkiler sayesinde öğrenci ihtiyaçlarının tespit edildiği ve bu ihtiyaçların bürokratik işlemler gerektirmeyen esnek bir yaklaşımla karşılandığı görülmüştür.

Sistemin başarısının öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bütüncül destek yaklaşımı, güçlü uzman iş birliği ve bu uygulamaları mümkün kılan dayanışma kültürüne dayandığı sonucuna varılmıştır. Benimsenen çok boyutlu kuramsal yaklaşım, hakkaniyetli eşitliğin farklı boyutlarının Fin okullarındaki destek uygulamalarında nasıl kesiştiğini ve bu kesişim noktalarındaki politika ve uygulamaların nasıl şekillendiğini anlamayı sağlamıştır. Ayrıca, özel eğitim anlayışı, sosyal destekler ve üç aşamalı destek sistemi gibi uygulamaların müstakil birer yaklaşım olarak değil, bir bütün olarak okul kültürü içinde anlam bulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fin eğitim sistemi, hakkaniyetli eşitlik, ilişkisel adalet, öğrenci destekleri.

ABSTRACT

EQUITY AND STUDENT SUPPORT IN THE FINNISH EDUCATION SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF RELATIONAL JUSTICE

İnce, Mehmet Akif

PhD, Graduate School of Education

Department of Philosophical, Social, and Historical Foundations of Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Raşit ÇELİK

January, 2025, xviii + 237 pages

This study investigates the phenomenon of equity in the Finnish education system by focusing on the supports provided to students. Drawing on a relational justice perspective, the study examines equity across its economic, cultural, and political dimensions, specifically analyzing how school-based support mechanisms translate the concept of equity into practice and address students' individual needs.

This study employs a generic qualitative research design. Data collection was conducted in Turku, Finland during the 2023-2024 academic year. The participants comprised 18 young adults who are graduates of Finnish public schools and 11 professionals serving in educational and social support roles. Data were collected through analysis of official policy documents and semi-structured interviews, employing reflexive thematic analysis.

The findings reveal a robust systematic approach to addressing individual student needs within the Finnish education system. At its core is a distinctive three-level support system that recognizes all students as potentially requiring educational support. Support services are delivered through a comprehensive, preventive, and accessible framework. The identification of student needs is facilitated through close relationships between teachers and support specialists, enabling a flexible approach that minimizes bureaucratic barriers.

The study concludes that the system's success stems from a comprehensive support approach, strong professional collaboration, and a culture of solidarity that sustains these practices. The study reveals how different dimensions of equity intersect in Finnish schools'

support practices. Furthermore, the study shows that support practices such as special needs education, social support, and the three-level support system are effective when integrated within school culture rather than implemented separately.

Keywords: Finnish education system, equity, relational justice, student support.



ÖNSÖZ

Uluslararası alanda yoğun ilgi gören ve pek çok araştırmaya konu olan Fin eğitim sistemi, bu çalışma ile “söylenecek yeni bir şey kaldı mı?” sorusunu akla getirebilir. Sonuçta PISA raporları, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliğin başarıyla sağlandığını gösterirken çeşitli araştırmalar da sistemin belirli yönlerine dair zengin içerikler üretmektedir. Ancak, öğretmen kimliğimin etkisiyle okul içi uygulamalara odaklandığımda hakkaniyetli eşitliğin nasıl hayata geçirildiğine ilişkin tatmin edici yanıtlar bulamadım. Bu soru, hakkaniyetli eşitliği Fin okullarının kurumsal ve kültürel yapısı içinde inceleyen yeni bir çalışmaya ihtiyaç olduğunu düşündürdü. Doktora eğitimim sırasında Finlandiya’da araştırma yapma fırsatı yakalamam ise bu sorgulamayı yerinde yürütme olanağı sağladı.

Türkiye’de sürdürülen bir doktora projesi için başka bir ülkede veri toplamak çeşitli zorlukları beraberinde getirdi. Yabancı bir araştırmacı olarak sahaya nüfuz etme konusundaki endişelerim, gönüllü katılımcılar sayesinde zamanla azaldı. Bu nedenle, süreci mümkün kılan tüm katılımcılarıma gönülden teşekkür ederim.

Danışmanım Prof. Dr. Raşit ÇELİK’in rehberliği, bu araştırmanın sağlam bir temele oturmasında belirleyici bir rol oynadı. Eğitimde eşitlik konusundaki uzmanlığı ve birikimi, çalışmanın kavramsal çerçevesini netleştirmemi sağladı. Kritik anlarda sunduğu öneriler, belirsizlikleri aşmama yardımcı olarak sürece tutarlılık kazandırdı. Bu değerli katkıları için kendisine içtenlikle teşekkür ederim.

Tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER ve Doç. Dr. Ahmet KAYSILI’ya da teşekkür etmek isterim. Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, tez aşamasından önce beni Fin eğitim sistemine yönlendirerek bu araştırmanın doğmasına önayak oldu. Doç. Dr. Ahmet KAYSILI’nın araştırma sürecindeki yönetsel tavsiyeleri ise çalışmanın tamamlanmasında kritik bir işlev gördü. Bunun da ötesinde, yurtdışında araştırma yürütmenin getirdiği yalnızlık ve tükenmişlik duygularıyla mücadele ettiğim dönemlerde gösterdiği içten anlayış ve destekleyici tutum için kendisine hep minnettar kalacağım.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	8
1.2. Amaç.....	11
1.3. Önem	11
1.4. Sayıtlar.....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13
BÖLÜM 2	16
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. Eğitimde Hakkaniyetli Eşitlik	16
2.2. İlişkisel Adalet Açısından Hakkaniyetli Eşitlik	20
2.2.1. Hakkaniyetli Eşitlik ve Liberalizm	25
2.2.1.1. Neoliberal Politikalar ve Eğitim.....	26
2.2.1.2. Eşitlikçi Liberalizm ve Eğitim	28
2.2.2. İlişkisel Adaletin Kültürel Boyutu	31
2.2.2.1. Eğitimde Çokkültürlülük ve Hakkaniyetli Eşitlik.....	32
2.3. İlişkisel Adalet Yaklaşımının Kapsamı.....	34
2.3.1. Makro-Mikro Bağlam İkilemi.....	35
2.3.2. Bireyci Otonomi-İlişkisel İkilemi	37

2.3.3. Akıl-Duygu İkilemi.....	40
2.4. Hakkaniyetli Eşitlik ve Öğrenci Destekleri.....	42
2.5. Fin Toplumunun ve Eğitim Sisteminin Genel Özellikleri	44
BÖLÜM 3	49
YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Veri Toplama Süreci	52
3.2.1. Veri Toplama Teknikleri.....	52
3.2.1.1. Görüşme	52
3.2.1.2. Doküman Analizi	61
3.3. Verilerin Çözümlemesi	63
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	66
3.4.1. İnandırıcılık	67
3.4.2. Araştırmacının Rolü.....	68
BÖLÜM 4	71
BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
4.1. Refah Devleti ve Fin Okul Kültürü	74
4.1.1. Fin Zorunlu Eğitiminin Makro Yapısı	74
4.1.1.1. Ücretsiz Hizmetler	74
4.1.1.2. Özel Okullar ve “Elit” Okullar.....	77
4.1.1.3. Özel Programlar	78
4.1.1.4. Boş Yıllar	82
4.1.2. Fin Okul Kültürü	86
4.1.2.1. Okul Kültürünün İlkeleri.....	87
4.1.2.2. Okul Kültürü Odaklı Öğretim	89
4.1.2.3. Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılımı	91
4.2. Temel Haklar ve Bireysel İhtiyaçlar.....	93
4.2.1. Resmî Belgelerde Eşitlik ve Hakkaniyetli Eşitlik Kavramları.....	94
4.2.2. “Bir Zenginlik Olarak Kültürel Çeşitlilik”.....	96
4.2.2.1. Farklı Din Dersleri ve Din Özgürlüğü	97
4.2.2.2. Çokdillilik Yaklaşımı	98
4.2.3. Bireysel İhtiyaçlar ve Üç Aşamalı Destek Sistemi	108
4.2.3.1. Genel Destek (General Support)	109

4.2.3.2. Yoğun (Intensified) ve Özel (Special) Destek	111
4.3. İhtiyaca Uygun Uzman Desteği ve İş Birlikleri	115
4.3.1. Sosyal Destek	115
4.3.1.1. Psikolog.....	116
4.3.1.2. Küratör	118
4.3.1.3. Hemşire	120
4.3.2. Eğitsel Destek	123
4.3.2.1. Ders Rehberi.....	123
4.3.2.2. Özel Eğitim �ğretmeni	128
4.3.2.3. Yardımcı �ğretmen.....	133
4.3.3. Öğrenci İhtiyaçlarının Tespiti ve Uzmanlar Arası İş Birlikleri	134
4.4. Destek Anlayışının İlkeleri ve Algılanan Destek	143
4.4.1. Destek Anlayışının İlkeleri	144
4.4.1.1. Bütüncül ve �nleyici.....	144
4.4.1.2. Erişilebilir.....	145
4.4.1.3. Mahremiyet ve Gönüllülük Esaslı.....	146
4.4.2. Genç Yetişkinlerin Destek Değerlendirmesi.....	148
4.4.2.1. “Fazladan” destek.....	148
4.4.2.2. Destek Talep Edebilmek	151
4.4.2.3. Birebir Etkileşim ve Destek	156
4.4.2.4. Okul Ortamında Kabul Görmek.....	160
4.4.2.5. Genç Yetişkinlerin Destek Değerlendirmelerine Bütüncül Bakış ...	164
4.5. Ailenin ve Okulun Sorumluluğu.....	165
4.5.1. Veli - Okul İş Birliği	166
4.5.2. Homojen Toplum, Homojen Okul ve Eğitimli Aile	170
4.5.3. “Okul, Evden Daha Stabildir”.....	174
BÖLÜM 5	179
TARTIŞMA VE SONUÇ	179
KAYNAKLAR	191
EKLER.....	218
EK 1: Genç Yetişkin Görüşme Formu	218
EK 2: Destek Uzmanları Görüşme Formu	220
EK 3: Okul Müdürü Görüşme Formu	221

EK 4: Öğretim Programının Kuramsal Yapısı	222
EK 5. 1991-2022 arası Finlandiya’ya Göç Eden Kişi Sayısı	222
EK 6. Etik Kurul Onayı.....	223
EK 7. Kod ve Temaların Tablosu	224
BENZERLİK BİLDİRİMİ	235
ÖZGEÇMİŞ	236



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Seçili ölkelerin gelir eşitsizliği oranı ve özel okul sayıları	45
Tablo 2. Döalist algılanan kavramlara örnekler (Sayer, 2011)	50
Tablo 3. Birinci grup katılımcı bilgileri	58
Tablo 4. İkinci grup katılımcı bilgileri	61
Tablo 5. Tema, alt tema ve örnek kodlar	72
Tablo 6. Özel programlara katılım ve boş yıl açısından Fin ve kültürel arka planı farklı genç yetişkinler	80



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Hakkaniyetli eşitliğin boyutları ve eğitimin bağlamları	36
Şekil 2. S80/S20 parametresine göre seçili ülkelerde gelir eşitsizliği	45
Şekil 3. Seçili ülkelerin gelir eşitsizliği oranı ve özel okul sayıları	46
Şekil 4. 19-29 yaş aralığında üniversite eğitimi almakta olan Fin nüfusu	56
Şekil 5. Fin okul kültüründe bütünleştirici öğretim	90
Şekil 6. Fin okullarının bürokratik yapısı ve okul çalışanları	135
Şekil 7. Genç Yetişkinler destek algısı	149
Şekil 8. Genç Yetişkinlere göre kimler destek alır	151
Şekil 9. Genç Yetişkinlerin öğretmenlere dair düşünceleri	157

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitimde hakkaniyetli eşitliğin sağlanması, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri ve nitelikli eğitime erişebilmeleri açısından eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri olarak görülmektedir. Bu hedefe ulaşmada sosyoekonomik statü, kültürel arka plan ve eğitim politikaları gibi okul dışı faktörler üzerine kapsamlı araştırmalar yapılmakta ve eğitim sistemlerinin hakkaniyetli eşitlik düzeyi çoğunlukla bu faktörler üzerinden değerlendirilmektedir. Ancak hakkaniyetli eşitliği sağlamada okul içi uygulamaların rolü ve bu uygulamaların nasıl hayata geçirildiği yeterince ele alınmamaktadır. Bu noktada uluslararası değerlendirmelerde hakkaniyetli eşitliği sağlamada başarılı kabul edilen Fin eğitim sistemi, okul içi uygulamaların keşfedilmesi açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

PISA (Program for International Student Assessment) sonuçlarında elde ettiği başarılarından dolayı uluslararası bir popüleriteye kavuşan Fin eğitim sistemi *gizemli* (Simola, 2015), *mucizevi* (Niemi, Toom ve Kallioniemi, 2016) ve *meşhur* (Thrupp, Seppänen, Kauko ve Kosunen, 2023) gibi nitelendirmelerle anılmaktadır. 2000-2009 yılları arası yapılan PISA sonuçlarına göre ilk sıralarda yer alan¹ Finlandiya, sonraki yıllarda giderek azalan bir performans sergilemiş ve 2022 PISA sonuçlarına göre tüm katılımcılar arasında matematik okuryazarlığında 20'nci, fen okuryazarlığında dokuzuncu ve okuma becerilerinde 14'üncü sırada yer almıştır (OKM, 2024a). Bu düşüşe rağmen diğer ülkelerin ilgisini çekmeye devam eden Finlandiya, en fazla referans² verilen ülke olarak belirlenmiş (Seitzer, 2022) ve 2022 yılı itibarıyla hacmi bir milyar avroya yaklaşan bir eğitim ihracatçısı olmuştur (EDUFI, 2023a).

¹ Örneğin; tüm OECD ülkeleri arasında Finlandiya, 2003 ve 2006 PISA sonuçlarına göre okuma becerilerinde ve matematik okuryazarlığında birinci; 2009 PISA sonuçlarına göre ise fen okuryazarlığında birinci, diğer alanlarda ikinci olmuştur (OKM, 2024a)

² Seitzer'in (2022) yürüttüğü çalışmada 1961 ve 2019 yılları arasında OECD tarafından yayınlanan 296 ülke raporu incelenmiş ve Finlandiya 1729 atıfla en çok referans verilen ülke olarak belirlenmiştir.

Fin eğitim sisteminin uyandırdığı bu etki, öğretmen kalitesinden eğitim yönetimine, kültürel değerlerden eşitlikçi eğitim politikalarına kadar çeşitli unsurlarla ilişkili olarak tartışılmaktadır (Andere, 2014; Sahlberg, 2017; Simola, 2015; Üstün ve Eryılmaz, 2018). Bu unsurlardan eşitlikçi eğitim politikası, Finlandiya’nın köklü bir eğitim ideali olup Sahlberg (2021, s. 20) tarafından “Fin rüyası, herkes için iyi bir okul” ifadesiyle vurgulanmaktadır. PISA raporlarına dayanarak Finlandiya’nın bu eşitlikçi eğitim idealini gerçekleştirmede başarılı olduğu söylenebilir çünkü Finlandiya, hem matematik başarısı OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) ortalamasının üzerinde olan hem de öğrencilerin sosyoekonomik statüsü³ ve matematik başarısı arasında zayıf korelasyon bulunan 10 ülkeden⁴ biri olmuştur (OECD, 2023a, s. 115). Sosyoekonomik statü ve akademik başarı arasındaki ilişki zayıf olduğunda eğitim sisteminin daha hakkaniyetli olduğu varsayılmaktadır (OECD, 2023a, s. 114). Matematik okuryazarlığında 20’nci sırada yer alırken sistemin hakkaniyetli olması açısından ilk 10’da yer alan Finlandiya, bu yönüyle akademik başarısı kendisinden daha yüksek olan ama OECD ortalamasının altında hakkaniyetli bulunan Singapur ve Estonya gibi ülkelere göre pozitif yönde ayrılmaktadır (OECD, 2023a).

OECD, eğitim sistemlerinin ne derece hakkaniyetli olduğuna dair çıkarımlarını “eğitim politikalarının temel bir değeri ve hedefi” olarak betimlediği *hakkaniyetli eşitlik* (equity) kavramı üzerinden yapmaktadır (OECD, 2023a, s. 110). *Hakkaniyet* (fairness) ve *kapsayıcılık* (inclusion) şeklinde iki boyutlu bir kavram olarak sunulan hakkaniyetli eşitlik, bir yönüyle arka planından bağımsız olarak her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesi (hakkaniyet), diğer yönüyle her öğrencinin asgari kalitede bir eğitime erişebilmesi (kapsayıcılık) şeklinde tanımlanmaktadır (OECD, 2023a, s. 111). Finlandiya, hem kapsayıcılık⁵ hem de hakkaniyet açısından OECD ortalamasının üstünde bulunarak hakkaniyetli eşitliği sağlayan ülkelere göre biri olarak sınıflandırılmaktadır (OECD, 2023a, s. 146).

³ OECD, sosyoekonomik statüyü anne ve babanın en yüksek eğitim seviyesi ve en yüksek mesleki statüsü ile ev eşyalarından oluşan bir endeks üzerinden ölçmektedir (OECD, 2023a, s. 114).

⁴ Diğer ülkeler; Makao (Çin), Hong Kong (Çin), Japonya, Kore, Kanada, İrlanda, Danimarka, İngiltere ve Letonya (OECD, 2023a, s. 115).

⁵ OECD, bir sistemin kapsayıcı olmasını matematik, okuma ve fen yeterliliğinde öğrencilerin %55’nin ikinci seviyede yeterliliğe sahip olması olarak belirlemektedir. Bu açıdan 27 eğitim sistemi OECD ortalamasının üstünde kapsayıcı bulunmuştur (OECD, 2023a, s. 146).

Fin eğitim sisteminin hakkaniyetli eşitliği sağlıyor olmasına ve bunu nasıl sağladığına dair sadece PISA raporlarına dayanarak çıkarımda bulunmak iki önemli sınırlılık barındırmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim sistemlerinin kendine özgü bağlamsal şartları dikkate alınmadan PISA gibi büyük ölçekli verilere dayanan sonuçlardan anlamlı çıkarımlara ulaşmanın zorluğudur (Berliner, 2015; Elliott, Stankov, Lee ve Beckmann, 2019; Ercikan, Roth ve Asil, 2015; Perry ve Ercikan, 2015). Bağlamsal şartlar göz ardı edilerek yapılan çıkarımların yüzeyselliği henüz PISA raporlarının kendi içinde önerilen politikalarda dahi görünmektedir. Bu durum, 2022 PISA raporunda önerilen *evrensel* (universal) ve *hedef odaklı* (targeted) politikalar üzerinden örneklendirilebilir (OECD, 2023a, s. 131). Finlandiya gibi hakkaniyet seviyesi yüksek ülkelerin evrensel politikalar benimseyerek kapsamlı öğretim programları hazırlama, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve okul kaynaklarını eşit dağıtma yoluyla tüm eğitim sistemini eşit bir şekilde etkileyecek uygulamalara öncelik vermesi beklenmektedir (OECD, 2023a, ss. 132-133). Öğrencileri ve okulları arasında kayda değer başarı farkı bulunan hakkaniyet seviyesi düşük ülkelerin ise hedef odaklı politikalar benimseyerek akademik başarısı düşük ya da sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere maddi ve eğitsel destek sağlaması beklenmektedir (OECD, 2023a, ss. 133-134). Bu doğrultuda öğrencileri ve okulları arasında görece az başarı farkı bulunan Finlandiya'nın hedef odaklı politikalar yerine sistemin genelini etkileyecek evrensel politikalara öncelik vermesi beklenmektedir. Diğer yandan Fin eğitim sistemini kendi bağlamı içinde ve derinlemesine inceleyen araştırmalar, PISA raporlarında bulunmayan eşitsizlik alanlarının varlığına ve önerilen politikalarla örtüşmeyen hususlara işaret etmektedir. Örneğin velilerin okul tercihine göre adres değişikliği yapması sebebiyle Fin okulları arasındaki farklılaşmanın arttığı (Bernelius ve Kosunen, 2023) ve okul içinde açılan özel programlara seçme sınavıyla öğrenci alınmasının "örtük" bir eşitsizlik yarattığı ileri sürülmektedir (Seppänen, Pasu ve Kosunen, 2023, s. 12). Hem veli tercihleri sebebiyle okullar arasında hem de okul içinde oluşturulan özel programlar kaynaklı öğrenciler arasında oluşan bu eşitsizlikler PISA raporlarından anlaşılamamakta, diğer bir ifadeyle *örtük* kalmaktadır. Buradan yola çıkarak öğrencileri ve okulları arasında az fark bulunduğu gerekçesiyle evrensel politikalar önerilen Finlandiya'da esasında hedef odaklı politikalar bağlamında ele alınabilecek nitelikte hakkaniyetli eşitlik sorunlarının olabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca, evrensel politikalar kapsamında önerilen öğretmenlerin mesleki

gelişimi ve kaynakların eşit dağılımı gibi hususlarda Finlandiya'nın halihazırda başarılı olduğu kabul edilmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2018).

PISA raporları sadece *gizli* kalan eşitsizlik alanlarını değil aynı zamanda eşitsizlikleri azaltmaya yönelik muhtemel uygulamaları da kapsam dışı bırakmaktadır. Finlandiya özelinde bunun en açık örneği, tüm öğrencileri kapsayan ve ilköğretim öğrencilerinin (1-9. Sınıflar) neredeyse yarısının faydalandığı Fin özel eğitim uygulamalarıdır (Sahlberg, 2021, s. 16). Her öğrencinin fazladan desteğe ihtiyaç duyabileceği anlayışına dayanan bu uygulamalar, genel eğitim faaliyetlerinden keskin bir şekilde ayrılmamakta ve hakkaniyetli eşitliğe katkı sağlayan önemli bir mekanizma olarak görülmektedir (Chong, 2016). Bu tür bir özel eğitim yaklaşımı, öğrenciler arasındaki farkları azaltma açısından bakıldığında hedef odaklı, tüm öğrencileri kapsamı açısından ise evrensel politikalar kapsamında değerlendirilebilir. Kısacası OECD'nin Finlandiya için tespit ettiği bağlamdan kopuk hakkaniyetli eşitlik seviyesi, bu eşitliğin doğası ve nasıl sağlandığı ya da iyileştirebileceği noktasında yetersiz ve muğlak çıkarımlara yönelmektedir.

PISA raporlarına dayanarak Fin eğitim sisteminin hakkaniyetli eşitlik seviyesi üzerine çıkarım yaparken dikkate alınması gereken diğer bir husus, bu seviyenin hesaplanmasında kullanılan sosyoekonomik statü endeksinin kuramsal temeline ve yöntemsel sınırlılıklarına dair eleştirilerdir. Her ne kadar PISA raporlarında açık bir kuramsal çerçeve sunulmasa da araştırmacılar, PISA'nın kuramsal temelini materyalist yaklaşımlara (Avvisati, 2020) ve neoliberal politikalara (Sjøberg, 2017) dayandırmaktadır. Sjøberg'e (2015, s. 120) göre bu temel, OECD'nin rekabetçi serbest piyasa ekonomisine dayanan politik ajandası ile şekillenmektedir ve altında yatan temel varsayım, PISA sonuçları ile ülkelerin rekabet gücü arasında güçlü bir bağ olduğudur. Bu kuramsal temelin eğitime ekonomik büyüme ve rekabetçilik gibi değerler üzerinden yaklaşması PISA'ya yöneltilen ana eleştirilerden biridir (Zhao, 2020). Bu noktada diğer bir eleştiri, PISA raporlarını referans alan eğitim araştırmaları ve politikalarına olup PISA'nın kuramsal temellerinin göz ardı edildiği yönündedir (Eryılmaz, Rivera-Gutiérrez ve Sandoval-Hernández, 2020; Sjøberg, 2015). Eğitimde hakkaniyetli eşitlik incelemeleri açısından bu eleştirilerin önemi, PISA'ya dayanarak eğitim sistemlerinde hakkaniyetli eşitlik üzerine fikir yürütürken bunun büyük oranda OECD'nin politik ajandası ile şekillenen tek boyutlu (ekonomik) bir hakkaniyetli eşitliğe gönderme yaptığını göz önüne almak gerektirir.

Yöntemsel açıdan ise OECD’ye tek ve genel bir sosyoekonomik statü endeksinin tüm eğitim sistemleri için geçerli olamayacağına dair eleştiriler yöneltilmektedir (Eriksson, Lindvall, Helenius ve Ryve, 2021; Pokropek, Borgonovi ve McCormick, 2017; Rutkowski ve Rutkowski, 2013). Örneğin Rutkowski ve Rutkowski (2013), OECD’nin kullandığı sosyoekonomik statü endeksindeki *ev eşyaları* (home possessions) değişkeninde bulunan unsurları akademik başarıya etkisi açısından ayrı ayrı hesaplayarak her bir unsurun akademik başarıya etkisinin ülkeden ülkeye farklılaştığını göstermiş ve ülkeye ya da bölgeye özgü endekslerin kullanılmasının daha sağlıklı sonuç verebileceği sonucuna varmıştır. Daha güncel bir çalışmada Eriksson ve diğerleri (2021) benzer bir sonuca ulaşarak genel bir sosyoekonomik endeks yerine çok boyutlu bir endeks kullanılmasının ülkeler arasındaki farkları göstermede daha işlevsel olabileceğini iddia etmektedir. Söz konusu çalışmada örneğin; OECD’nin sosyoekonomik endeksine dahil edilen değişkenler arasından velinin mesleki statüsü ve evdeki kitap sayısının diğerlerinden daha belirleyici bir gösterge olduğu, ancak bu iki değişkenin akademik başarıya etkisinin evrensel olmadığı ve evdeki kitap sayısının gelişmiş toplumlarda daha belirgin bir etkisi olurken az gelişmiş toplumlarda velinin mesleki statüsünün daha etkili olduğu bulunmuştur (Eriksson ve diğerleri, 2021, s. 8). PISA’da kullanılan sosyoekonomik endeksin bu yöntemsel sınırlılığını “tek beden herkesi uymayabileceği” şeklinde metaforik olarak ifade eden Rutkowski ve Rutkowski’nin (2013, s. 259) bu ifadesi, yukarıda tartışılan bağlamsal şartların ve kuramsal temelin göz ardı edildiğine dair eleştiriler bağlamında daha geniş bir açıdan okunduğunda PISA’ya dayanarak Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik olgusuna dair çıkarımda bulunurken neden temkinli olunması gerektiğini veciz bir şekilde dile getirmekte ve bu hakkaniyetli eşitlik anlayışının kuramsal ve yöntemsel olarak dar bir anlamda ve sistemin bağlamsal şartlarından bağımsız kullanıldığına dikkat çekmektedir.

Tüm sınırlılıklarına rağmen PISA, eğitimde hakkaniyetli eşitlik meselesine ilişkin sunduğu fikirlerle ve sadece bu meseleyi gündemine alıyor olmasıyla bile dünya genelinde eğitimde hakkaniyetli eşitliğin sağlanmasına katkı sağlama potansiyeli olan güçlü bir araç olarak görülmektedir (Enchikova, Toledo, Neves ve Nata, 2022, s. 86). Hem bu aracın “küresel bir standart” olarak kabul görmesi (Breakspear, 2012, s. 28) hem de uygulandığı ilk yıllardan itibaren Finlandiya’nın hakkaniyetli eşitlik konusunda başarılı bir örnek olarak sunulması (Schleicher, 2009) gibi sebeplerle bu çalışma, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli

eşitlik olgusuna dair incelemesini PISA ile başlatmıştır. Ancak Ercikan ve diğerlerinin (2015, s. 6) vurguladığı üzere eğitim sistemlerini incelerken ülkelerin genel performans değerlendirmeleri kadar “okul terk oranları, okul iklimi, öğrenci ve öğretmen davranışları ve öğrencilerin eğitimin faydalarına ilişkin algıları” gibi birçok diğer göstergenin dikkate alınması gerekmektedir. Hakkaniyetli eşitlik açısından bu uyarı, PISA’nın sosyoekonomik endeksinde kullanılan okul dışı faktörler (velinin eğitimi ve mesleği ile ev eşyaları) kadar okul içi faktörlerin de önemine işaret etmektedir.

Eğitimde hakkaniyetli eşitliğe daha bütüncül yaklaşan çalışmalar okul içi ve okul dışı faktörleri birbiriyle bağlantılı olarak incelemektedir (Angelle ve Torrance, 2019; Chapman ve Ainscow, 2022a). Hargreaves ve Shirley’nin (2009) *Dördüncü Yol* (The Fourth Way) olarak tanımladığı eğitim modelinden esinle eğitimi “kollektif bir sorumluluk” olarak tanımlayan Chapman ve Ainscow (2022a), İskoç eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliği eğitimin tüm paydaşlarını kapsayan bir proje ile incelemiştir. Bu proje kapsamında hakkaniyetli eşitliği etkileyen faktörleri *okul içi*, *okullar arası* ve *okul ötesi* alanlar olarak sınıflandıran Chapman (2022, s. 25), bu faktörlerin birbiriyle etkileşim halinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu sınıflandırmadaki okullar arası ve okul ötesi faktörler, okul dışı sosyal ve ekonomik unsurları içermesi itibarıyla genel hatlarıyla PISA’nın hakkaniyetli eşitlik incelemeleri ile örtüşürken okul içi faktörler şu şekilde özetlenmektedir:

Öğrencilerin eğitim ve öğrenmeyle bağ kurma biçimleri; öğretim gruplarının organize edilme biçimleri ve bu organizasyondan kaynaklanan farklı fırsat türleri; okulun karakteristiği olan sosyal ilişki ve kişisel destek türleri; okulun başarı, cinsiyet, etnik köken ve sosyal çeşitliliğe yanıt verme biçimleri (Chapman, 2022, ss. 25-26).

Bu okul içi faktörler üzerinden Chapman, her bir okulun kendi bünyesindeki sorunları çözmek için yapabileceği çok fazla şeyi olduğunu ve bu aksiyonların hem öğrenci deneyimleri üzerinde hem de diğer alanlarda ortaya çıkan eşitsizliklere olumlu etkisi olabileceğini ileri sürmektedir (Chapman, 2022, s. 26). Aynı üçlü sınıflandırmayı kullanan Ainscow (2022, s. 43), “okulların hakkaniyetli eşitlik sorununu ele almak için harekete geçirilebileceği yetkinliğini göz ardı etme eğiliminde” olduğu iddiasıyla okul içi faktörlere odaklanmakta ve hakkaniyetli eşitliğin sağlanmasında ilgili tüm paydaşların dahil edileceği “iş birliğine dayalı araştırma” (collaborative inquiry) modelini önermektedir. Diğer bir çalışmada araştırmacılar, benzer bir sınıflandırma kullanarak hakkaniyetli eşitliği mikro,

mezo ve makro bağlamların etkileşimi üzerinden incelemektedir (Angelle ve Torrance, 2019). *Sosyal adalet liderliği* (social justice leadership) olarak adlandırdıkları bu yaklaşıma göre “makro ve mezo bağlamlardaki sosyal adalet çalışmaları, okul liderinin geçmişi, deneyimleri ve inançlarının oluşturduğu mikro bağlamdan etkilenir ve bu bağlamlar aracılığıyla hayata geçirilir” (Angelle ve Torrance, 2019, s. 196). Her iki çalışmanın da ortak noktası hakkaniyetli eşitliği sağlayan ya da engelleyen unsurları okulun kendi bağlamındaki unsurlardan ulusal ve uluslararası politikalara bir bütün olarak görmeleridir. Bu bütüncül bakış açısı, “hakkaniyetli eşitlik ekolojisi” olarak ifade edilmekte ve “eşitlik sorunlarını ele almak için çok boyutlu stratejilere ihtiyaç olduğu” vurgulanmaktadır (Ainscow, Dyson, Goldrick ve West, 2012, s. 211).

Hakkaniyetli eşitliğe bütüncül yaklaşan söz konusu çalışmalar, “ne olduğu” sorusundan daha çok “nasıl olmalı” sorusuna odaklanarak normatif bir açıdan kurgulanmıştır (Jasso, 2020, s. 105). Temel amaçları “eğitim sistemlerinde hakkaniyetli eşitliği sağlamak için neler yapılabileceği” (Chapman ve Ainscow, 2022b, s. 9) ya da okul liderliği sayesinde “sosyal olarak hakkaniyetli okul kültürüne” nasıl ulaşılabileceğidir (Torrance ve Angelle, 2019, s. 14). Bu amaçlara ulaşmak için öngörülen “sistem genelinde reform” (Chapman ve Ainscow, 2022b, s. 8) ve “dönüştürücü liderlik” (P. W. Miller, Roofe ve García-Carmona, 2019, s. 97) belirli bir eğitim politikasına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalar, hakkaniyetli eşitliğin çok boyutluluğuna dikkat çekmeleri açısından önem arz ederken belirli bir eğitim politikasından yola çıkmaları itibarıyla Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliğin nasıl sağlandığını (ya da sağlanmaya çalışıldığını) anlamak açısından sınırlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmalardan yola çıkarak örneğin Finlandiya’nın PISA temelli yüksek hakkaniyetli eşitlik seviyesinin oluşmasında ülkenin ve ailelerin sosyoekonomik şartları kadar okul içi uygulamaların da önemli bir rolü olabileceği anlaşılabiliyorken bu uygulamaların halihazırda neler olduğu ancak kuramsal ya da reformist beklentilerle kesiştiği oranda keşfedilebilecektir. O yüzden reformist politikalar yerine hakkaniyetli eşitlik açısından – en azından PISA sonuçlarına göre – halihazırda başarılı kabul edilen Fin eğitim sisteminin kendisinden başlatılan bir inceleme, Fin okullarında hakkaniyetli eşitliği sağlayan uygulamaların keşfedilmesini daha olanaklı kılacaktır.

1.1. Problem

Küreselleşmenin etkisiyle 1990'lerden itibaren eğitimde politika transferleri yaygınlaşmış ve en iyi uygulamaların veya uluslararası standartların referans kabul edilme eğilimi artmıştır (Rapple, 2012; Steiner-Khamsi, 2021). PISA sonuçlarında elde ettiği başarılar nedeniyle Fin eğitim sistemi de politika transferinde iyi uygulamaların referans noktası olmuş (Steiner-Khamsi, 2016), Japonya gibi gelişmiş ülkelerde dahi “umudun sembolü” olarak görülmüştür (Takayama, 2010, s. 52). Bu açıdan PISA, sunduğu karşılaştırmalı verilerle eğitimde politika transferlerine güçlü bir dayanak oluştururken ilk sıralarda yer alan Finlandiya'yı örnek bir model olarak öne çıkarmaktadır. Hakkaniyetli eşitlik açısından PISA raporlarında ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın bu konuda da örnek teşkil etmesi kaçınılmaz görünmektedir. Nitekim hakkaniyetli eşitlik üzerine yapılan bir sistematik incelemede seçilen çalışmalar iki ana kategoriye ayrılmış ve Finlandiya, neoliberal politikalar üzerinden tanımlanan hakkaniyetli eşitlik anlayışını sorunlaştıran çalışmaların olduğu kategorinin karşısında “karşıt tanımlar ve alternatif hedefler” başlığıyla “kabul gören bir model” olarak ayrı bir kategoride sunulmuştur (Cairney ve Kippin, 2022, s. 11).

Kabul gören bir model olmasına rağmen Finlandiya'nın hakkaniyetli eşitliği nasıl sağladığına dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunun muhtemel bir sebebi eğitim araştırmalarında hakkaniyetli eşitliğin “genellikle olumsuzluklara ilişkin endişeleri vurgulamak için kullanılmasıdır” (Levinson, Geron ve Brighthouse, 2022, s. 5). Örneğin, Cairney ve Kippin'in sistematik incelemesinde ulaştığı sonuç, seçilen çalışmalarda “mevcut neoliberal politikaların başarısız olduğuna dair yüksek bir kesinlik olduğu, fakat bununla başarılı bir şekilde nasıl karşı çıkılacağı konusunda düşük bir kesinlik olduğudur” (Cairney ve Kippin, 2022, s. 1). Diğer bir ifadeyle neoliberal politikalar bağlamında eşitsizlikler başarıyla tespit edilirken hakkaniyetli eşitliğin nasıl sağlanacağı konusunda uzlaşmaya varılamamaktadır. Bu doğrultuda Cairney ve Kippin (2022, s. 26), “eğitimde hakkaniyetli eşitlik araştırmacılarını eğitimde eşitsizliğe dair ibretlik hikâyelerin meta-anlatıcıları olarak” tanımlamaktadır. Finlandiya için de bu eğilimin devam etmektedir. Hakkaniyetli eşitlik üzerine çalışmalar, genellikle eşitliğin nasıl sağlandığına değil, spesifik eşitsizlik alanlarına yoğunlaşmaktadır (örneğin; Thrupp ve diğerleri, 2023).

Hakkaniyetli eşitliği hedefleyen ya da sağlayan politika ve uygulamaların neler olduğuna dair varsayımlar ise büyük oranda teorik çalışmalara dayanmaktadır. Simola'ya

(2015, s. 276) göre Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik, Finlandiya'nın sosyal demokrat geleneği ile serbest piyasa liberalizmi arasında salınan politik dinamikleri ile şekillenmektedir. Sahlberg (2021, ss. 82-83) ise hakkaniyetli eşitliği sağlayan unsurları “herkes öğrenebilir” ilkesinden “ulusal gençlik politikalarına” bir dizi başlıkta⁶ tartışmaktadır. Ayrıca, Fin öğretmenlerin uzmanlığı ve etik anlayışı (Niemi ve Isopahkala-Bouret, 2015) ile toplumun genelinde sosyoekonomik eşitsizliklerin az olması (Lingard, 2010, s. 140) gibi daha spesifik sebepler, hakkaniyetli eşitliğe katkı sağlayan unsurlar olarak kuramsal düzeyde tartışılmaktadır.

Veriye dayalı yürütülen sınırlı sayıdaki çalışmada ise Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik, öğretim programının kültürel çeşitliliğe saygısı (Zilliacus, Holm ve Sahlström, 2017) ve kapsamlı özel eğitim anlayışı (Chong, 2016) ile ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmalardan biri öğretim programının doküman incelemesine (Zilliacus ve diğerleri, 2017), diğeri ise eğitim politikacıları ile yapılan görüşmelere (Chong, 2016) dayanmasından dolayı resmi söylemi yansıtmaktadır. Bu noktada politika yapıcılarının beklentileri ile politika sonuçları arasında büyük farklar olabileceğini kabul etmek gerekir (Cairney & Denny, 2020, s. 221). Gewirtz'in (2006, ss. 79-80) de vurguladığı üzere, sosyal adalet ilkeleri pratikte tam olarak uygulanamadığı için ancak kısmi başarıyla sonuçlanmaktadır ve bu nedenle eğitimde sosyal adalete ilişkin başarı yargıları bağlam ve uygulama düzeyleri ışığında yapılmalıdır. Nitekim Chong (2016, s. 14) ve Zilliacus ve diğerleri (2017, s. 245), hakkaniyetli eşitliğe dair çıkarımlarının pratikte ne derece karşılık bulduğunu öğrenmek için okul bağlamına işaret etmektedir. Ancak hem resmi söylemi yansıtan bu çalışmalardaki hem de teorik tartışmalardaki (Niemi ve Isopahkala-Bouret, 2015; Sahlberg, 2021; Simola, 2015) hakkaniyetli eşitlik çıkarımlarının Fin okul bağlamında nasıl karşılık bulduğu yeterince araştırılmamış bir alandır.

İlişkisel adalet, sosyal adaletin sağlanmasında “hem mikro düzeydeki yüz yüze etkileşimlerin hem de devlet ve piyasa gibi kurumların dolayımıldığı makro düzeydeki sosyal ve ekonomik ilişkilerin” rolünü vurgulaması itibarıyla Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik anlayışının okul bağlamına nasıl yansıdığını keşfetmek için bütüncül ve

⁶ Diğer başlıklar; “okul öncesi eğitim hakkı”, “hakkaniyetli bütçe ve kaynak”, “öğrencilerin ve öğretmenlerin iyi oluşu”, “sağlık eğitimi ve okulda bakım”, “dengeli müfredat” ve “kapsamlı özel eğitim” şeklindedir (Sahlberg, 2021, ss. 82-83).

çok boyutlu bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Gewirtz, 1998, s. 471). İlişkisel adaletin mikro ve makro düzey birlikteliği, okul içi ve okul dışı faktörlerin etkileşimini vurgulayan Ainscow (2022) ve Chapman'ın (2022) reformist görüşleriyle örtüşmektedir. Yine bu görüşlerle benzer şekilde ilişkisel adalet yaklaşımında okulların kendi bünyelerindeki eşitlik meseleleri üzerinde daha fazla etkisi olabileceği gerekçesiyle mikro bağlam ayrıca önemli görülmektedir (Anne Winter, 2018, s. 10). İlişkisel adaletin öngördüğü “kabul, saygı, ilgi ve karşılıklılığa dayalı ilişkilerin teşvik edilmesine” dair eğitim politikaları ancak okul bağlamında hayat bulabilir (Gewirtz, 1998, s. 482). Bu yönüyle ilişkisel adalet, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliğin okul bağlamında ya da Levinson ve diğerlerinin (2022, s. 8) ifadesiyle “öğrencilerin günlük yaşam deneyiminde” nasıl ve ne derece karşılık bulduğunu incelemek açısından elverişli bir zemin oluşturmaktadır.

İlişkisel adalet, mikro düzeydeki sosyal ilişkilerle makro düzeydeki ekonomik, kültürel ve politik eşitlik alanlarını birlikte ele alan çok boyutlu bir yaklaşımdır (Lynch, Kalaitzake ve Crean, 2021). İlişkisel adaletin bu çok boyutlu yaklaşımı, PISA raporlarında olduğu gibi hakkaniyetli eşitliğin sadece ekonomik boyutuyla değil (Sjøberg, 2015; Zhao, 2020), aynı zamanda kültürel ve politik boyutlarıyla bir bütün olarak ele almaya imkan sağlamaktadır. Bu çok boyutluluk, diğer bütüncül yaklaşımlarda olduğu gibi belirli bir eğitim politikası ile sınırlanmadan (örneğin; Chapman ve Ainscow, 2022a) Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliği betimlemeyi olanaklı kılacak kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

Bu kuramsal çerçeve üzerinden yürütülecek bir hakkaniyetli eşitlik incelemesi sosyal adalet çalışmalarında merkezi kavramlardan biri olan *ihtiyaçlar* (needs) üzerinden yürütülebilir (Fraser, 1989; D. Miller, 2001; Rawls, 1999a). Diğer yandan “ihtiyaçlar bireye göre büyük farklılıklar gösterir” (Nussbaum, 2000, s. 68) ve beslenmeden bireysel özgürlüklere birçok unsur içeren kapsamlı listelerle tanıtılır (örneğin; Costanza ve diğerleri, 2007). Okul bağlamında aranan bir hakkaniyetli eşitlik açısından bu ihtiyaçlar PISA uygulamalarında olduğu gibi öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları⁷ ile bu ihtiyaçlarla bağlantılı olarak ilişkisel adaletin öngördüğü şekilde maddi kaynaklara erişim (ekonomik), saygı ve

⁷ PISA raporlarında ihtiyaçlar, “bireysel öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının karşılanması” şeklinde geniş bir açıdan ifade edilse de hakkaniyetli eşitlik seviyesinin hesaplanmasında sadece matematik başarısı esas alındığı için bu çalışmada OECD'nin öğrenci ihtiyaçlarına yaklaşımı “öğrenme ihtiyaçları” olarak ifade edilmiştir (OECD, 2023a, s. 133).

kabul görme (kültürel), kararlara katılım ve temsil edilme (politik) ihtiyaçları üzerinden tanımlanabilir (Lynch ve diğlerleri, 2021). Bu ihtiyaçların karşılanması açısından öğrencilerin nasıl desteklendiğı Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik olgusuna dair bağlama yaslanan ve çok boyutlu bir anlayış sunacaktır. Dolayısıyla araştırmanın problem durumunu Fin eğitim sistemindeki hakkaniyetli eşitlik yaklaşımının öğrencilere sunulan destekler düzleminde karşılık bulma biçimi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu alışmada Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik olgusunun ilişkisel adalet perspektifiyle incelenmesi ve bu olgunun okul bağlamında nasıl somutlaştığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sahasından toplanan nitel veriler yorumlanarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Fin okullarında örgün eğitim alan öğrencilerin okul yaşantılarında aldıkları destek hakkaniyetli eşitlik açısından nasıl değlerlendirilebilir?
2. Fin okullarında örgün eğitim alan öğrencilerin okulda aldıkları destek hakkaniyetli eşitliğin ekonomik, kültürel ve politik boyutlarıyla hangi açılardan kesişmektedir?
3. Fin okullarında öğrencilere destek vermeyi hedefleyen ne tür politika ve uygulamalar vardır ve bunlar hangi personeller aracılığı ile nasıl sağlanmaktadır?
4. Fin okullarında örgün eğitim alan öğrencilerin okulda aldıkları destek ile aile hayatlarında aldıkları destek arasındaki ilişki hakkaniyetli eşitlik açısından nasıl değlerlendirilebilir?

1.3. Önem

Finlandiya, PISA sonuçlarında aldığı başarılarla “politikaların, uygulamaların ve fikirlerin ödünç alındığı” bir referans toplumu⁸ olarak adlandırılmaktadır (Steiner-Khamsi, 2016, s. 384). Diğler ölkelerin eğitim politikalarında Finlandiya’yı referans alması sadece

⁸ *Referans toplumu*, ilk olarak Bendix (1978) tarafından kullanılmış olup “başka bir ölkenin değlerlerine ve kurumlarına kendi ölkene ait fikirler ve eylemlerle yaklaşma” durumuna gönderme yapmaktadır (Bendix, 1978, s. 292).

akademik alan yazında değil (örneğin, Cairney ve Kippin, 2022) aynı zamanda medya organlarında (Waldow, 2017) ve OECD'nin ülke raporlarında (Seitzer, 2022) da gözlemlenmektedir. Bir ülke, eğitim sistemiyle referans toplum olarak kabul gördüğünde gözlemlenen unsurların diğer sistemlere nasıl aktarılacağı da incelenir (Steiner-Khamsi, 2021, s. 331). Ayrıca “bir ülkeden sıkça veya olumlu bir şekilde bahsediliyorsa bir tür bilgi transferi olasılığı artar” (Seitzer, 2022, s. 168). OECD, bu bilgi transferini hem PISA aracılığı ile sunduğu karşılaştırmalı verilerle dolaylı olarak hem de PISA direktörü Schleicher üzerinden doğrudan teşvik ediyor görünmektedir: “uluslararası karşılaştırma yapmak ve bu karşılaştırmanın sonuçlarını politika ve uygulamalara dahil etmek için güçlü ve tutarlı bir çaba göstermek, en yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin ortak bir özelliğidir” (Schleicher, 2018, s. 279).

Diğer yandan karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, PISA'nın eğitim politikalarını şekillendirme gücüne “yüzeysel” ve “eleştirel olmayan” politika transferlerine sebep olabileceği endişesiyle temkinli yaklaşmaktadır (Crossley, 2014, s. 18; Jules, Shields ve Thomas, 2021). Bu endişeler doğrultusunda ve “PISA'nın taşıdığı büyük siyasi ve eğitsel önem göz önüne alındığında eleştirel ve bağımsız araştırmalara şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır” (Sjøberg, 2015, s. 126). Ayrıca, PISA'nın sunduğu bulguların “küçük ölçekli derinlemesine çalışmalara yol göstermek için kullanılması” tavsiye edilmektedir (Perry ve Ercikan, 2015, s. 8). Bu uyarı ve tavsiyeler doğrultusunda bu çalışma, PISA sonuçlarına dayanarak eğitim politikalarında referans noktası olarak alınma potansiyeli olan Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliğin nasıl sağlandığını derinlemesine incelemeyi hedefleyerek en büyük katkıyı karşılaştırmalı eğitim alan yazınına yapacaktır. Ayrıca, Fin eğitim sistemindeki hakkaniyetli eşitlik anlayışının diğer sistemlere ilham olabilecek yönlerinin incelenmesi karar alıcılar ve eğitimciler için veriye dayalı çıkarımlar sağlayacaktır. Özellikle okulun mikro bağlamında ele alınabilecek ilişkisel unsurların eğitim politikacıları ve uygulayıcıları için önemli çıkarımlar sunması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın evrenini Fin örgün eğitim sistemindeki okullardan mezun olan genç yetişkinler ile halihazırda görevde olan okul müdürü ile sosyal ve eğitsel destek uzmanları

oluşturmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde verilen yanıtların sosyal gerçekliği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma Fin eğitim sistemindeki eşitlik veya eşitsizliklere ilişkisel adalet açısından yaklaşmaktadır. İlişkisel adalet, sosyal adaletin diğer boyutları (ekonomik, kültürel ve politik) ile doğrudan ilgilidir. Ancak bu boyutlar ilişkisel adaletle ilgili olduğu ölçüde ve okulun mikro bağlamında ele alınabilecek yönleriyle incelenmekte; her bir boyut için derinlemesine bir analiz sunulmamaktadır.

1.6. Tanımlar

Bireysel İhtiyaçlar: Öğrencilere akademik, ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan destek gerektirebilecek alanlar.

Çokdillilik (Plurilingualism): Öğrencilerin repertuvarlarındaki tüm dillerin sosyal ve kültürel gelişim için kaynak olarak görüldüğü ve günlük okul yaşamında kullanılmasının teşvik edildiği yaklaşım.

Dayanışma (Solidarity): “Karşılıklı yardım ve ortak hedeflerle birbirine bağlanmaya” işaret eden değer (Prainsack ve Buyx, 2012, s. 344).

Ders Rehberi (Study Counsellor): Fin okullarında öğrencilerin karar verme becerilerine, ders çalışma stratejilerine ve kariyer seçimlerine destek olan öğretmen.

Destek Uzmanları: Fin okullarında öğrenci desteklerini sağlamakla görevli ve bu çalışmada sosyal destek uzmanları (psikolog, küratör ve hemşire) ve eğitsel destek uzmanları (özel eğitim öğretmeni, ders rehberi ve yardımcı öğretmen) olarak iki kategoride incelenen personeller.

Dirençli Öğrenci (Resilient Student): Sosyoekonomik olarak dezavantajlı olmalarına rağmen akademik açıdan başarılı olabilen öğrenciler.

Eşitlikçi Liberalizm (Egalitarian Liberalism): John Rawls, Amartya Sen ve Martha Nussbaum gibi kuramcıların çalışmalarıyla özdeşleştirilen ve bireysel özgürlükleri korurken sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin azaltılması gerektiğini savunan liberal siyaset felsefesi yaklaşımı.

Fin Eğitim Sistemi: Temel eğitim (comprehensive school/basic education, 1-9. sınıflar) ve genel lise (upper secondary, 10-12. sınıflar) kademelerini kapsayan sistem.

Fin Özel Eğitim Anlayışı: Tüm öğrencileri potansiyel özel eğitim öğrencisi olarak kabul eden ve özel eğitimi sadece engellilik durumu gibi belirli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir eğitim şekli olarak değil, tüm öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği bir eğitim desteği olarak gören yaklaşım.

Genç Yetişkin: Bu çalışmada 19-29 yaş aralığındaki üniversite eğitimi almış ya da almakta olan kişiler için kullanılan tanım.

Hakkaniyetli Eşitlik (Equity): “Bireysel ihtiyaç ve özelliklere göre farklılaştırılmış muamele” olarak tanımlanan kavram (Edgar, 2022, s. 16).

İlişkisel Adalet (Relational Justice): Sosyal adaletin ekonomik, kültürel ve politik boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ve bu boyutların sosyal ilişkiler içinde şekillendiğini öngören kuramsal yaklaşım.

İlişkisel Otonomi (Relational Autonomy): Bireylerin sosyal çevrelerine bağımlı olduğunu kabul eden ve otonominin ilişkisel bağlamda geliştiğini öngören yaklaşım.

Küratör (Curator): Fin okullarında sosyal hizmetler uzmanı olarak görev yapan personel.

Neoliberal Politikalar: Minimal devlet müdahalesi ile rekabet, ekonomik verimlilik ve tercih hakkı gibi değerleri teşvik eden ve küreselleşmeyle birlikte hâkim ideoloji haline gelen yaklaşım (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 31).

Okul Kültürü: İki düzeyde ele alınan kavram: a) geniş kültür (wider culture) düzeyinde: Fin toplumunun refah devleti anlayışıyla şekillenen sosyal ve kültürel değerler bütünü; b) jenerik kültür (generic culture) düzeyinde: okulun tüm üyelerinin değer ve eylemleriyle şekillenen kurumsal yapı (Prosser, 1999, s. 8).

Öğrenci Destekleri: Fin okullarında öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak üzere sunulan eğitsel ve sosyal destekleri kapsayan kurumsal hizmetler bütünü.

Paternalizm: Bireylerin daha iyi durumda olacağı veya zarardan korunacağı iddiasıyla onların tercihlerine getirilen kısıtlamaları meşru gören yaklaşım.

Refah Devleti: Kaynakların toplumun farklı kesimlerinin sosyal risklerini azaltacak şekilde dağıtılmasını öngören devlet modeli.

Sosyal Destek (Student Welfare): Öğrencilerin bedensel ve zihinsel sağlıkları ile sosyal iyi oluşlarını destekleyen tüm faaliyetleri kapsayan hizmetler.

Üç Aşamalı Destek Sistemi: Fin okullarında uygulanan ve genel destek, yoğun destek ve özel destek aşamalarından oluşan sistematik öğrenci destek mekanizması.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimde Hakkaniyetli Eşitlik

Bu çalışmada İngilizce *equity* kavramının karşılığı olarak kullanılan hakkaniyetli eşitlik, “muğlak ve tartışmalı” bir kavramdır (Cairney ve Kippin, 2022, s. 4). Özellikle eşitlik (equality) ve hakkaniyetli eşitlik kavramlarının birbirinin yerine kullanılabiliyor olması “belirsizlik ve karmaşaya” neden olmaktadır (Espinoza, 2007, s. 359). Bu duruma kavramsal bir açıklık getirme amacıyla hakkaniyetli eşitlik kavramının tarihi gelişimini inceleyen Edgar, eğitimde hakkaniyetli eşitliğin beş farklı kullanımı olduğunu göstermektedir:

1. Erişim ve fırsatlar olarak hakkaniyetli eşitlik
2. Bireysel ihtiyaçlara ve özelliklere yanıt olarak hakkaniyetli eşitlik
3. Asgari performans düzeyi olarak hakkaniyetli eşitlik
4. Grup veya birey düzeyinde elde edilen çıktılar olarak hakkaniyetli eşitlik
5. Kazanım açıkları veya ölçülen performans olarak hakkaniyetli eşitlik (Edgar, 2022, ss. 10-15)

İncelemesinin sonucunda Edgar (2022, s. 16), hakkaniyetli eşitlik için en uygun tanımın “bireysel ihtiyaç ve özelliklere göre farklılaştırılmış muamele olarak çerçevelen” ikinci kullanım olduğu sonucuna varmaktadır. Bu çalışma, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliği bireysel öğrenci ihtiyaçlarına verilen destekler üzerinden keşfetmeyi hedeflemesi itibarıyla öncelikli olarak bu ikinci kullanımı esas almaktadır.

Diğer yandan bu çalışmanın kapsamı doğrultusunda Edgar’ın (2022, s. 16) sınıflandırmasındaki ikinci kullanımı “tüm çocuklar ve gençler için [eğitimde] eşit erişim ve fırsatlar sağlamaya” işaret eden birinci kullanımdan keskin çizgilerle ayırmak mümkün olmayabilir. Ayrıca, ilgili alan yazında bu iki kullanım çoğu zaman iç içe geçmiş vaziyette kullanılmaktadır (Cairney ve Kippin, 2022; Chu, 2019). Örneğin; birinci kullanım, OECD’nin hakkaniyet ve kapsayıcılık kavramları üzerine inşa ettiği hakkaniyetli eşitlik anlayışındaki “tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimine” işaret eden kapsayıcılık⁹ kavramı

⁹ Kapsayıcılık aynı zamanda “matematik, okuma ve fen bilimlerinde en azından temel beceri düzeyine ulaşmayı” öngördüğü için Edgar’ın (2022) sınıflandırmasındaki üçüncü kullanım ile de örtüşmektedir (OECD, 2023a, s. 111).

ile örtüşmektedir (OECD, 2023a, s. 111). OECD, kapsayıcılığın tek başına yeterli olmadığını ve bunun hakkaniyet kavramıyla birleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (OECD, 2023a, s. 143). Bu çalışma, hakkaniyetli eşitliği sağlayan okul içi unsurlara odaklanması itibarıyla özellikle yöntemsel açıdan OECD’den farklı bir hakkaniyet anlayışı benimsemektedir, fakat OECD’nin kapsayıcılığı gerekli şart, hakkaniyeti ise yeterli şart olarak sunması bu çalışma için de işlevsel görünmektedir. Dolayısıyla incelemenin odak noktası “bireysel ihtiyaçlara ve özelliklere yanıt olarak hakkaniyetli eşitlik” iken bunun ön şartı “erişim ve fırsat olarak hakkaniyet eşitlik” olarak kabul edilmektedir (Edgar, 2022, s. 16).

Bu iki kullanımı birbirini tamamlayan unsurlar olarak kabul etmekle birlikte birinci kullanım, büyük oranda *fırsat eşitliği* üzerine olan kapsamlı alan yazına dayandığı için ve bu alan yazının ikinci kullanımdaki hakkaniyetli eşitlik kavramı ile örtüşen ve çelişen yönleri olmasından dolayı kavramsal olarak ayrıca netleştirilmeye gereksinim vardır. Öncelikle, eğitim politikalarına ilişkin metinlerde hakkaniyetli eşitlik, “yüksek kaliteli kamu hizmetlerine erişimde fırsat eşitliği anlamında daha sınırlı bir tanımla” kullanılmaktadır (Cairney ve Kippin, 2022, s. 4). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nin eğitim politikalarına ilişkin resmi belgelerinde¹⁰ hakkaniyetli eşitliğin kullanımını inceleyen Chu (2019, s. 21), belgelerin çoğunda “eğitim girdilerine eşit erişime odaklanan bir eşitlik anlayışı” olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle hakkaniyetli eşitlik, eğitim imkanlarına erişim eşitliğine¹¹ işaret eden fırsat eşitliği ile aynı anlama gelecek şekilde kullanılabilir. Benzer bir kullanım, OECD yayınlarında da gözlemlenmektedir. Örneğin, 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitimin “dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açık” olduğunu belirterek fırsat eşitliği yaklaşımını yansıtırken (*Milli Eğitim Temel Kanunu*, 1973, Madde 4) OECD, farklı ülkelere ait hakkaniyetli eşitlik tanımlarını listelediği yayınında bu tanımları Türkiye’de hakkaniyetli eşitliğin karşılığı olarak sunmaktadır (OECD, 2023b, s. 59). Ancak, sadece eğitim imkanlarına erişime işaret eden fırsat eşitliği “zayıf hakkaniyetli eşitlik” olarak nitelendirilmektedir (Cochran-Smith ve diğerleri, 2017, s. 19). Bu çalışma, eğitim

¹⁰ İncelenen belge “The Every Child Succeeds Act” yasası olup her eyalette farklı versiyonu bulunduğu için çoğul olarak kullanılmıştır (Chu, 2019).

¹¹ Alan yazında *erişim eşitliği* şeklinde müstakil bir kullanım olmasına rağmen daha fazla kavram kargaşasına sebep olmamak amacıyla detayına girilmemiştir (Detaylı bilgi için; Farrel, 2007).

imkanlarına erişim anlamındaki fırsat eşitliğini Edgar'ın ikinci kullanım olarak sunduğu hakkaniyetli eşitlik anlayışına tamamlayıcı unsur olarak görürken bu anlamdaki bir fırsat eşitliğini hakkaniyetli eşitlik ile eşdeğer tutan *zayıf* kullanıma eleştirel yaklaşmaktadır.

Fırsat eşitliği kavramına daha geniş açıdan yaklaşan çalışmalar ise sadece eğitime erişim fırsatları değil aynı zamanda eğitim süreçleri ve sonuçları üzerinden bir eşitlik değerlendirmesi yapmaktadır (Fantini, 1989; Gamoran ve Long, 2007; Howe, 1989; Kodelja, 2016; McDonnell, 1995). Buradaki yaklaşımın odak noktası ise eşit erişim fırsatlarının eşit başarı ya da sonuçları doğurmayabilecek olmasıdır (Chu, 2019; Espinoza, 2007). Eğitime erişim imkanlarına ek olarak eğitimin sonuçlarına odaklanan fırsat eşitliği anlayışı, hakkaniyetli eşitlik anlayışına dair görüşleri de zenginleştirmiştir (Baker ve Green, 2015, s. 211). Bu doğrultuda “eşit sonuçlar olarak hakkaniyetli eşitlik”, “bir başarı eşiğine ulaşma olarak hakkaniyetli eşitlik” ve “gelişim gösterme olarak hakkaniyetli eşitlik” şeklinde gruplanan sonuç odaklı bakış açıları sunulmuştur (Bulkley, 2013, s. 18). Bu bakış açıları, Edgar'ın (2022) yukarıdaki sınıflandırmasındaki hakkaniyetli eşitliğin üçüncü (asgari performans), dördüncü (elde edilen çıktılar) ve beşinci (kazanım açıkları) kullanımlarıyla paraleldir. Kısacası erişim ve sonuç eşitliği düzleminde yürütülen tartışmalar hakkaniyetli eşitlik kavramıyla da ifade edilmektedir. OECD'nin PISA aracılığı ile yürüttüğü hakkaniyetli eşitlik incelemeleri bu erişim ve sonuç odaklı yaklaşıma örnek olarak verilebilir.

Diğer yandan okul süreçlerine odaklanmadan sadece erişim ve sonuç eşitliği düzleminde yürütülen bir eşitlik anlayışı her zaman istenen sonucu veremeyebilir (Chu, 2019; Edgar, 2022; Espinoza, 2007; McDonnell, 1995). Okul süreçleri, eğitim öğretim faaliyetleri ile bu faaliyetleri sağlayan okul imkanları ve öğretmenler üzerinden somutlaştırılabilir (UNESCO, 2018, s. 35). Bu çalışma özelinde öğrenci destekleri olarak kavramlaştırılan bu süreçleri dikkate almadan sağlıklı bir hakkaniyetli eşitlik değerlendirmesi yapılamayacaktır. Espinoza'nın (2007, s. 347) da vurguladığı üzere “erişim eşitliği, kazanım eşitliği için gerekli olan eğitim hizmetlerinin sistematik teminiyle birleştirilmediğinde eşitlik durur ve eşitsizlik devreye girer”. Benzer şekilde düşünen Chu (2019, s. 21), Amerika Birleşik Devletleri'nde hakkaniyetli eşitliğin erişim fırsatları üzerinden tanımlanmasını ancak bu eşitliğin sonuçlar üzerinden değerlendirilmesini sınırlı bir yaklaşım olarak görmekte ve bu yaklaşımın “öğrencilerin maruz kaldığı yapısal eşitsizlikleri yeniden üretebileceği ve daha da kötüleştirebileceğini” ileri sürmektedir.

Buradan yola çıkarak eğitime erişim şartları ile eğitimin sonuçları arasında kalan süreçlerin hakkaniyetli eşitlikte oynadığı rolün önemi anlaşılmaktadır. Hakkaniyetli eşitliği “bireyin neye ihtiyacı olduğuna odaklanan bir süreç” olarak gören Edgar’a (2022, s. 18) göre bu rol, hakkaniyetli eşitliği eşitlik kavramından ayırtıran unsurdur.

Ortaya çıkan bu tabloda hakkaniyetli eşitlik; fırsat eşitliği, erişim eşitliği ve sonuç eşitliği gibi diğer kullanımlarla ifade edilen eşitlik anlayışları ile birçok açıdan kesişmektedir. Hakkaniyetli eşitlik kavramını netleştirmek için yapılan incelemeler (Edgar, 2022; Espinoza, 2007), bu kesişim noktalarını gösterirken birbirinden kesin çizgilerle ayrılabilir tanımlar sunmaktan yoksundur. Bu noktada hakkaniyetli eşitliği Baker ve Green’in (2015, s. 208) ifadesiyle “çocuklar arasındaki eğitim kaynakları¹², süreçleri ve sonuçlarındaki varyasyonlar veya göreceli farklılıklara” odaklanan kapsamlı bir kavram olarak kabul etmek gerekebilir. Diğer yandan bu araştırma, öğrenci destekleri üzerinden okul süreçlerine odaklandığı için “bireysel ihtiyaç ve özelliklere göre farklılaştırılmış muamele olarak çerçevelenen” hakkaniyetli eşitlik tanımını yöntemsel açıdan daha işlevsel kabul etmektedir (Edgar, 2022, s. 16). *Süreçler, kaynaklar ve sonuçlar* üzerinden yapılan kapsamlı tanım ise özellikle araştırma bulgularının yorumlanması açısından gerekli geniş perspektifi sunmaktadır. Ne de olsa okul süreçlerinin işlevi, eğitimin girdilerini öğrenme çıktılarına dönüştürmektir (McDonnell, 1995, s. 317). Dolayısıyla okul süreçleri üzerinden elde edilen bulgular, *kaynaklar ve sonuçlarla* bağlantılı bir şekilde incelendiğinde daha çok anlam ifade edecektir. Bu doğrultuda fırsat eşitliği ve sonuç eşitliği gibi kavramlar üzerinden yürütülen çalışmalar, bu incelemenin amaçları ile örtüştüğü oranda işe koşulmaktadır. Örneğin, fırsat eşitliği söz konusu fırsatların hayat bulduğu süreçler açısından ele alındığında hakkaniyetli eşitlik kavramıyla (Edgar, 2022, s. 16) ya da hakkaniyetli eşitlik, “eğitim sonuçlarında daha fazla eşitliğe götüren bir yol olarak” görüldüğünde sonuç eşitliği kavramı ile doğrudan ilgilidir (UNESCO, 2018, s. 46).

¹² Baker ve Green’a göre kaynaklar (resources), “öğretmenler, ekipman, malzeme ve gereçlere ek olarak tesisler ve ulaşımı da içeren finansal girdilerle satın alınan” her şeydir (B. D. Baker ve Green, 2015, s. 209). Bu tanımdaki “finansal girdiler”, bu çalışma açısından ailenin sosyoekonomik seviyesini de kapsayacak şekilde düşünülmektedir. Nitekim OECD ve UNESCO, kamusal harcamalara ek olarak ailenin sosyal sermayesini finansal girdilerin içinde değerlendirmektedir (OECD, 2023a; UNESCO, 2018). Dolayısıyla kaynaklar, kamunun ve ailenin eğitime ayırdığı harcamalar ve bu yöndeki imkanları olarak düşünülebilir. Kaynaklar, bu açıdan ele alındığında eğitime erişim imkanlarına işaret etmektedir.

2.2. İlişkisel Adalet Açısından Hakkaniyetli Eşitlik

İlişkisel adalet¹³ yaklaşımının kuramsal temelleri Young (1990) ve Fraser'in (1997) dağıtımçı adalet (distributive justice) eleştirisi üzerine inşa ettikleri sosyal adalet görüşlerine dayanır (Gewirtz, 1998). Her iki kuramcının da hem kendi aralarındaki farkların ayrıntısı hem de sonraki süreçte yürütülen kuramsal tartışmaların zenginliği bu çalışmanın kapsamını aşmaktadır. Ancak ilişkisel adalet yaklaşımının temellerini ne açıdan şekillendirdiklerini öz olarak ifade etmek gerekirse Young'a (1990, s. 39) göre "adalet sadece dağıtım değil, aynı zamanda bireysel kapasitelerin ve ortak iletişim ve iş birliğinin geliştirilmesi ve kullanılması için gerekli kurumsal koşullara da atıfta bulunmalıdır". Fraser'a (1997, s. 16) göre ise dağıtımçı adalet ve kültürel *tanınma* (recognition) arasında bir gerilim vardır çünkü tanınma, bir sosyal grubun kimliğini öne çıkarıp farklılaşmasını teşvik ederken dağıtımçı adalet, grup ayrımlarını sürdüren ekonomik yapıları zayıflatma eğilimindedir. Young ve Fraser'ın sosyal adalet görüşlerini karşılıklık (mutuality) ve tanınma kavramları üzerinden özetleyen Gewirtz (1998), bu kavramların çağrışımlarını sosyal adaletin ilişkisel boyutu olarak nitelendirmektedir.

Bu ilişkisel boyut, sosyal adaletin ekonomik, kültürel ve politik boyutlarına eklenilerek ilişkisel adalet yaklaşımının genel çerçevesini oluşturur ve çoğu zaman *saygı, onur* (Gewirtz, 1998, 2006), *empati* (Anne Winter, 2018), *sevgi, ilgi ve dayanışma* (J. Baker, Lynch, Cantillon ve Walsh, 2004) gibi duygular üzerinden ifade edilir. Farklı duygular üzerinden ifade edilmesine rağmen ilişkisel adalet özü itibarıyla bir "öteki merkezlilik etiği" öngörür ve amacı "yabancılaştırıcı ve istismar edici olmayan bir ilişkisellikte başkalarıyla bir arada olmaktır" (Lynch ve diğerleri, 2021, s. 58). Birinin yaşam deneyimlerini anlamadan ve kişiliğine saygı duymadan ya da ona bir insan olarak saygı duymadan o kişiyi eşit olarak kabul etmek ve o şekilde davranmak pek olası değildir (Anne Winter, 2018, s. 7). Ayrıca insanlar ekonomik, kültürel ve politik olarak tanınmadığında Lynch'in (2013, s. 177) ifadesiyle *duygusal eşitsizlik* (affective inequality) meydana gelir. Buradan yola çıkarak

¹³ Alan yazında bu çalışmadan farklı 2 farklı iki kullanımı daha bulunmaktadır: 1) hukuk disipliniinde suç mağdurlarının iyileştirilmesi (Burnside ve Baker, 1994); 2) Anderson'un dağıtımçı adaletle ilişkili olarak ve demokratik eşitlik kavramı ile eş anlamlı olarak kullandığı ilişkisel adalet. Anderson'a göre kaynakların adil dağıtılması yeterli değildir; aynı zamanda bu dağıtımın karşılıklı rıza ve saygı gibi unsurlarla ilişkisel olarak da tesis edilmesi gerekir (E. Anderson, 1999, 2007).

ilişkisel boyutunun diğer boyutlarla (ekonomik, kültürel ve politik) iki yönlü bir ilişki içinde olduğu ve hem diğer boyutları etkilediği hem de o boyutlardaki eşitsizliklerden etkilendiği anlaşılmaktadır.

Sosyal adaletin ilişkisel boyutuna yüklediği anlamla müstakil bir kuramsal yaklaşım olarak ortaya çıkan ilişkisel adalet, genellikle dağıtımcı adaletle ilişkili olarak tartışılır (J. Baker ve diğerleri, 2004; Gewirtz, 1998). Dağıtımcı adalet, “toplumlardaki fayda (benefits) ve yükümlülüklerin (burdens) dağıtımını etkileyen siyasi süreç ve yapılar” için ilkeler sunan kapsamlı bir sosyal adalet kuramıdır (J. Lamont ve Favor, 2017, s. 1). Bu kapsam o kadar geniştir ki sosyal adalet çoğu zaman dağıtımcı adaletle eş anlamlı görülür (Gewirtz, 1998, s. 470). Ayrıca ilişkisel adaletin vurguladığı sosyal ilişkiler ve duyguların rolü gibi hususlar, dağıtımcı adalet kuramcıları tarafından da işlenir (Örneğin; Nussbaum, 2006; Rawls, 1999a; Sen, 2009). Bu açıdan ilişkisel adalet, dağıtımcı adaletten tamamen ayrı veya onun karşısında düşünülemez. Nitekim Gewirtz (1998, s. 471), dağıtımsal ve ilişkisel adalet şeklinde yaptığı ayrımı, örneğin Rawls’ın değerler¹⁴ (goods) kavramı maddi kaynaklara ek olarak sosyal ilişkileri de kapsayacak şekilde düşünüldüğünde “sahte bir ayrım” olarak nitelendirmektedir. Bu *sahte* ayrıma rağmen Gewirtz, ilişkisel adaletin ayrı bir boyut olarak ele alınmasının sosyal ilişkilerin doğasına daha iyi odaklanmayı mümkün kılacağını düşünmektedir:

Eğer dağıtım meselelerine öncelik verir ve ilişkileri yalnızca dağıtılacak değerler olarak ele alırsak dağıtılacak olan ilişkisel varlıkların doğasını gerektiği gibi değerlendirmeyi ihmal edebiliriz. İlişkisel adaleti ayrı bir boyut olarak izole ederek toplumu yapılandıran ilişkilerin doğası hakkında daha derinlemesine düşünmek zorunda kalırız. Örneğin, saygı ve haysiyet gibi kavramlar hiçbir sorun olmaksızın dağıtılacak değerler olarak görülemez. İlişkisel adalete odaklanmak, bizi birbirimize saygılı davranmanın ve başkalarına değer vermenin farklı bağlamlarda gerçekte ne anlama geldiği konusunda dikkatli ve sistematik bir şekilde düşünmeye zorlayabilir (Gewirtz, 1998, ss. 471-472).

İlişkisel adalet, bir yönüyle sosyal ilişkilerin doğasına daha iyi odaklanmak amacıyla dağıtımcı adaletten ayrılırken diğer yönüyle de özellikle ekonomik eşitsizliklere karşı dağıtımcı adalet kuramlarından daha eleştirel bir yaklaşım sergilemektedir. Örneğin, Rawls üzerinden liberal eşitlikçilerin dağıtımcı adalet yaklaşımını eleştiren J. Baker ve diğerlerine

¹⁴ Rawls’ın değerler kavramı “bireylerin özgür ve eşit vatandaşlar olarak ve bütün bir yaşam boyunca toplumun normal ve tam iş birliği yapan üyeleri olarak ihtiyaç duydukları şeyler” olarak nitelendirilmektedir ve özellikle *A Theory of Justice*’ın ikinci baskısında sosyal ilişkilere yapılan vurgu artırılmıştır (Rawls, 1999a, s. XIII).

(2004, s. 27) göre; bu yaklaşım, en nihayetinde yoksulluğu ortadan kaldırmayı hedeflemesine rağmen maddi kaynakların eşitliğini teşvik etmek yerine bu alandaki eşitsizlikleri kaçınılmaz görerek mümkün olan en adil rekabet koşullarını ve eşit fırsatları sağlamaya odaklanması itibariyle umut vaat etmeyen bir hedeftir çünkü eşit olmayan bir toplumda ayrıcalıklı aileler çocuklarına avantaj sağlamanın yollarını daima bulacaktır. Bu eleştiriye rağmen ilişkisel adaletin ekonomik eşitsizlikler bağlamında dağıtımcı adalet kuramlarının tamamen karşısında olmadığını ya da onlara alternatif bir ekonomik eşitlik modeli sunmadığını ancak neoliberal politikaların yarattığı ekonomik eşitsizliklere karşı etik açıdan onlardan daha eleştirel bir tutum benimsediğini vurgulamak gerekir. Lynch ve diğerlerinin (2021, s. 55) ifadesiyle ilişkisel adalet, “yeni bir normatif açıdan beslenen bilimsel analiz biçimleri için alan açar ve bunu yaparken kapitalizmin ilgi-kayıtsız ahlaksızlıklarına meydan okuyan entelektüel çizgilere katkıda bulunur”. Onlara göre neoliberal kapitalizmin ekonomik düzeni “bireyleri, iş güvencesi, maddi zenginlik, sosyal statü, kişisel ilişkiler veya ahlaki değer gibi konularda son derece rekabetçi olmaya teşvik etmektedir” (Lynch ve diğerleri, 2021, s. 60). Bu noktadaki eleştirilerin odak noktası, kuramın vurguladığı ilişkisellikte tutarlı bir şekilde bireycilik karşıtlığı olarak ifade edilebilir. Gewirtz’e (1998, s. 471) göre dağıtımsal boyut¹⁵, “değerlerin toplumdaki bireylere nasıl dağıtıldığına atıfta bulunması bakımından” esas itibariyle *bireyci*; ilişkisel boyut ise “bireylerin ne miktarda aldığından ziyade toplumdaki bireyler arasındaki bağlantıların doğası” ile ilgilendiği için *bütüncüldür*. Nitekim Lynch ve diğerleri (2021, s. 54) de ilişkisel adalet yaklaşımını neoliberal kültürde “endemik” olduğunu belirttiği bireycilik eleştirisi üzerinden tanıtır.

İlişkisel adaletin kültürel ve politik boyutları ise büyük oranda Young (1990) ve Fraser’ın (1997, 2008) *tanınma* ve *temsil* kavramları üzerinden yürüttüğü sosyal adalet tartışmalarına dayanır. Sosyal adaleti “katılım eşitliği” (parity of participation) olarak gören Fraser’a (2008, ss. 277-279) göre “adalet, herkesin sosyal hayata eş düzeyde katılımına izin veren sosyal düzenlemeler gerektirir” ve bu katılım, ekonomik yapılar tarafından engellendiğinde *kötü dağıtım* (maldistribution), kültürel hiyerarşiler tarafından engellendiğinde *eksik tanınma* (misrecognition) ve karar alma mekanizmaları tarafından

¹⁵ Gewirtz, dağıtımsal boyut ifadesiyle eşitlikçi liberal kuramları kastetmektedir. Ancak bu çıkarımın güncelliğini kaybettiği ve dağıtımsal boyuta yönelik bireycilik eleştirisinin neoliberal politikalar bağlamında ele alınması gerektiği ilerleyen bölümlerde detaylandırılmaktadır (Bölüm 2.2.1).

engellendiğinde *eksik temsil* (misrepresentation) olur. Bu kavramsal çerçevede ilerleyen ilişkisel adalet, eğitim bağlamındaki tanınma olgusuna çokkültürlülük anlayışıyla; temsil olgusuna ise karar alma süreçlerine katılımdaki güç ilişkileri üzerinden yaklaşmaktadır (J. Baker ve diğerleri, 2004). J. Baker ve diğerleri (2004, s. 34), tanınma ve saygı kavramları üzerinden liberal geleneğin çokkültürlülük anlayışını eleştirerek bu anlayışın baskın kültürlerin kendilerini üstün görmeye devam ederek ikincil kültürleri hoş görmesi anlamına geldiğini ve karşılıklı olmayan bu hoşgöründe baskın görüşün normal, hoş görülen görüşün ise ayrıksı olarak algılanabileceğini ve bu sebeple her iki taraf için de değerli bir etkileşim olamayacağını ileri sürmektedir. Temsil boyutundaki güç ilişkileri ise eğitimde karar alma veya politika oluşturma süreçlerindeki “dışlama, marjinalleştirme, önemsizleştirme ve yanlış temsil süreçleri” gibi eşitsizlikler üzerinden tartışılır (Lynch ve Baker, 2005, s. 148). Güç ilişkileri açısından eşitsizlik yaratan bu süreçler esasında güncel çokkültürlülük yaklaşımlarınca da işlenmekte; eğitimcilerin aldığı kararların, uygulanan öğretim programının, seçilen ders materyallerinin öğrencilerin üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır (Nieto ve Bode, 2018, s. 42). Bu doğrultuda ilişkisel adalet yaklaşımındaki tanınma ve temsil boyutlarının işaret ettiği hakkaniyetli eşitlik anlayışı, çokkültürlülük kavramı üzerinden birlikte ele alınabilecek mahiyettedir.

Dağıtım-tanınma-temsil kavram üçlüsü üzerinden yürütülen bu tartışmalar, hem Young (1990) ve Fraser’da (2008) hem de bu boyutlara ilişkiselliğin eklemlendiği ilişkisel adalet yaklaşımında bir bütün olarak ve çok boyutlu bir şekilde yürütülür. Fraser’ın (1997, s. 15) da vurguladığı üzere “pratikte iç içe geçmiş olan” bu boyutlar üzerinden yapılan ayırım, daha çok “analitik amaçlar için” olup birbirinden ayrı düşünülemez.

İlişkisel adalet açısından eğitimde eşitliğe yaklaşan çalışmalar da bu çok boyutlu yaklaşımı sürdürmektedir. Örneğin, Gewirtz (2006, s. 79), eğitimde sosyal adaletin a) çok boyutlu olduğuna (dağıtımsal, tanınma ve ilişkisel¹⁶), b) bu boyutlar arasında gerilim olabileceğine, c) adil uygulamaların *dolayimli*¹⁷ (mediated) doğasına duyarlı olunması gerektiğine ve d) adaletin uygulandığı bağlam ve boyutlardaki farklılıklara duyarlı olunması

¹⁶ Gewirtz, önceki yayınlarında (Örneğin, Gewirtz, 1998) olduğu gibi “relational” terimi yerine bu çalışmasında “associational” terimini tercih etmektedir ancak bu ikisi arasında kavramsal olarak fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

¹⁷ Gewirtz’in burada kastettiği soyut adalet ilkelerinin doğrudan uygulamaya dönüşemeyebileceği ve birbiriyle çelişen unsurlar içerebileceğidir (Gewirtz, 2006, s. 78).

gerektiğine dayanan *bağlamsal yaklaşım* (contextualized approach) olarak adlandırdığı yöntemi önermektedir. Benzer şekilde, J. Baker ve diğerleri (2004, s. 24), *koşul eşitliği*¹⁸ (equality of conditions) kavramı üzerinden sosyal adaletin; a) saygı ve tanınma, b) kaynaklar, c) sevgi, ilgi ve dayanışma, d) güç, e) çalışma ve öğrenme boyutları olduğunu ileri sürmektedir. Bu boyutlar açısından koşul eşitliği;

Saygı ve tanınma boyutunda, kişinin hayatını egemen kültürün aşagılama ve düşmanlık yükü olmadan yaşama özgürlüğü ile ilgilidir. Kaynaklar boyutunda, kaynaklara bağlı seçenekler yelpazesine sahip olmak ve bu seçeneklerin diğerleriyle aşağı yukarı aynı değerde olması söz konusudur. Sevgi, ilgi ve dayanışma boyutunda, herkesin değerli insani bağlar kurmak için geniş bir alana sahip olduğu koşulların teşvik edilmesi anlamına gelir. Güç boyutunda, her bireyin kendi hayatını etkileyen kararları etkilemesinin kabaca eşit şekilde sağlanması anlamına gelir. Çalışma ve öğrenme boyutunda, herkesin yeteneklerini ve becerilerini geliştirmesine olanak tanınması ve herkesin tatmin edici veya tatmin edici bulunduğu meslekler arasında gerçek bir seçime sahip olması anlamına gelir (J. Baker ve diğerleri, 2004, s. 34).

Aralarındaki kavramsal tercih farklarına rağmen hem Gewirtz'in (2006) hem de J. Baker ve diğerlerinin (2004) ilişkisel adalet üzerine inşa ettikleri eğitimde eşitlik görüşleri, eğitimin başlangıç ve sonuç şartlarından ziyade (ama onlarla bağlantılı olarak) sosyal ilişkilere dayanan süreçlerine odaklanmaları itibariyle bu çalışmada benimsenen hakkaniyetli eşitlik anlayışı ile örtüşmektedir. Lynch ve Baker'e (2005, s. 152) göre notları ve başarı sıralamalarını vurgulayan gelişmeler, eğitimi bir süreçten ziyade sonuç olarak ele alarak eğitim ve öğretimin duygusal boyutunu göz ardı etmektedir. Nitekim önerdikleri koşul eşitliği yaklaşımı, fırsat eşitliği ve sonuç eşitliği düzleminde yürütülen eşitlik anlayışına eleştirel yaklaşarak bireylerin kendi yaşam şartları dahilinde gerçekçi tercihler yapabilmeleri için desteklenmesini öngörür (Lynch ve Baker, 2005, s. 132). Benzer şekilde Gewirtz'in (2006) yaklaşımı, eğitimin başlangıç ve sonuç şartlarından ziyade sosyal adalet ilkelerinin eğitim uygulamalarında nasıl karşılık bulduğuna odaklanır. Dolayısıyla ilişkisel adalet, bu çalışmada "bireysel ihtiyaç ve özelliklere göre farklılaştırılmış muamele" olarak çerçevelenen hakkaniyetli eşitlik kavramı için güçlü bir kuramsal zemin oluşturmaktadır (Edgar, 2022, s. 16).

