

Sevilay Kaygalak Kent Çalışmaları Makale Ödülü

Gecekonuda Eğitime Kuşaklararası Yaklaşım: Sınırlar, Beklentiler, Tercihler

Leyla Bektaş Ata¹

Öz

Kent, yoksulluk ve gündelik hayat çalışmalarından temellenen bu araştırmada, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden İzmir'in gecekondu mahallelerinden Limontepe'ye göç eden sakinlerin, çocukları için tahayyül ettiği gelecekte eğitimin rolü incelenmektedir. Eğitime yüklenen anlam ve beklentileri kuşaklar üzerinden değerlendiren araştırmada, mahallenin fiziksel ve kurumsal olanaklarıyla eğitim alan (ikinci) kuşağın, kentin çevresi olarak addedilen bir gecekondu mahallesinde yetiştirilme ve eğitim durumları üzerinden sınıfsal hareketliliklerinin imkânları sorgulanmaktadır. Kendi durumlarını değerlendiren ikinci kuşak mahallelinin, bir sonraki kuşak için tahayyül ettiği koşulları ve uygulamaya çalıştığı pratikleri, mekânda sınıfsallığın kurulması ve sürdürülmesi üzerinden ele alınmaktadır. Araştırma, iki temel soruya yanıt aramaktadır: Gecekondu mahallelerinin gündelik hayatında eğitimin yeri nedir? Eğitime yüklenen anlam ve beklentiler kuşaklar arasında ne tür benzerlik ve farklılıklar taşır? Bu çalışma, Ocak – Eylül 2017 tarihleri arasında araştırmacının çocukluk mahallesi olan Limontepe'de, etnografik yöntemin sağladığı olanaklarla yürüttüğü alan araştırmasından elde edilen verilere dayanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Gecekondu, eğitim, sınıf, yoksulluk, etnografi*

Intergenerational Approach to Education in Squatters: Boundaries, Expectations, Preferences

Abstract

In this research, which is based on studies concerning urban, poverty and everyday life, the role of education is analyzed in terms of its impact on the residents of the squatter of İzmir, Limontepe, who has migrated from various parts of Turkey, in the course of envisioning their children's future. In the research, which is evaluating the meanings and expectations attributed to education by generations, the possibilities of the class mobility of the second generation who was educated through the physical and institutional opportunities of a squatter that is considered to be the periphery of the city, were questioned in terms of upbringing and educational status. The conditions and practices that the second

¹ leylabektas@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-7929-2469, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğretim üyesi. Raoul Wallenberg Enstitüsü İnsan Hakları Hibe Programı tarafından desteklenen "Gecekondu Kadınların Kent Hakkı: Kentlilik, Katılım, Deneyim" adlı doktora sonrası araştırmasını sürdürüyor.

generation dwellers, who envision for the next generation are addressed in terms of the establishment and continuation of the class situation in the space. The research seeks answers to two basic questions: What is the role of education in the everyday life of squatters? What kind of similarities and differences, do the meanings and expectations attributed to education have, between generations? This study is based on the data obtained from the field research conducted by the researcher, with the opportunities provided by the ethnographic method, between the dates of January-September 2017, in Limontepe, which is the childhood neighborhood of the researcher.

Keywords: *Squatter, education, class, poverty, ethnography*

Giriş

Alt sınıfların konut biçimi olan gecekondulu, sakinlerini de “kent yoksulu” olarak işaretler (Wedel, 2013). Kent yoksulları “birer gecekondulu ve varoş sakini olarak barınma statüleri nedeniyle” kentin diğer bölgelerinde yaşayanlardan toplumsal dışlanmışlıklarıyla ayrılır (Bayat, 2008: 56). Çoğunlukla mahalle sınırlarında sosyalleşebilen, büyük kentte yaşamının kültürel ve sosyal olanaklarından büyük oranda yararlanamayan gecekonduluların gündeliği, evleri ve evlerinin yakın çevresinde seyredir. Kente katılımın ekonomik, kültürel ve sosyal hazır bulunuşluğundan mahrum, bu tür bir kültürel sermayeden yoksun olan bölge sakinleri, tam da bu sebeple kentin kenarına/çevresine itilir. Bu durum, gecekonduluların kentteki hareketliliklerini ve yaşadıkları karşılaşmaları, eğitim ve iş olanaklarına erişimlerini doğrudan etkiler.

Gecekondulu bölgesinde yaşamının doğası, geçicilik hissini gündelik pratiklerin merkezine yerleştirirken gecekondulu sakinleri mevcut olanaklar çerçevesinde yaşam alanlarını yasal statüye erişirmeye, mekânda kalıcılığı tesis etmeye çalışırlar. Bu esnada birbirleri, yerel yönetimler ve hukuki kurumlarla süregelen bir mücadele içerisine girerler. Mücadele, gündeliğin farklı alanlarına sirayet eder. Eş zamanlı olarak yetiştirdikleri çocukları ise hem mücadelelerinin önemli amacı hem de sınıfsal dezavantajın bir sonraki kuşakta aşılabileceğinin umudu pozisyonundadır. Yoksulluk döngüsünün kırılmasında bir sonraki kuşağın eğitimle ilişkisi önemli bir boyut taşır.

Bu çalışma, 2017 yılının Ocak ve Eylül aylarında kendi çocukluk ve ilk gençliğimin de geçtiği Limontepe’de etnografik yöntemin sağladığı olanaklarla yürüttüğüm alan araştırmasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden İzmir’in Karabağlar ilçesine bağlı Limontepe semtine 1970’lerde çoğunlukla Doğu Anadolu, İç Anadolu, İç Ege, Güneydoğu Anadolu bölgelerinden göç ederek bir gecekondulu mahallesi kuran sakinlerin, çocukları (ikinci kuşak) için tahayyül ettiği gelecekte eğitimin rolünü inceledim. Kente katılım ve kültürel sermayeden alınan payla yakından ilişkili olan eğitime yüklenen anlam ve beklentileri kuşaklar üzerinden değerlendirdim. Mahallenin fiziksel ve kurumsal

olanaklarıyla eğitim alan ikinci kuşağın, yetiştirilme ve eğitim durumları üzerinden sınıfsal hareketliliklerinin imkânlarını araştırdım. Kendi durumlarını değerlendiren ikinci kuşak mahallelinin, bir sonraki kuşak için tahayyül ettiğı ortam koşulları ve uygulamaya çalıştığı pratikleri, mekânda sınıfsallığın kurulması ve sürdürülmesi üzerinden ele aldım. Okul seçimi, mahalle ve semtte yer alan okulların yapısal özellikleri ve meslek ediniminde ailelerin rolünü, sınıfsal ve kültürel yapının etkisiyle tartışmaya açtım. Araştırma kapsamında iki temel soruya yanıt üretmeye çalıştım: Gecekondu mahallelerinin gündelik hayatında eğitimin yeri nedir? Eğitime yüklenen anlam ve beklentiler kuşaklar arasında ne tür benzerlik ve farklılıklar taşır?

Araştırma kapsamında 13'ü birinci kuşak (50'li yaşlarda), 8'i ikinci kuşak kadınla (20-30'lu yaşlarda); 12'si birinci kuşak (50-60'lı yaşlarda), 6'sı ikinci kuşak (20-30'lu yaşlarda) erkekle görüştüm, uzman görüşü olarak ilkökul müdürünün değerlendirmelerinden yararlandım. Görüşmecileri, cinsiyetlerine uygun olarak seçtikleri takma isimlerle adlandırdım (sadece okul müdürünün kendi ismini kullandım).