Sonuç olarak bu çalışma; sosyal adaleti, dört boyutuyla (ekonomik, kültürel, politik, ilişkisel) bir bütün olarak kabul ederek eğitimde hakkaniyetli eşitlik olgusunun kapsamını

¹⁸ Koşul eşitliği kavramını Tawney'den (1965) almışlardır (J. Baker ve diğerleri, 2004, s. 15).

yatay olarak genişletmeyi; ilişkisel boyutuna odaklanarak ise yöntemsel açıdan dikey olarak derinleştirmeyi hedeflemektedir. Yatay eksenindeki incelemenin amacı ekonomik, kültürel ve politik boyutların ilişkisel adaletle ilgili olan yönlerini tartışmaktır. Bu yönler ekonomik boyut açısından bireycilik eleştirisi; kültürel ve politik boyutlar açısından eğitimde çokkültürlülük yaklaşımı ile kesişmektedir. İlerleyen bölümler, bu kesişim noktalarını detaylandırarak ilişkisel boyutun diğer boyutlarla olan bağlantısını netleştirmektedir.

2.2.1. Hakkaniyetli Eşitlik ve Liberalizm

Eğitim sistemlerinin özellikleri içinde bulundukları toplumun özellikleri ile yakından ilişkili olduğu için eğitim sistemleri toplumsal özellikler dikkate alınmadan incelenemez (Dronkers, 2010, s. 8). Eğitimde hakkaniyetli eşitlik de toplumun genelindeki sosyal adalet uygulamaları ile ilişkili olarak incelendiğinde bir anlam ifade edecektir. Kapitalist demokrasilerin zaferiyle 1980'lerden itibaren tüm dünyada hakim ideoloji haline gelen liberalizm (Harrison, 2018), sosyal adalet açısından Fin toplumunun özelliklerini anlamak için kritik bir başlangıç noktası olacaktır.

Sandel'den (1998, s. 66) esinle liberalizm¹⁹, neoliberal politikalar ve eşitlikçi liberalizm olarak iki açıdan incelenebilir. Minimal bir devlet müdahalesi ile rekabet, ekonomik verimlilik ve tercih hakkı gibi değerleri teşvik eden neoliberal politikalar küreselleşmeyle birlikte hakim ideoloji haline gelmiştir (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 31). Bu doğrultuda Finlandiya dahil tüm Avrupa ülkelerinde rekabeti ve bireysel girişimciliği vurgulayan neoliberal politikalar yaygınlaşmış (Mitchell, 2006), benimsenen refah devleti²⁰ anlayışına bağlı olarak farklı şekillerde ulusal eğitim politikalarına yansımıştır (West ve Nikolai, 2013).

Kuramsal açıdan ise eşitlikçi liberalizm, liberal siyaset felsefesinin adalet anlayışında baskın olan kuram olmuştur (Brighouse, 2002a, s. 181). Liberal geleneğin içinde ama Robert Nozick ve Friedrich Hayek gibi neoliberallerden farklı olarak Rawls gibi kuramcılar daha

¹⁹ Sandel'in (1998) ayrımı tam olarak; özgürlükçü liberalizm (libertarian liberalism) ve eşitlikçi liberalizm (egalitarian liberalism) şeklindedir. Bu ayrımın olgusal olarak karşılığı neoliberal politikalar ve eşitlikçi liberal kuramlar (örneğin; Rawls) olduğu için bu şekilde kullanılmaktadır (Sandel, 1998, s. 184).

²⁰ *Welfare state* kavramının karşılığı olarak kullanılmış olup liberal, muhafazakâr ve sosyal demokrasi gibi yönetim biçimlerinde uygulanan sosyal devlet anlayışı kastedilmektedir (Hega ve Hokenmaier, 2002).

eşitlikçi sosyal adalet politikaları benimsemektedir (Sandel, 1998, ss. 184-185). Bu iki perspektifin (neoliberal politikalar ve eşitlikçi liberaller) eğitimde hakkaniyetli eşitliğe nasıl yansıdığını incelemek, hem Fin toplumunun eğitimde hakkaniyetli eşitlikle ilgili yönlerini hem de ilişkisel adaletin liberalizme karşı yürüttüğü bireycilik eleştirisini anlamayı kolaylaştıracaktır.

2.2.1.1. Neoliberal Politikalar ve Eğitim

Ekonomist Milton Friedman'ın (1955) okullar arasındaki rekabeti artırmak amacıyla önerdiği okul kuponları sistemi, neoliberal politikaların eğitimde eşitliğe bakışını yansıtan önemli bir örnektir. Bu sistemde çocuğunu istediği özel okulda okutması için veliye çocuk başına eşit bir maddi destek verilerek eğitimin eşit ama bireysel rekabeti de sağlayacak şekilde piyasanın görünmez eliyle yürütülmesi ve devletin okulların işletilmesine müdahil olmaması öngörülmektedir (Abrams, 2016). Friedman'ın önerisi Amerika Birleşik Devletleri, Şili ve İsveç'te eşitlikçi bir eğitim amacıyla uygulanmaktadır (Blomqvist, 2004; Elacqua, 2012). Devletin herkesi eşit miktarda desteklemesini ve veli tercihleri (parental choice) doğrultusunda eğitimin kalitesini artırmayı hedefleyen bu uygulama beklenenin aksine özellikle Şili'de eğitimde eşitsizliği daha da artırmıştır²¹ (Elacqua, 2012).

Neoliberal politika ve uygulamalar, okul kuponları sisteminde olduğu gibi her zaman açıkça gözlemlenebilir eşitsizlikler yaratmayabilir (Apple, 2001). Örneğin Reay'in (2010) *sınıflı yerler* (classed places) olarak betimlediği adrese dayalı okul sistemi; Amerika, İngiltere ve Avustralya gibi neoliberal politikaların daha görünür olduğu ülkeler başta olmak üzere eğitimde eşitsizlikler yaratmaktadır²². Güncel çalışmalar göstermektedir ki Sahlberg'in (2021, s. 173) "en iyi okulun mahalledeki okul olduğu" söylemiyle eşitlikçi olduğunu vurguladığı Finlandiya, bu tür eşitsizliklerin tamamen dışında değildir. Bernelius ve

²¹ Okul kuponları (İngilizce; school voucher) sisteminin uygulanması İsveç'te de eşitsizliği artırdığı gerekçesiyle eleştirilmiştir (Blomqvist, 2004), ancak İsveç'in sosyal eşitliği tüm yönleriyle ve uzun zamandır sağlamış olması, Şili'de olduğu kadar eşitsizlik yaratmamıştır (Lynch, 2006).

²² Sosyal sınıflar arasındaki eşitsizlikler ve bunların okul aracılığı ile sürdürüldüğünü dair özellikle Çatışmacı Kuramlara dayanan önemli bulgular vardır. Bu çalışmanın kapsamı gereği Çatışmacı Kuramlar'ın detayına girilmemiştir (Detaylı bir değerlendirme için; Sadovnik, Jr, Semel ve Coughlan, 2017; Shields ve Kameshwara, 2021).

Kosunen'ın (2023, s. 175) “üç oda, bir okul” söylemiyle eleştirdiği gibi varlıklı ailelerin tercihleri sonucunda Fin okullarının arasında da fark oluşmaktadır²³.

Hem okul kuponları sistemiyle açık bir şekilde hem de ailelerin imkanları dahilinde yaptığı tercihler doğrultusunda örtük bir şekilde oluşan ve sürdürülen eşitsizliklerin itici kuvveti, Giroux'un (2011) ifadesiyle neoliberal bir değer olan *aşırı bireyselleşme* (hyper-individualism) ile açıklanabilir. En nihayetinde bir toplumun gelişmesini sağlayacağı düşüncesiyle eğitimde bireyselleşme, İnsan Sermayesi Kuramı gibi neoliberal yaklaşımlarca kutsanmaktadır (Tonini, 2021). Özellikle meritokrasi vurgusu üzerinden bu tür bir bireyselleşme meşrulaştırılmakta; bireyin toplumdaki yerinin kendi çabasına bağlı olarak belirlediği fikri eğitim aracılığıyla işlenmektedir (Steiner-Khamisi, 2021, s. 329). Diğer yandan eğitim ve bireysel çabaya bağlı olarak sosyoekonomik durumun iyileşeceği fikrinin bir yanılsama olduğu, *meritokrasi miti* (McNamee ve Miller Jr., 2009) ve *teknokrasi miti* (Collins, 2019) gibi tanımlamalarla eleştirilmektedir. Ayrıca meritokrasiye yapılan aşırı vurgunun toplumsal barışı olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Örneğin; meritokrasinin İngiliz toplumunun geneli üzerinde zararlı etkilere yol açtığı, toplumsal bölünmeleri derinleştirip farklı toplumsal kesimler arasında güvensizlik, önyargı, kıskançlık, kırgınlık ve hor görme duygularını beslediği ileri sürülmektedir (Reay, 2020, s. 7).

Tüm bu eleştirilere rağmen rekabetçilik ve verimlilik üzerinden vurgulanan bireycilik, güçlü bir söylem olarak yaygınlığını korumaktadır. Neoliberal politikaların öngördüğü *girişimci ruh* (Avrupa Komisyonu, 2013) veya *ticari zihniyet* (Abrams, 2016) eğitim politikalarını şekillendirmekte; eşitlik ve demokrasi gibi değerlerden verimliliğe doğru bir küresel eğilim gözlenmektedir (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 72). Bu eğilim, eğitim politikalarında sosyal adalet arayışı ve verimlilik beklentisi arasında bir gerilim yaratmaktadır (Ball, 1997, s. 271). Eşitlikçi bir sistem olarak kabul edilen Finlandiya (Sahlberg, 2017), aynı zamanda piyasanın ihtiyaç duyduğu iş gücü açısından en hazırlıklı ülkelerden biri²⁴ olarak (Dünya Ekonomik Forumu, 2020, s. 48) bu iki uç arasındaki dengeyi sağlamakta başarılı görünmektedir. Avrupa, neoliberal politikalar sonucunda gittikçe daha

²³ Finlandiya'da sadece lise bitiminde seçme sınavı yapılmakta ve sonuçlar üzerinden okullar arasında bir başarı sıralaması yapılmamakta; dolayısıyla bu tür eşitsizlikleri ortaya koyabilecek nicel veriler sınırlıdır.

²⁴ “The Global Competitiveness Report” başlıklı raporda “yarının piyasasına” göre Finlandiya'nın öğretim programlarını geliştirmek açısından Hollanda, Danimarka ve İsviçre ile birlikte en hazırlıklı ülkelerden biri olduğu kabul edilmektedir (Dünya Ekonomik Forumu, 2020, s. 48).

bireyci, daha az eşitlikçi ve daha az demokratik olurken (Lynch ve Kalaitzake, 2020); Finlandiya, en azından PISA sonuçlarındaki eğitimde hakkaniyetli eşitlik seviyesi ile diğer Avrupa ülkesinden farklılaşmaktadır (OECD, 2023a). Bu farklılaşmanın yönü Heyd'in (2015, s. 55) "bireyciliğin panzehri" olarak tanımladığı ve bu çalışmada benimsenen ilişkisel adalet yaklaşımında merkezi bir kavram olan *dayanışma* (solidarity) ile açıklanabilir (Lynch ve diğerleri, 2021).

2.2.1.2. Eşitlikçi Liberalizm ve Eğitim

Rawls (1999a), Sen (2009) ve Nussbaum'ın (2006) çalışmalarıyla özdeşleştirilebilecek eşitlikçi liberalizm, neoliberal politikalara alternatif olarak sunulmaktadır (Edmundson ve Schrepfer, 2019; Nussbaum, 2015). Bu kuramcıların görüşlerine dayanarak İngiltere'de üniversitelere giriş şartlarının hakkaniyetli olması amacıyla *meritokratik fırsat eşitliğine* alternatif olarak *meritokratik hakkaniyetli fırsat eşitliği modeli* ileri sürülmüştür (Boliver, Banerjee, Gorard ve Powell, 2022, s. 87). Bu modelle dezavantajlı kesimlerden gelen öğrencilerin üniversiteye giriş şartlarını kolaylaştırılacak ve daha hakkaniyetli bir eşitlik sağlanacaktır (Boliver ve diğerleri, 2022). *Pozitif ayrımcılık* (affirmative action) olarak ifade edilen bu tür uygulamalar, Rawls'un adalet kuramıyla ilişkili olarak tartışılmaktadır (Costa, 2010, s. 32). Benzer şekilde; DeJaeghere ve Baxter (2014, s. 62), doğuştan gelen yeteneklere odaklandığı gerekçesiyle neoliberal politikaları eleştirerek Sen'in kabiliyetler yaklaşımının maddi, sosyal ve kurumsal şartları dikkate alması itibarıyla daha eşitlikçi ve sürdürülebilir olduğunu savunur.

Bu yaklaşımlara ait görüş ve kavramlar sadece akademik alanda değil Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşların sosyal adalet anlayışında da etkili olmuştur. Örneğin; Sen ve Nussbaum'ın geliştirdikleri kabiliyetler yaklaşımı, Birleşmiş Milletlerin hazırladığı raporlarda "insani gelişmişliğin hedefi insanların kabiliyetlerini artırarak değer verdikleri hayatı yaşamasını sağlamak" olarak yansımıştır (UNDP, 2022, s. 11). Buradaki hedef; Sen'in "kişinin değer verdiği şeyleri yapabilme kabiliyeti" olarak tanımladığı kabiliyetler yaklaşımının yansımasıdır (Sen, 2009, s. 231; Walby, 2012). Kısacası hem akademik tartışmalar hem de politik söylemlerde Rawls, Sen ve Nussbaum'ın çalışmaları bugünkü sosyal adalet (ve eğitimde eşitlik) anlayışı üzerinde etkili olmaktadır.

Diğer yandan neoliberal politikaların eğitim politikalarına yansıyan somut örnekleri bulunurken (okul kuponları sistemi, eğitimde özelleştirme, veli tercihleri vb.) eşitlikçi liberalizmi spesifik bir eğitim politikasına bağlamak zor görünmektedir. Ancak kuramsal düzeyde siyaset felsefesinde baskın olan sosyal adalet anlayışı, örneğin Friedman'ın özgürlükçü liberalizmi değil; Rawls'un eşitlikçi liberalizmidir (Berkowitz, 2006; Brighouse, 2002a; Freeman, 2018a). Rawls (1971, s. 27), bireyler arasındaki farkları ciddiye almadığı gerekçesiyle *en çok sayıda insana en büyük mutluluğu* sağlama ilkesi ile özdeşleşen faydacılığı (utilitarianism) eleştirir ve “hakkaniyet olarak adalet” ilkesini savunur. Rawls (1971, s. 12), “özgür ve eşit rasyonel varlıklar” fikrinden yola çıkarak, hipotetik bir “cehalet perdesinin” ardında bireyi “doğa durumuna” taşıyan ayrıntılı bir düşünce deneyi yaratır; burada hiç kimsenin “doğal şansın ya da sosyal koşulların rastlantısallığının sonucu olarak avantajlı ya da dezavantajlı” olmadığını savunur. Sosyal şartların göz ardı edildiği bu deney aracılığıyla bağlarımıza ve ilgilerimize odaklanmak yerine kendimize tarafsız bir şekilde bakarak adalet için bazı temel ilkelerin keşfedebileceğini öne sürer (Rawls, 1971, s. 516). Bu ilkeler: 1) her bireyin temel özgürlük alanları ile uyumlu eşit haklara sahip olmasını, 2) sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin en az avantajlı olanın yararına olacak şekilde ayarlanmasını öngörür (Rawls, 1971, s. 302). İkinci ilkedeki en az avantajlı olanın yararı fikri aynı zamanda *farklılık ilkesi* olarak da adlandırılır. Bu ilkeyle kastedilen toplumda daha iyi durumda olanların beklentilerinin ancak toplumun en az avantajlı üyelerinin durumunu iyileştirecek bir planın parçası olarak karşılanmasıdır (Rawls, 1971, s. 75). Eğitim açısından örneklendirmek gerekirse meritokrasi fikrinde olduğu gibi Rawls da doğuştan yetenekli öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini savunur. Ancak Rawls'a (1971, s. 101) göre bu destek, ancak dezavantajlı şartlarda dünyaya gelen öğrencilerin koşullarını uzun vadede iyileştirmek şartıyla sağlanmalıdır.

Rawls'ın kuramındaki birinci ilke, Friedman'ın her aileye eşit bir maddi destek verme önerisi ile örtüşürken Rawls'ın katkısı, ikinci ilke (farklılık ilkesi) ile ileri sürdüğü *en az avantajlı olanın yararının* gözetilmesi gerektiğidir (Freeman, 2018b). Bu yaklaşımın pratikte nasıl uygulanacağı karmaşıklığı beraberinde getirmekte, bazılarınca ütöpik bir yaklaşım olarak görülmektedir (Wenar, 2021). Rawls'ın (1999b) kendisinin *realistik ütopya* olarak tanımladığı bu yaklaşımı Freeman (2003, s. 2), *adaletin gerçekçi ideali* olarak tanımlamakta ve insanın böyle bir adaleti sağlamaya muktedir olması itibarıyla *realist*; ancak özgür ve eşit

bireyler olarak herkesin aynı adalet fikrini benimsediği bir toplumda uygulanabileceği için de *idealist* olduğunu ileri sürer. Bu noktada ilişkisel adalet, Rawls'dan farklı bir otonomi²⁵ anlayışı benimsemesi itibarıyla idealist değil gerçekçi bir sosyal adalet anlayışı benimsemektedir (Stoljar ve Voigt, 2021, s. 13).

Eğitim uygulamalarına nasıl aktarılacağı noktasındaki belirsizliğe ve ilişkisel adalete kıyasla daha idealist bir kuram olmasına rağmen eşitlikçi liberalizm, bu çalışma açısından iki bakımdan önem arz etmektedir. Birincisi; eşitlikçi liberalizmin duygulara ve iş birliğine yaptığı vurgu ilişkisel adaletin kavramsal çerçevesi ile örtüşmektedir. Bu husus akıl-duygu ikilemi bölümünde detaylandırılmaktadır (Bölüm 2.3.3). İkincisi, ilişkisel adalet, makro ve mikro bağlam birlikteliği öngörmesine rağmen kuramsal çerçevesinde mikro bağlamla ilişkili (örneğin; kişiler arası ilişkiler ve duygular) unsurlara odaklanmaktadır. Bu unsurların makro bağlamla olan ilişkisi ise çoğunlukla eleştiri düzeyinde kalmakta ve nasıl ele alınması gerektiğine dair sınırlı bir bakış açısı sunulmaktadır. Bu noktada eşitlikçi liberalizm, ilişkisel adaletin çok boyutlu yaklaşımındaki makro unsurların incelenmesi açısından tutarlı bir çerçeve sunmaktadır. Daha önce Gewirtz'ten (1998) aktarıldığı üzere ilişkisel adalet, eşitlikçi liberalizmin öngördüğü dağıtımcı adaletten sadece analitik amaçlarla ayrılmakta ve sosyal ilişkilerin doğasına daha iyi odaklanabilmeyi hedeflemektedir. Ancak ilişkisel adaletin öngördüğü mikro-makro bağlam birlikteliğinde makro bağlamın referans noktası, bireycilik başta olmak üzere çoğu zaman mevcut politikaların eleştirisiyle sınırlı kalmaktadır. Bu eleştirilerin ötesinde ilişkisel adaletin öngördüğü makro-mikro irtibatını eşitlikçi liberalizmin sağlama potansiyeli vardır. Bu durum, Prosser'in (1999) okul kültürünü tanımlamak amacıyla yaptığı *geniş kültür* (wider culture) ve *jenerik kültür* (generic culture) şeklindeki ayrımla açıklanabilir. Geniş kültüre işaret eden okul kültürü, “evrensel insan deneyimi ve onun yerel veya bölgesel tezahürleri kadar etnik, mesleki, cinsel, siyasi, sanatsal ve iletişimsel sistemler gibi çok çeşitli sosyokültürel sistemleri” içerirken jenerik kültür, okulların kendi bağlamındaki ortak eylem ve değerlere işaret eder (Prosser, 1999, ss. 7-8). Bu iki farklı kültür anlayışındaki olguların birbiriyle bağlantılı olduğu ve “okulları duvarlarının dışındaki gerçeklikten ayrı bir gerçeklikle işleyen yerleşim bölgeleri olarak görmenin bir mit olduğu” kabul edilmektedir (Prosser, 1999, s. 8). Buradan yola çıkarak bu

²⁵ Bu otonomi anlayışı, ilişkisel otonomi olup Bölüm 2.3.2’de detaylandırılmaktadır.

çalışmada jenerik okul kültürüne ilişkisel adalet sayesinde odaklanılabileceği; *geniş kültürle* olan irtibatın ise eşitlikçi liberalizm üzerinden kurabileceği düşünülmektedir. Eşitlikçi liberalizmle kurulan bu irtibat, özellikle Araştırma Sorusu 2'yi yanıtlamak için gerekli perspektifi sağlamaktadır. Bu husus, makro-mikro bağlam ikilemi başlıklı bölümde detaylandırılırken (Bölüm 2.3.1) bir sonraki bölüm, jenerik kültüre nasıl yaklaşıldığını açıklamaktadır.

2.2.2. İlişkisel Adaletin Kültürel Boyutu

Buraya kadar tartışılan fikirler, Pinker'ın (2018) *akıl, bilim, hümanizm ve ilerleme* kavramları ile temsil edilebileceğini belirttiği Aydınlanma düşüncesini yansıtır. Pinker'a (2018) göre Aydınlanma tüm bu alanlarda başarılı olmuş, özellikle *ilerleme* fikri sayesinde muazzam miktarlarda servet üretilmiştir. Pinker (2018), bu zenginliğin önemli bir bölümünün daha az varlıklı kişilere aktarıldığını bir dizi istatistiksel veri üzerinden açıklar. Yukarıda tartışılan neoliberal politikalar, Aydınlanmanın bu *ilerleme* ideali içinde düşünülebilir. Diğer yandan, ekonomik ilerlemenin sosyal eşitsizliği artırdığına inanan çatışmacı kuramlar (Turner, 2014) ve toplumdaki farklılık ve çeşitliliğin yeterince tanınmadığı gerekçesiyle post-yapısalcı yaklaşımlar (Omwami, 2021) bu görüşe eleştirel bir perspektif sunar.

Ekonomik eşitsizlikleri kültürel alanda aramaları ve güç ilişkilerini dil üzerinden incelemeleri itibariyle Bernstein (1964) ve Bourdieu'nun (1974) çalışmaları, çatışmacı kuramlarla post-yapısalcı görüşün kesişim noktasında bulunmaktadır (Omwami, 2021). Özellikle Bourdieu'nun kültürel sermaye görüşü eğitimde eşitlik araştırmalarında temel kavramlardan biri olmaya devam etmektedir (Davies ve Rizk, 2018). Bu çalışmada kültürel boyut başlığı altında incelenmesine rağmen Bourdieucu yaklaşımlarda ya da daha ekonomik boyut odaklı eğitimde eşitsizlik çalışmalarında (örneğin; Bowles & Gintis, 2011) kültür ve ekonomi iç içe geçmiş durumdadır ve eşitsizlikler genellikle sosyal sınıflar arasındaki fark üzerinden tanımlanır. Okullar, sosyal sınıf ayrımlarını kültürel normların²⁶ içinde örtük bir

²⁶ Burada kültürel normlar olarak ifade edilen olguyu Bourdieu en yalın haliyle içselleştirilmiş düşünce kalıpları anlamına gelen 'habitus' veya bilgi, kültür ve eğitim seviyesine gönderme yapan "kültürel sermaye" kavramları ile ifade eder (Swartz, 1997). Parsimoni ilkesi gereği bu çalışmada Bourdieu'nun terminolojisinin detayına girilmemiştir.

şekilde pekiştirerek sosyal eşitsizliklerin kalıcı bir döngü haline gelmesine yol açmaktadır (Bourdieu ve Passeron, 1990). Sadece neoliberal politikaların radikal olarak uygulandığı Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde değil (Weis, 2010) aynı zamanda sınıf ayrımının daha az belirgin olduğu Almanya gibi ülkelerde de (Nikolai ve West, 2013) sosyal sınıflar arasındaki eşitsizliğin eğitim aracılığı ile sürdürüldüğü yoğun olarak tartışılmaktadır (Reay, 2010). Hatta OECD'nin (2018a) Küresel Yetkinlik Çerçevesinin²⁷ sosyoekonomik olarak dezavantajlı olanların aleyhine sistemik eşitsizlikleri arttırdığı; PISA için seçilen soruların baskın kültürü yansıttığı gerekçesiyle veya bu soruların önce İngilizce hazırlanıp sonra diğer dillere çevrilmesi gibi unsurlar nedeniyle sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkı sağladığı iddia edilmektedir (Andrews, 2021).

Bu çalışma, sosyal sınıflar arasındaki farkların eğitimde eşitsizlikle ilişkisini kabul etmekle birlikte ilişkisel adalet üzerinden incelenen bir eğitimde hakkaniyetli eşitlik anlayışında sosyal sınıflar üzerinden tanımlanan eşitlik anlayışını kültürel boyutu ifade etmek açısından yeterli bulmamaktadır. Bourdieucu bir çalışmanın başlığında *eşit giriş ama eşit olmayan çıktılar* olarak en öz haliyle belirtildiği gibi sosyal sınıflar üzerinden çerçevesi çizilen yaklaşımlarda genellikle okul hayatının öncesi ve sonrası odak noktasıdır (Jæger, 2009). Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kültür, Prosser'in (1999) *geniş kültür* ve *jenerik kültür* birlikteliğinden yola çıkarak bir yanıyla sosyal sınıflar üzerinden tanımlanırken diğer taraftan ilişkisel adalet yaklaşımına uygun olarak daha dar bir anlamda jenerik kültür olarak ele alınmakta ve çokkültürlülük yaklaşımları altında incelenmektedir.

2.2.2.1. Eğitimde Çokkültürlülük ve Hakkaniyetli Eşitlik

Çokkültürlülük yaklaşımı, bu çalışmada benimsenen hakkaniyetli eşitlik anlayışının kültürel, politik ve ilişkisel boyutlarının hepsiyle doğrudan bağlantılıdır. 1970'lerde, Amerika ve Kanada gibi çokkültürlü toplumlarda sosyal hareketlerin etkisiyle veya devletin teşvikiyle ortaya çıkan çokkültürlülük anlayışı, tek tip bir kültür yapısından, çeşitliliğin tanındığı (kültürel boyut) ve temsil edildiği (politik boyut) bir yapıya dönüşmeyi içerir (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 163). Öncü bir çokkültürlülük kuramcısı olan Kymlicka (1995, s. 14)

²⁷ Bu çerçeve; a) yerel, küresel ve kültürel meselelerin önemini, 2) farklı dünya görüşlerini anlama ve takdir etme, 3) farklı ulusal, etnik, dini, sosyal ve kültürel arka planı veya cinsiyeti olan insanlarla olumlu etkileşim kurabilme, 4) sürdürülebilir kalkınma ve toplumsal iyi hal (well-being) için yapıcı eyleme geçebilme kapasitelerine gönderme yapmaktadır (OECD, 2018a, ss. 7-8)

Kanada üzerine yaptığı çalışmasında çokkültürlülüğün, azınlıkların dominant kültür içerisinde asimile olması yerine, kendi kültürlerini koruyarak topluma entegrasyonunu savunur. Bugün de çoğunlukla bu şekilde anlaşılan çokkültürlülük anlayışında kültür; ırk, dil ve din gibi kategoriler üzerinden tanımlanan bir kimlikle ilişkilendirilir. Fraser'ın (1997, s. 24) ana akım çokkültürlülük olarak adlandırdığı bu anlayışta sosyal adaletsizlikler için *onaylayıcı çözümler*²⁸ (affirmative remedies) öngörülür ve mevcut kimlikler ve bu kimliklerin altındaki ayrımlar olduğu gibi korunarak haksız saygısızlıklar telafi edilmeye çalışılır.

Diğer yandan kültür, ana akım çokkültürlülüğün öngördüğü kategorilerin ötesinde daha karmaşık ve dinamik bir olguya gönderme yapar. Baldwin ve diğerleri (2006) 300'den fazla kültür tanımı derlemişlerdir. Bu tanımlar, benimsenen değerler ve ait olunan sosyal örgütlerden (Samovar, Porter ve McDaniel, 2013) biyolojinin dışındaki²⁹ tüm insani etkinlik, davranış ve etkileşimlere kadar geniş bir yelpazeye uzanmaktadır (Stepin, 2003, s. 9). Ayrıca, antropolojik bir bakış açısıyla “yaşam biçimi” olarak tanımlanmaktadır (Parsons ve Granger, 2020, s. 21).

Bu çalışmada hakkaniyetli eşitlik, okulun kendi bağlamında incelendiği için çokkültürlülük ve hakkaniyetli eşitlik arasındaki ilişki değerlendirilirken kültür, antropolojik bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Sosyal sınıflar üzerinden tanımlanan bir kültür anlayışı (örneğin; Bourdieu) ya da azınlık grupları üzerinden tanımlanan çokkültürlülük (örneğin Kymlicka) yerine antropolog Hall'un (1976) *görünmeyen kültür* olarak tanımladığı dil, din ve ırkı kapsayan ama onların da ötesindeki değer, tutum ve davranış kalıpları gibi unsurlar, bu çalışmanın odak noktası olan ilişkisel adalet açısından daha tutarlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu anlamda okul, toplumsal yaşamın kurumlarından biri olduğu kadar antropolojik bir bakış açısıyla; ortak bir amaç için bir araya gelerek paylaşımda bulunan *uygulama topluluğu*³⁰ (community of practice) olarak görülmektedir (Mercieca, 2017). Bu açıdan okul bağlamı için en uygun kültür tanımı; Prosser'in (1999, s. 8) *jenerik kültür* olarak

²⁸ Fraser, onaylayıcı çözümlere alternatif olarak postyapısalcı bir yaklaşımla yapı sökümü (deconstruction) ilişkilendirdiği *dönüştürücü çözümler* önerir (Fraser, 1997, s. 24).

²⁹ Orijinal eserde “metabiology” olarak kullanılmaktadır (Stepin, 2003, s. 9).

³⁰ İlk olarak bilişsel antropolog Lave ve Wenger'in (1991) tarafından kullanılan ve daha sonra eğitim alanındaki sosyokültürel yaklaşımlarca sıkça kullanılan *uygulama topluluğu* kavramı kastedilmektedir.

nitelendirdiği okul kültürü olup okulların “normlar, yapılar, ritüel ve gelenekler, ortak değer ve eylemler açısından benzerliklerine” ve bu yöndeki “paylaşılan vizyona” işaret eder.

Kültür, bu açıdan ele alındığında çokkültürlülük daha mikro ölçekli bir sosyal adalet yaklaşımına gönderme yapar. Çokkültürlülük ve eğitim üzerine yaygın olarak kullanılan bir ders kitabında sosyal adalet; “tüm insanlara adil, saygılı, haysiyetli ve cömert davranmayı benimseyen bir felsefe, yaklaşım ve eylemler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Nieto ve Bode, 2018, s. 8). Bu tür bir sosyal adalet anlayışında kültür sadece dil, din ve ırk gibi kategorilerin tanınması değil aynı zamanda tüm kültürel çeşitlilik unsurlarını dikkate alarak pedagoji geliştirmeyi öngörür. *Kültüre duyarlı* (culturally responsive) olarak nitelendirilen bu pedagojiye göre öğrencilerin neyi sevip neye güldüklerinden nasıl düşündüklerine dair kişisel hikâyelerinin kültürel temelleri anlaşılmalı çalışılır (Herrera, Holmes ve Kavimandan, 2012).

2.3. İlişkisel Adalet Yaklaşımının Kapsamı

İlişkisel adaletin öngördüğü çok boyutluluk gereği buraya kadar yapılan tarama, hakkaniyetli eşitliğin ekonomik, kültürel ve politik boyutlarını ilişkisel boyutla ilgili olduğu düşünülen yönler açısından incelemiştir. Bu incelemenin sonucunda ilişkisel adaletin kapsamı üç ikilem üzerinden netleştirilebilir: makro-mikro bağlam ikilemi, bireyci otonomi-ilişkisel ikilemi ve akıl-duygu ikilemi. Bu hususların ikilem olarak sunulmasının sebebi sosyal adalet meselelerinin çoğu zaman birbiriyle çelişebilen karmaşık bir yapıda olmasıdır. Örneğin Fraser (1997, s. 13), kuramını büyük oranda “yeniden dağıtım-tanınma ikilemi” üzerine kurarak ekonomik alandaki eşitliklerin kültürel alandakilerle çelişebildiğini göstermektedir. Eğitim alanında ise demokratik tercih hakkı ve zorunlu eğitim arasındaki çelişkide olduğu gibi birçok ikilem bulunur ve bu ikilemlerin arasındaki karmaşık ilişkilerin anlaşılması sosyal adaletin sağlanması açısından önem arz eder (Francis, Mills ve Lupton, 2017). İlişkisel adalet yaklaşımının gücü, bu çalışmanın kapsamı doğrultusunda belirlenen ikilemlerin ikinci yönüne (mikro bağlam, ilişkisel ve duygular) odaklanırken bunu birinci yöndeki unsurlarla arasındaki karmaşık ilişkiler üzerinden yürütmeye imkân sağlamasıdır.

2.3.1. Makro-Mikro Bağlam İkilemi

Giriş bölümünde belirtildiği üzere bu çalışmanın çıkış noktalarından biri eğitim sistemlerinin kendine özgü bağlam ve uygulamalarını gözetmeyen hakkaniyetli eşitlik incelemelerinin sınırlılığıdır. Tekrara düşmek pahasına vurgulamak gerekirse eğitim hakkaniyetli eşitlik incelemelerinin okulları toplum ile siyasi ve ekonomik kurumlara bağlayan bütüncül yaklaşımlarla yürütülmesi gerektiği (Angelle ve Torrance, 2019; Chapman ve Ainscow, 2022a); ilişkisel adaletin bu noktada işlevsel bir yaklaşım olarak öne çıktığı belirtilmiştir.

Sosyal eşitsizlikleri anlamak için mikro, mezo ve makro bağlamların birlikte incelenmesi gerektiği sosyal bilimlerde artan bir ilgiyle kabul görmektedir (M. Lamont ve Pierson, 2019; Levrau ve Clycq, 2021). Farklı bağlamların birbiriyle etkileşiminin eşitsizlikleri artırabileceğini dikkat çeken M. Lamont ve Pierson (2019, s. 11), “eşitsizliğin üretilmesi ve yeniden üretilmesinde her birinin payı olan bireysel eylemler, kültürel repertuarlar ve kurumlar ile daha geniş toplumsal güçler arasındaki etkileşimin daha ayrıntılı ve spesifik bir şekilde kavranması” için çok disiplinli bir yaklaşım önerir. M. Lamont ve Pierson’nın tanımlamasıyla bu bağlamlar:

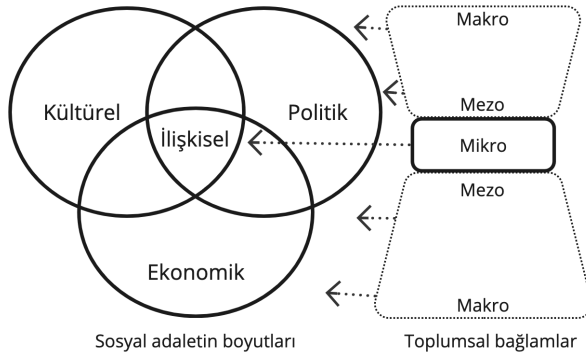
*Mikro bağlam*³¹, kişisel etkileşimlerde ortaya çıkan birey ve bireyler arası analiz derecesini ifade eder. *Makro bağlam* ise, toplamda ele alınan nüfusları ve toplumları karakterize eden kaynakların ve toplumu kapsayan kurumların (hükümetler gibi) yapısal modellerini ifade eder. Karşılaştırmalı siyaset ve karşılaştırmalı sosyoloji alanlarında çalışılanların çoğu bu şemsiye altına girer. *Mezo bağlam* ile örgütlerde, mahallelerde ve iletişim ağlarında bulunan kurumlara ve kültürel kaynaklara atıfta bulunuyoruz. Mezo bağlam, bireyler arasında süregelen mikro etkileşimler yoluyla ortaya çıkarken kritik dinamiklere genellikle yalnızca farklı bağlamlar aynı analize dahil edildiğinde rastlanır (M. Lamont ve Pierson, 2019, s. 11).

Bu bağlamsal sınıflandırma ve aralarındaki etkileşimin önemi, ilişkisel adalet yaklaşımının da temel kabullerinden biridir (Gewirtz, 1998; Lynch ve diğerleri, 2021). Bu bağlamsal bütünlük anlayışına dayanarak eğitimde hakkaniyetli eşitliğe dair okul bağlamındaki “kritik dinamiklerin” “farklı bağlamlar aynı analize dahil edildiğinde” anlaşılabilmesi kabul edilmelidir (M. Lamont ve Pierson, 2019, s. 11). Aksi takdirde

³¹ Metnin orijinalinde “düzey” (level) kelimesi ile ifade edilmesine rağmen aynı olguya gönderme yaptığı için bu çalışmadaki kullanımla tutarlı olarak bağlam kelimesi tercih edilmiştir.

eğitimde hakkaniyetli eşitlik, örneğin PISA uygulamalarında olduğu gibi makro ölçekteki sosyal ve ekonomik yapılarla sınırlı olarak değerlendirildiğinde okulun mikro bağlamı bu yapıların bir yansıması veya ürünü olarak görülecektir (Breton, 2021). Bu tür bir nedenselliğin eğitimdeki eşitsizlikleri anlamak için yeterli olmadığı ve benzer sosyoekonomik koşullarda bulunan bireylerin öngörülemeyen çeşitlilikte okul ve yaşam hikayeleri olabileceği bilinmektedir (Mehan, 1992). Nitekim, ilişkisel adalet perspektifinden bir anne ve oğulun hayat hikayesini inceleyen Gewirtz (2006), eğitimde hakkaniyetli eşitliği ekonomik, kültürel ve politik boyutları ile bir bütün olarak ele almakta ve bu boyutların birbiri arasındaki etkileşimi göstererek sosyal adalet ilkelerinin uygulamaya geçebilmesi için ilgili bağlamsal şartların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

İlişkisel adaletin bu noktadaki kapsamı, karmaşıklığı nedeniyle “kara kutu” metaforu ile ifade edilen okul bağlamındaki eğitimde hakkaniyetli eşitlik uygulamalarına odaklanmak ve bunu makro bağlamdaki unsurlarla ilişkili olarak incelemek şeklinde ifade edilebilir (McDonnell, 1995, s. 317; Mehan, 1992, s. 2). Bu kapsam dahilinde hakkaniyetli eşitlik, yapısal ve sistemik güçlerin doğrudan bir etkisi olarak değil; bu güçlere direnen, onlarla çelişen veya onları dönüştüren dinamik bir olgu olarak görülecektir (Şekil 1). Bu açıdan yaklaşılan bir hakkaniyetli eşitlik anlayışı; ekonomik, kültürel ve politik eşitlik alanlarının okul bağlamına nasıl yansıdığını (Araştırma Sorusu 2) ve sunulan destekler açısından okul ile ailenin hangi açılardan farklılaştığını (Araştırma Sorusu 4) anlamayı kolaylaştıracaktır.



Şekil 1. Hakkaniyetli eşitliğin boyutları ve eğitimin bağlamları

2.3.2. Bireyci Otonomi-İlişkisel İkilemi

Liberal siyaset felsefesinde³² merkezi bir kavram olan otonomi (Brighouse, 2002b; Christman ve Anderson, 2005), bireylerin “hayatı yaşamaya değer kılan şeylere ilişkin kendi anlayışlarını oluşturma ve sürdürme hakkına sahip olduğu” ilkesine dayanır (Waldron, 2005, s. 315). Bu ilke etrafında şekillenen sosyal adalet anlayışı, bireylerin kendi hayatlarını yönetmek için kullandığı otonomilerini korumaya ve geliştirmeye odaklanır (J. Anderson ve Honneth, 2005, s. 127). Bu otonomi anlayışına dayanan sosyal adalet görüşlerine bireyci olduğu gerekçesiyle ilişkisel adalet yaklaşımı (Gewirtz, 1998; Lynch ve diğerleri, 2021), feminist görüşler (Friedman, 2003) ve toplumcu bakış açıları (Sandel, 1998) tarafından eleştirel yaklaşılmakta; aynı zamanda bu eleştirilere “temelsiz olduğu” (Gross ve Wilson, 2018, s. 8) veya “gereksizce abartıldığı” (Christman, 2020, s. 23) gerekçesiyle karşı çıkmaktadır. Bireysel otonomi ve ilişkisel adalet arasında bir ikilem olabileceğini doğrular nitelikte olan bu bağlamdaki tartışmaların boyutu, bu çalışmanın kapsamını aşmakla birlikte eğitimde hakkaniyetli eşitlik açısından bu duruma nasıl yaklaşılabileceği ilişkisel adaletin bireycilik eleştirisini somutlaştırmak adına önem arz etmektedir.

Bireysel otonomi odaklı bir ikilem, Francis ve diğerlerinin (2017, s. 13) eğitim bağlamındaki ikilemler için vurguladığı üzere “mevcut okul yapılanmaları içinde çözülemeyecek” bir görünüme sahiptir. Örneğin; zorunlu eğitim karşısında velilerin otonomisi (Moschella, 2016), öğretim programları karşısında öğrencilerin otonomisi (Francis ve diğerleri, 2017), merkezi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının karşısında öğretmenlerin otonomisi (Horn, 2018), mevcut eğitim sistemleri içerisinde çözümü zor görünen bir ikilem olarak algılanabilir. Eşitlikçi liberalizmin otonomi anlayışı açısından bu tür ikilemleri ele alan araştırmacılar, zorunlu eğitimin dışında kalan dini inanç temelli eğitim ihtiyaçları ve velilerin okul tercihleri gibi hususlarda bu otonomi anlayışının çelişkilerine

³² Liberal siyaset felsefesi ile kastedilen büyük oranda eşitlikçi liberalizm başlığında sunulan kuramsal görüşler olup daha önce neoliberal politikalar ve eşitlikçi liberalizm şeklinde yapılan ayırımdan bu bölümde kaçınılmaktadır. Bu iki tür liberalizm (neoliberal ve eşitlikçi liberalizm) arasında da otonomi tartışmalı bir kavram olmakla beraber neoliberal politikalarla özdeşleştirilecek görüşlerde otonomi vurgusunun daha güçlü olduğu; eşitlikçi liberalizmin otonomi ve eşitliği uzlaştırma çabalarının başarısız olduğu düşünülmektedir (Cappelen ve Tungodden, 2006; Scheffler, 2005). Ancak siyaset felsefesinde ve eğitim kuramlarında baskın olan görüş eşitlikçi liberalizm olduğu için (Brighouse, 2002a, s. 181) ve bu çalışmanın ilgili bölümünde gösterildiği üzere neoliberalizme eleştirel, eşitlikçi liberalizmin kuramsal görüşlerine ise tamamlayıcı yaklaşıldığı için otonomi üzerinden yapılan tartışmalar eşitlikçi liberalizm üzerinden yürütülmektedir.

dikkat çekmekte (Brighouse, 2002a); bireysel otonomi ve modern toplumlardaki çoğulcu değerler arasında gerilim olduğu için bu otonomi anlayışının eğitimde uygulanabilmesi açısından sorunlu olduğunu ileri sürmektedir (Kodelja, 2021, ss. 310-311). Ayrıca, otonomi kavramının oldukça net bir şekilde teorize edildiği ancak birine otonom olma fırsatı sağlamanın ne anlama geldiği ve bunun okulların ve öğretim programlarının tasarımına nasıl yansıtacağı konusunda yeterince açıklık bulunmadığı iddia edilmiştir (Brighouse, 2002a, s. 189). Eşitlikçi liberalizm üzerinden yürütülen bu bağlamdaki tartışmalar, otonominin eğitimin hedeflerinden biri olamayacağından (Hand, 2006) tüm zorluklarına rağmen desteklenmesi gerektiğine (Wendelborn, 2020) kadar uzanmaktadır. Bu noktada ilişkisel adalet, “ne toplumu aşındıran aşırı bir otonomi ne de bireysel otonomiye aşındıran aşırı bir kolektivizm” öngörmekte (Mazzoli Smith, Todd ve Laing, 2017, s. 4) ve bu yönüyle *ilişkisel otonomi* yaklaşımı ile örtüşmektedir (Cossette-Lefebvre, 2024; Stoljar ve Voigt, 2021).

İlişkisel otonomi yaklaşımına göre “sosyal konum” ve “ortak çevre” tarafından şekillenen otonomi, “kurumsal yapılara, normlara ve kişilerarası ilişkilere bağlıdır” (Oshana, 2020, s. 1). Bu yaklaşım, bir yönüyle kişilerarası ilişkilere odaklanırken diğer yönüyle “bireysel otonomiye korunması ve desteklenmesi gereken önemli bir değer” olarak görmeye devam eder (Mackenzie, 2021, s. 33). Örneğin; Mackenzie (2014, s. 17), *kendi kaderini tayin* (self-determination), *kendi kendini yönetme* (self-governance) ve *kendi kendini yetkilendirme* (self-authorization) şeklinde üçü de bireysel otonomi izlenimi uyandıran boyutlar üzerinden ilişkisel otonomi anlayışını inceler. Mackenzie (2014, s. 20), buradaki bireysel otonomi anlayışının bireylerin otonomisini önemli bir değer olarak gören ve bunu engelleyen toplumsal taleplere kısıtlamalar getirmeyi öngören normatif bir bireycilik olduğunu ve bu yönüyle eşitlikçi liberalizmin otonomi anlayışı ile örtüştüğünü vurgulamaktadır. Eşitlikçi liberalizme yönelik bireycilik eleştirileri Mackenzie’yi doğrulayacak şekilde de yanıtlanmış³³ ve eşitlikçi liberalizmde bireyciliğin ontolojik ve metodolojik³⁴ bir bireycilik değil, “en önemli meselenin nihayetinde bireylere ne olduğunu önemseyen” etik bir bireycilik olduğu ifade edilmiştir (Alkire ve Deneulin, 2009, s. 35; Robeyns, 2005).

³³ Bu yanıt, spesifik olarak Amartya Sen’in kabiliyetler yaklaşımı üzerinden verilmektedir ancak bu çalışmadaki kullanımla tutarlı olması amacıyla eşitlikçi liberalizm üzerinden ifade edilmektedir.

³⁴ Metodolojik bireycilik, “her şeyin sadece bireylere ve onların özelliklerine atıfta bulunularak açıklanabileceğine”; ontolojik bireycilik ise “tüm sosyal varlıklar ve özelliklerin bireylere ve onların özelliklerine indirgenerek tanımlanabileceğine” işaret eder (Robeyns, 2005, s. 108).

İlişkisel otonomi, normatif bireyciliği benimsemesi itibariyle eşitlikçi liberalizmle bağdaşırken ontolojik ve yöntemsel açıdan farklı bir yaklaşım sergilemektedir. Örneğin, Rawls'un adalet ilkelerinin "idealize edilmiş bir sosyal ontoloji" öngördüğünü belirten Stoljar ve Voigt (2021, s. 13), ilişkisel adaletin bu *idealize edilmiş sosyal ontolojiyi* reddettiğini ve "insanların gerçekte nasıl olduklarından" başlayan bir metodolojiyi savunduğunu ifade etmektedir. Ontolojik ve metodolojik olarak eşitlikçi liberalizmden ayrılan ancak etik açıdan benzer bir otonomi anlayışı benimseyen ilişkisel otonomi anlayışı üç temel ilke üzerinden özetlenebilir:

- Yeterli bir otonomi anlayışı, kişileri kendi kendine yeten, bağımsız, rasyonel aktörler olarak varsaymak yerine insanların kırılganlığı ve muhtaçlığı gibi gerçeklere duyarlı olmalıdır.
- Kişiler sosyal, tarihsel ve kültürel olarak birbirine bağlanmıştır ve kimlikleri bu faktörlere bağlı olarak karmaşık şekillerde oluşur.
- Kendi kaderini tayin hakkını kısıtlayan sosyal koşullar adaletsizdir (Mackenzie, 2014, ss. 21-22).

Bu şekilde çerçevelenmiş bir otonomi anlayışı, eğitim bağlamının doğası gereği uzlaşmaz görünen ikilemlere daha gerçekçi bir zeminde yaklaştırmaya imkân sağlamaktadır. Bu anlayış doğrultusunda otonomi, "kendine ait neden ve güdülere göre bağımsız yaşama kapasitesi" olarak değil (Christman, 2020, s. 1), "sosyal olarak oluşturulmuş bir kapasite" olarak görülür (Mackenzie, 2008, s. 519). Bu doğrultuda öğrencilerin otonomisi de okul bağlamındaki ilişkisellik ile çelişen değil bu ilişkisellik içinde gelişen bir olgu olarak anlaşılmalıdır.

Sonuç olarak, ilişkisel adalet ve ilişkisel otonomi yaklaşımlarının her ikisi de "insanların sosyal olarak gömülü oldukları gerçeğini başlangıç noktası" olarak hem eşitlik hem de otonominin kişiler arası ilişkilerden etkilendiğini (Stoljar ve Voigt, 2021, s. 1) ve bu ilişkisellik içinde insanların ilgi ve destek açısından karşılıklı olarak birbirine bağımlı olduğunu ileri sürer (Mackenzie, 2021, s. 40). Bu kuramsal birliktelik dahilinde sosyal adalet ve otonomi kavramlarından birinin ilişkisel olarak ele alınmasının diğerini de ilişkisel kılacağı anlaşılmaktadır. Otonomi kavramını da kapsayan bu ilişkisellik, eğitimde hakkaniyetli eşitliği öğrenci destekleri üzerinden incelemeyi hedeflemesi itibariyle bu çalışmanın kuramsal çerçevesi ile tutarlıdır. Öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduğu ön

kabulüyle bu çalışma, onların “gömülü oldukları dinamik sosyal çevreye olan bağımlılıklarını” da kabul etmektedir (Oshana, 2020, s. 11).

2.3.3. Akıl-Duygu İkilemi

İlişkisel adaletin temel varsayımlarından biri insanların rasyonel olduğu kadar duygusal varlıklar da olmasıdır (J. Baker ve diğerleri, 2004; Lynch, Baker, Lyons, ve diğerleri, 2009). Lynch ve Baker’ın (2009, s. 227) ifadesiyle insanlar, “otonom, rasyonel ve kendi çıkarlarını gözetken varlıklar” olduğu kadar “karmaşık bir sosyal ve duygusal ilişkiler matrisinin parçası olarak son derece sosyal varlıklardır”. Bu yönüyle insan, eşitlikçi olmayan sosyal ilişkilerde öfke ve benzeri olumsuz duygulara karşı savunmasızdır (Johnston, 2021, s. 140). Duyguları merkeze alan bu yaklaşımıyla ilişkisel adalet, insanın rasyonel yönünü vurgulayan yaklaşımlardan ontolojik ve epistemolojik açıdan ayrışan bir sosyal adalet anlayışı benimsemektedir (Lynch ve diğerleri, 2021).

Bu kuramsal farklılık; kısmen ve daha eski tarihli olmak üzere eşitlikçi liberalizm eleştirisi (örneğin; Gewirtz, 1998; Lynch ve diğerleri, 2009), büyük oranda ve daha güncel olarak ise neoliberal politikalara karşı sunulan argümanlar üzerinden (örneğin; Lynch ve diğerleri, 2021) ifade edilmektedir. Eşitlikçi liberalizme özellikle Rawls üzerinden yöneltilen *doğrunun iyiden öncelikli tutulduğu* (Sandel, 1998) ya da “sosyal bir varlık olan bireyin akıl yürüten bir makineye indirgendiği” (Noddings, 2016, s. 172) şeklindeki eleştirilere ilişkisel adalet kuramcıları da katılmış ve örneğin; sevgi, ilgi ve dayanışma gibi duyguların eşitlikçi liberal kuramlara dahil edilemediğini çünkü bu duyguların belirli bir insan iyi oluşuna gönderme yaptığı gerekçesiyle temel bir insani ihtiyaç olarak görülmediği ileri sürülmüştür (Lynch ve diğerleri, 2009, s. 32). Diğer yandan Rawls’ın duyguları göz ardı ettiği yönündeki yaygın inanın hatalı olduğunu savunan Banerjee ve Bercuson (2015, s. 223), Rawls’ın liberal toplum anlayışının “özneler arası (intersubjectively) ve duygusal olarak oluşturulmuş bir benlik anlayışına” dayanacak şekilde değiştiğini ve bu anlayışta bireyin artık “salt rasyonel” (purely rational) ve “sınırlandırılmamış bir amaç seçicisi” olarak kavramlaştırılmayacağını çünkü bu amaçların artık “esas itibarıyla kurumsal çevreler tarafından oluşturulduğunu” kabul etmek gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim, Rawls’ın (1999a) kendisi de kuramını revize ettiği *A Theory of Justice*’in ikinci baskısında bu yöndeki eleştirilere yanıt vererek duyguların önemini vurgulamıştır. Rawls’a (1999a, s. XIII) göre

hem özgür ve eşit bir vatandaş hem de toplumun diğer üyeleri ile yaşam boyu süren bir dayanışma içerisinde olan birey, zihinsel ve duygusal kapasiteleri geliştikçe toplumdaki yerini ve diğerlerinin bakış açısını daha iyi anlayacak ve toplumsal iş birliğinin faydalarını benimseyecektir (Rawls, 1999a, s. 402). Rawls’la benzer şekilde Nussbaum (2006, s. 409), kabiliyetler yaklaşımını duyguları kapsayacak şekilde ele almış ve “adaletin çözülmemiş üç problemi³⁵” olarak tanımladığı sorunların çözümü için empati ve yardımseverlik gibi *ahlaki duyguların* (moral sentiments) eğitim aracılığı ile geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla bireyci otonomi-ilişkisel ikileminde olduğu gibi bu ikilemde de ilişkisel adalet, özellikle duyguları dahil etme noktasındaki kuramsal gelişimi göz önüne alındığında eşitlikçi liberalizmle büyük oranda örtüşmektedir.

İlişkisel adaletin duyguların sosyal adalet çalışmalarının dışında tutulmasına dair eleştirisi neoliberal politika ve uygulamalar üzerinden okunduğunda tutarlı bir zemine oturmaktadır. Neoliberal politika ve uygulamalar, “özgür seçim kapasitesiyle kendini maksimize eden bireylerden oluşan” bir toplum anlayışı öngörür (Rizvi ve Lingard, 2010, s. 87). İlişkisel adalet, bu anlayışa karşı çıkarak insanların “sadece ekonomik maksimizatörler değil, aynı zamanda tüm varoluşları boyunca bağımlılık ve karşılıklı bağımlılık hallerinde yaşayan duygusal varlıklar” olduğunu kabul eder (J. Baker ve diğerleri, 2004, s. 227). Lynch ve diğerlerine (2021, s. 55) göre neoliberal kültürün rasyonel birey kabulüne ve gerçeklerin değerlerden ayrı incelenmesi eğilimine dayanan epistemolojik yaklaşımı, duyguları sosyal adalet çalışmalarının dışında tutmaktadır; oysa sosyal adaletsizliklerin duygusal yönlerini anlamaya çalışan bir anlayış benimsendiğinde eşitlik üzerine yürütülen sosyolojik incelemeler zenginleşecektir. Lynch ve diğerlerinin bu çıkarımı eğitimde eşitlik açısından özellikle önemlidir çünkü öğrenci ve öğretmenlerin arasında olması beklenen güven ve isteklilik temelli etkileşimde duygular merkezi bir öneme sahiptir ve bunun göz ardı edilmesi “hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin duygusal varlıklar olarak eğitim ihtiyaçlarının inkâr edilmesiyle sonuçlanır” (J. Baker ve diğerleri, 2004, s. 164).

³⁵ a) engelli insanların öz saygı ve onurunu gözetten bir kamusal alan tasarımı, b) herkesin birbirine bağımlı olduğu tek bir dünya vatandaşlığı fikrinin benimsenmesi ve c) hayvanlar için tür özelinde *kabiliyetlerin* belirlenmesi

2.4. Hakkaniyetli Eşitlik ve Öğrenci Destekleri

Buraya kadar sunulan kavramsal ve kuramsal çerçeve, öğrenci destekleri üzerinden somutlaştırılabilir. Nitekim, “bireysel ihtiyaç ve özelliklere göre farklılaştırılmış muamele” olarak çerçevelenen hakkaniyetli eşitlik, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda desteklenip desteklenmediklerine işaret eder (Edgar, 2022, s. 16). Bu ihtiyaçların neler olabileceği ve nasıl destekleneceği ilişkisel adaletin kuramsal çerçevesi içinde belirlenecektir. Ancak öncesinde ihtiyaçlar terimini kavramsal olarak netleştirmeye ihtiyaç vardır.

Eğitimde hakkaniyetli eşitlik bağlamında ihtiyaçlar, öncelikli olarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına işaret eder ve PISA uygulamalarında olduğu gibi akademik başarılar üzerinden değerlendirilir. Ancak eğitimde hakkaniyetli eşitlik değerlendirmelerinde öğrencilerin akademik başarısı kadar iyi oluşlarının da dikkate alınması gerektiği kabul edilmektedir (Germain, 2022; Schneider, 2017). Schneider’a (2017, s. 144) göre öğrencilerin iyi oluşu, onların sosyal, duygusal ve fiziksel olarak sağlıklı olmalarına işaret eder ve bu iyi oluş akademik başarıyı olumlu etkiler. İyi oluş kavramını daha detaylı ele alan Germain (2022, ss. 11-13) ise *fırsat*, *güven* ve *faillik* kavramları üzerinden öğrencilerin iyi oluşunu inceleyerek *fırsat* ile öğrencilerin hayatta kalmasını (surviving) sağlayan maddi koşullar ile değerli hissetmek ve tutkularının peşinden gidebilmek gibi gelişmelerini (thriving) sağlayan unsurları; *güven* ile kişiler arası ve kurumsal düzeydeki karşılıklı güven duygusunu; *faillik* ile sosyal yaşam ve eğitim üzerinde belli bir düzeyde kontrole sahip olmayı kasteder ve bunların hakkaniyetli eşitlik politikalarının merkezine alınması gerektiğini tavsiye eder. Bunların arasından özellikle sosyal ve duygusal sağlık (Schneider, 2017) ile değerli hissetmek ve güven (Germain, 2022) gibi unsurlar, ilişkisel adalet yaklaşımının öngördüğü ilişkisellik ile doğrudan ilgilidir.

Diğer yandan iyi oluş kavramının muğlak ve çeşitli çağrışımları nedeniyle bu çalışmada incelemeye esas unsur olan öğrenci destekleri iyi oluş üzerinden değil ihtiyaçlar üzerinden ele alınmakta ve ilişkisel adaletin kuramsal çerçevesi doğrultusunda belirlenen bu ihtiyaçların öğrencilerin iyi oluşunu sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle “ihtiyaçlarla ilgilenmek iyi oluşun ön koşulu” olarak kabul edilmektedir (Germain, 2022, s. 11). Sosyal adalet kuramlarında iyi oluş, genellikle ihtiyaçların karşılanması üzerinden ifade edilir (Gutwald, 2018). Örneğin Rawls’un (1999a, s. 54) *birincil değerleri* hak, özgürlük,

gelir gibi ihtiyaçlar üzerinden tanımlanır. Benzer ekilde Nussbaum’un (2001, ss. 416-418) *temel kabiliyetler listesi*, yeterince uzun yaşıyabilmekten mülk edinebilmeye çeşitli kabiliyetler içerir ve her vatandaşın bu kabiliyetlere temel düzeyde sahip olması gerektiği belirtilir. Bu ihtiyaçların (ya da kabiliyetlerin) karşılanmasındaki nihai hedef ise “iyi oluşa ulaşma özgürlüğüdür” (Robeyns ve Byskov, 2021, s. 1). Benzer şekilde ilişkisel adalet yaklaşımı, kuramsal çerçevesini büyük oranda ihtiyaçlar üzerinden tanımlar ve örneğin, insanların “yakınlık, bağlanma ve şefkatli ilişkilere” ihtiyaı olduğunu kabul eder (J. Baker ve diğerleri, 2004, s. 37).

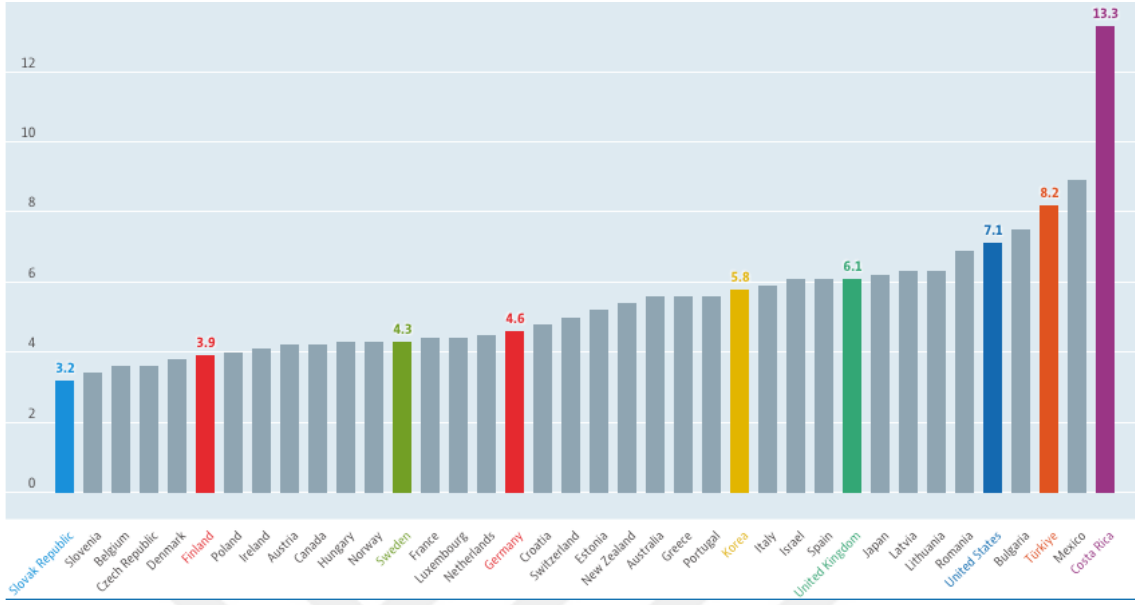
Bu alışma, benimsediği çok boyutlu kuramsal ereve doğrultusunda ğrenci desteklerini akademik, ekonomik, kültürel ve politik ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik ilişkisellik üzerinden incelemeyi hedeflemektedir. Akademik ihtiyaçlar doğrultusunda verilebilecek destekler, öğrencinin ders esnasında talep ettiği destekler, öğretmenlerin farklı ğrenci ihtiyaçlarına yönelik sunduğu farklılaştırılmış ders içeriği desteği ve öğrenme zorluğu zorluk çeken öğrencilere yönelik sunulan kurumsal destekler şeklinde çeşitlilik gösterebilir (Pelissier, 2020, s. 3). Bu çalışmanın odak noktası, akademik açıdan zorluk çeken öğrencilere müdahale (intervention) etmeyi öngören ve okul içinde veya dışında sunulan kurumsal destektir (Pelissier, 2020, s. 13). Bu yöndeki destekler, telafi eğitimi ve özel eğitim şeklinde doğrudan (Takala, Silfver, Karlsson ve Saarinen, 2018) ya da öğrencilerin bedensel ve ruhsal sağlığına yönelik destekler (Kolbe, 2019) ve rehberlik hizmetleri (Yavuz, Cayirdag, Dahir ve Gümüşeli, 2017) eklinde dolaylı olarak sunulabilir. Ekonomik ihtiyaçlar, öğrencilerin okul hayatıyla ilişkili olabilecek maddi unsurları (ders materyalleri, beslenme, ulaşım, ders dışı etkinlikler vb.) içermekle birlikte bu unsurlar öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebileceği için spesifik bir tanımlama yapmaktan kaçınılmaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda keşfedilecek bu unsurlar hem ulusal politikalar düzeyinde hem de okul bağlamında verilen desteklerle ilişkili olarak incelenmektedir. Kültürel ve politik ihtiyaçlar ise öğrencilerin tanınma ve temsil edilmelerine yönelik okkltrllk anlayışı içinde verilen desteklere işaret etmektedir. Bu yöndeki destekler hem geniş kültür kapsamında eğitim imkanlarına erişim (veli tercihleri, farklı okul türleri vb.) olarak hem de jenerik kültür kapsamında okul bağlamındaki ilişkiler üzerinden ele alınmaktadır. Genel hatalarıyla tanımlanan bu ihtiyaçlar ile bu yöndeki muhtemel destekler, tümdengelim yöntemiyle tanımlanmış olup araştırma araçlarının geliştirilmesi için

kullanılmıştır. Fin eğitim sistemindeki çeşitli öğrenci ihtiyaçları ve bu doğrultuda sunulan kurumsal destekler ise araştırmanın bulguları doğrultusunda tümevarım yöntemiyle keşfedilmektedir. Son olarak, bu ihtiyaç ve desteklerin ayrı ayrı tanımlanmasına rağmen benimsenen kuram doğrultusunda birbiriyle ilişkili olduğunu vurgulamak gerekir. Nitekim öğrencilerin akademik ihtiyaçları, ekonomik, kültürel ve politik ihtiyaçları ile doğrudan ilişkilidir ve hepsi birlikte öğrencilerin iyi oluşuna hizmet eder.

2.5. Fin Toplumunun ve Eğitim Sisteminin Genel Özellikleri

Bu araştırma, benimsediği bağlamsal bütünlük anlayışı doğrultusunda öğrenci desteklerini hem okul bağlamında (jenerik kültür) uygulandığı şekilde hem de okul dışındaki makro unsurlarla (geniş kültür) ilişkili olarak incelemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda hakkaniyetli eşitlikle ilgili makro unsurların araştırmanın verileri doğrultusunda keşfedilmesi hedeflenmektedir. Ancak, Fin toplumunun ve eğitim sisteminin hakkaniyetli eşitlikle ilgili alan yazında mevcut olan genel özellikleri, araştırma sahasına aşinalık kazanmak amacıyla veri toplama süreci öncesi incelenmiş ve bu unsurların makro bağlama ilişkin genel bir çerçeve sağlaması amacıyla sunulmasında fayda görülmüştür.

Finlandiya’da benzer kalitede okul imkanının her öğrenciye sunulması, ülkenin genel olarak eşitlikçi bir ekonomik sisteme sahip olması ile ilişkili gözükmektedir (Lingard, 2010, s. 140). OECD’nin gelir eşitsizliğini ölçmek için kullandığı S80/S20 parametresine göre Finlandiya’da nüfusun en zengin yüzde 20’lik dilimde bulunan kesimin toplam geliri, en fakir yüzde 20’lik kesimde bulunanların toplam gelirinden 3.9 kat fazladır (OECD, 2023c). Bu oranla Finlandiya OECD ülkeleri arasında en az gelir eşitsizliğinin olduğu altıncı ülke konumundadır. Gelir eşitsizliğinin en az olduğu ülke olan Slovakya’da bu oranın 3.2 olduğu düşünüldüğünde Finlandiya oldukça eşitlikçi bir sosyoekonomik toplum yapısına sahiptir (Şekil 2).



Şekil 2. S80/S20 parametresine göre seçili ülkelerde gelir eşitsizliği

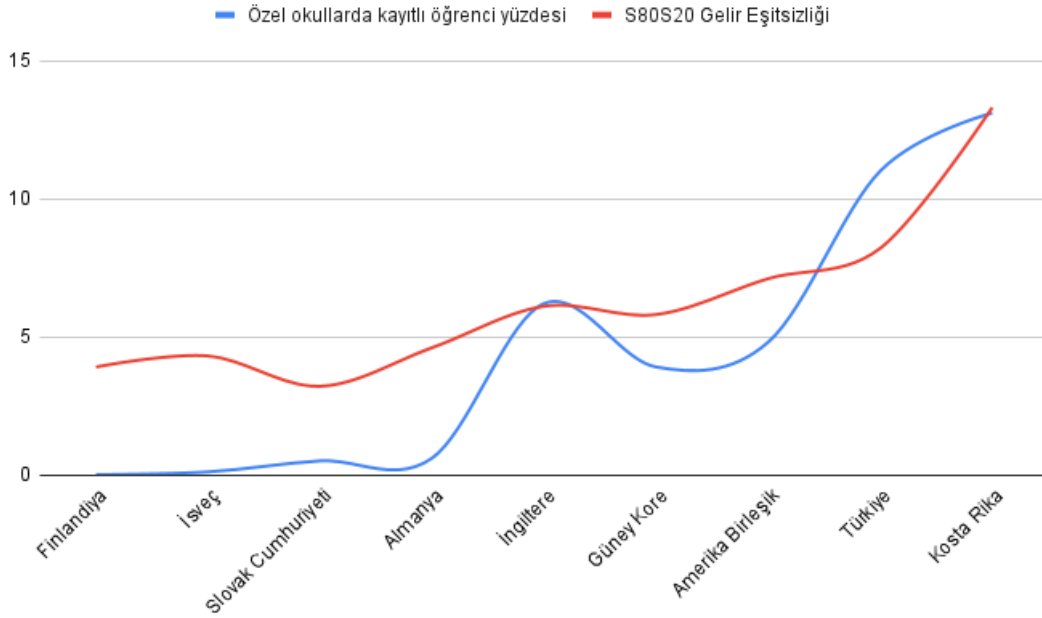
Kaynak. (OECD, 2023b)

Finlandiya'nın eşitlikçi ekonomik yapısının eğitim politika ve uygulamalarına en belirgin yansıması özel okulların azlığıdır. Ülkelerin³⁶ gelir eşitsizliği ile özel okula kayıtlı öğrenci oranı arasında pozitif bir ilişki vardır (OECD, 2020) (Tablo 1, Şekil 3).

Tablo 1. Seçili ülkelerin gelir eşitsizliği oranı ve özel okul sayıları

Ülke	Devlet okullarında kayıtlı öğrenci yüzdesi	Devlet destekli özel okullarda kayıtlı öğrenci yüzdesi	Özel okullarda kayıtlı öğrenci yüzdesi	S80S20 gelir eşitsizliği
Finlandiya	95.9	4.1	0	3.9
İsveç	80.7	19.2	0.1	4.3
Slovak Cumhuriyeti	87.7	11.8	0.5	3.2
Almanya	96.1	3.4	0.6	4.6
İngiltere	34	59.8	6.2	6.1
Güney Kore	60.6	35.5	3.9	5.8
ABD	93	2.2	4.8	7.1
Türkiye	87.9	1.1	11	8.2
Kosta Rika	86.2	0.7	13.1	13.3

³⁶ Örnek olarak verilen ülkeler; en uç değerleri temsil etme (Kosta Rika ve Slovak Cumhuriyeti), Finlandiya'ya komşu olma (İsveç), PISA'da benzer başarı elde etme (Kore) gibi unsurlar dikkate alınarak OECD ülkeleri arasından amaçlı olarak seçilmiştir.



Şekil 3. Seçili ülkelerin gelir eşitsizliği oranı ve özel okul sayıları

Kaynak. (OECD, 2020, 2023c)

Özel okulun yokluğu ve zorunlu eğitimin devlet okullarında ücretsiz olması ekonomik boyut açısından Finlandiya’da hakkaniyetli eşitliği sağlayan önemli bir makro parametre olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, ilkökul (1-6. Sınıflar), ortaokul (7-9. Sınıflar) ve lise (10-12. Sınıflar) kademelerinin hepsinde öğle yemeği, ulaşım ve ders materyali öğrencilere ücretsiz olarak sunulmaktadır (EDUFI, 2022).

Tüm bu eşitlikçi görünümüne rağmen Fin eğitim sistemi uygulamada birtakım eşitsizlikler barındırdığı için eleştirilmektedir. Bu eşitsizlikler; adrese dayalı okul sisteminin³⁷ velilerin okul kalitesine göre yerleşim yeri tercih etmesi dolayısıyla manipüle edilmesi (Bernelius ve Kosunen, 2023) ve beceri temelli sınıflara seçerek öğrenci alınması kaynaklıdır (Seppänen ve diğerleri, 2023). Lise eğitiminin sonuna kadar merkezi bir sınav yapılmaması ve okullar arasında başarı sıralaması yapılmaması her okulun aynı kalitede olduğu söylemini destekler niteliktedir. Diğer yandan Bernelius ve Kosunen’un (2023)

³⁷ Adrese dayalı okul sisteminde öğrenciler, yerleşim bölgesindeki (okul hinterlandı ya da İngilizce; *catchment area*) bir okula kaydolar.

çalışması göstermiştir ki veliler, okullar ile ilgili gayri resmi veriler edinerek daha iyi olduğunu düşündükleri okulların bulunduğu mahallede ev edinmekte; böylece okullar arasındaki kalite farkının açılmasına sebep olmaktadır. Böyle bir stratejiyi izlemek maddi imkanı elverişli aileler için daha mümkün olabileceği için belirli bir sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler daha nitelikli olduğu düşünülen okulları tercih etmektedir.

Finlandiya, etnik açıdan homojen bir toplum olarak görülmesine rağmen (Otiso, 2023) sanıldığı kadar homojen bir toplum değildir (Simola, 2015). Finlandiya İstatistik Kurumuna göre 5.563.970 milyonluk nüfusun 508.173'ü farklı bir kültürel arka plana sahiptir (<https://stat.fi>). Yaklaşık yüzde 10'u farklı bir kültürel arka plana sahip olan bir toplumda veli tercihleri nedeniyle oluşabilecek kültürel ayrışma, hakkaniyetli eşitlik adına dikkate değer bir husustur. Veli tercihlerinde okulların etnik kompozisyonu da rol oynadığı için okullar arasındaki eşitsizlik kültürel ayrışma yoluyla artmaktadır (Bernelius ve Kosunen, 2023).

Fin eğitim sistemi üzerine yaptığı yayınlarla tanınan Pasi Sahlberg, bir röportajda Finlandiya'nın PISA sonuçlarında eskisi kadar iyi başarı elde edememesinin ülkeye gelen göçmenlerin sayısındaki artışla ilişkili olabileceğini ima etmektedir (Tucker, 2023). Gerçekten de bir ülkedeki göçmen öğrencilerin sayısı ve PISA sonuçlarındaki başarı arasında negatif bir korelasyon vardır (Brunello ve Rocco, 2013). Finlandiya'da sayısı gittikçe artan göçmen öğrenciler PISA için seçilen örneklemelere daha çok yansımakta ve özellikle dil bariyerinden dolayı ülke ortalamasının altında başarı elde ettikleri için genel başarıyı etkilemektedir (Harju-Luukkainen ve McElvany, 2018). Bu açıdan bakıldığında velilerin göçmen öğrenci sayısına göre okul tercihinde bulunup bulunmadığı önemli bir soru olarak öne çıkmaktadır.

Eşitsizlik yaratan diğer bir husus; yerel yönetimlerin çekirdek öğretim programından farklı olarak kendi belirledikleri derslerin ağırlıklı olarak okutulacağı sınıfları okul içinde açma ve bu sınıflara yetenek sınavına göre öğrenci seçme hakkının olmasıdır (*Basic Education Act*, 1998). Müzik, spor, matematik, fen ve yabancı dil gibi çeşitli derslerden biri ya da birkaçının ağırlıklı olduğu bu özel sınıflara yetenek sınavı, önceki eğitimler, mülakat gibi okuldan okula değişen çeşitli seçme süreçlerinden sonra okul içinden veya dışından öğrenciler seçilmektedir (Berisha ve Seppänen, 2016; Seppänen ve diğerleri, 2015, 2023). Bu özel sınıflara seçilmek rekabete dayalı olduğu ve öncesinde hazırlık gerektirdiği için

sosyoekonomik olarak avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin başarılı olma ihtimali daha yüksek olmakta; bu da görünürde ücretsiz ve herkese açık devlet okullarında örtük bir ekonomik eşitsizlik yaratmaktadır (Seppänen ve diğerleri, 2023, s. 203).

Özetlemek gerekirse; ülke genelinde gelir eşitsizliğinin az olması, özel okulların yokluğu, devlet okulları arasında başarı sıralaması yapılmaması, okulların tamamen ücretsiz olması (kayıt, yemek, ders materyali, ulaşım) gibi unsurlarla Finlandiya oldukça eşitlikçi bir eğitim sistemi görünümüne sahiptir. Diğer yandan; velilerin iyi okul söylentileri doğrultusunda belirli okullara kayıt için yerleşim yerleri seçmeleri, okulların kendi bünyesindeki özel sınıflara seçme sınavıyla öğrenci almaları, göçmen öğrencilerin Fin öğrencilerle benzer başarı yakalayamaması gibi hususlar örtük birtakım eşitsizlikler yaratıyor gibi gözükmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmada incelenen olgu (eğitimde hakkaniyetli eşitlik), bu olgunun hangi açıdan tartışıldığı (ilişkisel adalet) ve incelemeye esas unsur (öğrenci destekleri) ilgili çalışmalar bölümünde gösterildiği üzere çoğunlukla etik ve siyaset felsefesinin konuları olmaları itibarıyla doğası gereği normatiftir. Ayrıca ilişkiselliği betimlemek için seçilen *destek* kavramı; sevgi, ilgi ve dayanışma gibi duygularla ilişkili olarak tanımlanmıştır. Hem normatif yaklaşımlara dayanması hem de incelemeye esas unsurun duygularla ilişkili olarak betimlenmesi itibarıyla bu çalışma, *gerçekler* yerine *değerleri* inceleyen bir yaklaşım görünümündedir. Bilimsel bir çalışma açısından bu yaklaşım bir risk olarak değerlendirilebilir (Sayer, 2017). Ancak *gerçek* ve *değeri* uzlaştıran alternatif yaklaşımlar da önerilmektedir. Örneğin; politika geliştirme ve bilim ilişkisini tartışan Douglas (2009, s. 1), değerden arındırılmış (value-free) bir bilim ideali yerine sosyal ve etik değerlerin bilimsel düşünmede rolü olduğunun kabul edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım savunur.

Bu çalışmada Sayer'in (2017) değerler ve sosyal gerçekliğin birbirine karşıt değil tamamlayıcı olduğu, dolayısıyla sosyal bilimlerde pozitif olanın normatif olandan ayrılmaması gerektiğini savunan epistemolojik yaklaşımı esas alınmaktadır. Lynch ve diğerlerinin (2021) sosyolojiye yaptığı ve bu çalışmaya ilham veren çağrılarının sebebi de sosyal adalet çalışmalarında değer ve gerçeğin birlikte ele alınması gerektiğine dair inançtır. Dolayısıyla öğrenci destekleri bu çalışmada hem sosyal bir gerçeklik hem de normatif bir değer olarak tanımlanmakta ve öğrenci desteklerinin hakkaniyetli eşitliği sağlamada olumlu bir rolü olduğu ön kabul olarak sunulmaktadır.

Sosyal bilimlerde değer, ya nesnel gerçekliğe karşı bir tehdit olarak görülür ve minimize edilmeye çalışılır ya da nesnel gerçekliğin mümkün olmadığı düşüncesiyle öznel bir yaklaşım benimsenir (Sayer, 2011, s. 24). Sayer'e (2011, s. 24) göre her iki durumda da öznellik ve nesnellik arasında uzlaşmaz görünen bir durum vardır ve bu durum akıl ve değer gibi bir dizi diğer düalist bakış açısının sonucudur ve sosyal bilimler bunu aşmalıdır.

Tablo 2. Düalist algılanan kavramlara örnekler (Sayer, 2011)

Gerçek (Fact)	Değer (Value)
Olur (Is)	Olmalı (Ought)
Akıl (Reason)	Duygu (Emotion)
Bilim (Science)	İdeoloji (Ideology)
Bilim (Science)	Etik (Ethics)
Pozitif (Positive)	Normatif (Normative)
Nesnellik (Objectivity)	Öznellik (Subjectivity)
Zihin (Mind)	Beden (Body)

Tablo 2’de sunulan ikilimler üzerinden düşünüldüğünde bu çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini tablonun sağ tarafındaki unsurlar oluşturmaktadır. Araştırma sorularını yanıtlamak için belirlenen yöntemsel çerçevenin ise sol taraftaki unsurlara dayanması beklenmektedir. Diğer yandan; değer kavramını “tutum veya eğilim haline gelmiş tortulaşmış değerlendirmeler” olarak tanımlayan Sayer (2011, s. 25), değerlerin kaçınılmaz olarak akıl yürütmenin içinde olduğunu ve değer ile aklın bir düalizm oluşturmaması gerektiğini savunur.

Çok geniş bir açıyla bakıldığında eğitim kavramının kendisi ve eğitimin amaçları her zaman bir değere gönderme yapar (Pring, 2015). Bu değerlerden bazılarının (örneğin; başarı, motivasyon ve verimlilik) gözlemlenebilir ve ölçülebilir nesnel bir değişken olarak incelenmesi yaygındır. Bu açıdan birtakım değerler zamanla *tortulaşarak* nesnel bir gerçeklik gibi incelenirken ilgi ve dayanışma gibi unsurların çoğunlukla değer olarak kabul edildiği görülmektedir. Eğitimde eşitlik çalışmalarında ilişkiselliğin ampirik olarak daha az incelenmesi bu eğilimle açıklanabilir.

Bu çalışma, öğrenci desteklerini ilgi ve dayanışma gibi normatif değerlerle özdeşleştirmekte ve bu destekleri hakkaniyetli eşitliği sağlamada rolü olabileceği ön kabulüyle ampirik olarak incelenebilir bir değişken olarak kabul etmektedir. Diğer yandan çalışma nicel ve ölçülebilir bir sosyal gerçeklik arayışıyla hakkaniyetli eşitliğin derecesini *açıklamayı* değil hakkaniyetli eşitliğin çeşitli boyutlarının (ekonomik, kültürel ve politik) okul kültürüne nasıl yansıdığını *anlamayı* veya *keşfetmeyi* hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma yorumlayıcı bir yaklaşıma sahiptir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Fin eğitim sisteminde eşitlik olgusunu öğrencilere sunulan destekler üzerinden inceleyen ve bunun eğitimde hakkaniyetli eşitlikle ilişkisini anlamayı hedefleyen bu çalışma, temel yorumlayıcı desende kurgulanmış nitel bir araştırmadır. “Anlatı, fenomenoloji, gömülü teori, etnografi ve örnek olay” gibi genel kabul görmüş araştırma desenlerinden (Creswell ve Creswell, 2018, s. 28) birini seçmek yerine temel (generic) nitel araştırma deseni kullanılmasının sebebi çalışmanın amaçlarına ulaşmak konusunda gerekli esnekliği sağlamasıdır (Liu, 2016, s. 129). Ayrıca temel nitel araştırma deseni, genel kabul görmüş tek bir desenin dayatacağı sınırlılıklara bağlı kalmadan veri setinde içkin olan önemli temaların keşfedilmesine katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Thomas, 2003, s. 238).

Bu çalışma, araştırmacının doğal üyesi olmadığı bir bağlama dair sosyal gerçekliği hem kavramsal hem de sosyolojik olarak keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle herhangi bir desenin yapılandırılmış yaklaşımını bilfiil uygulamak açısından birtakım zorlukları barındırmaktadır. Bu zorlukları aşmak için araştırmanın kendine has ihtiyaçları doğrultusunda farklı desenlerin gerekli görülen stratejileri benimsenmiştir. Örneğin; verilerin çözümlenmesi sürecinde kodlama, gömülü teori deseninin öngördüğü şekilde yapılmıştır. Ayrıca etnografik bir çalışmadan beklenebileceği gibi araştırmanın bağlamsal şartlarını tanımaya yönelik sorular görüşme formlarına dahil edilmiştir. Doküman analizi de benzer bir amaçla veri toplama tekniği olarak kullanılmış ve bağlama nüfuz edebilmek amacıyla seçilmiştir. Ayrıca, seçilen çalışma belgelerinin araştırmanın problemi açısından önemli açıklayıcılar oldukları düşünülmüştür. Bu tür karar ve tercihler, ilgili bölümlerde gerekçeleriyle birlikte detaylı olarak açıklanarak yöntemsel tutarlılık açısından araştırmanın sağlamlığı gözetilmiştir.

Araştırmanın yorumlayıcı olarak tanımlanmasının sebebi ise epistemolojik olarak gözlemlenebilir tek bir gerçeklik yaklaşımından ziyade sosyal olarak yapılandırılan yorumların esas alınmasıdır (Merriam, 2009, s. 8). Eğitimde eşitliğin resmi söylemde nasıl ifade edildiği ve çalışma grubu olarak seçilen katılımcıların okullarında aldıkları destek hakkında “ne düşündüğü ile bunları neden düşünmüş olabileceği” yorumlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 427). Dolayısıyla incelenen olgu üzerine *ne* sorusu kadar *nasıl* ve *neden* soruları da sorulmaktadır (Wiesner, 2022). Bu soruların yanıtlanmasında veri seti kadar araştırmacının öznelliği de rol oynamaktadır. Bu

özelliklerinin tüm araştırma sürecini etkileyen bir unsur olduğu kabul edilmektedir (Olmos-Vega, Stalmeijer, Varpio ve Kahlke, 2023).

3.2. Veri Toplama Süreci

Bu bölüm, kullanılan veri toplama tekniklerini, araçlarını ve veri kaynağı olarak seçilen belge ve katılımcıları açıklar.

3.2.1. Veri Toplama Teknikleri

Çalışmanın verileri, görüşme ve doküman analizi şeklinde iki veri toplama tekniği üzerinden elde edilmiştir.

3.2.1.1. Görüşme

Görüşme, katılımcıların kendi yaşamlarını deneyimleme ve anlama biçimlerini keşfetmeye yarayan özgün bir veri toplama tekniğidir (Brinkmann ve Kvale, 2018, s. 10). Genç yetişkinlerin okul hayatlarında aldıkları desteği nasıl anlamlandırdıkları ve Fin okul kültüründe bu desteği sağlayan mekanizmalarda kilit rol oynayan kişilerin görüşleri bireysel görüşmeler aracılığıyla keşfedilmiştir. Birinci grup katılımcılarla yapılan görüşmeler, genç yetişkinlerin örgün eğitim hayatlarındaki tecrübelerini bugünün bakış açısıyla değerlendirmesine dayanmaktadır. Geçmiş okul yaşamına ilişkin olması itibarıyla geriye dönük (retrospective) görüşmeler olarak adlandırılabilir bu tür görüşmeler, bazı yöntemciler (örneğin; Fraenkel ve diğerleri, 2012) tarafından doğru ve güvenilir yanıtlara ulaşmak açısından bir zayıflık olarak nitelendirilmektedir. Ancak araştırmanın ulaşmayı hedeflediği veriler açısından bu bir zayıflık olarak görülmemektedir.

Tek bir olayın (Brewer, 1994), tekrar eden olayların (Menon, 1994) ve şaşırtıcı olayların (flashbulb) (Coluccia, Bianco ve Brandimonte, 2010) hatırlanması üzerinden hafıza ayrımları yapan araştırmacılar, geriye dönük veri toplama araçlarının güvenilirliğinin hatırlanan bilgi çeşidi açısından farklılaştığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada müstakil durum ve olayların hatırlanmasından ziyade öğrencilik hayatında belirli bir süre tekrar eden ve sonraki dönemleri ve bugünü etkileyen süreçlerin neler olduğu keşfedilmek istenmiştir. Tekrar eden olaylar söz konusu olduğunda geriye dönük değerlendirmelerin tutarlı olduğunu

araştırmalar göstermektedir. Örneğin; Potts ve diğerleri (2008), genç yetişkinlerin çocukluk döneminde izlediği televizyon programlarının hatırlanma düzeyini geriye dönük araştırmaların güvenirliği açısından ölçtüğü çalışmasında sık izlenen televizyon programlarının doğru bir şekilde hatırlandığı sonucuna varmıştır.

Geriye dönük görüşmelerdeki diğer bir endişe, geçmiş olayların bugünün zihin yapısı ile yeniden yapılandırılma olasılığıdır (Kyung, Menon ve Trope, 2010, s. 220). Ancak bu çalışma bağlamında bu durum bir risk değil, avantaj olarak değerlendirilmektedir. Okul hayatında alınan ya da mahrum kalınan desteklerin sonuçlarını deneyimlemiş olan genç yetişkinlerin geriye dönük değerlendirmeleri, geçmiş ile bugünü birbirine bağlayan anlamlı bir süreç olarak ele alınmaktadır.

3.2.1.1.1. Veri Toplama Araçları

Birinci grup katılımcılar için 20 soru içeren yarı yapılandırılmış Genç Yetişkin Görüşme Formu oluşturulmuştur (EK 1). Yarı yapılandırılmış görüşme formları, çalışmanın ana kavramları etrafında şekillenen konu başlıkları hakkında ucu açık sorulardan oluşur ve bir yönüyle görüşmeye konu bütünlüğü, diğer yönüyle görüşme esnasında beklenmeyen durumlara odaklanmak için esneklik sağlar (Knott, Rao, Summers ve Teeger, 2022). Genç Yetişkin Görüşme Formunun ana konuları; öğrencilerin arka planı, okuldan ve aileden alınan destek, okul ilişkileri, karar alma süreçlerine katılım şeklindedir.

İkinci grup katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler ise katılımcıların genel mesleki tecrübeleri üzerinden Fin eğitim sistemini ve okul kültürünün genel karakteristik özelliklerini anlamayı hedeflemektedir. Ayrıca her mesleki rol için gerekli nitelik ve sorumluluk gibi hususlara odaklanarak bu çalışmada destek uzmanları olarak tanımlanan kişilerin görev tanımlarını anlamaya yarayacak sorular hazırlanmıştır. Bu doğrultuda 11 soru içeren Destek Uzmanları Görüşme Formu yapılandırılmış ve ilgili katılımcının mesleki rolü doğrultusunda uyarlanarak ikinci gruptaki katılımcılara uygulanmıştır (EK 2). Okul müdürü için ise 10 soru içeren farklı bir görüşme formu yapılandırılmıştır (EK 3).

Bireysel görüşmelerin hazırlanması ve uygulanmasında Brinkmann ve Kvale'nin (2018) yarı yapılandırılmış görüşmeler için önerdiği ilke ve stratejiler uygulanmıştır. Bu ilkelerden *nitelikli naiflik* (qualified naivete), görüşme formlarının hazırlık aşamasında benimsenen yaklaşımı özetler niteliktedir. Niteliklik naiflik; hazır yorumlama şemalarına sahip olmak yerine beklenmeyen yeni olgulara karşı açıklık, söylenenlere olduğu kadar

söylenmeyenlere de duyarlılık ve görüşmecinin kendi varsayımlarına dair eleştirel bir farkındalık gerektirir (Brinkmann ve Kvale, 2018). Bu doğrultuda; görüşmeler, ilgi ve destek gibi genel kavramlar üzerinden başlatılmış, verilen yanıtlar doğrultusunda daha spesifik unsurlara yönelecek şekilde kurgulanmıştır. Araştırmacının bu yöndeki görüşme becerilerini test etmek ve soruların çalışıp çalışmadığını görmek amacıyla bir deneme görüşmesi yapılmış ve bu görüşmenin sonunda görüşme formlarının son hali verilmiştir.

Görüşmeler 2023 Kasım ile 2024 Şubat ayları arası 4 aylık bir süreçte Finlandiya'nın Turku şehrinde toplanmıştır. Birinci grup katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler Turku Üniversitesi yerleşkesinde dağıtılan broşürler aracılığı ile başlatılmış daha sonra kartopu tekniği ile sürdürülmüştür. Görüşmelerin yüz yüze veya çevrimiçi yapılması gönüllülerin tercihinin bırakılmış ve 13 görüşme yüz yüze Turku Üniversitesi yerleşkesinde, 5 görüşme ise çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Birinci grup katılımcılardan elde edilen verilerin birinci kodlama döngüsünün yapıldığı 2024 Ocak ve Şubat aylarında ikinci grup katılımcılara ulaşılmıştır. Bu grupta olabilecek potansiyel katılımcılara, Turku yerel yönetim internet sayfasında (turku.fi) listelenen okul iletişim bilgileri aracılığıyla ulaşılmıştır. Görüşmeler çevrimiçi yapılmış ve bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür.

Tüm bireysel görüşmeler İngilizce yapılmış, ses kayıtları araştırmacının kişisel dizüstü bilgisayarını aracılığı ile kaydedilmiş ve transkripsiyonları Avrupa Birliği'nin dijital araçları vasıtasıyla (<https://language-tools.ec.europa.eu>) elde edilmiştir. Transkripsiyon işlemi tamamlandıktan sonra veriler anonimleştirilerek ses kayıtları silinmiştir.

Araştırmanın etik onayı, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığının 16/172 sayılı kararı ile alınmış (EK 6) ve görüşmeler bu onay doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde Aydınlatılmış Onam Formunun imzalı bir kopyası katılımcılardan alınmıştır. Çevrimiçi görüşmelerde ise Aydınlatılmış Onam Formu katılımcıların e-posta adresine gönderilmiş ve görüşme öncesinde etik prosedürler bir kez daha açıklanarak sözlü onay alınmıştır. Ayrıca, katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmesi için (Brinkmann ve Kvale, 2018, s. 62) çalışmaya davet için gönderilen e-postalarda ve görüşme başlamadan hemen önce çalışmanın ne amaçla yapıldığı ve araştırmacının kim olduğu gibi bilgiler katılımcılarla paylaşılmıştır.

3.2.1.1.2. Çalışma Grupları

Hakkaniyetli eşitliği öğrenci destekleri üzerinden inceleyen bu araştırmada destek olgusu, *destek alan* ve *destek veren* olmak üzere iki taraflı bir ilişkiselliğe gönderme yapmaktadır. Tipik bir okul bağlamı için bu taraflar öğrenci ve öğretmen rolleri üzerinden tanımlanabilir. Bu çalışma, öğrencileri destek alan tarafta konumlandırırken destek veren taraf için öğretmen haricindeki personellere odaklanmaktadır. Bunun birinci sebebi, bu çalışmanın eğitimde eşitliği ekonomik, kültürel ve politik boyutlarıyla bir bütün olarak ele alması itibarıyla sınıf içi dinamiklerin ötesindeki destek mekanizmalarını keşfetmeyi hedeflemesidir. İkinci olarak, Fin eğitim sistemi kendine has özellikleriyle öğretmen haricinde çeşitli uzmanları okullarda istihdam etmektedir. Dolayısıyla okul hayatlarına dair tecrübelerini paylaşması beklenen genç yetişkinler *destek alan* taraf; sınıf ve branş öğretmenleri dışındaki uzmanlar *destek veren* taraf olarak çalışmanın hedef katılımcıları olarak belirlenmiştir. Bu iki gruba dair örneklem seçimi farklı stratejiler izlenerek yapılmıştır.

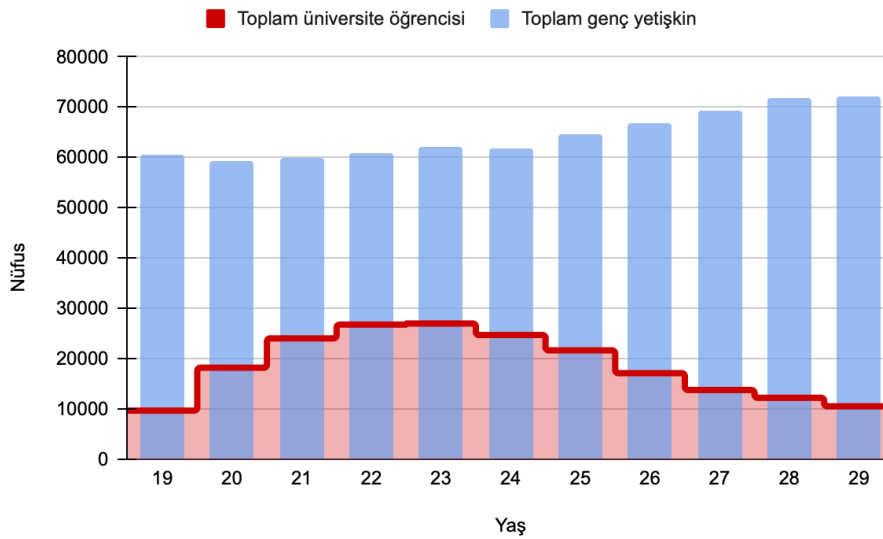
Birinci Grup Katılımcılar: Genç yetişkinler

Bu çalışmada destek, bireysel ihtiyaçlara duyarlı olmak şeklinde çerçevelenmiş ve Araştırma Soruları 1, 2 ve 3 ile Finlandiya'daki öğrencilerin okul hayatlarında aldıkları desteğin olası tüm ihtiyaçlar üzerinden keşfedilmesi hedeflenmiştir. Bu ihtiyaçlara ne derece ve nasıl yanıt verildiği okul hayatının sonunda daha net bir şekilde anlaşılma potansiyeline sahiptir. Özellikle üniversiteye yerleşme ve iş bulma gibi hususlarda verilen desteğin ancak zorunlu eğitimini tamamlamış genç yetişkinler tarafından geriye dönük değerlendirileceği düşünülmüştür.

Genç yetişkin tanımı için genellikle Birleşmiş Milletlerin (2024) belirlediği 18-24 yaş aralığı kabul edilir. Ancak bu yaş aralığı tartışmalı olup farklı kurum ve kültürlerde daha geniş bir yaş aralığı kullanılmaktadır (Gough, Langevang ve Owusu, 2013). Örneğin OECD genç yetişkinleri tanımlamak için 15-29 yaş aralığını kullanmaktadır (OECD, 2019). Finlandiya'da üniversiteye başlama yaşının geç olması ve lisans eğitiminin genellikle yüksek lisans eğitimiyle birlikte tamamlanması gibi bağlamsal şartlar gerekçesiyle bu çalışmada genç yetişkin tanımı için kullanılan yaş aralığı 19-29 olarak belirlenmiştir.

Birinci grup katılımcıların evrenini oluşturan genç yetişkinlerden araştırma sorularını derinlemesine yanıtlamak için en zengin veriyi sağlayacağı düşünülen katılımcılar amaçlı

olarak seçilmiştir (Patton, 2015, s. 401). Amaçlı örneklem seçimi için belirlenen ilk strateji, Patton'un (2015) *grup karakteristiği* olarak adlandırdığı stratejilerden *homojen örnekleme* ve *tipik örnekleme*dir. Homojen örnekleme stratejisini maksimum çeşitlilik stratejisinin karşıtı olarak tanımlayan Patton, küçük örneklemlerde bireysel durumların birbirinden çok farklı olmasının sorun teşkil edeceğini vurgular (Patton, 2015, ss. 428-429). Bu doğrultuda genç yetişkinlerden üniversite eğitimi almış ya da almakta olanlar seçilerek homojen bir grup oluşması hedeflenmiştir. Bu seçim, bir yönüyle de Patton'un “önemli ölçüde anormal, aşırı, aykırı veya fazlasıyla olağandışı” durumları dışarda bırakmak amacıyla önerdiği *tipik örnekleme* stratejisine uygundur (Patton, 2015, s. 430). Üniversite eğitimi almayan genç yetişkinlerin birbirinden çok farklı okul tecrübeleri ve yaşam hikayeleri olabileceği için homojen ve tipik örneklem stratejilerinin mantığına uygun olarak çalışmanın katılımcıları Finlandiya’da üniversite eğitimi alan genç yetişkinler olarak daraltılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen hedef kitleyi göstermek amacıyla 2022 yılı itibariyle Finlandiya’nın 19-29 yaş aralığındaki nüfusunu ve bu yaş aralığında üniversite eğitimi almakta olan öğrenci sayısını gösteren Şekil 4 hazırlanmıştır.



Şekil 4. 19-29 yaş aralığında üniversite eğitimi almakta olan Fin nüfusu

Kaynak. (stat.fi³⁸)

³⁸ Finlandiya’nın resmi istatistik kurumunun internet sitesi olan stat.fi’deki veriler matbu raporlar yerine arama kriterlerine göre oluşturulan bir arayüzde görüntülediği için metin içi kaynak gösterimi kullanılmamıştır.

Üniversite eğitimi alan genç yetişkinler olarak daraltılan hedef kitleye ulaşmak amacıyla araştırmanın yapıldığı sırada Finlandiya'nın Turku şehrinde yerleşik olan araştırmacının sahaya erişim imkânı dahilinde olan Turku Üniversitesi öğrencileriyle süreç başlatılmıştır. Araştırmaya davet için hazırlanan broşürler üniversite kampüsünde dağıtılarak ilk katılımcılara ulaşılmıştır. Sonrasında kartopu örnekleme stratejisi kullanılarak katılımcı sayısı artırılmıştır. Daha açık ifadesiyle araştırmaya katılmayı kabul eden ilk katılımcılara araştırmaya “başka kimlerin katkı sağlayabileceği” sorularak sonraki katılımcılara ulaşılmıştır (Patton, 2015, s. 451).

Araştırma planında birinci grup katılımcılar 20 genç yetişkin olarak hedeflenmesine rağmen 15 katılımcıya ulaşıncı araştırmanın birinci döngü kodlaması tamamlanmış ve verilerin doyuma ulaşıp ulaşmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizde farklı kültürel arka plana sahip iki katılımcının verilerinin grubun geri kalanına kıyasla farklılık gösterdiği görülmüştür. Bazı araştırmacılar tarafından *kuramsal doyum* olarak adlandırılan yaklaşımdan esinle araştırma sorularında hedeflenen kültürel ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı hususu için farklı kültürel arka plana sahip genç yetişkinlerden daha fazla katılımcının çalışmaya dahil edilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır (Guest, Bunce ve Johnson, 2006). Bu doğrultuda kültürel arka planı farklı olan üç katılımcı daha birinci grup katılımcılara dahil edilerek 9 kadın ve 9 erkek olmak üzere toplam 18 katılımcıya ulaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Birinci grup katılımcı bilgileri

	Katılımcı Takma Adları	Yaş	Cinsiyet	Boş yıl	Üniversite bölüm	Baba Eğitim	Anne Eğitim	Kültürel Arka Plan
1	Ammar	26	Erkek	0	Kimya	Lisans	İlköğretim	Irak
2	Anneli	25	Kadın	2	Yetişkin Eğitimi	Lise	Doktora	Finlandiya
3	Antero	25	Erkek	1	Muhasebe	Yüksek Lisans	Lisans	Finlandiya
4	Hanelle	27	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Lise	Lise	Finlandiya
5	Helena	24	Kadın	1	Eğitim Fakültesi	Lise	Yüksek Lisans	Finlandiya
6	Jari	27	Erkek	2	Modern Tarih ve Siyaset Bilimleri	Lise	Yüksek Lisans	Rusya
7	Kristiina	27	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Lise	Lisans	Finlandiya
8	Liisa	27	Kadın	1	Sağlık (Healthcare)	Lisans	Lisans	İsveç
9	Maria	24	Kadın	2	Eğitim Bilimleri	Lisans	Lisans	Finlandiya
10	Marjatta	25	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Lisans	Lisans	Finlandiya
11	Mehmet	29	Erkek	0	İktisat	İlkokul	-----	Türkiye
12	Mikael	23	Erkek	2	Bilgisayar Mühendisliği	Yüksek Lisans	Lisans	Finlandiya
13	Minna	22	Kadın	2	Eğitim Bilimleri	İlköğretim	Lisans	Finlandiya
14	Olavi	28	Erkek	2	Gelecek Çalışmaları	Lisans	Yüksek Lisans	Finlandiya
15	Pekka	22	Erkek	0	Bilgi Teknolojileri	Lise	Yüksek Lisans	Rusya
16	Riitta	23	Kadın	1	Eğitim Bilimleri	Lisans	Lisans	Finlandiya
17	Tapani	25	Erkek	1	Tıp	Lisans	Doktora	Finlandiya
18	Zerin	28	Erkek	1	İktisat	Lise	İlköğretim	Irak

İkinci Grup Katılımcılar: Destek Uzmanları

İkinci grup katılımcılar, sınıf ve branş öğretmenleri dışında öğrencilere destek veren okul personellerinden oluşmaktadır. Bu grup, *kilit bilgilendiriciler* stratejisi ve Glaser ve Strauss'un (1999) gömülü teori için önerdiği *kuramsal örnekleme* stratejisi temel desen alınarak seçilmiştir. Her ne kadar bu araştırma gömülü teori deseni kurgulanmamış olsa da araştırmacının sahaya aşinalığının az olması sebebiyle bazı kritik kararlar veri toplama sürecinde verilmiştir. Dolayısıyla kuramsal örnekleme stratejisi ile “sonraki verinin ne olacağı ve bu verilerin nereden bulunacağı” veri toplama ve analiz süreçleri eş zamanlı

yürütülerek kararlaştırılmıştır (Glaser ve Strauss, 1999, s. 45). Daha somut ifade etmek gerekirse veri toplama süreci öncesinde katılımcı olarak sosyal destek uzmanları hedeflenmişken bu uzmanlarla yapılan görüşmeler esnasında ve birinci grup katılımcılarla yapılan görüşmelerin birinci kodlama döngüsünde başka okul çalışanlarının da araştırmanın problem durumu için önemli olduğu görülmüştür. Kilit bilgilendiriciler olarak görülen bu çalışanlar sonradan çalışmaya dahil edilmiştir. Kilit bilgilendiriciler, etnograflar tarafından geliştirilmiş olup belirli bir konuda özellikle bilgilendirici olacağı düşünülen kişilere işaret etmektedir (Patton, 2015, s. 430).

Bu stratejiler doğrultusunda ikinci grup katılımcılar için belirlenen ilk kişiler; bir okul müdürü ile Finlandiya’da her okulda sosyal destek takımı olarak istihdam edilen birer psikolog, küratör ve hemşiredir. Bu dört katılımcı ile yapılan görüşmeler esnasında ve birinci grup katılımcıların verilerinin birinci döngü kodlaması sonucunda önemi anlaşılan ders rehberi ve özel eğitim öğretmenleri sonradan çalışmaya dahil edilmiştir. Ders rehberi ve özel eğitim öğretmenleri, sosyal destek uzmanlarından farklı olarak genç yetişkin katılımcıların verisinde daha çok tekrar eden bir örüntüye sahiptir ve bu öğretmenlerin görevleri çalıştıkları okul kademesine göre çeşitlilik göstermektedir. Bu sebeple kartopu tekniği kullanılarak sayıları artırılmış ve toplamda 3 ders rehberi ve 3 özel eğitim öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın doğası gereği katılımcılara ilişkin bilgiler, Bulgular bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Ancak, ikinci gruptaki katılımcıların görev tanımı ve unvanlarının Türkiye bağlamından farklılık göstermesi nedeniyle bu bölümde genel bir meslek tanımı yapılmasında fayda görülmüştür.

Sosyal Destek Uzmanları: Fince ‘*oppilashuolto*’, İngilizce ‘*student welfare*’ görevlileri olarak ifade edilen ve her Fin okulunda istihdam edilmesi zorunlu olan psikolog, küratör ve hemşire bu çalışmada *sosyal destek uzmanları* olarak tanımlanmaktadır. Bu uzmanlardan küratör Fince aslına (*kuraattori*) sadık kalınarak okullarda görev yapan sosyal hizmetler uzmanının karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu tercihin sebebi, araştırmanın bağlamında kullanıldığı gibi sosyal hizmetler uzmanı (Fince: *sosiaalityöntekijä*) ve küratör (Fince: *kuraattori*) şeklindeki iki farklı mesleki unvanın araştırma raporuna olduğu gibi yansıtılmak istenmesidir. Böylece araştırmanın bağlamındaki orijinal kullanımına sadık kalınarak araştırmanın raporlaştırıldığı Türkçede farklı çağrışımlara sebep olmasının önüne geçilmek hedeflenmiştir.

Eğitsel Destek Uzmanları: Fin eğitim sisteminde öğretmen kadrosunda bulunan fakat Türkiye’de ya farklı bir unvanla anılan ya da hiç var olmayan *özel eğitim öğretmeni* ve *ders rehberi* bu çalışmanın kapsamında eğitsel destek uzmanları olarak tanımlanmaktadır. Ders rehberi, araştırmacının veri seti ve ilgili çalışmalarda Fince ‘*opinto-ohjaaja*’, İngilizce ‘*study counsellor*’ olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada ders rehberi olarak ifade edilmesi hem birebir çeviri olması hem de tipik bir öğretmen tanımından ayrıştığını göstermek içindir. Bulgular bölümünde de görüleceği üzere ders rehberleri, ölçme ve değerlendirme yapmamakta; bazı sınıf seviyelerinde kendilerine sınıf ataması yapılmamakta ve çalışmalarını çoğunlukla birebir görüşme ile sürdürmektedirler. Ayrıca alternatif olabilecek ‘rehber öğretmen’ şeklinde bir kullanım, Türkiye’de istihdam edilen ‘psikolojik danışman ve rehber öğretmen’ ya da ‘sınıf rehber öğretmeni’ rollerini çağrıştırabileceği için hatalı bir yönlendirmenin önüne geçmek istenmiştir.

Türkçede ismen aynı unvana tekabül eden özel eğitim öğretmenleri ise (Fince ‘*erityisopettaja*’; İngilizce ‘*special needs teacher*’) Türkiye bağlamından farklı bir görev tanımına sahiptir. En temel farklılık, sadece uzman tanısı konarak özel eğitim ihtiyacı belirlenen öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için eğitsel destek sunmalarıdır.

Ders rehberi ve özel eğitim öğretmeni her Fin okulunda istihdam edilmekte ve kadro sayısı olarak çoğunluğu teşkil etmektedirler. Bir örnek vermek gerekirse Finlandiya’nın Loimaa belediyesine bağlı bir ilköğretim okulunun 60 kişilik kadrosu, 20 ders rehberi ve 10 özel eğitim öğretmeni oluşmaktadır. Bu sayılar bölgeye veya okulun ihtiyaçlarına göre değişiklik göstermektedir ancak hem araştırmanın bağlamıyla ilgili genel bir fikir vermek hem de bu gruptaki katılımcıların sayısının 3’er kişi seçilmesinin gerekçesini ifade etmek amacıyla temsili bir örnek olarak verilmiştir.

Ayrıca, saha araştırması esnasında ilköğretim okullarında yardımcı öğretmen statüsünde kişilerin istihdam edildiği görülmüş ve bu mesleğin bakış açısını da araştırmaya yansıtma amacıyla bir yardımcı öğretmen ‘eğitsel destek uzmanları’ içinde çalışmaya dahil edilmiştir. Fince ‘*koulunkäynnin ohjaajat*’; İngilizce ‘*school attendance counsellor*’ olarak ifade edilen bu unvanın birebir çevirisi (örneğin; okul devam rehberi), diğer mesleki unvanlarla karıştırılabileceği için ve ilgili katılımcıyla yapılan görüşmenin ardından görev tanımı ile ilgili edinilen veriler doğrultusunda ‘*yardımcı öğretmen*’ tanımının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Sosyal destek uzmanları ile eğitsel destek uzmanlarının her ikisine birden gönderme yapıldığında *destek uzmanları* şeklinde bir tanımlama yapılmıştır. Her bir uzman grubu, içindeki üyelerin mesleki rollerini yansıtmaktadır. Benzer bir isimlendirme Finlandiya'daki yerel yönetimlerin internet sayfasında da bulunmaktadır ve öğretmen haricindeki okul çalışanları, *destek* (support) başlığı altında tanıtılmaktadır (turku.fi). Ayrıca bazı okulların internet sayfasında personel iletişim bilgileri, öğretmenler ve diğer personeller şeklinde iki ayrı sayfada sunulmaktadır ve 'diğer personellerin' içinde okul yöneticileri, sosyal destek uzmanları (psikolog, küratör ve hemşire) ve bu çalışmada eğitsel destek uzmanları olarak ifade edilen öğretmenler vardır. Ancak bu çalışmada kullanılan gruplandırma, raporlaştırma sürecinde ifade kolaylığı ve akıcılık amacıyla yapılmıştır ve sosyal destek uzmanları hariç standart ya da resmî bir tanımlamaya işaret etmemektedir. Toplam 11 destek uzmanı, bu çalışmanın ikinci grup katılımcılarını oluşturmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. İkinci grup katılımcı bilgileri

	Destek Uzmanları	Meslek unvanları	Meslek Unvanları (Fince)	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe Yılı
1	Eğitsel Destek Uzmanları	Ders Rehberi 1	Opinto-ohjaaja	Erkek	29
2		Ders Rehberi 2	Opinto-ohjaaja	Kadın	12
3		Ders Rehberi 3	Opinto-ohjaaja	Erkek	13
4		Özel Eğitim Öğretmeni 1	Erityisopettaja	Kadın	11
5		Özel Eğitim Öğretmeni 2	Erityisopettaja	Kadın	2
6		Özel Eğitim Öğretmeni 3	Erityisopettaja	Kadın	18
7	Sosyal Destek Uzmanları	Yardımcı Öğretmen	Koulunkäynnin ohjaajat	Kadın	8
8		Psikolog	Psykologi	Kadın	10
9		Küratör	Kuraattori	Kadın	19
10		Hemşire	Terveystenhoitaja	Kadın	3
11	Yönetici	Okul Müdürü	Rehtori	Kadın	14

3.2.1.2. Doküman Analizi

Doküman analizi, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla genellikle diğer nitel veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılır (Bowen, 2009). Bu çalışmada da resmi metinlerin veri kaynağı olarak kullanılmasındaki bir amaç, bireysel görüşmelerden elde edilen verileri çalışma belgelerinden elde edilen verilerle üçgenleme yapmaktır. Ancak sadece yöntemsel

kaygılarla değil aynı zamanda seçilen metinlerin araştırma sorularını yanıtlamak için önemli bir veri kaynağı olması itibarıyla doküman analizine ihtiyaç duyulmuştur. Doküman analizinde “asıl veri toplama aracı araştırmacının kendisi” olduğu için belge seçimleri araştırmaya özgü ihtiyaçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından kararlaştırılmıştır (Merriam, 2009, s. 150). Örneğin; *Temel Eğitim Kanunu* ve *Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Öğretim Programı*, Fin okul kültüründe eşitlik anlayışını şekillendiren bağlayıcı metinler olup bu araştırmada keşfedilmesi hedeflenen olguların kavramsal düzeyde anlaşılmasını sağlayan birincil kaynaklardır.

Doküman analizi tercihindeki diğer bir amaç, araştırmanın bağlamını anlamak için veri sağlama potansiyelidir (Bowen, 2009, s. 29). Araştırmacının sahaya görece yabancılığı düşünüldüğünde bu husus özellikle önem arz etmektedir. Fin örgün eğitiminin örgütsel yapısı ve çalışmanın katılımcısı olarak belirlenen ilgili uzmanların görev tanımları gibi Fin eğitim sistemine dair karakteristik özellikler, ilgili metinlerin incelenmesiyle mümkün olmuştur.

Son olarak; doküman analizi, bireysel görüşmelerden elde edilecek verileri resmî belgelerle ayrıntılandırmak amacıyla seçilmiştir. Böylece bir veri toplama aracı diğerini tamamlayıcı olmuştur (Bowen, 2009, s. 30). Daha net ifade etmek gerekirse araştırma planı dahilinde hazırlanan görüşme formları, resmi metinlerin doküman analizi sonucunda gözden geçirilerek soruların daha amaca yönelik ve bağlam dahilinde oluşturulması sağlanmıştır.

3.2.1.2.1. Çalışma Belgeleri

Doküman analizi için belirlenen belgeler, çevrimiçi ulaşılabilen ve İngilizce olan belgelerden seçilmiş; araştırma esnasında önemi ortaya çıkan Fince bir belge sonradan araştırmaya dahil edilmiştir.

Fin eğitim sistemi, Eğitim ve Kültür Bakanlığı (OKM) ile Fin Ulusal Eğitim Ajansı (EDUFI) olmak üzere ikili bir örgütsel yapıya sahiptir. Bakanlığın sorumluluk alanı mevzuat ve bütçe hazırlamak ile yükseköğretim işleri; EDUFI’nin görev alanı örgün ve yaygın eğitimi geliştirmek ve uluslararasılaşmayı sağlamaktır (EDUFI, 2023b). Çok genel hatlarıyla Bakanlık karar alıcı, EDUFI ise uygulayıcı rolündedir. Bunun yanı sıra, EDUFI çekirdek öğretim programını, araştırma raporlarını ve Fin eğitim sistemini tanıtan içerikleri hazırlama ve bunları farklı dillerde yayınlama işlerini yapmaktadır. Çalışmada kullanılan metinlerden *Temel Eğitim Kanunu* ve *Öğrenci Sosyal Yardım Kanunu* hariç hepsi EDUFI tarafından yayınlanmış; *Kısaca Fin Eğitim Sistemi* Bakanlıkla ortaklaşa hazırlanmıştır. Bu metinlerden

Öğrenci Sosyal Yardım Kanunu Fince; diğerleri İngilizce olmak üzere açık erişim olarak yayınlanmıştır. Çalışma boyunca bu metinlerin hepsine birden gönderme yapıldığında *resmi metin* ifadesi; tek bir metne atıf yapıldığında aşağıda listelenen sıra numarası ya da metin içi kaynak gösterimi kullanılmaktadır.

1. Temel Eğitim Kanunu (*Basic Education Act*, 1998)
2. Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatı 2014 [National Core Curriculum for Basic Education 2014] (EDUFI, 2016)
3. Kısaca Fin Eğitim Sistemi [Finnish Education in a Nutshell] (EDUFI, 2022)
4. İskandinav Bölgesinde Temel Eğitim: Benzer Değerler, Farklı Politikalar [Basic Education in the Nordic Region: Similar Values, Different Policies] (EDUFI, 2019)
5. Öğrenci Sosyal Destek Kanunu [Oppilas - ja opiskelijahuoltolaki, 30.12.2013/1287] (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013).

Resmi metinler, araştırma sorularını yanıtlama potansiyeli açısından uygun ve İngilizce yayınlanmaları sebebiyle (5 numaralı metin hariç) erişilebilir oldukları için amaçlı olarak seçilmiştir. *Temel Eğitim Kanunu* ile *Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatı 2014*, ilköğretimi (1-9. sınıflar) şekillendiren iki ana metindir. Diğer kademe ve türdeki okullar için ayrı mevzuat olmasına rağmen Fince yayınlanmaları sebebiyle çalışma belgesi olarak seçilememiştir. 3 ve 4 numaralı metinler bağlayıcı metinler olmamakla birlikte EDUFI tarafından yayınlanmaları itibarıyla Fin eğitim sistemini tanıtan resmi söylem olmaları açısından önemlidir. Son olarak, öğretmen ve yöneticiler dışındaki okul personellerinden psikolog, küratör ve hemşire gibi görevlilerin görev tanımlarını içeren 5 numaralı metin, Fince yayınlanmasına rağmen veri toplama sürecinde ortaya çıkan önemi dolayısıyla kuramsal örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve İngilizceye çevrilerek çalışma belgelerine eklenmiştir.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Bu bölüm, verileri çözümlemek için benimsenen yaklaşımı ve bu yaklaşım doğrultusunda izlenen stratejileri açıklar.

Doküman analizi ve görüşmelerin sonucunda toplanan üç veri seti, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Braun ve Clarke, 2006, 2019, 2022). Tematik analiz, veri seti içerisindeki örüntüleri (temaları) tanımlamak, çözümlemek ve raporlaştırmak için kullanılan

yaygın bir nitel araştırma yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006, s. 79). Nesnel ve betimleyici yaklaşımlardan öznel ve yorumcu yaklaşımlara geniş bir yelpazede kullanıldığı için tematik analizin kullanım şekli, araştırmanın kapsam ve soruları ile toplanan verilerin türüne bağlı olarak değişmektedir (Finlay, 2021). O yüzden benimsenen tematik analiz çeşidinin detaylandırılmasında fayda vardır.

Bu çalışmada Braun ve Clarke'ın (2019) düşünömsel (reflective) tematik analiz olarak ifade ettiği yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda temalar, verilerin içinde saklı ve keşfedilmeyi bekleyen hazır unsurlar olarak değil araştırmacı tarafından yapılandırılan “analitik çıktılarıdır” (Braun ve Clarke, 2019, s. 594). Dolayısıyla temalar, bağlama ve araştırmacının kuramsal bakış açısına göre anlamlandırılan yorumlayıcı bir yaklaşımla oluşturulur (Finlay, 2021, s. 104). Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, eğitimde eşitliği ekonomik, kültürel, politik ve ilişkisel boyutlarıyla genel olarak tanımlamış ve ilişkiselliği öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeten destek olarak ifade etmiştir. Bu çerçevede; ihtiyaçların neler olduğu ve sağlanan desteğin türü gibi unsurlar, çözümleme öncesi tanımlanmak yerine veriyle anlamlandırılmaya bırakılmıştır. Dolayısıyla çözümleme öncesi oluşturulan kod kitabı gibi yapılandırılmış süreçler izlenmemiş; Braun ve Clarke'ın (2022) anlam temelli yorumlayıcı hikaye olarak tanımladığı doğrudan veriden elde edilen temalar oluşturulmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde ayrıca betimleyici bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda veri toplandığı bağlam içinde anlam ifade edeceği için (Merriam, 2009) araştırma sahasıyla ilgili bağlamsal bilgiler ilgili alan yazın üzerinden veri toplama sürecinin öncesinde kısmen yapılmıştır. Ancak araştırmacının sahaya görece yabancılığı dolayısıyla detaylı bağlam betimlemesi araştırmanın verileri doğrultusunda yapılmıştır. Örneğin, Fin eğitim sisteminin eşitlikle ilgili genel özellikleri, okul personellerinin kim olduğu ve görev tanımları, okul hayatını düzenleyen politika ve uygulamalar gibi unsurlar betimleyici bir yaklaşımla çözümlenmiştir. Verileri çözümleme süreci Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği adımlar takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada her bir veri seti bir sonraki veri toplama sürecini şekillendirdiği için veri toplama ve çözümleme süreci eş zamanlı yürütölmüştür. İlk önce doküman analizinden elde edilen veriler, sonra birinci grup katılımcıların verileri, en son ikinci grup katılımcıların verileri çözümlenmiştir. Her veri seti birkaç kez okunarak veri setine aşinalık kazanılmış, daha sonra kodlama sürecine geçilmiştir (Braun ve Clarke, 2006, s. 87).

Nitel araştırmalarda kodlama; “bir sözcük ya da kısa ifadeden” (Saldana, 2016, s. 4) oluşan kodların kaydedilmesini içeren kompleks ve döngüsel bir analitik düşünme biçimidir (Rossman ve Rallis, 2017, s. 461). Bu doğrultuda; betimleyici temalara ulaşmak için elde edilen kodlar ilk önce tek bir veri kaynağından oluşturulmuş, daha sonra aynı gruptaki veri kaynaklarında bu kodlar aranmıştır. Örneğın, bir destek uzmanı için oluşturulan ‘mesleki tecrübe’ ve ‘mesleki sorumluluk’ gibi kodlar diğerk katılımcılar için de oluşturulmuş, gerektiğinde bu kodlara alt kodlar eklenmiştir.

Yorumlayıcı temalar ise gömülü teori yaklaşımından esinle *açık kodlama* şeklinde yapılmıştır (J. Corbin ve Strauss, 2015). “Verilerin analitik olarak ayrıştırıldığı yorumlayıcı bir süreç” olan açık kodlama stratejisi, veri setindeki “olay, eylem ve etkileşimlerin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılır” (J. M. Corbin ve Strauss, 1990, s. 12) ve bu yönüyle düşünümsel tematik analiz ile örtüşmektedir (Braun ve Clarke, 2006, 2022).

Birinci kodlama döngüsü, verilerin orijinal dili İngilizcede yapılmıştır. Tüm veri setine hakimiyet sağılandıktan sonra hangi kavramın nasıl Türkçeye çevrileceğı ikinci kodlama döngüsü sonunda kararlaştırılmıştır. Böylece kodların işaret ettiğı kavramların Türkçe karşılığında tutarlılık sağılanmıştır. İkinci kodlama döngüsünde yeni kodlar bulunmuş, hatalı kodlar ayıklanmış ya da değıştirilmıştır. Birinci ve ikinci kodlama döngüsünde her veri seti kendi içinde kodlanmış; üçüncü kodlama döngüsü esnasında tüm veri setleri birbiriyle ilişkili kodlanarak örtüşen kodlar birleştirilmış; toplamda 1898 adet kod oluşturulmuştur.

Veri miktarının çokluğ³⁹ ve üç veri seti arasında çapraz kodlama yapmanın zorlukları gibi unsurlar dolayısıyla verilerin çözümlenmesinde MAXQDA uygulaması kullanılmıştır. Bu tür yazılımlar, sahip oldukları çoklu ekranlarla belge ve kodları eş zamanlı görüntülemek gibi birtakım avantajlar sağılamasına rağmen araştırmacının yerini alamayacağı için analiz amacıyla değıl görüntüleme gibi pratik avantajları dolayısıyla kullanılmıştır (García-Horta ve Guerra-Ramos, 2009). Dolayısıyla iki kod hariç⁴⁰ otomatik kod oluşturma gibi özellikler kullanılmamış, kodlar uygulama üzerinden el yordamıyla oluşturulmuştur. Ayrıca tüm kodlama süreci boyunca tutulan notlar, aynı uygulamanın not alma aracı olan ‘memo’ vasıtasıyla tutulmuş; toplam 188 memo oluşturulmuştur.

³⁹ Bireysel görüşmeler kelime sayısı, 47,998; resmî metinler kelime sayısı, 166.276’dır.

⁴⁰ MAXQDA’nın kelime arama özelliğı kullanarak resmî belgelerde ‘cultural diversity’ (147 kod) ve ‘guidance support’ (128 kod) ayrı ayrı aratılmış ve çıkan sonuç otomatik olarak kodlanmıştır.

Kodlama süreci tamamlandıktan sonra ilgili olduğu düşünölen kodlar aynı grupta toplanarak potansiyel temalar oluşturulmuştur (Braun ve Clarke, 2006, s. 89). Bu aşamada potansiyel temaları belirlemek için MAXQDA uygulamasının MAXMaps özelliğı kullanılmış ve kodlar kavram haritası şeklinde gruplandırılmıştır. Potansiyel temaların sürekli gözden geçirildiğı bu sürecin sonunda nihai temalar isimlendirilerek raporlama aşamasına geçilmiştir (Braun ve Clarke, 2006, s. 87).

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölüm, araştırmanın planlanması, yürütölmesi ve raporlanması aşamalarında riayet edilen geçerlik ve güvenirlik ilkelerini nitel araştırmalar için önerilen stratejiler üzerinden açıklar.

Nitel çalışmalarda araştırmanın kalitesini ve sağlamlığını değerlendirmek için nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik (reliability) ve geçerlik (validity) ölçütlerinin karşılığı olarak güvenirlilik (trustworthiness) kavramı kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1989). Güvenirlilik; inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) unsurları etrafında şekillenen çeşitli ilke ve stratejiler ile sağlanır (Morse, 2015; Shenton, 2004).

Bu unsurlardan *aktarılabirlik*, dış geçerlik kavramının karşılığı olarak düşünölür ve araştırmanın sonuçlarının başka bağlama ne derece genellenebileceğı ya da aktarılabileceğı ile ilgilidir (Merriam, 2009; Morse, 2015). Nitel araştırmalarda aktarılabirlik ve genellenebilirlik tartışmalı bir konudur (Carminati, 2018). Az katılımcıyla belirli bir bağlama özgü yürütölen nitel araştırmaların sonuçlarının başka durum ve evrenlere uygulanması mümkün değildir (Shenton, 2004, s. 69). Bu çalışmada aktarılabirlik kapsamında önerilen ve bulguların detaylı olarak açıklanmasına işaret eden “yoğun betimleme” stratejisi takip edilmekle birlikte bu tercih aktarılabirlik amacıyla değil, inandırıcılık kapsamında değerlendirilmiştir (Merriam, 2009, s. 227).

Tutarlılık, nicel araştırmalardaki güvenirliğıın karşılığı olarak sunulur ve araştırma süreçlerin detaylı şekilde açıklanması ile sağlanır (Shenton, 2004, s. 71). Bu çalışmanın yorumlayıcı bir yaklaşıma sahip olması nedeniyle *tutarlılık* öncelikli bir hedef olmamasına rağmen tez boyunca bu hususa dikkat edilmiş ve yöntemsel stratejiler detaylı olarak açıklanmıştır. *Doğrulanabilirlik* ise nicel çalışmalardaki nesnellik kriterinin karşılığı olarak

değerlendirilmekte ve dış bir denetim (audit) ile sağlanabileceği öngörülmektedir (Guba ve Lincoln, 1989, ss. 242-243). Bu çalışma, doktora tezi olarak hazırlandığı için tez danışmanı ve izleme komitesi tarafından bu dış denetim yerine getirilmiştir. Araştırmacının öznelliğini minimize etmek amacıyla uygulanan bu ölçüt, *tutarlılık* unsurunda olduğu gibi bu araştırma özelinde öncelikli bir kriter olarak ele alınmamıştır. Verilerin çözümleme yöntemi olan düşünümsel tematik analiz doğası gereği öznel ve “araştırmacının öznelliği araştırma için bir kaynak olarak benimsenir” (Braun ve Clarke, 2022, s. 2). Dolayısıyla ampirik araştırmalarda bir problem olarak görülen araştırmacı öznelliği ya da taraflılığı bu çalışmanın kalite ve sağlamlığı açısından bir tehdit olarak görülmemektedir (Varpio ve diğerleri, 2021). Araştırmacı öznelliği diğer unsurlarla da ilişkili olduğu için ayrı bir başlık altında Araştırmacının Rolü bölümünde detaylı olarak tartışılmıştır. Nitel araştırmaların metodolojik sağlamlığında başat rol oynayan inandırıcılık unsuru ise izleyen başlıkta kapsamlı şekilde değerlendirilmektedir.

3.4.1. İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda bulguların gerçekliği ne derece yansıttığını değerlendirmek için kullanılan iç tutarlılık kavramının nitel araştırmalardaki karşılığı *inandırıcılıktır* (Merriam, 2009). Her ne kadar nitel araştırmalarda nesnel bir gerçeklik arayışı olmasa da “araştırmacıların incelediği olguları doğru bir şekilde kayıt altına aldığına dair güveni artırmak”, dolayısıyla *inandırıcılığı* artırmak için çeşitli stratejiler önerilmektedir (Shenton, 2004, s. 64). Bu önerilerden “katılımcıların kültürüne önceden aşinalık kazanmak” (Shenton, 2004, s. 65) ve araştırmacının biyografik bilgisinin sunulması (Shenton, 2004, s. 68) gibi stratejiler Araştırmacının Rolü başlıklı bölümle ilişkili olması sebebiyle orada açıklanmıştır. Bunların haricinde benimsenen iki temel strateji üçgenleme ve üye kontrolüdür.

Üçgenleme, inandırıcılık başlığı altında ele alınmasına rağmen yukarıda güvenilirlik kapsamında açıklanan dört unsurun hepsine katkı sağlayan önemli bir stratejidir (Morse, 2015). En öz haliyle “iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin kullanılması” anlamına gelen üçgenleme stratejisi için bu çalışmada doküman analizi ve görüşmeler kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 141). Ancak buradaki amaç, Shenton’ın (2004, s. 65) odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmelerin güçlü yönlerinden istifade etmek amacıyla

birlikte kullanılması şeklinde örneklendirdiği gibi tek bir yöntemin sınırlılığını diğer bir yöntemle telafi etmek amacıyla kullanılmamıştır. Doküman analizi ve bireysel görüşmeler, birbirinin eksikliğini telafi eden değil aynı olguyu farklı yönlerden tamamlayan teknikler olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla öncelikli amaç; yöntemler üzerinden değil veri kaynakları üzerinden üçgenleme yapmaktır (Shenton, 2004, s. 66). Bu amaca en uygun yaklaşım; Cohen ve diğerlerinin (2007, s. 42) “bireysel”, “etkileşimsel (gruplar)” ve “kollektiviteler (örgütsel, kültürel, toplumsal)” şeklinde sınıflandırdığı analiz seviyelerinden oluşan “karma üçgenleme seviyesidir”. Bu çalışma açısından karma üçgenleme; *bireysel* seviyede birinci grup katılımcılarla yapılan görüşmelerle, *etkileşimsel* seviyede ikinci grup katılımcılarla, *örgütsel* seviyede doküman analizinden elde edilen verilerle sağlanmıştır. Böylece tek bir analiz seviyesinde yapılan çözümlemenin sınırlılığına takılmadan farklı analiz seviyelerinde çözümleme yapılarak Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik kavramının ilişkisel adalet boyutuna dair “daha anlamlı bir resim” elde edilmesi hedeflenmiştir (Cohen ve diğerleri, 2007, s. 143).

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için kullanılan diğer bir strateji, Guba ve Lincoln’un (1989, s. 239) “en önemli teknik olarak” ifade ettiği *üye kontrolüdür* (member checking). Üye kontrolü, görüşme yapılan katılımcıların birkaçından çalışmanın bulgularına dair geri bildirim almaktır (Merriam, 2009, s. 217). Bu doğrultuda; ilk kodlama sonuçları, dört katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılarak, üç katılımcıyla e-posta yazışmasıyla gözden geçirilmiştir. Çoğunlukla eksik ya da muğlak kalan hususlarla ilgili olan bu görüşme ve yazışmalar sonucunda ilgili veriler güncellenmiş ya da “memo” olarak yeni notlar eklenmiştir. Özellikle, Finceden İngilizceye çevrilerek ifade edilen bazı kavramların karşılıkları üye kontrolü sonunda netleştirilmiştir. Ayrıca katılımcılar, kastettikleri anlama dair ek kaynaklara yönlendirilerek destekleyici verilere ulaşılmasını sağlamıştır.

3.4.2. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının kendi “varsayımları, dünya görüşü, taraflılığı, kuramsal yönelimi ve çalışmayla kurduğu ilişkisi” üzerine eleştirel yaklaşması beklenir (Merriam, 2009, s. 229). Bu husus, genelde inandırıcılık üzerinden tartışılır ve kastedilen “araştırmacının inandırıcılığıdır” (Patton, 2015, s. 1040). Yorumlayıcı desende kurgulanması ve bulguların düşünümsel tematik analiz ile çözülmesi itibarıyla bu çalışma açısından

araştırmacının rolü özellikle önemli görülmüş ve ayrı bir başlıkta ele alınmıştır. Folkes (2023, s. 1314), düşünümsel nitel araştırmalarda araştırmacının rolünün “henüz araştırma sürecinin başında araştırma konusunun seçiminden yöntemsel tercihlere, projenin kuramsal temellerinden benimsenen çözümleme yaklaşımına kadar” her aşamasında var olan bir öneme sahip olduğunu vurgular. Folkes (2023) bu yaklaşımı kendi etnografik çalışmasına dayandırmasına rağmen vurguladığı çok yönlü düşünümsellik, araştırmacı ve araştırmanın farklı kültürel bağlama sahip olması sebebiyle bu çalışma için de anlam ifade etmektedir. O yüzden araştırmacının rolü Folkes’e dayanarak araştırmanın ortaya çıkışı, yürütülmesi ve bulguların yorumlanması üzerinden açıklanmaktadır.

Nitel bir araştırma, kişisel tecrübe ve motivasyonların yönlendirmesiyle başladığı için henüz ortaya çıkmadan araştırmacı tarafından şekillenir (Folkes, 2023, s. 1305). Araştırmacının doktora tezi olan bu çalışma, Turku üniversitesinde alınan yüksek lisans eğitimiyle eş zamanlı yürütülmüştür. Söz konusu yüksek lisans eğitimine başlamak üzere doktora tez aşamasının hemen öncesinde Finlandiya’ya yerleşen araştırmacı, bulunduğu yeni bağlama dair yoğun bir ilgi geliştirmiştir. Bunun olası sebepleri; a) yüksek lisans eğitimi boyunca alınan Fince, Fin eğitim sistemi, karşılaştırmalı eğitim gibi derslerde oluşan ilgi, b) 15 yıllık öğretmenlik deneyimi olan araştırmacının PISA başarılarıyla popüler olmuş Fin eğitim sistemine duyduğu mesleki ilgi, c) içinde bulunulan bağlamın elverişliliğinden istifade etme isteği, d) araştırmacının kuramsal bakış açısına en uygun bağlamın Fin okul sistemi olduğuna dair kanıdır. Kişisel ve çevresel şartlardan kaynaklanan ilk üç sebebin aksine dördüncü sebep, bilinçli bir karar alma sürecinin sonucunda gerçekleşmiştir. Bu çalışmada ekonomik, kültürel, politik ve ilişkisel boyutlarıyla ele alınan eğitimde hakkaniyetli eşitliği ilişkisel adalet boyutuyla inceleyebilmek için eşitliğin ilk üç boyutta görece sağlanmış olması gerektiğine dair bir kanı beslenmektedir. Eğitimde hakkaniyetli eşitliğin, bu üç boyutun herhangi birinde sağlanamadığı bir sistemde okul bağlamındaki ilişkiselliğin incelenmesi tutarsız bir yaklaşım olacaktır. Örneğin; farklı sosyoekonomik arka plana sahip öğrencilerin özel ve devlet okullarında ayrıştığı bir sistemde ekonomik boyutun ilişkisel adalet açısından incelenmesi birtakım zorluklar doğuracaktır. Benzer şekilde kültürel çeşitliliğin okul çeşitliliğine yansıdığı bir sistemi ilişkisel adalet açısından incelemek makul bir yaklaşım olmayacaktır. Her iki varsayım da araştırmacının kişisel tecrübelerine dayanmaktadır. Birinci örnek; araştırmacının İngiltere’de aldığı yüksek lisans eğitimi sırasında gözlemlediği farklı

gelir gruplarının farklı okul türlerinde öğrenim görmesine dayanmaktadır. İkinci örnek ise her etnik ve kültürel topluluğun kendine ait okul türünde eğitim gördüğü Kuveyt'te yaptığı beş yıllık öğretmenlik tecrübesine dayanmaktadır. Araştırmacının kişisel tecrübelerine dayanan bu varsayımlar, şüphesiz ki araştırmanın şekillenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

İkinci olarak; araştırmacının rolü, araştırmanın yürütülmesi açısından açıklanmayı gerektirmektedir. Bu açıdan en önemli husus, yapılan bireysel görüşmelerde ve doküman analizinde İngilizce kullanılmasıdır. Araştırmacının araştırmanın bağlamındaki ve katılımcıların dili olan Finceyi konuşamamasının birtakım sınırlılıklar doğurması olasıdır. Finlandiya'da İngilizce yaygın olarak kullanıldığı için yapılan bireysel görüşmelerde iletişim kaynaklı kayda değer bir sıkıntı yaşanmamış; küçük muğlaklıklar görüşme sonrası yapılan üye kontrolü esnasında giderilmiştir. Ancak İngilizcenin kullanılması, örneklem seçiminde dolaylı bir sınırlılık yaratmış olabilir çünkü İngilizcesi iyi olan ya da İngilizce iletişim kurmaya gönüllü olanlar katılımcı olabilmektedir. Aynı şekilde doküman analizi için seçilen resmi metinlerden bir tanesi hariç sadece İngilizce olanlar kullanılabildiği için araştırmacının rolünden kaynaklı bir sınırlılık oluşmuştur. Ayrıca, araştırmacının farklı bir kültürden olmasının görüşmelerin doğasında ne tür bir rol oynadığı bilinmemektedir.

Son olarak; araştırmacının rolü, verilerin toplanması ve bulguların yorumlanması açısından önem arz etmektedir. Veri toplama ve çözümleme sürecinin sistematik olarak yapılandırılmasına rağmen bazı durumlarda neye odaklanıldığı araştırmacının şahsıyla doğrudan ilgilidir. Örneğin, Finlandiya'da genç yetişkinlerin lise ve üniversite eğitimi arasında boş yıl geçirmesi, araştırmacının aşına olduğu bağlamlarda yaygın bir eğilim olmadığı için bu husus görüşmeler esnasında dikkat çekici bulunarak sonradan Genç Yetişkin Görüşme Formuna eklenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Fin okullarında öğrencilere sunulan destek hizmetlerini hakkaniyetli eşitlik açısından değerlendirmek amacıyla toplanan veriler sunulur ve yorumlanır. Doküman analizi ve görüşmeler (Genç Yetişkinler ve Destek Uzmanları) aracılığıyla toplanan üç farklı veri setinin düşünömsel tematik analiz yöntemiyle çözümlenmesiyle elde edilen bulgular beş farklı temada gruplandırılmıştır. Veriler bir bütün olarak ve birbiriyle ilişkili şekilde çözümlendiğı için temalar her veri setinden bulgular içermektedir. Her bir tema, tüm araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik bulgular içermektedir. Özellikle, okul yaşantısında alınan desteğın hakkaniyetli eşitlik açısından değerlendirilmesi (Araştırma Sorusu 1) ve bu desteğın ekonomik, kültürel ve politik açıdan incelenmesi (Araştırma Sorusu 2), bulguların geneline dayanarak tüm temalarda işlenmektedir. Diğer yandan *İhtiyaca Uygun Uzman Desteğı ve İş Birlikleri* başlıklı tema, öğrencilere destek sağlayan uygulama ve personelleri incelemesi itibariyle büyük oranda Araştırma Sorusu 3'ü yanıtlamaya yöneliktir. Son tema (Ailenin ve Okulun Sorumluluğı) ise doğrudan Araştırma Sorusu 4'ü yanıtlamaya yönelik olup okul ve aile desteğini kıyaslayan bulgulara dayanmaktadır. Bulgular; tema, alt tema ve en ilgili olduğı düşünölen kodlar esas alınarak oluşturulan başlıklar altında sunulmaktadır (Tablo 5). Tüm kod, alt tema ve temalar, daha ayrıntılı olarak EK 7'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Tema, alt tema ve örnek kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Refah Devleti ve Fin Okul Kültürü	Fin Zorunlu Eğitiminin Makro Yapısı	Ücretsiz Hizmetler
		Özel Okullar ve “Elit” Okullar
		Özel Programlar
	Fin Okul Kültürü	Boş Yıllar
		Okul Kültürünün İlkeleri
		Okul Kültürü Odaklı Öğretim
Temel Haklar ve Bireysel İhtiyaçlar	Resmî Belgelerde Eşitlik ve Hakkaniyetli Eşitlik Kavramları	Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılımı
		Farklı Din Dersleri ve Din Özgürlüğü
		Çokdillilik Yaklaşımı
	Bireysel İhtiyaçlar ve Üç Aşamalı Destek Sistemi	Genel Destek
		Yoğun ve Özel Destek
İhtiyaca Uygun Uzman Desteği ve İş Birlikleri	Sosyal Destek	Psikolog
		Küratör
		Hemşire
	Eğitsel Destek	Ders Rehberi
		Özel Eğitim Öğretmeni
		Yardımcı Öğretmen
Destek Anlayışının İlkeleri ve Algılanan Destek	Öğrenci İhtiyaçlarının Tespiti ve Uzmanlar Arası İş Birlikleri	
	Destek Anlayışının İlkeleri	Bütüncül ve Önleyici
		Erişilebilir
		Mahremiyet ve Gönüllülük Esaslı
Ailenin ve Okulun Sorumluluğu	Genç Yetişkinlerin Destek Değerlendirmesi	Fazladan Destek
		Destek Talep Edebilmek
		Birebir Etkileşim ve Destek
	Veli - Okul İş Birliği	Okul Ortamında Kabul Görmek
	Homojen Toplum ve Eğitimli Aile	
		“Okul, Evden Daha Stabildir”

Araştırma bağlamındaki kendine has kullanımlar nedeniyle bazı dilsel unsurların açıklanması gerekmektedir. Fin eğitim sisteminde ilkokul (1-6. Sınıflar) ve ortaokulu (7-9. Sınıflar) kapsayan eğitim kademesi, *temel eğitim* (İngilizce; *comprehensive school* veya *basic education*, Fince; *peruskoulu*) olarak ifade edilmektedir. Türkçede bu kullanım muğlak çağrışımlara sebep olabilir. Örneğin; ilkokul ve ortaokullardan sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı birimi Temel Eğitim Genel Müdürlüğü olarak adlandırılırken akademik jargonda temel eğitim, okul öncesi ve ilkokul kademesine (1-4. Sınıflar) işaret edebilmektedir. Ayrıca Türkçe okul adlarında ve gündelik dilde temel eğitimden daha çok ilköğretim ifadesi kullanılmaktadır. Bu nedenle bulgular sunulurken *ilköğretim* ve *temel eğitim* ifadelerinin her ikisi de kullanılmakta ve Fin okullarının 1-9. Sınıflarına işaret etmektedir. Ayrıca, görüşmelerdeki kullanım esas alınarak temel eğitim dönemine atfen *zorunlu eğitim*⁴¹ ifadesi de kullanılmaktadır. 1-6. Sınıflar (İngilizce; *primary*) ile 7-9. Sınıflar (İngilizce; *lower secondary*) arasında özellikle ayırım yapılması gereken durumlarda ise Türkçe kullanıma uygun olarak ilkokul ve ortaokul ifadeleri kullanılmaktadır. Ortaöğretim (İngilizce; *upper secondary*, Fince; *lukio*) kademesi için ise lise veya ortaöğretim ifadeleri kullanılmaktadır. Çalışmanın kapsamı doğrultusunda ortaöğretim kademesi ile kastedilen lise türü, mesleki değil, genel lise türüdür.

Okuma kolaylığı olması amacıyla veri kaynaklarına yapılan atıflar için birtakım prosedürler izlenmiştir. İkinci grup katılımcılar mesleki unvanları üzerinden isimlendirildiği için bu katılımcıları genel olarak mesleğe yapılan atıftan ayırmak amacıyla büyük harf kullanılmaktadır (Örneğin; Sosyal Destek Uzmanları, Okul Müdürü, Ders Rehberi_2). Benzer şekilde birinci grup katılımcıların geneline atıf yapıldığında büyük harflerle Genç Yetişkinler ifadesi kullanılmaktadır. Birinci gruptan tek bir katılımcıya ait alıntı sunulduğu durumlarda ise Tablo 3'te sunulan takma adlar kullanılmaktadır. Çalışma belgesi olarak seçilen dokümanlardan yapılan alıntılar ise metin içi kaynak gösterim kurallarına uygun olarak yapılmaktadır. Bu dokümanlardan *Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Müfredatı 2014*, çok fazla tekrar ediyor olması sebebiyle metin içinde büyük harflerle ve kısa olarak *Öğretim*

⁴¹ Finlandiya'da zorunlu eğitim, 2021 yılında yapılan bir değişiklikle temel eğitimi tamamlamış olmaktan 18 yaşını ya da lise eğitimini tamamlamış olmak şeklinde değiştirilmiştir (OKM, 2021). Temel eğitimin en erken 16 yaşında bitirilmesi mümkün olduğu için 18 yaşına giren bir öğrencinin en az 3 sene sürecek lise eğitimini yarıda bırakması hala yasal olarak mümkündür.

Programı şeklinde kullanılmaktadır. Son olarak sunulan alıntılardaki araştırmacıya ait açıklayıcı ifadeler (örneğin; orijinal dildeki kullanım, gizli öznenin belirtilmesi) köşeli parantez ile gösterilmektedir. Ayrıca anlam bütünlüğü olması amacıyla geniş tutulan alıntılarda ilgisiz olduğu düşünülen ifadeler çıkarılarak yerine köşeli parantez içinde üç nokta “[...]” kullanılmaktadır.

4.1. Refah Devleti ve Fin Okul Kültürü

Bu tema, Fin eğitim sisteminin eşitlik olgusuyla ilgili olduğu düşünülen karakteristik özelliklerini tanıtmaktadır. Böylece hem sahanın genel görünümüne dair genel bir tablo sunulmakta hem de sonraki temalara içkin olan temel unsurların öncelikli olarak belirlenmesine yardımcı olmaktadır.

4.1.1. Fin Zorunlu Eğitiminin Makro Yapısı

Bu alt temada işlenen konular; ücretsiz hizmetler, özel okullar, özel programlar ve boş yıllardır.

4.1.1.1. Ücretsiz Hizmetler

Finlandiya, refah devleti olarak anılan ülkelerdendir. Refah devletinde kaynakların toplumun farklı kesimlerinin sosyal risklerini azaltacak şekilde dağıtılması beklenir (Saari, 2023). Fin eğitim sistemi; ücretsiz eğitim materyalleri, destek hizmetleri ve okul yemekleri ile refah devletinden beklenebilecek özelliklere sahiptir.

Öğretim, gerekli ders kitapları ve diğer öğrenim materyalleri ile okul araç ve gereçleri öğrenci için ücretsiz olmalıdır. Engelli ya da özel eğitim ihtiyacı olan bir çocuk, eğitime katılabilmek için ihtiyaç duyduğu tercümanlık ve yardım hizmetlerini, diğer eğitim hizmetlerini, özel yardımları ve Bölüm 39 kapsamında sağlanan hizmetleri ücretsiz olarak alma hakkına sahiptir. Temel eğitime devam eden öğrencilere her okul gününde dengeli ve usulüne uygun olarak düzenlenen ve denetlenen bir yemek verilmelidir (*Basic Education Act*, 1998, ss. 13-14).

Okula ulaşım konusunda ise 5 kilometreyi aşan okul mesafelerinin ücretsiz karşılanması, ulaşım süresinin 13 yaşından küçükler için en fazla 2,5 saat olması, bu süreyi aşan durumlarda öğrenciye ücretsiz konaklama sağlanması öngörülmektedir (*Basic*

Education Act, 1998, s. 15). Genç Yetişkinler okula ulaşım konusunda sıkıntı yaşamadığını ve bir katılımcı hariç (Riitta) okul için adres değişikliği yapmak zorunda kalmadığını belirtmiştir. Riitta, annesinin isteği doğrultusunda özel bir lisede öğrenim gördüğünü ve bu okula devam edebilmek için adres değiştirdiklerini ifade etmiştir. Bu özel okul tercihi dışında katılımcıların ikametgah adreslerine en yakın okula gitmeleri, Finlandiya’da “en iyi okulun mahalledeki devlet okulu” olduğu söylemini destekler niteliktedir (Sahlberg, 2021, s. 173). Finlandiya’daki ilkokul öğrencilerinin %90’ı 5 kilometreden daha az bir mesafeden; toplam öğrencilerin ise %20’si 5 kilometreyi aşan bir mesafeden okula ulaşmakta ve bu öğrencilerin yaklaşık yarısı günde 1 - 2.5 saat arasında bir süreyi okula ulaşım için harcamaktadır (EDUFI, 2019, s. 28). Finlandiya’nın 18.3 olan nüfus yoğunluğu⁴² düşünüldüğünde özellikle ilkokul seviyesinde okulların %90’ını 5 kilometrelik mesafede olması eğitime erişim kolaylığı açısından olumlu değerlendirilebilir. Diğer yandan bu çalışmanın verileri nüfus yoğunluğu 805.7 olan Turku şehrinden toplandığı için yerleşim yeri ve okul ilişkisi açısından Finlandiya üzerinden bu durumu genellemek sakıncalı olabilir. Yukarıda belirtildiği gibi toplam öğrencilerin beşte biri 5 kilometreden fazla bir mesafeden okula ulaşmaktadır. Bu açıdan Turku’da yerleşik öğrencilerin, nüfus yoğunluğu düşük olan bölgelere kıyasla özellikle ortaöğretim kademesindeki okullara ulaşım konusunda daha az sorun yaşaması olasıdır.

Ders materyalleri, yemek ve ulaşımın ücretsiz sunulması hakkında Zerin hariç Genç Yetişkinler olumlu ya da olumsuz görüş bildirmemiştir. Görüşmeler esnasında bu konuya az değinilmesi bu tür hizmetlerin kanıksandığını ya da verili kabul edildiğini düşündürmektedir. Ücretsiz olarak her öğrenciye sunulan bu temel ihtiyaçların dışında yine maddi konularda olmak üzere muhtelif desteklerin de öğrencilere ücretsiz sağlandığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Riitta’nın okul dışı antrenman masrafları ve ücretli bir geziye katılamayacağını söyleyen Mehmet’in gezi ücreti okul tarafından karşılanmıştır.

Tüm okul ekipmanları ücretsizdi. Yani ailenizin zengin olup olmaması önemli değildi. Yani o aşamaya kadar her şey herkes için eşitti (Zerin).

Eğer yardıma ihtiyacın varsa bunu alabileceğini söyleyebilirim. Ve eğer ihtiyacınız varsa, örneğin benim için antrenman kampına ya da bunun gibi bir şeye gitmem gerekirse ücretsizdi (Riitta).

⁴² Nüfus yoğunluğu; kilometrekare başına düşen kişi sayısına işaret etmektedir ve Finlandiya ile ilgili veriler <https://www.stat.fi> adresinden alınmıştır.

İlkokuldayken sınıfım 500 kilometre uzaktaki bir hayvanat bahçesine gidecekti. Öğretmene gitmeyeceğimi söyledim çünkü bunun için 35 Euro gibi bir para ödemek gerekiyordu. İkinci gün öğretmen geldi ve gezinin parasının ödendiğini ve gidebileceğimi söyledi, ben de gittim (Mehmet).

Riitta ve Mehmet'in bireysel maddi ihtiyaçlarının karşılanması, ücretsiz hizmetlerin sadece yasalar çerçevesinde belirlenmiş kalemlerle sınırlı olmadığını, kişiye özel ihtiyaçları da kapsadığını göstermektedir. Bu husus Temel Eğitim Kanunuyla güvence altına alınmakta ve okul dışı etkinlikler için alınan ücretler aileler tarafından karşılanamadığında azaltılması veya okul tarafından karşılanması öngörülmektedir (*Basic Education Act*, 1998, s. 24).

Refah devleti kavramı Öğretim Programında öğrenci refahı şeklinde karşılık bulmakta ve ders materyalleri, yemek ve ulaşım hizmetlerine ek olarak öğrencilerin zihinsel ve fiziksel sağlıkları açısından ihtiyaç duyabileceği tüm hizmetlerin ücretsiz sunulmasına işaret etmektedir.

Öğrenci, eğitime katılım için gerekli olan ücretsiz öğrenci sosyal yardımından [pupil welfare] yararlanma hakkına sahiptir Öğrenci refahı, öğrencilerin iyi öğrenmelerinin, iyi zihinsel ve fiziksel sağlıklarının yanı sıra sosyal refahlarının ve okul toplumunda bunların koşullarını iyileştiren faaliyetlerin teşvik edilmesi ve sürdürülmesi anlamına gelir (EDUFI, 2016, Bölüm 8)⁴³.

Refah devleti kapsamında bu tür imkanların sunulması şüphesiz ki genel bütçeden eğitime ayrılan payla doğrudan ilgilidir. 4 numaralı çalışma belgesinde 2015 yılı için sunulan verilere göre Finlandiya'da her bir öğrenci için yapılan yıllık harcama; ilkokulda 9.305, ortaokulda 14.682 Amerikan doları iken bu oranların OECD ortalaması sırasıyla 8.656 ve 10.175 Amerikan dolarıdır (EDUFI, 2019, s. 32). Özellikle ortaokul seviyesindeki öğrenciler için yapılan harcamalarla Finlandiya tüm İskandinav ülkelerinde en yüksek orana sahiptir. Bu durumun açık bir sebebi, bu seviyede daha fazla öğretmen istihdam edilmesidir. Finlandiya'da ilkokul seviyesinde bir öğretmene 13 öğrenci düşerken bu oran ortaokul seviyesinde 9'dur (EDUFI, 2019, s. 68). Ortaokul seviyesindeki bu oranın fazlalığı bu çalışmanın amaçları, özellikle de Araştırma Sorusu 3 açısından önemli olup ilgili temada detaylı olarak açıklanmaktadır (Bölüm 4.3).

⁴³ Temel Eğitim Ulusal Çekirdek Öğretim Programı 2014, sayfa numaraları içermediği için alıntılar bölüm numaraları esas alınarak gösterilmektedir.

4.1.1.2. Özel Okullar ve “Elit” Okullar

Ücretsiz eğitimin özel okulları da kapsayan genel bir ilke olarak benimsendiği anlaşılmaktadır. İskandinav ülkeleri arasında %2’lik oranla en az özel okul sayısına sahip ülke Finlandiya’dır ve bu okullarda öğrenim ücreti alınmamaktadır (EDUFI, 2019, s. 14). Özel okullar, bölgesel ya da ulusal ihtiyaçlar dahilinde yabancı dilde eğitim, özel eğitim, yetişkin eğitimi gibi belirli alanlarda ve kar amacı gütmemek şartıyla açılabilir (Basic Education Act, 1998, s. 3). Finlandiya’daki mevcut özel okullar, 1970’li yıllarda yapılan kamulaştırmanın dışında tutulan okullardır (Aho, Pitkanen ve Sahlberg, 2006). Bu kamulaştırma, eğitimde eşitlik ve birliği sağlamak amacıyla dönemin sol siyaseti tarafından gerçekleştirilmiştir (Kalalahti ve Varjo, 2023, s. 20). Bugün faaliyette olan özel okullarda öğrencilere sunulan yemek dahi devlet bütçesinden karşılanmakta ve yönetsel olarak devlet okullarının tabi olduğu mevzuata tabidir (Aho ve diğerleri, 2006). Bu açıdan Finlandiya’daki özel okul kavramı, yaygın olarak bilinen özel okul kavramından farklı olup özel sebepler doğrultusunda bazı vakıflara devlet okulu yürütme ruhsatı verilmesi olarak yorumlanmalıdır.

Genç yetişkin grubundan Riitta, dans ağırlıklı bir özel lisede; Tapani, iki dilde (Fince-İngilizce) eğitim veren bir özel okulda öğrenim gördüğünü belirtmiştir. Riitta, az miktarda bir öğrenim ücreti ödendiğini belirtse de çalışma belgelerinden anlaşıldığı üzere bunun öğrenim ücreti olarak değil, farklı masraflar için alındığı anlaşılmaktadır. Bu iki katılımcıya dair veriler ilgili temalarda özel okulda öğrenim görmüş olmaları ile ilişkili olarak tartışılmaktadır.

Özel okulun azlığı ve var olanların sübvansede edilmesi, Fin eğitim sisteminde okullar arasında nitelik açısından az fark olduğu söylemini destekler niteliktedir. 4 numaralı çalışma belgesinde bu durumun tüm İskandinav ülkelerinin karakteristik özelliği olduğu vurgulanır (EDUFI, 2019, s. 30). Özellikle Amerika Birleşik Devletleri gibi neoliberal politikaların etkisiyle şekillenen eğitim sistemlerine kıyasla Finlandiya’daki okullar oldukça eşitlikçi bir görünüme sahiptir (Sahlberg, 2017, ss. 155-156).

Bu eşitlikçi tabloya rağmen Fin okulları arasındaki ayrım, her geçen yıl artmaktadır (Bernelius ve Kosunen, 2023; Ramos Lobato ve Bernelius, 2023; Vahtivuori-Hänninen ve Kynäslähti, 2016). Örneğin, 2000 yılındaki ilk PISA sonuçlarına göre Finlandiya’da en düşük yüzdelik dilimde bulunun öğrenciler ile en yüksek başarı elde eden grup arasında bir yıllık

eğitim kaybına eşdeğer 40 puan fark varken 2018 yılında bu fark, 100 puana ve 2.5 yıllık bir eğitim kaybına denk gelmektedir (Ramos Lobato ve Bernelius, 2023, s. 231). Okullar arasındaki bu fark, Genç Yetişkinlerin özellikle lise tercihlerine dair söylemlerinde belirgindir (Zerin, Maria). Bu husus, Destek Uzmanları tarafından da doğrulanmış, bazı okulların daha fazla üne sahip olduğu (Özel Eğitim Öğretmeni_3) veya elit bir okul olduğu vurgulanmıştır (Ders Rehberi_2).

Oraya gitmek istedim çünkü şehrimizde çok itibarlı bir okuldu. Yani lise çok saygındı ve iyi bir okuldu... nasıl desem, insanlar çok iyi bir lise olduğunu ve eğer notlarınız iyiyse oraya gitmeniz gerektiğini söylüyorlardı. Bu, orayı tercih etmemin nedenlerinden biriydi (Zerin).

Sınıfta hep birlikte başvurduk. Ben de bana en çok fayda sağlayacağını düşündüğüm okula başvurdum. Doğu Finlandiya’da küçük bir köyden geliyorum. Bu yüzden lise için daha büyük bir şehre gitmem gerekiyordu ve ben de en iyi sıralamaya sahip olana başvurdum. Ve not ortalamanıza bakıyorlar (Maria).

Bazı okullar belki de bulundukları bölgeden dolayı, özellikle de lise düzeyinde bir üne sahiptir. Yani orada okuyabilmek için belli bir seviyeye sahip olmanız gerekiyor (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Kızımın okuduğu okulda, ki elit bir okul denebilir, çalışmaya ihtiyacı olan neredeyse hiç kimse yok. Çünkü öğrencilerin neredeyse tamamı varlıklı ailelerden geliyor, hepsi zengin, hiçbir şekilde sizin çalışmalarınıza ihtiyaç duymuyorlar. Kendi başlarına yaşasalar bile, aileleri her şeyin parasını ödüyor. Benim okulumda, biz elit bir okul değiliz, öğrencilerin çoğu normal ailelerden geliyor diyebiliriz ve o zaman çalışmaları gerekiyor (Ders Rehberi_2).

Ders Rehberi_2’nin öğrencilerin okul masraflarını karşılamak için bir işte çalışıyor olmasına dair görüşü, lise kademesi için geçerlidir ve doğrudan ve sadece maddi imkanlarla ilişkili olarak değerlendirilmemelidir. Bu husus, ilgili temada detaylandırılmaktadır (Bölüm 4.5.2). Ancak, “elit” okulların varlığı, tüm okulların benzer kalitede olduğu söylemiyle çelişmektedir. Bazı okulları diğerlerinden farklı kılan husus ise uyguladıkları özel programlardır.

4.1.1.3. Özel Programlar

Ücretsiz eğitim ve ilgili hizmetlerin devlet-özel ayrımı yapılmadan her öğrenciye sunulması zorunlu eğitimde eşitliğin makro düzeyde sağlandığının önemli bir göstergesidir. Ancak bazı derslerin ağırlıklı olarak okutulduğu özel programlar uygulayan okulların bu

programlara seçerek öğrenci alması birtakım örtük eşitsizlikler yaratmaktadır (Berisha ve Seppänen, 2016; Seppänen ve diğerleri, 2023). Burada ilköğretimde ulusal sınav olmadığını, öğrencilerin adres kaydına göre okullara kayıt yaptırdığını hatırlamak gerekir. Özel program uygulayan okullar, diğer tüm okullar gibi adres kayıt sistemi içindeki okullar olup özel programları belirli sınıfların haftalık ders saati ve içeriğinde değişiklik yaparak sağlamaktadırlar. Özel programa katılmak isteyen öğrenci, kendi okulunda bu program bulunmuyorsa başka okula başvurarak oraya geçiş yapabilmektedir (Turku Belediyesi, 2024). Bu programlar; birinci sınıfta başlayan yabancı dil ağırlıklı eğitimden ve 3. veya 7. Sınıfta seçilen yabancı dil, müzik, matematik, spor ve sanat alanlarından oluşmaktadır (Turku Belediyesi, 2024).

Genç Yetişkinlerden beş katılımcı bu tür özel program uygulayan bir okulda öğrenim görmüştür. Bu programlar çeşitli spor dalları (Antero, Olavi, Hanelle, Helena) ve İspanyolca (Marjatta) ağırlıklı derslerden oluşmaktadır. Katılımcılar, halihazırda yapıyor oldukları hobileriyle ilişkili olarak bu özel programlara katıldıklarını ve seçilebilmek için herhangi bir hazırlık yapmadıklarını belirtmiştir (Olavi, Helena).

Bu anlamda gerçekten hazırlanmadım. Ama sanki çocukluğumdan beri çok yüksek seviyede hokey oynuyordum gibiydi. Sadece sınavlara girmem gerekiyordu. Ve yeterince iyiydim ve geçebildim. Ayrıca şimdi hatırlıyorum, yedinci sınıfta gittiğim okul aynı zamanda matematik okulu idi. Yani hem matematik sınavları hem de spor sınavları vardı. Ama ben hiç hazırlık yapmadım. Haftada birçok kez o sporu yapıyordum (Olavi).

[Özel programlara] başvurmak zorundaydınız. Ve sınavlar vardı. Sonra da kabul edilip edilmediğinizi söylüyorlardı. Ama ben bir şeye hazırlanmadım. Spor hobilerimden vardı, sanırım bunun için yaptığım tek şey buydu (Helena).

İki genç yetişkin ise katılmak istediği halde bu programlara katılamamıştır. Tapani, seçme sınavından başarısız olduğu; Minna ise sanatsal aktivitelere ilgisi olduğu halde bulunduğu okulda bu tür programlar olmadığı için katılamadığını belirtmiştir.

Müzik alanında özel bir sınıfa başvurmaya çalıştım ama muhtemelen hiçbir enstrüman çalamadığım için kabul edilmedim. Ama evet, kesinlikle, müzik alanında uzmanlık için başvurdum (Tapani).

Minna: [Özel programlara katılım] hiç olmadı. Aslında daha fazla sanatsal şey olmasını istedim. İmkânlarım olsun istedim ama olmadı. Ama bunun hakkında konuştum, ama sadece ailemle.

Araştırmacı: Peki neden hiç olmadı, çevrenizde sizin için uygun bir program var mıydı?

Minna: Sanırım okulda hiç yoktu.

Minna'nın ifadeleri, özel programların her okulda eşit şekilde sunulmamasının öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik fırsatlara erişimde eşitsizlik yaratabileceğini göstermektedir.

Tablo 6. Özel programlara katılım ve boş yıl açısından Fin ve kültürel arka planı farklı genç yetişkinler

	Katılımcı	Boş yıl	Özel Programlara katılım durumu	Ailenin kültürel arka planı	Babanın en yüksek eğitim seviyesi	Annenin en yüksek eğitim seviyesi
1	Anneli	2		Finlandiya	Ortaöğretim	Doktora
2	Antero	1	Spor	Finlandiya	Yüksek Lisans	Lisans
3	Hanelle	4	Spor	Finlandiya	Ortaöğretim	Ortaöğretim
4	Helena	1	Spor	Finlandiya	Ortaöğretim	Yüksek Lisans
5	Kristiina	3	-	Finlandiya	Ortaöğretim	Lisans
6	Maria	2	-	Finlandiya	Lisans	Lisans
7	Marjatta	3	İspanyolca	Finlandiya	Lisans	Lisans
8	Mikael	2	-	Finlandiya	Yüksek Lisans	Lisans
9	Minna	2	-	Finlandiya	İlköğretim	Lisans
10	Olavi	2	Spor	Finlandiya	Lisans	Yüksek Lisans
11	Riitta	1	(Özel okul-İngilizce)	Finlandiya	Lisans	Lisans
12	Tapani	1	(Özel okul-Dans)	Finlandiya	Lisans	Doktora
13	Liisa	1	-	İsveç	Lisans	Lisans

Kültürel arka planı farklı genç yetişkinler

1	Ammar	0	-	Irak	Lisans	İlköğretim
2	Jari	2	-	Rusya	Ortaöğretim	Yüksek Lisans
3	Mehmet	0	-	Türkiye	İlkokul	Örgün eğitim almamış
4	Pekka	0	-	Rusya	Ortaöğretim	Yüksek Lisans
5	Zerin	1	-	Irak	Ortaöğretim	İlköğretim

Kültürel arka planı farklı olan katılımcılar (Ammar, Jari, Mehmet, Pekka, Zerin) ise herhangi bir özel programa katılmamıştır (Tablo 6). Bu katılımcılardan sadece Jari ve Zerin

bu tür programların farkında olduğunu belirten ifadelerde bulunurken diğerleri sadece olumsuz yanıt vermiş ve katılmama sebepleri öğrenilememiştir. Jari'nin bu tür programların büyük şehirlerde ve liselerde olduğunu zannetmesi yeterince açık ve erişilebilir bir sistem olmadığını destekler niteliktedir. Zerin ise futbola ilgisi olduğu halde “çok fazla spor temelli” olduğunu düşündüğü için özel bir programa katılmayı tercih etmemiştir.