Üç temel bölüme sahip olan metnin ilk kısmında temel teorik kavramları açığa kavuşturmaya çalıştım. Gecekondu sakinlerinin deneyim, alışkanlık ve ilişkileri üzerinden değerlendirmeye çalıştığım gecekondu yaşamını Pierre Bourdieu'nun *habitus* kavramı üzerinden analiz ederek habitusla gündelik hayat arasındaki ilişkiyi kurdum. İkinci kısımda görüşmecilerin deneyim, his ve pratiklerine erişmemi mümkün kılan metodoloji tartışması yürüterek, etnografinin açtığı imkânları değerlendirdim. Son kısımda ise sahadan elde ettiğim verileri ortaya koyarak mahalle sakinlerinin eğitime dair algı, deneyim ve beklentilerini ele aldım. Sınıfsallığın kurulması ve sürdürülmesinde eğitimin rolünü, mahalle sakinlerinin habituslarıyla ilişkilendirerek kuşaklar üzerinden inceleyip, mekânın eğitim olanaklarına erişime etkisi üzerinde durdum.

Gecekonduca Gündelik Hayatın Dinamikleri

Öznenin bireysel tarihi olan deneyim (McNay, 2005: 179), mekânın fiziksel düzleminde, mekânı inşa eden toplumsal ilişkiler ve mekânda üretilen anlamlar aracılığıyla kullanım pratiklerinde somutlanır. Mekânın içinden geçen fiziksel, toplumsal, ekonomik ve ideolojik unsurlar, mekân deneyimini de çerçevesler. Mekân deneyimi, mekânı oluşturan doğa, toplumsal ilişkiler (sınıf, toplumsal cinsiyet gibi) ve anlamların (semboller, fikirler gibi) yarattığı deneyime karşılık gelir (Cresswell, 1998: 157). Bu sebeple uzamsal analizler yapmak, insanları ve dahil oldukları toplulukları, yaşadıkları, alışveriş yaptıkları, çalıştıkları ve toplumsallaştıkları gündelik mekânları anlamak için bir aracı işlevi görür (Low, 2017: 7). Dolayısıyla, deneyimin inşa edildiğı sosyal çevreyi görünür kılar.

Bu araştırma kapsamındaki gecekondu mahallesi, mevcut fiziksel konumu, kentsel dönüşümün eşiğinde bir bölge olması, kalıcılığı tesis edemeyişi gibi özellikleriyle ayırt edici içerimlere sahiptir. İnşa faaliyetlerini gündelik hayatlarının

merkezine yerleştiren birinci kuşak sakinlerin bitmeyen yerleşme süreçleri, orta sınıf herhangi bir mahalleninkinden farklı mekân kullanım pratiklerini devreye sokar. Yapısal, kültürel ve bireysel olan, mekânın gündeliğinde açığa çıkar. Gündelik hayat, zamansallık (*temporality*) ve mekânsallık (*spatiality*) üzerinden yapılırken, mekânsallık, diğerlerine temas etmeye olanak sağlayarak gündeliğin sosyal yönüne işaret eder (Berger ve Luckmann, 1967: 40). Mekânı kimliklendirmenin ve karakterize etmenin önemli bileşenlerinden biri olan gündelik hayat (Massey, 1995: 189); cinsler, kuşaklar, gruplar, ideolojiler arasındaki mücadelelerin ve temel ilişkilerin yeniden üretildiği, bilgi ve ideolojiler arasındaki karşılaşmaların, etkileşimin, çelişkinin mekânı olarak karşımıza çıkar (Lefebvre, 2007: 48). Beslenme, giyinme, barınma, komşuluk, ev ve eşyalar, gündelik hayatın bileşenleridir. İlk bakışta çok büyük anlam taşımasa da bir toplumu anlayabilmeyi olanaklı kılar (Lefebvre, 2007: 32-40). Tekrarlarla, bilinçsiz edimlerle kurulan gündelik hayat, muhitin kendine has döngüsünün oluşumunda belirleyicidir. Bir muhiti diğerlerinden ayıran özellikler, yaşayanların gündeliği yoluyla inşa edilir.

Gündelik hayat, bireyin eyleminin ortaya çıktığı, görünürlük kazandığı zemindir. Bireyi toplumdan ayırt etmeden, eylemi, kültür, yapı ve iktidar ilişkisine dayandırarak açıklayan bir pratik kuramı geliştiren (Swartz, 2013: 22) Bourdieu, yapı ve eğilim üzerinden geliştirdiği habitus kavramıyla, sosyal çevrenin bireyin yatkınlık ve yönelimlerine etkisini ortaya koyar. Aile ya da emsal grupların yaşadıkları sınıflara özgü sosyalleşme deneyimleriyle yapılan bir yapı olan habitus (Swartz, 2013: 147), “dünyayı belli bir dünya olarak var eden şeydir” (Bourdieu, 2014: 118). Bir sosyal çevredeki sınıfsal durumun idraki ve kabulünü, yanı sıra meşrulaştırılmasını ve sürdürülmesini sağlayandır. Belli bir sınıfsallık içerisinde, “eylemi beklenen sonuçlara” doğru yönlendiren habitus (Swartz, 2013: 151), toplumsal olarak inşa edilen, pratikle edinilen, pratik işlemlere yönlendirilendir. Pratikleri ve pratiklerin algılanma biçimini düzenleyen “yapılandırılmış bir yapı”dır (Bourdieu, 1984: 171). “İçselleştirilmiş ve yatkınlığa dönüştürülmüş zorunluluk” (Bourdieu, 1984: 170) olan habitus, mevcut düzenin meşrulaştırılmasına, gündeliğe sirayet eden eşitsizliğin kanıksanmasına sebep olur.

Bireyin yaşadığı ortamın sınıfsal ve kültürel yapısını doğal saymaya yönelmesi, içinde bulunduğu konumu kaderci bir çerçeveden yorumlaması ve maruz kaldığı eşitsiz koşulları sorgulamak yerine sahip olduğu şartlara uygun beklenti ve tahayyül geliştirmesi habitusun etkisiyle gerçekleşir. Saha verilerinin ele alındığı bölümlerde açıkça görüleceği gibi, mahallenin birinci kuşak sakinleri için Limontepe, olumsuz koşullarına rağmen kadere isyan edilen bir yer değil, şu an sahip olunanlara “şükredilen” bir bölgedir. Mahalledeki kent yoksulları, hayatlarındaki mevcut koşulları, göçle geldikleri mahallede hiçbir altyapı olmamasına ve hayatlarının önemli bir bölümünde bunun mücadelesini vermiş olmalarına rağmen geçmişlerine, köy şartlarına, onları göçe iten ortama tercih ederler (Bayat, 2008: 65- 66). Bunların da etkisiyle, bölgede süren yaşama dair, yoksulluk anlatılarına karşın iyimser bir

tutum sergiler, maruz kaldıkları eşitsiz toplumsal ilişkileri dillendirmek yerine zaman içerisinde elde ettikleri pozisyonu olumlama eğilimine girerler. Bu eğilim, mevcudiyetlerini, sahip oldukları imkânlarla sürdürebilmelerini olanaklı kılar.