Bunun [özel programlara katılmak] için özel liseler var, büyük şehirlerde. Turku'da, sanırım uzmanlaşabileceğiniz bazı liseler var. Ayrıca Finlandiya'da spor gibi fiziksel aktiviteler konusunda uzmanlaşmış liseler var (Jari).

Futbol okulu gibi bir şey vardı. Yani temel olarak, tüm dersleri alıyorsunuz ve futbolda daha fazla egzersiz yapıyorsunuz. Bunu düşündüm ama sonunda oraya başvurmadım çünkü çok fazla spor temelli olduğunu düşündüm. Fakat bu okullar futbol sınavı gibi bir şey istiyor, sanırım oraya gitmek ve oynamak zorundasınız ve böylece kalitenizi görmek istiyorlar ve sonra sizi kabul ediyorlar (Zerin).

Kültürel arka planı farklı olan katılımcıların bu tür programlara hiç katılmaması, programlara erişim hakkında muhtemel bilgi eksikliği, ilgisi olan tek katılımcının ise normal derslerini spordan öncelikli tutması gibi unsurlar hep birlikte düşünüldüğünde özel programlar bir eşitsizlik alanı olarak değerlendirilebilir. Berisha ve Seppänen'in (2016) bu araştırmayla aynı sahada yürüttükleri çalışmaya göre öğrencilerin becerilerine göre farklı sınıflara alındığı özel programlar, okullar arası veya okulun kendi içinde başarı farkı yaratmaktadır. Turku şehrindeki 12 okulda (58 adet sınıf) öğrenim gören 1300 7. Sınıf öğrencisinin karne notu, cinsiyet ve ana dil verisini bu okullarda sunulan özel programlar üzerinden inceleyen çalışmalarında sınıfları uygulanan özel program durumuna göre gruplandırıp 18 sınıfı yüksek derecede seçici⁴⁴, 7'sini orta derecede seçici⁴⁵, 33'ünü ise adrese dayalı sınıf olarak belirlemişlerdir (Berisha ve Seppänen, 2016). Yüksek derecede seçici olarak tanımlanan sınıfların not ortalaması diğer iki kategoriden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur (Berisha ve Seppänen, 2016, s. 8). Ayrıca, en yüksek not ortalamasına sahip sınıfların arka planı daha az farklı olan öğrencilerin olduğu sınıflar olduğu bulunmuştur (Berisha ve Seppänen, 2016, s. 9). Finlandiya'nın 12 şehrinde yürütülen daha kapsamlı ve güncel bir çalışmada özel programlar kabul şartları açısından incelenmiş ve bu programların

⁴⁴ Not ortalaması ve/ya yetenek sınavı ile öğrenci alan sınıf (Berisha ve Seppänen, 2016, s. 6).

⁴⁵ Herhangi bir seçme kriteri uygulanmayıp sadece kayıt gerektiren sınıf (Berisha ve Seppänen, 2016, s. 6).

sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri sürdürdüğü sonucuna varılmıştır (Seppänen ve diğerleri, 2023).

4.1.1.4. Boş Yıllar

Özel programlara katılma durumunda olduğu gibi kültürel arka planı farklı Genç Yetişkinler, ortaöğretim ve yükseköğretim arasında geçirilen boş yıllar açısından diğer katılımcılardan ayrılmaktadır. Farklı kültürel arka plandan olan genç yetişkinlerden Jari ve Zerin hariç diğerleri boş yıl geçirmemiştir (Tablo 6). Bu iki katılımcı boş yıllarında bir işte çalışmış, Zerin aynı zamanda üniversite giriş sınavına hazırlanmıştır.

Aslında o boş yılı geçirdiğim için çok mutluyum. Hemen üniversiteye gitmediğim için pişman değilim. Özellikle de o boşluk yıllarında biraz para kazanma imkânım vardı. Böylece üniversiteye başladığımda para hakkında çok fazla düşünmeme gerek kalmadı (Jari).

Liseden sonra Meslek Yüksek Okuluna başvurdum. İlk seferde yer bulamadım, sanırım dört puan eksik almıştım [...] [Boş yılımda] haftada birkaç gün bir restoranda çalıştım ve boş zamanlarımda bir sonraki yılın sınavlarına çalıştım (Zerin).

Boş yıllarda bir işte çalışmak, sadece farklı kültürel arka planları olan genç yetişkinlerin bir eğilimi değildir. Örneğin Fin asıllı Marjatta ve Hanelle de boş yıllarında bir işte çalıştıklarını belirtmiştir.

Üniversiteye giremediğim için bekledim. Ayrıca, en azından bir yıl ara vermek istedim, çünkü ailem ve arkadaşım arasında çok fazla tartışma oldu ve ayrıca okuldaki danışmanlar ve herkes sizi hemen üniversiteye gitmeye teşvik ediyor. Ama sonra ailem, örneğin arkadaşım ve arkadaşımın ailesi, çalışma deneyimi edinmek ve ne yapmak istediğine bakmak için en az bir yıl çalışmanın iyi olacağını söylediler. Ben de çalıştım. Dolayısıyla en azından bir yıl beklemek benim seçimimdi, bu yüzden gerçekten denemedim. Birinci kez başvurdum. Sonra ikinci kez. Ama giremedim. Üçüncüsünde kabul edildim, böylece üç boş yılım oldu. Çünkü okula girdiğimde 22 yaşındaydım. Ama mağazalarda çalışıyordum, market ve benzeri yerlerde (Marjatta).

[Liseden mezun olanlar] askere gidiyorlar. Ben de öyle yaptım. Bir yıl da değişim öğrencisi olarak Amerika Birleşik Devletlerindeydim. Bu da bana iki ya da üç yıl gibi bir süre bırakmıştı. Yani sadece çalışıyordum ve ilgilendiğim tüm kariyer yollarını deniyordum ve hangisini en çok sevdiğimi görüyordum. Bu yüzden hangi üniversitenin hangi lisans programına başvurmak istediğimi biliyordum çünkü işin ne olduğunu zaten biliyordum (Hanelle).

Boş yıllarda bir işte çalışıyor olmak ve üniversite giriş sınavına hazırlanmak haricinde boş yıllarda yapılanların askerlik hizmeti (Hanelle, Olavi, Tapani) ve yurtdışı seyahat (Kristiina, Maria) olduğu görülmektedir.

Altı ay ile bir yıl arasında değişen askerlik hizmetimi yapmaya gittim. Ben altı ay yaptım ama önceden ne kadar yapacağınızı bilemiyorsunuz (Olavi).

Yaklaşık üç boş yılım oldu. Ve bu benim seçimimdi. Liseden mezun olduğumda özgür olmak ve seyahat etmek istiyordum. Bu yüzden çalıştım, para biriktirdim ve sonra seyahat ettim ve daha fazla para biriktirmek için işe geri döndüm, sonra tekrar gittim. Yaptığım buydu. Üçüncü yıl bir kafede çalıştım ve sonrasında üniversiteye giderim diye düşündüm. Belki ders çalışmak ve giriş sınavına hazırlanmak istedim ve istediğim zaman girecek kadar şanslıydım. (Kristiina)

Boş yıl geçirme sebebi olarak 8 katılımcı (Anneli, Hanelle, Jari, Maria, Marjatta, Olavi, Tapani, Zerine) bir ya da birkaç kez üniversiteden kabul alamadığını belirtmiştir. Ancak bu kabul alamama durumunu üniversite yerleşme sistemine dair bir hususla birlikte düşünmek gerekir. Bu husus, üniversite başvurularında ilk defa kayıt yaptıranların ikinci kez yaptıranlardan avantajlı olmasıdır. Diğer bir deyişle üniversiteye bir kez kayıt yaptırıldığında devam edilmese dahi tek seferlik tanınan ilk kayıt avantajı kullanılmış sayılıyor ve sonraki başvurularda çok daha az kontenjanın ayrıldığı ilk kayıt hakkını kullananlar arasından başvuruda bulunulabiliyor. Katılımcıların “ilk kayıt hakkı” şeklinde sıklıkla vurguladığı bu husus, liseden mezun öğrencileri kariyerleri konusunda en doğru kararı vermeye zorlayan ve onları boş yıl geçirmeye iten bir etkiye dönüşüyor gibi gözükmektedir. Dolayısıyla genç yetişkinlerde iki tür eğilim olduğu görülmektedir. Birincisi, en doğru kararı vermiş olduğundan emin olana kadar beklemek (Hanelle, Helena, Maria, Marjatta, Riitta); ikincisi, öncelikli isteklerinde sonuç alamadıkça daha az tercih ettikleri seçeneklere yönelmek. Maria’nın durumunda olduğu gibi bu iki eğilim aynı kişide de görülebilmektedir. Bu noktada üniversite yerleştirmelerinde merkezi bir sistem olmadığını ve her üniversiteye ayrı ayrı başvuru yapıldığını hatırlamak gerekir.

Liseden sonra ilk yıl ara verdim çünkü ne yapmak istediğimi gerçekten bilmiyordum. İkinci yıl iktisat fakültesine başvurdum ve yer bulamadım, ertesi yıl dört farklı hukuk fakültesine başvurdum ve yedek plan olarak buraya [Eğitim Bilimleri Fakültesi] başvurdum. Sonra hukuk fakültesini kazanamadım, giriş sınavından bir puan eksik almıştım. Buraya girebilmek için de sınava girmiştım. Sınavı kazandım ve bu yeri kabul etmeye karar verdim. Ve şimdi dört yıl sonra düşünüyorum da artık hukuk fakültesine gitmek istemiyorum. Burası daha iyi (Maria).

Boş yıllar hakkında buraya kadar sunulan bulgulardan üç çıkarımda bulunulabilir. Birincisi, ilk kayıt hakkı uygulamasının liseden mezun genç yetişkinlerin boş yıl geçirmesinde ana etken olduğudur. Bu uygulama, üniversitelerin ayrı ayrı başvuru alması ile birlikte düşünüldüğünde genç yetişkinleri boş yıl geçirmeye yönlendiren önemli bir sistemsel faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sistemsel şartlar dahilinde Genç Yetişkinlerin askerlik görevini⁴⁶ liseden hemen sonra ve üniversiteye başlamadan önce yerine getirmesi daha anlaşılır olmaktadır.

İkinci çıkarım, boş yılların bir çeşit kendini keşfetme dönemi olarak geçirilmesidir. Veri setinde ortaya çıkan farklı işleri tecrübe etme, ne istediğine karar vermek için kendine zaman tanıma ve seyahate çıkma gibi unsurlar, boş yılların sadece sistemik şartların dayattığı bir zorunluluk olmadığını, Fin genç yetişkinler tarafından benimsenen bir tercih olduğunu göstermektedir. Ders Rehberi_2 ve Ders Rehberi_3 Genç Yetişkinlerin bu tercihinin destekleyen açıklamalarda bulunmuştur. Dolayısıyla boş yılları sadece sistemik şartların bir dayatması olarak değil, aynı zamanda öğrenciler ve ilgili uzmanlar tarafından benimsenen kültürel bir unsur olarak düşünmek gerekir. Bu husus hem araştırma bağlamının daha iyi anlaşılmasını hem de ilerleyen bölümlerde gösterildiği üzere Fin eğitim sisteminde üzerinde hassasiyetle durulan ders rehberliğinin mahiyetini daha iyi anlamayı sağlayacaktır (Bölüm 4.3.2.1).

Bence giderek daha fazla öğrenci, hayattan gerçekten ne istediklerini düşünmek için boş bir yıl geçirmek istiyor. Ve bence bu aslında çok iyi. Çünkü bu şekilde çalışabilirler, seyahat edebilirler, farklı şeyler deneyebilirler ve bir yıl büyük bir fark yaratabilir (Ders Rehberi 2).

Bazen ne yapmak istediklerinden emin olmadıklarında onlara tavsiye ettiğim şey boş bir yıl oluyor. Onlara diyorum ki “Hey, tamam. Ara vermenizde bir sakınca yok. Ara verebilirsiniz, gençsiniz, vaktiniz var ama sadece dikkat edin ve bu yılın evde kanepede uyulamaktan ibaret olmadığına emin olun” (Ders Rehberi 3).

Kültürel arka planı farklı olan Genç Yetişkinlerin daha az boş yıl geçirmesi, eğitim hayatına dair tutum ve bakış açılarında temel bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu grup katılımcıların özel programlara katılma açısından da Fin asıllı Genç Yetişkinlerden

⁴⁶ Finlandiya’da askerlik erkekler için zorunlu, kadınlar için gönüllü bir hizmettir. Askerlik görevi toplum hizmeti olarak da yerine getirilebilmektedir ama bu karar, görüşmelerden anlaşıldığı üzere kişinin kendi tercihiyle bağlı değildir (detaylı bilgi için; The Finnish Defence Forces, 2024).

ayrışması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Dolayısıyla yukarıda ücretsiz hizmetler başlığında sunulan hizmetler, tüm öğrenciler tarafından eşit derecede ulaşılabilir gözükürken sistemin özel programlar ve boş yıllar gibi incelikli yönleri kültürel arka planı farklı öğrenciler tarafından daha az tercih edilmektedir. Bu durum, anne babanın en yüksek eğitim seviyesi verisi ile ilişkilendirildiğinde kültürel sermaye kavramıyla açıklanabilir. Kültürel arka planı farklı olan gruptaki 5 katılımcıdan anne veya babasından biri lisans veya üstü bir dereceye sahip olan 3 katılımcı varken diğer gruptaki 13 katılımcıdan Hanelle hariç hepsinin anne ve babasından en az biri lisans veya üstü bir dereceye sahiptir (Tablo 6).

Özel programlar, genel öğrenci grubunun aldığı derslerin ağırlığı azaltılarak uygulanmasından dolayı bir yönüyle ders dışı (extracurricular) etkinlikler kapsamında değerlendirilebilir. Bu programların Finlandiya'ya özgü yanı sıra normal ders programına ek olarak değil, içkin bir şekilde uygulanmasıdır. Zerin'in yukarıda alıntılanan futbol özel programını çok fazla futbol ağırlıklı bulması bu programların yapısı gereği diğer derslerin ağırlığının azalacak olmasından dolayıdır. Diğer yandan bir öğrencinin ders dışı etkinliklere katılma oranı ile kültürel sermayesi ve akademik başarısı arasında çoğunlukla pozitif bir ilişki vardır (Coulangeon, 2018; Isopahkala-Bouret, Siivonen ve Haltia, 2023; Kaufman ve Gabler, 2004). Yukarıda tartışıldığı üzere Finlandiya'da bu tür özel programlara kültürel arka planı farklı olanlar daha az katılmaktadır (Berisha ve Seppänen, 2016; Seppänen ve diğerleri, 2023). Zerin'in okul derslerini futbol ağırlıklı özel programa tercih etmesi bu bağlamda değerlendirilebilir.

Sonuç olarak kültürel arka planı farklı olan Genç Yetişkinler, aynı zamanda anne baba eğitim seviyesi daha düşük katılımcılardan oluşmaktadır ve bu grubun boş yıl geçirme ve özel programlara katılım verileri birbiriyle örtüşmektedir. Bu husus, düşük anne-baba eğitim seviyesi ve göç geçmişinin çocukların eğitim hayatına olumsuz etkisi üzerine olan geniş alan yazın bağlamında değerlendirildiğinde, boş yıllar ve özel programların sadece bir tercih olmadığı sonucuna varılmaktadır. Örneğin; tüm OECD ülkelerinin ortalama verisine göre anne babanın eğitim seviyesinin her bir yılı çocukların eğitimine artı yarım yıl olarak yansımaktadır (OECD, 2018b, s. 254). Avrupa'da göçmenler üzerine yapılan kapsamlı bir çalışmada da ikinci kuşak göçmenlerin tamamen göç ettikleri ülkede eğitim görmelerine rağmen akranlarına kıyasla iş hayatına girişte daha çok zorluk yaşadıkları bulunmuştur (Kanitsar, 2024, s. 12). Hem eğitim hayatında hem de eğitime bağlı olarak kariyer

seçeneklerinde kültürel arka planı farklı öğrenciler dezavantajlı görünmektedir. Finlandiya PISA’daki üstün başarılarına rağmen bu yaygın örüntünün dışında değildir. Okuma becerisinde göçmen öğrenciler 3 yıl, ikinci kuşak göçmenler 2 yıl Fin akranlarının gerisinden gelmektedir (Helakorpi, Holm ve Liu, 2023, s. 319). Bu farklılığın sadece akademik başarı ile sınırlı olmadığı diğer kültürel faaliyetleri de kapsadığı görülmektedir. Kallunki (2023), Fin kültüründe önemli yer tutan ve okullarda ders olarak okutulan marangozluk ve örgü gibi zanaatların anne-babanın bu zanaatlara ilgisi ile doğru orantıda sonraki kuşaklara aktarıldığını göstermiştir. Kültürel arka planı farklı olan ğrencilerin Fin asıllı akranlarından akademik olarak daha az başarılı olması ile ders dışı etkinliklere daha az ilgi göstermesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu da iddia edilebilir. Diğer bir deyişle akademik başarıdaki eksikliği telafi etme ihtiyacının ders dışı etkinliklere katılımı engellemesi olası görünmektedir. Finlandiya’da 9. Sınıf ğrencileri ile yapılan bir çalışmada Fin asıllı öğrencilere kıyasla kültürel arka planı farklı olan öğrencilerin daha azının istediği genel liseye yerleşebildiği ama birçoğunun başarılı bir okul hayatı olmasa dahi genel liseye yerleşmeyi öncelikli tuttuğu bulunmuştur (Tolonen ve Aapola-Kari, 2022, s. 350). Bu durum, OECD’nin (2018b) *sosyal asansör* metaforu ile ifade ettiği toplumsal hiyerarşide yukarı yönlü bir hareketliliğin eğitim aracılığıyla sağlanma isteği ile açıklanabilir. Daha açık bir ifadeyle kültürel arka planı farklı ve anne baba eğitim seviyesi görece düşük Genç Yetişkinler için öncelikli hedef temel okul başarısına odaklanarak toplumsal hiyerarşideki yerini güvence altına alma isteği olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla “yaşanılan refah devleti”, kültürel arka planı farklı öğrenciler için farklı olabilir ve refah devletinin sağladığı güven duygusunu kültürel arka planı farklı olanlar kendi mikro kültürlerinde tamamıyla hissetmiyor olabilir (Markkola, 2023, s. 5).

4.1.2. Fin Okul Kültürü

Fin Zorunlu Eğitiminin Makro Yapısı başlıklı temada sunulan bulgular, “bir ulusun kültürü ile okullarının kültürü arasındaki ilişkiyi” incelemesi itibariyle *geniş kültür* kavramıyla ilişkilidir (Prosser, 1999, s. 8). Fin Okul Kültürü başlığıyla bu temada sunulan bulgular ise “normlar, yapılar, ritüel ve gelenekler, ortak değer ve eylemler” açısından Fin okullarının benzerliklerine işaret etmesi itibariyle *jenerik kültür* kavramıyla ilişkilidir (Prosser, 1999, s. 8). Ancak jenerik kültür olarak tanımlanan okul kültürü bu çalışmada

merkezi bir kavram olarak tüm temalarla ilişkilidir. Bu temada müstakil bir başlıkla ele alınan Fin okul kültürü, Öğretim Programı başta olmak üzere çalışma belgelerinde tanımlanan okul kültürüne işaret etmektedir. Dolayısıyla bu temada sunulan bulgular, geniş kültürün öngördüğü jenerik kültür olarak düşünülmelidir.

4.1.2.1. Okul Kültürünün İlkeleri

Okul kültürü, Öğretim Programında üzerinde sıklıkla durulan ve programın 4. Bölümünde müstakil bir başlıkta sunulan bir olgudur. “Bilinçli ve bilinçsiz faktörler tarafından şekillenen okul kültürü” için birtakım ilkeler belirlenmiştir (EDUFI, 2016). Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir; a) okulun tüm üyelerinin öğrendiği bir toplum olması, b) öğrencilerin iyi oluşu ve güvenliği, c) etkileşimli ve çok yönlü çalışma yaklaşımı, d) kültürel ve dilsel çeşitliliğin tanınması, e) katılımcı ve demokratik, f) eşitlikçi ve hakkaniyetli, g) çevreci ve sürdürülebilir (EDUFI, 2016). Bu ilkelerden b, c, d, e ve f bu çalışmanın amaçları açısından özellikle önemli olup ilgili temalarda detaylı olarak tartışılmakta ve uygulamada ne derece karşılık bulduğu incelenmektedir.

Fin eğitim sisteminin yerel yönetim ağırlıklı olması, yukarıdaki ilkelerle tanımlanan okul kültürünün hayat bulması açısından en büyük avantajı gözükmektedir. 1970’lerde yerel yönetim ağırlıklı bir sisteme geçilmesiyle Fin okulları, en uygun öğrenme ortamlarını oluşturmada daha fazla özgürlüğe sahip olmuş ve eğitimin geliştirilmesinde gerçek bir liderlik ve sorumluluk imkanı kazanmıştır (Aho ve diğerleri, 2006, ss. 129-130). Bugün bütçe hazırlama ve personel alımları dahil birçok iş okul müdürlüğünün uhdesindedir.

Okullara ne kadar özerklik verileceğine yerel yönetimler karar verir. Okullar, kanunla tanımlanan temel işlevler yerine getirildiği sürece, kendi idari düzenlemelerine ve vizyonlarına göre eğitim hizmetleri sunma hakkına sahiptir. Birçok durumda bütçe yönetimi, tedarik ve işe alım okulların sorumluluğundadır (EDUFI, 2022, s. 27).

Okul müdürlerinin okul kültürünün oluşmasında yadsınamaz bir rolü vardır. Ärlestig ve diğerlerinin (2016) 24 farklı ülkeden derlediği çalışmada en sık tekrar eden argümanlardan biri okul müdürünün okul kültürü üzerine etkisidir. Yerel yönetimlerin anayasal özerklik kazanmasıyla Finlandiya’da okul müdürlüğü görevi de radikal bir şekilde değişmiş ve okul müdürlerini kuralları uygulayan bir yöneticiden idari ve pedagojik birer lidere dönüştürmüştür (Risku ve Pulkkinen, 2016, s. 66). Bu dönüşüm, okul müdürlerinin

sorumluluk ve zorluklarını artırırken “öğrenci ve öğretmenlerle daha yakın iş birliği kurma fırsatı” da doğurmuştur (Risku ve Pulkkinen, 2016, s. 71). Bu yönetsel şartlar içinde gelişen Fin okul kültürü, uygulanan proje ve düzenlenen hizmet-içi eğitimlerle aktif olarak yapılandırılıyor görünmektedir. Okul Müdürünün –doğrudan sorulmamasına rağmen– en sık vurguladığı kavramlardan biri okul kültürü olmuştur. Hem bu konuda aldığı eğitimden hem de okulunda uygulanan bir projeden⁴⁷ bahsetmiştir. Dolayısıyla resmî belgelerde vurgulanan okul kültürü anlayışının uygulamada karşılık bulması için girişimlerde bulunulduğu anlaşılmaktadır.

Okul Müdürü: Bence bu okul kültürü meselesi çok önemli, insanlarla nasıl tanışıyoruz, farklı insanlara nasıl davranıyoruz ve tüm öğrenciler okula hoş karşılandı mı, hoş karşılandıklarını hissediyorlar mı? Yani bunlar okulumuzda başardığımızı düşündüğüm çok önemli şeyler. Bu konularda yaklaşık 10 yıldır ciddi bir şekilde çalışıyoruz. Çok şey öğrendiğimizi düşünüyorum.

Araştırmacı: Biz derken okulunuzu mu yoksa genel olarak müdürleri mi kastediyorsunuz?

Okul Müdürü: Hayır benim okulum. Yeni eğitim aldım, üniversitede dersler aldım ve bu okul kültürü meselesi hakkında çok konuştuk. Bu yüzden şu anda çok gururluyum çünkü burada ne kadar iyi iş çıkardığımızı yeni fark ettim. Şu anda üniversitede öğrendiğim her şeyi başardığımızı hissediyorum. Bu harika bir şey (Okul Müdürü).

Bu [proje] okul kültürüyle ilgili; okul kültürümüzü herkesin neyi yapması gerektiğini bileceği şekilde birleştirmeye çalışıyoruz. Bu amaçla iyi ve kötü davranışlar hakkında bir tür matrisimiz var ve iyi davranışları öğretmeye çalışıyoruz. Ve eğer başarılı olurlarsa ve kendilerinden beklenen şekilde davranırlarsa öğrencilere bazı hediyeler, onlara iyi gelecek şeyler vermeye çalışıyoruz. Ama onları çok fazla cezalandırmıyoruz. Sadece hedefe ulaşmaları için onları olumlu yönde teşvik etmeye çalışıyoruz (Okul Müdürü).

Fin okul kültürünün oluşması için belirlenen ilkelerdeki amaç ve bunun nasıl bir eğitim ortamında gerçekleşmesi gerektiği Öğretim Programında açıkça tanımlanmaktadır. Okulun tüm üyelerinin eylemleri ile bu ortamı etkilemesine dair vurgu, bu çalışmada benimsenen ilişkisellik yaklaşımını yansıtmaktadır.

⁴⁷ Finlandiya’daki iki üniversitenin ortaklaşa hazırladığı bu proje diğer birçok okulda da uygulanmaktadır. Projenin internet sayfası (<https://www.prokoulu.fi/>) ve bazı diğer detaylar üye kontrolü esnasında katılımcıdan elde edilmiştir.

Amaç; öğrenmeyi, katılımı, refahı ve sürdürülebilir bir yaşam biçimini teşvik eden bir okul kültürü yaratmaktır. Bu ilkelerin uygulanmasının ön koşulları yerel ihtiyaç ve olanakların dikkate alınması, veliler ve diğer ortaklarla iş birliği yapılması ve öğrencilerin toplumu geliştirmeye gerçek anlamda dahil edilmesidir (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2).

Öğrenme ortamları bireyin ve toplumun gelişimini, öğrenmesini ve etkileşimini desteklemelidir. Topluluğun tüm üyeleri eylemleriyle öğrenme ortamlarını etkiler. İyi işleyen öğrenme ortamları etkileşimi, katılımı ve bilginin ortaklaşa oluşturulmasını teşvik eder. Ayrıca okul dışındaki topluluklar veya uzmanlarla aktif iş birliğini de mümkün kılar (EDUFI, 2016, Bölüm 4.3).

Öğretim Programında okul kültürünün amacına yönelik yapılan açıklama, bu çalışmanın keşfetmeyi hedeflediği ilişkisel adaleti teorik düzeyde ifade etmesi itibariyle önemlidir. Bu çalışmanın amaçları ile örtüşen diğer bir husus, yukarıda sunulan b ilkesine (öğrencilerin iyi oluş ve güvenliği) dair anlayıştır.

Topluluk, empati ve samimiyeti önemser. Zorbalık, şiddet, ırkçılık veya diğer ayrımcılık türleri kabul edilemez ve uygunsuz davranışlara müdahale edilir. Okul faaliyetleri günlük faaliyetlerde öngörülebilirliği ve huzurlu bir ortamı hedefler. Seslerinin duyulması ve adil davranılması güvenin yapı taşlarıdır. Sakin ve kabullenici bir ruh hali, iyi sosyal ilişkiler ve hoş bir çevre, uyumlu ve keyifli bir çalışma ortamını teşvik eder (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2).

Okul kültürüyle amaçlanan hususların hangi kişi ve mekanizmalarla nasıl uygulamaya geçtiği (Bölüm 4.3) ile öğrencilerin iyi oluş ve güvenliğinin ne derece ve nasıl sağlandığı (Bölüm 4.4.) görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ilgili temalarda tartışılmaktadır.

4.1.2.2. Okul Kültürü Odaklı Öğretim

Okul kültürü kavramı derslerin içeriği ve işlenişi açısından temel alınan bir değerdir. 2014 yılında Öğretim Programında yapılan güncelleme, “okul kültürünü, öğrenme ortamlarını ve pedagojiyi” değiştirmeyi amaçlamıştır (Vitikka, Krokfors ve Rikabi, 2016, s. 83). Bu üç bileşenin birbiriyle ilişkili olarak öğretim programında ifade edildiği görülmektedir. Örneğin, Öğretim Programında benimsenen *bütünleştirici öğretim* (integrative instruction) yaklaşımının “okul kültürü için hayati” olduğu vurgulanır (EDUFI, 2016, Bölüm 4.4). Bu okul kültürü anlayışı, ilköğretimdeki tüm derslerin birbiriyle ilişkilendirilmesini ve okul içi etkileşimlerin bunun bir parçası olması gerektiğini öngörür.

örtüşmektedir. Diğer bir ifadeyle Öğretim Programında ifade edilen çapraz yetkinlikler ve çok disiplinli öğretim, “karşılıklı yardım ve ortak hedeflerle birbirine bağlanmaya” işaret eden bir dayanışma kültürü öngörmektedir (Prainsack ve Buyx, 2012, s. 344).

4.1.2.3. Öğrencilerin Karar Alma Sürecine Katılımı

Yukarıda hedeflenen okul kültürüne erişmek için Öğretim Programında vurgulanan kavramların başında ortak sorumluluk ve iş birliği gelir. Bu iş birliğinin öğrencileri ne derece kapsadığı, bu bölümde öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımları açısından ele alınmaktadır. Yukarıda okul kültürüne ait sunulan ilkelerden biri de katılımcı ve demokratik olmasıdır ve öğrencilerin “faaliyetlerinin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine” katılım sağlamasını öngörür.

Öğrenciler, gelişim düzeylerine uygun olarak faaliyetlerin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine katılım sağlarlar. Bir topluluğun üyesi olarak duyulma ve değer görme deneyimi yaşarlar (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2).

Genç Yetişkinler karar alma süreçlerine katılım açısından üç farklı okul uygulamasına gönderme yapmıştır. Bunlardan birincisi, iki Genç Yetişkinin (Helena, Marjatta) üyesi olduğunu belirttiği öğrenci meclisleri; diğeri, düzenli olarak öğrencilerden talep edilen geri bildirim formları (Mikael, Riitta); üçüncüsü, özellikle ortaöğretim kademesinde olmak üzere seçmeli derslerin belirlenmesidir (Antero).

Her zaman geri bildirim verebilirdiniz. Ve geri bildirimlerin okula verildiği anketler ve bunun gibi şeyler vardı (Mikael).

Ancak bazen okulda nasıl hissettiğimize ve herhangi bir geri bildirimimiz olup olmadığına dair anketler gönderiyorlardı (Riitta).

Finlandiya’da 1’den 9’a kadar olan temel eğitimde seçebileceğiniz pek bir şey yok, ancak 7’den 9’a kadar olan sınıflarda nerede uzmanlaşmak istiyorsanız onu seçebiliyorsunuz. Öyle denebilir. Ben de sporu seçtim tabii ki. Ama lisede 9’dan 12’ye kadar kendi eğitiminize kendiniz karar verebiliyor ve kendi derslerinizi oluşturabiliyordunuz. Tabii ki zorunlu dersler vardı ama bunun dışında kendi derslerinizi oluşturabiliyordunuz (Antero).

Bu kanallar haricinde karar alma süreçlerine katılım, sadece okul dışı etkinliklerde gerçekleşiyor görünmektedir. Genç yetişkinlerden 7 katılımcı, okul gezisi ve tiyatro gibi sosyal ve sanatsal etkinliklerin hazırlanmasında aktif rol aldıklarını belirtmiştir (Mikael).

Bahar partisi ya da okulun Haziran'da bitmesi gibi küçük şeylerde [kararlara katılım olurdu]. Tiyatro, müzik gibi şeylerin yaratılmasıyla ilgili çok şey vardı. Aynı şey Noel'de ya da okulun sömestr bitiminde falan da olurdu. Ama bundan daha büyük bir şey söyleyemem (Mikael).

Diğer yandan 6 katılımcı (Anneli, Ammar, Helena, Kristiina, Marjatta, Zerin) karar alma süreçlerine katılım olmadığını belirtmiştir.

Sanırım okulda kendi başınıza karar verebileceğiniz veya kararın bir parçası olabileceğiniz pek fazla şey yoktu, zaten bir şekilde hallolmuş olurdu. Ve siz de öylece yapardınız. Başka biri karar vermiş olurdu (Anneli).

Finlandiya okul sisteminde, gerçekten herhangi bir karar alma durumunuz yok ve benim de yoktu tabii ki, bazen öğretmenler bir konuda fikirlerimizi soruyorlardı ama kararlar yine de öğretmenler ya da müdür tarafından alınıyordu, tabii ki fikirlerimizi dikkate alıyorlardı. Ama gerçekten bir şeye karar vermiyorduk. Böyle bir gücümüz yoktu (Zerin).

Hiçbir zaman hissettiklerimiz bize sorulmadı. Öylece oldu. Yani herhangi bir katılım olduğunu sanmıyorum (Kristiina).

Sonuç olarak, öğrenciler için kararlara katılım büyük oranda öğrenci meclisleri, kurumsal geri bildirim mekanizmaları, seçmeli dersler ve ders dışı etkinliklerin planlanması şeklinde olmaktadır. Öğrenci meclisleri, öğrencilerin karar alma sürecine katılımını sağlamak amacıyla kullanılan en yaygın yöntem olmasına rağmen bu katılım, çoğunlukla seçilen üyelerle sınırlı kalmaktadır (Mager ve Nowak, 2012, s. 49). Bu anlamda öğrenci meclislerini Fin okullarına özgü güçlü bir yön olarak tanımlamak zor görünmektedir. Ayrıca geri bildirim mekanizmalarının Öğretim Programında hedeflenen *faaliyetlerin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesine* ne derece katkı sağladığı bu çalışmanın verilerinden ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın verileri doğrultusunda karar alma süreçlerine katılım açısından en önemli unsurun seçmeli dersler ve ders dışı etkinlikler olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle, karar alma süreçlerine katılımları sorulduğunda Genç Yetişkinlerin doğrudan seçmeli derslere gönderme yapması, Fin okullarında seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlendiğini göstermektedir. Ortaöğretimde derslerin yaklaşık üçte birinin seçmeli derslerden oluşması (Sahlberg, 2021, s. 34) ve öğrencilerin ders seçimini kararlara katılım olarak değerlendirmesi, hakkaniyetli eşitliğin politik boyutu açısından olumlu bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu husus, özel programlar olgusu ile birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin öğretimin içeriğine dair kararlara katılımı, en azından

ders seçimi üzerinden gerçekleşmektedir. Bu açıdan Fin eğitim sisteminin Sahlberg'in ifadesiyle, "herkes için kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları yaratmanın en iyi yollarını bulmak amacıyla ulusal hedeflere yönelik okul temelli ve bireysel çözümleri teşvik eden" bir öğretim programı hazırladığı sonucuna varılabilir (Sahlberg, 2021, s. 183).

Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımıyla ilişkili olarak bahsedilmesi gereken diğer husus, okul seçimi üzerine yürütülen tartışmalardır. Okul seçimi, neoliberal politikaların yayılmasına bağlı olarak küresel bir eğilime dönüşmüştür (Sahlberg, 2021, s. 181). Finlandiya ise adrese dayalı okul sistemi uygulayarak devlet destekli özel okulları ile velilere okul tercihi konusunda daha fazla hak tanıyan komşusu İsveç gibi ülkelerden farklılaşmaktadır (Varjo, Lundström ve Kalalahti, 2018). Bu çalışmada iki katılımcının (Riitta, Tapani) annelerinin telkinleri doğrultusunda özel okulda öğrenim görmeleri okul tercihi bağlamında değerlendirilebilir. Ancak diğer tüm Genç Yetişkinler, adres bölgelerindeki devlet okullarında öğrenim gördüklerini ve okul için adres değiştirmediklerini belirtmiştir. Bu açıdan Finlandiya, İsveç'e kıyasla ilişkisel adaletin politik boyutu açısından daha az katılımcı görünmektedir. Diğer yandan bu araştırmanın verileri doğrultusunda ortaya çıkan özel programlar ve seçmeli ders uygulamaları, okul içinde gerçekleşen bir katılım mekanizması olarak değerlendirilebilir. Yine de Finlandiya'nın İsveç'in aksine "bireysel özgürlük ve seçimi, dayanışma ve kolektif eylemler gibi değerlere tercih edebilecek varlıklı orta sınıfın" okul seçimine hizmet etmesi daha muhtemel bir sistem yerine okul içindeki seçeneklerle sınırlandırmış eşitlikçi bir eğitim politikası benimsediği sonucuna varılabilir (Lundahl, Arreman, Holm ve Lundström, 2013, s. 512). Bu yönüyle Finlandiya'nın ekonomik ve kültürel eşitliği, okul seçimine bağlanabilecek politik boyuttaki eşitliğe tercih ettiği çıkarımında bulunulabilir. Bu husus, Araştırma Sorusu 2 ile keşfedilmesi hedeflenen hakkaniyetli eşitliğin boyutlarının okul bağlamında nasıl kesiştiğine dair önemli bir temel oluşturmaktadır.

4.2. Temel Haklar ve Bireysel İhtiyaçlar

Bu temada araştırmanın temel kavramı olan hakkaniyetli eşitliğin resmî belgelerde nasıl tanımlandığına, Fin okullarında kültürel çeşitliliğe nasıl yaklaşıldığına ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygulanan destek sistemine dair bulgular yorumlanır.

4.2.1. Resmî Belgelerde Eşitlik ve Hakkaniyetli Eşitlik Kavramları

Öğretim Programında *eşitlik* ve *hakkaniyetli eşitlik* çoğunlukla birlikte kullanılmakta ve bazen bu kavramlarla aynı cümlede *adalet* ve *hakkaniyet* kavramları da kullanılmaktadır.

Temel eğitimin toplumsal görevi eşitlik [equality], hakkaniyetli eşitlik [equity] ve adaleti [justice] teşvik etmektir (EDUFI, 2016, Bölüm 3.1).

Ders rehberliği, okulu topluma ve çalışma hayatına bağlar. Uygulamada hakkaniyet [fairness], hakkaniyetli eşitlik, eşitlik ve katılımı teşvik eder ve eğitim ve çalışma hayatından dışlanmayı önler (EDUFI, 2016, Bölüm 13.4.12).

Bu kavram çeşitliliğinin Öğretim Programının önce Fince hazırlanıp sonra İngilizceye çevrilmesinden kaynaklı bir durum olup olmadığı bilinmemektedir. Ancak eşitlik ve hakkaniyetli eşitlik kavramlarının Öğretim Programında çoğu zaman birlikte kullanılması dikkate değerdir. Bu kavram ikilisinin arasındaki fark, bu temanın başlığında yansıtıldığı üzere resmi metinlerde “temel haklar” ve “bireysel ihtiyaçlar” etrafında şekillenmektedir.

Bir eğitim topluluğu, eşitliği ve hakkaniyetli eşitliği teşvik eder. Topluluğun üyeleri, herhangi bir kişisel özellikten bağımsız olarak eşit görülür ve öyle muamele görür. Eşitlik herkesin aynı olduğu anlamına gelmez. Eşit muamele, hem herkesin temel haklarının ve katılım fırsatlarının korunmasını hem de bireysel ihtiyaçların karşılanmasını içerir (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2).

Öğretim Programından alıntılanan bu tanımda eşitlik kavramı için dipnot olarak Ayrımcılık Karşısı Yasa'ya [Non-Discrimination Act] (2004) gönderme yapılmaktadır. Bu tanımdaki “herhangi bir kişisel özellikten bağımsız” ifadesiyle kastedilen anlam, ancak bu yasaya başvurarak açıklığa kavuşmakta ve “yaş, etnik veya ulusal köken, milliyet, dil, din, inanç, görüş, sağlık, engellilik, cinsel yönelim veya diğer kişisel özellikler nedeniyle hiç kimseye ayrımcılık yapılamayacağına” işaret etmektedir (*Non-Discrimination Act*, 2004, Bölüm 6). Ayrımcılık Karşısı Yasa'da cinsiyet eşitliği yer almamakta ve bunun için ayrıca Kadın Erkek Eşitliği Yasasına gönderme yapılmaktadır. Cinsiyet eşitliğine dair bu müstakil yasanın 5. Bölümü, eğitimde cinsiyet eşitliği üzerine olup okulların her yıl cinsiyet eşitlik planı hazırlaması gerektiğini ifade eder (*Act on Equality between Women and Men*, 1986). Dolayısıyla Öğretim Programının eşitlik ile ilgili yönü, yukarıda sıralanan kişisel özellikler ile cinsiyet üzerinden bir eşitlik anlayışı olmakta ve bireysel hak olarak ilgili mevzuatla korunmaktadır. Eğitimde hakkaniyetli eşitlik ise bu hakları korumakla beraber bireysel

ihtiyaçların karşılanması da kapsayan bir yaklaşım olarak benimsenmiş gibi gözükmemektedir. Bu kavramsal ayrım, benzer şekilde Temel Eğitim Kanunu’nda da görülmektedir. Eğitimin amaçlarının belirtildiği Bölüm 2’deki üç maddede eşitlik, “gerekli önkoşulların” sağlanmasıyla ilişkili olarak (Madde 2), hakkaniyetli eşitlik ise “yeterli” (Madde 3) nitelmesi ile ifade edilmektedir.

Madde 1. Bu Yasada belirtilen eğitimin amacı, öğrencilerin insanlık ve etik açıdan sorumlu bir toplum üyesi olarak yetişmelerini desteklemek ve onlara yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Ayrıca, erken okul öncesi eğitimin amacı, erken çocukluk eğitiminin bir parçası olarak, çocukların öğrenme kapasitelerini geliştirmektir.

Madde 2. Eğitim, toplumda medenileşme [civilisation] ve eşitliği ve öğrencilerin eğitime katılmaları ve yaşamları boyunca kendilerini geliştirmeleri için gerekli önkoşulları teşvik eder.

Madde 3. Ayrıca eğitimin amacı, ülke çapında eğitimde yeterli hakkaniyetli eşitliği sağlamak olmalıdır (*Basic Education Act*, 1998, s. 1).

Hakkaniyetli eşitlikle ilgili dikkat çekici diğer bir husus, Öğretim Programının geneline yayılmış bir vaziyette tekrarlar kullanılması ve her bir ders için belirlenen hedeflerin hakkaniyetli eşitlik ile ilgili yönlerinin ayrıca vurgulanmasıdır. Örneğin; biyoloji dersinde teknoloji kullanımı, el sanatlarının eğitsel görevi, edebiyat dersinin işleniş tarzı hakkaniyetli eşitlik kavramı ile ilişkili olarak sunulmaktadır.

Teknoloji kullanımı, biyoloji dersinde öğrenciler arasında eşitliği ve hakkaniyetli eşitliği teşvik eder (EDUFI, 2016, Bölüm 15.4.5).

El sanatlarının eğitsel görevi, öğrencilere kültürel çeşitliliği ve hakkaniyetli eşitliği anlamaları için rehberlik etmektir (EDUFI, 2016, Bölüm 13.4.10).

Ana dil ve edebiyat öğreniminde temel motivasyon faktörleri, öğrenciler için anlamlı olan öğrenme konuları ve öğrencilerin katılım deneyimleridir. Öğrencilerin ilgisi, aktif olmaları ve kişisel seçimler yapmaları için fırsatlar yaratarak ve öğrencilerin edebi dünyalarını ve deneyimlerini kabul edip genişleterek teşvik edilir. Her öğrencinin benzersizliği, hakkaniyetli eşitliği ve cinsiyet eşitliği, öğretimde, öğrenme ortamlarında ve öğretim yöntemlerinde dikkate alınır (EDUFI, 2016, Bölüm 15.4.1).

Dolayısıyla hakkaniyetli eşitlik kavramı, eşitlik kavramının aksine açıklayıcı tek bir tanım yerine eğitim öğretimin her unsuru için gözetilen kapsayıcı bir değer olarak sunulmaktadır. Fin eğitim sisteminin tanıtıldığı 3 numaralı metnin hakkaniyetli eşitlik

başlıklı kısmında ücretsiz hizmetler tanıtıldıktan sonra hakkaniyetli eşitliğin “her çocuğun potansiyelinin maksimize edilmesi” anlamına geldiği belirtilir (EDUFI, 2022, s. 19). Burada hakkaniyetli eşitlik, eşitlik kavramını da kapsayacak bir şekilde kullanılmaktadır.

Resmi metinlerin kavramsal yaklaşımı doğrultusunda eşitlik kavramı, Bölüm 4.1’de sunulan ücretsiz hizmetler gibi uygulamalar üzerinden anlaşılabilir. Diğer yandan hakkaniyetli eşitlik bağlamında “potansiyelin maksimize edilmesi”, “bireysel ihtiyaçların karşılanması” gibi hedefler ile “yeterli” olması gibi nitelendirmeler muğlak çağrışımlara sahiptir. Hakkaniyetli eşitliği pratikte nasıl karşılık bulduğu, bu araştırmanın da hedeflediği üzere okul bağlamından anlaşılabilir ve ilerleyen temalar bu doğrultudaki bulguları yorumlamaktadır. Bir değer olarak hakkaniyetli eşitlik, önce kültürel ihtiyaçlar doğrultusunda, daha sonra ders başarısı için sağlanan bireysel destekler açısından detaylandırılmaktadır.

4.2.2. “Bir Zenginlik Olarak Kültürel Çeşitlilik”

Öğretim Programında en sık tekrar eden kavramlardan biri, kültürel çeşitlilik⁴⁸. Bu kavrama verilen önemi yansıtmak amacıyla temanın başlığı da doğrudan Öğretim Programından alınmıştır (EDUFI, 2016, Bölüm 2.2). Yukarıda tartışılan eşitlik ve hakkaniyetli eşitlik ayrımı üzerinden kültürel çeşitlilik anlayışına yaklaşmak gerekirse kültürel arka planı farklı olan öğrencilerin eğitime erişimi eşitlik; bu farklılıklardan kaynaklı bireysel ihtiyaçların karşılanması hakkaniyetli eşitlik olarak ifade edilebilir. Finlandiya’da kalıcı oturum izni olan her öğrenci için eğitim zorunlu olup Fin öğrencilerle aynı imkanlara sahip olarak eğitim alma hakkına sahiptir (OKM, 2024b). Bu yönüyle Fin eğitim sisteminin eşitlikçi olduğu söylenebilir. Diğer yandan, özel programlar ve boş yıllar ile ilgili temada gösterildiği üzere kültürel arka planı farklı olan öğrenciler, Fin akranlarından ayrışabilmektedir. Bu bölüm, hakkaniyetli eşitlik açısından kültürel ihtiyaçlara nasıl yaklaşıldığını resmi metinler ve katılımcı görüşleri doğrultusunda detaylandırmaktadır.

Bu temanın başlığı olan “bir zenginlik olarak kültürel çeşitlilik” Öğretim Programında belirtilen eğitimin dört temel değerinden⁴⁹ biridir. Bu değer hem yerel kültürün

⁴⁸ Öğretim programında hakkaniyetli eşitlik 29 kez, kültürel çeşitlilik 147 kez geçmektedir.

⁴⁹ Diğer üç değer; “her öğrencinin eşsizliği ve iyi bir eğitim alma hakkı”, “insanlık, genel bilgi ve yetenek, eşitlik ve demokrasi”, “sürdürülebilir bir yaşam biçiminin gerekliliği”.

benimsenmesi hem de diğer kültürlere saygı duyulmasını öngörmektedir. Temel eğitimin misyonunun açıklandığı 3. Bölümde ise eğitimin kültürel görevi her bireyin kendi öznesinin kültürel çeşitlilik içinde yer bulabilmesi olarak ifade edilir.

Temel eğitim, Fin kültürel mirasının çeşitliliği üzerine inşa edilmiştir. Bu kültürel miras, farklı kültürler arasındaki etkileşimle oluşmuş ve oluşmaya devam etmektedir. Eğitim, öğrencilerin kişisel kültürel kimliklerini oluşturmalarını ve kendi kültürlerinde ve toplumlarında aktif aktörler haline gelmelerini desteklerken, diğer kültürlere olan ilgilerini de teşvik eder. Aynı zamanda yaratıcılığı ve kültürel çeşitliliğe saygıyı güçlendirir ve hem kültürlerin kendi içinde hem de kültürler arasında etkileşimi teşvik ederek kültürel açıdan sürdürülebilir kalkınma için bir temel oluşturur (EDUFI, 2016, Bölüm 2.2).

Temel eğitimin kültürel görevi, çok yönlü kültürel yeterliliği ve kültürel mirasın takdir edilmesini teşvik etmek ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini ve kültürel sermayelerini oluşturmalarına destek olmaktır. Kültürel çeşitliliğin anlaşılmasını teşvik eder ve herkesin öznesi olabileceği kültürü geçmişin, bugünün ve geleceğin bir ilerlemesi olarak algılamalarında öğrencilere yardımcı olur (EDUFI, 2016, Bölüm 3.1).

Eğitimin temel değerleri ve görevi açısından benimsenen kültürel çeşitlilik, veri setinde ortaya çıkan iki somut kültürel ihtiyaç üzerinden incelenebilir. Bunlardan birincisi farklı dine mensup öğrencilerin kültürel ihtiyaçları; diğeri, Finlandiya'nın resmi dillerini (Fince, İsveççe) ana dili olarak konuşamayanların kültürel ihtiyaçlarıdır.

4.2.2.1. Farklı Din Dersleri ve Din Özgürlüğü

Finlandiya'da öğrenciler, din özgürlüğü⁵⁰ kapsamında mensup oldukları dinle ilgili ders alma hakkına sahiptir. Çoğunluğun dini haricinde bir dine mensup olan öğrenciler, üç veya daha fazla öğrenci tarafından talep edilmesi durumunda farklı bir din dersi; herhangi bir dine mensup olmayanlar ise etik dersi alır (*Basic Education Act*, 1998, s. 6). Genç Yetişkinlerden Mehmet ve Zerin okuldan aldıkları desteği kendileri için düzenlenen din dersleri üzerinden ifade etmiştir. Ayrıca Destek Uzmanlarından Küratör, öğrencilerin istediği din dersini alıyor olmasını okulun sunduğu bir destek olarak vurgulamıştır. Sunulan farklı din dersleri haricinde farklı dinlere saygıyla yaklaşıldığını gösteren örnekler paylaşılmıştır (Ammar, Mehmet).

⁵⁰ Bu özgürlük, müstakil bir kanunla garanti altına alınmıştır (*Act on the Freedom of Religion*, 2003).

Bir başka destek de örneğin din için verildi, çünkü benim dinim burada çoğunluğun dini değil. Okul özellikle bizim için başka bir yerde İslami dersler düzenledi. Ayrıca, başka bir yer olduğu için, örneğin otobüs biletleri ve benzeri şeyleri sağladılar, yani lojistik konusunda yardımcı oldular (Mehmet).

Örneğin, en azından ilkokuldayken, Hristiyanların yaptığı, onlara ne diyorsunuz? Festival, doğru kelime olmayabilir. Ama her neyse, örneğin Noel, İsa'nın doğumu ve benzeri dini törenlere katılmaya zorlanmıyorduk, “bu size kalmış, isterseniz bu belirli zamanda kendi dini etkinliğinizi yapabilirsiniz ya da buna katılmak istemiyorsanız, bu size kalmış” diyorlardı. Benim içinse bu durum hiç rahatsız etmedi. Bu etkinliklere katıldığım için kendimi rahatsız hissetmiyordum ama böyle durumlarda saygı duyuluyordu (Ammar).

Örneğin, domuz eti yer misin, ne tür yiyecekler yemezsin gibi sorular sordular. Ve sonra okulda, örneğin, bir keresinde, bir rock grubunun çaldığı bir rock konserine gitmek istemedim. Sonra müzik öğretmenimiz “Hadi oraya gidelim” dedi. Ben de gitmek istemedim. Sonra dedim ki, bizim dinimiz müziğe izin vermiyor. Sonra da gitmek zorunda kalmadım. Yani okul, aslında buradaki okullar bu konuda çok esnek. Yani bu açıdan okul, farklı kültürlere, dinlere, değerlere ve bunun gibi şeylere saygı duyma konusunda esnek davranarak destek veriyor (Mehmet).

Her öğrencinin kendi tercihiine göre din veya etik dersi alması ve inanç temelli yaşam tarzına karşı gösterilen esneklik, din açısından kültürel çeşitliliğin hem tanındığına hem de bu çeşitliliğe saygı duyulduğuna işaret etmektedir. Bu açıdan Fin okullarının hakkaniyetli eşitliği sağladığı anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Çokdillilik Yaklaşımı

Finlandiya’da eğitim dili, resmi diller olan Fince ve İsveççeye ek olarak etnik azınlık olan Saami ve Romani halklarının dilleri ve işaret dilinde olabilir (*Basic Education Act*, 1998, ss. 4-5). Yerel halkın ana dillerinde eğitim alabilmesi, kültürel çeşitliliğin tanınması ve eşitlik açısından olumlu bir yaklaşımdır. Eğitim dilleri haricinde Fin okullarda dil çeşitliliğine nasıl yaklaşıldığı bu bölümün odak noktasıdır.

Kültürel arka planın eğitime etkisi açısından veri setinde en çok tekrar eden örüntü, öğrencilerin eğitim dilini ana dil olarak konuşamaması olmuştur. Özellikle Destek Uzmanları ana dil ve eğitim dili farklılığından dolayı öğrencilerin dil derslerinde zorlandığını ve “tam potansiyellerine ulaşamadığını” vurgulamıştır.

Çalıştığım okulda eğitim dili İsveççe ve öğrencilerimizin çoğu iki dilli, hem Fince hem de İsveççe konuşuyorlar. Ancak ana dili sadece İsveççe olan az sayıda öğrencimiz var

ve Finceleri çok zayıf. Ayrıca adalardan gelen ve çok iyi derecede Fince bilmeyen öğrencilerimizin yanı sıra Norveç, İsveç ve diğer ülkelerden gelen öğrencilerimiz de var. Bu yüzden örneğin Fince dersinde zorlanıyorlar. Ama aynı zamanda ilkokulu düşünürsem, evet özel eğitim öğretmeni de farklı kültürlerle çok çalışıyor çünkü daha önce alışık olduğunuzdan farklı bir okul diline sahip olmak zor. Ancak, birkaç yıl içerisinde hem İsveççe hem de Finceyi çok iyi öğrenen çok sayıda öğrencimiz var (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Birçok kültürden öğrencimiz olduğunu söyleyebilirim, öğrencilerimizin üçte biri ya da daha fazlasının ana dili Fince değil. Göç geçmişleri var ve Fince becerileri ana dilleri gibi değil. Bu öğrencilerin ya da bu öğrencilerin çoğunun, en azından bir noktaya kadar, ana dillerinin Fince olmamasından mustarip olduklarını söyleyebilirim. Kültürel geçmişi düşündüğünüzde, lisede dil konusunun kültürel geçmişin en önemli faktörü olduğunu düşünüyorum çünkü Fince ana diliniz olmuş olsaydı göstereceğiniz başarıdan sizi alıkoyuyor. Tabii ki istisnalar var, bazı öğrenciler ana dilleri Fince olmamasına rağmen çok başarılılar ama Fince dil becerilerinde ciddi eksiklikleri olanlar da var ve tabii ki dil sorunları nedeniyle tam potansiyellerine ulaşamadıklarını görebiliyoruz. Sanırım bunun dışında kültürel olarak büyük bir fark olmadığını söyleyebilirim (Ders Rehberi_1).

Ana dilin eğitim dilinden farklı olması kaynaklı zorluklara okul tarafından farklı çözümler sunulduğu anlaşılmaktadır. Bu çözümler, Finlandiya'ya yeni göç etmiş öğrencilerin katıldığı hazırlık sınıfları, ana dili Fince olmayanlar için sunulan İkinci Dil Olarak Fince dersi ve dil kaynaklı spesifik sorunlara okul içinde verilen destekler olarak gruplanabilir.

Göçmen öğrenciler, temel eğitime hazırlanmaları amacıyla bir eğitim-öğretim yılını kapsayan sürede hazırlık sınıflarına alınırlar (*Basic Education Act*, 1998, s. 4). Okul Müdürü, bu tür sınıfların olduğu bir okulda görev yapıyor olduğunu belirterek hazırlık sınıflarının işleyişine dair süreci özetlemiştir.

Okul Müdürü: Burada ayrıca iki hazırlık sınıfı var. Ve bu öğrencileri saymazsak, öğrencilerin %27'si ana dili olarak Fince konuşmuyor. Ayrıca bu iki sınıftaki göçmen çocuklar, şu anda sadece hazırlık eğitimlerini yapıyorlar, bu hazırlık sınıflarını biliyor musunuz?

Araştırmacı: İlk defa duyuyorum.

Okul Müdürü: Bir çocuk Finlandiya'ya geldiğinde hazırlık sınıflarına gidiyor. Orada yaklaşık bir eğitim öğretim yılı geçiriyorlar. Ve tabii ki Fince ve diğer becerileri öğreniyorlar. O yıldan sonra da evlerine en yakın okula gidiyorlar. Böylece temel eğitimin bir parçası olurlar. Yani hazırlık sınıfları eğitimin temel bir parçası değil, çünkü sadece temel eğitime hazırlıyor.

Araştırmacı: Bunun için herhangi bir yaş sınırı var mı? Öğrenciler hazırlık sınıflarını hangi sınıfta alınıyor?

Okul Müdürü: Eğer yaşları 7'den 15-16'ya kadar ise ve temel eğitime devam edeceklerse, büyükler ve küçükler için farklı gruplar var ama çocuklar için 6'dan 15'e kadar.

Araştırmacı: Tamam.

Okul Müdürü: Ancak okulumuzda bu iki grup ilkokul çağındaki çocuklar için.

Araştırmacı: Bu hazırlık sınıfları ayrı bir binada mı?

Okul Müdürü: Burada iki ayrı binamız var. Biri burada ana binada ve bu binanın hemen yanında başka bir binamız daha var. Yani hazırlık sınıflarından biri diğer binada, diğeri de burada. Yani onlar da bu okulun bir parçası. Ve gerçekten de bu okulun bir parçasılar çünkü bu öğrenciler okula entegre oluyorlar. Örneğin, o yaştaki tüm öğrencilerle birlikte beden eğitimi dersleri alıyorlar, aynı anda teneffüse çıkıyorlar, aynı anda kafeteryaya gidiyorlar, yani gerçekten okulumuzun bir parçasılar.

Okul müdürünün açıklamalarından anlaşıldığı üzere belirli okulların bünyesinde açılan hazırlık sınıfları⁵¹, 7-16 yaşındaki göçmen öğrencilerin öğrenim görmeleri gereken sınıf seviyesi gözetilmeksizin aynı grupta Fince ağırlıklı dersler aldığı bir programdır. Ayrıca, hazırlık programı boyunca teneffüs ve beden eğitimi dersi gibi zaman dilimlerinde okulun diğer öğrencileri ile aynı ortamı paylaştıkları anlaşılmaktadır. Normal öğretim programının dışında olan bu programın tamamlanmasını takiben öğrenciler, adres kayıt bölgelerindeki okullarda ve seviyelerine uygun sınıflarda öğrenimlerine devam etmektedir.

Bu çalışmanın ana dili farklı olan Genç Yetişkin katılımcıları, Finlandiya'da doğan ikinci kuşak göçmenler oldukları için hazırlık sınıflarına dair bireysel tecrübeye dayanan veri elde edilememiştir. Diğer yandan ana dili Fince olmayan iki Genç Yetişkin (Ammar, Mehmet), İkinci Dil Olarak Fince dersi aldığını belirtmiştir. Bu katılımcılardan Ammar'ın ihtiyacı olmadığını düşünmesine rağmen 4. Sınıftan 6. Sınıfa kadar bu derse yönlendirilmesi, İkinci Dil Olarak Fince derslerinin sadece dil becerisi odaklı bir ders olmadığını, aynı zamanda bir entegrasyon işlevi gördüğü kanısı oluşturmaktadır.

⁵¹ Hazırlık sınıflarından kültürel ihtiyaçlarla ilişkili olarak Hemşire de bahsetmiş ve programın Fincesinin VALMO (<https://www.turku.fi/palvelut/valmistava-opetus-valmo>) olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacı: Deneyimlerinize dayanarak, bazı öğrencilerin aldığı desteğin derecesini hangi faktörlerin etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?

Ammar: Bence belki geçmişleri, nereden geldikleri ya da dil becerileri, bu durumda Fince. Örneğin, burada doğmamış ama belli bir yaşta okula gelmiş kişiler dil becerilerini geliştirmemiş olabilirler.

Araştırmacı: Peki ya siz, herhangi bir dil desteği aldınız mı? Ya da ihtiyacınız oldu mu?

Ammar: Evet, aslında aldım. Ana dili Fince olmayanlar için özel bir sınıfa katıldım, ki benim durumumda bu teknik olarak doğru değildi. Çünkü Finceyi ana dilimden, etrafta gördüğüm biyolojik ana dilimden daha iyi konuşuyordum. Bu tür bir derse katıldım. Ama buna gerçekten ihtiyacım yoktu. Ama yabancı kökenli olduğum için beni o sınıfa koydular.

Araştırmacı: Bu çok garip! İhtiyacınız olmadığı halde sizi neden dil sınıfına koydular sizce?

Ammar: Aslında sadece ismimden ve geçmişimden dolayı, Ortadoğulu, Iraklı olduğum için. Sanırım beni oraya koymalarının temel nedeni buydu çünkü örneğin burada doğmamış ama ilkokuldan üniversiteye kadar bu okula devam etmiş olan ablamı da hatırlıyorum. O da bu dersleri alıyordu. Belki de ortaokuldayken onlara “Buna ihtiyacım yok, bundan sonra normal derslere katılacağım” dedi. Onlar da “Tamam, sorun değil” demişler ve ondan sonra normal derslere devam etmiş.

Araştırmacı: Ne kadar sürdüğünü hatırlıyor musunuz? Yani dil desteği için aldığınız dersler.

Ammar: İlkokul boyunca sürdü. Sanırım dördüncü sınıfta falan başladı, altıncı sınıfa kadar sürdü.

Araştırmacı: Ama bu okul saatleri içindeydi, değil mi?

Ammar: Evet. Okul saatleri içinde.

Araştırmacı: Başka bir dersin yerine mi geçiyordu? Siz bu dil derslerini alırken sınıf arkadaşlarınız ne yapıyordu?

Ammar: Ben dil dersi alırken onlar da ana dil yani Fince çalışıyorlardı.

Araştırmacı: Şimdi anlıyorum. Onlar normal Fince derslerini alırken siz ikinci dil olarak Fince dersini alıyorsunuz.

Ammar: Evet, aynen öyle

Benzer şekilde Mehmet de ilkokuldayken İkinci Dil Olarak Fince dersi aldığını ifade etmiştir. Ammar’ın aksine Mehmet bunu olumlu bir tecrübe olarak aktararak lisede de aynı

dersi aldığını vurgulamış ve lise bitirme sınavında Finceyi ikinci dil olarak seçmesine izin verilmesini bir kolaylık olarak değerlendirmiştir.

Bence her şey çok eşit. Daha az ya da daha fazla destek aldığımı düşünmüyorum. Belki bir konuda daha fazla destek almış olabilirim. Örneğin ilkokuldayken, Fincem o kadar iyi değildi, bizim için ikinci dil olarak Fince dersi düzenlediler. Ben de oraya giderdim, yani bu tür bir destek daha fazla verilmiş olabilir. Ayrıca, örneğin lisede, lise bitirme sınavını tamamladığınızda da yardım ediliyordu. Bilirsiniz, aldığınız lise notu üniversiteyi seçmek istediğinizde kullanılıyordu. Orada, ikinci dil olarak Fince dersi genel Fince ile aynı kabul edildi. Yani ikinci dil olarak Fince dersinden iyi bir not alırsanız, diyelim ki en iyi notu aldınız, o zaman üniversitelere başvurduğunuzda genel Fince ile aynı puanı almış sayılıyorsunuz. Yani bu şekilde daha iyi bir puan almamı kolaylaştırdılar çünkü Fince benim ana dilim değildi (Mehmet).

Hazırlık sınıfları ve İkinci Dil Olarak Fince haricinde daha durumsal ihtiyaçlar için de okullarda dil desteği verildiği anlaşılmaktadır. Jari, ilkokuldayken farklı bir öğretmenden haftada bir kez Fince ders almıştır. Görüşme esnasında açıkça belirtilmese de bu öğretmenin özel eğitim öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır çünkü çalışmanın özel eğitim öğretmeni katılımcıları, öğrencileri dil konusunda desteklediklerini vurgulamıştır.

Burada doğdum ve çocukluğumdan beri Fince konuşuyorum. Yine de uzun bir süre Rusçayı daha çok kullandım çünkü ailemle çok fazla zaman geçiriyordum. Bu yüzden başlangıçta, belki ikinci ya da dördüncü sınıftayken, bazen dille ilgili bazı sorunlar yaşadım. Öğretmenlerime göre bazı yanlışlar yapıyordum. Bu yüzden bana özel bir öğretmen atadılar ve haftada bir kez onunla görüşüyordum. O da bana bazı ekstra kelimeler ve gerekli şeyleri öğretiyordu. Ama sonunda bu durumdan kurtuldum ve daha sonra buna gerek kalmadı. 11 yaşlarındaydım ve bana “sorun değil, devam edebilirsin, tamamen iyisin” dediler. Dolayısıyla bana dil konusunda destek verdiler. Bu gerçekten çok iyiydi (Jari).

Öğrencilere ağırlıklı olarak Fince derslerinde destek oluyorum çünkü Fin ulusal öğretim programında belirtildiği üzere okulda almaları gereken zorunlu Fince dersleri var. Yani Fince genellikle sorun oluyor, o yüzden bu konuda da onlara yardımcı oluyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Bulgular, bir diğer dil desteğinin de diksiyon üzerine olduğu göstermektedir. Pekka'nın ‘r’ sesini çıkarmakta zorlanmasını farklı bir dil konuşuyor olması bağlamında ifade etmesi, bu zorluğun ana dil - resmi dil çakışmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Ancak mevcut veriler ışığında bu durumu tamamıyla kültürel çeşitlilik kapsamında değerlendirmek zor görünmektedir çünkü bu telaffuz sorunu, fizyolojik bir sebepten de

kaynaklanabilir. Her halükârda, bu sorunun da okul tarafından ve okulun içinde çözülmesi, dil konusundaki desteğin niteliği hakkında olumlu değerlendirilebilir.

Evet, okula yeni başladığımda, evet. Sebebi de yarı sağır olmamdı. Ve başka bir dil konuşuyordum. Yani evet, biraz yardım aldım. Örneğin ‘r’ harfini söylerken sorun yaşıyordum, telaffuz etmek benim için zordu. Bu yüzden haftada birkaç kez özel ders görüyordum, bu da öğrenmeme yardımcı oldu. Bana bir tür elektrikli fırça gibi bir ekipman verdiler ama fırçası yok, dilinizin altına koyuyorsunuz. Ve ‘r’ harfini telaffuz ederken yaptığınız hareketin aynısını taklit ediyor. Yani esasen altıncı ya da beşinci sınıftayken bunu öğrendim. Dolayısıyla çok faydalı oldu (Pekka).

Eğitim dillerinden farklı bir dili konuşan öğrenciler için sunulan bu hizmetler (hazırlık sınıfı, İkinci Dil Olarak Fince dersi, özel eğitim öğretmeni aracılığı ile verilen durumsal destek) kültürel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik önemli mekanizmalardır. Diğer yandan görüşmelerden elde edilen verilerden ortaya çıkan çokdillilik anlayışı ile Öğretim Programında çerçevelenen çokdillilik anlayışı arasında kuramsal bir tutarsızlık bulunmaktadır.

Okul Kültürünün İlkeleri başlıklı temada sunulduğu üzere (Bölüm 4.1.2.1) Öğretim Programındaki ilkelerden biri “kültürel ve dilsel çeşitliliğin tanınmasıdır”. Öğretim Programında bu ilkedeki dilsel çeşitlilik detaylandırılırken çokdillilik kavramının karşılığı olarak İngilizce *multilingualism* kavramı kullanılır (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2).

Kültürel çeşitliliğin bir tezahürü de çokdilliliktir [multilingualism]. Her bir topluluk ve topluluk üyesi çokdillidir. Okulun günlük yaşamında çeşitli dillerin paralel kullanımı doğal karşılanır ve dillere değer verilir. Dil bilincine sahip bir topluluk, dillere ve dilsel topluluklara yönelik tutumları irdeler ve dilin öğrenme, etkileşim ve iş birliği ile kimliklerin inşası ve sosyalleşme için kilit önemini anlar. Her dersin kendi dili, metinsel pratikleri ve kavramları vardır. Farklı bilgi alanlarının dilleri ve sembol sistemleri aynı olguya farklı bakış açıları getirir. Öğretim, günlük dilden kavramsal düşünme diline doğru ilerler. Dil bilincine sahip bir okulda, her yetişkin dilsel bir model ve aynı zamanda öğrettiği konuya özgü dilin öğretmenidir (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2).

Programın dokuzuncu bölümünde dil ve kültür ayrı bir başlıkta tekrar işlenir ve bu bölümde açıklanan çokdillilik için *plurilingualism* kavramı kullanılır (EDUFI, 2016, Bölüm 9).

Temel eğitim için çekirdek müfredatta belirlenen ortak hedef ve ilkelere tüm öğrencilerin eğitiminde uyulur. Temel eğitimde öğrencinin kültürel geçmişi ve dilsel yetenekleri dikkate alınır. Her öğrencinin dilsel ve kültürel kimliği çok yönlü bir şekilde desteklenir. Öğrenciler, her vatandaşın Anayasa ile korunan kendi dil ve kültürüne sahip olma hakkını bilmeleri, anlamaları ve bu hakka saygı duymaları için yönlendirilir (EDUFI, 2016, Bölüm 9).

Öğretim programındaki bu ikili kullanımın belirli bir amaç doğrultusunda yapıldığına dair herhangi bir kanıt bulunamamıştır. Ancak kavramların bağlam içinde kullanılışından anlaşıldığı üzere her iki durumda da kastedilen çokdillilik, *plurilingualism* yaklaşımına uygun görünmektedir. Öğretim Programının hem *multilingualism* ile ilgili bölümündeki “çeşitli dillerin paralel kullanımı doğal karşılanır” ifadesi (EDUFI, 2016, Bölüm 4.2) hem de *plurilingualism* ile ilgili bölümde “her öğrencinin dilsel ve kültürel kimliği çok yönlü desteklenir” ifadesi (EDUFI, 2016, Bölüm 9), *plurilingualism* yaklaşımına uygun argümanlardır. Bu yaklaşım, Avrupa Birliği’nin resmi çokdillilik yaklaşımı olup Avrupa Konseyi’nin Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesini (CEFR) tanıttığı yayınlara birlikte yaygınlaşmıştır (CoE, 2001). Bu yaklaşımdaki çokdillilik (*plurilingualism*), geleneksel anlamdaki çokdillilikten (*multilingualism*) farklı olarak aynı bağlamdaki dillerin ve kültürlerin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış zihinsel kompartımanlarda tutulmadığı, bunun yerine tüm dilsel bilgi ve deneyimin birbirine katkı sağladığı ve birbiriyle etkileşim içinde olduğu bir iletişimsel yetkinlik öngörür (CoE, 2001, s. 4). Öğretim Programında kullanılan çokdillilik anlayışının buraya dayandığı aşikardır. Ancak *plurilingualism* ve *multilingualism* kavramlarının her ikisinin de Öğretim Programında kullanılması⁵² kavramsal olarak tutarsız bir tercih olduğu gibi hedeflenen *plurilingualism* yaklaşımının uygulamaya da tam yansımadağı görülmektedir. Genç Yetişkinlere sunulan dilsel destek uygulamaları, eğitim dilinin öğretilmesiyle sınırlı olup farklı ana dillerin tanınması veya desteklenmesi üzerine bir yaklaşımı kapsamıyor görünmektedir. *Plurilingualism* kavramıyla ifade edilen çokdillilikte öğrencinin sadece belirli bir dildeki gelişimi değil o dille ilişkili kültürel kimliği de dikkate alınır. Bu yaklaşımı esas alan bir pedagoji, “öğrencilerin çok yönlü kimliklerini kucaklar, mevcut [dilsel] repertuarlarını ve becerilerini kabul eder, bu unsurlardan sınıfta kaynak olarak yararlanır ve bu da öğrenciler için olumlu duygusal sonuçlara götürür” (Chen, Karas, Shalazar ve Piccardo, 2022, s. 21). Bu açıdan Ammar’ın

⁵² ‘Multilingualism’ 28 kez; ‘plurilingualism’ 42 kez kullanılmaktadır.

yukarıda alıntılanan ifadesinde “ihtiyacı olmadığı halde” Fince derslere alınmasını Ortadoğulu ve Iraklı olması ile ilişkilendirmesi, uygulanan çokdillilik anlayışından kaynaklı bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir.

Öğretim Programında benimsenen çokdillilik anlayışı (plurilingualism) ve Genç Yetişkinlerin öğrencilik dönemindeki tecrübelerine dayanan uygulamalar arasındaki bu uyumsuzluk, Genç Yetişkinlere dair verilerin öğrencilik dönemlerine ait olması itibarıyla güncel gerçekliği yansıtmayabileceği endişesini uyandırabilir. Ancak Destek Uzmanlarından elde edilen veriler, geleneksel anlamdaki çokdillilik anlayışının (multilingualism) uygulamada devam ettiğini göstermektedir. Örneğin; Hemşire, okul müdürünün telkinleri doğrultusunda okul içinde Fince harici dil konuşan öğrencileri uyardığını belirtmiştir.

Koridorlarda herhangi bir dil duyabilirsiniz, Fince dışında başka bir dil duyduğumuzda müdür bana “burada Fince konuşuyoruz” diye uyarabileceğimi söyledi, ancak teneffüslerde veya herhangi bir yetişkin görmediklerinde her zaman farklı bir dil var. Ve eğer ortak bir dilleri yoksa o zaman İngilizce konuşuyorlar (Hemşire).

Ayrıca, Özel Eğitim Öğretmenlerinin üçü de dil konusunda destek vermenin onların sorumluluk alanında olduğunu belirtmiştir. Ammar’ın durumunda olduğu gibi özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri Fince yetkinliği konusunda desteklemesi, kültürel ihtiyaçların gözetilmesi açısından önemli bir hizmetken bu durumun – özellikle ilkökul seviyesinde – öğrencinin normal sınıfının dışında ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yürütülmesi, Avrupa Konseyi’nin (CoE, 2001) ve ilgili alan yazının (örneğin; Hu ve Grommes, 2014) öngördüğü çokdillilik anlayışını yansıtmamaktadır.

Fin okullarında uygulandığı şekliyle çokdillilik anlayışı, daha geniş bir perspektiften çokkültürlülük açısından ele alınabilir. Çokkültürlülük yaklaşımlarında göç edilen kültüre uyumun derecesini ve şeklini ifade etmek amacıyla *asimilasyon*, *entegrasyon*, *çoğulculuk* gibi bir dizi kavram önerilmektedir (Berry, 2003; Rees, 1970). Bu çalışmanın kapsamı dahilinde bu kavramsal önerilerin detayına girmek mümkün olmamakla birlikte Fin okullarında dil çeşitliliğine nasıl yaklaşıldığı, Nieto ve Bode’nin (2018) çokkültürlülüğün aşamaları için önerdiği çerçeve bağlamında somutlaştırabilir. Nieto ve Bode’ye göre çokkültürlülük, sırasıyla “hoşgörü”, “kabul”, “saygı” ve “onaylama, dayanışma ve eleştiri” aşamalarından oluşur ve son aşamada öğrencilerin dil ve kültürüne eğitimde aktif olarak yer

verilir (Nieto ve Bode, 2018, s. 336). Buraya kadar sunulan bulgular ışığında Fin okullarının farklı dillere yaklaşımını bu son aşamada değerlendirmek mümkün gözükmemektedir.

Okul içi sosyal ilişkiler açısından bakıldığında bulgular, çokkültürlülük anlayışını hoşgörü aşamasında dahi değerlendiremeyecek örnekler içermektedir. Daha açık ifadesiyle ayrımcılığa işaret edebilecek lakap takma gibi davranışların hoşgörü aşamasında olması beklenmez (Nieto ve Bode, 2018, s. 336), ancak bu tür davranışların Fin okul ortamlarında yaşandığı anlaşılmaktadır. Örneğin Anneli, öğretmenlerin farklı kültürel arka planı olan öğrencilere “ırkçı lakaplarla” seslendiğini gözlemlediğini aktarmıştır.

Anneli: Okul yıllarımın çoğunda, sınıflarımda beyazlar dışında kimse yoktu. Ancak lisede beyaz olmayan birkaç öğrenci vardı. Bu öğrencilerin hem akranlarından hem de öğretmenlerinden ırkçılık gördüklerini düşünüyorum ki bu benim için gerçekten şok ediciydi. Okulda bizzat öğretmenlerin ırkçı olduğu bazı vakalar vardı. Yani bu durumun sizi dezavantajlı konuma soktuğunu düşünüyorum çünkü öteki olarak görülüyorsunuz.

Araştırmacı: Bu çok güçlü bir iddia. Bu ırkçılığı nasıl gözlemlediniz? Sadece hissettiniz mi? Yoksa belirli bir olay hatırlıyor musunuz?

Anneli: Mesela beyaz olmayan birkaç öğrenciye arkadaşları isimleriyle değil ama ırkçı bir lakap ile seslenirdi. Ve bu ırkçı bir lakaptı. Bunlardan birinin ailesinin Hindistanlı olduğunu düşünüyorum. Bir keresinde bir öğretmenin öğrencileri o rencide edici lakapla çağırdığını hatırlıyorum çünkü bu çok normalleştirilmişti, onlara sadece bu şekilde sesleniyordu. Oldukça açık ve barizdi, gerçekten hafif olsaydı fark etmezdim bile. Diğerler öğrencilerden daha zor zamanlar geçirmemiş olabilirler, yani bence öğretmenler onları bir şekilde diğer herkes gibi görüyordu, yani herkesle aynı. Ama yine de bence sürekli ötekileştirilmiş oluyorsunuz. Bu da okul eğitiminizi olumsuz etkiler.

Rus asıllı Jari ise kültürel arka planından dolayı akran zorbalığına maruz kaldığını ve kültürel kimliği ile ilgili rencide edici sözlerin hem kendisine hem de benzer durumdaki öğrencilere söylendiğini belirtmiştir. Anneli’nin aksine Jari, öğretmenlerinin bu tür ayrımcılık içeren sözler kullanmadığını ve böyle durumları önlemek için girişimlerde bulunduklarını ancak her zaman başarılı olamadıklarını belirtmiştir.

Jari: Size şunu söyleyeyim, okulda çocukken bazen zorbalığa maruz kalıyordum. Ve bu belki de benim kökenimle ilgiliydi. İsim vermek gibi şeyler; Rus bilmem ne, falan filan. Belki de çok fazla [yabancı] olmayan bir okulda okuduğum için olabilir. Yani Fin Fin gibi olmayan birkaç kişiden biri dim.

Araştırmacı: Zorbalığa uğradığınızda ne oldu? Ne yaptınız, ailenizle ya da öğretmenlerinizle konuştunuz mu?

Jari: Evet, konuştum. Yani gerçekten ilgilendikleri bazı durumlar oldu. Ama biz çok küçüktük, yedi ya da sekiz yaşındaydık. Sanırım o durumda faydası oldu. Hatta bir keresinde öğretmenime arkadaşlarımdan birinin Ruslar için kötü bir kelime kullandığını söylediğimi hatırlıyorum. Finedeki kelimeyi biliyor musunuz bilmiyorum. Gerçekten hoş bir kelime değil, İngilizcede nasıl söylersiniz, rencide edici bir kelime. Evet, dokuz yaşında falan olduğum zamanları hatırlıyorum. Ve bir tepki vardı. Yani evet, bu konuda yardımcı oldu.

Araştırmacı: Peki bu öğretmen ne tür bir tepki gösterdi?

Jari: Beni bu şekilde çağıran çocukla konuştu. Yani benim durumumda işe yaradı. Ama benzer şeyler yaşayan başka çocuklar da vardı, kötü şeyler falan. Hatırlıyorum çünkü o çocuklardan bazıları gerçekten sosyal olarak açtı, bilirsiniz, bu onlar için zordu. Ve bu yüzden bazıları tarafından fark ediliyorlardı. Ve temelde, öğretmenler durdurmaya çalışsa da gerçekten faydası olmuyordu.

Akran zorbalığı ve lakap takma kadar olumsuz bir örnek olmamasına rağmen verilerde ortaya diğer bir husus, Mikael'in göçmen öğrencilerin kendi aralarında sosyalleştğine dair gözlemdir.

En azından ilkokulda farklı kültürel geçmişlerden gelen pek fazla insan yoktu. Ama lisede sanırım İran'dan gelen üç çocuk vardı, sanırım aileleri İran'dandı. Sıkı bir arkadaş grubuydular. Yani birlikte takılırlardı (Mikael).

Çalışmanın diğer Genç Yetişkinleri (Hanelle, Kristiina, Liisa, Marjatta, Minna, Riitta) Finlandiya'da çok fazla kültürel çeşitliliğin olmadığını ve sosyal yapının oldukça homojen olduğunu belirtmiştir. Sosyal yapının homojen olduğuna dair bu algıya görüşmelerin geriye dönük yapılmasından kaynaklı sınırlılığından dolayı temkinli yaklaşılmalıdır. Finlandiya İstatistik Kurumu'na göre Finlandiya'ya göç eden kişi sayısı her yıl artmakta ve 2022 yılı için bu sayı kırk binin üzerine çıkmıştır (EK5). Dolayısıyla Genç Yetişkinlerin öğrencilik dönemindeki homojen kültür gözlemi, bu çalışmanın yürütüldüğü yıldaki sosyal gerçekliği yansıtmayabilir.

Buraya kadar tartışılan bulgular ışığında Fin okullarında öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarının Öğretim Programının kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görmesi itibariyle ilkesel düzeyde gözetildiği; farklı din dersleri ve dil destekleri ile de bu ihtiyaçlara cevap veren mekanizmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan bulgular, Zilliacus ve diğerlerinin (2017) Öğretim Programı üzerine yürüttüğü çalışmadaki çıkarımları doğrulamakta ve Fin

okul kültürünün çokkültürlü perspektifler içerdiğini desteklemektedir. Diğer yandan ilkesel düzeyde benimsenen bu çokkültürlülük anlayışının uygulamaya tam olarak yansımadağı anlaşılmaktadır. Özellikle sosyal ilişkilerde gözlemlenen lakap takma gibi olumsuz örneklerin varlığı ve dilsel çeşitliliğin sosyal ilişkilere tam olarak yansımaması hakkaniyetli eşitliğin kültürel boyutu açısından zayıflık olarak değerlendirilmelidir.

4.2.3. Bireysel İhtiyaçlar ve Üç Aşamalı Destek Sistemi

Fin eğitim sisteminin üç aşamalı destek sistemi, bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Öğretim Programında “öğrenme ve okula devam için üç aşamalı destek” olarak betimlenen bu sistem, kısa süreli öğrenim ihtiyaçlarından özel eğitim ihtiyaçlarına kadar kapsamlı bir destek anlayışıdır (EDUFI, 2016, Bölüm 7). Merkezinde öğrenme ve okula devam olmasına rağmen bu sistem, sadece akademik başarı anlamında öğrenme ihtiyaçlarıyla değil, bu başarıyı etkileyebilecek olası durumları da gözetmesi itibarıyla muhtemel tüm bireysel öğrenci ihtiyaçlarıyla ilişkilidir.

Bu bölüm, üç aşamadan oluşan Fin okullarındaki destek sistemini Temel Eğitim Kanunu (16-17-18. Bölümler) ve Öğretim Programını (7. Bölüm) esas alarak tanıtır. Öğrencilere verilecek desteğin ilke ve usullerinin önce Temel Eğitim Kanununda belirlendiğı, bunların üç aşamalı destek sistemi şeklinde bir bütün olarak daha sonra Öğretim Programında oluşturulduğı anlaşılmaktadır. Bu sebeple iki belge arasında birtakım kavramsal karışıklık görülmektedir. Öğretim Programı, muhtemelen bu karışıklığı gidermek için üç aşamalı destek sistemindeki unsurların Temel Eğitim Kanununda neye karşılık geldiğini açıklayan ifadelerle yer vermektedir. Hem iki belge arasındaki kavramsal çeşitlilikten hem de bu çalışma özelinde çeviriden kaynaklanabilecek karışıklıklardan dolayı ilgili terimlerin iki dilde (Türkçe ve İngilizce) verilmesinde fayda görülmüştür.

Temel Eğitim Kanununun farklı maddelerindeki destekle ilgili unsurları *destek şekilleri* (support forms) olarak alan Öğretim Programı, bunlara destek sisteminin ilgili aşamalarında yer verir. Bu destek şekilleri;

- a. *Telaft eğitimi* (remedial teaching): “Geçici olarak derslerinde geri kalan ya da öğrenmede kısa süreli desteğe ihtiyaç duyan bir öğrenci, telaft eğitimi alma hakkına sahiptir” (*Basic Education Act*, 1998, Bölüm 16).

- b. *Yarı zamanlı özel eğitim* (part-time special needs education): “Öğrenmede ya da okula gitmede zorluk çeken bir öğrenci, yarı zamanlı özel eğitim alma hakkına sahip olur” (*Basic Education Act*, 1998, Bölüm 16).
- c. *Çeviri ve yardım hizmetleri* (interpretation and assistance services).
- d. *Özel yardımlar* (special aids).

Bunlardan c ve d maddesindeki unsurlar, eğitimin ücretsiz olduğunu belirten kanun maddesinin parçası olup sağlık sorunu kaynaklı ihtiyaçlara gönderme yapmaktadır (Bölüm 4.1.1.1). Örneğin işitme problemi olan bir öğrenci için sağlanacak ücretsiz yardım, işaret diline çeviri sağlanması (c maddesi) ya da bu sorunun çözümü için gereken özel bir cihaz (d maddesi) olabilir. Bu destek şekillerine ek olarak Temel Eğitim Kanunu, ayrı maddelerde *artırılmış destek* (enhanced support) ve *özel ihtiyaçlar desteği* (special needs support) kavramlarını kullanır. Öğretim Programı hem bu kavramları hem de destek şekillerini tutarlı bir bütün halinde *genel, yoğun ve özel* destek aşamaları olarak sistematikleştirir.

4.2.3.1. Genel Destek (General Support)

Genel destek, tüm öğrencileri kapsayan ve herhangi bir ihtiyaç ortaya çıktığı anda çözmeyi öngören destek anlayışıdır. Bu aşamada yarı zamanlı özel eğitim dahil destek şekillerinin hepsinin kullanılabileceği ifade edilse de verilen desteğin çoğunlukla telafi eğitimi şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Genel destek, bir öğrencinin destek ihtiyacına verilen ilk yanıttır. Bu genellikle günlük okul yaşamının bir parçası olarak erken bir aşamada durumu iyileştirmeyi amaçlayan bireysel pedagojik çözümler, rehberlik ve destek önlemleri anlamına gelir. Genel destek, bir ihtiyaç ortaya çıkar çıkmaz sağlanır ve özel bir değerlendirme veya karar gerekmez (EDUFI, 2016, Bölüm 7.2).

Her öğrenci, sorunlar ortaya çıkar çıkmaz öğrenme ve okula devam etme konusunda yeterli destek alma hakkına sahiptir. Genel olarak bu, telafi eğitimi gibi okulun günlük faaliyetlerinin bir parçası olarak rehberlik ve destek anlamına gelir (EDUFI, 2022, s. 20)

Bu aşamayı diğerlerinden ayıran en belirleyici özellik, kurum onayı ve bireyselleştirilmiş plan gibi prosedürler içermemesi ve tüm öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği geçici desteğe işaret etmesidir. Herhangi bir derste herhangi bir nedenle zorlanan öğrenciler genel destek kapsamında özel eğitim öğretmenleri tarafından telafi dersine alınmaktadır.

Örneğin çokdillilik ile ilgili bölümde tartışılan durumsal dil desteği (Bölüm 4.2.2.2), genel destek kapsamında özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulmaktadır.

Genel okulda [ilköğretimde] özel eğitim öğretmenleri bulundurmamızın belki de en önemli nedenlerinden biri budur [genel destek]; böylece bir öğrenci aniden başka kişisel sorunlarla boğuşmaya başlarsa ve bu durum matematiği etkilerse, özel eğitim öğretmeni o kişiyi sınıftan çıkarıp bir süreliğine matematik öğretebilir. Bu şekilde işliyor. Ve sonra belki gelecek yıl, mücadele eden başka bir öğrenci olur, böylece değişir (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Fince genellikle sorun oluyor, bu yüzden bu konuda da yardımcı oluyorum. Örneğin, öğrencilere bu konuda yardımcı olmak için haftada bir kez Fince telafi dersi veriyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Genel desteğin sağlanması için özel eğitim öğretmenleri arasında sınıf paylaşımı yapıldığı ve sorumluluk alanındaki sınıflarda ortaya çıkan herhangi bir ihtiyaca ilgili özel eğitim öğretmenin destek verdiği anlaşılmaktadır.

Tüm öğrencilerle ilgileniyorum. Örneğin şu anda benim sorumluluğumda 1, 2, 3 ve 6. sınıflar var, bir de başka bir öğretmen var, onun sorumluluğunda da 4 ve 5. sınıflar var (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Ortaöğretimde destek aşamalarından sadece genel destek uygulanmaktadır. Özel Eğitim Öğretimi_1, hem genel olarak destek aşamalarını hem de ilköğretim ve ortaöğretim arasındaki farkı özetlemektedir:

Bu üç aşama dokuzuncu sınıfa kadar var, ve artık liselerde yok. Belki yanlış bir rakam olabilir ama örneğin Turku'daki öğrencilerin üçte birini ikinci veya üçüncü aşamada bulabilirsiniz. Yani her öğrenci birinci aşamada. Ancak bunun 1/3'ü ikinci ya da üçüncü aşamada yer alıyor. Sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri ve aynı zamanda psikolog ya da öğrenciye tanı koyan doktor arasındaki iş birliği ile öğrenci belli bir aşamaya yerleştirilir. Mesela bir öğrencinin işitme bozukluğu varsa ve bir tür desteğe ihtiyaç duyuyorsa onu belirli bir aşamaya atarsınız, ancak öğrenci herhangi bir işitme sorunu olmayan öğrenciler gibi başka bir destek olmadan idare edebiliyorsa o zaman onu belirli bir aşamaya taşımaya gerek yoktur. Yani öğrenciden öğrenciye değişir, ancak 16 yaşından itibaren lise eğitimine geçtiğinizde aşamalar ortadan kalkar. Yani zorluklarınız elbette ortadan kalkmaz ama aşamalar ortadan kalkar. O zaman da diğer öğrenciler gibi idare etmeniz gerekiyor ama işte burada ben devreye giriyorum, çünkü onlara ihtiyaç duydukları desteği veriyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Öğrencilere ihtiyaç duyduğunda ders desteği veriliyor olması, Genç Yetişkinlerden elde edilen verilerle örtüşmektedir. Genç Yetişkinlerin çoğunluğu (Anneli, Antero, Helena,

Hanelle, Kristiina, Liisa, Maria, Marjatta, Mehmet, Mikael, Olavi, Pekka, Zerin) derslerinde sıkıntı yaşayanların daha çok destek gördüğünü belirtmiştir.

Matematik dersi benim için gerçekten zordu. Ve sanırım öğretmenlerden en fazla destek aldığım konu da buydu. Çünkü benim için zor olduğunu açıkça belirtmiştim (Maria).

Diyelim ki matematikte bazı zorluklar yaşadınız, okul, okuldan sonra bir veya iki saat destek gibi bir yardım ayarlayacaktır. Ve orada belki altı, yedi kişi daha olur. Orada bir matematik öğretmeni bulunur ve herkesin kendi sıkıntıları vardır, mesela bazılarının nasıl yapacağını bilmediği ev ödevleri vardır (Mehmet).

Yardıma ihtiyacım yoktu. Ama örneğin lisede özel olarak oluşturulmuş destek sınıf grupları olduğunu biliyorum. Yani ders çalışmakla ilgili sorunları olan ya da motivasyonu olmayan dört kişi falan olurdu. Bu kişiler için oluşturulmuş gruplar vardı (Pekka).

Sonuç olarak, genel destek aşamasının Fin eğitim sisteminde esnek ve kapsayıcı bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin herhangi bir prosedüre tabi olmadan, ihtiyaç duydukları anda destek alabilmeleri ve özel eğitim öğretmenlerinin bu desteği organize bir şekilde sağlaması, sistemin etkili işleyişini göstermektedir. Genç Yetişkinlerin deneyimleri de bu yapının pratikte başarıyla uygulandığını doğrulamaktadır.

4.2.3.2. Yoğun (Intensified) ve Özel (Special) Destek

Yoğun destek, “genel destekten daha kapsamlı ve daha uzun bir süre boyunca sağlanan desteğe” (EDUFI, 2016, Bölüm 7.3), *özel destek* ise yaygın olarak bilindiği şekliyle “ek desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülen engelli çocukların” özel eğitimine işaret eder (UNESCO, 2017, s. 7). Bu çalışmanın kapsamı doğrultusunda *yoğun* ve *özel* destek aşamaları detaylı olarak incelenmemektedir. Ancak üç aşamalı destek sistemi bütüncül bir yapıya sahip olduğu için bireysel ihtiyaçlara nasıl yaklaşıldığını anlamak açısından tanıtılması önem arz etmektedir.

Yoğun destek kararı öğretmenler tarafından alınmakta, ihtiyaç duyulduğunda diğer uzmanlardan yardım alınmaktadır. “Pedagojik değerlendirme” sonrasında alınan bu karar doğrultusunda öğrenci için öğrenme planı oluşturulur (EDUFI, 2016, Bölüm 7.3.1). Özel destek kararı ise sosyal destek uzmanlarının da katıldığı çok uzmanlı iş birliğinin sonucunda alınır ve kararın ardından *bireyselleştirilmiş eğitim planı* hazırlanır (EDUFI, 2016, Bölüm 7.4.1). Yoğun destek aşamasında öğretim programındaki içerik ve hedefler esas alınırken

özel destek aşamasında öğretim programının dışına çıkılabilmektedir (*Basic Education Act*, 1998, Bölüm 16-17). Ayrıca özel destek, teşhisi konmuş bir sağlık sorunu olmadığı müddetçe ancak yoğun destek aşamasının sonuç vermediği durumda alınabilmektedir. Her iki aşamadaki destek de ya okul içinde ayrı sınıflarda ya da diğer öğrencilerle birlikte kaynaştırma yoluyla sağlanmaktadır.

Özel destek kararı genellikle öğrencinin aldığı yoğun desteğin yeterli olmadığına tespit edilmesi halinde verilir. Özel destek kararı, psikolojik ya da tıbbi bir değerlendirmenin öğrencinin engellilik, hastalık, gelişim geriliği ya da duygusal işlev bozukluğu ya da benzeri bir nedenden ötürü başka türlü eğitim alamayacağını göstermesi halinde, önceden pedagojik bir karar ya da yoğun destek olmaksızın okul öncesi ya da temel eğitim öncesinde ya da sırasında verilebilir. Özel destek kararı temel eğitim sırasında önceden yoğunlaştırılmış destek olmaksızın alınmışsa, özel destek kararı örneğin bir kaza ya da ciddi bir hastalık sonucunda öğrencinin durumunun değerlendirilmesine dayanmalıdır (EDUFI, 2016, Bölüm 7.4.2).

Turku'da okullar değil ama özel eğitim sınıflarımız var. Dolayısıyla öğrenciler artık normal sınıflara entegre ediliyor ya da özel sınıfa alınıyor. Biz sadece ihtiyaç duyulan sayıda özel eğitim öğretmeni ekliyoruz (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Hem çalışmanın öncelikli hedefi olmadığı için hem de katılımcı olarak seçilen Genç Yetişkin grubunun profili gereği yapılan görüşmelerden yoğun ve özel destek aşamaları için öğrenci tecrübelerine dayanan veri elde edilememiştir. Ancak dilsel çeşitlilik bölümünde (Bölüm 4.2.2.2) sunulan İkinci Dil Olarak Fince dersi, yoğun destek aşamasında verilen destek kapsamında değerlendirilebilir. Örneğin Ammar'ın ilkokuldayken üç yıl boyunca normal sınıfı dışında Fince dersleri alması, resmi metinlerde tanımlanan yoğun destek anlayışı ile örtüşmektedir. Ancak bu değerlendirme destek aşamalarına yapılan doğrudan bir atfa değil, araştırmacı yorumuna dayanmaktadır.

Destek aşamaları bir bütün olarak Fin okullarında bireysel öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermenin temelini oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle öncelikli olarak ders başarısı odaklı görünen üç aşamalı destek sistemi, ders başarısını etkileyen tüm sorun ve ihtiyaçları dikkate alması ve bunlara da cevap vermeyi hedefleyen bir sistem olması itibarıyla tüm bireysel ihtiyaçlarla ilgilidir. Sonraki temalarda sunulan bulgular, bu destek sistemi ile ilişkili olduğu için diğer temalara geçmeden önce bu destek sisteminin karakteristik yönlerini özetlemek faydalı olacaktır.

- Üç aşamalı destek sistemi, tüm öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyabileceğini öngörmektedir.

- Destek aşamaları esnek bir yapıda olup bir öğrencinin bulunduğu aşama ihtiyacına göre değişebilmektedir.
- Özel eğitime sadece engellilik durumu gibi belirli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitim olarak değil tüm öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği bir eğitim şekli olarak yaklaşılmaktadır. Örneğin yarı zamanlı özel eğitim, genel destek aşamasında bir öğrenciye verilebilmektedir.
- Yoğun destek aşaması sayesinde “normal” ve özel eğitim şeklinde keskin bir ayrım yapmak yerine daha geniş yelpazede ihtiyaç tanımı yapılmaktadır.
- Özel eğitim öğretmenleri, sadece özel eğitim için değil tüm öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek için istihdam edilmektedir.
- Veli ve diğer uzmanlarla iş birliğinde destek sistemi başat bir rol oynamaktadır.

Son olarak; destek aşamaları ile ilgili veri setinde ortaya çıkan iki önemli hususu vurgulamakta fayda görülmektedir. Bunlardan birincisi, üstün yetenekli ya da başarılı öğrenciler için ayrı bir okul, sınıf ya da program olmayışıdır. Özel Eğitim Öğretmeni_3, Finlandiya’da zayıf öğrenciler iyi desteklenirken üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenin inisiyatifine bağlı olarak desteklendiğini ve bu öğrenciler için sistematik bir yaklaşım olmadığını belirtmiştir. Destek aşamaları, genel hatlarıyla öğretim programındaki hedeflere ulaşamadığı ve öğrencinin bulunduğu grubun gerisinde kaldığı durumlarda işlevsel bir sistem görünümündedir. Diğer bir ifadeyle öğretim programındaki hedeflere tüm öğrencilerin mümkün olan en yüksek seviyede ulaşması beklenirken gruptan pozitif ayrıışan öğrencileri destekleyen sistemsal bir yaklaşım bulunmamaktadır. Bu husus, ulusal seçme sınavı yapılmamasıyla birlikte düşünüldüğünde Finlandiya’da üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçları açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Yurt dışında da çalışmışım. Orada öğrendiğim şey, onların üstün başarılı ya da yetenekli öğrencileri nasıl destekleyeceklerine dair en azından belirli yöntemlere ya da fikirlere sahip olduklarıydı. Bence bu bizim sahip olmadığımız bir şey. Elbette, öğretimi farklılaştıran ve bu yüksek başarılı öğrencileri tam potansiyellerine ulaşmaları için gerçekten zorlayan öğretmenler var. Ama bu öğretmene bağlı. Dolayısıyla Finlandiya okul sisteminin bütününde ve bence özel eğitim sistemimizde de bu yüksek başarılı öğrencileri bir şekilde dikkate alabiliriz, çünkü Finlandiya küçük bir ülke ve PISA sonuçlarımız şu anda biraz daha kötü ama genellikle zayıf öğrencilerimize iyi bakıyoruz. Öğrencilerimiz çok kötü değil, herkes ortalama ya da benzer bir seviyede olabilir. Ama çok başarılı öğrencilerimiz pek yok. Yani hepsi “fena değil” gibi, çok fazla zayıf ya da çok fazla yüksek başarılı yok. Bu yüzden bunu da bir şekilde

vurgulamamızın önemli olacağını düşünüyorum. Özel eğitim öğretmeni olarak, az da olsa, örneğin haftada bir gün ya da ayda iki gün gibi, bir tür proje ya da bu yüksek başarılı öğrencilere özel şeyler yaptık. Bence bu sistemin bütününde bir şekilde dikkate alınması gereken bir şey (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Destek aşamaları ile ilgili bir diğer önemli husus, desteğin öğrencilerin kendi sınıf ortamlarının dışında da sağlanabilmesidir. Destek sisteminin sınıf dışında ve özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanmasının öğrencilerde yaftalayıcı (stigmatizing) bir etkiye sahip olup olmadığı, görüşme formunda olmamasına rağmen görüşme esnasında araştırmacı tarafından önemli görülerek sorgulanmıştır. Özel Eğitim Öğretmeni_3 bu konuya hassasiyet gösterildiğini ve destek almanın okul kültüründe normal karşılandığını belirtmiştir.

Günümüzde çalışma yöntemlerimizin daha iyi olduğunu düşünüyorum çünkü en azından zamanın bir kısmında sınıfta oluyoruz, sınıf ya da branş öğretmenleriyle birlikte ders veriyoruz. Böylece geçici ya da küçük sorunları olanlara yardım edebiliyoruz ama aynı zamanda etrafta dolaşıp diğerlerine de bakabiliyoruz. Böylece sadece bu öğrencilere yardım ettiğim çok belli olmuyor. Örneğin, öğrencileri kendi sınıflarından alıp kendi odama götürdüğümde de bunu çeşitlendirmeye çalışıyorum. Örneğin her zaman aynı dört kişiyi almıyorum. Bazen orta düzey öğrencileri de alıyorum ve bazen, çok sık olmasa da sınıfı yarı yarıya bölüyoruz ve daha iyi olanları alıyorum, daha iyi öğrenciler gibi kelimeleri kullanmaktan nefret ediyorum, ama bilirsiniz, belirli bir konuda daha yetenekli olan öğrencileri. Diğer öğretmen de desteğe ihtiyacı olanları alıyor ya da tam tersi. Ve gruplarımız değişebiliyor. Yani her türden grubumuz, farklı türden gruplarımız ve yöntemlerimiz var. Ayrıca, sınıf öğretmenlerine söylemeye çalıştığımız ve yapmaya çalıştığımız şey, en başından itibaren, okul yılı başladığında ve öğrenciler küçükken bazen birinin şöyle bir iş yaptığını ve diğerinin bilgisayarda çalıştığını ya da bazen, bazı öğrencilerin diğerlerinden farklı şeyler yapmasının normal bir şey olduğunu açıkça belirtiyorlar. Bu da herkesin yardım alabilmesini kolaylaştırıyor. Ancak bazen yaşça biraz büyük öğrenciler varsa kimsenin gelmesini zorunlu tutmadığımız durumlar da olabiliyor. Yani eğer sizinle gelmek istemiyorlarsa o zaman sorun değil. O zaman onlara yardım etmenin başka bir yolunu bulmaya çalışıyoruz ama çoğu zaman gelmekten oldukça mutlu oluyorlar çünkü o zaman öğretmenler onlara yardım edebiliyor ve öğrenmenin keyfini daha sık yaşıyorlar (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Destek almanın normal karşılanması gerektiğinin henüz okul hayatının başında tüm öğrencilere telkin edildiği ve destek verilecek öğrenciler ile uygulanan yöntemlerin çeşitlendirilerek öğrencilerin destek alıyor olmakla ilgili olumsuz bir duygu beslemesinin önüne geçildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca destek sürecinin öğretmenler ve uzmanlar arasındaki yoğun bir iş birliği ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu iş birliğinin aktörleri ve nasıl sağlandığı bir sonraki temada detaylandırılmaktadır.

4.3. İhtiyaca Uygun Uzman Desteği ve İş Birlikleri

Bu bölüm; çalışmanın ikinci grup katılımcıları olan Sosyal ve Eğitsel Destek Uzmanlarının mesleki rollerini, sorumluluklarını ve aralarındaki iş birliklerini incelemektedir.

4.3.1. Sosyal Destek

Bu çalışmada İngilizce *welfare* kavramının karşılığı olarak kullanılan sosyal destek ifadesi; Öğretim Programı, Temel Eğitim Kanunu ve Öğrenci Sosyal Destek Kanununda aynı şekilde tanımlanmakta ve kısaca, öğrencilerin bedensel ve zihinsel sağlıkları, sosyal iyi oluşları ve öğrenmelerini destekleyen tüm faaliyetlere işaret etmektedir.

Öğrenci sosyal desteği; öğrencilerin iyi öğrenmelerini, iyi bir zihinsel ve fiziksel sağlıkta olmalarını ve sosyal iyi oluşlarını geliştirmek ve sürdürmek ile okul topluluğunda bunların ön koşullarını iyileştiren faaliyetler anlamına gelir (EDUFI, 2016, Bölüm 8)

Bu belgelerde sosyal destek, müşterek (communal) ve bireysel (individual) sosyal destek şeklinde iki boyutlu ele alınır. Müşterek sosyal destek, tüm okul çalışanlarının öğrencilere sosyal destek vermekle yükümlü olmasına ve kendilerinin de sosyal desteğe ihtiyaç duyabileceğine işaret eder. Müşterek sosyal destek bu yönüyle Fin okul kültürünün önemli bir parçasıdır.

Öğrenci sosyal desteği, temel eğitimde okul kültürünün önemli bir parçasıdır. Müşterek öğrenci sosyal destek çalışmaları, okul toplumunun ve öğretim gruplarının refahının izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesiyle ilgilidir. Ayrıca okul ortamının sağlıklı, güvenli ve erişilebilir olmasını sağlamayı amaçlar (EDUFI, 2016, Bölüm 8.2).

Bu bölümde ele alınan sosyal destek, bireysel sosyal destek olup öncelikli görevi bu desteği sağlamak olan psikolog, küratör ve hemşirenin mesleki rol ve sorumluluğu üzerinden incelenmektedir. Ancak bu incelemeye geçmeden önce bireysel destek uygulamalarını düzenleyen örgütsel yapıyı incelemek meseleyi daha anlaşılır kılacaktır.

Fin okullarında *eğitim tarafı* ve *sosyal destek tarafı* şeklinde ikili bir örgütsel yapı bulunmaktadır⁵³. Örneğin, Öğretim Programından alıntılanan yukarıdaki açıklamada geçen “öğretim grupları” ifadesi, okul müdürü ve öğretmenlere işaret etmektedir. Bu ikili yapıda okul müdürü, sosyal destek uzmanlarının hiyerarşik olarak üstü değildir. Sosyal Destek Uzmanları, öğretmen ve okul müdürlerinden bahsettiklerinde “eğitim tarafındaki kişiler” ya da okul müdürünü de kapsayacak şekilde “öğretmenler” ifadesini kullanmıştır.

Okul müdürü, okul psikoloğunun amiri değildir. Okul müdürü ile eşitiz, bir anlamda iş arkadaşınız (Psikolog).

Müdür bizim amirimiz değil. Bizim kendi liderimiz var (Küratör).

Bölüm şefimize ve onun üstündeki bir doktora karşı sorumluyuz, her şeyi [onlarla] hallediyoruz. Ama okuldaki öğretmenlere karşı sorumlu değiliz (Hemşire).

Öğretim Programında sosyal destek uzmanlarının çalışma şekli tanımlanırken *yürütme grubu* (steering group), *okul sosyal destek grubu* (school welfare group) ve *bilirkişi grubu* (expert group) şeklinde üç farklı çalışma ekibinden bahsedilir. Bu çalışmanın odak noktası olan okul sosyal destek grubu, yönetsel olarak okul dışında bulunan yürütme grubuna bağlıdır ve ihtiyaca binaen farklı uzmanların ve/ya “eğitim tarafından” kişilerin de katıldığı bilirkişi grubuyla birlikte çalışmaktadır (EDUFI, 2016, Bölüm 8.1). Okul sosyal destek grubundaki her bir uzmanın meslek tanımı, ilgili katılımcının ifadeleri ve Öğrenci Sosyal Yardım Kanunu doğrultusunda ayrı başlıklar halinde özetlenmektedir.

4.3.1.1. Psikolog

En fazla 780 öğrenci için bir psikolog olmak üzere her Fin okulunda bir psikolog istihdam edilmektedir ve okulun mevcuduna bağlı olarak bir psikolog birden fazla okulda görev yapabilmektedir. Okullarda görev yapan psikologların psikoloji bölümünden yüksek lisans derecesiyle mezun olması gerekmektedir. Psikologlar, Türkiye bağlamından farklı olarak öğretmen⁵⁴ statüsünde olmayıp eğitim kurumlarında çalışmak üzere belirli bir eğitim almaları da gerekmemektedir. Dolayısıyla Fin okullarında görev yapan psikologları sağlık

⁵³ Destek uzmanları, Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığına bağlı olup okulların aksine belediyelere değil, ilgili bakanlığın yerel yönetim yapısına bağlı olarak çalışmaktadır. Detaylı bilgi için Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığının internet sayfası (<https://stm.fi/en/wellbeing-services-counties-on-the-map1>) ziyaret edilebilir.

⁵⁴ Psikolojik danışman ve rehber öğretmen

kuruluşları veya diğer herhangi bir kurumda görev yapan psikolog olarak düşünmek gerekir. Çalışmanın Psikolog katılımcısı, kendisini Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığı personeli olarak tanıtmış; öğrencilere hitap ettiğinde İngilizce “client” (danışan) ifadesini kullanmış; asli görevini ise kendisinden danışmanlık talep edildiğinde hizmet vermek olarak tarif etmiştir. Bu danışmanlık talebi, çoğunlukla öğretmenler aracılığıyla olmak üzere velilerden ya da öğrencilerin kendisinden de gelmektedir.

Genellikle önce öğretmenler ya da ebeveynler benimle iletişime geçiyor. Öğretmenin göndermesinin daha yaygın olduğunu söyleyebilirim, ancak ebeveynler de benimle iletişime geçebilir. Öğrencilerin kendilerinin bir değerlendirme istemesi çok sık rastlanan bir durum değil, ancak bu daha büyük çocuklarda oluyor. Gençler de “hey, arkadaşımda DEHB [Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu] var, ya bende de varsa” diye düşünebiliyor ve benimle kendileri iletişime geçebiliyor, ancak bu çok sık olmaz. Genellikle ilk endişelenenler yetişkinler oluyor. Yani okulda değerlendirmelere değer veriliyor. Öğretmenler bunu çok önemsiyor. Ve gerçekten kaldırabileceğimizden çok daha fazlasını istiyorlar. Yani bir darboğaz gibi bir şey var. Çok sayıda çocuk değerlendirme yaptırmak için geliyor ama biz o kadarını alamıyoruz. Sanırım bu okul psikologları için yaygın bir durum. Ve daha çocuğu değerlendirmeye almadan önce bu değerlendirmeyi yapmanın gerekli olup olmadığını değerlendirmeye çalışmamız gerekiyor. Bu da işin büyük bir kısmını, yani kimin ne zaman buna daha çok ihtiyacı olduğunu bulmaya çalışmak oluşturuyor. Ve ayrıca bireysel danışanlar, bazı psikolojik sorunları olduğunda geliyorlar; depresyon, anksiyete, OKB tipi sorunlar, arkadaşsızlık, sosyal sorunlar veya aile ile ilgili sorunlar olabilir. Ancak okul sosyal hizmet uzmanları [küratör] da benzer konularla ilgileniyor. Yani psikolog danışanı mı yoksa okul sosyal hizmet uzmanı danışanı mı olduğunu anlamak o kadar kolay değil, benzer danışanlarımız var (Psikolog).

Psikoloğun bu ifadesinden anlaşıldığı üzere psikolog ve küratör rolleri kesin çizgilerle ayrılmamaktadır. Psikolog kendisine başvuran ya da yönlendirilen öğrenciyi küratörün sorumluluk alanıyla daha ilgili olduğunu düşünmesi durumunda ancak danışan öğrencinin ve velisinin kabul etmesi durumunda küratöre yönlendirebilmektedir. Diğer türlü başvuran her öğrenciyi talep etmesinden sonra en geç yedi gün içinde kabul etmek durumundadır (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013 Bölüm, 15).

Birisi ikimizden biriyle iletişime geçtiğinde, durumu duymamız gerekir. Yani her zaman en önde biz varız, hastanelerde olduğu gibi bir kişinin çağrılarını dinlediği ve sonra bir ekibe gidip bunu kimin alacağına karar verdiği bir ekibimiz yok, okulda böyle bir şey yok, sahip olduğumuz yasa ve yönetmelik nedeniyle buna sahip değiliz. Yasalarımıza göre biri bizimle iletişime geçtiğinde onu kabul etmemiz gerekiyor. Durumu dinlememiz gerekiyor ve sonra genellikle şöyle oluyor; eğer bir veli beni ararsa onları dinliyorum, yarım saat ya da bir saat sürebiliyor, çünkü genellikle ilk başta

anlatacak çok şey oluyor. Yani tüm hikâyeyi dinliyorum. Sonra kendi fikirlerimi ifade etmeye başlıyorum. “Tamam, bu bana çocuğunuzla tanışmamın iyi bir fikir olabileceğini düşündürüyor” gibi bir şey diyorum. Ve bir süre sonra aileyle buluşuyoruz, ebeveynler de geliyor. Ya da şöyle dediğim oluyor: “bana öyle geliyor ki, sosyal hizmet uzmanlarının yardımına ihtiyacınız olabilir. Ne dersiniz? Gidip ona söylesem ve o da sizinle iletişime geçse olur mu? Ya da bunu tartışıp birlikte karar verebilir miyiz?” Dolayısıyla her zaman aileden izin almam gerekiyor. Yani aileden habersiz bir şey yapamayız. Onlara soruyoruz, “Bence bu iyi bir fikir olabilir, siz ne düşünüyorsunuz?” Sonra da bunu uyguluyoruz. Böylece aileler kendi kararlarını verebiliyorlar. “Hayır, oraya gitmek istemiyorum” derlerse o zaman bu bir seçenek değil, onlar karar veriyor (Psikolog).

Psikoloğun ifadelerinden Fin okullarındaki psikolojik desteğin gönüllülük esasına dayalı ve öğretmenler, veliler, öğrenciler arasındaki yakın iş birliği ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle küratör ile benzer bir çalışma alanına sahip oldukları ve yakın iş birliği içinde çalıştıkları görülmektedir.

4.3.1.2. Küratör

En fazla 670 öğrenci için olmak üzere her Fin okulunda bir küratör görevlendirilmekte ve diğer sosyal destek uzmanlarında olduğu gibi okulun mevcuduna göre aynı anda birden fazla okulda görev yapabilmektedirler. Bu çalışmanın katılımcısı Küratör, iki okulda birden görev yaptığını belirtmiştir. Küratör olarak istihdam edilebilmek için ya lisans seviyesinde sosyal hizmetler mezunu olmak ya da sosyal bilimler, davranış bilimleri ve eğitim ile ilgili bir bölümden mezun olup 60 AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) değerinde sosyal hizmetler programı tamamlamak gerekmektedir (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 7).

Küratörün temel sorumluluk alanı, öğrencilerin derslere düzenli devam etmesini engelleyen durumlarla ilgili olarak öğrencileri dinlemek ve ne tür bir desteğe ihtiyaçları olduğunu kararlaştırmaktır. Psikoloğun belirttiği mesleki çakışma, Küratör tarafından da doğrulanmış ve ilk bakışta psikoloğun alanında olduğu düşünülebilecek depresyon ve anksiyete gibi sorunlarla ilgilendiğini belirtmiştir.

[Asıl sorumluluğum] öğrencilerin okula düzenli olarak gelebilmeleri için onlara destek olmak. Herhangi bir sorunları olduğunda yardım etmek için oradayız çünkü onları dinleyecek, onlarla konuşacak vaktimiz var. Öğretmenler orada ve ders veriyorlar ama her zaman 30 öğrencileri var. Birinin daha uzun konuşmaya ihtiyacı varsa zamanımız var. Ve benim işime gelince; dersleri asmak, kötü davranışlar, arkadaşlarla sorunlar,

zorbalık, evdeki sorunlar, her türlü depresyon, anksiyete, bunun gibi her şey olabilir. Bunlar hakkında konuşabilir ve öğrencinin çalışmaya konsantre olabilmesi için ona neyin destek olacağını düşünebiliriz (Küratör).

Psikolog ve küratörün benzer sorunlarla ilgilenmeleri, kendilerine iletilen her danışma talebini kabul etme zorunluluğundan kaynaklandığı belirtilmişti. Ayrıca, sorun alanları üzerinden başlangıçta keskin mesleki ayrımlar yapılmaması ve ancak sorun değerlendirildikten sonra diğer uzmana yönlendirme veya onlarla iş birliği yapma, sosyal destek uzmanlarının bağımsız değil, bir ekip olarak çalıştığı izlenimini uyandırmaktadır. Ancak aralarındaki fark iki açıdan belirginleşmektedir. Birincisi, kendi imkanlarını aşan sorunlar olduğunda psikolog, doktora; küratör ise sosyal hizmet görevlilerine yönlendirme yapmaktadır. Diğer yandan bu durumu çok genel hatlarıyla bir teamül olarak kabul etmek gerekir. Küratör okul dışı yardım “psikiyatrik” bir durum olduğunda dahi değerlendirme ve yönlendirme yaptığını belirtmiştir.

Bir okul psikoloğu olarak ben de bir sağlık uzmanıyım. Yani sağlık sisteminin bir parçasıyım. Dolayısıyla DEHB olabileceğini düşünüyorsam, bir doktorun veya okul doktorunun bu çocukla randevu almasını önerebilirim. Ve sonra okul doktoru, hastane düzeyinde bir randevu talep edebilecek kadar sorun olup olmadığına karar verecektir. Finlandiya’da doktorun kim olduğu, son değerlendirmeyi kimin yaptığı bölgeye göre değişir. Finlandiya’nın bazı bölgelerinde okulda olabilir, ancak Turku’da okulda değil, bu yüzden vakaları her zaman bir uzmana yönlendiriyorlar. Teşhis koymanın yolu da bu (Psikolog).

[Küratörlük] sosyal hizmetle aynı şey değil. Bu [küratörlük] okulla ilgili. Gerçek sosyal hizmete ihtiyaçları olup olmadığını anlamamız gerekiyor ve bunu okuldan ayarlıyoruz (Küratör).

Dışarıda bazı sorunları olduğu için okula konsantre olamıyorlar. O zaman benim rolüm sadece öğrenciyi dinlemek ama yardım okul dışında. Dolayısıyla bu, sosyal hizmet ya da psikiyatrik yardım olabilir, ben de sadece okul dışında yardım almalarına yardımcı olabilirim. Sadece öğrencinin ne tür bir yardıma ihtiyacı olduğunu fark etmem ve değerlendirmem gerekiyor (Küratör).

Küratörün psikologdan diğer bir farkı, sınıf ziyaretleri ve veli görüşmeleri şeklinde daha geniş gruplarla da etkileşim halinde olmasıdır. Dolayısıyla küratörün okul içinde daha görünür ve etkileşimsel bir mesleki rolü olduğu düşünülebilir. Genç Yetişkinlerle yapılan görüşmeler de bunu doğrular niteliktedir çünkü küratör, birkaç Genç Yetişkin (Hanelle, Mikael, Tapani) tarafından mevzubahis edilirken psikolog hiçbir katılımcı tarafından anılmamıştır.

Arkadaşlık, duygular ya da herkesin ilgilendiği bu tür konular hakkında bir ders vermeye gidebiliyorum [...] Sık sık velilerle iletişime geçmem gerekiyor, çünkü okul ve veli arasındaki iş birliği çok önemli (Küratör).

Öğrencilerin devam durumunu takip etmesi, gerek gördüğünde sınıf görüşmeleri yapması ve sıklıkla velilerle irtibata geçmesi düşünüldüğünde küratör, Türkiye bağlamında öğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcısı⁵⁵ rolünü çağrıştırmaktadır. Ayrıca Fin okullarında müdür yardımcısı pozisyonu bulunmadığı⁵⁶ düşünüldüğünde Türkiye örneğinde olduğu gibi kısmen idari görev sayılabilecek birtakım işler, küratör tarafından yerine getiriliyor gözükmektedir. Genç Katılımcı Tapani'nin küratör ile ilgili gözlemleri bunu destekler niteliktedir.

Küratör, örneğin, herhangi bir aile sorununuz varsa ya da kişisel veya kişiler arası sorunlarınız varsa, aile hayatınızda veya kendi hayatınızda herhangi bir sorun yaşarsanız, bunları halletmeye çalışan kişidir. Yani herkes bundan payını almıştır, ben de almıştım ama bir kere ilkokulda sanırım yaramazlık yaptığım içindi [...] Okulun refahını ve düzgün işleyişini korumaya çalışırlar. Yani makinenin iyi yağlandığından emin olurlar. Bu anlamda idari kadronun bir parçası gibidirler. İşe alma ve diğer işlerle ilgilenmezler ama öğrencilerle ilgilenirler (Tapani).

Tapani, birçok öğrencinin bir şekilde küratör ile görüştüğünü, kendisinin de ilkokulda yaramazlık yaptığı için küratöre yönlendirildiğini ifade etmiş ve küratörü “makinenin iyi yağlandığından emin olan” kişi şeklinde bir metaforla tarif ederek küratörlerin okulda öğrenciler açısından işlerin iyi yürümesini sağlayan idari bir görev üstlendiğini ima etmiştir.

4.3.1.3. Hemşire

Fin okullarında sağlık hizmetleri doktor ve hemşire aracılığıyla sağlanır. Araştırmanın yürütüldüğü yerleşim bölgesinde hemşirenin okullarda sabit olduğu, doktorun ise periyodik kontroller için okullara geldiği; ayrıca Finlandiya'nın bazı bölgelerinde doktorun sabit

⁵⁵ Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında okul müdür yardımcısının bir görevi, “sorumluluğuna verilen öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri” yürütmektir (“Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”, 2013, Madde 80ç). İlköğretim kurumlarında ise açık bir görev tanımı yapılmamaktadır (“Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”, 2014). Ancak araştırmacının mesleki tecrübelerine dayanarak, ilköğretim okullarında da görevli müdür yardımcılardan birinin, genellikle öğrenci işlerinden sorumlu olduğu ve Fin okullarında küratörün üstlendiği işleri yerine getirdiği söylenebilir.

⁵⁶ Çalışma belgesi olarak seçilen metinlerde müdür yardımcısı rolüne rastlanmamıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde yapılan saha çalışması esnasında okullarda sadece bir müdür ve bazı büyük okullarda bir müdür vekili (vice principal) olduğu görülmüştür. Bu bilgi araştırma sahasındaki okulların internet sayfası ziyaret edilerek doğrulanabilir. Okulların listesi ve internet sayfası için: turku.fi.

olduğu okullar olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma, araştırma sahasının şartları kapsamında sadece hemşire rolü üzerinden sağlık hizmetlerini incelemektedir. Ayrıca, saha çalışması esnasında bazı okullarda hemşirenin yanı sıra psikiyatrik hemşirelerin de okul personelleri arasında olduğu görülmüştür. Bu durum, Psikolog ile yapılan görüşme esnasında kendisi tarafından dile getirilmiş ve okullarda psikiyatrik hemşire istihdamının daha düşük ücretlerle daha fazla kişiye psikolojik destek sağlayan uzman temin etmek amacıyla uygulanan bir çözüm olduğu iddia edilmiştir.

Psikiyatri hemşireleriyle ilişkilerimiz karmaşık. Çalışmalarımız büyük ölçüde örtüştüğü için ve benim profesyonel bakış açım göre, burada sert bir bakış açısı benimsiyorum, okul psikologları, okul [psikiyatri] hemşirelerinin bizim işimizi daha az eğitimle daha ucuza yapmak için işe alındığını düşünüyorlar, çünkü okul psikoloğunun sahip olduğu kadar uzmanlığa veya eğitime sahip değiller. Bu yüzden daha az ücret alıyorlar. Ve benzer vakalarda çalışmaları gerekiyor. Dolayısıyla benim bakış açım göre bu biraz tehdit oluşturuyor çünkü işimizi elimizden almaya çalışıyorlarmış gibi geliyor. Ve kısmen olan da bu. Çünkü konuşabilecek ve yardım için ruh sağlığı hizmeti alabilecek daha fazla insana sahip olduğumuzda bu iyi bir şeydir, değil mi? Ancak okul psikologları açısından bakıldığında bu durum işimizi daha önce bahsettiğim değerlendirmelerle [bu kelime (assessment) ile kastedilen yapılandırılmış testlerdir] sınırlandırıyor. Yani bizden istenen şey giderek daha fazla değerlendirmeye yöneltiyor. Bu da bizim çalışma alanımızı daraltıyor (Psikolog).

Öğretim Programında sağlık hizmetleri, daha önce tartışılan *bireysel* ve *müşterek* sosyal desteği sağlayan bir unsur olarak görülür ve yapılan düzenli ve kapsamlı muayeneler genel olarak okul toplumu için de değerli görülür. Bu anlamda okul hemşireliği, halk sağlığının önemli bir parçasıdır (Akgül ve Ergün, 2021).

Okul sağlık hizmetleri tarafından gerçekleştirilen kapsamlı sağlık muayeneleri ve diğer düzenli muayeneler bireysel öğrenci sosyal desteğinin bir parçasıdır ve kapsamlı sağlık muayenelerinin sonuçları da müşterek öğrenci sosyal desteğinin uygulanmasını destekleyen bilgiler üretir (EDUFI, 2016 Bölüm, 8.3).

Hemşire, her yıl yapılan boy ve kilo gibi temel ölçümlere ek olarak birinci, beşinci ve sekizinci sınıflarda kapsamlı kontroller yaptığını; bu rutin kontroller haricinde de öğrencilerin her türlü bireysel sağlık takibini yerine getirdiğini belirtmiştir.

Her yıl [öğrencilerin] kilosunu ve boyunu kontrol ediyorum. Ama birinci, beşinci ve sekizinci sınıflarda daha fazla, ve doktor ile muayene oluyor. Yani pek sıradan bir işlem değil. Yaptığım pek çok şey var; işitme duyularını, görme yetilerini, duruşlarını, kilolarını, obez olup olmadıklarını ya da gerçekten zayıf olup olmadıklarını kontrol

ediyorum ve onlara bazı bilgiler vermem gerekiyor. Ve bazen onları muayene olmaları için yeniden çağırıyorum. DEHB ya da başka bir tanıları varsa, bunu kontrol etmek için gereken testleri yapıyorum. Eğer bir öğrencinin başı dertteyse sosyal hizmet uzmanlarıyla ve hatta polisle temasa geçiyoruz. Yani öğrencilerle ya da bir öğrencinin sağlığıyla, ruh sağlığıyla ya da fiziksel sağlığıyla ya da buna benzer herhangi bir şeyle ilgili her şeyi yönetiyoruz. Her şey bize geliyor. Sonra da öğrenciye yardımcı olmak için doğru kişilerle temasa geçmeye çalışıyoruz. Ayrıca hastane ile de iletişim halindeyiz. Öğrenci hastanedeyseniz ve yapmamız gereken bir şey varsa, doktor bir ilaç yazmışsa ya da olması gereken bir tedavi varsa, diyelim ki her üç haftada bir tansiyon ölçümü ya da kilo ve boy, özellikle kilo ölçümü, bunun gibi şeyler, yani pek çok farklı yerle iletişim halindeyiz (Hemşire).

Hemşirenin günlük çalışma şeklini tarif etmesinden anlaşıldığı üzere hemşirelerin okulun tüm personelleri ve velilerle yoğun iletişim halinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, doğrudan hemşireyi ziyaret edebilmekte, diğer personeller hemşireye öğrenci yönlendirebilmekte ve hatta sağlık kuruluşları okul hemşiresi ile irtibata geçip öğrenci takibi sağlayabilmektedir.

Doğrudan benim ofisime gelebiliyorlar ve tanıdığım okul hemşirelerinin çoğunun ofis saatleri var. [...] Yani her zaman gelip kapımı çalabiliyorlar. [...] Kendi başlarına gelebilirler, öğrencilerin çoğu kendi başlarına gelirler, yaşadıkları soruna bağlı olarak, öğretmenler onlara çoğu zaman üst kata çıkmalarını söyler, ofisim oradadır, “üst kata çıkın ve orada oturun ve hemşireyi bekleyin” ve sonra öğretmen bana Teams'den veya bir yerden bir mesaj gönderir, bilirsiniz, “bu ve bu öğrencinin şu ve şusuna bakılması gerekiyor”. Bazen başka bir öğrenci başka bir öğrenciyi, bir arkadaşını getirir ve bu arkadaşının seninle bir şey hakkında konuşmak istediğini söyler. Ben de “tamam, peki” derim. [...] Ve bazen müdür bana mesaj gönderir, psikolog gönderir, veliler bana mesaj gönderir. [...] Ebeveynler bana sık sık “Kilosunu kontrol eder misiniz, arttı mı?” şeklinde mesajlar gönderiyorlar. Ya da “aşılarını kontrol edip başka bir aşıya ne zaman ihtiyacı olduğunu öğrenebilir misiniz?” Bunun gibi şeyler. Yani evet, neredeyse her yerden mesaj alabiliyordum. Hastane kontrollerinde ya da başka bir yerde bir bağlantıları varsa oradan bir doktor ya da hemşire benimle iletişime geçiyordu. Diyabetli öğrencilerimiz var. Orada bir doktorla randevuları varsa ve ilaçlarını alıyorlarsa ya da buna benzer bir şey, o zaman bana bir mesaj gönderiyorlar. Ben de öğrencilerin okulda ne yaptığını takip ediyordum (Hemşire).

Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere okul hemşireleri, öğrencilerin sağlık takiplerini düzenli olarak yapmanın yanı sıra, okul içi ve dışındaki tüm paydaşlarla (öğretmenler, veliler, sağlık kuruluşları) sürekli iletişim halinde çalışarak öğrencilerin sağlık ihtiyaçlarına hızlı ve etkin bir şekilde yanıt vermektedirler.

4.3.2. Eğitsel Destek

Sosyal Destek Uzmanları tanımlaması, çalışma belgelerinde İngilizce *welfare team/group/professionals* şeklinde kullanıldığı için orijinal kullanımı yansıtırken bu bölümde incelenen ders rehberi, özel eğitim öğretmeni ve yardımcı öğretmen; öğretmen statüsünde olmalarına rağmen tipik bir öğretmen rolünden⁵⁷ farklı bir şekilde görevlerini yerine getirdikleri için Eğitsel Destek Uzmanları şeklinde bu çalışma özelinde bir tanımlamaya gidilmiştir. Bu uzmanlardan özel eğitim öğretmeni, *üç aşamalı destek sisteminin* ana aktörü olması itibarıyla ilgili bölümde kısmen tartışılmıştır (Bölüm 4.2.3). Yardımcı Öğretmen ise bu çalışmanın diğer katılımcılarının aksine her okulda bulunmamasına rağmen Fin eğitim sistemindeki destek anlayışının kapsamını anlamak amacıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Ders rehberleri ise özgün bir mesleki rol olup Fin eğitim sisteminin destek anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Bu yüzden ders rehberlerinin mesleki rol ve sorumluluğu tanıtılmadan önce ders rehberliğine dair genel bir inceleme sunulmaktadır.

4.3.2.1. Ders Rehberi

Her öğrencinin ders rehberliği alması gerektiği Temel Eğitim Kanunu ile garanti altına alınmaktadır (*Basic Education Act*, 1998, Bölüm 11). İlkokul 1-6. Sınıflarda sınıf öğretmeni tarafından verilen ders rehberliği, ortaokul (7-9) ve lisede (10-12) ders rehberleri tarafından verilir. Tüm sınıf ve kademelerde olması itibarıyla ders rehberliğini sadece mesleki rehberlik olarak değil, ders çalışma stratejilerini de içeren kapsamlı bir rehberlik olarak düşünmek gerekir.

Ders rehberliği, öğrencilerin temel eğitim yılları ve sonraki çalışmaları boyunca uzanan bir süreklilik oluşturmalıdır. Ders rehberliği, öğrencilerin okul çalışmalarındaki

⁵⁷ Tipik öğretmen rolü ile kendisine dönemlik veya yıllık sınıf ataması yapılan ve grupla ders işleyen öğretmenler kastedilmektedir. Belirli bir sınıfla ders işleyen öğretmenin pedagojik etkinlikleri genellikle ‘planlama’, ‘ders anlatımı’ ve ‘ölçme değerlendirme’ (Leijen, Malva, Pedaste ve Mikser, 2022). Bu çalışmada Eğitsel Destek Uzmanı olarak belirlenen öğretmenler bu mesleki role tam anlamıyla uymamaktadır. Örneğin; Özel Eğitim Öğretmenlerine sınıf ataması nadiren yapılmakta veya Ders Rehberleri, ölçme ve değerlendirme yapmamaktadır.

başarısını, çalışmaların ilerlemesini ve eğitimin başarısını ve etkililiğini sağlar (EDUFI, 2016 Bölüm, 13.4.12).

Ders rehberliği, en geniş hatlarıyla öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşımdır. Günlük yaşamla ilgili kararlardan meslek seçimine kadar hayatın tüm alanlarına dair karar verme süreçlerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Ders rehberliği, öğrencilerin kendi yeteneklerine, değerlerine, başlangıç noktalarına ve ilgi alanlarına dayalı olarak günlük yaşamlarını, çalışmalarını, ileri çalışmalarını ve geleceklerini ilgilendiren kararlar vermeleri ve seçimler yapmalarını destekler. Rehberlik, öğrencilerin kendi yaşamlarını ilgilendiren plan ve kararları etkileme olanaklarının farkına varmalarına yardımcı olur. Öğrenciler, eğitim ve mesleklerle ilgili önyargılarını gözden geçirmeye, bunlara meydan okumaya ve kendi güçlü yönleri ile ilgi alanlarına dayalı seçimler yapmaya teşvik edilir (EDUFI, 2016 Bölüm, 13.4.12).

Tüm İskandinav ülkelerinde üzerinde önemle durulan ders rehberliği, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesine ve kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu amaç, en öz haliyle Finlandiya Ders Rehberleri Meslek Örgütü tarafından “rehberliğe ihtiyaç duyan kişilerin iyi oluşlarını ve kişisel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra öz bilgilerini ve öz yönetimlerini güçlendirmek” ve eğitimde fırsat eşitliğini artırmak şeklinde ifade edilmektedir (Association of Guidance Counsellors in Finland (SOPO), 2021).

İlköğretimde rehberlik, sosyal eşitsizliğin azaltılmasına, okul terkinin önlenmesine ve göçmen kökenli öğrencilerin entegrasyonuna odaklanmaktadır. Estonya, Finlandiya, İsveç ve Norveç’te öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini ve öğrenme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak merkezi bir öneme sahiptir. Rehberlik ve danışmanlık, öğrencilerin enformel yetkinlikler de dahil olmak üzere ilgi alanlarının ve potansiyellerinin farkına varmalarına yardımcı olmalıdır (EDUFI, 2019, s. 44).

Ders rehberliğinin “sosyal eşitsizliğin azaltılmasına” odaklanması ve ilgili meslek örgütünün fırsat eşitliği vurgusu, Öğretim Programında da tekrar edilmekte ve ders rehberliğine verilen önem, hakkaniyetli eşitlik üzerinden ifade edilmektedir.

Ders rehberliği, okulu topluma ve çalışma hayatına bağlar. Adaleti, hakkaniyetli eşitliği, eşitliği ve katılımcılığı teşvik eder ve eğitim ve çalışma hayatından dışlanmayı önler (EDUFI, 2016 Bölüm, 13.4.12).

Ders rehberliği aracılığıyla her öğrencinin potansiyelinin farkına varması ve böylece okul ve iş hayatında daha hakkaniyetli imkanlara sahip olması hedeflenmektedir. Gerçekten

de sosyal eşitlik açısından yaklaşılan ders rehberliği, özellikle sosyoekonomik olarak düşük seviyede veya kültürel olarak azınlık olan öğrenciler için sistemsel engellerin üstesinden gelme potansiyeline sahiptir (Griffin ve Stern, 2011).

Genç Yetişkin katılımcılardan Mehmet, ders rehberliği ve sosyal eşitlik ilişkisine dair farkındalığını paylaşmış ve ders rehberliği sayesinde Fin akranlarıyla eşit imkanlara sahip olduğuna dair öz güveninin geliştiğini belirtmiştir. Bu durum, farklı kültürel arka plandan olmanın yarattığı kariyer olanaklarına dair endişenin ders rehberliği sayesinde aşılmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okulda, örneğin ders rehberi diye bir şey var. Dediğim gibi, bütün sınıf haftalık derslere giriyor ve bir sürü şey yapıyorsunuz. Finlandiyalıların yapabildiği şeyleri siz de yapabileceğinizi hissediyorsunuz. Yani belki böyle bir şey olmasaydı, o zaman belki daha az eğitim gerektiren bir işe girerdim. Sonra da doğrudan işe gidip para kazanabilirim. Ama bu sayede, her şeyin herkes için eşit olduğunu ve istediğinizi elde edeceğinizi hissediyorsunuz (Mehmet).

Genç Yetişkin Minna da ders rehberliğinin tercihleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Anne-babasının eğitilmiş olmadığı söyleyen Minna, 9. Sınıftan sonra meslek lisesine gitmiş olmasını ilköğretimde yeterince rehberlik almamasıyla ilişkilendirmiştir. Diğer yandan meslek lisesinde aldığı rehberlik sayesinde fark derslerini vererek sonradan genel liseyi bitirdiğini ve böylece üniversite okuyabildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla hem kültürel arka plan (Mehmet) hem de ailenin eğitim seviyesi (Minna) ile ilişkilendirilebilecek sosyal eşitsizliği azaltmada ders rehberliğinin önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

15 yaşındayken başvurmanız gerekiyor. Sanırım ben 14 yaşındaydım ve ne yapacağıma dair hiçbir fikrim yoktu. Ailem de eğitilmiş kişiler [academic] değil [...] Sanırım [ders rehberi] “bir şey düşündün mü?” diye sordu. Ailem ve ben sağlık meslek lisesi hakkında konuşmuştuk. O da “Tamam” dedi. Onunla ilgili herhangi bir anım yok. Bazılarımıza, “okulda çok iyisin, bunu yapmamalısın” dendiğini biliyorum. [Mesela] “genel liseye gitmelisin”. Ben öyle bir şey duymadım. Ortalama bir öğrenciydim. Sanırım neler yapabileceğime dair doğru dürüst bir fikir edinemedim. Ama evet, Oppo'dan [Finçe; ders rehberi kısaltması] çok fazla öneri gelmedi. [...] Bence meslek lisesindeki Oppo açık fikirli biriydi. “Bunu bir düşün. Bence bunu denemelisin, üniversitede çok başarılı olursun” dedi ve bana pek çok yönlendirmede bulundu. Ailemin daha sonraları yaptığı da buna benzer bir şeydi ama üniversiteyi kendim keşfetmek zorunda kaldım ve önce liseye gitme, sonra da buraya, üniversiteye gelme imkanını buldum (Minna).

Finlandiya’da ders rehberi olmak için ya yüksek lisans düzeyinde ders rehberliği programını tamamlamak ya da çoğu ders rehberinin yaptığı gibi herhangi bir branştan öğretmenlik hakkı kazandıktan sonra 60 AKTS tamamlayıcı ders rehberliği programına katılmak gerekmektedir (Euroguidance Network, 2023). Bu çalışmanın katılımcısı olan üç Ders Rehberi de farklı branşlardan öğretmenlik hakkı kazanmış ve ardından tamamlayıcı eğitim alarak ders rehberi olmuştur.

En tipik olanı, önce öğretmen olmaya hak kazanmak ve ardından yarı zamanlı olarak yapılırsa bir buçuk yıl süren bir tür ders rehberliği eğitim programına katılmaktır. Bu, zaten mezun olduğunuzda ve öğretmen olarak mezun olduğunuzda aldığınız bir tür uzmanlık kursudur, fakat bundan başka Doğu Finlandiya Üniversitesi’nde ders rehberliği olarak çalışmak için gerekli yeterliliği sağlayan bir lisans ve yüksek lisans programı da var (Ders Rehberi_1).

Ders rehberleri, en fazla 250 öğrenci için bir ders rehberi olmak üzere her Fin okulunda görevlendirilmektedir. Rehberlik hizmetleri, çoğunlukla birebir görüşme şeklinde olmakla birlikte tüm sınıfla yapılan dersler şeklinde de yürütülmektedir. Birebir görüşme şeklinde görevlerini yerine getirmeleri ve okul saatleri içinde okulda bulunma zorunlulukları gibi sebeplerle ders rehberleri diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır.

Kendimi bir öğretmen olarak değil, bir hizmet sağlayıcı olarak görüyorum. Yani demek istediğim şu ki benim işim, öğrenciler bana ihtiyaç duyduklarında yanlarında olmak, ki bu her zaman oluyor çünkü çok fazla öğrencimiz var. Amacım, hedeflerine ulaştıklarını, onları başardıklarını ve sorunlarının üstesinden geldiklerini görmek. Bu yüzden öğrencilerle bire bir görüşürüm [...] Öğretmen kadrosundan tam zamanlı olarak çalışan sadece biz varız, haftada 30 saat çalışıyoruz. Yani öğretmenlerimiz haftada 30 saat değil, kaç derse girdiklerine bağlı olarak çalışıyorlar (Ders Rehberi_2).

Ders Rehberi katılımcılar, ders seçimlerine yardımdan zaman yönetimi ve düzenli yaşama dair desteğe ve okul sisteminin nasıl işlediğine dair bilgi vermekten genel olarak koçluk yapmaya kadar geniş bir yelpazede öğrencilere destek verdiklerini ifade etmiştir.

Onlarla sınıfta buluşuyorum çünkü lise boyunca farklı aşamalarda rehberlik ve danışmanlık derslerim var. Ve sonra benden randevu alabilirler ya da öylece içeri girebilirler çünkü ofisim burada her şeyin tam ortasında. Eğer kapım açıksa öğrenciler içeri girebilirler ve gelmelerini memnuniyetle karşılarım. Kapının açık olması, onlar için müsait olduğum anlamına geliyor. Ve içeri giriyorlar ve çoğu zaman konuşmak istedikleri şey dersleriyle ilgili bir şey, değiştirmek istedikleri bir şeyden emin olmak istedikleri şeyler ve bunun gibi şeyler, bu tür şeyler için uzun bir danışma toplantısı yapmamız gerekmiyor. Daha sonra gelecekleri, başvuruları, ilgilendikleri üniversite

programları hakkında konuşmak istediklerinde öğrencilerle daha uzun toplantılar yapabiliriz (Ders Rehberi_1).

Genellikle öğrencilerin zaman yönetimiyle ilgili temel problemlerini çözüyorum. Yani temel olarak ne zaman uyanıp kahvaltı yapacakları, ne kadar süre okulda kalacakları, eve geldiklerinde ne yapacakları ile ilgili bir program yapıyoruz. Belirli dersler için ne kadar zaman ayırıyorlar ve bunun gibi şeyler. Ve genellikle, eğer birinin bu konuda bir sorunu olduğunu görürsem, ona bir defter veriyorum ve altı hafta boyunca günlük tutuyor. Her gün birkaç dakikalığına gelip o gün ya da bir önceki gün nelerin iyi gittiğini ve nelerin geliştirilmesi gerektiğini söylüyorlar. Altı hafta boyunca benim rehberliğimi takip ederlerse genellikle notları iki puan yükseliyor (Ders Rehberi_2).

Her öğrenci bir sınıfta yaklaşık 60 saat rehberlik dersi alıyor. Bu derslerde okul sisteminin nasıl işlediğinden ya da ileri eğitim için nasıl başvuracaklarından falan bahsediyorum. Ama tabii ki işimin çoğu öğrencilerle görüşmek ve onlara koçluk yapmak, rehberlik etmek ve yardımcı olmak (Ders Rehberi_3).

Birçok ülkede branş öğretmenleri aracılığı ile ek görev⁵⁸ olarak yürütülen ders rehberliği, Finlandiya’da bu alanda uzmanlaşmış öğretmenler aracılığı ile yürütülmektedir. O yüzden Finlandiya’daki ders rehberlerini belli bir sınıftan sorumlu *sınıf rehber öğretmeni* gibi rollerle karıştırmamak gerekir. Finlandiya’da tek bir sınıftan sorumlu öğretmenler de vardır ve bu öğretmenler daha çok devamsızlık kaydı tutmak gibi genel öğrenci takibini yürütmekte ve gördükleri sorunları ders rehberi ya da diğer ilgili uzmanlara iletmektedir.

Her grubun ilk etapta onlardan sorumlu olan bir öğretmeni vardır, bu nedenle 25 öğrenci içinde birinin çok fazla devamsızlık yaptığını fark ederlerse bana mesaj atarlar veya kafeteryada ya da öğretmenler odasında “hey, bu öğrencinin devamsızlık yaptığını fark ettin mi?” diye sorarlar. Genelde fark etmemişimdir çünkü kontrol etmem gereken 250 öğrencim var ve onların sadece 25’i var. Ben de “Gerçekten mi? Tamam, o zaman neler olduğunu öğrenelim” diyorum (Ders Rehberi 3).

Sonuç olarak Finlandiya’da ders rehberliği, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen, karar verme becerilerini geliştiren ve sosyal eşitliği teşvik eden önemli bir öğrenci desteğidir. Uzmanlaşmış ders rehberleri tarafından yürütülen bu destek, öğrencilerin yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varmalarına yardımcı olarak eğitim ve kariyer yolculuklarında daha hakkaniyetli fırsatlara erişmelerini hedeflemektedir. Mehmet ve Minna’nın deneyimleri, ders rehberliğinin kültürel ve sosyoekonomik engelleri aşmada ne

⁵⁸ Örneğin; Çin’de *homeroom* öğretmenliği (Shi, 2021) ve Türkiye’de *sınıf rehber öğretmenliği* (“Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”, 2001), branş öğretmenleri tarafından ek görev olarak yerine getirilmektedir.

kadar etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle bireysel ihtiyaçlara yönelik destek sunması itibarıyla ders rehberliği, hakkaniyetli eşitliği sağlayan kritik bir mekanizma görünümündedir.

4.3.2.2. Özel Eğitim Öğretmeni

Özel eğitim öğretmeni görevlendirmeleri, psikolog ve küratör kadrolarında olduğu gibi öğrenci sayısına göre değil, okul müdürünün inisiyatifine bağlı olarak ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmektedir.

Bu karar okul müdürüne aittir [...] Bir okulda 300 [özel eğitim öğretmeni başına düşen öğrenci] yeterli olabilir. Ancak başka bir okulda öğrencilerin ne tür sıkıntılar veya zorluklar yaşadığına bağlı olarak belki 150 öğrenciyle aynı miktarda iş düşebilir (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Bu kararı veren müdürdür. Özel eğitim öğretmenleri olarak biz de bu konu hakkında konuşuyor ve neden başka okullarda bizim okulumuzdan çok daha fazla özel eğitim öğretmeni olduğunu merak ediyoruz. Yani temelde bütçenin nereye yönlendirileceğine ve kaç öğretmene yeteceğine karar veren müdürdür (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Özel eğitim öğretmeni olmak için doğrudan özel eğitim bölümü okunabilir ya da herhangi bir öğretmenlik bölümünü bitirip 60 AKTS değerinde özel eğitim programı tamamlanabilir. Bu çalışmanın Özel Eğitim Öğretmeni katılımcılarından 1 ve 2 numaralı katılımcı, özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olmuş; 3 numaralı katılımcı ise sınıf öğretmenliği bölümünü bitirdikten sonra özel eğitim programını tamamlamıştır. 1 numaralı katılımcı, ayrıca 60 AKTS değerinde sınıf öğretmenliği programını tamamladığı için bu alanda da öğretmenlik hakkına sahiptir.

Özel eğitim öğretmeni olmak için izleyebileceğiniz birkaç yol var. Birçoğumuz sınıf öğretmeniyiz. Ben de öncelikle sınıf öğretmeniyim, daha sonra özel eğitim öğretmeni olmak için yaklaşık bir yıl daha eğitim aldım. Bazı özel eğitim öğretmenleri branş öğretmenidir, örneğin üniversitede matematik, tarih ya da herhangi bir bölüm okuyorlar. Sonra da özel eğitim öğretmeni olmak için bir yıl kadar ekstra eğitim alıyorlar. Ancak günümüzde, gençken ve liseden mezun olduğunuzda doğrudan üniversiteye gidip özel eğitim okumaya başlayabilir ve doğrudan özel eğitim öğretmeni olmak için eğitim alabilirsiniz. Ancak sanırım daha yaygın olanı, önce bir tür öğretmenlik diplomasına sahip olmak ve ardından özel eğitim öğretmeni olmak için eğitim almaktır (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Özel Eğitim Öğretmeni_1'in (özel eğitim öğretmenliğine ek olarak tamamlayıcı sınıf öğretmenliği) ya da Özel Eğitim Öğretmeni_3'ün (sınıf öğretmenliğine ek olarak tamamlayıcı özel eğitim öğretmenliği) izlediği şekilde eğitim alındığında özel eğitim öğretmenine ek olarak *özel eğitim sınıf öğretmeni* unvanı kazanılmaktadır. Özel eğitim sınıf öğretmenleri, mevcudu 10'u geçmeyen ve *özel destek* aşamasındaki ilkökul öğrencilerinin sınıf öğretmenliğini yapmakta veya diğer özel eğitim öğretmenleri gibi kendi sınıfları olmadan bireysel veya ihtiyaca göre oluşturulan küçük gruplarla öğretmenlik yapabilmektedir. Sınıf öğretmenliği haricinde bir branştan olup özel eğitim öğretmenliği tamamlayıcı eğitimini alanlar ve doğrudan özel eğitim öğretmenliği mezunu olanlar ise tüm sınıf ve kademedeki öğrencilerle çalışabilmekte ancak ilkökul seviyesinde özel eğitim sınıf öğretmenliği yapamamaktadır.

Şu anda özel eğitim öğretmeniyim. Yani kendi sınıfım yok. Ama her iki rol için de yeterliliğim var. Ve özel sınıf öğretmeni olarak da çalışıyordum. Sınıf öğretmenliği eğitimi almış olan bizler, özel sınıf öğretmeni olarak da çalışabiliyoruz. Ama örneğin bir öğretmen sadece İngilizce öğretmeni ya da matematik öğretmeni gibi bir yeterliliğe sahipse özel eğitim öğretmenliği eğitiminden sonra ancak özel eğitim öğretmeni olarak çalışabilir (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Özel eğitim sınıf öğretmenleri iki bölüm okuyorlar; sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği. Bu yüzden her zaman birlikte oldukları küçük bir grupları var ve her şeyi bu küçük gruba öğretiyorlar. Benim gibi özel eğitim öğretmenleri ise sadece özel eğitim öğretmeni olmak için okuyor ve benim sorumluluğum sınıf öğretmenleriyle iş birliği yapmak. Farklı sınıflardan birçok sınıfım var ve sınıf öğretmenleriyle birlikte çalışıyorum ve desteğe en çok nerede ihtiyaç duyulduğunu her zaman müzakere ediyoruz. Sonra da programımı buna göre planlıyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Özel eğitim öğretilerinin eğitim nitelikleri ve görevlendirmelerine dair bu karmaşık yapıyı anlaşılır kılmak için iki hususun altını çizmek gerekir. Öncelikle, Finlandiya'da ikinci bir öğretmenlik alanına (ve küratörlüğe) dair yeterlilikler, 60 AKTS değerinde tamamlayıcı bir eğitimle kazanılabilmektedir⁵⁹. Örneğin, biyoloji öğretmenliği mezunu bir öğretmen, 60 AKTS değerinde coğrafya öğretmenliği programını tamamladığında bu bölümün öğretmenliğini de yapmaya hak kazanmaktadır. Öğretmenler, bu tamamlayıcı programlara

⁵⁹ Bu bilgi; çalışmanın Küratör katılımcısı ve Özel Eğitim Öğretmeni katılımcıları aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde yürütülen saha çalışması esnasında birçok öğretmenin birkaç branşın öğretmeni olduğu gözlemlenmiştir (detaylı bilgi için; turku.fi). Ancak 60 AKTS değerindeki tamamlayıcı eğitime dair küratörlük hariç resmi bir belgeye İngilizce veya Türkçe dillerinde ulaşılammıştır.

mezuniyetten sonra ya da henüz lisans ve yüksek lisans eğitimleri devam ederken katılabilmektedir.

İkincisi; ilköğretimde uygulanan üç aşamalı destek sistemi (*genel, yoğun, özel*) ve ortaöğretimde sağlanan *genel destek*, özel eğitim öğretmenlerinin her ders için destek vermeye hazır olmasını gerektirmektedir. Özellikle ortaokul kademesinde (7-9. Sınıflar), hem derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi hem de üç aşamalı destek sisteminin uygulanması, özel eğitim öğretmenlerini öğrencilerin ihtiyaç duyduğu tüm derslerde destek vermek durumunda bırakmaktadır. Bu durum, farklı branşlardan özel eğitim öğretmenliğine geçiş imkânının ortaokul kademesinde ihtiyaç duyulan alan çeşitliliğini sağladığını düşündürmektedir. Ancak bu spekülatif bir araştırmacı yorumu olup Özel Eğitim Öğretmeni katılımcılar ortaokul kademesinde verilen desteğin çoğunlukla matematik ve Fince üzerine olduğunu belirtmiştir.

Temel eğitimde özel eğitim öğretmeniysem öğrencilere ihtiyaç duydukları her konuda destek veriyorum. Ama şimdi lisede benim sorumluluğum dokuzuncu sınıfa kadar olan zorunlu okuldan biraz daha farklı. Yani dokuzuncu sınıfa kadar bir özel eğitim öğretmenin İngilizce, kimya ya da matematik, çoğunlukla matematik ve ana dil gibi herhangi bir konuda destek vermesi gerekiyor (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Benim ana rolüm, elbette, öğrenmede bazı zorluklar ya da güçlükler yaşayan öğrencilere destek olmak. Bunlar genellikle Fince ya da matematikle ilgili oluyor (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Ayrıca, lise kademesinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinde alan çeşitliliğine ihtiyaç olmayabilir çünkü bu kademedeki özel eğitim öğretmenleri ders içeriğinden ziyade çalışma stratejileri ve ödevler üzerine destek sağlıyor görünmektedir.

Ama şimdi lisede bu tür bir destek branş öğretmenin sorumluluğunda. Ama ben onlara çalışma teknikleri gibi başka tür destekler de veriyorum. Çalışmalarını, zaman çizelgelerini vb. planlıyoruz; ayrıca yapmaları gereken tüm çalışmalarla nasıl başa çıkabilecekleri ve aynı zamanda zorlandıkları farklı türden ödevlere yönelmelerine yardımcı olmak gibi pek çok şey yapıyoruz, ama onlara matematik vb. öğretmiyorum. (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Tüm sınıf seviyelerindeki derslerin içeriği kadar öğrenmeyi etkileyen zihinsel veya fizyolojik sorunlar da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki sorumluluk alanına girmektedir. Destek aşamalarının tanıtıldığı Bölüm 4.2.3'te *özel destek* aşamasının yaygın olarak bilinen özel eğitim anlayışına denk geldiği ve çoğunlukla engellilik durumu olan öğrencilerin

eğitiminin kastedildiği belirtilmişti. Bu gruptaki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek, spesifik bir uzmanlaşma gerektirebileceği için özel eğitim öğretmenleri ayrı bir mesleki zorluk daha yaşıyor gözükmektedir. Bu durumu Amerika Birleşik Devletleri ile kıyaslayan Özel Eğitim Öğretmeni_2, orada özel eğitim öğretmenleri bir alanda uzmanlaşırken kendilerinin her konuda uzmanlaşması gerektiğini iddia etmiştir. Finlandiya'ya benzer şekilde Türkiye'de de 2016 yılı itibarıyla zihinsel, işitme, görme engelleri şeklinde ayrı ayrı olan lisans programları özel eğitim öğretmenliği olarak birleştirilmiştir (Büyükalın Filiz, Çelik Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu, 2018). Ancak Türkiye'de özel eğitim öğretmenleri, Finlandiya'dan farklı olarak sadece engellilik durumu veya üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görevlendirilmektedir⁶⁰.

ABD sistemiyle karşılaştırsak orada bir okulda çok sayıda özel eğitim öğretmeni var ve tüm öğretmenlerin bir tür uzmanlığı var. Örneğin biri disleksi konusunda uzmanlaşmışken diğeri davranış konusunda uzmanlaşmıştır. Ancak burada, Finlandiya'da tüm farklı öğrenme problemleri ve davranış sorunları konusunda uzmanlaşmak zorundayız, yani bu zorlayıcı bir iş (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

İşitme ve görme engeli gibi spesifik durumu olan gruplara özel eğitim verecek öğretmenlerin bu durumlar için kendilerini eğitmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, işe alım süreci bizzat okul müdürü tarafından yürütüldüğü için okullar, kendi ihtiyaçlarına uygun nitelikteki özel eğitim öğretmenlerini tercih etmektedir.

Politik olarak doğru mu bilmiyorum ama IQ'su belki biraz daha düşük olanlar, belki *down sendromlu* olanlar ya da benzeri durumda olanlar için sınıflarımız var ve o sınıflarda ben de eğitim verebilirim. Bu sınıflar her zaman oldukça küçüktür, sınıf başına belki altı öğrenci ve genellikle bir öğretmen ve belki üç yardımcı vardır. Yani çok fazla yetişkin var. Bence bu okulların öğretmenleri işe alırken onlara bir tür ekstra eğitim sunmaları iyi bir şey olurdu. Çünkü örneğin bu tür öğrencilerin bazılarının kelimelerle ya da konuşarak çok iyi iletişim kuramadıklarını, ancak resimler ya da bunun gibi ACC [İngilizce; Alternative / augmentative communication] iletişim yöntemlerini kullandıklarını biliyorum. Ve bunları kendiniz öğrenmeye istekli değilseniz ya da bu konularda yardımcı olabilecek bir konuşma terapistiyle iş birliği yapmaya istekli değilseniz o zaman belki de çok iyi bir öğretmen değilsenizdir ve size ihtiyaç yoktur. Tabii ki okul müdürü böyle bir kişiyi işe almayacağını bilir. Ama evet, hem müdürler hem de öğretmenlerin kendileri için bu sınıflarda çok fazla sorumluluk

⁶⁰ Türkiye'de spesifik bölümlerin özel eğitim öğretmenliği olarak birleştirilmesine rağmen üniversite bünyesinde ilgili ana bilim dallarının (örneğin; görme engelliler eğitim ana bilim dalı) varlığı devam etmektedir ve seçmeli dersler, belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere seçiliyor gözükmektedir (Detaylı bilgi için; <https://gef-ozelegitim.gazi.edu.tr>).

var, bu yüzden kendi kendilerine eğitim alıyorlar ve ekstra kurslara gidiyorlar ve bunun gibi şeyler yapıyorlar (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Buraya kadar yapılan tanımlamalar sonucunda özel eğitim öğretmenliğini tüm kademe ve sınıflarda her öğrenciye eğitim desteği sunabilen ve engellilik durumu gibi spesifik durumlar için okulun ihtiyacı ve öğretmenin mesleki gelişim tercihi doğrultusunda uzmanlaşma gerektiren geniş kapsamlı bir meslek olarak düşünmek gerekir. Bu çalışmanın kapsamı ve Genç Yetişkin katılımcı profili dikkate alındığında engellilik durumundan kaynaklanan *özel* destekler yerine özel eğitim öğretmenlerinin sağladığı *genel* ve *yoğun* desteğe odaklanmak yerinde olacaktır. Bu açıdan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki sorumlulukları; öğrenme zorluğu yaşayan öğrencileri ders öğretmeniyle aynı anda derse girerek ya da o öğrencileri sınıfın dışına alarak desteklemek ve öğrencilerin zorlandıkları ders ve ödevlere yardım ya da sınav hazırlıklarına birebir destek vermek şeklinde özetlenebilir.

Yapılan iş farklılık gösteriyor çünkü 10 yıl çalıştığım yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar ya sınıfa girip ders öğretmeniyle birlikte çalışmak ve sınıftaki öğrencilere destek olmak ya da küçük bir gruba, belki beş öğrenciyi yanınıza alıp büyük sınıfta yaptıklarının aynısını yapmak, örneğin matematik dersi teori bölümünü işlemek gibi bir sorumluluğum vardı. [...] Ve tabii ki bazı çalışma teknikleri... Ve öğrencilerin tüm sistemi yönetmelerine yardımcı olmak ve eğer yaklaşan bir sınavları varsa belki sınav hazırlığı gibi bir durumda tüm içeriği gözden geçirirsiniz, ancak şimdi daha yüksek sınıflarda bu kısım artık benim sorumluluğumda değil. Bu yüzden sınıfa hiç girmiyorum. Şunu söylemek isterim ki beni görmeleri tamamen gönüllülük esasına dayanıyor. Ve ne tür bir destek istedikleri öğrencinin kendisine kalmış. Bir kompozisyon üzerinde çalışmak mı? Yoksa çalışma tekniklerinin üzerinden geçmek mi ya da sadece bir zaman çizelgesi yapmak mı? [Bu öğrencilere bağlı] (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Yaptığımız şey şu; yanıma küçük bir grup alıyorum, yani en çok desteğe ihtiyacı olan küçük bir gruba yanıma alıyorum ve sonra farklılaştırılmış materyaller kullanabiliyorum. Yani daha kolay materyallere ihtiyaçları varsa o zaman bu materyalleri kullanıyoruz. Hatta bazen gerekirse bire bir ders bile işliyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Bazen sınıfta öğretmenle birlikte derse giriyoruz. Etrafta dolaşıp sınıfta ne yapıyorlarsa yapmaları için birçok öğrenciye yardımcı oluyoruz. Bu tabii ki öğrenmede ya da başka bir konuda ciddi zorluklar yaşadığını bildiğimiz öğrencilerle ilgilenmek şeklinde oluyor. Ancak bazen sınıftan aldığımız kendi öğrenci grubumuz oluyor ve o zaman belki de bazı temel konulara odaklanabiliyoruz, belki sınıfta yaptıkları şeylerin aynısını yapmıyoruz ama örneğin matematikte temel konulara başlıyoruz, böylece sonunda daha iyi bir kavrayışa erişiyorlar (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenliği Fin eğitim sisteminde oldukça kapsamlı ve esnek bir rol üstlenmektedir. Bu rol, hem her kademe ve sınıf düzeyinde genel öğrenme desteği sağlamayı hem de özel ihtiyaçlar doğrultusunda uzmanlaşmayı gerektirip öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak güncellemelerini zorunlu kılmaktadır.

4.3.2.3. Yardımcı Öğretmen

Bu çalışmanın her Fin okulunda istihdam edilmesi zorunlu olmayan tek katılımcısı Yardımcı Öğretmendir. Saha çalışması esnasında her okulda yardımcı öğretmen olmadığı, bazı okullarda ise birkaç yardımcı öğretmen olduğu görülmüştür. Veriler ışığında yardımcı öğretmen sayısının fazla olduğu okulların özel destek sınıflarının fazla olduğu okullar olduğu sonucuna varılabilir. Özel Eğitim Öğretmeni_3, bu sınıflarda birkaç yardımcı öğretmenin olabileceğini belirtmiştir. Çalışmanın katılımcısı Yardımcı Öğretmen, tek bir özel destek sınıfı yerine okul bünyesinde ihtiyaç duyulan herhangi bir alanda destek sağladığı için çalışmaya dahil edilmiştir. Yardımcı Öğretmenin görev yaptığı okulda göçmen öğrenci sayısının fazla olduğu ve desteğin çoğunlukla Fince üzerinden verildiği anlaşılmaktadır.

Bir köşeye birkaç çocuk alıyorum ve sadece bize özel küçük bir sınıfımız oluyor. Böylece çok basit bir şekilde Fince anlatabiliyorum, çünkü Fincesi ikinci dil olan çok sayıda çocuk var [...] Çocukların %70'i ana dil olarak Fince konuşmuyor, bu da kendi dillerini konuştukları anlamına geliyor ki ben bu dilleri anlamıyorum. [...] Yardıma ihtiyacı duydukları her konuda yardımcı olmaya hazır olmalısınız. Eğer bir çocuğa ayakkabı bağlamayı öğretmenizi istiyorlarsa, o zaman bunu yapmanız gerekir. [...] Bazı öğrencilerin şeker hastalığı var ve sene başında bana bundan sorumlu olacağım söylendi. [...] Sene başında özel eğitim öğretmeni programımızı hazırlıyor. Yani bizimle ilk iletişim kuran özel eğitim öğretmeni oluyor, diğer öğretmenlerle daha sonra, çünkü bizi farklı odalara ya da sınıflara yerleştirerek hangi konuda yardıma ihtiyacı olduğunu o belirliyor (Yardımcı Öğretmen).

Yardımcı öğretmenlerin sunduğu desteğin dil öğrenme ve ders desteği ile sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Yardımcı Öğretmen, ayakkabı bağlamayı öğretmekten şeker hastası olan öğrencilerin takibine kadar çok çeşitli alanlarda öğrencilere destek verdiğini belirtmiştir. Hangi sınıfta hangi öğrencinin desteğe ihtiyacı duyduğu özel eğitim öğretmenleri tarafından belirlenmekte ve yardımcı öğretmenler bu doğrultuda ihtiyaç duyulan sınıflarda destek sunmaktadır.

4.3.3. Öğrenci İhtiyaçlarının Tespiti ve Uzmanlar Arası İş Birlikleri

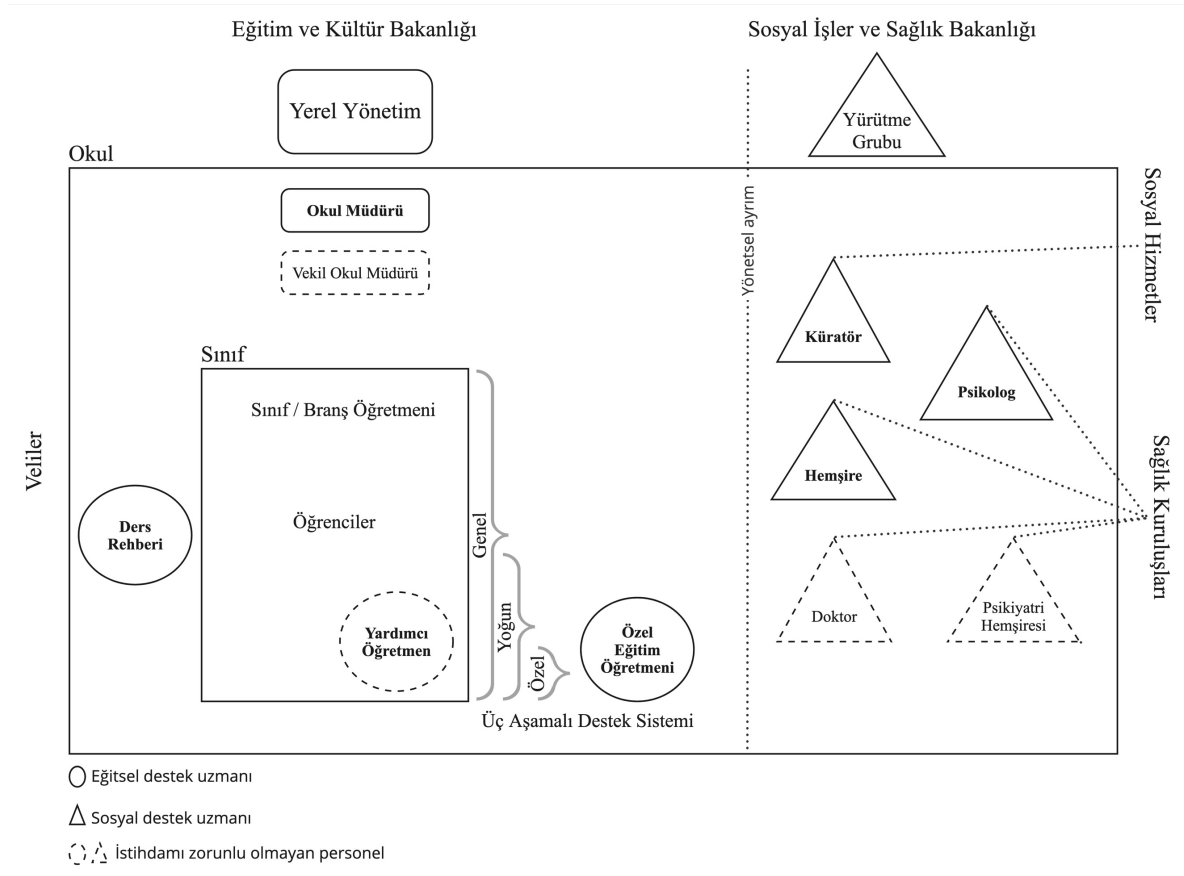
Destek Uzmanlarının mesleki rollerine dair en dikkat çekici bulgu, destek hizmetlerinin yoğun iş birliklerinin olduğu bir okul kültürü içinde gerçekleşiyor olmasıdır. Hem Öğretim Programı hem de Öğrenci Sosyal Yardım Kanunu iş birliklerinin önemini vurgular. İş birliğine dayalı Fin okul kültüründe sosyal destek uzmanları ile okul müdürü arasında ast üst ilişkisi bulunmamakta; özel eğitim öğretmenlerinin sağlayacağı destek çoğunlukla ortaklaşa kararlaştırılmakta; uzmanlar, birbirlerine doğrudan öğrenci yönlendirebilmektedir. Bu açıdan Fin okullarının esnek bir bürokratik yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çünkü esnek olmayan bürokratik yapılarda yazılı kurallar gibi formel işleyişler hakimdir ve hiyerarşi, yetkinin birkaç kişinin elinde toplandığı bir merkezilikte kurulur (Buluç, 2010, s. 75). Fin okullarındaki esnek örgütsel yapı içerisinde öğrenci ihtiyaçlarının nasıl tespit edildiği, özellikle Araştırma Sorusu 3'ü yanıtlamak açısından önem arz etmektedir.