Belirli zemin ve koşullardaki toplumsal deneyimlerin bir bileşkesi olan habitus, sınıf, dil, etnisite, toplumsal cinsiyet gibi sürekli eğilimler setini anlatan, içerisinde bulunulan toplumsal ortamlarda edinilen bilgi ve kaynaklara yaklaşımı derinden etkileyen bir mekanizmadır (Tatlıcan ve Çeğin, 2014: 315). Davranışları tümünden belirleyen ve bireyin failliğini ortadan kaldıran bir yapıdan ziyade, bireyin mevcut şartları göz önünde bulundurarak olabilmesi/gerçekleşebilmesi muhtemelen durumlara yönelmesi olarak tarif edilebilir. Dünyaya geldiği sosyal ortamın hassasiyetleri, beğenileri, kırmızı çizgileri, inanışları tarafından örülen dünya algısıyla çevrelenen birey, bu ortam içerisinde kendisi için yapılabilir olanı ve olmayanı ayırt eder ve olası olana doğru bir eğilim gösterir. Bourdieu'ya (2014: 118) göre habitus, ürünü olduğu toplumsal dünyayla ilişkiye girdiğinde “sudaki balık” gibidir: Balık, “[s]uyun ağırlığını hissetmez ve etrafındaki dünyayı çok doğal sayar.” Belli bir sınıfsal ortamda dünyaya gelen ve yetişen birey, kendisi için olanaklı olanı bu şartlar altında belirler. Olanaklı olanı, olması gereken olarak değerlendirmeyi, yapıyla uyumu mümkün kılar (Bourdieu, 2000: 139). Bir sonraki bölümde tartışıldığı gibi, alt ve orta alt sınıfların yaşadığı bir muhit olan Limontepé’de, birinci kuşak yerleşimcilerin çocuklarının tercih etmelerini beklemedikleri meslekler, içinde buldukları habitusta belirir.

Bourdieu, bireyi yalnız başına, toplumsal dünyadan ayrı bir şekilde değerlendirmekten geri durarak bedenün kültürel ve materyal koşullarca, toplumsallaşma süreçleriyle şekillendirildiğini savunur (Madanipour, 2003: 31). Toplumsallaşmış biyolojik beden olarak değerlendirdiği habitus, “kolektif ya da birey-ötesidir” (Bourdieu, 2000: 157). Bununla birlikte belli pratiklere yönelimin belirleyicisi, yine o ortamda yaşayan ve rutinleri, alışkanlıkları, tahayyülleri, eğilimleriyle o habitusu yaratan bireylerdir; toplumdur. Bir topluluğun habitusuna gömülü olan toplumsal imgelem, topluma içkin anlayışlar yoluyla ortak pratikleri mümkün kılar (Göle, 2002: 176). Uygun, kabul edilebilir, tercih edilebilir olanı, başka bir ifadeyle *normal* ve *makul/makbul* olanı belirler. Böylece seçimler, bireyin tercihiymiş gibi görünürken toplum tarafından uygun bulunana yönlendirilir. Limontepé’nin ikinci kuşak sakinlerinin eğitimleriyle ilgili aldıkları kararlar, başka bir seçeneğin ekonomik ve kültürel olarak yaratacağı sorunların farkındalığıyla verilen *doğal tercihlerde* habitusun etkisi güçlü bir şekilde görülür.

Bourdieu için habitus, “ikinci doğa olarak içselleştirilen gömülü tarih”tir. Başkalarıyla etkileşim sonucu ortaya çıkan, sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet ve cinsiyetle yakından ilişkili olarak bireyin ve toplumun tarihini içeren habitus, bununla birlikte belirleyici değil, üretici bir yapı sergiler (Lawler, 2005: 112). Sınıf altyapısı olarak da değerlendirilebilen habitus, özellikle çocukluğun ilk yıllarında bilinçdışı bir şekilde içselleştirilen, aynı sınıftan bireylerin ortak olan ilk deneyimler hakimiyetinde

bütünleştirici vazifesi görür: Ancak habitus, “sınıfsal durumların nedeni değil, ürünüdür” (Swartz, 2013: 148-149). Başka bir deyişle mevcut sınıfsal koşullarda ve kültürel ortamda açığa çıkar ve bu şartlar altında içselleştirilir. Saha verilerini analiz ettiğim bölümde, habitusun nasıl kurulduğunu ve mahalle düzleminde nasıl üretildiğini, ailelerin beklentileri ve çocukların yönelimleri arasındaki uyum ve tercihler üzerinden örneklemeye çalışıyorum.

Yönteme Dair

Araştırma kapsamında bir gecekondu mahallesinin gündeliğini saha kılarken, buradaki rutinlere, alışkanlıklara, ilişkilere, tanışıklıklara sinen, görünmezleşen, silikleşen alanları açığa çıkarmayı amaçladım. Sıradan şeyleri ilginç/farklı görmemi sağlayan ve bir süre sonra sıradan olan ilginç/farklı gelmemeye, başka bir ifadeyle sıradan olmaya başladığında sahadan ayrılmam gerektiğini salık veren etnografiden (Behar, 2009: 150) ve mahalledeki kendi yaşantımı ve karşılaşmalarımı da araştırmanın bir parçası kılmak için oto-etnografiden yararlandım. Araştırmada başvurduğum metodoloji, veri elde etmeyi sağlayan teknikler bütünü olmanın yanı sıra araştırmacı olarak beni de sürecin içerisine doğrudan dahil eden bir yapı taşıdı (Masson'dan aktaran: Kümbetoğlu, 2008: 37). Metodolojinin bu yapısı, araştırma süresince sahayı, geliştirdiğim teknikleri, verilerin analizini, ortaya çıkan metni ve bunlar arasında kendi pozisyonumu birbirine içsel öğeler/durumlar/ilişkiler olarak değerlendirmemi mümkün kıldı. Etnografi ve otoetnografi üzerinden araştırmamı temellendirirken bu yöntemleri kullanmamı destekleyen çeşitli tekniklerden (saha notları, araştırmacı günlüğü, arşivler, görsel ve sesli veri üretimi gibi) istifade ettim. Dil üzerinden sözel düzlemde gerçekleştirilen bir pratik olan etnografi, insanlarla ilk ağızdan konuşmayı, onlarla vakit geçirmeyi, “takılmayı” gerektirir ve araştırmacıyı bir gözlem ortamına sokmanın ötesinde onu doğrudan müdahil olacağı, inisiyatif alacağı bir pozisyona yerleştirir (Behar, 2009). Bu pozisyon, araştırmacıya, içinde bulunduğu ortamı daha bütünlüklü görebilme, araştırdığı meselenin bileşenlerine daha fazla temas edebilme imkânı verir. Öte yandan araştırmacıyı araştırma yürüttüğü sahanın zaman içerisinde değişen dönüşen doğasına yakın kılar. Dinamik bir ortamda, sosyal olgular üzerine çalıştığını hatırlatır. Nitel araştırmanın doğası gereği sosyal olgular, geliştiği sosyal koşullar içerisinde, gündelik hayatın akışında ele alınır (Kümbetoğlu, 2008: 127). Gündelik hayatı anlayabilmenin yolu da o gündeliğin içerisinde olmayı gerektirir: Gündeliği kuran rutinlerin, alışkanlıkların, döngülerin, “toplumsal olanın mekâna gömülü kodları”nın (Çavuşoğlu, 2014: 259) peşine düşebilmeyi, o mekânda bulunmayı.