Öğrencilerin iyi oluşunun desteklenmesi, rolleri ne olursa olsun okuldaki her yetişkinin görevinin bir parçasıdır. Okul işlerinin düzenlenmesinde tüm öğrencilerin ihtiyaçları, yetenekleri ve güçlü yönleri dikkate alınır. Veliler ve diğer taraflarla iş birliği, bu hedefe başarılı bir şekilde ulaşılmasını destekler (EDUFI, 2016, Bölüm 5.1).

Eğitim yönetimi ve okul, temel eğitime yönelik tek yapı yaklaşımını, bütünlüğünü ve kalitesini güçlendirmek, faaliyetlerin açıklığını artırmak ve öğrencilerin öğrenme ve gelişimini desteklemek amacıyla çok yönlü bir iş birliği içerisinde. Öğrenme ortamlarının çeşitliliğini ve güvenliğini ve okul toplumunun refahını korumak için de iş birliğine ihtiyaç vardır. İş birliği sistematiktir ve uygulanması ortaklarla birlikte değerlendirilir (EDUFI, 2016, Bölüm 5.2).

Eğitim kurumunda öğrencilerle çalışan ve öğrenci bakım hizmetlerinden sorumlu olan tüm yetkililer ve çalışanlar, öğrencilerin ve eğitim kurumunun refahının yanı sıra ev ve eğitim kurumu arasındaki iş birliğini teşvik etmelidir (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 4).

Öğrenci ihtiyaçlarının tespiti ve bu bağlamdaki iş birliklerinin nasıl gerçekleştiğini sunmadan önce yukarıda ayrı ayrı betimlenen mesleki rolleri bir bütün olarak göstermek, bu iş birliklerini daha net görmeyi sağlayacaktır. Bu doğrultuda hazırlanan Şekil 6'da çalışmanın katılımcıları ve bir Fin okulunda bulunabilecek muhtemel diğer uzmanlar, bağlı oldukları hiyerarşik yapı içinde gösterilmektedir.



Şekil 6. Fin okullarının bürokratik yapısı ve okul çalışanları

Sosyal destek uzmanları, Sosyal İşler ve Sağlık Bakanlığının belirlediği bölgesel yapılanma içinde bulunan *yürütme grubuna* bağlı olarak çalışırken öğretmenler (okul müdürü ve eğitsel destek uzmanları dahil), merkezi olarak Eğitim ve Kültür Bakanlığına; yerel olarak belediyelere bağlıdır. Ayrıca, küratör okul dışındaki sosyal hizmetler yetkilileri ile; psikolog ve hemşire ise sağlık kuruluşları ile doğrudan irtibat kurabilmektedir. Aynı kurumun içinde iki farklı bakanlık ve yerel yönetim yapılanmasına bağlı çalışanlar olması, Fin okullarındaki esnek bürokratik yapının önemli bir göstergesidir.

Veri setinde bu ikili yapıya dair olumsuzluk olarak nitelendirilebilecek sadece bir unsur bulunmuştur. Veli ve öğrencilerle iletişim ve okul bilgilendirme sistemi olarak kullanılan VILMA isimli uygulamanın sadece Eğitim ve Kültür Bakanlığı personelleri tarafından kullanılabileceğine dair yakın zamanlı bir kararla sosyal destek uzmanlarının bu uygulamaya erişimi sonlandırılmıştır. Bu konuda Sosyal Destek Uzmanları olumlu ya da olumsuz bir fikir beyan etmemiştir. Ancak Okul Müdürü'ne göre bu uygulamayı kullanamadıkları için sosyal

destek uzmanlarının işleri olumsuz etkilenmektedir. Benzer şekilde Ders Rehberi_2, bu uygulamaya getirilen erişim engeli nedeniyle sosyal destek uzmanlarıyla olan iş birliğinin azaldığını ifade etmiştir.

VILMA uygulaması artık çalışmıyor. Ve birçok sorun yaşandı çünkü bu kişiler [sosyal destek uzmanları] için bilgi almak yasal değil. VILMA'ya giremedikleri için işlerini yapamamalarının çok saçma olduğunu düşünüyorum. Bu çok sinir bozucu (Okul Müdürü).

Önceden [sosyal destek uzmanlarıyla] çok daha fazla iş birliği vardı. Çünkü yasa gereği [artık] VILMA'da tuttuğumuz kayıtları görmelerine izin verilmiyor. Yani temel olarak; öğrencilerin notlarını göremiyorlar, öğretmenlerin ya da benim ne yazdığımı göremiyorlar, kaç saat devamsızlık yaptıklarını göremiyorlar. Yani dürüst olmak gerekirse amaçlarının ne olduğunu bilmiyorum (Ders Rehberi_2).

VILMA uygulaması üzerinden öğrenci verilerine getirilen erişim sınırlılığı hariç tutulursa tüm Destek Uzmanları yoğun bir iş birliğinin varlığına işaret eden söylemlerde bulunmuştur. Dolayısıyla Öğretim Programında hem okul kültürünün ilkesi olarak vurgulanan “etkileşimli ve çok yönlü çalışma yaklaşımı” (Bölüm 4.1.2.1) hem de sosyal destek uygulamaları için tavsiye edilen “farklı meslek gruplarını temsil eden çalışanlar arasında istişare”, uygulamada karşılık buluyor görünmektedir (EDUFI, 2016, Bölüm 8.1). Bu iş birlikleri hem geniş katılımlı toplantılarla hem de ikili ilişkilerle yürütülmektedir.

Tipik bir okul bağlamından bekleneceği gibi Fin okullarında da okul müdürü ve öğretmenler mutlak toplantılar düzenlemektedir. Bu toplantılar dışında sosyal destek uzmanlarının da bulunduğu iki tür toplantı düzenlenmektedir. Birincisi, okulun genel işlerinin konuşulduğu düzenli toplantılar; diğeri, belirli bir öğrenciye verilecek desteğe ilişkin düzenlenmesi zorunlu olan toplantılardır. Her iki toplantı türü için de belirli bir sayı bulunmamakta ve düzenlenme sıklığı okuldan okula değişmektedir.

Ayrıca okulda yaklaşık ayda bir kez okulun genel işlerini konuştuğumuz bir toplantı yapıyoruz. Bu toplantıda müdür, özel eğitim öğretmeni, bazı öğretmenler (ama hepsi değil birkaçı), hemşire, okul sosyal hizmet uzmanı [küratör], okul psikoloğu bulunuyor. Ve herhangi birinin endişelendiği bir durum olup olmadığını ve bununla ilgili ne yapmamız gerektiğini tartışırız (Psikolog).

Eğer sadece öğretmenler varsa bu pedagojik bir toplantıdır. Ancak başka bir kişi daha varsa, öğrencilerle bağlantısı olan herhangi bir doktor veya psikolog olabilir, o zaman buna profesyonel grup toplantısı denir. Bu toplantı sırasında sorunları tespit ederiz çünkü o zaman tüm bu parçaları bir araya getirebilir ve zorlukları ve ayrıca öğrenciler

için gelecek planımızın ne olduğunu inceleyip belirleyebiliriz [...] Bunlar, bireysel öğrenciler için yapılan toplantılar. Ancak aylık toplantılar gerçekten hiç de aynı değil, çünkü orada herhangi bir birey ya da kişisel meseleyi tartışmıyoruz. Daha çok okul düzeyinde öğrencilerin nasıl daha sağlıklı bir ortama kavuşturulacağı ya da nasıl daha sağlıklı bir ortam yaratılacağı konuşuluyor. Bu toplantıları yılda belki dört kez yapıyoruz ve sanırım hemşire ve psikologlarla da üç ya da dört kez yapıyoruz (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Belirli bir öğrencinin ihtiyacını değerlendirmek için düzenlenen toplantılar, eğitsel ve sosyal destek hizmetlerinin her ikisini de ilgilendiren ve görece kritik kararları almak için düzenleniyor görünmektedir. Örneğin sağlık sorunu nedeniyle *yoğun* veya *özel destek* alması gereken öğrencilerin belirlenmesi, bu kritik kararlar kapsamında düşünülebilir.

Kritik kararlar haricinde sağlanan desteklerin tespiti büyük oranda ikili ilişkiler şeklinde kurulan iş birlikleri sayesinde sağlanıyor görünmektedir. Bu iş birlikleri, ilgili mevzuatla da güvence altına alınmıştır. Örneğin okul çalışanları herhangi bir öğrencinin sosyal destek ihtiyacını tespit ettiğinde yasa gereği bunu ilgili kişilere bildirmek zorundadır.

Eğitim kurumunun bir çalışanı, öğrencinin bakım [care] hizmetlerine ihtiyacı olduğunu tespit ederse öğrenciyle birlikte derhal okula veya öğrenci sağlık görevlisine ya da öğrenci destek psikoloğuna veya küratörüne başvurmalı ve destek ihtiyacını değerlendirmek için gerekli bilgileri sağlamalıdır (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 17).

Bu çalışmanın Destek Uzmanı katılımcılarından sadece Ders Rehberi, sorumlu olduğu sınıflarla düzenli ders veya görüşmeler yapmaktadır. Diğer katılımcılar, toplantılar ve doğrudan kendilerine yapılan bireysel başvurular haricinde ancak öğretmenin veya diğer uzmanların yönlendirmesi ile bireysel öğrenci ihtiyaçlarından haberdar olabilmektedir. Bu yönlendirmeler büyük oranda ders öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Öğrencilerin okul vaktinin çoğunu ders öğretmenleri ile geçirmesinden dolayı ilk adım öğretmenlerden gelmekte ve öğretmenler bir sorun tespit ettiklerinde ya sorunu gözlemlemesi için ilgili uzmanı sınıfa davet etmekte ya da öğrenciye ilgili uzmanı ziyaret etmesini tavsiye etmektedir.

Bence öğretmen, çocuk için ana karakterdir. Her gün, her saat karşılaştıkları kişi odur. Bu yüzden ilk başta yardımcı olan kişi o oluyor (Psikolog).

Öğretmenler, diyelim ki sınıftaki bir öğrencinin davranışıyla ilgili sorun yaşarsa bizden gelmemizi isterler. Benden gelip sadece derse katılmamı ve ders sırasında neler olduğunu izlememi isterler. Sonra doktora rapor verir ve derim ki, bilirsiniz, bu

öğrencinin sınıfta oturmakla ilgili bazı sorunları var, sessiz kalmıyor ya da her ne yapıyorsa... (Hemşire).

Eğer öğretmenler bir öğrenci için endişeleniyorsa “senin için endişeleniyorum, gidip [küratörle] konuşabilirsin” önerisinde bulunabiliyor (Küratör).

Ders rehberleri de kendi alan derslerinin olmadığı dönemlerde destek ihtiyacı olan öğrencileri diğer öğretmenler aracılığıyla öğrenmektedir. Özellikle sınıf rehber öğretmenlerinin ders rehberlerine öğrenci yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Kısacası, tüm öğretmenler (branş, sınıf veya sınıf rehber öğretmeni), destek ihtiyaçlarının tespitinde aktif bir rol almaktadır.

Bir sorunları olmadığı sürece öğrencilerle bire bir görüşmüyorum. O zaman başka bir öğretmenden bir sorunları olduğunu duymam gerekiyor (Ders Rehberi_2).

[İhtiyaç tespiti için] en önemli rotalar, grup sorumlusu öğretmen [sınıf rehber öğretmeni] ve öğrencilerin kendisidir (Ders Rehberi_3).

Okul Müdürü, ihtiyaç tespitlerinin öğretmenler tarafından yapılıyor olduğunu vurgulamış ve öğretmenlerin öğrencileri çok iyi tanıyor olması sayesinde kimin desteğe ihtiyacı olduğunu “öylece bildiklerini” (we just know) belirtmiştir. Bu kısa yanıtın ihtiyaç tespiti için resmî veya hazır prosedürlerin olmadığı ve öğretmenlerin bunu günlük okul hayatının içinde yaptığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki yetkinliğini vurgulayan Özel Eğitim Öğretmeni_3, sorun ve ihtiyaçların birtakım testler yerine gözlem yoluyla tespit edildiğini ifade etmiştir. Diğer yandan Psikolog, fark edilmesi zor olan bazı psikolojik sorunlar için öğretmenlerin yardım ve eğitime ihtiyacı olabileceğini düşünmektedir. Her iki katılımcının da birtakım genel testler kullanmadan ve gözlem yoluyla sorun tespiti yapılıyor olmasına dair göndermesi, her vakaya bireysel yaklaşıldığı ve ihtiyaç analizlerinin belirli bir zaman dilimi yerine süreç içerisinde ortaya çıktıkça yapıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, daha önce Hemşire başlığında sunulan Psikoloğun psikiyatri hemşiresi istihdamına dair eleştirisi ile de örtüşmektedir (Bölüm 4.3.1.3).

Fin sınıf öğretmenlerinin test yapmadan bile öğrencilerini gözlemleme konusunda çok profesyonel olduklarını söyleyebilirim. Öğrencilerin akademik desteğe mi yoksa bir tür sosyal beceriye mi ihtiyaç duyduklarını, sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya mı yoksa duygusal sorunlara mı ya da benzeri şeylere mi ihtiyaç duyduklarını söyleme konusunda çok becerikliler. Yani çok iyiler. Dolayısıyla özel eğitim

öğretmeni, ilkokulda sınıf öğretmeniyle ve ortaokulda branş öğretmenleriyle çok yakın bir iş birliği içinde çalışıyor (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Ben genel testler uygulamıyorum. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin bazı öğrenme testleri olabilir ve sonra gerçekten kötü okuyan birkaç öğrencileri varsa gelip başka bir şey yapmamız gerekip gerekmediğini sorabilirler. Ancak bu çocukları bulmaya çalışmak benim işimin bir parçası değil. Bu sorumluluk öğretmenlere ait. Dolayısıyla öğretmenlerin çok görünür olmayan bu sorunları tespit etmede daha fazla yardıma ihtiyacı var, nöro-psikolojik konularda daha fazla eğitime ihtiyaçları var. Dikkat eksikliği, otizm spektrumu birçok öğretmen için fark edilmesi oldukça zor. Bunları daha fazla fark etmek de faydalı olabilir. Ve evet, bunu fark etme sorumluluğunun büyük bir kısmı öğretmene aittir (Psikolog).

İkili ilişkiler üzerinden yürütülen iş birlikleri ile ilgili olarak buraya kadar sunulan bulgular ışığında sınıf ve branş öğretmenlerinin sorun tespitinde merkezi bir rol oynadığı aşikardır. Bir sonraki temada sunulan Genç Yetişkin verileri de bunu desteklemektedir. Ancak, ihtiyaç tespitini sadece öğretmenlerin üstlendiği bir sorumluluk olarak değerlendirmek hatalı bir çıkarım olacaktır. Öncelikli olarak öğretmenlerin ihtiyaç tespitinde bulunması, mesleki rolleri gereği öğrencilerle daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanıyor görünmektedir.

Eğitsel ve sosyal destek uzmanlarının da öğrencilerle kurduğu sosyal ilişkilerin mesafesi nispetinde ihtiyaç tespitinde rol aldığı ve bu mesafenin mesleki rolleri gereği değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ders Rehberi_3, çoğunlukla kendisinin “ilk adım” olduğunu ve sosyal destek uzmanlarını ziyaret etmenin öğrenciler tarafından yaftalayıcı bir durum olarak algılanabildiğini belirtmiştir. Ders Rehberi_3’ün bu tespiti öğretmenlerin gözlemleyerek ihtiyaç belirlemesinden farklı olmakla birlikte öğrencilerin kendiliğinden yardım aradıkları durumlar açısından makul bir argümandır. Özellikle küratör ve psikoloğun mesleki rolleri düşünüldüğünde bu argüman daha sağlam bir zemine oturmaktadır. Bu uzmanların tanıtıldığı ilgili bölümde küratörün idari görevleri çağrıştıran bir mesleki rolü olduğu, psikoloğun ise çoğunlukla birebir hizmet verdiği tartışılmıştır (Bölüm 4.3.1).

Bir öğrencinin attığı ilk adım büyük olasılıkla ben olurum. Yardıma ihtiyaçları olduğunu hissettiklerinde ilk bana gelirler. [...] Günümüzde bile bir terapistle ya da psikoloğa gitmenin bir tür yaftalaması olabilir ama benimle görüşmeye gelmek için yok (Ders Rehberi_3).

Diğer yandan bir sosyal destek uzmanı olan hemşirenin küratör ve psikologdan farklı olarak öğrencilerle daha yakın sosyal ilişkiler kurduğu görülmektedir. Örneğin çalışmanın Hemşire katılımcısı, öğrencileri gözlemleyebilmek için öğle yemeğini onlarla yediğini ve küçük öğrencilerin sadece konuşmak ve sarılmak için yanına geldiğini belirtmiştir. Bu durumun Hemşire katılımcının şahsından kaynaklanabileceği ihtimalini göz ardı etmemekle birlikte genel olarak okul hemşireliğinin nasıl icra edildiği düşünüldüğünde hemşirelerin diğer sosyal destek uzmanlarına kıyasla öğrencilerle daha yakın ilişki kurması olası görünmektedir. Genç Yetişkinlerin söylemleri de bu yakınlığı doğrulamaktadır. Örneğin Hanelle, öğrenciyken okul hemşiresi ile “sıcak bir bağ” kurduğunu vurgulamıştır.

Çalıştığım bir okulda öğle yemeği saatinde yemekhanede bile oturdum, öğle yemeğimi yemekhanede yedim, böylece çocukların nasıl yemek yediklerini ve öğle yemeği saatinde nasıl davrandıklarını izleyebildim. [...] Okul psikologları olduğunu biliyorum ama sayıları çok az. Bence öğrencilerin konuşacak birilerine ihtiyacı var. Ancak psikologlar her okulda olmayabilir ve bu [konuşmak] alt sınıflarda bile ihtiyaç duyulan bir şey. Yani hayat çok yoğun ve ebeveynler için de öyle. O yüzden sadece konuşacak ya da onlara sarılacak birine ihtiyaçları var. Bazen 1. Sınıflar geliyor ve tüm o küçük kızlar sadece sarılmak istiyor, sonra da çekip gidiyorlar (Hemşire).

Ayrıca, hemşirelerin tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesi itibarıyla sorun ve ihtiyaç tespitinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Küratör, kendisine gelen destek talebin öğretmenlerden sonra en çok hemşireler aracılığı ile iletildiğini belirtmiştir.

[Destek talebi] endişe duyduklarında çoğunlukla öğretmenlerden ya da okul hemşiresinden gelir çünkü onlar her yıl her öğrenciyle görüşürler. Görüştiklerinde, öğrencilerin yaşadığı bazı sorunlar hakkında konuşabilirler. Ve onlara okul sosyal hizmet uzmanıyla konuşmalarını ve onunla devam etmelerini önerebilirler (Küratör).

Eğitsel ve sosyal destek uzmanlarının kendi aralarındaki ikili ilişkilerin geneline bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin merkezi bir konuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu merkezi konumun üç aşamalı destek sisteminden kaynaklandığı iddia edilebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci genellikle sosyal desteğe de ihtiyaç duymaktadır (Psikolog). Dolayısıyla özel eğitim öğretmenleri hem ders öğretmenleriyle hem de sosyal destek uzmanları ile sürekli bir iletişim halindedir. Yardımcı öğretmenler ise halihazırda özel eğitim öğretmenlerinin süpervizörlüğünde görev yapmaktadır. Üç aşamalı destek sistemiyle

doğrudan ilgili olmamalarına rağmen ders rehberlerinin de özel eğitim öğretmenleri ile yakın bir iş birliği içinde olduğu anlaşılmaktadır.

Genellikle [özel eğitim öğretmenleriyle] aynı ilgi alanlarına ve aynı danışanlara sahibiz. Yani benim yardımına ihtiyacı olan danışanların genellikle özel eğitime de ihtiyaçları oluyor. Her zaman değil ama çoğu zaman. Dolayısıyla iş birliği genellikle bu yönde ilerliyor. İlk başta bir özel eğitim öğretmeni benimle iletişime geçiyor çünkü çocuğu zaten tanıyorlar (Psikolog).

Temel eğitimde üç seviyeli destek sistemi vardır. Daha fazla desteğe ihtiyacı olan bir öğrenci varsa özel eğitim öğretmenleri elbette onlara destek vermek durumundadır. Hatta onlarla birebir daha fazla zaman geçirebilirler. Belki bir öğrenci ofislerine gelir ve bir ya da iki hafta boyunca bazı okul çalışmaları yapar. Bu noktada ders rehberleri, öğrencilere iki hafta boyunca çalışabilecekleri bir yer bulmalarında yardımcı olabilir. Yani işimiz temelde onlarla el ele çalışmak (Ders Rehberi_3).

Ders rehberi ile de çok fazla ortak çalışma yapıyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_1)

Sonuç olarak, öğrencilerin destek ihtiyaçlarının nasıl tespit edildiği bu bağlamda kurulan iş birlikleri açısından değerlendirildiğinde mesleki rolleri gereği öğrenci gruplarıyla daha fazla vakit geçiren okul personelleri, destek ihtiyaçlarının tespitinde daha aktif rol almaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin bu konuda öncelikli bir rolü olduğunu kabul etmekle birlikte özel eğitim öğretmenleri ve hemşirelerin diğer uzmanlara nispeten daha ön planda olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yine mesleki rolleri gereği diğer tüm uzmanlarla daha fazla iş birliği içinde olması itibarıyla destek hizmetleri açısından okul kültüründe daha merkezi bir konuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hem öğrenci ihtiyaçlarının tespit edilme yolları hem de uzmanlar arasındaki ikili ilişkilerin doğasını yansıtmak için Şekil 6'da her bir uzmanın konumu bilinçli olarak seçilmiştir. Çalışmanın doğası gereği bu konumlandırma matematiksel bir modelleme değildir. Ancak verilerin genelinden çıkan örüntüye dayanarak her bir destek uzmanının mesleki rol ve sorumluluğu ile aralarındaki iş birliklerini göstermesi açısından faydalı olacağı düşünülmüştür. Destek hizmetlerini bir bütün olarak gösteren bu şeklin merkezinde özel eğitim öğretmeni ve dolayısıyla üç aşamalı destek sistemi bulunmaktadır. Sosyal destek uzmanlarından hemşire öğrencilere; küratör, hem okul yönetimine hem de öğrencilere yakın konumlandırılırken psikolog, çoğunlukla bireysel yardım sunması itibarıyla arka planda gösterilmiştir. Ayrıca, yardımcı öğretmen sınıf içinde, ders rehberleri ise kendi sınıfları olması ve özel eğitim

öğretmenleri kadar yoğun iş birlikleri kurmaması sebebiyle müstakil bir konumda gösterilmiştir.

İkili iş birliklerine ek olarak, hangi destek hizmetinin kime ve nasıl verileceği okul seviyesinde yapılan toplantılarla veya öğrencilerin bireysel başvuruları ile belirlenmektedir. Ancak bulgular, destek hizmetlerinin tespiti ve sağlanmasında temel mekanizmanın bu temada sunulan iş birlikleri olduğunu göstermektedir. Test ve anket gibi sorun tespiti için kullanılabilecek yöntemlerin azlığı bu savı desteklemektedir. Dolayısıyla Okul Kültürü Odaklı Öğretim bölümünde (Bölüm 4.1.2.2) işaret edilen dayanışma olgusunu burada tekrarlamakta fayda görülmektedir. Prainsack ve Buyx'un (2012, s. 344) "karşılıklı yardım ve ortak hedeflerle birbirine bağlanma" şeklinde betimlediği dayanışma, Fin okullarında sunulan destek hizmetlerini ilişkisel adalet açısından betimleyen en üst düzey kavram olarak düşünülebilir. Fin okul kültürü için her ne kadar birtakım olumsuzluklar (örneğin; VILMA uygulamasına erişim sınırlılığı, psikiyatri hemşirelerinin psikologlar yerine istihdam edilme endişesi) içerse de eğitsel ve destek uzmanlarının yüksek bir dayanışma kültürü içinde görev yaptığı sonucuna varılmaktadır. Bu dayanışma kültürüne dair tek olumsuz eleştiri Özel Eğitim Öğretmeni_1'den gelmiştir. Bu katılımcıya hem uzmanlığı hem de genel olarak eğitim sistemi için ne gibi hususların iyileştirilebileceğine dair tavsiyesi sorulduğunda iş birliği yürütmenin zorluklarına dikkat çekerek mesleki sorumluluk alanları arasında sınır çizilmesi gerektiğini belirtmiştir. Veri setinde iş birliklerine dair tek olan bu olumsuz yorum, bir yanıyla iş birliklerin zorluğuna işaret ederken diğer yanıyla ikili iş birliklerin Fin okullarında ne derece yoğun olduğunu desteklemektedir. Dolayısıyla Özel Eğitim Öğretmeni_1'in sorduğu soruların kendisi bu çalışma açısından aynı zamanda birer yanıttır.

Bu ilkokulda da olan bir şeydi, şimdi ortaöğretimde de var, sınırları çizmek gerekiyor. Benim işim nedir? Ve branş öğretmenlerinin sorumluluğu nedir? Buradaki çizgi nerede? Alt sınıflarda bu gerçekten zor çünkü orada aynı zamanda matematik ya da başka bir şey de öğretiyorsunuz. Ama artık o pozisyonda değilim. Fakat aynı zamanda benim işimin gerçekten ne olduğunu ve ders rehberlerinin işinin ne olduğunu bilmem oldukça zor. Branş öğretmenlerinin işi nedir? Sınıf rehber öğretmenin işi nedir? (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

4.4. Destek Anlayışının İlkeleri ve Algılanan Destek

Öğretim Programında eğitim faaliyetlerinin geneline gönderme yapıldığında *öğretim*, *rehberlik* ve *destek* kavramları birlikte kullanılır. Örneğin, “her öğrenci, gelişim düzeyi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen öğretim, rehberlik ve desteği alır” (EDUFI, 2016, Bölüm 7.1.2). Özellikle rehberlik ve destek kavramları, çalışma belgelerinin hepsinde çoğu zaman birlikte kullanılır⁶¹. Bu birlikte kullanım (öğretim-rehberlik-destek), esasında eğitim faaliyetlerinin iç içe geçmiş olmasına işaret eder. Ders rehberliği, bir rehberlik faaliyeti olduğu kadar bir destek hizmetidir ve nitekim bu çalışmada eğitsel destek olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, destek uzmanlarının bir diğerine öğrenci yönlendirmesi şeklinde kurdukları iş birlikleri düşünüldüğünde çoğu destek hizmeti aynı zamanda bir çeşit rehberlik içermektedir. Daha da ötesi, üç aşamalı destek sistemi dikkate alındığında özel eğitim öğretmenlerinin sunduğu rehberlik ve destek, temelde bir öğretim faaliyetidir.

Bu çalışmanın odak noktası öğretimden daha çok rehberlik ve destektir ancak bu faaliyetleri birbirinden ayırmak, özellikle öğrencilerin perspektifinden bakıldığında çoğu zaman mümkün değildir. Genç Yetişkinlerin öğrencilik hayatlarına dair duygu ve düşüncelerine ilişkin bulgular; ilgi, destek, rehberlik, yardım, anlayış ve yakın ilişkiler gibi kavramlar etrafında şekillenmektedir. Bu bulguları öğretim, rehberlik ve destek faaliyetleri içinde ayrı ayrı gruplandırmak makul bir yaklaşım olmadığı için önceki temalarda analitik amaçlarla yapılan sosyal destek, eğitsel destek, ders rehberliği gibi ayrımlardan bu temada kaçınılmaktadır.

Bu bölümde sunulan bulgular, öğrencilerin normal ders programları ile olağan ders içi etkinliklerin dışında kalan tüm öğretim, rehberlik ve destek hizmetlerine işaret edecek şekilde *destek* kavramı altında sunulmaktadır. Bu destek genel hatlarıyla rehberlik faaliyetlerini de kapsayacak şekilde tüm eğitsel ve sosyal destek hizmetlerini, sınıf ve branş öğretmenlerinin olağan öğretim faaliyetlerini aşan desteklerini ve özel eğitim öğretmenlerinin sunduğu öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda öncelikle Fin eğitim sisteminin destek anlayışını şekillendiren birtakım ilkeler, ardından Genç Yetişkinlerin öğrencilik hayatında aldıkları ya da mahrum kaldıkları destek kendi görüşlerine dayanarak yorumlanmaktadır.

⁶¹ Aynı cümle içinde olacak şekilde *guidance* (rehberlik) ve *support* (destek) kelimelerinin kullanım sıklığı çalışma belgelerinde aratıldığında tüm belgelerden sonuç alınmış ve toplam 128 kullanım bulunmuştur.

4.4.1. Destek Anlayışının İlkeleri

Bulgular, Okul Kültürünün İlkeleri (Bölüm 4.1.2.1) ve Temel Haklar ve Bireysel İhtiyaçlar (Bölüm 4.2) başlıklarında sunulan ilkelere ek olarak Fin eğitim sisteminde destek hizmetlerinin uygulanışıyla ilgili birtakım ilkeler benimsendiğini göstermektedir. Çalışma Belgelerinin geneline yayılmış vaziyette bulunan bu ilkelerden veri setinde tekrar eden bir desene sahip olanlar üç başlık halinde gruplandırılabilir: a) bütüncül ve önleyici, b) erişilebilir, c) mahremiyet ve gönüllülük esaslı.

4.4.1.1. Bütüncül ve Önleyici

Önceki temalarda sunulan bulgular, Fin eğitim sisteminde destek anlayışının bütüncül bir yaklaşıma sahip olduğuna işaret etmişti. Örneğin, Fin okullarının ikili bir hiyerarşik yapıya sahip olmasına rağmen sürdürülen iş birlikleri veya üç aşamalı destek sisteminin dayattığı uygulamalar, bütüncül bir destek anlayışı öngörmektedir. Bu bütüncül anlayış, çalışma belgelerinde bir ilke olarak açıkça vurgulanmaktadır. Öğretim Programında üç aşamalı destek sistemi tanıtılırken vurgulanan ilk husus, öğrenmeye ilişkin desteklerle sosyal desteğin bir bütün olduğudur. Benzer şekilde Öğrenci Sosyal Yardım Kanununda öğretim ve sosyal destek hizmetlerinin “işlevsel ve birleşik bir bütün oluşturacak şekilde organize” edilmesi öngörülür (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 9).

Öğrenim desteği ve okula devam, tutarlı bir bütün oluşturmak için öğrenci sosyal desteği ile birleştirilir (EDUFI, 2016, Bölüm 7).

Destek anlayışını tanımlayan diğer ilke, önleyiciliktir. Daha önce tartışıldığı üzere öğrenci sosyal desteğinin müşterek ve bireysel boyutları vardır (Bölüm 4.3.1). Müşterek sosyal destek, bir yönüyle desteğin bütüncül olmasıyla ilişkiliyken diğer yönüyle önleyici olmasını öngörür. Nitekim Öğrenci Sosyal Yardım Kanunundaki amaç maddelerinin ilki, “sorunların ortaya çıkmasını önlemek” ifadesini içerir (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 2).

Öğrenci sosyal desteği öncelikle önleyici faaliyetlerden ve tüm okul toplumunu destekleyen müşterek sosyal destek çalışmalarından oluşur (EDUFI, 2016, Bölüm 8).

Önleyicilik ilkesi, Destek Uzmanları tarafından da vurgulanmıştır. Psikolog, işinin yarısının önleyici hizmetlerden oluştuğunu ve henüz büyük bir endişe ortaya çıkmadan danışmanlık verdiğini belirtmiştir.

Bazı sorunların doğmasını engelleyecek şekilde çalışmaya gayret ediyoruz (Ders Rehberi_3).

Okul psikologları okulda ne yapar? İşin kabaca yarısı önleyici olmalı, öğretmenlerle ve ailelerle çalışmalı; henüz fazla endişe yokken danışmanlık vermeli (Psikolog).

4.4.1.2. Erişilebilir

Erişebilirlik, Öğrenci Sosyal Yardım Kanunu ve Öğretim Programında birebir aynı ifadelerle açıklanmaktadır. Bu ilkeyle kastedilen sosyal destek hizmetlerine erişimdir. Eğitsel destek uzmanları, görevleri gereği öğrencilerle iç içe olduğu için doğal olarak erişilebilirdir. Erişilebilirlik ilkesi, bir yönüyle öğrenci ve velilerin sunulan hizmetlerden haberdar olmasına, diğer yönüyle destek ihtiyacı olduğunda öğrencilerin bu desteğe ulaşabilmesine işaret etmektedir. Sunulan hizmetlerden haberdar olmak, Öğrenci Sosyal Yardım Kanununda “Bilgilendirme ve Yönlendirme Yükümlülüğü” başlığıyla müstakil bir bölümde ele alınır. Bu çerçevede okullar, mevcut hizmetler hakkında öğrencileri hem bilgilendirmek hem de bu hizmetlere ulaşmaları için yönlendirmekle yükümlüdür.

Eğitim organizatörü, öğrencilerin ve velilerinin eğitim kurumu ve öğrencileri için mevcut olan eğitim bakımı [care] hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktan sorumludur. Eğitim kurumu ve öğrenci bakımı personeli, ihtiyaç duyduğu öğrenci bakımıyla ilişkili yardım ve hizmetlere başvurması için öğrencileri yönlendirmekle yükümlüdür (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 11).

Sosyal destek hizmetlerine ulaşım açısından erişebilirliği sağlamak aynı kanunla güvence altına alınmış ve psikolog ile küratörün kolayca erişilebilir olması gerektiği belirtilmiştir. Hemşire için daha detaylı tanımlanan bu erişilebilirlik, hemşirelerin çalışma saatlerinin randevu alınmadan ziyaret edilebilecek şekilde ayarlanmasını öngörmektedir.

Öğrenci bakımı kapsamındaki psikolog ve küratör hizmetleri öğrenciler tarafından kolayca erişilebilir olmalıdır (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 9).

Hemşirenin okuldaki çalışma saatleri ve öğrenci sağlık hizmetleri, öğrencinin gerektiğinde randevu almadan sağlık hemşiresinin ofisine gidebileceği şekilde düzenlenmelidir (*Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 17).

Sosyal destek uzmanlarının kolayca erişilebilir olması gerektiği, çalışmanın katılımcıları tarafından da doğrulanmış ve öğrencilerin kendilerini istedikleri vakit ziyaret edebildikleri vurgulanmıştır.

Kolayca erişilebilir olmalıyım. Herkes en ufak bir endişesi olduğunda bile benimle iletişime geçebilmelidir (Psikolog).

Bazen öğrenciler kendileri geliyor, kapıyı çalıp merhaba diyor. Bazen veliler iletişime geçer. Bu şekilde ilerliyor (Küratör).

Doğrudan benim ofisime gelebiliyorlar ve tanıdığım okul hemşirelerinin çoğunun ofis saatleri var. Çalıştığım okullarda öğrenciler çok küçük, her zaman gelip kapımı çalabiliyorlar (Hemşire).

4.4.1.3. Mahremiyet ve Gönüllülük Esası

Öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunması hem Temel Eğitim Kanunu hem de Öğrenci Sosyal Yardım Kanunu’nun müstakil bölümlerinde yasal olarak güvence altına alınır. Bu yasal bağlayıcılık doğrultusunda Öğretim Programı, mahremiyeti sosyal destek hizmetlerinin başat ilkelerinden biri olarak kabul eder.

Eğitimin sağlanmasından sorumlu organların üyeleri, 37. maddede belirtilen kişiler [öğretmen, yönetici ve yardımcı öğretmenler], okul sosyal hizmet görevlileri, okul psikologları ve öğretmen adayları, bu Yasa’da belirtilen görevlerin yerine getirilmesi sırasında öğrencilerin veya bu Yasa’da belirtilen personelin ya da ailelerinin kişisel durumları ve ekonomik durumları hakkında öğrendiklerini yabancılara açıklayamazlar (*Basic Education Act*, 1998, s. 19)

Öğrenci sosyal destek çalışmalarının en temel ilkeleri mahremiyet, öğrencilere ve velilere karşı saygılı bir tutum ve onların katılımını teşvik etmektir (EDUFI, 2016, Bölüm 8).

Mahremiyet ile birlikte anılan “saygılı tutum” ve “katılımı teşvik” ilkelerinin çağrıştırdığı anlam, veri setinin geneline dayanarak gönüllülük ilkesi altında değerlendirilmektedir. Öğretim Programı, sosyal desteğin her zaman gönüllülük esasına dayanması gerektiğini belirtir.

Bireysel öğrenci sosyal desteği her zaman öğrencinin ve gerekirse velisinin rızasına dayanır (EDUFI, 2016, Bölüm 8.3).

Sosyal Destek Uzmanlarının ifadelerinden mahremiyet ve gönüllülük ilkelerinin hassasiyetle uygulanmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Küratör, hiçbir öğrenciyi kendisini ziyaret etmeye zorlayamayacağını; Hemşire ise belirli bir öğrenci sorununun konuşulması gereken toplantılarda eğer öğretmenler de bulunuyorsa ilgili öğrenciden izin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Kimseyi gelmeye zorlayamam. Bunu yapamam. Bu gönüllü bir şey. Ama gerçekten endişeleniyorsam ya da birileri gerçekten endişeleniyorsa o zaman velilerden okula gelmelerini ve bu endişe hakkında konuşmayı isteyebiliriz (Küratör).

Bazen öğrencinin olmadığı, sadece velilerin ve tüm uzmanların olduğu bir toplantı yapıyoruz. Ancak her zaman öğrencinin orada olmasına çalışırız çünkü elbette konuştuğumuz onların durumudur. Ama eğer öğretmenleri, yani eğitim tarafındaki kişiler orada olursa o zaman her zaman önceden “onlara [öğrencilere] sağlık sorunlarınızdan bahsedebilir miyim?” diye sormam gerekir (Hemşire).

Kişisel bilgilerin yabancılarla paylaşılmaması anlaşılabilir ve yaygın bir mahremiyet ilkesidir. Ancak Hemşirenin belirttiği şekilde sosyal destek uzmanlarının kurum içinde mahremiyete dikkat etmesi, bu konudaki hassasiyetin derecesini göstermesi açısından önemlidir. Kurum içinde de uygulanan mahremiyet ilkesi, iş birlikleri açısından bir tehdit unsuru olarak değerlendirilebilir. Daha önce uzmanlar arası iş birliklerde değinilen sosyal destek uzmanlarının mesajlaşma ve bilgi iletişim uygulaması VILMA’yı kullanamaması, bu uzmanlar açısından bir sınırlılık olarak tartışılmıştır (Bölüm 4.3.3). Esasında hem bu uygulama kaynaklı hem de genel olarak sosyal hizmetlerin benimsediği hassas mahremiyet ilkesi, sosyal destek uzmanları dışındaki personeller için de bir sınırlılıktır. Örneğin Ders Rehberi_2, sosyal destek uzmanlarının kendileriyle öğrenci verisi paylaşmamasını anlamsız bulduğunu söyleyerek eleştirmiştir.

Şöyle söyleyelim, onların [sosyal destek uzmanlarının] da çoğu yasaların arkasına saklanıyor. Yani öğrencilerin izni olmadan bizimle herhangi bir bilgi paylaşamayacaklarını söylüyorlar ki bu çok saçma çünkü öğrencileri oraya gönderirsem öğrencinin orada olup olmadığını ve devam edip etmeyeceğini bilmem gerekiyor. Çünkü bazı öğrencileri oraya gönderirsem ve bu konuda herhangi bir bilgi alamazsam göndermemin ne anlamı var? Oraya gidip gitmediğini ve yardım alıp almadığını bilmiyorum. O yüzden bu işleyiş bana çok mantıklı gelmiyor (Ders Rehberi_2).

Sonuç olarak, Fin eğitim sistemindeki destek hizmetleri üç temel ilke etrafında şekillenmektedir. Bütüncül ve önleyici yaklaşım, tüm paydaşların iş birliği içinde çalışmasını

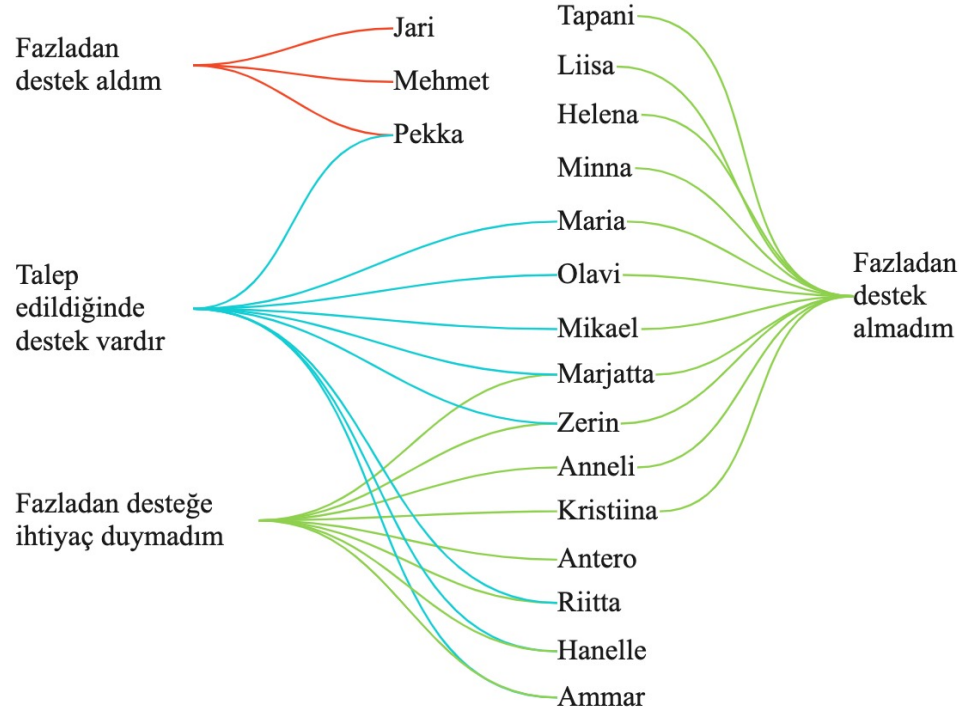
ve sorunların henüz ortaya çıkmadan engellenmesini hedeflerken; erişilebilirlik ilkesi öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda desteğe ulaşabilmelerini garanti altına almaktadır. Mahremiyet ve gönüllülük esası ise öğrencilerin kişisel bilgilerinin korunmasını ve destek süreçlerine kendi rızalarıyla katılmalarını sağlayarak sistemin etik temelini oluşturmaktadır.

4.4.2. Genç Yetişkinlerin Destek Değerlendirmesi

Önceki temalarda sunulan bulgulara Fin okullarındaki destek hizmetleri, Genç Yetişkinlerin bireysel tecrübelerine dayanan örneklerle desteklenmiştir. Bu bölümde Genç Yetişkinlerden elde edilen veriler bir bütün olarak sunulmakta ve örneklem olarak seçilen grubun genelindeki eğilimler üzerinden anlamlı bir resim elde edilmeye çalışılmaktadır. Diğer bir ifadeyle önceki temalarda destek hizmetlerine dair unsurlar merkezde iken bu bölümde Genç Yetişkin katılımcı grubu merkezdedir. Ayrıca bu bölümde Genç Yetişkinlerin bireysel tecrübelerine ek olarak duygu, düşünce ve gözlemlerine dayanan veriler de sunulmaktadır. Böylece destek hizmetlerinin birincil muhatabı olan (mezun) öğrencilerin gözünden destek hizmetlerinin uygulanışı ve destek anlayışının ilkeleri çapraz bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Yine diğer bölümlerden farklı olarak bulgular, doğrudan ilgili kodlar üzerinden sunulmakta ve bu kodların dayandığı katılımcılar ilişkili diğer kodlarla birlikte zihin haritası şeklinde görselleştirilmektedir. Genç Yetişkinlerin bireysel tecrübelerine dayanan örnekler önceki temalarda alıntı olarak sunuldu ise bu bölümde tekrar edilmeyerek ilgili temaya yapılan atıfla yetinilmektedir.

4.4.2.1. “Fazladan” destek

Bu bölüm, Genç Yetişkinlerin normal okul dersleri haricinde fazladan destek alıp almadığına dair görüşlerini sunmaktadır (Şekil 7). Katılımcıların büyük çoğunluğu fazladan destek almadığını ya da bu desteğe ihtiyaç duymadığını belirtirken Jari, Mehmet ve Pekka fazladan destek aldığını belirtmiştir. Kültürel arka planı farklı olan bu üç katılımcı, aldıkları fazladan desteği Fince dersi (Jari, Pekka) ve farklı din dersi (Mehmet) üzerinden ifade etmiştir (Bölüm 4.2.2).



Şekil 7. Genç Yetişkinler destek algısı

Hem destek görmediğini hem de talep edildiğinde destek olduğuna dair farkındalığını belirten katılımcılar ile desteğe ihtiyaç duymamış olan katılımcılar birlikte ele alındığında neden fazladan destek görmediği muğlak kalan 4 katılımcı (Tapani, Liisa, Helena, Minna) bulunmaktadır. Bu katılımcılardan Minna hariç diğerleri, fazladan destek görmemiş olmalarını destek hizmetlerinin halihazırda herkes için ulaşılabilir olması ile ilişkilendirmiştir.

Akranlarıma kıyasla daha fazla veya daha az kaynağın parmaklarımin ucunda olduğunu iddia edebileceğimi sanmıyorum. Bence hepimiz aynı masada eşit koltuklara sahiptik, aynı kaynaklara aynı şekilde erişebiliyorduk (Tapani).

Bu katılımcıların fazladan destek görmemiş olması, kişisel olarak bundan mahrum kalmaları ile ilgili olmayıp bu desteğin fazladan görülmemesi şeklinde düşünülmelidir. Diğer yandan Minna, fazladan destek görmemesini ilköğretimde yeterince rehberlik alamadığı için istemediği bir lise türünde okumak zorunda kalması ile ilişkilendirmiştir (Bölüm 4.3.2.1).

Hem fazladan destek görmediğini hem de talep edildiğinde destek olduğunu belirten katılımcılardan Olavi, sunulan desteğin herkes için eşit olduğunu vurgulamakla birlikte okula devam etmediği kişisel bir “kriz” döneminde okulunun buna kayıtsız kaldığını belirtmiştir.

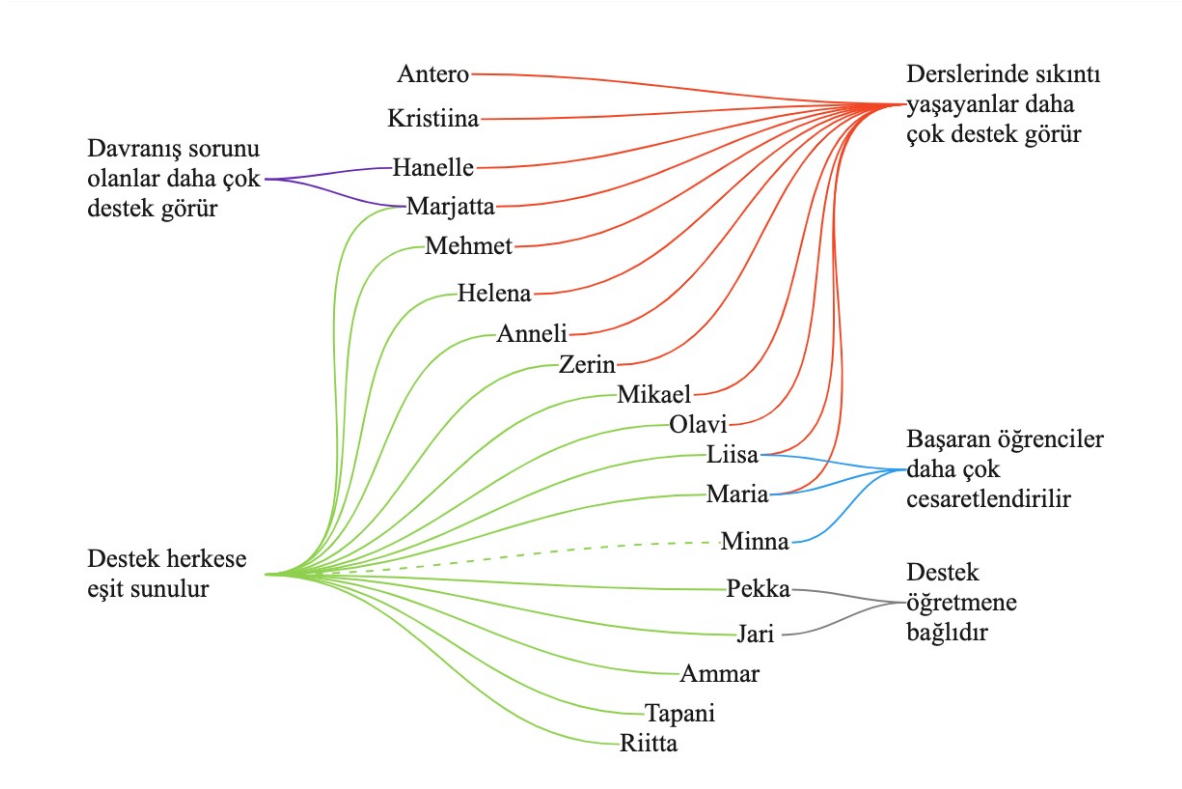
Olavi daha sonra aldığı ders rehberliği ile bu kriz dönemindeki kayıpları telafi edebilmiştir, ancak bunu kendi çabası sayesinde yapabildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Olavi özelinde “talep edildiğinde destek”, destek anlayışının ilkelerinden gönüllülük çerçevesinde değerlendirilebilir. Diğer yandan Olavi’nin benzer durumda başka bir öğrenci olsa daha fazla sıkıntı çekmedi şeklindeki endişesi, önlenebilirlik ilkesi açısından haklı bir endişe olarak yorumlanabilir.

Sanırım dokuzuncu sınıftayken pek çok dersi asmıştım. Hangi nedenle bilmiyorum ama evde olmayı seviyordum. Ve o zamanlar sanırım kimsenin dikkatini çekmediğim için mutluydum çünkü yapmak istediğim şey buydu. Ama şimdi düşündüğümde ne ailemin ne de okulunun pek aldırış etmemesinin iyi bir şey olmadığını düşünüyorum. Bence okul kesinlikle biliyordu, ailem de muhtemelen biliyor olmalıydı. Ama evet, bana bir şey olmadı ama bu durumdaki başka biri çok daha fazla sıkıntı çekebilirdi. Bu yüzden, eğer birisi böyle bir kriz yaşarsa ve gerçekten sebepsiz yere okulu asarsa o zaman bu insanlara daha fazla destek verilmesi gerektiğini umardım. [...] Aldığım destek daha çok derslerime yeterince çalışmamamla ilgiliydi. Lisedeyken okulu asıyordum. Bu yüzden atladığım dersleri nasıl telafi edeceğimin yollarını bulmak zorunda kaldım (Olavi).

Doğrudan kodlar üzerinden sunulan bu bulguların yarı yapılandırılmış görüşmelere dayandığını ve kodlamanın endüktif olarak yapıldığını hatırlamak gerekir. Dolayısıyla “fazladan destek görmedim” ve “fazladan desteğe ihtiyaç duymadım” kodları birbirini dışlayan ifadeler değildir. Benzer şekilde “talep edildiğinde destek vardır” ifadesi, o katılımcıların bu konudaki doğrudan ifadelerine dayanır ve diğerlerinin bu konuda bir farkındalığı olmadığı anlamına gelmez. Ayrıca, “fazladan destek görmedim” ifadesi, katılımcıların öznel değerlendirmesidir ve Tapani’de olduğu gibi bu destek fazla olarak değerlendirilmeyebilir. Ayrıca, görüşmenin başında fazladan destek görmediğini belirten bir katılımcı ilerleyen dakikalarda bu çalışma kapsamında destek olarak değerlendirilen örnekler paylaşmıştır. Örneğin Ammar, görüşmenin farklı zamanlarında hem fazladan destek görmediğini hem de İkinci Dil Olarak Fince dersi aldığını belirtmiştir (Bölüm 4.2.2.2). Bu doğrultuda, bu alt temada sunulan kodlar sonraki temalardaki kodlarla birlikte sarmal bir şekilde ilerleyerek nihai bulguları oluşturmaktadır.

4.4.2.2. Destek Talep Edebilmek

Genç Yetişkinlerin büyük çoğunluğuna göre destek gören öğrenciler, derslerinde sıkıntı yaşayanlardır (Şekil 8). Genç Yetişkinlerin bu kabulü, üç aşamalı destek sisteminin, özellikle de genel destek aşamasının etkin yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 8. Genç Yetişkinlere göre kimler destek alır

Destek aşamalarının tanıtıldığı bölümde genel destek aşaması için sadece üç katılımcının (Maria, Mehmet, Pekka) paylaştığı bireysel tecrübeler aktarılmıştır (Bölüm 4.2.3.1). Dolayısıyla ihtiyaç tespiti ve destek süresi gibi unsurlar açısından diğer aşamaların (yoğun, özel) aksine daha muğlak prosedürler içeren genel destek aşamasının işleyişi ve yaygınlığı ile ilgili çıkarımda bulunabilmek için bireysel tecrübeye dayanan sınırlı veri sunulabilmiştir. Ancak Genç Yetişkinlerin çoğunluğunun genel destek aşamasından yararlanmasa dahi derslerinde sıkıntı yaşayanların destek gördüğüne inanması, bu aşamanın okul kültürü içinde yerleşik bir kabul olarak mevcut olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, “talep edildiğinde destek” alınabildiğine dair inançla birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin derslerinde sıkıntı yaşadığında yardım talep edebildikleri, dolayısıyla da genel destek aşamasına erişim açısından yüksek bir farkındalığa sahip oldukları sonucunu

doğurmaktadır. Kristiina'nın aşağıdaki alıntısı, Genç Yetişkin katılımcı grubunun çoğunluğunu genel destek aşamasına dair tutum ve farkındalıkları açısından temsil etmektedir.

Normal derslerin ve desteğin dışında [aldığım] ekstra bir şey olmadığını söyleyebilirim. Sanırım gittiğim tüm okullarda – birkaç farklı okulda zorlandığınızda destek vardı. Yardım alabileceğiniz bir tür ödev sınıfı ya da buna benzer bir seçenek vardı. Ama benim buna ihtiyacım yoktu. Bu yüzden katılmadım (Kristiina).

Genç Yetişkin katılımcı grubunun profili gereği (genel lise ve üniversite eğitimi almış olmaları) bu desteklere daha az ihtiyaç duymuş olmaları olası görünmekle birlikte genel destek aşamasında alınan her desteğin görüşmeler esnasında ortaya çıkmamış olması da mümkündür. Genel destek aşamasında alınan muhtemel anlık desteklerin daha önce değinildiği üzere “fazladan” bir destek olarak değerlendirilmeme veya bu desteklerin normal öğretimin bir parçası olarak düşünülme ihtimali göz ardı edilmemelidir.

İki katılımcı (Hanelle, Marjatta) ise derslerinde sıkıntı yaşayan öğrencilere ek olarak davranış sorunu olan öğrencilerin de destek gördüğünü belirtmiştir. Hanelle, fazladan desteğe ihtiyacı olmadığını ama bugünün perspektifinden baktığında “yaramaz erkeklere” (difficult boys) giden destek olmasaydı kendisinin daha fazla destek alabileceğine inanmaktadır. Marjatta da benzer şekilde “vahşi erkekler” (wild boys) ifadesini kullanarak yaramazlık yapanların erkek öğrenciler olduğuna ve bu öğrencilerin daha çok destek gördüğüne dikkat çekmiştir. Ancak Hanelle'den farklı olarak Marjatta'nın bu yorumu kişisel tecrübeye değil, gözleme dayanmaktadır.

Çok fazla desteğe ihtiyacı olmayan bir öğrenciydim. Gerçekten performans sergiliyordum. Sürekli deniyordum ve hep oradaydım. İstenileni yapan sessiz bir kızdım, ama şimdi bir öğretmen olarak görüyorum ki daha fazla destek alabilirdim, ama ilgi yaramaz erkeklere gidiyordu (Hanelle).

Açıkçası öğrenme güçlükleri ve davranış sorunları olanlar [destek alır] diye düşünüyorum. Yani vahşi erkekler [wild boys]. Sınıfımız genel olarak oldukça sakin olduğu için şanslıydım, ses [gürültü] açısından da. Yani çok büyük bir sorunuz yoktu (Marjatta).

Üç katılımcı ise halihazırda başarılı olan öğrencilerin destek gördüğünü belirtmiştir (Liisa, Maria, Minna). Bu katılımcılardan Liisa ve Maria, derslerinde sıkıntı yaşayanların yanı sıra ilgili ve özverili öğrencilerin de destek gördüğünü belirtmiştir. Maria'nın bu

öğrencilerin desteği “isteyebilmiş” olması şeklindeki spekülâtif yorumu “talep edildiğinde destek vardır” verisiyle örtüşmektedir. Minna ise başarılı öğrencilerin daha çok destek gördüğünü iddia etmiştir. Minna, yukarıda açıklandığı üzere fazladan destek görmediğini belirten bir katılımcı olup bunu aldığı ders rehberliğinden memnuniyetsizliği çerçevesinde ifade etmiştir (Bölüm 4.3.2.1). Minna’nın başarılı öğrenciler daha çok desteklenir söylemi de bu tecrübesinden ve memnuniyetsizliğinden kaynaklanıyor görünmektedir.

Bence [destek almakta] ana faktör öğrencinin nasıl olduğudur. Eğer ilgili olduklarını, öğrenmek istediklerini ve özverilerini gösterirlerse daha fazla destek alacaklardır. Ve eğer çok iyi olmayan ve notları da çok iyi olmayan bir öğrenciyse ve gerçekten umursamıyorlarsa ve öğretmen de umursamadıklarını görebiliyorsa o zaman doğal olarak daha az destek alacaklardır (Liisa).

Aslında çok fazla destek almadım. Ama destek de istemedim. Ve gerçekten başarılı olan kişiler için bence destek mevcuttu ve belki de bunu kendileri için isteyebildiler (Maria).

Okulda ne kadar iyi olduğunuz... Sanırım eğer iyi bir öğrenciyseniz, bence liseye doğru çok başarılı biri mesleki eğitime gidiyorsa [öğretmenler] “Neden, neden bunu yapıyorsun?” diye soruyorlar. Yani destek, bence esas olarak bulunduğunuz yerdeki okulda ne kadar başarılı olduğunuzla ilgili (Minna).

Başarılı olan öğrencilerin destek gördüğüne ilişkin kod, yorumlayıcı bir yaklaşımla talep edildiğinde destek vardır kodu ile ilişkilendirilebilir. 9 katılımcının verisine dayanan talep edildiğinde destek vardır kodu, doğrudan ifade etmedikleri için başarılı öğrencilerin desteklendiğini düşünen Liisa ve Minna’dan elde edilen verileri içermemektedir. Diğer yandan “öğrenme isteklerini ve özverilerini gösteren” (Liisa) öğrencilerin bu tutumları destek talebi olarak yorumlanabilir. Bu “isteyebilme” halinin sadece ders desteği için değil, diğer destek türleri için de önemli olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, talep edildiğinde destek olduğunu düşünen Pekka’ya sosyal destek hizmetleri ile ilgili ne düşündüğü sorulduğunda ancak destek uzmanlarıyla iletişime geçecek kadar “cesur” olanların onlardan yardım alabildiğini belirtmiştir.

Bence sadece öğrencilerin onlarla [sosyal destek uzmanlarıyla] konuşmaya gelecek ya da iletişime geçecek kadar cesur oldukları durumlarda yardımcı oluyorlar. Ancak yeterince cesur değillerse ve korkuyorlarsa o zaman bu profesyonellerin yardımcı olabileceği pek bir şey yok (Pekka).

Buraya kadar sunulan bulgular ışığında Genç Yetişkinlerin destek hizmetlerini büyük oranda ders desteği olarak anladığı görülmektedir. Ayrıca, bu ders desteklerine ya doğrudan talep edildiğinde ya da öğrencilerin özverili (Liisa) ve başarılı (Minna) olması veya yaramazlık yapması (Hanelle, Marjatta) itibariyle dolaylı olarak ulaşılabildiği sonucu çıkmaktadır. Bu durum, önceki temalarda işlenen destek hizmetlerinin uygulanışında formel prosedürlerin olmaması ve destek anlayışının gönüllülük ilkesine dayanması gibi hususlarla örtüşmektedir. Diğer taraftan, açıkça destek talep etmeyen veya mizacı itibariyle edemeyen (Pekka) öğrencilerin destek hizmetlerinden mahrum kalma ihtimali ortaya çıkmaktadır. Bu duruma dikkat çeken Psikolog, bazı psikolojik sorunlar dışarıdan kolay fark edilemediği için “sessiz” öğrencilerin destek hizmetlerine daha geç ulaşabildiğini vurgulamaktadır.

Bazı öğrenciler sorunlarını sadece içlerinde yaşadıklarını göstermezler. Bu gruptaki insanlar kolay kolay yardım alamazlar. Örneğin, DEHB ve DEB [Dikkat eksikliği bozukluğu] arasındaki farkı biliyor musunuz bilmiyorum, her ikisinde de dikkat eksikliği var, her ikisi de okul çalışmalarına konsantre olmakta zorlanıyor. Ama sadece hiperaktivitesi olan çocuklar bunu öğretmene gösterir. Yani zihinleri konsantre olmayan bir grup çocuk var ama öğretmeni rahatsız etmiyorlar. Orada sessizce oturuyorlar ve mutlu görünüyorlar. Ancak bu durum onların öğrenmesini de en az diğer çocuklar kadar etkileyebilir. Bu nedenle, gürültü ve kargaşa çıkaran çocuğun sandalyesinde oturup hiçbir şey söylemeyen çocuktan daha önce psikoloğa sevk edilmesi oldukça anlaşılır bir durumdur (Psikolog).

Psikoloğun dikkat eksikliği sorunu ile ilgili yaptığı ayırmada en dikkat çekici husus, bazı sorunların öğretmenler tarafından zor fark edilebileceğidir. Bu husus, önceki temalarda işlenen öğretmenlerin ihtiyaç tespitinde oynadığı aktif rol bulgusu açısından ayrıca önemlidir. İki katılımcı (Jari, Pekka), doğrudan bu hususa değinerek destek almanın öğretmene bağlı olduğunu belirtmiştir (Şekil 8). Umursamadıkları için ya da iş yoğunluğu gibi sebeplerle öğrencilere odaklanamayan öğretmenlerin öğrencilerin destek alma sürecini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Sanırım bu gerçekten öğretmene bağlı. Öğretmen kendini gerçekten öğrencilere yardım etmeye adanmışsa... çünkü bunun gerçekten öğretmene bağlı olduğunu biliyorum. Bazı öğretmenler gerçekten umursamıyordu. Ve sanırım duygusal kontrolleri kötüydü. Kendilerine ait bazı sorunları vardı (Jari).

Bazen öğretmenlerin kendi işleri, kendi sorunları ya da çok sayıda öğrencileri olduğunda herkese konsantre olamamaları çok olasıdır. Ya da umursamayan bazı öğretmenler de olabilir. Tabii ki, öğrencileri çok fazla önemsemeyen bazı öğretmenler her zaman vardır. Bence bu talihsiz bir gerçek (Pekka).

Destek görmenin doğrudan öğretmene bağlı olduğunu sadece iki katılımcı belirtmiştir. Ancak diğer Genç Yetişkinlerin görüşleri de sınıf içi şartların, dolayısıyla da ders öğretmenlerinin merkezde olduğu bir destekten faydalanma sürecini yansıtmaktadır. “Derslerinde sıkıntı yaşayanlar”, “başaran öğrenciler” ve “davranış sorunu olanlar” şeklinde kodlanan Genç Yetişkin görüşleri, sınıf içi dinamiklere gönderme yapmaktadır ve görüşmelerde bu bağlamda ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrenci destek ihtiyaçlarının büyük oranda derse giren sınıf ve branş öğretmenleri tarafından belirlendiğine dair bulgu Genç Yetişkin verileri ile doğrulanmaktadır (Bölüm 4.3.3).

Ayrıca, öğretmenlerin bu rolünü dikkate almadan sadece Genç Yetişkinlerin destek hizmetlerine dair görüşlerine dayanan bir değerlendirme eksik olacaktır. Genç Yetişkinler veri setinden elde edilen bulgular desteklerin doğrudan veya dolaylı olarak talep edildiği şeklinde bir çıkarıma götürmekte ve sadece öğrencilere bağlı veya onlar tarafından başlatılan bir destek hizmeti izlenimi yaratmaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu sosyal ilişkiler aracılığıyla bu destek hizmetlerini yönlendirme potansiyeli olduğu aşıkardır. Bu husus, görece öneminden dolayı bir sonraki alt temada ayrıca ele alınmaktadır (Bölüm 4.4.2.3).

Bu alt temada sunulacak diğer bir bulgu, Genç Yetişkinlerin büyük çoğunluğunun destek hizmetlerinin herkese eşit sunulduğunu düşünmesidir (Şekil 8). Desteğin eşit olmadığını ifade eden üç katılımcıdan Hanelle, desteğin “yaramaz erkek öğrencilere” yoğunlaştığını, Kristiina ve Antero ise kendileri fazladan desteğe ihtiyaç duymadığı için kimlerin destek aldığını bilmediğini belirtmiştir. Minna ise desteğin öğretmenler tarafından eşit sunulduğunu belirtmekle birlikte ders rehberlerinin verdiği desteğin iyi olmadığını tekrar etmiştir⁶².

Öğretmenler açısından sanırım [destek] aynıydı. Ancak genel olarak duyduğum, pek çok kişinin ders rehberinden iyi destek alamadığıdır (Minna).

Destek hizmetlerinin eşit olduğuna dair bu bulgu, herkesin eşit destek aldığı anlamına gelmemektedir. Önceki bulgulara gösterildiği üzere her öğrenci destek hizmetlerinden aynı şekilde yararlanmamaktadır. Ancak bu farklılığın öğrencilerin gözünde bir eşitsizlik yaratmadığı anlaşılmaktadır.

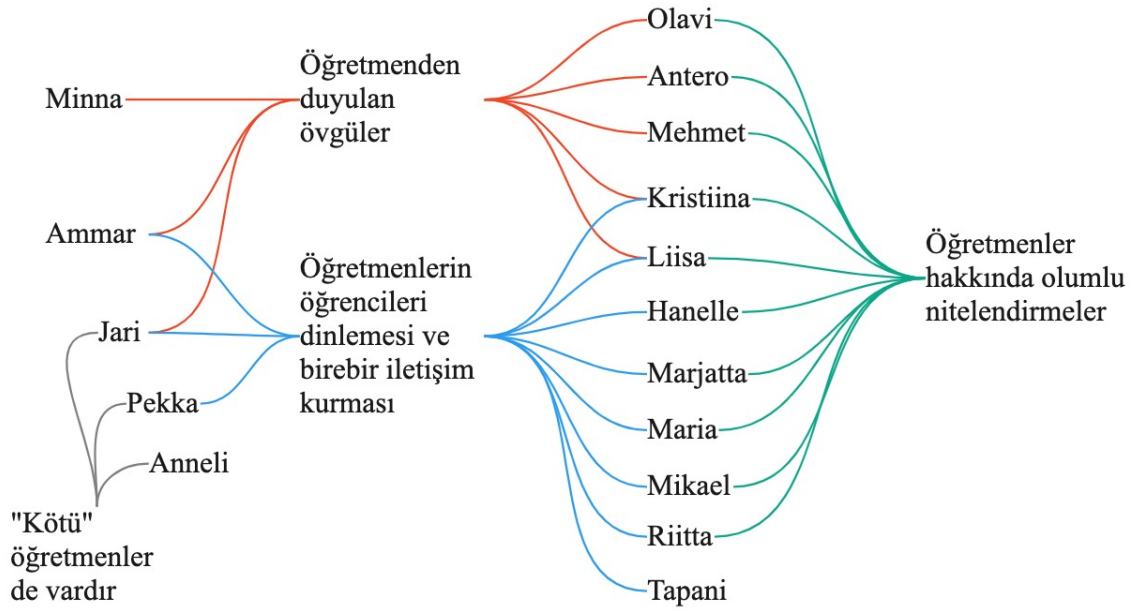
⁶² Bu sebeple Şekil 8’de Minna, kesik çizgilerle gösterilmiştir.

[Destek] çok eşit gibiydi. Daha fazla yardım isteyen öğrenciler elbette daha fazla yardım alıyordu ama bu diğer öğrencilerin yardım almadığı anlamına gelmiyordu, yani çok eşitti (Zerin).

Sonuç olarak, Genç Yetişkinlerin destek hizmetlerini eşit algılamaları, hakkaniyetli eşitlik açısından sistemin önemli bir başarısını ortaya koymaktadır. Diğer yandan Jari ve Pekka'nın bu desteklerin öğretmene bağlı olduğunu düşünmesi, tüm kurumsal yaklaşım ve uygulamalara rağmen birebir etkileşimin doğasının önemini göstermektedir.

4.4.2.3. Birebir Etkileşim ve Destek

Bu bölümde hem çalışmanın kuramsal çerçevesi hem de veri setinin kaçınılmaz olarak getirdiği nokta gereği öğrencilerle kurulan sosyal ilişkilerin doğası incelenmektedir. Kuramsal çerçeve olarak benimsenen ilişkiyel adalet; bir yönüyle öğrenci ihtiyaçlarına okul ortamı içinde cevap verilebilmesine işaret ederken diğer yönüyle ilgi, sevgi ve dayanışma gibi duygular etrafında şekillenen sosyal ilişkileri kapsamaktadır. Ayrıca buraya kadar sunulan veriler kümülatif olarak değerlendirildiğinde öğrencilerle kurulan sosyal ilişkilerin önemi ortaya çıkmaktadır. En öz haliyle önceki bulgulara öğrenci ihtiyaçlarının tespitinde ve bu ihtiyaçlara uygun desteğin verilmesinde temel mekanizmanın destek uzmanlarının kendi aralarındaki ikili iş birlikleri olduğu; bu iş birliklerinde öğrencilerle fazla vakit geçiren personelin ihtiyaç tespitinde daha fazla rol aldığı, dolayısıyla da ders öğretmenlerinin ihtiyaç tespitinde öncelikli bir rolü olduğu vurgulanmıştı. Bu bölüm, Genç Yetişkinlerin öğretmenleriyle kurduğu sosyal ilişkilere dair bulguları detaylandırır (Şekil 9).



Öğretmenler hakkında fikir belirtmeyen katılımcılar: Zerin, Helena

Şekil 9. Genç Yetişkinlerin öğretmenlere dair düşünceleri

Genç Yetişkinlerin çoğunluğu, öğrencilik dönemlerindeki öğretmenlerin genelinden olumlu nitelendirmelerle bahsetmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerinin “saygılı” (Mehmet), “arkadaş gibi” (Olavi) ve “ilgili” (Kristiina) olduğunu belirtmiştir. Marjatta, bu *ilgili* öğretmenlerden aldığı ilhamla öğretmen olmaya karar verdiğini vurgulamıştır.

Hiçbir şekilde herhangi bir şeye saygısızlık edecek bir öğretmenle karşılaşmadım. Genelde çok saygılılar (Mehmet).

Altıncı sınıftaki öğretmenimle gerçekten iyi bir ilişkim vardı, belki fazla iyi demek garip olacak ama bir tür arkadaş ilişkisi gibiydi. Beni spor ve matematik okuluna gitmem için cesaretlendirmişti (Olavi).

Öğretmenler çok iyi insanlardı ve herkes, ya da en azından ben, öğretmenlerimi her zaman sevdim ve onlara her şeyi anlatmak istedim [...] Öğretmenlerin çoğu ilgiliydi ve sizinle konuşmak isterlerdi (Kristiina).

Beni gerçekten etkileyen çok sayıda ilgili öğretmenim oldu [...] İlham vericiydiler ve öğretmen olmayı düşünmemin nedeni onlardı (Marjatta).

Katılımcıların vurguladığı diğer bir unsur; öğrencilerin istek, soru ve ihtiyaçlarına karşı öğretmenlerin duyarlı olduğudur. Ayrıca, öğretmenlerin işlerini sevdiği ve “sürekli

şakalaşarak” rahat bir sınıf ortamı yarattığı belirtilmiştir (Mikael). Hiçbir zaman ihmal edilmediğini vurgulayan Liisa ise üniversite eğitimi alıyor olmasını öğretmenlerinin cesaretlendirmesiyle ilişkilendirmiştir.

Öğretmenler her zaman yardımcı olurdu. Ve her zaman yanımdaydılar (Antero).

Örneğin bir öğretmene bir şey sorduğunuzda veya bir mesaj gönderdiğinizde yanıt vereceğini bilirsiniz (Riitta).

Tüm öğretmenler gerçekten çok nazikti ve sürekli şakalaşıyorlardı. Sınıflarda genellikle rahat bir atmosfer vardı. Öğretmenler işlerini gerçekten seviyordu (Mikael).

Kendimi diğerlerine göre daha sessiz bir öğrenci kategorisine koysam bile hiçbir öğretmenin beni herhangi bir şekilde ihmal ettiğini hissetmedim [...] Öğretmenlerimin beni cesaretlendirdiğini ve üniversitede başarılı olabileceğime dair iyi bir özgüven oluşturmama yardımcı olduklarını hatırlıyorum, bu yüzden sanırım üniversiteye gitmek istememde etkili oldular, belki de öğretmenlerle kötü bir deneyim yaşasaydım ve çok fazla olumsuz geri bildirim verselerdi, o zaman belki de üniversiteyi yapamayacağımı hissederdim (Liisa).

Öğretmenlerle ilgili kullanılan bu olumlu nitelendirmelere ek olarak Genç Yetişkinler, öğretmenlerden duydukları övgü sözlerini aldıkları destek ve ilgi ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılar, bu övgü sözlerini bir ödevde verilen olumlu bir geri bildirimden veli görüşmesinde öğrenciye yapılan iltifata çeşitli şekillerde örneklendirmiştir. Kültürel arka planı farklı olan Ammar’ın ilkökul öğretmeninden duyduğu iltifatı hala hatırlıyor olması, bu çalışmadaki ilişkisel adalet yaklaşımı açısından çarpıcı bir örnektir.

[Destek olarak] belirli bir şey hatırladığımı sanmıyorum, ancak bazen öğretmenlerin bana iyi olduğumu söylediklerini hatırlıyorum. Bir kompozisyonda ya da ödevde yaptığım bir şey iyiydi ve olumlu geri bildirim aldığımı hatırlıyorum (Liisa).

Sanırım dördüncü ya da beşinci sınıftayken babam okula çağrıldı ve öğretmen onunla konuştu. Öğretmen bana öyle bir iltifat etti ki neredeyse orada ağlamaya başlayacaktım (Ammar).

Genç Yetişkinler, öğretmenlerin kendileri ile kurduğu birebir etkileşimi de aldıkları ilgi ve destekle ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda en çok vurgulanan husus, öğretmenin öğrencileri dinliyor olması olmuştur. Öğretmenin dinlemesi ile kastedilen öğrencinin bir sıkıntısı olduğunda bunu anlatabilmesi ya da sadece kişisel ve gündelik bir durumu paylaşabilmesidir. Ayrıca, iki katılımcı (Mikael, Tapani) öğretmenlerin tüm öğrencilere isimleri ile hitap etmesini bu etkileşimin bir göstergesi olarak ifade etmiştir.

Bir çocuğun söyleyecek bir şeyi veya endişesi olduğunda öğretmenler onu dinlediğinde... Gerçekten iyi dinlendiğimi hissediyorum çünkü ne zaman bir şeyim olsa bir sıkıntım olsa ya da zorlansam beni dinliyorlardı. Çok sık değildi. Olduğunda bunun için gerçekten destek alıyordum (Hanelle).

Bence en önemli şey bir şekilde kişisel olarak fark edilmek. Öğrenci, öğretmenin kendisini önemseydiği hissine kapılır, örneğin “köpeğin ameliyata girmişti, köpeğin nasıl?” gibi, hani daha önce konuştuğunuz şeyleri hatırlamak gibi. Ya da “futbol maçın nasıldı?” diye sormak gibi. Bu tür şeyler çok küçük olabilir ve 30 saniye sürebilir, ancak bence bu gerçekten bir şekilde derinlere işleyen bir şey. Bence aynı zamanda sadece dinlemek. Eğer bir çocuk paylaşmak isterse öğretmen onu dinlemek için oradaydı. Ve eğer yardıma ihtiyacı varsa öğretmen yardım etmek için de oradaydı. Bence mesele bu tür bir hazır bulunmayla ilgili (Kristiina).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki birebir etkileşimin eğitim kademelerinde ilerledikçe azalan bir eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır. Genç Yetişkinler, hem kırsal bölgelerdeki ilköğretim okullarının aksine ortaöğretimde mevcudun artması hem de genel olarak ortaokul ve lise kademesinde artan öğretmen sayısı nedeniyle birebir etkileşimin azaldığını ifade etmiştir. Özellikle lise kademesinde öğretmenlerin öğrencilerle bağ kuramaması ve aynı derse birden fazla öğretmenin girmesi gibi sebeplerle birebir etkileşimin az olduğu vurgulanmıştır.

Temel eğitimde sınıflar çok daha küçüktü, bir sınıfta çok daha az kişi vardı ve tabii ki ben şehirden uzak bir yerde yaşadığım için sınıflar oldukça küçüktü. Dolayısıyla öğretmenlerin herkese her konuda yardımcı olmak için gerçekten zamanları vardı. Ve bu lisede devam etmeyen bir şeydi (Antero).

İlkokulda anne gibi olan ve herkesle ilgilenen bir öğretmenimiz vardı, gerçekten çok iyiydi. Ortaokulda bu biraz daha azdı. Lisede ise bence daha da az ilgi gösteriliyor. Çünkü sınıf mevcutları o kadar artıyor ki sınıfınız için kişisel bir öğretmeniniz olmuyor. Sonra sistem şöyle bir hal alıyor; dersler var, çok sayıda öğretmen var ve onlarla kişisel anlamda bir bağ kuramıyorsunuz (Mikael).

Lisedeyken öğretmenlerle kişisel bir ilişkim olduğunu sanmıyorum, bu biraz üzücüydü. Belki de çok fazla ders asmaktan kaynaklanıyordu ama sanırım atmosfer o kadar da iyi değildi. Ve öğretmenler, bilmiyorum, bağlantı kuramıyorlardı (Olavi).

Ortaokulda öğretmenlerle daha fazla bağımız olduğunu söyleyebilirim çünkü toplamda aldığımız derslere kıyasla daha az öğretmenimiz vardı. Dolayısıyla tabii ki aynı öğretmenlerle daha fazla bağlantımız oluyordu. Yani daha iyi bağlantılarımız vardı. Ama örneğin lisede çok daha fazla öğretmen vardı. Karşılaştırma yapmak gerekirse, ortaokulda bir ya da iki İsveççe öğretmenimiz vardı. Lisede ise bana ders veren beş farklı İsveççe öğretmenim vardı (Pekka).

Tüm öğretmenleri kastederek yapılan bu olumlu değerlendirmelere karşın üç katılımcı (Anneli, Jari, Pekka) genelleme yapmaktan kaçınmıştır. Jari ve Pekka'nın bazı öğretmenler umursamadığı için okullarda alınan desteğin öğretmene bağlı olduğuna dair görüşleri ilgili temada paylaşılmıştır (Bölüm 4.4.2.2). Anneli ise “iyi olmayan” öğretmenlerin de var olduğunu belirterek tamamen olumlu (veya olumsuz) bir değerlendirmede bulunmamıştır. Hanelle ve Tapani ise öğretmenlerin geneli hakkında olumlu bir değerlendirmede bulunurken tek bir öğretmenle yaşadıkları olumsuz birer tecrübeyi paylaşmıştır.

Sanırım beni motive eden ve zeki olduğumu hissettiren gerçekten iyi birkaç öğretmenim oldu. Ancak genel olarak öğretmenler hakkındaki hislerimin o kadar da iyi olmadığını düşünüyorum. Öğretmenlerimin o kadar iyi ya da kibar olduklarını düşünmüyordum. Bilemiyorum. Her ikisinden de biraz (Anneli).

Beni bir daha onun Fince derslerinde görmek istemediğini söyledi (Tapani).

Lisede anlaşılamadığım bir öğretmenim dışında tüm öğretmenlerimden çok memnundum. O, tüm öğretmenlerimden çok farklıydı. Benim gerçekten bir aptal olduğumu düşünüyordu ve bana bunu açıkça söyledi (Hanelle).

Her iki olumsuz örneğin de lise kademesinde gerçekleşmesi, Genç Yetişkinlerin yukarıda tartışılan lise kademesinin ilköğretimden farklı olduğu ve daha az birebir etkileşim içerdiği verisiyle örtüşmektedir.

4.4.2.4. Okul Ortamında Kabul Görmek

Genç Yetişkinlerle yapılan görüşmelerde Türkçede *ilgi* olarak ifade edilebilecek İngilizce *attention* kavramı üzerinden de sorular sorulmuştur. Bu kavramı İngilizce *care* anlamındaki kullanımdan ayırmak için tezin raporlaştırılmasında hangi bağlamda kullanıldığına bağlı olarak *dikkat çekmek*, *görünür olmak* ve *kabul görmek* ifadeleri tercih edilmiştir, ancak katılımcılardan yapılan alıntılarda *attention* kelimesi, Türkçe *ilgi* olarak ifade edilmektedir.

Genç Yetişkinlerin çoğunluğuna göre bir öğrencinin çevresinin dikkatini çekmesinde en önemli unsur dışa dönük bir karakterinin olmasıdır. Konuşkan ve sosyal öğrencilerin arkadaşları arasında popüler olması anlaşılabilir bir durumken bu çalışma açısından ilginç olan dışa dönük öğrencilerin öğretmenlerin de daha fazla dikkatini çekmesidir.

Bence sesinizi çok duyurduğunuzda belki iyi ama çoğunlukla kötü bir ilgi de görüyorsunuz. Ama bence herkes konuşan insanları görür. Yani fikirlerinizi ifade ediyorsanız ve tartışmalara çokça katılıyorsanız çevrenizdeki insanların da dikkatini çekersiniz (Maria).

En sosyal, en eğlenceli, en dışa dönük öğrenciler en çok dikkat çekenlerdi. Ayrıca en popüler olanlar da onlardı. Okullarda her zaman popüler olan ve o kadar popüler olmayan öğrenciler vardır. Ve öğretmenlerin bile bu popüler öğrencilere daha fazla ilgi gösterdiğini söyleyebilirim (Liisa).

Dışadönük öğrencilerin daha çok soru sorarak öğretmenlerin dikkatini çektiği ve böylece daha çok yardım aldığı ifade edilmiştir. Konuşkan olduğunu belirten Kristiina, bu sayede “ilgiyi ve her şeyi” alabildiğini vurgulayarak kendi gibi olmayan öğrencilerin öğretmenler onlara ulaşamadığı takdirde bundan mahrum kalmış olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin ise her zaman bu öğrencilere ulaşamadığı ya da bir noktadan sonra vazgeçtiği anlaşılmaktadır. Bu husus, daha önce tartışılan talep edildiğinde desteğe ulaşılması ve öğretmenlerin ihtiyaç belirleme rolleri ile birlikte düşünüldüğünde ayrıca önem arz etmektedir. Bir öğrencinin öğretmene sesini duyurabilmesi, ne kadar dikkat çektiğini dolayısıyla da ne kadar destek gördüğünü belirliyor görünmektedir.

Bence aktif olanlar ve genellikle daha çok soru sorulanlar, daha fazla ilgi ve yardım görenlerdir (Zerin).

Bana sormasalar bile onlara her şeyi anlatan biriydim. Bu yüzden ilgiyi ve her şeyi aldığımı hissettiğime eminim. Ama tabii ki sınıflarda daha kendi halinde çocuklar, daha sessiz olanlar ya da birilerinin onlara sormasına ihtiyaç duyanlar da vardı. Her halükârda konuşacak kişiler değillerdi. Dolayısıyla, öğretmen bunun çok farkında değilse ve başka türlü kendilerini göstermeyecek çocuklara ulaşmak için çaba sarf etmiyorsa çocukların kişiliğinin önemli olduğunu düşünüyorum (Kristiina).

Bence [dikkat çekmede (receiving attention)] bir unsur muhtemelen öğrencilerin sosyalliği. Öğrenci çok kapalıysa, birkaç denemeden sonra bile açılmıyorsa bazı öğretmenlerin pes ettiğini hissediyorum. Onları kendi hallerine bırakıyorlar (Jari).

Bence *peruskolu*'da [Fince; temel eğitim] ilgi, ne kadar iyi “hey, öğretmenim buraya gelsene” dediğinize bağlı olarak veriliyordu (Minna).

Genç Yetişkinlerin büyük çoğunluğu genel olarak okul ilişkilerinden memnun olduğunu ifade etmiştir. Bu memnuniyet, “hiç kimseyle ciddi bir sorun yaşanmadığı” şeklinde yalın bir ifadeden (Helena) “okuldaki ilişkiler olmasa bugün burada olamazdım” şeklinde kuvvetli bir ifadeye (Zerin) değişen derecelerde dile getirilmiştir.

[İlişkilerin] gerçekten iyi olduğunu söyleyebilirim. Hiç kimseyle ciddi bir sorun yaşadığımı sanmıyorum (Helena).

Tüm bu ilişkilerin beni olumlu etkilediğini söyleyebilirim. Sınıf arkadaşlarıma, arkadaşlarıma, öğretmenlerime sorarak çok şey öğrendim ve her zaman çalışmayı sevdim ve her şeyi anladığımdan emin oldum. Ve temelde her zaman daha fazlasını bilmek istedim. Ve hep daha fazlasını sordum. Ve tüm sınıf arkadaşlarım, ebeveynlerim, öğretmenlerim bana yardımcı oldu. Yani diyebilirim ki bu ilişkiler olmasaydı bugün burada olamazdım (Zerin).

Okul ilişkilerinden memnuniyetini dile getirmekte tereddüt eden iki katılımcı (Anneli, Jari), aynı zamanda “kötü” öğretmenlerin de olduğunu düşünen katılımcılar arasındadır (Şekil 9). Jari, okul yıllarının başında arkadaş edinmekte zorlandığı ve bu açıdan desteklendiğini ama bu desteklerin ne derece işe yaradığını kestirebilmenin zor olduğunu düşünmektedir. Bu iki katılımcının öğretmenlerin ırkçı söylemlerine (Anneli) ve arkadaş zorbalığına (Jari) şahit olduğu ilgili temada sunulmuştu (Bölüm 4.2.2).

Başlangıçta, çocukken arkadaş bulmak gibi bazı sıkıntılar yaşadım. Beni desteklediler ama bilemiyorum. Sonunda kendi kendine düzeldi. Ama yine de söylemesi zor (Jari).

Ayrıca bu iki katılımcı, sosyoekonomik şartların bir öğrencinin dikkat çekmesinde ve kabul görmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Jari, sosyoekonomik şartların bir öğrencinin dikkat çekmesinde veya kabul görmesinde doğrudan etkili olduğunu okul dışı etkinliklere katılım üzerinden örneklendirmiştir. Anneli ise sosyoekonomik şartları, orta sınıf kavramıyla ilişkilendirmiş ve annesinin doktora derecesinin olmasının kendisine avantaj sağladığını vurgulamıştır.

Sanırım eğer bir kişinin durumu iyiye, yani ekonomik olarak iyi bir aileden geliyorsa dikkat çekmek, destek almak, kabul görmek de daha kolay oluyor. Çünkü ekonomik olarak sıkıntılı bir aileden geliyorsanız ailenizin bazı şeyler için gerekli miktarda parası yoktur. Örneğin yüzme havuzunda bir çocuk için doğum günü partisi düzenlemek gibi... Benim kasabamda yüzme havuzunda doğum günü partisi düzenlemek çok popülerdi, yapılabilirdi, ancak maliyeti vardı ve herkes bunu yapamazdı (Jari).

Okul ortamının oldukça orta sınıf olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden orta sınıfın altındaki öğrencilerin okulda daha zor zamanlar geçirdiğini düşünüyorum çünkü öğretmenlerin onaylayacağı şekilde konuşmayı bilmiyorlardı. Bu yüzden öğretmenlerin farkında olmadan yüksek eğitilmiş ailelerden gelen öğrencileri kayırdığını düşünüyorum. Örneğin doktora yapmış bir anneye sahip olmamın, öğretmenlerimin her zaman onayladığı bir şey olduğunu düşünüyorum. Özellikle de kırsal bir kasabada yaşadığımız için doktorası olan tek kişi annemdi. Bu yüzden herkes,

hatta öğretmenler bile ona gerçekten saygı duyuyordu ve ben de çok fazla para ödülü alıyordum. Belki de ben başarıyordum, bu yüzden onları kazandım ama aynı zamanda özel bir ilgi gördüğümü düşünüyorum çünkü herkes benim yüksek eğitilmiş bir aileden geldiğimi biliyordu (Anneli).

Jari'yle benzer şekilde Ammar, Maria ve Mikael de maddi olanakların dikkat çekme ve kabul görme üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Özellikle pahalı telefon ve kıyafetler üzerinden örneklendirilen bu husus, sadece akranların dikkatini çekme şeklinde açıklanmış ve öğretmenlerin bu sebepten kimseye ayrıcalıklı davranmadığı belirtilmiştir. Ammar, akran zorbalığını dahi sosyoekonomik şartlar ile ilişkilendirerek yüksek sosyoekonomik seviyede olan öğrencilere akran zorbalığı yapılmadığını ima etmiştir.

Ammar: Kimseye özel bir muamele yapıldığını hatırlamıyorum ya da birini kayırmak çok zordu. Bildiğim, bazen nasıl hareket edileceğine ya da bazı şeylerin nasıl yapılacağına dair örnek olarak bazı davranışları kullandıkları. Ama bunun dışında hayır, hatırlayamıyorum.

Araştırmacı: Deneyimlerinize dayanarak, ilgi görme (receiving attention) açısından öğrencinin sosyoekonomik durumu veya kültürel arka planıyla ilgili herhangi bir örnek hatırlıyor musunuz?

Ammar: Hımm, evet, sanırım öğretmen tarafından değil ama sınıf arkadaşları tarafından. Bazen, özellikle de daha yoksul bir arka plandan geliyorsanız en güzel kıyafetleri alamıyorsunuz. Bilmiyorum, bazen daha yüksek bir ekonomik düzeyden geliyorsanız zorbalık bile söz konusu olmayabiliyor.

Sosyoekonomik şartların kabul görme üzerinde etkisi olduğunu düşünen Minna ise bunu Anneli ile benzer şekilde sınıf kavramı ve eğitim seviyesi üzerinden açıklamıştır.

Bence okulda başarılı olanlar, çoğu zaman yüksek sosyoekonomik düzeyde olanlardır ve yaptıkları iyi işlerden destek almışlardır. Ama bence lisede ve burada üniversitede, eğer yüksek sosyoekonomik geçmişiniz varsa, örneğin akademisyen ebeveynleriniz varsa, akademik dili nasıl konuşacağınızı biliyorsunuz. Dolayısıyla daha fazla ilgi görüyorsunuz çünkü aynı dili konuşabiliyorsunuz (Minna).

Bu 6 katılımcının (Anneli, Ammar, Jari, Maria, Mikael, Minna) haricinde sosyoekonomik şartları kabul görme ile ilişkilendiren katılımcı olmamıştır. Ayrıca, Genç Yetişkinlerin hiçbirisi kültürel arka planın kabul görme üzerine etkisi olduğunu düşünmemektedir.

4.4.2.5. Genç Yetişkinlerin Destek Değerlendirmelerine Bütüncül Bakış

Bu bölümde Genç Yetişkinlerin destek hizmetlerine dair değerlendirmelerinin genelinden çıkan ikincil derecede bulguların sunulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunlardan birincisi, katılımcı grubun iç dinamikleri açısından bir bütün olarak sunulan verilere gruptan ayrıışan az sayıdaki Genç Yetişkinin verisi üzerinden bakıldığında o katılımcılar açısından tutarlı bir anlatı olduğunun görülmesidir. Örneğin Jari, liseden sonra geçirdiği boş yıllarda üniversite için para biriktirdiğini, ilkokuldayken akran zorbalığına maruz kaldığını, arkadaş bulmakta zorlandığı dönemler olduğunu, “umursamayan” öğretmenler olması sebebiyle destek alabilmenin öğretmene bağlı olduğunu ve öğrencilerin sosyoekonomik şartlarının okul ortamında kabul görmesinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Genç Yetişkin katılımcı grubundan ayrıışan Minna, ailesinin “eğitimli” olmadığını, sanat içerikli özel program uygulayan bir okula gidemediğini, yeterince ders rehberliği alamadığı için meslek lisesinde okumak zorunda kaldığını, okullarda sadece başarılı öğrencilerin desteklendiğini, ailenin sosyoekonomik seviyesinin öğrencinin kabul görmesini etkilediğini belirtmiştir. Jari ve Minna’ya ait bulgular, Genç Yetişkin grubunun genelinden ayrıışa da hakkaniyetli eşitlik üzerine olan bu çalışmada tek bir katılımcının olumsuz örneklerle dolu anlatısı dahi hem kendisi hem de Fin okullarındaki hakkaniyetli eşitlik uygulamaları açısından önem arz etmektedir.

İkinci olarak, destek uzmanları aracılığıyla öğrencilere sunulan destek hizmetleri üzerinden kurgulanan bu çalışmada destek uzmanlarının öğrencilere olduğu kadar öğretmenlere de destek olduğu sonucu çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle destek uzmanları öğrencilere doğrudan destek sağlarken dolaylı olarak da ders öğretmenlerine destek sağlamakta ve bu destek nihai olarak öğrencilere yansımaktadır. Destek uzmanlarının öğretmenlere destek veriyor olması hem yorumlayıcı bir yaklaşımla bulguların genelinden hem de doğrudan veri setinden ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Fin eğitim sisteminin iyileştirilmesi üzerine tavsiyeleri sorulduğunda Psikolog, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması gerektiğini ve öğrencilere öncelikli olarak yardım eden ve onlar için “ana karakter” olan öğretmenlerin işleriyle baş edebilmesi için onlara yardım edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Her gün çocuklarla birlikte olan öğretmenleri artırırdım. Bunu da sınıfların mevcudunu azaltarak yapardım. Bence sınıf başına 15 ila 20 çocuk iyi bir büyüklük olur, daha fazla

değil. Böylece öğretmenlerin gerçekten her çocuğu tanımak için zamanları olacak; tepki vermek ve tüm bunlar için orada olmak için zamanları olacak. Öğrencileri fark etmek ve desteklemek için daha fazla zamanları olacaktır. Ve belki de daha fazla özel eğitim öğretmenine ihtiyacımız var, ama bence öğretmen çocuk için ana karakterdir. Her gün, her saat karşılaştıkları kişi o. Dolayısıyla öğrencilere ilk yardımcı olan kişi onlardır. Ve biz de onların işleriyle baş edebilmelerini kolaylaştırmalıyız (Psikolog).

Esasında üç aşamalı destek sistemi, ders öğretmenleri için bu yardımı sağlıyor görünmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse özel eğitim öğretmenlerinin sağladığı destek sayesinde hem sınıf mevcudu azaltılmış olmakta hem de ders öğretmenleri farklı seviyedeki öğrencilerle ilgilenmek durumunda kalmadığı için işleri kolaylaştırılmaktadır. Bu duruma eleştirel yaklaşan Özel Eğitim Öğretmeni_3, ders öğretmenlerinin “kötü davranan” öğrencileri ayıklayarak sınıf yönetimini sağlamayı amaçladığını düşünmektedir.

Elbette bazı öğretmenler doğaları gereği mükemmeldir diyebilirim; kendi tutumları ya da kendi yaşam deneyimleri ya da her neyse... Ama öğretmenlerin çoğu buna sahip değildir. Kendisinin şunu ve şunu yapabileceğini sizin de kötü davranan çocukları alıp onlara ders verebileceğinizi söyleme eğilimindedir. Akademik olarak iyi olabilirler ama sınıfta bir tür polis olmanızı ya da kötü çocukları almanızı istiyorlar, böylelikle tüm kötü davranan öğrenciler özel eğitim öğretmenleriyle birlikte olacak ve sınıfta iyi bir disiplin sağlanacak (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Özel Eğitim Öğretmeni_3’ün ikili ilişkiler kaynaklı bu eleştirel yaklaşımına rağmen destek uzmanlarının öğrencilere olduğu kadar dolaylı olarak birbirlerine de destek sağladığı düşünülebilir (Destek uzmanlarının kendi arasındaki ilişkiler için Bölüm 4.3.3).

4.5. Ailenin ve Okulun Sorumluluğu

Bu tema, Genç Yetişkinlerin okulda aldıkları desteği ailede aldıkları desteğe kıyasla yorumlamaktadır (Araştırma Sorusu 4). Ayrıca, veli-okul iş birliğine dair bulgular hakkaniyetli eşitliğin politik boyutu açısından yorumlanmaktadır (Araştırma Sorusu 2).

4.5.1. Veli - Okul İş Birliği

Veli - okul iş birliği, Temel Eğitim Kanununda hem genel bir ilke olarak⁶³ hem de üç aşamalı destek sistemi kapsamında verilen eğitsel destek⁶⁴ ile tüm sosyal desteklerin⁶⁵ uygulanış esası olarak sunulur (*Basic Education Act*, 1998). Diğer çalışma belgeleri⁶⁶ de Temel Eğitim Kanuna dayandığı aşikâr olan benzer ifadelerle veli-okul iş birliğinin önemini vurgular. Tüm çalışma belgelerinin bu konudaki içeriğini kapsıyor olması sebebiyle parsimoni ilkesi gereği veli-okul iş birliğine dair resmi söylem Öğretim Programı esas alınarak aktarılmaktadır.

Öğretim Programında velilerin okul işlerine katılımı okul kültürünün önemli bir parçası olarak görülür. Öğretim Programına göre bir çocuğun yetiştirilmesinde öncelikli sorumluluk velilere aittir ve okul, velilerle çok yönlü bir iletişim halinde olmalıdır.

Velilerin katılımı ile onların okul çalışmalarına ve gelişimine dahil olma imkanları okul kültürünün önemli bir parçasıdır. Ev ve okul arasındaki eğitim iş birliği, öğrencinin, sınıfın ve tüm okul toplumunun iyi oluşunu ve güvenliğini artırır. Bir çocuğun yetiştirilmesinde öncelikli sorumluluk velilere aittir. Veliler öğrencinin zorunlu eğitimini tamamlamasını da sağlamalıdır [...] Ailelerin farklılıkları ile bilgi ve destek ihtiyaçları dikkate alınır. İş birliğinin başarılı olabilmesi için okul personelinin inisiyatif alması, velilerle kişisel olarak etkileşimde bulunması ve diğer yollarla çok yönlü iletişim sağlaması gerekir (EDUFI, 2016 Bölüm, 5.2).

Öğretim Programında veli-okul iş birliğine verilen bu önem, Destek Uzmanları tarafından da tekrar edilmiş ve velilerin karar alma süreçlerine katıldığı vurgulanmıştır. Özellikle sosyal destek hizmetlerine dair uygulamaların velilerin onayı olmadan gerçekleştirilmediği ifade edilmiştir. Eğitsel destek açısından⁶⁷ da yoğun ve özel destek aşamalarında zorunlu olmak üzere veli-okul iş birliğinin esas olduğu anlaşılmaktadır.

Evlerle ve velilerle her zaman iş birliği yapıyoruz. Velilerden izin almadan örneğin psikolog veya küratör ile hiçbir şey yapmıyoruz (Okul Müdürü).

⁶³ Bölüm 3, Madde 3 (*Basic Education Act*, 1998)

⁶⁴ Bölüm 16a, Madde 1; Bölüm 18, Madde 2 (*Basic Education Act*, 1998)

⁶⁵ Bölüm 31a, Madde 3 (*Basic Education Act*, 1998)

⁶⁶ (EDUFI, 2019, Bölüm 6.1, 2022, s. 20; *Öğrenci Sosyal Destek Kanunu*, 2013, Bölüm 18)

⁶⁷ Üç aşamalı destek sisteminde yoğun ve özel destek aşamalarında veli ile iş birliği yapmak zorunlu (*Basic Education Act*, 1998); genel destek aşamasında ise duruma ve öğretmene bağlı olarak iş birliği kurulduğu anlaşılmaktadır (Bölüm 4.2.3).

Her zaman aileden izin almam gerekiyor. Yani aileden habersiz bir şey yapamayız. Bu yüzden onlara “bence bu iyi bir fikir olabilir, siz ne düşünüyorsunuz?” diye soruyoruz. Sonra da bunu uyguluyoruz. Yani aileler hemen hemen kendileri karar veriyor. Eğer “hayır, ben böyle bir şey istemiyorum” derlerse o zaman bu bir seçenek değil, onlar karar veriyor (Psikolog).

Ana sorumluluklarım ekstra desteğe ihtiyaç duyan, öğrenme sorunları ya da başka sorunları olan öğrencilere destek olmak. Aynı zamanda bu öğrencileri bulmak ve evleriyle iş birliği yapmak. İhtiyacı olan öğrencileri desteklemenin en iyi yollarını bulmak için veliler ve sınıf öğretmenleriyle birlikte çalışıyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Veli-okul arasında öngörülen bu yoğun iş birliğinden yola çıkarak öğrencilerin aldığı destek açısından ev ve okul arasında keskin bir ayrım yapmak zorlaşmaktadır. Okul, bir öğrencinin ihtiyaç duyabileceği tüm desteği en azından bir imkân olarak sağlamaktadır. Veli-okul arasındaki iş birliği ise bu imkânın kullanılma potansiyelini artırarak ailede sağlanamayan desteğin okulda telafi edilebilmesini kolaylaştırıyor görünmektedir. Örneğin; veliler, çocuklarının sağlık ihtiyaçlarını okul hemşiresi aracılığıyla takip edebilmektedir (Bölüm 4.3.1.3). Benzer şekilde ders ihtiyaçları da üç aşamalı destek sistemi sayesinde okul içinde giderilerek ailenin bu konudaki sorumluluğu hafifletilmektedir (Bölüm 4.2.3.1). Yardımcı Öğretmenin tüm desteğin okulda sağlandığı, böylece öğrencilerin eve gittiğinde “sadece çocuk” olabildiğine dair görüşü, bir yönüyle Fin okullarına atfedilen rahat öğrenme kültürünü yansıtırken (Sahlberg, 2021) diğer yönüyle aile kaynaklı olası destek eksikliklerinin okulda ikame edilmesi olarak yorumlanabilir.

Çocukların destek alabilmesi için hangi adımları atacağımızı belirlemek üzere velilerle toplantılar yapıyoruz. Desteği evden alamıyorlarsa buradan alabiliyorlar. Çünkü eve gittiklerinde çantayı bir köşeye atıyorlar. Kimsenin herhangi bir sınavdan ya da yarın için ne yapılması gerektiğinden haberi olmuyor. Ama bunu burada eve gitmeden önce yapıyoruz böylece bütün öğleden sonra istediklerini yapmakta serbest oluyorlar. Desteği buradan alıyorlar, eve gidince de sadece çocuk olabiliyorlar (Yardımcı Öğretmen).

Diğer yandan, okulun sunduğu eğitsel ve sosyal destekler, aile desteğinin sınırlı olduğu olası tüm durumlar için yeterli olmayabilir. Destek Uzmanlarının çoğunluğu bu konuda kaynakların yeterli olmadığını düşünmektedir. Bireysel öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermenin yolu öncelikle özel eğitim öğretmenlerinden geçtiği için özellikle bu alanda insan kaynağına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin istihdamı, diğer destek

uzmanlarında olduğu gibi belirli bir öğrenci sayısı üzerinden değil, okul müdürüne ve okulun maddi kaynaklarına bağılı olarak sağlanmaktadır.

Okullardaki destek sistemi mükemmel değil. Yardıma ihtiyacı olan tüm çocukları gerçekten yakalamak ve ihtiyaç duydukları kadar yardım vermek için yapmamız gereken çok iş var. Bence her aile elinden gelenin en iyisini yapıyor çünkü genellikle ebeveynler çocuklarını sever ve onlar için en iyisini ister. Bu yüzden ellerinden geleni yapıyorlar. Bazı aileler ise ellerinden geleni yapamıyor. Nasıl yardım edeceklerini bilmiyorlar, kaynakları yok ya da bir şeyler ters gidiyor. Bu durumda bu çocukları yakalayıp onlara daha fazla yardım, daha fazla özel eğitim, daha fazla ekstra ders verecek yer, okul olmalıdır. İşte bu noktada kaynaklarımızın okulda doğru yerde olmadığını düşünüyorum. Dolayısıyla evden bu yardımı alamayan tüm çocuklara yardım etmek için gereken kadar kaynağa sahip değiliz (Psikolog).

Bence lise düzeyinde bile daha fazla özel eğitim kaynağına ihtiyacımız var çünkü öğrenciler farklı ve standart öğretimle cevaplanamayacak kadar çeşitli sorunları var. Pek çok farklı konuda özel eğitime ihtiyaç duyuyorlar. Bu yüzden ihtiyacımız olan şeylerden birinin maddi kaynak olduğunu düşünüyorum (Ders Rehberi_1).

Okulun yeterli insan kaynağına sahip ve velilerle iş birliğine açık olduğu durumlarda dahi veli-okul iş birliğinin sağlanabilmesi için okullar kadar velilerin de aktif bir sorumluluk bilinci taşıması gerektiği anlaşılmaktadır. Önceki temalarda tartışıldığı üzere okulların ihtiyaç tespit mekanizmaları, aileden kaynaklı her eksikliği belirleyecek sistematik uygulamalar içermemektedir. Dolayısıyla Öğretim Programında vurgulanan “bir çocuğun yetiştirilmesinde öncelikli sorumluluk velilere aittir” savı, destek hizmetlerinden faydalanma imkânı olarak da düşünülmelidir. Öğrencinin talep etmediği ve velinin okulla iş birliğinden kaçındığı bir senaryoda destek hizmetlerinden faydalanma imkânı, ancak ciddi bir durum olduğunda ya da ders öğretmenlerinin aldığı inisiyatife bağılı olarak gerçekleşiyor gibi görünmektedir.

Veli sorumluluğu açısından veri setinin işaret ettiği önemli bir bulgu da lise kademesinin ilköğretimden farklı olduğudur. Ders Rehberi_1’e göre Finlandiya, lise kademesinde velilerden ziyade öğrencileri muhatap alması itibariyle diğer ülkelerden farklıdır. Bu görüş, Genç Yetişkinlerin birebir etkileşimin lisede azaldığına dair görüşleri ile çelişiyor gibi görünmektedir (Bölüm 4.4.2.3). Ancak Genç Yetişkinlerin kastettiği birebir etkileşim ders öğretmenleri ile ilgili olup Ders Rehberi_1, genel olarak lise kademesinin farklılığına gönderme yapan bir tespitte bulunmuştur. Gerçekten de lise kademesi, yoğun bir veli-okul iş birliğinin gözetildiği ve öğrencilerin eğitsel açıdan sistematik olarak

desteklendiği bir kurum görünümünde değildir. Örneğin Ders Rehberi_2, lise eğitiminin zorluğunu “gayri insani” ifadesiyle eleştirmiş ve öğrencilerin liseden sonra boş yıl geçirmesini bu zorlukla ilişkilendirmiştir. Ayrıca, üç aşamalı destek sistemi, liselerde uygulanmadığı için bireysel öğrenci ihtiyaçlarına ilköğretimde olduğu gibi sistematik olarak yaklaşılmamaktadır. Bu da kaçınılmaz olarak lise kademesinde öğrencilerin ve velilerin sorumluluğunu artırıyor görünmektedir.

Geleneksel olarak Finlandiya’da okullar en azından lise düzeyinde öğrencileri muhatap alır. Diğer ülkelerde ya da uluslararası ölçekte okullar velilerle görüşür. Veliler birincil muhataptır, öğrenciler değil. Öğrenciler, velilerin ve okulların aldığı kararları takip eder. Bunu bizim okulumuzdaki bazı uluslararası aileler ve öğrencilerde görebiliyorum. Finlandiya’da geleneksel olarak birincil muhatap öğrencidir. Daha sonra aileler, okul ve öğrenci arasındaki bu bağlantıda neler olduğu konusunda bilgilendirilir. Yani bence burada bir fark var. Diğer bazı ülkelerde de aynı şekilde olabilir ama Finlandiya’da lise gibi daha üst eğitim kademelerinde olan budur (Ders Rehberi_1).

Ne yazık ki, Finlandiya’daki liselerin şu haliyle çok gayri insani olduğunu söyleyebilirim. Neden mi? Çünkü çok hızlı ve öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken konu miktarı inanılmaz fazla [...] Daha önce de söylediğim gibi lise eğitimi insani değil, çok ama çok zor ve son derece talepkâr. Bence giderek daha fazla öğrenci, hayattan gerçekten ne istediklerini düşünmek için boş bir yıl geçirmek istiyor (Ders Rehberi_2).

Lise kademesinde okul desteğinin azalıyor olmasının açık bir sebebi Finlandiya’da lise eğitiminin yakın bir zamana kadar zorunlu olmamasıdır. 2021 yılında yapılan bir değişiklikte sadece temel eğitimi kapsayan zorunlu eğitim süresi, 18 yaşını doldurmuş olmak ya da lise eğitimi tamamlamış olmak şeklinde değiştirilmiştir (OKM, 2021). Bu değişiklikte birlikte önceden sadece okul yemekleri ücretsizken bu çalışmada Ücretsiz Hizmetler başlığında sunulan tüm hizmetler (Bölüm 4.1.1.1), lise öğrencileri için de ücretsiz olmuştur (OKM, 2021, s. 18). Benzer şekilde temel eğitimde uygulanan eğitsel desteklerin henüz üç aşamalı destek sistemi kadar sistematik olmasa da lise kademesinde de uygulanması öngörülmektedir⁶⁸ (OKM, 2021). Genç Yetişkinlerin lise hayatlarına dair verilerinin bu değişikliği kapsamadığını belirtmek gerekir. 2021 yılı itibarıyla lise öğrencilerinin de tüm okul hizmetlerine ücretsiz ulaşması ve sistematik eğitsel desteklere erişmesinin

⁶⁸ Lise eğitiminin zorunlu olması henüz geçiş aşamasında olup 2021-2024 yıllarını kapsayan bir izleme raporu ile takip edilmektedir (OKM, 2021).

hedeflenmesi, okulun ev kaynaklı sınırlılıklarını lise kademesinde de telafi etme potansiyelini artırabileceği beklenebilir.

4.5.2. Homojen Toplum, Homojen Okul ve Eğitimli Aile

Öğrencilerin evden aldığı destek, veli-okul iş birlikleri üzerinden değerlendirildi ve kendilerine atfedilen “öncelikli sorumluluğu” benimseyen velilerin okul hizmetlerine daha fazla erişim sağlayabileceği çıkarımında bulunuldu. Bu iş birliğinin ötesinde ve okuldan bağımsız olarak da veliler çocuklarına destek sağlayabilir. Bulgular, özellikle eğitim seviyesi yüksek velilerin hem okulun eksikliklerini telafi edebilme hem de okulun sunduğu destek hizmetlerine ihtiyaç duymadan çocuklarını destekleme imkanına sahip olduğunu göstermektedir. Bu bölüm, öğrenci desteğini ailelerin sosyoekonomik şartları üzerinden incelemektedir.

Velilerin sağladığı destek açısından en çarpıcı bulgu, sosyoekonomik şartların alınan destekle ilişkisiz görülmesidir. Fin toplumunun sosyoekonomik olarak homojen bir yapıda olduğu ve okul ortamının da bu doğrultuda homojen olduğu Genç Yetişkin verilerinde tekrar eden bir örüntüye sahiptir. Genç Yetişkinler, adrese dayalı okul sistemi nedeniyle okulların aynı sosyoekonomik seviyede öğrencilere sahip olduğunu (Hanelle), sosyoekonomik farklılıkların görünür olmadığını (Liisa) ve sosyoekonomik olarak avantajlı olmanın okulda bir fark yaratmadığını (Maria) düşünmektedir.

Yaşadığınız yere göre bir sınıfa yerleştirildiğiniz için öğrenciler her zaman sizin gibi aynı bölgeden geliyor. Yani benim sınıftaki herkes benimle aynı bölgede benzer evlerde yaşıyordu. Dolayısıyla sosyoekonomik durumlar da hemen hemen aynıydı (Hanelle).

Finlandiya’da birinin sosyoekonomik durumunu çok kolay anlayamadığımı söyleyebilirim. Orta sınıftan mı yoksa yoksul ya da işçi sınıfından mı olduklarını gerçekten bilemem (Liisa).

Öyle olduğunu [sosyoekonomik durumun desteğe ulaşmada bir rol oynadığını] sanmıyorum. Süper zengin olan ve aynı zamanda bizde öğrenci olan kişiler olduğunu biliyorum ve bunun okulda onlara fayda sağlayacak herhangi bir yönü olduğunu görmedim. Çünkü devlete ait bir okuldu (Maria).

Bu sosyal doku, okulun tüm ihtiyaçları ücretsiz sunması ile birlikte düşünüldüğünde ailelerin sosyoekonomik seviyesinin öğrencilerin aldığı destek üzerinde olumlu ya da

olumsuz bir değişiklik yaratmadığı çıkarımında bulunulabilir. Örneğin ilkokul döneminde anne babasının işsiz olduğunu belirten Kristiina, bu durumun kendisini hiç etkilemediğini belirtmiştir.

1’den 6. Sınıfa kadar uzun bir süre babam çalışmadı ve annem de evdeydi. Yani o zamanlar belki alt sınıfı temsil ediyorduk ama bunun herhangi bir şeyi etkilediğini zannetmiyorum (Kristiina).

Diğer yandan lise kademesinin bu konuda da ilköğretimden ayrıştığı görülmektedir. Destek Uzmanlarına karşılaştıkları sorunların öğrencilerin sosyoekonomik şartları ile ilgisi sorulduğunda birçok lise öğrencisinin kendi yaşam masraflarını karşılamak durumunda kaldığına dikkat çekilmiştir. Ders Rehberi_2, aile bütçesine katkı sağlamak ya da tamamen ayrı bir evde yaşamak durumunda kalan lise öğrencilerinin okul dışında bir işte çalıştığını ve bu durumun onların okul hayatını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bu [sosyoekonomik koşullar] oldukça ilişkili çünkü öğrencilerimin neredeyse %50’sinin [bir işte] çalıştığını söyleyebilirim. Bu %50’nin en az %30 ila 40’ının çalışması gerektiğini söyleyebilirim. Çünkü bazıları aileleriyle yaşıyor olsalar da kira ödemek zorunda değiller ama elektrik, su ve daha bilemeyeceğim bazı masrafları ödemeleri gerekiyor. Yalnız yaşayan bazılarının ise ev, kira, yemek ve ihtiyaç duydukları diğer bazı şeyleri karşılayabilmeleri için çalışmaları gerekiyor. Dolayısıyla birisinin “sadece okula odaklan” demesi kolay değil. Elbette ideal bir dünyada bu böyledir. Ancak tüm bu farklı şeyleri göz önünde bulundurursanız... Birinin diyelim ki okulun karşısında yaşaması ile bir başkasının diyelim ki okuldan 45 dakika uzakta yaşaması çok farklıdır. Bu büyük bir etkidir [...] Lise de artık ücretsiz. Sanırım üç yıl öncesinden beri her şey ücretsiz. Yani öğrencilerin dizüstü bilgisayar ya da e-kitap için para ödemesine gerek yok. Eğer okula beş ya da yedi kilometreden daha uzakta oturuyorsanız, emin değilim, ücretsiz otobüs kartı alıyorsunuz. Eğer yalnız yaşıyorsanız devlet sübvans ediyor ve kiranın bir kısmını ödüyor ama genellikle yemek için para vermiyorlar. Bu yüzden bir işte çalışıyorsunuz. Ve eğer yalnız yaşıyorsanız elbette başka bir şey yapmak istiyorsunuz. Sadece okula gitmek ve evde olmak değil, belki arkadaşlarınızı görmek ve bunun gibi şeyler de istiyorsunuz. Yani bir işte çalışmanız gerekiyor. Ve bazı öğrenciler ya da bazı ebeveynler öğrencilerin kendi hobileri için ödeme yapmaları gerekiyor. Finlandiya’da ne yazık ki bunlar ucuz değil. Yine öğrencilerin işe gitmesi gerekiyor. Tüm bunları göz önüne alırsanız tüm bunlar paraya mal oluyor ve öğrenciler için bazı zorluklar yaratıyor (Ders Rehberi_2).

Benzer tespitlerde bulunan Özel Eğitim Öğretmeni_1, sosyoekonomik şartların karşılaştıkları sorunlarla ilgili olabileceğini ancak doğrudan doğruya bir çıkarım yapılmaması gerektiğini belirterek bir işte çalışan öğrencilerin de okul hayatında başarılı olabildiğini ifade etmiştir.

Lise düzeyinde daha da fazla olabilir, çünkü o zaman öğrenciler o kadar büyüyorlar ki kendi masraflarını karşılamaları gerekebiliyor. Ve bazıları 16 yaşında evden ayrılıyor. Bazı aileler ekonomik destek veriyor, kira ve benzeri masrafları karşılıyor. Ancak bazı öğrencilerimiz kirayı kendileri ödemek zorunda kalıyor. Dolayısıyla evet, bunun [sosyoekonomik koşulların] bir şekilde bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Ancak bu zorunlu bir bağlantı değil çünkü öğrenci kirasını kendi ödemek zorunda kalsa da ve okul dışında bazı işler yapmak zorunda kalsa da çok başarılı olabiliyor. Yani bu çok doğrudan bir bağlantı değil (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Lise öğrencilerinin kendi yaşam masraflarını karşılamak üzere bir işte çalıştığına dair Genç Yetişkin veri setinden veri elde edilememiştir. Ancak bu durum, Genç Yetişkinlerin lise hayatında bir işte çalışmamış olduğu anlamına gelmeyebilir. Hem bulguların genelinden hem de saha gözlemlerine dayanarak (örneğin; lise eğitiminin yakın tarihe kadar zorunlu olmaması; lise için akşam okulu, iş okulu gibi seçeneklerin çokluğu; kredili sistemle öğretim programının tamamlanması, yarı zamanlı çalışma kültürünün yaygınlığı) sosyal ve kültürel şartların da öğrencilerin lise hayatını şekillendirdiği çıkarımında bulunulabilir. Dolayısıyla lise öğrencilerinin bir işte çalışıyor olması her zaman maddi zorlukların dayattığı bir husus olmayabilir ve Genç Yetişkinler, eğer bir işte çalışmışlarsa, bunu sosyoekonomik bağlamda değerlendirmemiş olabilir. Sosyal ve kültürel unsurların da etkili olabileceği bu husus, sadece ekonomik sebeplere indirgenemeyecek kadar çok yönlü görünmektedir ve ayrı bir çalışmada incelenmelidir. Bu çalışma açısından bu hususun önemi, birçok açıdan olduğu gibi bu konuda da lise kademesinin Fin okulu ya da Fin Eğitim Sistemi gibi genel bir çatı altında diğer kademelerle birlikte anlamayacak kadar farklı dinamiklerinin olmasıdır.

Lise kademesinin kendine özgü dinamikleri hariç tutulursa sosyoekonomik şartlar ve destek ilişkisi maddi olanaklar yerine anne-babanın eğitim seviyesi üzerinden ifade edilmiştir. Örneğin; annesi yüksek lisans, babası lisans mezunu olan Olavi, ailesi üniversite mezunu olan kendi gibi öğrencilerin “kendini eğitmeye yönelik bir kültür” içinde yetiştiğini düşünmektedir. Annesi örgün eğitim almamış, babası ilkokul mezunu olan Mehmet ise ailesi daha eğitilmiş olsa idi daha çok destek alacağına ve daha kültürlü olacağına inanmaktadır.

Genç Yetişkinlerden Anneli ve Minna'nın eğitimli ailelerin çocuklarının okulda daha fazla kabul gördüğüne dair düşünceleri ise ilgili temada açıklanmıştır (Bölüm 4.4.2.4).

Eğer benim gibiyseniz, yani aileniz üniversite mezunuysa muhtemelen onlar da eğitime değer veriyor demektir. Yani evinizde kendinizi eğitmeye yönelik bir kültür vardır. Böylece daha fazla kitabınız olabilir ve genellikle ev ödevlerinizi ve bu tür şeyleri yapmaya teşvik edilirsiniz (Olavi).

Ailem eğitimli değil, neredeyse hiç eğitimleri yok. Eğitimli olduklarını, üniversite bitirdiklerini varsayalım, belki daha çok destek alırdım, daha eğitimli olurum. Nasıl denir? Daha çok şey bilirsin, genel kültür sahibi olursun. Eğitimli olmadıkları için belki de öğrettikleri şey daha çok değerler olmuştur (Mehmet).

Olavi ile benzer şekilde aile içindeki kültürel anlayışa değinen Ders Rehberi_1, ailenin eğitimli olmasının öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi olduğunu kabul etmektedir. Hem “farklı düzeyde bir kültürel anlayışa” sahip olmaları itibariyle hem de çocuklarına derslerinde yardımcı olabilmeleri itibariyle eğitim seviyesi yüksek veliler, okulun sağladığı desteğe ihtiyaç duymayabilir. Örneğin okulun desteğine ihtiyaç duymadığını belirten Genç Yetişkinlerden Anneli, çoğunlukla doktora mezunu olan annesi tarafından desteklendiğini; anne ve babasının her ikisi de lisans mezunu olan Riitta ise matematik ve İngilizce dersleri başta olmak üzere ailesinden çok yardım gördüğünü belirtmiştir.

Anne babaları üniversite ve yüksek öğrenim almış, sosyal ve ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin ortalama olarak okulda daha başarılı olma şansına sahip olduğunu görüyoruz. Bu genel düzeyde görebildiğimiz bir şey. Ancak, çok fazla istisna var. Bunu toplum düzeyinde genellemek çok zor [...] Tabii ki bazı öğrenciler evde daha fazla yardım alıyor. Lise düzeyinde bile bazı okul çalışmalarında onlara yardımcı olabilecek ebeveynleri var. Üniversite sistemini anlayan, örneğin üniversite mezunu olan ebeveynler, üniversiteye gitmemiş ya da çok az eğitim almış ebeveynlerin bulunduğu evlerden farklı düzeyde bir kültürel anlayışa sahip oluyorlar. Dolayısıyla bu gibi şeyler elbette öğrencilerin lisedeki başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ders Rehberi_1).

Sanırım evde çok fazla destek aldım, okulda pek değil. Okul hayatımda çok fazla desteğe ihtiyacım olmadı çünkü her zaman oldukça başarılıyım. Ama annemin bana büyürken ve şimdi bile derslerimde çok destek verdiğini düşünüyorum (Anneli).

Ailemden her zaman çok yardım ve destek gördüm. Okulla ilgili herhangi bir konuda yardıma ihtiyacım olduğunda, örneğin matematik ya da İngilizce ya da benzeri konularda annem ve babam çok yardımcı oldular (Riitta).

Bir üst başlıkta veli-okul iş birliği kurulduğu takdirde okulun aile kaynaklı eksiklikleri telafi edebilecek imkanları olduğu ileri sürülmüştü. Anne babanın eğitim seviyesi açısından bakıldığında eğitim seviyesi yüksek velilerin, hem bu iş birliğini daha iyi kurması hem de okulun sunduğu destek eksik kaldığında bunu telafi etmesi beklenebilir. Ayrıca, velilerin sadece okula veya eğitime bakış açısı dahi öğrencilerin alacağı desteğin niteliğini etkileyebilir. Okul Müdürü, okulu sadece bir “kreş” olarak gören ve kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyen velileri eleştirmekte ve onların da eğitim alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin size yardımcı olabilecek yeterli kaynaklara sahip olduğu bir aileniz varsa bunun, çocuğun okuldan yeterli desteği alamadığı yerlerde bir şekilde yardımcı olabileceğini düşünüyorum (Psikolog).

Aileler tarafından okulun nasıl görüldüğü çok değişkenlik gösteriyor. Bazı aileler okulun harika olduğunu düşünürken bazıları okulun değerini anlamıyor. Sadece bir tür kreş olduğunu sanıyorlar. Yani bu çok değişken. Velilerle iş birliği yapmaya çalışıyoruz ama onları eğitemeyiz [...] Belki de ebeveynlik için bir pasaport falan alınmalı. Bence bugünlerde her şey okulun bu ve şu şeyleri öğretmesi gerektiğiyle ilgili. Ebeveynlerin sorumluluğu nerede? Her şey sadece okulun sorumluluğunda olamaz. Ya da ebeveynler de bir şeyler yapmalı ve çocuklarıyla ilgili sorumluluklarını almalı. Örneğin iyi davranışları öğretmiyorlarsa belki de ebeveynlere bununla başa çıkmaları öğretilmelidir. Elbette talep edilirse destek var ama bu bizim sistemimizin bir parçası değil, her zaman ekstra bir şey (Okul Müdürü).

Okul Müdürü, burada formel eğitim seviyelerini kastetmiyor. Ancak ailenin eğitim seviyesinin okula ve eğitime karşı olumlu bir tutum geliştirebileceği beklenebilir. Ayrıca, Okul Müdürünün açıklamalarından okulun her türlü desteği sağlamak gibi bir iddiasının olmadığı ve velilerden sağlanan desteğin ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır.

4.5.3. “Okul, Evden Daha Stabildir”

Bu çalışma boyunca incelenen eğitsel ve sosyal destekler, her Fin okulunda tüm öğrenciler için bir imkân olarak sunulmaktadır. Bu desteklere ailenin eğitim seviyesine bağlı olarak ya daha kolay erişilebildiği ya da hiç ihtiyaç duyulmadığı yukarıdaki başlıklarda tartışıldı. Bu yönüyle okul, Genç Yetişkin Olavi’nin ifadesiyle “daha stabil” bir destek sunarken ailelerin bu desteklerden faydalanma şekli ve kendi sağladıkları destek değişkenlik

göstermektedir. Bulgular bu değişkenliğin velilerin eğitim seviyesinin ötesinde diğer birçok unsurla ilgili olabileceğini göstermektedir.

Okul Müdürü, ailedeki şartların ne derece değişkenlik gösterebileceğini işsizlik, eğitimsizlik, alkolizm, anne babanın çalkantılı özel hayatı gibi bir dizi sorun üzerinden örneklendirmiştir. Her toplumda olabilecek bu tür sorunlar karşısında Fin eğitim sisteminin güçlü yanı; maddi imkanlarla ilgili olanların okul hayatına yansımaması ve ihtiyaç duyulabilecek eğitsel ve sosyal desteklerin okul içinde sağlanmasıdır.

Her şeyin yolunda olduğu gerçekten iyi ailelerimiz var. Ama çok yoksul ailelerimiz de var. Birçok evde ciddi sorunlar var. Alkol sorunları var. Parasızlık ve eğitimsizlik var. Ve iki yıl önceki COVID dönemi birçok aile için çok ağır geçti. İşlerini kaybettiler. Ruhsal sorunları ve aşk sorunları var. İnsanlar boşanıyor ve tekrar bir araya geliyorlar ve sonra başka bir partner buluyor. Dolayısıyla çok belirsiz. Yani evler yekpare değil. Çok fazla trafik var (Okul Müdürü).

Görüşmelerde ailevi sorunlarına değinen Genç Yetişkinlerden (Kristiina, Olavi) Kristiina'nın ailesinin işsiz olduğu dönemde okul hayatının bundan etkilenmediğine dair düşüncesi yukarıda paylaşılmıştı. Olavi ise anne ve babasının boşanması gibi hayat şartlarını değiştiren bazı olaylar olduğu için evden istikrarlı bir destek alamadığını ve bu yüzden okulun evden daha stabil bir destek sağladığını belirtmiştir.

Birinci sınıftan liseye kadar hayat şartlarım sürekli değişti. Belki dramatik bir şekilde değil ama anne ve babam boşandı ve bunun gibi şeyler oldu. Bu da evden aldığım destek düzeyini etkiledi. Ama okulun bu anlamda daha stabil olduğunu düşünüyorum. Okul her zaman daha destekleyiciydi (Olavi).

Genç Yetişkinlerin ailevi desteğe ilişkin görüşleri, akademik ve duygusal destek olarak gruplanabilir. Akademik destek; daha önce tartışıldığı üzere eğitilmiş ailenin okul derslerine yardım etmesi (örneğin; Anneli, Riitta) veya okul tercihinde verilen rehberlik şeklinde ifade edilmiştir.

Annem, beni seyahat mesafemi artırarak birkaç kilometre ötedeki bir okula başvurmaya zorladı, ancak genel olarak daha iyi bir okuldu. Ayrıca en yakın okulun biraz kötü bir ünü vardı. Eskiden en kötü okullardan biriydi. Bu yüzden orayı seçtim çünkü annem en azından oraya başvurmam konusunda ısrar etti ve ben de bu yüzden oraya gittim (Tapani).

Duygusal destek ise cesaretlendirmek şeklinde spesifik olarak (Liisa) veya herhangi bir eyleme işaret etmeden en geniş haliyle evden duygusal destek aldım şeklinde ifade edilmiştir.

Bu geniş haliyle duygusal destekten özellikle kültürel arka planı farklı olan Genç Yetişkinler (Ammar, Jari, Mehmet, Pekka) bahsetmiştir. Bu katılımcıların anne baba eğitim seviyesi görece düşük olduğu için evden akademik destek alamadıkları ve bu yüzden duygusal desteği ön plana çıkardıkları düşünülebilir. Ancak bu sadece spekülatif bir yorum olup bu gençlerin aileden aldıkları duygusal destek, kültürel farklılıklarından ya da ev sahibi ülkede azınlık olmaları gibi birçok diğer sebepten kaynaklanabilir.

Ailem beni her zaman çok çalışmaya teşvik etmiştir. Lisedeyken de beni daha iyisini yapmam ve daha çok çalışmam için zorladılar. Yani desteğin [ev ve okulda] benzer olduğunu söyleyebilirim (Liisa).

Ailem bana biraz duygusal destek verdi. Tabii ki size akademik tavsiyelerde bulunamazlar. Bunu zaten yapamazlardı (Jari).

Sadece bu çalışmanın Genç Yetişkin katılımcılarına dayanarak ailevi sorunların okul hayatına yansımadağı ya da okulun sağladığı stabil ortam ve destek sayesinde bu sorunların çözüldüğü varsayımında bulunmak hatalı bir çıkarım olacaktır. Bu çalışmanın katılımcıları, anne ve babalarının eğitim seviyesinin yüksek olması, kendilerinin üniversite eğitimi almış/alıyor olmaları ve çoğunlukla kentsel bir bölgede yaşamaları açısından demografik olarak toplumun avantajlı bir kesimini temsil ediyor olabilir. Ders Rehberi_2'nin de vurguladığı üzere çoğu Fin öğrenci için evde sevgi, sıcak yemek ve temiz kıyafet bulunması yeterlidir. Bu çalışmanın Genç Yetişkin katılımcıları için de evde bunların sağlanmasının yeterli olduğu düşünülebilir.

Diğer yandan Özel Eğitim Öğretmenleri – muhtemelen bu tür öğrencilere daha fazla destek verdiği için – ailevi sorunların yaygınlığına dikkat çekmiştir. Özel Eğitim Öğretmeni_2, “evde her şey yolunda olmadığı” için henüz ilkokulda kaygı sorunu yaşayan öğrenciler olduğunu ifade etmiştir.

Çoğu öğrenci için evde sevginin olması, sevlilmeleri, sıcak yemek, temiz kıyafet ve benzeri şeylerin olması yeterlidir (Ders Rehberi_2).

Daha ilkokulda kaygı yaşayan bazı öğrencilerim var, gerçekten küçük öğrencilerden bahsediyorum. Bazı öğrenciler okula gelmekten kaygı duyuyor. Araştırmaya başladığımızda da evde her şeyin yolunda olmadığını öğreniyoruz (Özel Eğitim Öğretmeni_2).

Çocuklarıyla ilgilenmeyen aileler fark edildiğinde bu aileler uyarılmakta ve durumun çok endişe verici olduğu düşünülürse okul dışındaki sosyal hizmetlerle iletişime geçilmektedir. Mesleki rolü gereği ailevi sorunlarla daha çok ilgilenen Küratör, çocukla ilgilenmede öncelikli sorumluluğun ailede olduğunu vurgulamış ve ailevi sorunlarda okulun verebileceği desteğin sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Bazen insanlar evde ruhsal sorunlar yaşıyor, yani yetişkinler. Dolayısıyla bunun bir etkisi oluyor. Çalışırken bazı öğrencilerle ilgilenilmediğini görebiliyorum. Onlarla ilgilenilmediğini dış görünüşlerinden anlayabiliyorsunuz. Evet, bunu görebiliyorum. O zaman tabii ki ebeveynlere şunu söylememiz gerekiyor -Finlandiya’da bu şekilde çalışıyoruz- “çocuğunuzu desteklemek için şunu şunu yapmalısınız”. Ayrıca çocuklar için çok endişelendiğimizde okuldan ayrı sosyal yardım görevlilerini devreye sokmanın da bizim sorumluluğumuz olduğunu söylüyoruz (Özel Eğitim Öğretmeni_3).

Okul ve ev arasındaki iş birliği önemli çünkü öğrenciyle ilgilenme sorumluluğu evde. Ama biz de elimizden geldiğince yardımcı oluyoruz. Ama biz okuldayız. Evde değiliz. Öğrencilerin evde de yardıma ihtiyacı olduğunu düşünüyorsak onlara evde yardımcı olabilecek bu tür bir destek ayarlamalıyız ve bu sosyal hizmettir (Küratör).

Sonuç olarak, sağladığı kapsamlı eğitsel ve sosyal desteklere rağmen okulların ailevi şartlardan kaynaklanan eksiklikleri tamamıyla gideremeyeceği çıkarımı yapılabilir. Okul içindeki olanaklar yetersiz kaldığı için hangi ailevi sorunların sosyal hizmetlere yönlendirildiği ve bunların nasıl çözüldüğü bu çalışma kapsamında incelenememiştir. Ancak bu çalışmada sunulan bulguların geneli ışığında Özel Eğitim Öğretmeni_1’in okullarda yapılabileceklerin halihazırda yapıldığını; dolayısıyla ailevi ve okul dışı sorunların çözümü için okul dışı kaynakların artırılması gerektiğine dair görüşünün yerinde ve haklı bir tespit olduğu sonucuna varılmaktadır.

Okulun daha fazla kaynağa, daha fazla paraya ihtiyacı olduğunu söylüyorlar. Ama ben ailelerin ve tüm sosyal sistemin daha fazla desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Okulda çok fazla kaynağımız var. Harika öğretmenlerimiz var. Büyük bir öğrenci grubuyla ve farklı zorluklarla çok fazla şey yapmak için muhteşemler ve çoğunlukla okulda işe yarıyor. Ancak öğrenci eve gittiğinde ya da kapıdan çıkıp artık okulda olmadığı sorunlar başlıyor; ruhsal ya da tüm sosyal medya... Bugün öğrencilerin ya da gençlerin 7/24 başa çıkmak zorunda olduğu her şey. Bu yüzden okul sisteminin okul dışında daha fazla kaynağa sahip olması gerektiğini düşünüyorum (Özel Eğitim Öğretmeni_1).

Özel Eğitim Öğretmeni_1'in okul dışı çözümlerin ve kaynakların artırılması önerisi, bu çalışma kapsamında tersine bir nedensellikte de değerlendirilebilir. Bir refah devleti olarak okul dışı kaynak ve çözümler açısından diğer birçok bağlama kıyasla başarılı görünen Finlandiya'nın okullardaki eğitsel ve sosyal destekleri bu sayede sürdürebiliyor olması abartılı bir yorum olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada sosyoekonomik olarak "homojen toplum, homojen okul ve eğitilmiş aile" olarak tarif edilen Finlandiya bağlamının sosyal yapısı, okul içi destek sunabilmek için gerekli kültürel, sosyal ve ekonomik birikime ve anlayışa sahip görünmektedir.



BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitlik olgusunu Edgar'ın (2022, s. 16) “bireysel ihtiyaç ve özelliklere göre farklılaştırılmış muamele” tanımı üzerinden ve ilişkisel adalet perspektifinden incelemiştir. Bulgular, Fin okullarında bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik güçlü bir sistemsel yaklaşım olduğunu göstermektedir. Eğitsel ve sosyal destekler başlığında incelenen bu yaklaşımın ilgili resmi metinlerde sağlam bir kuramsal çerçeveye yerleştirildiği ve uygulamaya geçmesi için ilgili uzmanların istihdamı başta olmak üzere sistemsel şartların sağlandığı görülmektedir. Yapılan görüşmeler, bu sistemsel yaklaşımın günlük okul yaşantısında büyük oranda karşılık bulunduğunu ve öğrencilerin ekonomik, kültürel ve politik ihtiyaçları doğrultusunda desteklendiğini göstermektedir.

Ekonomik boyut açısından hakkaniyetli eşitliğin sağlanması, eğitim sisteminin özelliklerinin ötesinde Finlandiya'nın refah devleti olmasının sonucu olduğu bilinmektedir (Sahlberg, 2021, s. 80). Bu araştırmanın katkısı, çeşitli öğrenci ihtiyaçlarının da okul içinde karşılandığını göstermesidir. Kurumsal düzeyde önceden belirlenmesi zor olan maddi ihtiyaçlar (örneğin, okul gezisi ve spor müsabakalarına katılım ücretleri), öğrenci karşılayamadığı durumda bürokratik işlemler gerektirmeden anlık olarak okul tarafından üstlenilmektedir. Halihazırda gelir eşitsizliğinin az olduğu refah ülkesi Finlandiya'nın olası tüm maddi ihtiyaçları gerektiğinde okul içinde karşılaması, bu çalışmada benimsenen süreç odaklı hakkaniyetli eşitlik anlayışı ile ilişkisel adalet perspektifinden ayrıca bir başarı olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca, öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların okul ortamında oldukça az görünür olması, sistemin bu boyuttaki başarısını desteklemektedir.

Ekonomik boyut açısından dikkate değer diğer bir bulgu, ekonomik ihtiyaçların karşılanması açısından ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin birbirinden farklılaştığıdır. Yeni düzenlemelerle ortaöğretim kademesinin ilköğretimle benzer ekonomik destek imkanlarına kavuşmasına rağmen (OKM, 2021, s. 18), ortaöğretim kademesinin bu yeni imkanların ötesinde birtakım kültürel eğilimler (örneğin, öğrencilerin okul dışı yarı zamanlı bir işte çalışması ve aile evinden erken yaşta ayrılması) nedeniyle ilköğretimden farklı bir

işleyişe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple araştırmanın ekonomik boyuta dair çıkarımları ilköğretim kademesi için tutarlı bir resim sunarken ortaöğretim öğrencilerinin ekonomik ihtiyaçları kültürel eğilimlerle ilişkili olarak ayrıca araştırılmaya ihtiyaç duymaktadır.

Kültürel boyut açısından hakkaniyetli eşitlik, uygulamada birtakım zayıflıklar barındırmasına rağmen başarılı kabul edilebilir. Ana dili Fince olmayan öğrencilere verilen dil destekleri ile farklı din dersi seçme hakkı gibi uygulamalar, kültürel ihtiyaçlar açısından sistemin duyarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, veli tercihleri dolayısıyla sosyal sınıflar üzerinden okulların ayrıştığı ve bu yüzden hem sosyoekonomik düzey hem de kültürel arka plan açısından eşitsizliklerin arttığı yönündeki eleştiriler (Bernelius ve Kosunen, 2023; Ramos Lobato ve Bernelius, 2023), bu çalışmanın verileri ile doğrulanamamıştır. Bulgular, bazı okulların diğerlerinden daha kaliteli olduğuna dair yaygın bir algı olduğuna işaret ederken velilerin bu algı doğrultusunda adres değişikliğine giderek okul tercihi yaptığını dair örnekler sunmamaktadır. Ancak, araştırmanın mezun Genç Yetişkinler ile yürütülmesi itibarıyla güncel eğilimleri yansıtmayabileceğini göz önünde bulundurmak gerekebilir. Daha iyi okul algısı ile veli tercihlerinin değişmesinin 2000'lerden itibaren gittikçe artan bir eğilim olduğu bilinmektedir (Bernelius ve Kosunen, 2023). Dolayısıyla bu araştırmanın verileri, veli tercihlerinin daha nadir olduğu Genç Yetişkinlerin öğrencilik dönemine dair sosyal gerçekliği yansıtmaması itibarıyla veli tercihleri nedeniyle okulların ayrışmasının son yıllarda artan bir olgu olduğu ihtimalini düşündürmektedir.

Fin eğitim sisteminde diğer bir eşitsizlik alanı olarak görülen özel programlar (Seppänen ve diğerleri, 2023), bu çalışmanın bulguları doğrultusunda da kültürel boyut açısından eşitsizlik yaratma ihtimali olan bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bulgular, kültürel arka planı farklı olan öğrencilerin bu tür özel programlara katılmadığını göstermektedir. Her ne kadar bu öğrencilerin özel programları neden tercih etmediği kendi ifadelerine dayanarak doğrudan tespit edilemese de bulguların geneline dayanarak kültürel arka planı farklı öğrenciler için akademik başarının özel programlara katılmaktan daha öncelikli tutulduğu çıkarımına varılabilir. Bu öğrenciler, boş yıl geçirmemeleri ve üniversite eğitimine daha erken yaşta başlamaları gibi diğer hususlarda da Fin asıllı akranlarından ayrılmaktadır. Bu çıkarım, Fraser'ın (1997) kültürel ve ekonomik ihtiyaçların birbiriyle çelişebileceğine dair yaklaşımı açısından ele alındığında kültürel arka planı farklı

öğrencilerin kariyer olanakları açısından daha avantajlı görülebilecek akademik başarıyı sanat ve spor temelli özel programlara katılmaya tercih ederek ekonomik ihtiyaçlarını öncelikli tuttuğu şeklinde yorumlanabilir.

Kültürel boyutla ilgili olarak diğer bir husus, resmi metinlerde benimsenen çokdillilik anlayışının uygulamaya tam olarak yansımadığıdır. Öğretim Programında hedeflenen çokdillilik (plurilingualism) yaklaşımına göre öğrencilerin repertuvarlarındaki tüm diller, onların sosyal ve kültürel gelişimi için birer kaynak olarak görülür ve günlük okul yaşamında kullanılması teşvik edilir (Paulsrud, Zilliacus ve Ekberg, 2020; Piccardo, Germain-Rutherford ve Lawrence, 2021). Bu çokdillilik anlayışının resmi söylemde teşvik edilmesine rağmen çokdilliliğe ilişkin desteklerin ana dili Fince veya İsveççe olmayan öğrencilerin bu dilleri öğrenmesiyle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Resmi dilleri öğrenmeleri açısından öğrencilerin desteklenmesi onların akademik ve kültürel ihtiyaçları açısından değerlidir. Ancak bu yöndeki desteklerin sadece resmi dillerin öğretilmesine yoğunlaşması ve öğrencilerin kendi ana dillerini okul hayatında kullanmalarını teşvik eden uygulamaların eksikliği öğrencilerin kültürel ihtiyaçları açısından zayıflık olarak değerlendirilmelidir.

İlkesel olarak tüm dillerin desteklenmesinin öngörülmesine rağmen sistematik desteklerin eğitim dillerine yoğunlaşması Fin eğitim sisteminin bu yönde bir ikilemle karşı karşıya olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu ikilemin bir tarafında Finlandiya'nın etnik açıdan homojen kültürel yapısının PISA temelli başarılarında oynadığı olumlu rol (Benoliel ve Berkovich, 2018), diğer tarafta bu başarı üzerinde olumsuz etkisi olan ve gittikçe artan kültürel çeşitliliğe eğitimde nasıl cevap verileceği bulunmaktadır (Harju-Luukkainen ve McElvany, 2018; Klinger, Volante ve Bilgili, 2018). Bu doğrultuda, eğitim dilinin öğretilmesi hem bireysel öğrencilerin hem de genel olarak sistemin akademik başarısı açısından önemliyken öğrencilerin ana dillerini kullanmasını teşvik etmek benimsenen çokkültürlülük ve çokdillilik anlayışı doğrultusunda onların kültürel ihtiyaçları açısından önemlidir. Bu ikisi arasında bir denge kurabilmenin Fin eğitim sisteminin karşısında duran önemli bir sınav olduğu düşünülebilir.

Politik boyut açısından Fin eğitim sistemi, bireysel tercihler için çok az alan bırakması itibarıyla paternalist bir yaklaşım görünümündedir. Dworkin'in (2020, s. 1) tanımlamasıyla "paternalizm, bir devletin veya bireyin başka bir kişiye kendi iradesi dışında müdahale etmesi ve müdahale edilen kişinin daha iyi durumda olacağı veya zarardan korunacağı iddiasına"

dayanmaktadır. Paternalizm, genellikle liberal görüşler tarafından bireylerin iradelerini kısıtladığı gerekçesiyle belirli devlet politikalarına karşı çıkmak amacıyla kullanılır (Giesinger, 2019, s. 49). Diğer yandan liberal çevrelerde paternalizmin esas olarak yetişkinler için bir sorun olduğu ve çocuklar için geçerli olmadığı konusunda genel bir uzlaşma vardır çünkü çocukların yetiştirilmesi ve eğitimi, doğası gereği paternalist bir süreçtir (Birnbacher, 2015, s. 110). Sonuçta okul ve ebeveynler, öğrenciler için neyin iyi olduğuna karar vererek onların yararına olduğunu düşündükleri programları uygular (Schouten, 2018, s. 336).

Hakkaniyetli eşitliğin politik boyutu açısından Fin eğitim sisteminin paternalist bir görünümde olması, zorunlu eğitimin doğası gereği içkin olan paternalizmin ötesinde daha dar bir anlamda, zorunlu eğitimin nasıl organize edildiği ile ilgili bir paternalizm olarak düşünülebilir. Adrese dayalı okul sistemi, okulların büyük çoğunluğunun devlet okulu olması ve üstün yetenekli öğrenciler için ayrı okul olmaması gibi hususlar, öğrenci ve velilerin tercihlerine sınırlama getiren paternalist bir yaklaşım izlenimi uyandırmaktadır. Bu tür bir paternalizmin refah devleti anlayışının hakim olduğu sistemlerde yaygın olduğu ve sunulan kapsamlı hizmetlerin bir yönüyle bireye fayda sağladığı diğer yönüyle ise onların otonomisine sınırlama getirdiği tartışılmaktadır (Hobson, 2016; MacKay, 2019; Molander ve Torsvik, 2022). Ancak bireysel otonomiye getirdiği sınırlamaya rağmen sağladığı fayda gerekçelendirilen bir paternalizm, eğitim bağlamı için kabul edilebilir bir yaklaşımdır (Birnbacher, 2015; Le Grand ve New, 2015; Richmond, 1998). Fin eğitim sisteminin PISA sonuçlarına dayanarak başarılı olduğu kabul edildiği takdirde adrese dayalı ve tek tip devlet okulu anlayışının öğrencilere fayda sağlayan bir paternalizm olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca, neoliberal bir perspektiften bakıldığında bireysel otonomi açısından tehdit olarak algılanabilecek bu paternalizm, ilişkisel otonomi açısından eğitim bağlamının doğasına uygun bir yaklaşımdır. Çünkü ilişkisel otonomi yaklaşımında bireylerin kendi kararlarını veren bağımsız aktörlerden ziyade içinde bulundukları sosyal çevreye bağımlı oldukları kabul edilir (Mackenzie, 2014; Oshana, 2020).

Ayrıca, kültürel boyut açısından Fin eğitim sisteminin zayıf yönü olarak ifade edilen bazı uygulama ve işleyişler, politik boyut açısından olumlu değerlendirilebilir. Örneğin, özel programlara öğrenci seçimi kültürel arka planı farklı öğrenciler için bir eşitsizlik alanı iken bu programlara katılan öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alındığında politik açıdan olumlu bir uygulamadır. Adrese dayalı okul kayıt sistemi ve özel okulların azlığı dikkate

alındığında özel programlar, farklı özellik ve ihtiyaçları olan öğrencilerin tercihleri açısından bir alan açmaktadır. Benzer şekilde velilerin iyi okul algısına dayanarak adres değişikliği yapması ve okul tercihlerinde bulunmaları, her ne kadar gayri resmi bir yönelim olsa da politik boyut açısından olumlu değerlendirilebilir. Velilerin bu eğilimi, aynı zamanda özel programlara olan ihtiyacı meşrulaştıran bir husus olarak görülebilir.

Araştırmanın bütüncül yaklaşımı, hem farklı boyuttaki ihtiyaçlara yönelik desteklerin birbiri arasındaki gerilimleri anlamayı hem de Fin eğitim sisteminin öğrenci desteklerine yönelik benzer bir bütüncül yaklaşım benimsemesi itibarıyla bu desteklerin keşfedilmesini kolaylaştırmıştır. Diğer bir ifadeyle araştırmanın ilişkisellik temelli kuramsal ve yöntemsel çerçevesi ile sistemin karakteristik özellikleri arasındaki örtüşme, öğrenci desteklerinin nasıl sağlandığı noktasında derinlemesine bir inceleme fırsatı sunmuştur. Önceki araştırmalar, genellikle özel eğitim uygulamaları (Chong, 2016), öğretim programının kültürel çeşitliliğe saygısı (Zilliacus ve diğerleri, 2017) veya öğretmenlerin profesyonelliği (Niemi ve Isopahkala-Bouret, 2015) gibi spesifik alanlar üzerinden hakkaniyetli eşitliği incelerken bu çalışma farklı destek türlerini bir bütün olarak ele alarak aralarındaki etkileşimi göstermiştir. Bulgular, farklı görünen destek türlerinin aslında birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ve sistemin kendisinin bu ilişkiselliği destekleyecek şekilde tasarlandığını göstermektedir. Örneğin, özel eğitim öğretmenin sağladığı akademik destek, sosyal destek uzmanlarının sunduğu sosyal destekle iç içe geçmiş durumdadır. Bu iç içe geçmişlik, tesadüfi değil sistemik bir özellik görünümündedir ve merkezinde üç aşamalı destek sistemi bulunmaktadır.

Tüm öğrencileri potansiyel özel eğitim öğrencisi olarak kabul eden üç aşamalı destek sistemi, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına yönelik önleyici bir yaklaşım benimsemesi itibarıyla hakkaniyetli eşitlik açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu sistemde özel eğitim öğretmenleri, hem *genel*, *yoğun* ve *özel* destekler şeklinde tüm öğrencilere destek sunmaları hem de destek ihtiyaçlarının tespitinde ve bu ihtiyaçların karşılanması amacıyla ders öğretmenleri ve diğer uzmanlarla iş birliği kurma noktasında aldıkları rol itibarıyla özgün bir mesleki rol görünümündedir.

Eşitsizlikleri azalttığı gerekçesiyle Fin özel eğitim anlayışının Finlandiya'nın PISA başarılarında önemli bir etkisi olduğu kabul edilmektedir (Chong, 2016; Hausstätter ve Takala, 2011). Zira bir eğitim sistemindeki eşitsizlikler ile o sistemin PISA performansları arasında negatif ilişki bulunur (Parker, Marsh, Jerrim, Guo ve Dicke, 2018). Fin özel eğitim

anlayışı, özellikle genel destek aşamasıyla tüm öğrencileri destek kapsamına alarak eşitsizlikleri önlemekte ve bu bağlamda sağlanan sistematik desteklerle PISA'daki yüksek performansa katkı sağlamaktadır (Hausstätter ve Takala, 2011). Chong'un (2016, s. 5) ifadesiyle "Finlandiya'nın önleyici destek sağlama yoluyla hem eğitimde hakkaniyetli eşitliğe hem de mükemmelliğe ulaşma konusundaki ısrarı, PISA'daki kalıcı yüksek performansın omurgasını oluşturmaktadır". Bu araştırma, her ne kadar akademik başarı üzerinden bir değerlendirme yapmasa da öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği Fin özel eğitim uygulamaları aracılığıyla anlık olarak alabildiğini göstermesi itibarıyla bu yöndeki çalışmaları doğrulamakta ve bu desteğin hakkaniyetli eşitlikte rolü olduğunu kabul etmektedir. Bu çalışmanın katkısı ise Fin özel eğitim anlayışının dinamik bir okul kültürünün içinde şekillendiğini göstermesidir.

Üç aşamalı destek sisteminin merkezde olduğu Fin okul kültüründe özel eğitim öğretmenleri, eğitimin tüm paydaşları ile yoğun bir iş birliği içinde çalışmaktadır. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle uyum içinde çalışarak öğrencilerin destek alıyor olmaktan dolayı olumsuz bir duyguya kapılmasını engelleyebildiklerini, ihtiyaca uygun çeşitlendirilmiş teknik ve stratejiler uyguladıklarını ve faaliyetlerini formel prosedürler yerine öğrenci, öğretmen ve diğer uzmanlarla iş birliği halinde kararlaştırdıklarını ve yürüttüklerini göstermektedir. Bu durum, Prosser'in jenerik okul kültürü tanımlamasındaki "ortak değer ve eylemler" ile "paylaşılan vizyon" açısından ele alındığında üç aşamalı destek sistemi, her ne kadar merkezinde özel eğitim öğretmenleri olsa da tüm okul çalışanlarının katkı sağladığı ortak eylemler bütünü olarak görülmelidir (Prosser, 1999, s. 8). İlişkisel adalet perspektifinden bu durum, "karşılıklı yardım ve ortak hedeflerle birbirine bağlanmaya" işaret eden dayanışma duygusunun okul kültüründe yerleşik olduğu şeklinde yorumlanabilir (Prainsack ve Buyx, 2012, s. 344). Özünde dayanışma olan bu okul kültürü anlaşılmadan Fin özel eğitim anlayışını müstakil bir destek mekanizması olarak hakkaniyetli eşitlik üzerinden değerlendirmek sınırlı bir bakış açısı sunacaktır. Şeklen özel eğitim uygulamaları adı altında çerçevelense de tüm öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyabileceğine dayanan bu anlayış, Fin özel eğitim yaklaşımının olduğu kadar Fin okul kültürünün de özgünlüğünü gösterir. Nitekim kapsadığı öğrenci sayısı itibarıyla Fin özel eğitim uygulamalarının benzer bir sosyokültürel bağlam olan Norveç'te dahi kabul görmeyeceği ileri sürülmektedir (Hausstätter ve Takala, 2011, s. 279). Buradan yola çıkarak

hakkaniyetli eşitliğe katkı sağlayan temel unsurun Fin özel eğitim uygulamaları kadar bu özel eğitim anlayışını ortak bir vizyon olarak benimseyen Fin okul kültürü olduğu sonucuna varılabilir.

Dayanışma esaslı bu okul kültüründe üç aşamalı destek sistemi, öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de bir destek hizmetidir. Araştırma, destek uzmanlarının öğrencilere sağladığı desteğe odaklanmasına rağmen bulgular, bu uzmanların sağladığı desteğin dolaylı olarak öğretmenleri de gözettiğine işaret etmektedir. Daha önce Psikolog katılımcıdan aktarıldığı üzere öğretmenler halihazırda yorgun, stresli ve tükenmiş olabileceği için onlardan daha fazlasını istemek yerine öğrencilerin yanında olmalarını kolaylaştıracak desteklerin sağlanması gerektiğine dair bir anlayış benimsenmektedir (Bölüm 4.4.2.5). Bu şekilde açıkça ifade edilmese dahi farklı öğrenci ihtiyaçlarının ilgili uzmanlar tarafından karşılanmasının öğretmenlerin kendi faaliyetlerine daha iyi odaklanarak görevlerini daha etkin yürütmesine yol açması beklenebilir. Küratör, psikolog ve hemşire alanlarıyla ilgili ihtiyaçlara okul içinde anlık cevap vererek; özel eğitim öğretmenleri, karışık beceri gruplarından oluşan sınıflarda öğretmenin sorumluluğunu paylaşarak; ders rehberleri, öğrencilerin çalışma stratejilerine yardımcı olarak dolaylı bir şekilde öğretmenlere destek vermektedir. Destek uzmanlarının sağladığı bu hizmetlerin birçoğu öğretmenlerin de aslı sorumluluğu olup öğretim faaliyetlerinin, örneğin kültürel çeşitlilikten kaynaklanan ihtiyaçlar (Herrera ve diğerleri, 2012) ile farklı beceri gruplarının ihtiyaçlarına (Tomlinson, 2017) uygun yürütülmesi beklenir. Diğer yandan bu tür bireysel öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgilenirken sınıfın bütününe dair hedefleri koruyabilmek öğretmenlik mesleğinin zorlayıcı yönlerinden biridir (Vanderstraeten ve Biesta, 2006, s. 168). Bu zorluk doğrultusunda öğretmenlerin diğer öğretmen ve ilgili paydaşlarla iş birliği içinde olmasının onların verimliliğini artıracığı kabul edilir (Hargreaves, Shirley, Wangia, Chang-Bacon ve D'Angelo, 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Fin eğitim sistemi, öğrencilere sunulan eğitsel ve sosyal desteklerle hem öğretmenlerin sorumluluğu dağıtmakta hem de bu yönde ihtiyaç duyabilecekleri iş birliğini garanti altına almaktadır.

Bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılama noktasında öğretmen sorumluluğunun dağıtılması, Fin eğitim sisteminde hakkaniyetli eşitliğin tesadüfi ve subjektif şartlara bırakılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sadece öğretmeni merkeze alan bir yaklaşımda öğretmenlerin “tüm öğrencilerin başarıya ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla zor işleri

yapmak için gerekli tutum ve eğilimlere” sahip olması beklenir (Poplin ve Rivera, 2005, s. 35). Bu beklenti, gerçek bir hayat hikayesine dayanan *Özgürlük Yazarları* (2007) sinema filmindeki öğretmen karakterini üzerinden örneklendirilebilir. Filmde kültürel ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencileri olan Erin Gruwell, maddi imkân ve ders dışı zamanlarını öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla sarfeder. Gruwell’in bu özveri ve fedakarlığı, bireysel ihtiyaçlar ve çokkültürlülük bağlamında alan yazında tartışılır (Pimentel, 2010; Tanase, 2013; Vanessa ve Candraningrum, 2023) ve örnek bir tutum olarak sunulur:

Öğretmenlik aşkı onu [Erin Gruwell] okul malzemeleri almak için iki işte daha çalışmaya, öğrencilerle geç saatlere kadar kalmaya ve hafta sonu zamanını bir okul gezisine ayırmaya zorlar. Bu tutku nereden geliyor? Film bunun kendini gerçekleştirme sevincinden kaynaklandığını öne sürüyor çünkü Gruwell’in fedakarlıkları şefkat, ilgi ya da sorumluluk duygusunun ötesinde bir şeyden kaynaklanıyor. Kaç öğretmen Maslow’un hiyerarşisinin daha üst seviyelerine ulaşmaksızın sadece öğrencilerini sevmek ve onlar tarafından sevilme düzeyinde kariyerlerinin tadını çıkarıyor? Daha da kötüsü, kaç öğretmen “bu sadece bir iş” tutumuna sahip? Gruwell’in özverili tutkusu, kariyeri aracılığıyla kendini gerçekleştirdiği gelişim aşamasını örneklendirmektedir (Choi, 2009, s. 247).

Mesleğe adanmışlık göstergesi olarak kullanılan bu tür özverili davranışlarla öğretmenlerin “önceliği her zaman öğrencilerinin isteklerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine vermesi” ve “boş zamanını mümkün olabildiğince öğrencilerine yardımcı olmak için kullanması” teşvik edilmektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020, s. 272). Diğer yandan bu adanmışlık öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). *Özgürlük Yazarları* (2007) filminde resmedilen öğretmen profili ve bu profilden esinlenen Choi’nin (2009) yukarıdaki alıntısında altı çizilen meslek aşkı, öğretmenlerin karakter ve inisiyatifine bağlı olduğu için birçok öğrencinin ihmal edilmesiyle sonuçlanabilir ve bu yönüyle hakkaniyetli eşitliğin sağlanması açısından risk taşıyabilir. Fin eğitim sistemi, bireysel ihtiyaçların karşılanması noktasında sorumluluğu öğretmenler ile eğitsel ve sosyal destek uzmanları arasında dağıtarak hakkaniyetli eşitliğin sağlanmasını subjektif şartlara bırakmamaktadır.

Bulgular, destek hizmetlerinin sadece okul içi uygulamalardan ibaret olmadığını, aynı zamanda sosyal devlet anlayışının bir parçası olarak yerel yönetimler ve sağlık kuruluşları gibi kurumlarla da sıkı bir iş birliği içinde yürütüldüğünü göstermektedir. Özellikle sosyal

destek uzmanlarının okul dışındaki kurumlarla kurduğu doğrudan iletişim, öğrenci ihtiyaçlarına hızlı ve etkili bir şekilde cevap verildiği şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, hastanede muayene olan öğrencilerin ilaç ve tedavi takibi yapılması gerekiyorsa bu okul hemşireleri aracılığı ile okulda yapılmaktadır. Dolayısıyla bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada destek uzmanları ve öğretmenler arasında dağıtılan sorumluluğun okul dışı uzmanları kapsayacak şekilde genişletildiği anlaşılmaktadır.

Okul içi ve okul dışı uzmanları kapsayan bu sorumluluk dağılımının öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği birçok desteği gözeterek velilerin de sorumluluğunu hafifletmesi beklenebilir. Örneğin, genel destek kapsamında telafi ya da takviye derslerinin okul içinde sunulması ve öğrencilerin sağlık sorunları ile ilgili takibin okulda yürütülmesi velilerin bu yöndeki olası sorumluluk ve endişeleri açısından onlara sunulan destek olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin evde “sevgi”, “sıcak yemek” ve “temiz kıyafet” bulmalarının onlar için yeterli olduğuna dair görüş (Ders Rehberi_2), bulguların geneli tarafından da doğrulanmakta ve özellikle akademik destek sağlama noktasında okulun evden daha fazla sorumluluk üstlendiği anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan “bir çocuğun yetiştirilmesinde öncelikli sorumluluğun velilere ait” olduğunun kabul edilmesi ve velilerle yürütülen iş birliğine önem verilmesi, okulun sunabileceği destekler noktasında sınırlılığını kabul etmesi açısından kayda değerdir (EDUFI, 2016 Bölüm, 5.2). Nitekim Genç Yetişkinlerden Minna ve Jari’nin anlatıları, arka planlarından kaynaklı olumsuzlukların okul hayatları boyunca etkili olduğunu gösteren örnekler sunmaktadır (Bölüm 4.4.2.5). Bu noktada Fin eğitim sisteminin sosyoekonomik şartlar gibi eğitim çıktıları üzerinde doğrudan etkisi olduğu kabul edilen aile kaynaklı muhtemel sebepleri (Örneğin, PISA’da kullanılan sosyoekonomik endeks) hem minimize edecek destek önlemlerini aldığını hem de bu sebeplerden kaynaklanabilecek eksiklikleri tamamıyla telafi edemeyeceğine dair yüksek bir farkındalık göstererek okul-aile iş birliğini gözettiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci desteklerinin ailevi şartların tesadüfiliğine bırakılmamasının diğer bir önemi, dezavantajlı şartlarına rağmen başarılı olmak için çabalayan öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği desteği okulda bulabilmesidir. *Dirençli* (resilient) öğrenci olarak tanımlanan bu öğrenciler, sosyoekonomik olarak dezavantajlı olmalarına rağmen başarılı olabilmektedir (Thorsen, Yang Hansen ve Johansson, 2021; Yan ve Gai, 2022). PISA raporlarında

sosyoekonomik olarak dezavantajlı olan her on öğrenciden biri⁶⁹ akademik açıdan başarılı olması nedeniyle dirençli öğrenci olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2023a, s. 30). Ancak bu dirençlilik, öğrencilerin kendi motivasyonlarından ve/ya aldıkları desteğin niteliğinden kaynaklanabilir (Ünsal Özberk, Özberk, Fındık ve Özberk, 2018). Fin eğitim sisteminde dirençli öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği desteği okulda bulmaları olası görünmektedir. Özellikle Genç Yetişkinlerin akademik destek noktasındaki memnuniyetleri bu çıkarımı doğrulamaktadır (Bölüm 4.4.2). Çoğu öğrenci, ihtiyaç duyduğu desteği okulda ya da okul aracılığıyla alabildiği için “eve gidince sadece çocuk olabilmektedir” (Yardımcı Öğretmen). Dolayısıyla bir karakter özelliği çağrışımı uyandıran dirençli öğrenci nitelendirmesi, Fin eğitim sistemi bağlamında öğrencilerin aldığı destek sayesinde sosyoekonomik şartların olumsuz etkisine karşı gösterilen dirençlilik olarak yorumlanabilir. İlişkisel adalet ve ilişkisel otonomi perspektifinden öğrencilerin duygusal ve sosyal olarak birbirine bağımlı olduğu kabul edildiğinde öğrencilerin aldıkları destek sayesinde dirençli olması sistemin hakkaniyetli eşitlik açısından güçlü bir yaklaşım sergilemesine işaret eder.

Buraya kadar yürütülen tartışmalar, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması açısından sorumluluğun ilgili tüm paydaşlar arasında dağıtıldığını göstermektedir. Ne öğrencinin kendisi tek başına “dirençli” olmak durumunda ne de öğretmenler çok çeşitli öğrenci ihtiyaçları karşısında “adanmışlık” göstermek zorunda kalmaktadır. Bu sorumluluk dağılımı, destek uzmanlarının kendi alanlarında etkin olmasını sağlarken öğrenci, öğretmen ve velilerin yükünü hafifletmektedir. İş birliğine dayalı profesyonel ilişkiler olarak tanımlanan bu sorumluluk dağılımı, “daha iyi araçlara ve daha derin güvene, daha açık yapılara ve daha güçlü kültürlere, uzmanlığa ve şevke, ne yapılacağını ve birbirleriyle nasıl birlikte olunacağını bilmeye ihtiyaç duyar” (Hargreaves ve O’Connor, 2018, s. 24). Bulgular, bu anlamda bir iş birliğinin Fin okul kültüründe kurulabildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, organik biçimde gelişen iş birliğine dayalı okul kültürünün öğretim programı ve diğer bağlayıcı metinlerle hedeflenen formel okul kültürüyle büyük oranda uyum içinde olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda benimsenen çok boyutlu ve bütüncül kuramsal yaklaşım tercihi sayesinde iş birliğine dayalı Fin okul kültürü genel hatlarıyla

⁶⁹ Bu oran, OECD ortalaması için %10,2; Finlandiya için %11,9; Türkiye için %11,7’dir (OECD, 2023a, s. 30).

keşfedilebilirken bu tercih, birtakım sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Öncelikle, benimsenen çok boyutlu yaklaşım, ekonomik, kültürel ve politik boyutların kesişim noktasındaki dinamikleri daha net anlamayı sağlarken özellikle kültürel ve politik boyutlara ilişkin öğrenci ihtiyaçlarının nasıl ve ne derece sağlanabildiği noktasında derinlemesine bir anlayış sunamamıştır. Bir diğer sınırlılık, katılımcı grubun demografik yapısından kaynaklanmaktadır. Genç Yetişkin katılımcıların çoğunluğunun yüksek eğitilmiş ailelerden gelmesi ve kentsel bir bölgede yaşıyor olması ve tamamının üniversite eğitimi almış/alıyor olması, dezavantajlı grupların deneyimlerinin yeterince yansıtılamamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca, çalışmanın örgün eğitimini tamamlamış katılımcılarla yürütülmesi, destek hizmetlerinin geriye dönük ve bütüncül değerlendirilmesine imkân sağlarken çalışmanın yürütüldüğü süreçteki güncel öğrenci tecrübeleri açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Öğrenci destekleri açısından muhtemel değişiklikleri anlamak için halihazırda Fin okullarında öğrenci olan katılımcılarla kesitsel araştırmalara ihtiyaç olabilir.