Etnografide, yerelin perspektifini ortaya çıkarabilmek/aktarabilmek önem kazanır. Görüşmelerde, araştırmacının aktarımının yerini, görüşmecilerin ifadelerinin olduğu gibi metne yerleştiği, etnografinin “alıntı yoğun” yapıldığı biçim alır (Behar, 2007: 149). Böylece, katılımcıların hayatlarında kendileri için anlamlı olanlara kendi ifadeleriyle erişebilmelerine olanak sağlanır. Bu durum, araştırmacının

araştırma ve sahadaki merkezî rolünü sarsarken, yerele bakma ve yereli akademik metne aktarma biçimine de etki eder. Bu süreçte etnograf, yerel düzlemle akademik bilgi üretimi arasında elçi, veri iletici ve yorumlayıcı vazifesi görür (Behar, 1999: 481). Toplumsal hayatın dokusunu gözleme ve kavrama çabasına dayanan etnografi, kültür, toplumsal davranış, toplanan verilerin epistemolojik konumunun yanı sıra etnografinin kültürel evreni ve deneyimini de içerir (Turner, 2016: 185) ve sahanın dinamiklerini tüm bu bileşenlerin birlikteliğiyle açığa çıkarmaya çalışır. Bir metot, metodoloji ve “derinlikli teori” (*deep theory*) olarak değerlendirdiğim etnografi (Lillis, 2008), araştırmayı yürütmek için çoklu veri toplama kaynağına işaret eder.

Kendi çocukluk ve ilk gençliğimin geçtiği bir gecekondu mahallesine araştırmacı olarak katılım sürecimde, ötekini kavramak yoluyla kendimi kavramayı mümkün kılan refleksif bakıştan yararlandım (Altuntek, 2009: 136). Bireysel olanın toplumsallığını, mahreme gizlenen gayri-şahsiyi, özelin ardındaki evrenselin keşfini işaret eden refleksif bakış (Bourdieu’dan aktaran: Türkoğlu, 2009: 285), bu mahalledeki yaşam deneyimimi ve mekânın dinamiklerini anlayabilmeme yardımcı oldu. Bu süreçte, geleneksel – anaakım araştırmaların alametifarikası olan, meselelere ve sahaya değerden bağımsız yaklaşmak anlamında nesnellüğün mümkün olmadığını kabul ederek ilerledim. Birer “bilme, analiz etme, yorumlama ve anlama biçimi” olan nesnellik ve öznelğin birbirinden ayrı kutuplarda seyretmediğini ve seyretmemesi gerektiğini; “dışarıdan, nesnel, nötr” araştırma yürütmeye dair geliştirilen argümanların, verili bir gerçekliği inşa etmeye meylettiğini, feminizmin bu tür patriyarkal gerçeklik inşasını kabul etmediğini ve her türlü ikiliği reddettiğini göz önünde bulundurdum (Du Bois, 1989: 111). Kendi kimliklerimizi ve toplumsal konumlarımızı nasıl kullandığımızı kuramsallaştırmanın yaratabileceği yeni görme biçimlerinin sağlayacağı epistemolojik katkıyı göz önünde bulundurarak (Harding, 1991: 113) araştırma süresince kendi deneyimimi de yok saymadan ilerledim. Oto-etnografinin imkânlarını veri üretim sürecinin bir parçası kıldım, kişisel ve gündelik olan sıradan edimlerin akademik bilgiye giden yolda azımsanmayacak potansiyelini göz önünde bulundurdum.

Gecekondu Eğitim Yönelik Beklenti, Eğilim ve Tercihler

Limontepede yaşam, yerleşim başladıktan yıllar sonra çözülebilen temel altyapı sorunlarının da etkisiyle uzun dönem boyunca yokluk ve zorluklarla iç içe geçer. Mekânda geçicilik hissini karşısında durmaksızın sürdürülen kalıcılık çabaları, sıklıkla yoksulluk engeline takılır. Birinci kuşak sakinler, mahalleye yerleşmeye başladıkları andan itibaren mekânın fiziksel sorunlarına çareler aramanın yanında çocuklarını da yetiştirmeye çabalarlar. Bu süreçte, yerleşimcilerin önemli bir kısmı için çocuklarına eğitim aldırabilmek ve kendi “çektikleri”ni onlara çektirmemek mücadelelerinin temel gayesidir. Bir yandan mahallede onlara *kalıcılık* tesis etmek için evlerinin fiziksel koşullarını düzenlemeye, oda ve kat sayısını artırmaya, kent

politikalarının izin verdiği ölçüde evlerine yasal statü kazandırmaya çalışırken diğer yandan, mahallenin fizikî ve kurumsal olanaklarıyla yetiştirdikleri çocuklarının beyaz yakalı olarak istihdam edilebilmelerinin *kestirme* yollarını ararlar; “en azından” onlar için bir tür sınıfsal hareketliliğin imkânlarını zorlarlar.

1980’lerden itibaren yerleşimin yoğunlaşmaya başladığı mahallede, yetersiz altyapı hizmetlerinin yarattığı sorunlarla baş etmek büyük oranda birinci kuşak kadınlara düşer. Mahalleye taşındığında henüz evlenmiş ya da küçük yaşta çocukları olan kadınlar, bölgenin yükünün çok büyük bir kısmını taşıyan gruptur. Çoğunlukla düzenli bir işte çalışmayan, çocukların bakımı ve ev işleriyle ilgilenen, yanı sıra enformel sektör için de ucuz işgücü olan kadınlar, tüm sıkıntılarına rağmen dönüp geriye baktıklarında, çocuklarına eğitim aldırabildikleri için memnundurlar: “Çocukları orada okutup orada yetiştirdik. Belki başka yerde olsa böyle yetiştiremezdik” (Güllü), “Amaaan n’apalım kızım bugünümüze de çok şükür. İyi ki yine o şartlarımız var da çocuklarımızı yine çok şükür çalıp çırpmadan namusumuzla doğru yolda giderek mücadelemizi verdik yani” (Besra). 2016 yılında mahalleden başka bir semte taşınan Besra, Limontepe’yle ilgili hatırladığın, aklına geldiğinde iyi hissettiğin, unutmadığın neler var, sorusuna “Valla çalışmaktan hiçbir şeyi hatırlamadım. Hep gideyim çocuklarıma, okuyorlar, öğrenci[ler]. Bulamadım” diye yanıt verirken, çocuklarına eğitim aldırabildiği için yaşadığı mutluluğun altını çizer. Birinci kuşak kadınlar, sahip olduklarını büyük bir şükür ve minnetle anarlar. Çocuklar ve onlara eğitim aldırabilmek, onları “terbiyeli” bir şekilde yetiştirebilmek kadınların büyük fedakârlıklar yapmalarını gerektirse de yaşadıkları yoksulluğa göğüs gerebilmelerini mümkün kılan, onları güçlendiren bir unsur olarak karşımıza çıkar:

Fedakârlık ettimse sokağa gitmediysem de... Benim çocuklarım da fedakâr çıktı. Çöp toplasam bile hiç arkama dönüp bakmam. Çocuklarım fedakâr, temiz, terbiyeli. ... [hiç kimse] tüpün üstüne tencereyi koymazken ben dışarıda [ateş yakarak] onlara on çeşit yemek yaptım iste pasta. Ama hiç de gücenmedim. Ama Cenab-ı Hakk’ın ödülü de bana pırlanta gibi çocuk verdi. ... Düşün yani 25 sene İzmir’de otur ama sen Kemeraltı’nı tanıma, sen Konak’ı tanıma. Her anne de yapamaz onu kuzum.