İleride yapılacak araştırmalar için özellikle dezavantajlı grupların hakkaniyetli eşitlik deneyimlerine odaklanması önerilmektedir. Kırsal bölgelerdeki okullar, düşük sosyoekonomik statüdeki aileler ve kültürel arka planı farklı olan öğrencilerin deneyimleri incelenmelidir. Fin toplumunun artan kültürel çeşitliliğe hazır olup olmadığı ve eğitim sisteminin akademik başarıyı sürdürme ile kültürel çeşitliliğe dair ihtiyaçları destekleme arasındaki dengeyi nasıl kuracağı, önemli araştırma konuları olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, eğitim sisteminin hakkaniyetli eşitliği sağlamadaki rolünü toplumsal şartlardan bağımsız olarak tespit edebilmek için PISA gibi kapsamlı uygulamaların metodolojik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. OECD'nin mevcut yaklaşımının sınırlılığı, eğitim sisteminin etkisini ülkenin sosyoekonomik şartlarından izole ederek ölçebilecek modeller geliştirmemiş olmasıdır. Bu sebeple okul içi destek mekanizmalarını toplumsal şartlarla ilişkili olarak modelleyen ölçümlerin geliştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, Fin eğitim sisteminin okul bağlamında hakkaniyetli eşitliği sağlamaya yönelik destek mekanizmalarını keşfetmiş ve “bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış muamele” olarak tanımlanan hakkaniyetli eşitlik anlayışının pratik bir örneğini sunmuştur (Edgar, 2022, s. 16). Bulgular, sistemin başarısının öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bütüncül destek yaklaşımına, güçlü uzman iş birliğine ve destek uygulamalarını mümkün kılan dayanışma kültürüne dayandığını göstermektedir. Fin eğitim sisteminin

“kabul gören bir model” olarak hakkaniyetli eşitlik açısından sunduğu en önemli ders, özel eğitim anlayışı, sosyal destekler ve üç aşamalı destek sistemi gibi unsurların müstakil birer uygulama olarak değil, bir bütün olarak okul kültürü içinde anlam bulduğu ve etkin bir şekilde sağlandığıdır (Cairney ve Kippin, 2022, s. 11). Dolayısıyla, olası politika transferleri açısından herhangi bir strateji ve uygulamanın okul kültürünün içinde değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Fin eğitim sistemi, her ülkenin kendi bağlamına uygun şekillendirebileceği bir okul kültürünün bireysel öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan sistemik bir yaklaşımla oluşturulmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda hakkaniyetli eşitlik anlayışının sadece bireysel ihtiyaçlara yanıt veren kurumsal uygulamaları değil, aynı zamanda bu yanıtların etkin biçimde sağlanmasını destekleyen bir okul kültürünün geliştirilmesini de içermesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abrams, S. E. (2016). *Education and the Commercial Mindset*. Harvard University Press.
- Act on Equality between Women and Men. Pub. L. No. 609/1986 (1986).
https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1986/en19860609_20160915.pdf
adresinden erişildi.
- Act on the Freedom of Religion. Pub. L. No. 453/2003 (2003). Oikeusministeriö.
<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2003/en20030453> adresinden erişildi.
- Aho, E., Pitkanen, K. ve Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland Since 1968. Human Development Network Education*, Education Working Paper Series Number 2. The World Bank.
- Ainscow, M. (2022). The development of a methodology: Perspectives and strategies. C. Chapman ve M. Ainscow (Ed.), *Educational Equity: Pathways to Success* içinde (ss. 38-57). Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. ve West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632434.2012.669648> adresinden erişildi.
- Akgül, E. ve Ergün, A. (2021). Toplum Sağlığının Geliştirilmesinde Okul Sağlığı Hemşireliği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(2), 141-153.
- Alkire, S. ve Deneulin, S. (2009). The Human Development and Capability Approach. S. Deneulin (Ed.), *An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and Agency* içinde (ss. 22-48). London: Earthscan.
doi:10.4324/9781849770026
- Andere M., E. (2014). Finland's Success. E. Andere M (Ed.), *Teachers' Perspectives on Finnish School Education: Creating Learning Environments* içinde (ss. 19-47). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-02824-8_2
- Anderson, E. (1999). What is the Point of Equality. *Ethics*, 109(2), 287-337.
doi:10.1086/233897
- Anderson, E. (2007). Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective. *Ethics*, 117(4), 595-622. doi:10.1086/518806

- Anderson, J. ve Honneth, A. (2005). Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice. J. Anderson ve J. Christman (Ed.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* içinde (ss. 127-149). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610325.008
- Andrews, T. (2021). Bourdieu's Theory of Practice and the OECD PISA Global Competence Framework. *Journal of Research in International Education*, 20(2), 154-170. doi:10.1177/14752409211032525
- Angelle, P. S. ve Torrance, D. (Ed.). (2019). *Cultures of Social Justice Leadership: An Intercultural Context of Schools*. Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-10874-8
- Anne Winter, L. (2018). Relational equality in education: What, how, and why? *Oxford Review of Education*, 44(3), 338-352. doi:10.1080/03054985.2017.1391761
- Apple, M. W. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423. doi:10.1080/03050060120091229
- Ärlestig, H., Day, C. ve Johansson, O. (Ed.). (2016). *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-23027-6
- Association of Guidance Counsellors in Finland (SOPO). (2021). Guidance Counsellors' Ethical Guidelines. 7 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.sopo.fi/en/yhdistys-en/eettiset-periaatteet-en/> adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Communication from the Commission. Brussels: COM (2012) 795 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:en:PDF> adresinden erişildi.
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 8. doi:10.1186/s40536-020-00086-x
- Baker, B. D. ve Green, P. C. (2015). Conceptions of equity and adequacy in school finance. H. F. Ladd ve M. E. Goertz (Ed.), *Handbook of Research in Education Finance and Policy: Helen F. Ladd, Margaret E. Goertz* içinde (ss. 208-218). Routledge. <https://www.book2look.com/book/brWKxEZLTi> adresinden erişildi.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. ve Walsh, J. (2004). *Equality: From Theory to Action*. London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1007/978-0-230-25041-3
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., Hecht, M. L. ve Lindsley, S. L. (Ed.). (2006). *Redefining Culture: Perspectives Across the Disciplines*. Routledge. doi:10.4324/9781410617002 adresinden erişildi.

- Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257-274. doi:10.1080/0141192970230302
- Banerjee, K. ve Bercuson, J. (2015). Rawls on the embedded self: Liberalism as an affective regime. *European Journal of Political Theory*, 14(2), 209-228. doi:10.1177/1474885114554466
- Basic Education Act. Pub. L. No. 628/1998 (1998).
<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> adresinden erişildi.
- Bendix, R. (1978). *Kings Or People: Power and the Mandate to Rule*. University of California Press.
- Benotiel, P. ve Berkovich, I. (2018). A Cross-National Examination of the Effect of the Schwartz Cultural Dimensions on PISA Performance Assessments. *Social Indicators Research*, 139(2), 825-845. doi:10.1007/s11205-017-1732-z
- Berisha, A.-K. ve Seppänen, P. (2016). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 240-254. doi:10.1080/00313831.2015.1120235
- Berkowitz, P. (2006). The Ambiguities of Rawls's Influence. *Perspectives on Politics*, 4(1), 121-133. doi:10.1017/S1537592706060129
- Berliner, D. C. (2015). The Many Facets of PISA. *Teachers College Record*, 117(1), 1-20. doi:10.1177/016146811511700117
- Bernelius, V. ve Kosunen, S. (2023). "Three Bedrooms and a Nice School"—Residential Choices, School Choices and Vicious Circles of Segregation in the Education Landscape of Finnish Cities. M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko ve S. Kosunen (Ed.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* içinde (ss. 175-191). Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-19-8241-5_11
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American anthropologist*, 66(6), 55-69. doi:10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* içinde (ss. 17-37). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10472-004
- Birleşmiş Milletler. (2024). World Programme of Action for Youth. 27 Ocak 2024 tarihinde <https://social.desa.un.org/issues/youth/wpay> adresinden erişildi.

- Birnbacher, D. (2015). Paternalism in Education and the Future. A. Bagattini ve C. Macleod (Ed.), *The Nature of Children's Well-Being: Theory and Practice* içinde (ss. 107-122). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-017-9252-3_7
- Blomqvist, P. (2004). The Choice Revolution: Privatization of Swedish Welfare Services in the 1990s. *Social Policy & Administration*, 38(2), 139-155. doi:10.1111/j.1467-9515.2004.00382.x
- Boliver, V., Banerjee, P., Gorard, S. ve Powell, M. (2022). Reconceptualising fair access to highly academically selective universities, Higher Education. *Higher education.*, 84(1), 85-100. doi:10.1007/s10734-021-00755-y
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. L. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* içinde (ss. 32-46). Methuen.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture, 2nd ed.* Reproduction in education, society and culture, 2nd ed (ss. xxvi, 254). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Haymarket Books.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. doi:10.1080/2159676X.2019.1628806
- Braun, V. ve Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. doi:10.1080/26895269.2022.2129597
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. Paris: OECD. doi:10.1787/5k9fdfqffr28-en
- Breton, T. R. (2021). The role of national culture in student acquisition of mathematics and reading skills. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 55-71. doi:10.1080/03057925.2020.1870100
- Brewer, W. F. (1994). Autobiographical Memory and Survey Research. N. Schwarz ve S. Sudman (Ed.), *Autobiographical Memory and the Validity of Retrospective Reports* içinde (ss. 11-20). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4612-2624-6_2

- Brighouse, H. (2002a). Egalitarian Liberalism and Justice in Education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181-190. doi:10.1111/1467-923X.00455
- Brighouse, H. (2002b). *School Choice and Social Justice*. Oxford University Press. doi:10.1093/0199257876.003.0005
- Brinkmann, S. ve Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*. SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781529716665
- Brunello, G. ve Rocco, L. (2013). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, 32, 234-246. doi:10.1016/j.econedurev.2012.10.006
- Bulkley, K. E. (2013). Conceptions of Equity: How Influential Actors View a Contested Concept. *Peabody Journal of Education*, 88(1), 10-21. doi:10.1080/0161956X.2013.752309
- Buluç, B. (2010). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *EĞİTİM VE BİLİM*, 34(152). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/9> adresinden erişildi.
- Burnside, J. ve Baker, N. (Ed.). (1994). *Relational Justice: Repairing the Breach*. OJP Publications. <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/relational-justice-repairing-breach> adresinden erişildi.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programlarının Birleştirilmesine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 1-13. doi:10.16986/HUJE.2018036496
- Cairney, P. ve Kippin, S. (2022). The future of education equity policy in a COVID-19 world: A qualitative systematic review of lessons from education policymaking [version 2; peer review: 2 approved]. *Open Research Europe*, 1(78), 1-43. doi:https://doi.org/10.12688/openreseurope.13834.2
- Cappelen, A. W. ve Tungodden, B. (2006). A LIBERAL EGALITARIAN PARADOX. *Economics & Philosophy*, 22(3), 393-408. doi:10.1017/S0266267106001039
- Carminati, L. (2018). Generalizability in Qualitative Research: A Tale of Two Traditions. *Qualitative Health Research*, 28(13), 2094-2101. doi:10.1177/1049732318788379
- Chapman, C. (2022). Aiming for systemic change: The developments of the agenda. C. Chapman ve M. Ainscow (Ed.), *Educational Equity: Pathways to Success* içinde (ss. 20-37). Routledge.
- Chapman, C. ve Ainscow, M. (Ed.). (2022a). *Educational Equity: Pathways to Success*. London: Routledge. doi:10.4324/9781003128359

- Chapman, C. ve Ainscow, M. (2022b). Developing equitable education systems. C. Chapman ve M. Ainscow (Ed.), *Educational Equity: Pathways to Success* içinde (ss. 1-19). Routledge.
- Chen, L., Karas, M., Shalizar, M. ve Piccardo, E. (2022). From “Promising Controversies” to Negotiated Practices: A Research Synthesis of Plurilingual Pedagogy in Global Contexts. *TESL Canada Journal*, 38(2), 1-35. doi:10.18806/tesl.v38i2.1354
- Choi, J.-A. (2009). Reading Educational Philosophies in Freedom Writers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(5), 244-248. doi:10.3200/TCHS.82.5.244-248
- Chong, P. W. (2016). The Finnish “Recipe” Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigour, and Proactive Support Structures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 501-518. doi:10.1080/00313831.2016.1258668
- Christman, J. (2020). Autonomy in Moral and Political Philosophy. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Fall 2020.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/autonomy-moral/> adresinden erişildi.
- Christman, J. ve Anderson, J. (Ed.). (2005). *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610325
- Chu, Y. (2019). What are they talking about when they talk about equity? A content analysis of equity principles and provisions in state Every Student Succeeds Act plans. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 158-158. doi:10.14507/epaa.27.4558
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W.-C., Cummings Carney, M., Fernández, M. B., ... Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: Looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 572-588. doi:10.1080/02619768.2017.1385061
- CoE. (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> adresinden erişildi.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Collins, R. (2019). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification* (s. 328 Pages). Columbia University Press.
- Coluccia, E., Bianco, C. ve Brandimonte, M. A. (2010). Autobiographical and event memories for surprising and unsurprising events. *Applied Cognitive Psychology*, 24(2), 177-199. doi:10.1002/acp.1549

- Corbin, J. M. ve Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. doi:10.1007/BF00988593
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/basics-of-qualitative-research/book235578> adresinden erişildi.
- Cossette-Lefebvre, H. (2024). Equal Societies, Autonomous Lives: Reconciling social equality and relational autonomy. *Journal of Social Philosophy*, 1(23). doi:10.1111/josp.12579
- Costa, M. V. (2010). *Rawls, Citizenship, and Education*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203846629
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., ... Snapp, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics*, 61(2), 267-276. doi:10.1016/j.ecolecon.2006.02.023
- Coulangeon, P. (2018). The Impact of Participation in Extracurricular Activities on School Achievement of French Middle School Students: Human Capital and Cultural Capital Revisited. *Social Forces*, 97(1), 55-90. doi:10.1093/sf/soy016
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.
- Crossley, M. (2014). Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities. *Comparative Education*, 50(1), 15-26. doi:10.1080/03050068.2013.871438
- Davies, S. ve Rizk, J. (2018). The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research*, 88(3), 331-365.
- DeJaeghere, J. ve Baxter, A. (2014). Entrepreneurship education for youth in sub-Saharan Africa: A capabilities approach as an alternative framework to neoliberalism's individualizing risks. *Progress in Development Studies*, 14(1), 61-76. doi:10.1177/1464993413504353
- Douglas, H. (2009). *Science, Policy, and the Value-Free Ideal*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. <https://muse.jhu.edu/pub/49/monograph/book/3730> adresinden erişildi.
- Dronkers, J. (2010). Features of Educational Systems as Factors in the Creation of Unequal Educational Outcomes. J. Dronkers (Ed.), *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives* içinde (ss. 299-327). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-90-481-3993-4_12

- Dünya Ekonomik Forumu. (2020). *Global Competitiveness Report: How Countries are Performing on the Road to Recovery*. Special Edition 2020. World Economic Forum.
https://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf adresinden erişildi.
- Dworkin, G. (2020). Paternalism. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Fall 2020., ss. 1-31). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/paternalism/> adresinden erişildi.
- Edgar, S. (2022). The Tricky Concept of ‘Educational Equity’ – In Search of Conceptual Clarity. *Scottish Educational Review*, 54(1), 3-25. doi:10.1163/27730840-54010002
- Edmundson, W. A. ve Schrepfer, M. R. (2019). Neoliberalism versus distributional autonomy: The skipped step in rawls’s the law of peoples. *Canadian Journal of Philosophy*, 49(2), 169-181. doi:10.1080/00455091.2018.1523038
- EDUFI. (2016). National Core Curriculum for Basic Education 2014. Opetushallitus.
- EDUFI. (2019). *Basic Education in the Nordic Region- Similar values, different policies*. Reports and surveys 2019:4. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/basic-education-nordic-region-similar-values-different> adresinden erişildi.
- EDUFI. (2022). Finnish education in a nutshell. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell> adresinden erişildi.
- EDUFI. (2023a). Education exports are economically significant in Finland – the growing sector is already worth nearly EUR 1 billion. *Finnish National Agency for Education*. 21 Ekim 2023 tarihinde <https://www.oph.fi/en/news/2022/education-exports-are-economically-significant-finland-growing-sector-already-worth> adresinden erişildi.
- EDUFI. (2023b). Front page. *Finnish National Agency for Education*. 21 Nisan 2023 tarihinde <https://www.oph.fi/en> adresinden erişildi.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. doi:10.1016/j.ijedudev.2011.08.003
- Elliott, J., Stankov, L., Lee, J. ve Beckmann, J. F. (2019). What did PISA and TIMSS ever do for us?: The potential of large scale datasets for understanding and improving educational practice. *Comparative Education*, 55(1), 133-155. doi:10.1080/03050068.2018.1545386

- Enchikova, E., Toledo, C., Neves, T. ve Nata, G. (2022). Does PISA Help Fighting for Social Equity? *European Proceedings of Educational Sciences, Education and City: Quality Education for Modern Cities*. doi:10.15405/epes.22043.8
- Ercikan, K., Roth, W.-M. ve Asil, M. (2015). Cautions about Inferences from International Assessments: The Case of PISA 2009. *Teachers College Record*, 117(1), 1-28. doi:10.1177/016146811511700107
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O. ve Ryve, A. (2021). Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, 6. doi:10.3389/educ.2021.731634
- Eryilmaz, N., Rivera-Gutiérrez, M. ve Sandoval-Hernández, A. (2020). Should different countries participating in PISA interpret socioeconomic background in the same way? A measurement invariance approach. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 109-133. doi:10.35362/rie8413981
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363. doi:10.1080/00131880701717198
- Euroguidance Network. (2023). Guidance System in Finland. 7 Mayıs 2024 tarihinde <https://euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/national-guidance-systems/guidance-system-in-finland> adresinden erişildi.
- Fantini, M. D. (1989). Changing Conceptions of Equality: Moving from Equality of Opportunity to Equality of Results. *Equity and Excellence*, 24(2), 21-23.
- Farrel, J. P. (2007). Equality of Education: Six Decades of Comparative Evidence Seen from a New Millenium. R. F. Arnove ve C. A. Torres (Ed.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. Third Edition* içinde (ss. 149-178). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Finlay, L. (2021). Thematic Analysis: : The ‘Good’, the ‘Bad’ and the ‘Ugly’. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 11, 103-116.
- Folkes, L. (2023). Moving beyond ‘shopping list’ positionality: Using kitchen table reflexivity and in/visible tools to develop reflexive qualitative research. *Qualitative Research*, 23(5), 1301-1318. doi:10.1177/14687941221098922
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.
- Francis, B., Mills, M. ve Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431. doi:10.1080/02680939.2016.1276218

- Fraser, N. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. University of Minnesota Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interrupts: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2008). Reframing justice in a globalizing world. K. Olson (Ed.), *Adding insult to injury: Nancy Fraser debates her critics* içinde (ss. 273-291). London ; New York: Verso.
- Freedom Writers [Özgürlük Yazarları]*. (2007). Paramount Pictures.
- Freeman, S. (2003). John Rawls—An Overview. S. Freeman (Ed.), *The Cambridge Companion to Rawls* içinde (ss. 1-61). Cambridge University Press.
- Freeman, S. (2018a). *Liberalism and Distributive Justice*. Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190699260.001.0001
- Freeman, S. (2018b). Rawls on Distributive Justice and the Difference Principle. S. Freeman (Ed.), *Liberalism and Distributive Justice* içinde (s. 0). Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190699260.003.0004
- Friedman, Marilyn (Ed.). (2003). *Autonomy, gender, politics*. Oxford University Press. doi:10.1093/0195138503.001.0001.002.004
- Friedman, Milton. (1955). The Role of Government in Education. R. A. Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest* içinde (ss. 123-144). Rutgers University Press.
- Gamoran, A. ve Long, D. A. (2007). Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective. R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat ve S. Helme (Ed.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* içinde (ss. 23-47). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-1-4020-5916-2_2
- García-Horta, J. B. ve Guerra-Ramos, M. T. (2009). The use of CAQDAS in educational research: Some advantages, limitations and potential risks. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), 151-165. doi:10.1080/17437270902946686
- Germain, E. (2022). Well-Being and Equity: A Multi-Disciplinary Framework for Rethinking Education Policy. *Peabody Journal of Education*, 97(1), 6-17. doi:10.1080/0161956X.2022.2026716
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484. doi:10.1080/0268093980130402
- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00175.x

- Giesinger, J. (2019). Paternalism and the Justification of Education. *Philosophical Inquiry in Education*, 26(1), 49-63. doi:10.7202/1071420ar
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. The Continuum International Publishing Group. <https://www.bloomsbury.com/us/on-critical-pedagogy-9781350144989/adresinden-erişildi>.
- Glaser, B. G. ve Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gough, K., Langevang, T. ve Owusu, G. (2013). Youth employment in a globalising world. *International Development Planning Review*, 35(2), 91-102. doi:10.3828/idpr.2013.7
- Griffin, D. ve Stern, S. (2011). A Social Justice Approach to School Counseling. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 3(1), 74-85. doi:10.33043/JSACP.3.1.74-85
- Gross, J. ve Wilson, N. (2018). Cultural democracy: An ecological and capabilities approach. *International Journal of Cultural Policy*, 26(3), 328-343. doi:10.1080/10286632.2018.1538363
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Fourth generation evaluation (s. 294). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Guest, G., Bunce, A. ve Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi:10.1177/1525822X05279903
- Gutwald, R. (2018). Well-being: Happiness, desires, goods, and needs. J. Drydyk ve L. Keleher (Ed.), *Routledge Handbook of Development Ethics* içinde (ss. 55-67). Routledge.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books/Doubleday.
- Hand, M. (2006). Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education*, 32(4), 535-550. doi:10.1080/03054980600884250
- Hargreaves, A. ve O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. doi:10.1177/0031721718797116
- Hargreaves, A. ve Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, California. doi:10.4135/9781452219523
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Chang-Bacon, C. ve D'Angelo, M. (2018). *Leading From the Middle: Spreading Learning, Well-Being, and Identity Across Ontario*. Council of Ontario Directors of Education Report.

- Harju-Luukkainen, H. ve McElvany, N. (2018). Immigrant Student Achievement and Education Policy in Finland. L. Volante, D. Klinger ve O. Bilgili (Ed.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy: Cross-Cultural Approaches* içinde , Policy Implications of Research in Education (ss. 87-102). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-74063-8_6
- Harrison, K. (2018). Liberalism. T. Boyd (Ed.), *Understanding political ideas and movements* içinde (ss. 195-213). Manchester University Press. doi:10.7765/9781526137951.00014
- Hausstätter, R. S. ve Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4). <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2010.507372> adresinden erişildi.
- Hega, G. ve Hokenmaier, K. (2002). The Welfare State and Education: A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. *Southern Public Administration Education Foundation*, 2(1). <https://spaef.org/article/848/The-Welfare-State-and-Education-A-Comparison-of-Social-and-Educational-Policy-in-Advanced-Industrial-Societies> adresinden erişildi.
- Helakorpi, J., Holm, G. ve Liu, X. (2023). Education of Pupils with Migrant Backgrounds: A Systemic Failure in the Finnish System? M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko ve S. Kosunen (Ed.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* içinde (ss. 319-333). Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-19-8241-5_20
- Herrera, S. G., Holmes, M. A. ve Kavimandan, S. K. (2012). Bringing Theory to Life: Strategies that Make Culturally Responsive Pedagogy a Reality in Diverse Secondary Classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3). doi:10.18251/ijme.v14i3.608
- Heyd, D. (2015). Solidarity: A Local, Partial and Reflective Emotion. *Diametros*, (43), 55-64. doi:10.13153/diam.43.2015.714
- Hobson, J. M. (2016). Eurocentric Pitfalls and Paradoxes of International Paternalism: Decolonizing Liberal Humanitarianism 2.0. M. N. Barnett (Ed.), *Paternalism beyond Borders* içinde (ss. 99-131). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316799956.004
- Horn, I. S. (2018). Accountability as a Design for Teacher Learning: Sensemaking About Mathematics and Equity in the NCLB Era. *Urban Education*, 53(3), 382-408. doi:10.1177/0042085916646625
- Howe, K. R. (1989). In Defense of Outcomes-based Conceptions of Equal Educational Opportunity. *Educational Theory*, 39(4), 317-336. doi:10.1111/j.1741-5446.1989.00317.x

- Hu, A. ve Grommes, P. (2014). *Plurilingual Education*. John Benjamins Publishing Company. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5016342> adresinden erişildi.
- Isopahkala-Bouret, U., Siivonen, P. ve Haltia, N. (2023). ‘Some people may feel socially excluded and distressed’: Finnish business students’ participation in extracurricular activities and the accumulation of cultural capital. *Journal of Education and Work*, 36(1), 52-64. doi:10.1080/13639080.2022.2162017
- Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971. doi:10.1353/sof.0.0192
- Jasso, G. (2020). Is and Ought. A. M. Bauer ve M. Meyerhuber (Ed.), *Empirical Research and Normative Theory: Transdisciplinary Perspectives on Two Methodical Traditions Between Separation and Interdependence* içinde (ss. 105-128). De Gruyter. doi:10.1515/9783110613797-008
- Johnston, R. (2021). Autonomy, Relational Egalitarianism, and Indignation. N. Stoljar ve K. Voigt (Ed.), *Autonomy and Equality* içinde (ss. 125-144). Routledge.
- Jules, T. D., Shields, R. ve Thomas, M. A. M. (Ed.). (2021). *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (1. bs.). Bloomsbury Publishing Plc. doi:10.5040/9781350078789
- Kalalahti, M. ve Varjo, J. (2023). Municipal Governance of Comprehensive Education: The Emergence of Local Universalisms. M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko ve S. Kosunen (Ed.), *Finland’s Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* içinde (ss. 19-34). Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-19-8241-5_2
- Kallunki, J. (2023). Cultural reproduction in Finland: Symmetric intergenerational transmission of cultural orientations. *Acta Sociologica*, 66(1), 26-43. doi:10.1177/00016993211070980
- Kanitsar, G. (2024). The same social elevator? Intergenerational class mobility of second-generation immigrants across Europe. *European Sociological Review*, jcae007. doi:10.1093/esr/jcae007
- Kaufman, J. ve Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, Gender, networks, and cultural capital, 32(2), 145-168. doi:10.1016/j.poetic.2004.02.001
- Klinger, D., Volante, L. ve Bilgili, O. (2018). Cross-Cultural Approaches to Mitigating the Immigrant Student Performance Disadvantage. L. Volante, D. Klinger ve O. Bilgili (Ed.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy: Cross-Cultural Approaches* içinde (ss. 197-206). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-74063-8_12

- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K. ve Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 1-15. doi:10.1038/s43586-022-00150-6
- Kodelja, Z. (2016). Equality of Opportunity and Equality of Outcome. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 9-24. doi:10.26529/cepsj.85
- Kodelja, Z. (2021). Two limits to the application of Rawls's concepts of autonomy and the difference principle in contemporary philosophy of education. *Theory and Research in Education*, 19(3), 308-311. doi:10.1177/14778785211059861
- Kolbe, L. J. (2019). School Health as a Strategy to Improve Both Public Health and Education. *Annual Review of Public Health*, 40, 443-463. doi:10.1146/annurev-publhealth-040218-043727
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kyung, E. J., Menon, G. ve Trope, Y. (2010). Reconstruction of things past: Why do some memories feel so close and others so far away? *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 217-220. doi:10.1016/j.jesp.2009.09.003
- Lamont, J. ve Favor, C. (2017). Distributive Justice. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Winter 2017.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/justice-distributive/> adresinden erişildi.
- Lamont, M. ve Pierson, P. (2019). Inequality Generation & Persistence as Multidimensional Processes: An Interdisciplinary Agenda. *American Academy of Arts & Sciences*. doi:doi:10.1162/DAED_a_01748
- Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Grand, J. ve New, B. (Ed.). (2015). *Government Paternalism*. Princeton University Press. doi:10.23943/princeton/9780691164373.002.0003
- Leijen, Ä., Malva, L., Pedaste, M. ve Mikser, R. (2022). What constitutes teachers' general pedagogical knowledge and how it can be assessed: A literature review. *Teachers and Teaching*, 28(2), 206-225. doi:10.1080/13540602.2022.2062710
- Levinson, M., Geron, T. ve Brighouse, H. (2022). Conceptions of Educational Equity. *AERA Open*, 8, 23328584221121344. doi:10.1177/23328584221121344

- Levrau, F. ve Clycq, N. (Ed.). (2021). *Equality: Multidisciplinary Perspectives*. Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-54310-5
- Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, 51(2), 129-147. doi:10.1080/17508481003731026
- Liu, L. (2016). Using Generic Inductive Approach in Qualitative Educational Research: A Case Study Analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129. doi:10.5539/jel.v5n2p129
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A.-S. ve Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 22620. doi:10.3402/edui.v4i3.22620
- Lynch, K. (2006). Research and Theory on Equality and Education. M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* içinde (ss. 85-105). Springer.
- Lynch, K. (2013). Why Love, Care, and Solidarity Are Political Matters: Affective Equality and Fraser's Model of Social Justice. *Love* içinde . Routledge.
- Lynch, K. ve Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. doi:10.1177/1477878505053298
- Lynch, K. ve Baker, J. (2009). Conclusion. K. Lynch, J. Baker, M. Lyons, S. Cantillon, J. Walsh, M. Feeley, ... M. O'Brien (Ed.), *Affective Equality: Love, Care and Injustice* içinde (ss. 216-236). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9780230245082_12
- Lynch, K., Baker, J., Cantillon, S. ve Walsh, J. (2009). Which Equalities Matter? The Place of Affective Equality in Egalitarian Thinking. K. Lynch, J. Baker, M. Lyons, S. Cantillon, J. Walsh, M. Feeley, ... M. O'Brien (Ed.), *Affective Equality: Love, Care and Injustice* içinde (ss. 12-34). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9780230245082_2
- Lynch, K., Baker, J., Lyons, M., Cantillon, S., Walsh, J., Feeley, M., ... O'Brien, M. (2009). *Affective Equality*. London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9780230245082
- Lynch, K. ve Kalaitzake, M. (2020). Affective and calculative solidarity: The impact of individualism and neoliberal capitalism. *European Journal of Social Theory*, 23(2), 238-257. doi:10.1177/1368431018786379
- Lynch, K., Kalaitzake, M. ve Crean, M. (2021). Care and affective relations: Social justice and sociology. *The Sociological Review*, 69(1), 53-71. doi:10.1177/0038026120952744

- MacKay, D. (2019). Basic Income, Cash Transfers, and Welfare State Paternalism. *Journal of Political Philosophy*, 27(4), 422-447. doi:10.1111/jopp.12179
- Mackenzie, C. (2008). Relational Autonomy, Normative Authority and Perfectionism. *Journal of Social Philosophy*, 39(4), 512-533. doi:10.1111/j.1467-9833.2008.00440.x
- Mackenzie, C. (2014). Three Dimensions of Autonomy: A Relational Analysis. A. Veltman ve M. Piper (Ed.), *Autonomy, Oppression, and Gender* içinde (s. 0). Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199969104.003.0002
- Mackenzie, C. (2021). Relational Equality and the Debate Between Externalist and Internalist Theories of Relational Autonomy. N. Stoljar ve K. Voigt (Ed.), *Autonomy and Equality* içinde (ss. 32-56). Routledge.
- Mager, U. ve Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. doi:10.1016/j.edurev.2011.11.001
- Markkola, P. (2023). Education as Lived Welfare: A History of Experience Perspective on Children and the Welfare State. *Nordic Journal of Educational History*, 10(2), 5-20. doi:10.36368/njedh.v10i2.477
- Mazzoli Smith, L., Todd, L. ve Laing, K. (2017). Students' views on fairness in education: The importance of relational justice and stakes fairness. *Research Papers in Education*, 33(3), 336-353. doi:10.1080/02671522.2017.1302500
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322. doi:10.2307/1164509
- McNamee, S. J. ve Miller Jr., R. K. (2009). *The Meritocracy Myth*. Rowman & Littlefield.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20. doi:10.2307/2112689
- Menon, G. (1994). Judgments of Behavioral Frequencies: Memory Search and Retrieval Strategies. N. Schwarz ve S. Sudman (Ed.), *Autobiographical Memory and the Validity of Retrospective Reports* içinde (ss. 161-172). New York, NY: Springer. doi:10.1007/978-1-4612-2624-6_11
- Mercieca, B. (2017). What Is a Community of Practice? J. McDonald ve A. Cater-Steel (Ed.), *Communities of Practice: Facilitating Social Learning in Higher Education* içinde (ss. 3-25). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-2879-3_1
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.

- Miller, D. (2001). *Principles of Social Justice*. Harvard University Press.
doi:10.4159/9780674266117
- Miller, P. W., Roofe, C. ve García-Carmona, M. (2019). School leadership, curriculum diversity, social justice and critical perspective in education. P. S. Angelle ve D. Torrance (Ed.), *Cultures of Social Justice Leadership: An Intercultural Context of Schools* içinde , Intercultural Studies in Education (ss. 93-120). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-10874-8_9
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı.
https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20Egitim%20Bakanligi%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Yonetmeliği.htm adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete (Sayı: 14574) (1973). Erişim adresi:
<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden erişildi.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal Governmentality in the European Union: Education, Training, and Technologies of Citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24(3), 389-407. doi:10.1068/d1804
- Molander, A. ve Torsvik, G. (2022). In Their Own Best Interest. Is There a Paternalistic Case for Welfare Conditionality? *Journal of Social Policy*, 51(1), 191-208.
doi:10.1017/S0047279420000768
- Morse, J. M. (2015). Critical Analysis of Strategies for Determining Rigor in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222.
doi:10.1177/1049732315588501
- Moschella, M. (2016). *To Whom Do Children Belong?: Parental Rights, Civic Education, and Children's Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9781316584323
- Niemi, H. ve Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent Work for Equity and Lifelong Learning in the Finnish Educational System. *The New Educator*, 11(2), 130-145.
doi:10.1080/1547688X.2015.1026784

- Niemi, H., Toom, A. ve Kallioniemi, A. (Ed.). (2016). *Miracle of Education*. Rotterdam: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6300-776-4
- Nieto, S. ve Bode, P. (2018). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson.
- Nikolai, R. ve West, A. (2013). School Type and Inequality. R. Brooks, M. McCormack ve K. Bhopal (Ed.), *Contemporary Debates in the Sociology of Education* içinde (ss. 57-75). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9781137269881_4
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of Education*. Westview Press.
- Non-Discrimination Act. Pub. L. No. 21/2004 (2004).
https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040021_20090084.pdf
adresinden erişildi.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. The Seeley Lectures. Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511841286
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511840715
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Belknap Press.
- Nussbaum, M. C. (2015). Political liberalism and global justice. *Journal of Global Ethics*, 11(1), 68-79. doi:10.1080/17449626.2015.1015081
- OECD. (2018a). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2018b). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en> adresinden erişildi.
- OECD. (2019). *Investing in Youth: Finland*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-finland_1251a123-en adresinden erişildi.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. PISA. OECD. doi:10.1787/ca768d40-en
- OECD. (2023a). PISA 2022 Results (Volume I). <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/53f23881-en> adresinden erişildi.
- OECD. (2023b). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-inclusion-in-education_e9072e21-en adresinden erişildi.

- OECD. (2023c). Inequality—Income Inequality—OECD Data. *theOECD*. 21 Ekim 2023 tarihinde <http://data.oecd.org/inequality/income-inequality.htm> adresinden erişildi.
- OKM. (2021, 1 Aralık). Implementation of extended compulsory education: Monitoring plan for 2021–2024. Ministry of Education and Culture. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163646> adresinden erişildi.
- OKM. (2024a). PISA. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*. 16 Temmuz 2024 tarihinde <https://okm.fi/en/pisa-en> adresinden erişildi.
- OKM. (2024b). Finnish education system. *Opetus- ja kulttuuriministeriö*. 13 Nisan 2024 tarihinde <https://okm.fi/en/education-system> adresinden erişildi.
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. ve Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3), 241-251. doi:10.1080/0142159X.2022.2057287
- Omwami, E. M. (2021). Post-Modernism and Post-Structuralism in Comparative and International Education: Examining Background Context, Application, and Perspective. T. D. Jules, R. Shields ve M. A. M. Thomas (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* içinde (1. bs., ss. 129-146). Bloomsbury Publishing Plc. doi:10.5040/9781350078789
- Oshana, M. (2020). Relational Autonomy. *International Encyclopedia of Ethics* içinde (ss. 1-13). John Wiley & Sons, Ltd. doi:10.1002/9781444367072.wbiee921
- Otiso, R. O. (2023). Multiculturalism and Ethnic Diversity in the Face of Homogenous Nationalism in Finland. *European Journal of Social Sciences Studies*, 8(2). doi:10.46827/ejsss.v8i2.1409
- Öğrenci Sosyal Destek Kanunu. Pub. L. No. 1287/2013 (2013). Oikeusministeriö, Edita Publishing Oy. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287> adresinden erişildi.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Jerrim, J. P., Guo, J. ve Dicke, T. (2018). Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence From 27 Countries. *American Educational Research Journal*, 55(4), 836-858. doi:10.3102/0002831218760213
- Parsons, L. ve Granger, R. (2020). Problematising Hidden Culture. R. Granger (Ed.), *Value Construction in the Creative Economy: Negotiating Innovation and Transformation* içinde , Palgrave Studies in Business, Arts and Humanities (ss. 19-43). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-37035-0_2

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book232962> adresinden erişildi.
- Paulsrud, B., Zilliacus, H. ve Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4). doi:<https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
- Pelissier, C. (Ed.). (2020). *Support in Education* (1st edition.). London, United Kingdom: Wiley-ISTE.
- Perry, N. ve Ercikan, K. (2015). Moving beyond Country Rankings in International Assessments: The Case of PISA. *Teachers College Record*, 117(1), 1-10. doi:[10.1177/016146811511700115](https://doi.org/10.1177/016146811511700115)
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A. ve Lawrence, G. (Ed.). (2021). *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. New York: Routledge. doi:[10.4324/9781351002783](https://doi.org/10.4324/9781351002783)
- Pimentel, C. (2010). Critical Race Talk in Teacher Education through Movie Analysis: Fro. *Multicultural Education*, 17(3), 51-56.
- Pinker, S. (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*. New York: Viking.
- Pokropek, A., Borgonovi, F. ve McCormick, C. (2017). On the Cross-Country Comparability of Indicators of Socioeconomic Resources in PISA. *Applied Measurement in Education*, 30(4), 243-258. doi:[10.1080/08957347.2017.1353985](https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1353985)
- Poplin, M. ve Rivera, J. (2005). Merging Social Justice and Accountability: Educating Qualified and Effective Teachers. *Theory Into Practice*, 44(1), 27-37. doi:[10.1207/s15430421tip4401_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_5)
- Potts, R., Belden, A. ve Reese, C. (2008). Young Adults' Retrospective Reports of Childhood Television Viewing. *Communication Research*, 35(1), 39-60. doi:[10.1177/0093650207309361](https://doi.org/10.1177/0093650207309361)
- Prainsack, B. ve Buyx, A. (2012). Solidarity in Contemporary Bioethics – Towards a New Approach. *Bioethics*, 26(7), 343-350. doi:[10.1111/j.1467-8519.2012.01987.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2012.01987.x)
- Pring, R. (2015). *The Philosophy of Education* (3rd Edition.). Bloomsbury Academic.
- Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. J. Prosser (Ed.), *School Culture* içinde (ss. 1-14). SAGE Publications.
- Ramos Lobato, I. ve Bernelius, V. (2023). Divided Cities—Divided Schools? School Segregation and the Role of Needs-Based Resource Allocation in Finland. M.

- Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko ve S. Kosunen (Ed.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* içinde (ss. 227-242). Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-19-8241-5_14
- Rapplee, J. (2012). *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization: Theory – History – Comparison*. <https://www.peterlang.com/document/1044431> adresinden erişildi.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice: Original Edition*. Harvard University Press. doi:10.2307/j.ctvjf9z6v
- Rawls, J. (1999a). *A Theory of Justice: Revised Edition*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Rawls, J. (1999b). *The Law of Peoples*. Harvard University Press.
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. M. W. Apple, S. J. Ball ve L. A. Gandin (Ed.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* içinde (ss. 396-404). London: Routledge. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=465314> adresinden erişildi.
- Reay, D. (2020). The Perils and Penalties of Meritocracy: Sanctioning Inequalities and Legitimizing Prejudice. *The Political Quarterly*, 91(2), 405-412. doi:10.1111/1467-923X.12829
- Rees, T. B. (1970). Accommodation, Integration, Cultural Pluralism, and Assimilation: Their Place in Equilibrium Theories of Society. *Race*, 11(4), 481-490. doi:10.1177/030639687001100407
- Richmond, H. (1998). Paternalism and Consent: Some Educational Problems. *Journal of Philosophy of Education*, 32(2), 239-251. doi:10.1111/1467-9752.00090
- Risku, M. ve Pulkkinen, S. (2016). Finland: Finnish Principal. H. Ärlestig, C. Day ve O. Johansson (Ed.), *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries* içinde (ss. 61-75). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-23027-6_4
- Rizvi, F. ve Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge.
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities*, 6(1), 93-117.
- Robeyns, I. ve Byskov, M. F. (2021). The Capability Approach. E. N. Zalta ve U. Nodelman (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Summer 2023.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/capability-approach/> adresinden erişildi.

- Rossmann, G. B. ve Rallis, S. F. (2017). *An Introduction to Qualitative Research: Learning in the Field*. SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781071802694
- Rutkowski, D. ve Rutkowski, L. (2013). Measuring Socioeconomic Background in PISA: One Size Might not Fit all. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 259-278. doi:10.2304/rcie.2013.8.3.259
- Saari, J. (2023). Welfare State in a Fair Society? Post-Industrial Finland as a Case Study. P. Haapala, M. Harjula ve H. Kokko (Ed.), *Experiencing Society and the Lived Welfare State* içinde (ss. 325-346). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-031-21663-3_15
- Sadovnik, A. R., Jr, P. W. C., Semel, S. F. ve Coughlan, R. W. (2017). *Exploring Education: An Introduction to the Foundations of Education*. Routledge.
- Sahlberg, P. (2017). *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. Corwin Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What can the World Learn from Educational Change in Finland* (Third Edition.). Teachers College Press.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications. <https://study.sagepub.com/saldanacoding3e> adresinden erişildi.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. ve McDaniel, E. R. (2013). *Communication Between Cultures*. Wadsworth Cengage Learning.
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice* (Second.). Cambridge University Press.
- Sayer, A. (2011). *Why Things Matter to People: Social Science, Values and Ethical Life*. Cambridge University Press.
- Sayer, A. (2017). Values within Reason. *Canadian Review of Sociology—Revue Canadienne De Sociologie*, 54(4), 468-475. doi:10.1111/cars.12172
- Scheffler, S. (2005). I—Samuel Scheffler: Egalitarian Liberalism as Moral Pluralism. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 79(1), 229-253. doi:10.1111/j.0309-7013.2005.00134.x
- Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *PROSPECTS*, 39(3), 251-263. doi:10.1007/s11125-009-9126-x
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en> adresinden erişildi.
- Schneider, J. (2017). *Beyond Test Scores: A Better Way to Measure School Quality*. Harvard University Press. doi:10.4159/9780674981157

- Schouten, G. (2018). Paternalism and education. K. Grill ve J. Hanna (Ed.), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Paternalism* içinde (ss. 336-347). Routledge.
- Seitzer, H. (2022). Finding the Poster Child: Reference Patterns in OECD Country Reports. K. Martens ve M. Windzio (Ed.), *Global Pathways to Education: Cultural Spheres, Networks, and International Organizations* içinde (ss. 163-189). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-78885-8_6
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Belknap Press.
- Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R., Simola, H. ve Raczynski, D. (2015). Conclusions. P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne ve H. Simola (Ed.), *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland* içinde , Comparative and international education : a diversity of voice ; ol. 37. Rotterdam: Sense Publishers.
- Seppänen, P., Pasu, T. ve Kosunen, S. (2023). Pupil Selection and Enrolment in Comprehensive Schools in Urban Finland. M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko ve S. Kosunen (Ed.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* içinde (ss. 193-210). Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-19-8241-5_12
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Shi, X. (2021). Can a Non-Core Subject Teacher Serve As a Homeroom Teacher? Discussion on the Dispute between Core and Non-Core Subject Teacher as Homeroom Teacher. *Science Insights Education Frontiers*, 8(1), 989-1000. doi:10.2139/ssrn.3793867
- Shields, R. ve Kameshwara, K. K. (2021). Three Marxism in Comparative and International Education: Foundational Political Economy Perspectives on Education. T. D. Jules, R. Shields ve M. A. M. Thomas (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* içinde (1. bs., ss. 53-68). Bloomsbury Publishing Plc. doi:10.5040/9781350078789
- Simola, H. (2015). *The Finnish Education Mystery: Historical and Sociological Essays on Schooling in Finland*. Routledge.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 111-127. doi:10.12973/eurasia.2015.1310a
- Sjøberg, S. (2017). Pisa testing—A global educational race? *Europhysics News*, 48(4), 17-20. doi:10.1051/e pn/2017402
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout.

Journal of Educational Psychology, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611

- Steiner-Khamsi, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 381-390. doi:10.1007/s12564-016-9442-9
- Steiner-Khamsi, G. (2021). Policy-Borrowing and Lending in Comparative and International Education. T. D. Jules, R. Shields ve M. A. M. Thomas (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* içinde (1. bs., ss. 327-343). Bloomsbury Publishing Plc. doi:10.5040/9781350078789
- Stepin, V. S. (2003). Culture. *Russian Studies in Philosophy*, 41(4), 9-25. doi:10.2753/RSP1061-196741049
- Stoljar, N. ve Voigt, K. (2021). Introduction: A Relational Turn in Political Philosophy. N. Stoljar ve K. Voigt (Ed.), *Autonomy and Equality* içinde (ss. 1-31). Routledge.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. The University of Chicago Press.
- Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y. ve Saarinen, M. (2018). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers' Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 313-332. doi:10.1080/00313831.2018.1541820
- Takayama, K. (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through "Finnish PISA Success". *Comparative Education Review*, 54(1), 51-75. doi:10.1086/644838
- Tanase, M. (2013). Meeting Student Needs in the Freedom Writers Movie: An Activity in a Classroom Management Course. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 19, 4-14. doi:10.26522/jitp.v19i.3738
- Tawney, R. H. (1965). *Equality: By R. H. Tawney. With an Introd. by Richard M. Titmuss*. Allen & Unwin Limited [c1964].
- The Finnish Defence Forces. (2024). Finnish conscription system. *Puolustusvoimat*. 5 Nisan 2024 tarihinde <https://puolustusvoimat.fi/en/finnish-conscription-system> adresinden erişildi.
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis.
- Thorsen, C., Yang Hansen, K. ve Johansson, S. (2021). The mechanisms of interest and perseverance in predicting achievement among academically resilient and non-resilient students: Evidence from Swedish longitudinal data. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), e12431. doi:10.1111/bjep.12431

- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. ve Kosunen, S. (Ed.). (2023). *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-19-8241-5
- Tolonen, T. ve Aapola-Kari, S. (2022). Head-first into Upper Secondary Education: Finnish Young People Making Classed and Gendered Educational Choices. *YOUNG*, 30(4), 344-360. doi:10.1177/11033088221086078
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd edition.). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tonini, D. C. (2021). Human Capital Theory in Comparative and International Education: Development, Application, and Problematics. T. D. Jules, R. Shields ve M. A. M. Thomas (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* içinde (1. bs., ss. 69-86). Bloomsbury Publishing Plc. doi:10.5040/9781350078789
- Torrance, D. ve Angelle, P. S. (2019). The influence of global contexts in the enactment of social justice. P. S. Angelle ve D. Torrance (Ed.), *Cultures of Social Justice Leadership: An Intercultural Context of Schools* içinde , Intercultural Studies in Education (ss. 1-19). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-10874-8_9
- Tucker, M. (2023). Global Perspectives: Pasi Sahlberg on Finland's PISA Rankings. *NCEE*. <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-pasi-sahlberg-on-finlands-pisa-rankings/> adresinden erişildi.
- Turku Belediyesi. (2024). Special Classes. Text. 4 Nisan 2024 tarihinde <https://www.turku.fi/en/daycare-and-education/basic-education/determination-school/special-classes> adresinden erişildi.
- Turner, J. H. (2014). *Theoretical Sociology: A Concise Introduction to Twelve Sociological Theories*. SAGE Publications.
- UNDP. (2022). Human Development Report 2021-22. *UNDP (United Nations Development Programme)*. <http://report.hdr.undp.org> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. UNESCO Institute for Statistics.
- Ünsal Özberk, E., Özberk, E. B. Ü., Fındık, L. Y. ve Özberk, E. H. (2018). Dezavantajlı Yüksek Başarılı Öğrencilerin Okul ve Öğrenci Düzeyinde Matematik Başarılarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *EGİTİM VE BİLİM*, 43(194). doi:10.15390/EB.2018.7153

- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2018). Analysis of Finnish Education System to question the reasons behind Finnish success in PISA. *Studies in Educational Research and Development*, 2(2), 93-114.
- Vahtivuori-Hänninen, S. ve Kynäslahti, H. (2016). Icts in a School's Everyday Life – Developing the Educational Use of Icts in Finnish Schools of the Future. H. Niemi, A. Toom ve A. Kallioniemi (Ed.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (Second Revised Edition)* içinde (ss. 241-252). Rotterdam: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6300-776-4_16
- Vanderstraeten, R. ve Biesta, G. (2006). How Is Education Possible? Pragmatism, Communication and the Social Organisation of Education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00338.x
- Vanessa, A. D. R. ve Candraningrum, D. (2023). Teaching Multiculturalism To Fight Against Racism In The Freedom Writer By Richard Lagravenese. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 9(3). doi:10.58258/jime.v9i3.5509
- Varjo, J., Lundström, U. ve Kalalahti, M. (2018). The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in Comparative and International Education*, 13(4), 481-498. doi:10.1177/1745499918807038
- Varpio, L., O'Brien, B., Rees, C. E., Monrouxe, L., Ajjawi, R. ve Paradis, E. (2021). The applicability of generalisability and bias to health professions education's research. *Medical Education*, 55(2), 167-173. doi:10.1111/medu.14348
- Vitikka, E., Krokfors, L. ve Rikabi, L. (2016). The Finnish National Core Curriculum. H. Niemi, A. Toom ve A. Kallioniemi (Ed.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools (Second Revised Edition)* içinde (ss. 83-90). Rotterdam: SensePublishers. doi:10.1007/978-94-6300-776-4_6
- Walby, S. (2012). Sen and the Measurement of Justice and Capabilities: A Problem in Theory and Practice. *Theory, Culture & Society*, 29(1), 99-118. doi:10.1177/0263276411423033
- Waldow, F. (2017). Projecting Images of the “Good” and the “Bad School”: Top Scorers in Educational Large-Scale Assessments as Reference Societies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 647-664. doi:10.1080/03057925.2016.1262245
- Waldron, J. (2005). Moral Autonomy and Personal Autonomy. J. Anderson ve J. Christman (Ed.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* içinde (ss. 307-329). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610325.015

- Weis, L. (2010). Social Class and Schooling. M. W. Apple, S. J. Ball ve L. A. Gandin (Ed.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* içinde (ss. 414-423). London: Routledge.
- Wenar, L. (2021). John Rawls. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde (Summer 2021.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/rawls/> adresinden erişildi.
- Wendelborn, C. (2020). Against Michael Hand's Against Autonomy as An Educational Aim. *Oxford Review of Education*, 46(6), 661-671. doi:10.1080/03054985.2020.1759520
- West, A. ve Nikolai, R. (2013). Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US). *Journal of Social Policy*, 42(3), 469-493. doi:doi:10.1017/S0047279412001043
- Wiesner, C. (2022). Doing qualitative and interpretative research: Reflecting principles and principled challenges. *Political Research Exchange*, 4(1), 2127372. doi:10.1080/2474736X.2022.2127372
- Yan, Y. ve Gai, X. (2022). High Achievers from Low Family Socioeconomic Status Families: Protective Factors for Academically Resilient Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15882. doi:10.3390/ijerph192315882
- Yavuz, O., Cayirdag, N., Dahir, C. ve Gümüşeli, A. İ. (2017). Improving Student Achievement through Strengthening Principal and School Counselor Partnership. *International Journal of Educational Reform*, 26(2), 176-201. doi:10.1177/105678791702600205
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691235165/justice-and-the-politics-of-difference> adresinden erişildi.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245-266. doi:10.1007/s10833-019-09367-x
- Zilliacus, H., Holm, G. ve Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248. doi:10.1080/2005615X.2017.1383810

EKLER

EK 1: Genç Yetişkin Görüşme Formu

Demographic Information

Age:

Gender:

University (or work life):

1. If you are at a university or applied sciences of university, what are you studying at the university now, and what year of study are you in?
2. If you are not at a university, what do you do? What are your plans for your future career?
3. What are your parents' highest education levels?

School Life Description:

4. What type of high school did you graduate from - was it a general or a vocational school?
5. How did you choose your high school? Was it your first preference?
6. Have you taken a gap year after high school? If yes, why? What did you do in this gap year?
7. Considering all the schools you attended (both comprehensive and secondary levels) were they located in an urban setting such as Turku city center or in a rural area?
8. Did your family ever move to another address for you to attend a different school? If yes, was it because you or your family thought that another school would be more suitable for your needs or skills?
9. There are some specialized classes for art, sport, math, or language in some Finnish schools. Did you participate in any specialized classes or programs during your school life? What kind of program was it? And how did you prepare for selection?

Main Interview Questions

10. Apart from attending your regular classes, what kind of academic and social/emotional support did you receive at your school life? Please share specific experiences that you remember.
11. Compared to your classmates, do you think you received enough support for your studies and personal development? Please share any experience that shape this perception.
12. What factors do you think might influence the degree of academic and social/emotional support that students receive at school?
13. In your opinion, how does a student's economic or cultural background play a role in this support?
14. In what ways can a student feel cared and valued at school? Can you describe how this care or value was (or not) shown to you?
15. Based on your school life experiences, why do you think some students might receive more attention from their classmates, teachers and other professionals at school? Can you share a personal experience or observation?

16. How can a student's economic status or cultural background be related to the level of attention they receive from other students, teachers, and other professionals at school? Can you provide examples from your school life?
17. If you compare the support and care you received at school with the support and care from your home environment, what kind of similarities or differences can you list?
18. What do you think could be different for you now if you had received more support and care at home and school?
19. Looking back, how would you rate your overall satisfaction with the relationships you had with the teachers, principals, and other professionals? Can you share specific examples?
20. How did these relationships affect your academic journey and personal growth, either positively or negatively?
21. What kind of decision-making processes were you involved at school, whether in class or more broadly within the school? It could be anything from the choice of materials to the preparation of the activities inside or outside school.

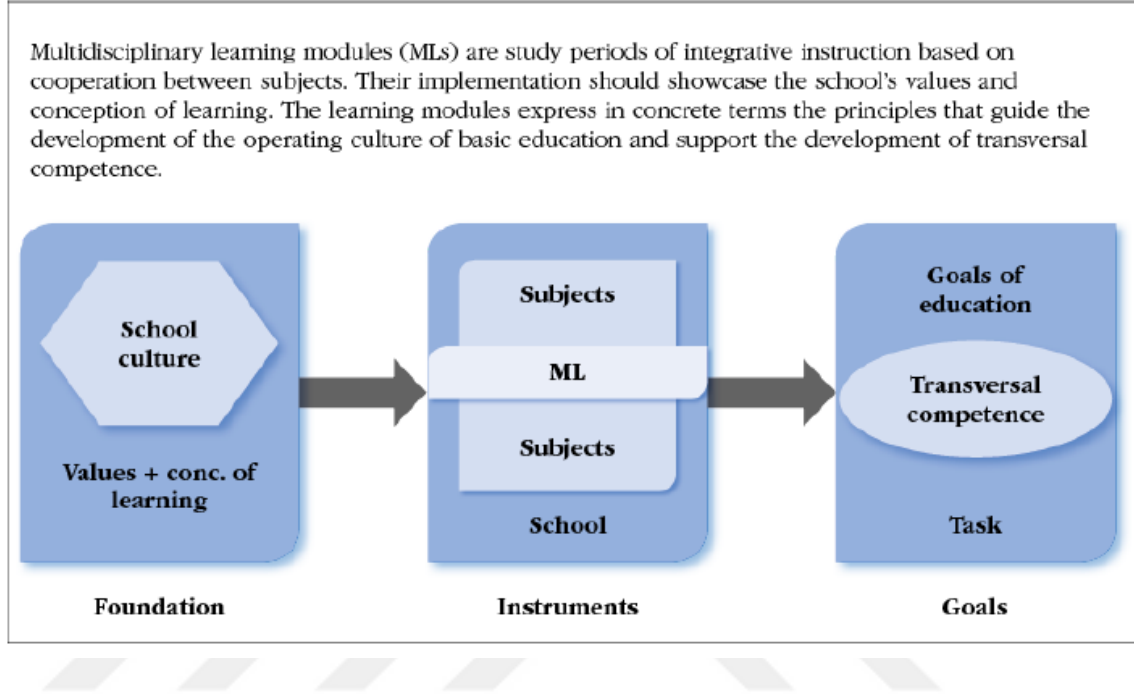
EK 2: Destek Uzmanları Görüşme Formu

1. For how long have you been working in this position?
2. Can you describe your profession in terms of
 - a) required qualifications
 - b) your accountability (to regulations, supervisors etc.)
 - c) main responsibility
3. Can you describe the range of support services available for students through your role?
4. How do you compare your role to other support professionals (school psychologists, study counselors (Oppo), social worker (Kuraattori), special education teacher and nurse)? And, in what ways do you collaborate with them?
5. How do students typically come to your attention for support?
6. What methods do you use to reach out to students who may be reluctant to seek help?
7. What are the most common problems or challenges you encounter in your work with students?
8. To what extent do you think your students' problems are related to socioeconomic challenges?
9. How do you address the unique needs of culturally diverse students, especially those who may be invisible (or too visible) in the school community?
10. In your experience, how can you compare the support and care that students receive at home with the support provided at school?
11. Based on your experiences, what improvements would you recommend in Finnish support and care system to better address the diverse student needs? Are there specific areas or policies that need more attention?

EK 3: Okul Müdürü Görüşme Formu

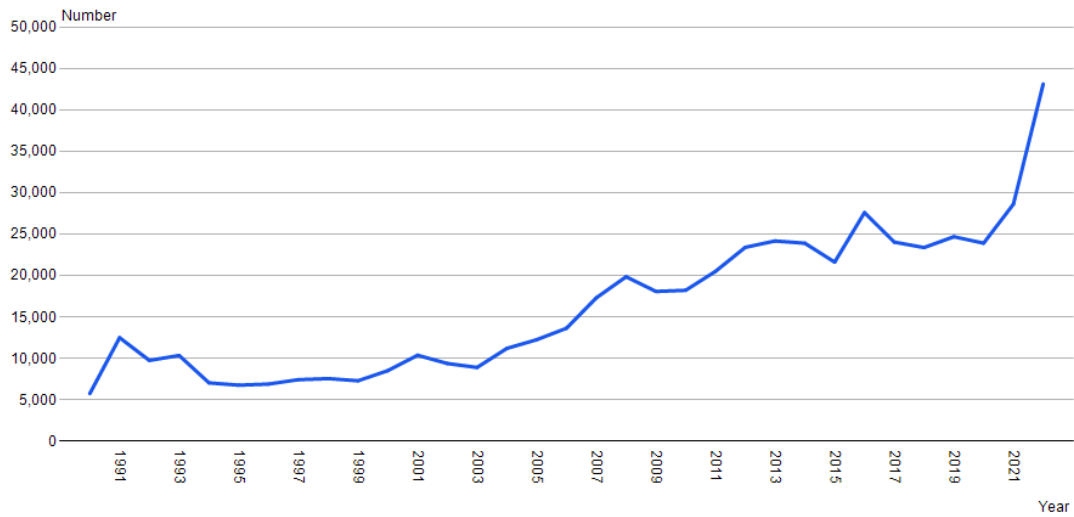
1. How long have you been a principal, and what type of schools are you working in?
2. Could you describe the student demographics at your school in terms of socio-economic and cultural backgrounds?
3. How are students in need of academic, social, or emotional support identified in your school, and what processes or indicators are used to recognize these needs?
4. What kind of practices are in place to provide social, emotional and academic support to students?
 - a. Who are the employees providing these supports?
 - b. Do students take initiative to reach to the relevant person or are there some mechanisms to encourage students to ask for help?
5. What specific measures does your school implement to support students who are socioeconomically disadvantaged?
6. How does the school address the needs of culturally underrepresented or 'invisible' students?
7. Can you talk about the importance of creating an environment in your school where students feel loved and valued? What kind of practices are there for such an environment?
8. In your experience, how does the support and care provided to students at school compare with the support they receive in their home environment?
9. Based on your experiences, what improvements would you recommend in the Finnish educational system to better support diverse student needs? Are there any specific areas or policies you believe require more focus or change?
10. What documents and regulations are there for you and the support employees to follow?

EK 4: Öğretim Programının Kuramsal Yapısı



EK 5. 1991-2022 arası Finlandiya'ya Göç Eden Kişi Sayısı

Migration by Year. Persons with foreign background total, Total, Immigration to Finland.



Kaynak: stat.fi

EK 6. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 17/07/2023

Toplantı Sayısı : 16

Karar Sayısı : 172

172- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Öğr. Üyesi Doç. Dr. Raşit ÇELİK'in danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi Mehmet Akif İNCE'nin "Fin Eğitim Sisteminde Eşitlik Kavramının İlişkisel Adalet Boyutu" başlıklı teziniz ile ilgili 11/07/2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Öğr. Üyesi Doç. Dr. Raşit ÇELİK'in danışmanlığını yaptığı, doktora öğrencisi Mehmet Akif İNCE'nin "Fin Eğitim Sisteminde Eşitlik Kavramının İlişkisel Adalet Boyutu" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
17/07/2023

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK 7. Kod ve Temaların Tablosu

Tema 1. Refah devleti ve Fin okul kültürü
Alt Tema: Fin Zorunlu Eğitiminin Makro Yapısı
Ücretsiz hizmetler ve eğitimin finansmanı
İlköğretimde kar amacı güdülemez
Nordik ülkelerinde eğitimin finansmanı
Ücretsiz eğitim ve hizmetler
Okula ulaşım
Özel okul
Farklı okul uygulamaları
Okullarda uygulanan farklı projeler
Pilot uygulamalar
Farklı proje ve programlara karşı negatif tutum
Farklı kalite seviyesinde okulların varlığı
Farklı öğretim programı uygulayan okul kurma imkanı
Seçme sınavıyla öğrenci alınan programlar/sınıflar
Özel sınıflarda farklı ders programı uygulanması
Özel sınıfa seçilememek
Özel sınıflar büyük şehirlerde
Özel sınıflara nasıl girildiği
İstediği halde özel sınıf mevcut olmadığı için giremeyişi
Lise ve üniversite arası boş yıllar
Üniversiteye hazırlık kursu
Bazı akranların özel ders aldığını düşünmek/duymak
Özel ders alana şahitlik etmedim
Lise-üniversite arası boş yılda hissedilenler
Askerlik hizmetinde geçen süre
Meslek yüksek okulu hakkında negatif düşünceler
Lise-üniversite arası boş yıl(lar)da yapılanlar
Lise-Üniversite arası boş yıl(lar)ın sebepleri
Üniversite giriş sınavında değişiklik
Bitirme sınavı ağırlıklı sınavın olumsuz sonuçları
Boş yılı ders rehberleri de tavsiye ediyor
Ders rehberine göre boş yıl almanın sebepleri
Askerlik
Seyahat
İlk kayıt avantajını koruma isteği
Üniversiteye girişin zor olduğunu düşünmek
Ne yapacağını bilememek

Bir üniversiteden kabul almamak
Nordik ülkelerinde ortak yönler
'Equity is cornerstone in nordic countries'
Ücretsiz okul materyalleri
Alt Tema: Fin okul kültürü
Öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımı
Kararlara katılımı öngören ilkeler
Ders içi etkinlikler
Ders dışı etkinlikler
Ders seçimi
Karar alma sürecine katılım olmadığını düşünmek
Okul anketlerinde geribildirim vermek
Öğrenci meclisi
Okul ortamının/çevresinin/ikliminin istenen nitelikleri
Sürdürülebilirlik
Okul kültürü biliçli ve bilinçdışı faktörlerle şekillenir
Yerel yönetim ağırlıklı
Okulun görev ve ilkeleri
Fin okullarının karakteristik özellikleri
Akran zorbalığına şahit olmak
Integrative öğretim ve multidisciplinary modules
Öğretim programındaki C1 ve T1 hedefler
Ölçme ve değerlendirme
İlköğretimde ulusal sınav olmayışı
Genel lise meslek lisesinden, üniversite meslek yüksek okulundan iyi algısı
Ölçe değerlendirmenin amacı ve öz değerlendirme
Eğitim sistemi için önerilen tavsiyeler
Lise eğitiminin ağır olduğuna dair düşünceler
Yetişkinler için ilköğretim
İlköğretimin dersleri
Sağlık kontrolleri
3-6. Sınıflar için eğitimin hedefleri
Sınıf mevcudu
Zorunlu eğitimin süresi
Disiplin cezaları
Tema 2. Temel haklar ve bireysel ihtiyaçlar
Alt Tema: Resmi belgelerde 'equity' ve 'equality' kavramları
Teknoloji kullanımı eşitliğe katkı sağlar
'Equity', 'equality', kültürel çeşitlilik ve 'togetherness' birlikte
Kültürel çeşitlilik ve 'equity' birlikte

'Equity'
Okullar arasında az farklılık olması ve hakkaniyetli eşitlik
Eşitlik (equality)
Yeterli eşitlik (adequate equity)
'Equity', 'equality' ve 'justice' kavramları birlikte
'Equality' ve 'equity' birlikte
'equity' ve cinsiyet eşitliği birlikte
Eşitlik politikalarına dair uygulama örnekleri
Alt Tema: 'Bir zenginlik olarak kültürel çeşitlilik'
Eğitimin temel değerleri
Okulun kültürel çeşitliliğe saygısı
Kültürel çeşitlilik
Kültürel çeşitlilik zenginliktir
Farklı kültürel ihtiyaca cevap verecek okul
Bazı okullarda Fin öğrenciler azınlık
Farklı din dersleri
Azınlığın dini
Çoğunluğun dini
Çokdillilik
Çokdillilik anlayışı
Plurilingualism
Dil desteği
Göçmenler için dil hazırlık okulu
Dil okulu ayrı değil entegre sunulmalı
Günlük hayatta örtük bir ulusal dil (Fince) baskısı
İngilizcenin ortak dil olduğu durumlar
Kültürel arka planın olumsuz sonuçları
Etnisite temelli akran zorbalığı
Farklı dil konuşma ve algılanan ilgi (attention)
Kültürel çakışma
Göçmenlerin sisteme aşına olmaması
Homojen kültür
Kültürel olarak gittikçe çeşitlenen Finlandiya
Kültürel yakınlık ve sosyalleşme
Kültürel arka planın görülen destekle ilişkisiz olması
Alt Tema: Bireysel ihtiyaçlar ve üç aşamalı destek sistemi
Özel eğitim ihtiyacının aşamaları
Öğrencilerin 1/3'ü ikinci veya üçüncü aşamada yardım almakta
Genel ve kısa süreli telafi (remedial) ihtiyaç

Yarı zamanlı veya yoğunlaştırılmış (intensified) destek eğitim ihtiyacı
Yoğun (enhanced) veya özel eğitim ihtiyacı
Başarısız öğrenciler yukarı çekilip ortalamayı yükseltmek hedeflenir
Üstün yetenekli öğrenciler için okul olmayışı
Yetenekli öğrenciler özel programlarda birikir
Pozitif ayrımcılık örneği
Kaynaştırma eğitimi
Tema 3. İhtiyaca uygun uzman desteği ve iş birlikleri
Alt Tema: Sosyal destek
Öğrenci refahı
'Community' ve 'bireysel' öğrenci desteği
Bireysel öğrenci refahı
Communal
'welfare' uzmanları ve grupları
Uzman grubu _3
Okul sosyal destek takımı _2
'Steering' grubu _1
Okul 'welfare' yasası
Okul 'welfare' planı
Bireysel öğrenci refahı planı
'Welfare' takımının örgütsel yapısı
Eğitimden farklı bölgesel örgütlenme
Dişçi
Okul 'welfare' grubu
Okul dışı uzmanlar
Yerel yönetimlerce oluşturulan yönetici grup
'Welfare' tanımı
Birbirine referans veren belgeler
Küratör
Sorumluluklar
Küratör gerekli nitelikler
Okul müdürüne hiyerarşik olarak üst değil
Eş zamanlı farklı okullarda çalışma
Birebir etkileşim veya sınıfla grup buluşmaları
Sosyal hizmetler sorumlusu ve küratör arasındaki fark
Okul dışı sosyal hizmet ve psikiyatrik yardım konusunda küratörün ihtiyaç tespiti
Psikolog
Psikolog ve küratör fark/benzerlik
Psikiyatrik hemşire görevlendirilmesi ile ilgili endişe

Okul dışında çözüm
Okulda çözüm öncelikli
Sorumluluklar
Öğretmenlere danışmanlık/destek
Ruh sağlığı sorunları
Değerlendirme testleri
Öğrenme güçlüğü
Psikolojik hizmetler herkes için; sadece sorunlu öğrenciler için değil
Psikolog ihtiyacının karşılanmasındaki yetersizlik
Okulda çalışmak için farklı nitelik gerekmiyor
Hemşire
Sorumluluklar
Kişiye değil işe karşı sorumluluk
Kişiye ve cinsiyete göre çeşitlenen destek
İş birliği
İşbirliklerinin ihtiyaç temelli oluşturulması
Okul dışı muayenenin okulda takip edilmesi
Her sene sağlık kontrolü
Hemşire ile ilgili başvurulacak çalışma
Hemşireye göre en yaygın problem
Talep etmeyen öğrencilerin şartlarına uygun davet ve şart ayarlanması
Okul hemşireliği için gerekli eğitim
Alt Tema: Eğitsel destek
Ders rehberliği
İlkokulda ders rehberliğini sınıf öğretmeni yapar
Kişisel çaba ile meslek lisesinden genel liseye geçiş
Ders rehberliğinde notla değerlendirme yok
Ders rehberliğinin sürekliliği
Ders rehberliğinin amacı
Ders rehberliği sosyal eşitsizliği azaltmak içindir
Ders rehberliği okulu - toplum ve iş hayatıyla bağlar
Ders rehberliği cinsiyet rollerinden bağımsız yürütülmeli
Ders rehberliği yasa ile düzenlenmiştir.
Ders Rehberi
İlköğretim ve lise arasındaki farklar
Mesleki rehberlik ve ders rehberliği arasındaki fark
Zamanla değişen rehberlik anlayışı

Ders rehberi olmak için izlenen farklı yol/arka plan
Okul müdürü kadro belirleyicisi
Ders rehberini ziyaret etme zorunluluğu
Bürokratik işlerin zaman alması
Okuldan okula değişen ders rehberliği uygulamaları
Rehberlik dersleri
Ders rehberliğine bakış açısı
Gözlemlenen yaygın sorunlar
Birebir rehberlik
Ders rehberi sayısı
Öğretmen değil de ders rehberi olarak tanımlanmasının gerekçesi
Gereken nitelikler
Hesap verebilirlik (accountability)
Ders rehberi için öğretim programı bağlayıcıdır
Ders rehberlerinin uyduğu yönerge
Sorumluluklar
Ders rehberi diğer uzmanlardan ayıran özellik
Ders rehberliğinin Finlandiya'ya özgü yanı
Yardımcı öğretmen
Algılanan sorunlar ve genel tavsiye
Gözlemlenen öğrenci sorunları
Algılanan mesleki zorluk
Özel eğitim öğretmeni yardımcı öğretmenleri koordine ediyor
Öğretmenin otoritesi
Kadro tespiti
Ders rehberinden farkı
Sorumluluklar
Nitelikler
Özel Eğitim Öğretmeni
Bireysel ihtiyacı olanlara sunulan destekte gözetilen hassasiyet
Hissedilen zorluklar
Yetersiz kadro
Kadro tespiti okulun ihtiyacına göre yapılıyor
Kadro sayısını müdür belirliyor
Sorumluluklar
Özel eğitim öğretmeninde spesifik uzmanlaşma olmaması
Sorunlar genelde zihinsel ve kişisel

İlköğretim ve lise farkı
Branş öğretmenlerinin öğretime sınıf öğretmenlerinin eğitime odaklanması
Branş öğretmenlerinin zayıf öğrencilere uygun ders anlatmaması
Özel sınıf öğretmeni / özel eğitim öğretmeni farkı
Özel eğitim okulu
Özel eğitim sınıf mevcudu maksimum 10
Gerekli nitelikler
Özel eğitim sınıf öğretmeni için fazladan eğitim
Mesleki tecrübe süre (Değişken olarak kullanılmıştır)
Okul müdürü
Okul müdürü ve öğretmenler eğitim tarafı olarak birlikte anılıyor
Okul müdürü 'welfare' grubunun üstü değil
Okul müdürü mesleki gelişim
Sınıf rehber öğretmeni
Öğretmen
Öğretmenin sorumluluğu
Öğretmenlerin tükenmişliği
Öğretmenlerin çözüm üretmesi
Alt Tema: Öğrenci ihtiyaçların tespiti ve uzmanlar arası iş birlikleri
İhtiyaç tespiti
İhtiyaçların tespitine dair uygulamalar
İş birliği içinde belirlenmesi
Çok uzman katılımlı toplantılar
Her öğrenci için değişmektedir
Özel eğitim ihtiyacının belirlenmesi
İhtiyaçları belirlemek için yapılan testler
Sınıf/branş öğretmen harici diğer kişilerin sorun tespiti
Öğretmenlerin sorunları tespit etmesi
Sınıf rehber öğretmenlerinin sorun tespiti
İhtiyaç tespitinin özel eğitim öğretmeninden başlaması
Ders rehberinin ilk adım olduğunu düşünmesi
Diğer uzmanlara kıyasla daha kolay yaklaşma imkanı
Sosyal destek ihtiyacını belirlemede hemşirenin rolü
Hemşire sorunları ilgili kişilere iletme rolü
İş birlikleri
İşbirliğine dayalı okul kültürü
Kurumlar arası iş birliği

'Welfare' uzmanları okullarda kullanılan iletişim uygulamasının dışına çıkarıldı
Düzenli toplantılar
İlgili uzmanlar arası iş birliği esastır
Aylık toplantılar
Küratörün ciddi problemlerde aile ile iletişimi
Ders rehberliğinde diğer öğretmenlerin rolü/iş birliği
Yardımcı Öğretmen iş birliği
Psikolog iş birliği
Hemşirelerle iş birliği
Özel eğitim öğretmenleri ile iş birliği
Ders Rehberi iş birliği
Özel öğretim öğretmeni ve ders rehberi kıyaslaması
Özel Eğitim Öğretmeni iş birliği
Sınıf/branş öğretmeni ile iş birliği
İşbirliği ile ilgili olumsuz düşünce
Öğretmenle birlikte aynı sınıfta ders
Okul dışı personelle iş birliği
Hemşire ile iş birliği
İşbirliğinin zor yönü
küratör ile iş birliği
Psikologla iş birliği
Ders rehberi ile iş birliği
Öğretmenler arası iş birliği
Tema 4. Destek Anlayışının ilkeleri ve algılanan destek
Autocode: guidance support
Alt Tema: Destek anlayışının ilkeleri
Öğrencinin biricikliği (uniqueness)
İlgi uygulamalarının değerlendirilmesi ve yayınlanması
Bireysel hak
Dinlenme ve boş zaman hakkı
Bireysel ve özel ihtiyaçların dikkate alınması
Saygılı
Mahremiyete dikkat edilmesi (confidentiality)
Mahremiyetin önemi (küratör)
Öğrenci mahremiyeti (hemşire)
Öğrencinin rızası gerekli
Sosyal hizmetler gönüllülük esasına dayanır
Bütüncül yaklaşım
Önleyici yaklaşım esastır
Psikolog önleyici hizmetler

Erişilebilir olması
Küratör erişebilirlik
Psikolog erişebilirlik
Hemşire erişebilirlik
Ders rehberi erişebilirlik
Alt Tema: Genç Yetişkinlerin destek değerlendirmesi
Alınan destekle ilgili düşünceler
Fazladan destek aldım
Sağlık sorunları için alınan destek
Alınan destekten memnuniyet
Fazladan desteğe ihtiyaç duymadığını düşünmek
Fazladan destek boğucu olurdu
Fazladan destek görmediğini düşünmek
Daha çok destek ve ilgi bir şeyleri değiştirdi
Daha çok destek alınsa bugün hiç bir şey farklı olmazdı
Daha çok destek alınsa bugün farklı olur muydu konusunda tereddüt
Destek herkese eşit sunulur
Akranlarına kıyasla gördüğü eşitliği tanımlamakta tereddüt
Talep edildiğinde destek
Başaran öğrenciler daha çok cesaretlendirilir
Ders harici destek sebebi
Sosyal destek
Bu öğretmene bağlıdır
Kültürel arka planı farklı olanlar destek alır
Davranış sorunu olanlar daha çok destek görür
Derslerinde sıkıntı yaşayanlar daha çok destek görür
Destek ve ilginin durumsal/değişken olması
Bireysel ihtiyacı olanlara pozitif ayrımcılık sağlanması
Okulun kendiliğinden inisiyatif alması
Okullarda sunulan destek hizmetini kötüleşmektedir.
Sosyal ilişkiler, birebir etkileşim ve destek
Brans/sınıf öğretmeni ile ilgili düşünceler
Öğretmenler hakkında olumlu nitelendirmeler
Öğretmen bireysel ihtiyaçlara cevap
Öğretmenlerin dinlediğinde öğrencilerin ilgi gördüğünü hissetmesi
Öğretmenin iletişim tarzı ve davranışları
Öğrencilere ismiyle hitap etmek

Az sınıf mevcudu ve birebir etkileşim
Okul kademesine göre değişen destek
Destek aşamalarının lisede olmaması
Öğretmen duygusal destek vermesine örnek
Öğretmenlerden duyulan övgüler ve ilgi
Öğretmenler hakkında olumsuz tecrübeler
İyi ve kötü öğretmenlerin varlığı
Öğretmenlerin destek sağlamadaki yetkinliği
Öğretmenlerin özel eğitim eğitimi alması gerektiğine dair inanç
Ders Rehberi ile ilgili düşünceler
Ders rehberi hakkında olumsuz düşünceler
Ders rehberinin tavsiyelerine uymamak
Ders rehberi hakkında olumlu düşünceler
Okul ortamında kabul görmek
Destek personelleri ile yakın ilişkiler
Sosyal ilişkilerde görülen ilgi (attention)
Daha çok ilgi (attention) eşitsizlik anlamına gelmez
Akademik ve sosyal beceriler
Çok iyi ve çok kötü öğrencilerin dikkat çekmesi
Sosyoekonomik şartlar etkilemez
Dışadönük mizaç
Fiziksel görünüş
Sosyoekonomik şartlar ilgilidir
Erkeklerin daha çok dikkat çekmesi
Genel olarak okul ilişkilerinden memnuniyet
İlişkilerden memnuniyeti ifade etmekte tereddüt
Akrandan görülen ilgi ve destek
Okul ilişkilerinin kişisel gelişme ve güzel davranışı geliştirme üzerine etkisi
Tema 5. Ailenin ve okulun sorumluluğu
Alt tema: Veli-okul iş birliği
Okulun ihtiyaç duyulan her şeyi sunması
Okulun eğitim işini eve bırakmaması
Okul kaynaklarının yetersizliği

Lise kademesinin farklılığı
Veli toplantıları
Öncelikli iletişim öğrencilerle, aile ile değil
Çocuk yetiştirmekte birincil sorumluluk velinindir
Alt Tema: Homojen toplum, homojen okul ve eğitilmiş olmak
Ebeveyn eğitim seviyesi
Okulun evdeki eksikliği telafi edebilmesi
Okul yeterli destek vermese ev onu telafi ederdi
Veliden beklentiler
Sosyoekonomik durumun olumsuz etkisi
Sosyoekonomik durumun genelleştirilmemesi gerektiği
Farklı yaz tatili tecrübeleri
Akranlarla olumsuz ilişkiler
Sosyoekonomik durumun ilgisiz olması
Sosyoekonomik durumun görünür olmaması
Sosyoekonomik temelli sorunlarda okulun önlem alması
Sosyal sınıflar üzerinden okullar arasındaki ayrışmaya dair söylentiler
Homojen toplum
Sosyoekonomik durum ve destek ilişkisi
Alt Tema: 'Okul evden daha stabil bir ortamdır'
Okul evden daha stabil bir ortam
Ailevi problemler
Evdeki sorunlar ulaşılamaz
Ailelerin farklı beklentileri
Ev ve okulda eşit yakınlıkta ilgi ve destek
Ev ve okulun farklı türden destek sunmaları
Ebeveyn duygusal destek
Evden daha çok destek
Talepkâr ebeveyn
Ebeveyn okul seçimi
Ebeveyninden destek görememe

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İlişkisel Adalet Bağlamında Fin Eğitim Sisteminde Hakkaniyetli Eşitlik ve Öğrenci Destekleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla danışmanım tarafından incelenmiştir. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	03.01.2025
Gönderim Numarası	2537757733
Sayfa Sayısı	190
Sözcük Sayısı	55515
Karakter Sayısı	388715
Benzerlik Oranı	%0
Savunma Tarihi	10.01.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Mehmet Akif İNCE

Tarih: 06.01.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Mehmet Akif İnce

E-postası:

Eğitim:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Çukurova Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	Exeter Üniversitesi/İngiltere	2019
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri	Turku Üniversitesi/Finlandiya	2024
Doktora	Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri	Ankara Üniversitesi	2025

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yurtiçi ve yurtdışı (Kuveyt) devlet okullarında öğretmenlik	2006-2021
Öğretim görevlisi	Abdullah Gül Üniversitesi	2021-2022

Ödül ve Burslar:

Dean's Commendation (2019, Exeter Üniversitesi)

Finlandiya Devlet Bursu (2022, Turku Üniversitesi)

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makale:

Ince, M. A., & Meier, G. (2023). Plurilingual repertoires and identity constructions in transit states of the Arabian Gulf: A language portrait study with young people in a Turkish school. *Focus on ELT Journal*, 5(1), 74–97. <https://doi.org/10.14744/felt.2023.5.1.5>

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiri:

İnce, M. A., & Çelik, R., (2022). 2000-2022 Yılları Arası Eğitim Felsefesi Alanında Yapılan Epistemolojik Tartışmaların Sistematiik Taraması. Gazi Üniversitesi Genç Araştırmacılar Kongresi, Ankara, Türkiye