Sadegül ve Besra’nın anlatıları, içselleştirilmiş zorunluluğun bir erdeme dönüştürüldüğünün, buradan bir *fedakârlık miti* yaratıldığının örnekleridir. Pierre Bourdieu, mevcut koşulların karşısına yerleştirilen *tercihlerin*, zorunluluğu bir erdeme evirdiğini savunur. Bireylerin düzene karşı dolaysız itaat geliştirmelerinin sağlayıcısı olan *habitus*, hayat koşullarının kabullenilmesinde ve toplumsal eşitsizliğin meşrulaştırılmasında önemli rol oynar (Swartz, 2013: 150). Ürünü olduğu toplumsal dünyayla ilişkiye girdiğinde “sudaki balık” gibi olan *habitus*, önümüze suyun ağırlığını hissetmediğimiz, doğal bir dünya serer (Bourdieu, 2014: 118). Bu sebeple kadınlar, maruz kaldıkları olumsuz yaşam şartlarını sorgulamaz, eşitsizliğe itiraz ya da isyan etmez. İçinde bulunduğu koşulları doğallaştırır. Çünkü *habitus*, tabakalı bir toplumsal düzende, “özgül konumları içerisindeki bireyler açısından neyin olanaklı,

neyin olanaksız, neyin olası olduğunun bilinçdışı bir şekilde hesaplanmasını içerir” (Bourdieu, 2014: 152). Kadınlar, içerisinde yer aldıkları *habitusun* gereği olarak, mevcut düzen içerisinde kalarak olası adımları geliştirmeye yönelir.

Görüşme yaptığım birinci kuşak kadınlar, çoğunlukla formel sektörde tam zamanlı istihdam edilmeyen, mahalle sınırlarından nadiren çıkan, yaşam biçimi bakımından büyük farklılıklar taşımayan komşularıyla vakit geçiren, bu yönüyle de sınıfsal ve kültürel karşılaşmaları sınırlı düzeyde yaşayan mahalle sakinlerinden oluşur. İkinci kuşak bireyler ise farklı eğitim durumlarına sahiptir. Bir kısmı ilköğretim mezunuyken bir kısmı lise eğitimini tamamlayan, son dönemde sıklıkla İzmir’deki üniversitelerin meslek yüksekokullarında iki yıl daha eğitim alan gerek öğrenciyken gerekse çalışmaya başladığında kentnin birçok noktasında aktif olarak bulunan, sosyokültürel ve sınıfsal karşılaşmaları çok daha keskin biçimde yaşayan bir gruptur. Bu sebeple, birinci kuşak kadınlar, kendilerinden ödün vermek pahasına çocuklarını yetiştirmeye, yoksulluğu ciddi düzeyde yaşadıkları dönemlerde kısıntılar yaparak onlara eğitim aldirmaya çalışsalar da eğitim alan ikinci kuşak kadınların hiçbiri eğitimin niteliğinden memnun değildir. Bu sebeple, annelerinin mahalle içerisindeki karşılaşmalardan hareketle olumlu, şükre değer olarak yorumladığı çocuklarının eğitim durumları, ikinci kuşak kadınların önemli bir kısmı için belli/kısıtlı alanlarda istihdam edilebilmelerinin temel sebebidir. Martin Ravallion, Amerika Birleşik Devletleri’nde, çocukların yetiştikleri bölgenin özelliklerinin, eğitim sürecindeki başarıları ve istihdam edildiklerinde ücret ve işgücü piyasasındaki konumlarıyla son derece ilişkili olduğunu ileri sürer (aktaran: Şenses, 2009: 180). Limontepe’de yaşayan tüm iki ve üçüncü kuşak (Karakız) için bunu söylemek mümkün görünmese de büyük kısmı yakın statü ve gelir durumlarına sahiptir. Formel eğitim, bu eşitsizliklerin kurulmasında ve içselleştirilmesinde önemli bir aracı vazifesi görür. Bununla birlikte ebeveynlerinin (özellikle babalarının) yerleştikleri arazinin değişim değeri üzerinden elde etmeye çalıştığı sınıfsal hareketliliğin yolu, bir kısım ikinci kuşak sakinler için eğitimde aranır. Ancak bu eğitim, genellikle üniversite okumayı içermeyen, orta sınıf pratiklerine yaklaşabilmelerine imkân tanıyan devlet memurluğu, muhasebecilik gibi meslekleri edinebilmelerine yöneliktir. İşçi sınıfından bir ailenin çocuğu olmaları, “muhtemelen zorunlu olarak uzun bir eğitim gerektirmeyen, ancak hayatı[larını] kazanma[larına] ve sonra belki aile[lerinin] geçimini sağlama[larına] izin veren bir mesleği hedefleyerek okulu erken yaşlarda” (Bauman, 2010: 35) tamamlamalarına imkân tanıyacak bir rota izlemelerine sebep olur.

İkinci kuşak sakinlerden Defne, yaşadığı mekân üzerinden aldığı eğitimi ve bugünkü durumunu sorgularken, eğitiminin hayal ettiklerini karşılamaya yetmediğini belirtir: “... sosyoekonomik düzeyi daha yüksek bir yerde olmayı isterdim. Daha farklı bir eğitim ortamı, daha farklı insan ilişkileri olan bir yerde olmak isterdim. ... Mesela yurtdışına gidip ... dil eğitimi almayı bu alanda kendimi geliştirmeyi hep daha çok istemiştim. ... Yani ne bileyim çok eksik kaldığımı düşünüyorum bu konularda”

(Defne). Defne'nin, hissettiği eksikliği *Limontepé'de yaşamaya* bağlayışı, bire bir örtüşmesine de Eylem Ümit Atılğan'ın damgalı mekânlar üzerine Çiçin'de yürüttüğü araştırmada, görüştüğü suça bulaşan çocuklardan birinin, “Bazen Bahçeli bebesi olsam ne olurdu diye düşünüyorum” ifadelerini hatırlatır: Daha iyi bir hayatın ancak mekânın farklılaşmasıyla birlikte tahayyül edilmesini (2014: 75). Limontepé'de, başka bir ifadeyle bir gecekondu mahallesinde yaşıyor ve onun fiziksel ve kurumsal olanaklarıyla eğitim görüyor olmak, aldıkları eğitimi yetersiz bulmalarının ilk ve en sık rastlanan gerekçesidir. Sinem, bölgeyle eğitim arasında ilişkiyi, “hiç tam anlamıyla bir kitabımızı bitirdiğimizi hatırlamıyorum. ... eğitim olarak tam olarak bir eğitim alamıyorduk. Hani hedeflerimize ulaşacak bir şekilde eğitimimiz yoktu bizim. Konularımız hep yarım kalırdı” diyerek anlatır ve *aldıkları eğitimin sorunlu yapısını* öne çıkarır. Bu sorunlar içerisinde en çok dillendirilenler sınıf mevcudunun yüksekliği, öğretmenlerin sıklıkla sağlık raporları alması gibi gerekçelerle derslerin boş geçmesi ya da bu esnada diğer sınıflarla birleştirilmiş eğitim görmeleridir: “Bir şey öğrenemedim. ... Beşinci sınıfta ... vardı. Sağ olsun hep rapor alıyordu. 20 gün. Biz ...'in sınıfına gidiyorduk. ... Hani hiçbir şey öğrenemedim ben. Yani taban yoktu” (Tarık). Bir başka gerekçe, sınıf öğretmenlerinin çok sık değişmesidir: “Mesela Üçyol'da bu çok farklı benim kuzenimin çocuğu orada okuyor. Hiç boş geçen dersleri olmuyormuş, mesela. Bizde üçüncü sınıfta üç tane mi ne öğretmen değişmişti” (Koray). Özellikle ortaokul döneminde branş öğretmenlerinin eksikliği dolayısıyla öğretmenlerin branşı olmayan derslere girmesi de bir dile getirilen bir başka sorundur: “Branşı olmayan derslere giriyordu. Çünkü bilmediği bir şeyi nasıl öğretecek çocuğa? Edebiyat öğretmeni, atıyorum bilgisayar dersine giriyordu. Müzik öğretmeni beden dersine giriyordu” (Murat). Örneğin Karakız, ilkokul hayatı boyunca, okula kesintili bir şekilde devam eden sınıf öğretmeni ve bu soruna ciddi bir çözüm arayışına girmeyen okul yönetimi yüzünden ara ara farklı sınıflarla birleştirilmiş eğitim alır: “Oturacak sıra bile yoktu. Ne kadar temel oturabilirsin ki! Limontepé'de okuyorsun zaten o kadar ahım şahım bir eğitimi yok. Bir de hocan gelmiyorsa hepten kötü oluyor” derken, bir gecekondu mahallesinde alınan eğitimin kentin merkez bölgelerine kıyasla geriden başladığını, buna bir de sınıf öğretmenin süresizliği eklenince, durumun hepten sorunlu olduğunu hatırlatır. Aldıkları formal eğitimin yetersizliğine dair kabulleri ve özellikle ilkokul döneminde yaşadıkları karşılaşmaların bu düşüncüyü güçlendirmesi eğitim hayatlarında motivasyon kaybının temelini oluşturur. Bu sebeple, Karakız okumayı öğrenmekte güçlük çeker. İmdatına yetişen babasıysa çareyi gazete okutarak okuma öğretmekte arar. Ancak bu durum tahmin edileceği gibi, “ıstırap gibi bir şey” olarak karşılık bulur Karakız'da. Eğitim hayatıyla ilgili yaşadığı sorunlara aile içerisinde de çözüm geliştirilemez: “Babam inşaatta çalışıyor, annem de zaten tamam biliyor okumayı ama öğretebilmek farklı bir yetenektir.” Ebeveynlerin, okula göndermek dışında, yaşadıkları ortamın sosyoekonomik ve kültürel dokusunun pekiştirici etkisi ve

kendilerinin de bu konudaki yetersizliği dolayısıyla çocuklarının eğitimleriyle ilgilen(e)memesi, ikinci kuşağı olumsuz yönde etkiler.

Bu tür durumlar, ikinci kuşağın hedeflerine ulaşamamasındaki önemli engeller olarak belirir: “Benim en büyük hayalim matematik öğretmeni olmaktı. ... Ama tabii eğitimimi tam alamadığım için sonunda farklı liselerle, okullarla sınava girdiğimiz için bizim eğitimimiz yetersizdi. Dershaneye de gitme durumum olmadı zaten” (Sinem). Sosyoekonomik kısıtların, eğitimlerine destek verebilecek kişi ve kurumlara fiziksel ve finansal olarak erişmelerine engel olması da eğitimlerinden memnuniyetsizliklerinin önemli bir gerekçesidir. İhtiyaç duydukları anlarda, buldukları çevreden bir destek görememeleri, mahallelinin eğitim seviyesinin birbirine yakın ve yetersiz oluşu, hane dışında bir rol modelin bulunmayışı (ya da çok sınırlı oluşu) gibi gerekçeler ikinci kuşağın eğitimlerinde karşılaştıkları sorunları doğallastırır ve içerisinde buldukları durumu kabullenmelerine sebep olur. İkinci kuşak erkeklerden Kenan, sorun yaşadıkları derslere yönelik destek alamadıklarını, bu tür durumlar karşısında ebeveynlerin çözüm odaklı yaklaşım geliştirmekten ziyade, çocuklarını cezalandırmaya yöneldiğini belirtir: “Matematigi mi kötüydü, himm, gel buraya bakayım. Bir tokat veya kızma, tamam, yeter. Yeter bu!” (Kenan). Eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlara ek olarak aile içerisinde de yardım görmemek Kenan’a göre mekânın dinamiklerini önemli ölçüde etkileyen farklı durumların da tetikleyicisi olur. Bölgenin, 2010’larda artan oranda suçla anılmaya başlanmasının gerekçeleri arasına ebeveynlerin çözümü yanlış yerde arayışlarını yerleştiren Kenan, çocukluk döneminde gerek derslerde gerekse oyunlarda zekâsıyla ön plana çıkan arkadaşlarının sayısının ihmal edilemez düzeyde olduğunu, ancak ailelerinin ilgisizliği sebebiyle bu arkadaşlarının yarısından çoğunun suça bulaştığını ya da madde bağımlısı haline geldiğini belirtir. Sorunların kaynağını doğrudan tekil bireylerin (ebeveynler) yetersizliğinde arayan ve iç içe geçerek yumaklaşan sorunları sadeleştirmeye yönelik bu düşünce, dersleri zayıf olduğu için sadece öğrenciyi sorumlu kılan ebeveynin karşısına, suça bulaştığı için doğrudan aileyi mesul tutan bir tutumu yerleştirme tehlikesi taşımakla birlikte, aile yapısının bir mahalleyi dönüştürebilmekteki güçlü etkisine işaret ettiği için önemlidir.

İlköğretim aşamasında, bir anlamda temel eğitim sürecinde yaşanan sorunların sonraki dönemlerde üstesinden gelmek daha zordur. Karakız, ilköğretim zamanlarından tanıdığı bazı arkadaşlarının daha sonraki dönemlerde derslane desteği görseler de belli bir seviyede kaldıklarını, içlerinde “alıp başını giden” olmadığını belirtir. Bu yüzden birçoğu, eğitimlerine devam etmek yerine “evlen[ir], çoluk çocuk sahibi ol[urlar]”. İkinci kuşak kadınlar, Limontepe dışında aldıkları lise eğitimlerinden de memnun değildir. Mahalleye fiziksel ve sınıfsal olarak yakın liselere giden, hakkında herhangi bir araştırma yapmadıkları okulları tercihleri arasına yerleştiren kadınlar, bir kere kayıt yaptırdıkları, okul formasını aldıkları yerlerden ayrılmakta da yeterince ısrarcı ya da kararlı değildirler. Bu ısrarcı ve kararlı

duruşu sergileyememenin gerisinde ise çoğu zaman maddi sıkıntılar yatar. Yüstra, herhangi bir araştırma yapmadan tercih ettiği ve “çok tehlikeli” bulunduğu meslek lisesinde, annesi istediği için bilişim okur. Aşçılığa daha çok ilgisinin olduğunu fark eder. O alana yönelecekken, aşçılıkta yapılan yemeklerin masraflarını öğrencinin kendisinin karşıladığını öğrenir ve bilişim programında kalarak, “[Öğretmenlerimiz] birinci ders geliyor, şunu şunu yapacaksınız, diyor. Onuncu ders bir daha geliyor, yoklama alıyor” diyerek tarif ettiği okuldaki sorunlu eğitim hayatına devam eder. Kendisi görüşme esnasında üniversiteye gitmek istediğini belirtse de birkaç gün önce görüştüğüm annesi, devam etmek istemediğini, çalışmayı düşündüğünü aktarır. Karakız da benzer bir örnek olarak karşımıza çıkar. Yönlendirilmediği için “karambole” bir lise tercihi yapar. “Hem muhasebe hem de çocuk gelişimi yazdım yani düşün ne kadar kararsızım” diyerek tercihlerindeki tutarsızlığa dikkat çeker. Limontep’e yakın bölgede bulunan bir lisenin muhasebe bölümüne yerleşir. Hakkında olumsuz yorumlar duyduğu liseye başlarda gitmek istemez. Başka bir tercih yapma hakkını değerlendirir ve Alsancak’ta bir liseye kabul edilir. Ancak, yeni okulun “kıyafet[in]e para veremeyiz bundan sonra bir daha” diye düşünür. Ayrıca, “Alsancak deyince kafamda farklı şeyler canlanıyordu. Zengin insanların gittiği yerler diye düşünüyordum” derken, okul seçiminin arkasındaki ekonomik etmenleri sıralar. Böylece, içerisinde buldukları sınıfsal konumu aşındırmaya/esnetebilmeye dair kısıtlı da olsa bir imkân yaratan eğitim, iyi okulların kentte belli muhitlerde toplanması ve bu bölgelere fiziksel olarak katılımın belli bir sosyoekonomik bandı aşmayı dayatması dolayısıyla İzmir gibi bir metropol kentin merkezine fiziksel konumu itibarıyla çok yakın bir muhitin sakinleri için bile erişilemeyen bir yapıdadır. Salt okula devam etmek için gereken harcamalar arasında ulaşım bedeli, okul kıyafeti ve diğer materyallerin satın alınmasında yaşayacakları güçlükten değil, diğer gençlerle paylaşacakları sosyal ortamın kültürel ve ekonomik sermayesinden yoksun olmaları dolayısıyla da öğrencisi olmaya hak kazandıkları okulların bir parçası haline gelemeler. Ailelerinin ekonomik durumlarının farkındalığıyla şartlarını zorlamayan kararları kendileri alabildiği gibi, ailelerinin aldığı kararlara uymak durumunda kalanlar, aksi yönde ısrarcı olmayanlar da vardır. Örneğin, ilkokulu bitirdiğinde maddi imkânsızlıklar öne sürülerek okula devam etmesine izin verilmeyen Fatma, o dönemki duygularını “Çok üzüldüm, çok ağladım” diyerek tarif etmekle birlikte, kendisinden küçük üç kardeşinin de (temel düzeyde de olsa) okuyabilmesi için alınan bu karara şimdilerde hak verir. Okula gidemediği için çalışmayı kararlaştırır ve bir süre sonra babasını ikna ederek henüz 14 yaşındayken konfeksiyon atölyelerinde çalışmaya başlar.

İlköğretim aşamasını tamamlayıp liseye devam eden genç kadınların okul ve bölüm/program tercihinde kendileri düşünüp tarttıktan sonra kararlarını verebildiği gibi ailenin doğrudan pozisyon aldığı durumlara da rastlanır. Burada belirtilmesi gereken önemli noktalardan biri, bu mahallelerde gençlerin genellikle meslek

liselerini tercih ettiğidir. Yerleşilecek alanların belirlenmesinde, ilgili dönemde revaçta olan meslek ve programlar belirleyicidir. Genellikle 1980'lerin ilk yarısında doğanlar arasında muhasebe programlarını tercih etme eğilimi varken benim lise ve üniversite tercihi yaptığım (1980'lerin ikinci yarısında doğan grup) dönemlerde bilgisayar programları öne çıkmıştı. Benim ardımdan gelen Sinem (1990'ların ortasında doğan), web tasarımına yönelirken, ondan yaklaşık beş yaş küçük olan 2000 doğumlu Yüsrâ'nın lisede bilişim okuduğunu görürüz. Örnekler, bu mahallenin genç kadın yerleşimcilerinin dijital platformlarda yetkinleşmeye yönelik meslekleri tercih ettiğini gösterir.

İkinci kuşak erkekler ise eğitimleri devam ederken, erken yaşlarda çalışma hayatıyla yüzleşirler. Bu durum, ev bütçesine cüzi bir ek gelir sağlamanın yanında, eğitim almaları, başka bir ifadeyle “okumanın” önemini fark etmeleri ve bir meslek öğrenmeleri için de sıklıkla teşvik edilir. Bu sebeple, ikinci kuşak erkekler, formal eğitimlerini sürdürürken özellikle yaz tatillerinde çalışırlar. Pazarda su ya da farklı mahallelerde gevrek/simit satarak başladıkları çalışma hayatı, ayakkabı boyacılığı, dondurma satışıyla devam eder ve bir sonraki adında demir/plastik/alüminyum doğrama, oto tamiri, asansör montajı gibi işlerde çıraklık yapmalarına dek uzanır. Özellikle çıraklık mertebesine yükselmeleri, “altın bir bilezik” elde edebileceklerine dair umut verici bir gelişmedir. İkinci kuşak erkeklerin bir kısmı, bugün, çocukluklarında öğrendikleri meslekleri icra etmeye devam ederler. Bununla birlikte, erken yaşta giriştikleri beden yoğun işler, Arif'in, “Bizim [boya] sandığımız vardı. Ben 28 kiloyum, sandık 20 kilo. Ben buradan Güzelyalı'ya sabah 7'de gidip akşam 6'da döndüğümü biliyorum. Ben küçük kaldıysam o sandığın yüzündendir” tespitinde olduğu gibi fiziksel olarak gelişmemelerinin ve “ergenlik yaşayamama”larının (Tarık) sebebidir. Eğitimleri devam ederken tanıştıkları çalışma hayatı, bazılarının eğitimlerini aksatmalarına neden olur. Özellikle 1980'lerde doğan ikinci kuşak erkeklerin büyük bir kısmı, üniversiteye devam edemeyecekleri düşüncesiyle ticaret meslek lisesine gitmeye ve çoğunlukla muhasebe programını seçmeye teşvik edilir. Muhasebe, ebeveynler için beden yoğun, “pis” işlerin karşısına, “temizliği” ve “masa başı” olmayı yerleştirir. Öte yandan, “Oturuyorsun. İşin temiz, elin ayağın temiz” (Can) tasviriyle yönlendirilen çocuklar için muhasebe aynı değerlere karşılık gelmez. Bir anda ileri düzey matematik, vergi hukuku gibi derslerle karşılaşan ikinci kuşak erkekler, daha liseye başladıklarının birkaç ay sonrasında, okulu bitirdiklerinde muhasebeci olmayacaklarını bile bile eğitimlerini güçlülükle tamamlarlar. Ebeveynlerin muhasebe baskısında,² üniversite okumadan, hızlıca yakalanabilecek beyaz yakalı istihdam biçimi olması belirleyicidir. Beden gücüne dayalı olarak farklı işlerde yıllarca çalışan, bu süreçte hem ekonomik hem de fiziksel olarak büyük güçlükler çeken birinci kuşak sakinler, aynı sıkıntıları çekmemesi için en azından lise eğitimi

2 Kimi zaman kendilerinden birkaç yaş büyük kardeşleri de bu seçimde belirleyici olmuştur. Koray ve Murat'ın muhasebe seçimini ablaları yapmıştır.

aldırmaya çalıştıkları çocuklarının eğitim tercihinde belirleyici olmakta ısrar ederler. O dönem tanıdıklar arasında ulaşılabilen beyaz yakalı meslekler içerisinde “en üst mertebe” işin muhasebe olması, ebeveynlerin bu programda ısrar etmelerinde önemli bir yer tutar. Can’ın ifadeleriyle, “Bir doktorumuz[un]” olmayışı, örneğini görebildikleri en somut işin muhasebecilik olarak belirmesini beraberinde getirir. Muhasebe ısrarı, sayısal derslere yatkınlıkları olmayan, ortaokulda bu derslerden zayıf not alanlar üzerinde de sürdürülür. Gençler, “masa başı iş olur, ağır işte çalışmazsın” (Murat) tavsiyesiyle gerçekleşmeyecek hayallerin gerekliliklerini yerine getirmeye sevk edilirken, ebeveynlerin, “m’sini bilmedikleri” muhasebe bölümüne çocuklarını yazdırmaları, içinde buldukları maddi koşullar göz önüne alındığında “meyvesini almak ist[edikleri]” önemli bir “yatırım”dır: “Bak ben o zor durumda, ben bu çocuğu okuttum ve bu hale geldi, demek istiyorlar yani. Allah var!” (Can). Bu ifadeler, çocuğunu anlatırken kendini anlatan, anlatmak isteyen ebeveynlerin, çocukları üzerine dolaylı olarak yüklediği diğer baskıları da örnekler. Tüm kısıtlara rağmen bir şekilde eğitim aldıkları çocuklarıyla gurur duymaya dair beklentileri, maddi/sınıfsal düzeyde bir hareketliliği içer(e)mese de manevi düzeyde tatmin yaşama arzularına karşılık gelir.

Ben liselere giriş sınavında İzmir’in sosyoekonomik açıdan iyi bir muhitinde bir Anadolu Meslek Lisesi’nin bilgisayar programcılığı bölümüne yerleşmiştim. İlköğretim ortalamam 5 puan üzerinden 5 olduğu halde buraya yerleştiğim için meslek lisesine kayıt yaptıрма kararı almış, bu lisenin müdürünün beni iyi bir süper liseye yönlendirme önerisini kabul etmeyerek okula kayıt yaptırmış, okul kıyafetlerimi de almıştım. Ardından o dönem yapılan Devlet Parasız Yatılı (DPY) sınavında yine İzmir’in orta - orta üst sınıf bir semtinde bulunan düz liseye gitme ve öğrenci yurdunda kalmaya hak kazanmıştım. Bu hak, o zamana dek aslında hiçbir şekilde aklımda olmayan meslek lisesine gitme fikrini yeniden ortadan kaldırmış ve ailemin üzerinde yaratacağı ekonomik külfete rağmen kesinlikle meslek lisesinden kaydımı sildirmeye karar vermiştim. Çünkü üniversiteye devam etmek istiyordum. O dönem babamın meslek lisesine gitmem yönünde yaptığı ikna çalışmalarına kulak asmamış, hayatımda nadiren bir konuda direnme kararlılığı göstermiştim. Derslerimde başarılı bir öğrenci olmama rağmen üniversiteye devam edebilmem ihtimalini aklının ucundan bile geçirmeyen babam, aldığım bu karardan hiç memnun olmamış, en azından bir memur olma fırsatını geri teptiğimi başarılı geçen lise hayatım boyunca fırsat buldukça hatırlatmıştı. Babam ve onun gibi düşünen birçok mahalle sakini, çocukları için en iyiye, onların yatkınlık ve ilgilerini dikkate almadan fikir yürütürken, her adımında ebeveynlerinin tahmininin ötesinde temkinli davranmaya çalışan genç kuşağı öğrencilikleri esnasında hiçbir şekilde sevmeyecekleri derslerle, mezuniyetlerinin ardından istihdam edilemeyecekleri sektörlerle baş etmek zorunda bırakırlar. İkinci kuşak sakinlerin bir kısmı, başarısız geçen lise hayatlarının ardından iki yıllık meslek yüksekokullarına kaydolar. Ancak kimileri üç yıl devam ettiği halde bitiremediği, kimileri umduğunu bulamadığı, başka dersler görmeyi beklediği için

eğitimi yarıda bırakır. Bu süreçte ağız birliği etmişçesine neredeyse tüm ikinci kuşak görüşmeciler yönlendirme (rehberlik hizmetlerinin) eksikliğinden söz eder. Temel eğitimlerini sağlıklı bir şekilde alamadıklarını öne süren görüşmecilerin bugünden geçmişe baktıklarında yaşadıkları pişmanlıkların genellikle eğitim hayatlarında yoğunlaştığına, kendi beceri ve eğilimlerinin, formel eğitim sürecinin dışına çıkınca farkına vardıklarına şahit oluruz: “Ben ta yüksekokulu kazanana kadar, gidene kadar eğitim hakkında pek bir bilgi becerim yoktu. Oraya gittik, hani eğitimin güzel olduğunu, böyle okul hayatında güzel şeyler edinebilseydin, meslek edinip güzel işler yapabilirsin bilincini yüksekokulda kazandım ben. Sonra geriye dönmek istedim ama olmadı. Sosyoloji okumak istedim ben mesela” (Koray).

Bölgedeki ilkokulun okul aile birliği üyelerinden Kadir, muhitin çocuklar için yetersizliğini veli olarak birinci kuşak sakinlerin okul ve eğitimle ilgilenmeyişleri üzerinden değerlendirir. Limontepede 1992 yılında eğitim öğretime açılan Adil İnel İlkokulu'nun müdürü Yasin Öztürk de benzer görüştedir. Velilerin öğrencilerle ve onların eğitimiyle ilgilenmediğini, ilgilenenlerin de çocuklarını bu mahalledeki okullara göndermediğini belirtir. Sınıf mevcudunun önceki dönemler gibi sorunlu olmadığına, en fazla 25 kişilik sınıflarda derslerin işlendiğine dikkat çeker. Öztürk'e göre hem kendi görev yaptığı hem de diğer okullardaki sorun, okulların fizikî yapısı ya da öğretmenlerin başarısıyla ilgili değildir:

Hani öğretmen olarak da merkezdeki okuldaki öğretmen buradan çok daha başarılı olduğundan değil bence. Çünkü başarılı çocuk oraya (merkez okullara) gidiyor, ilgili veli çocuğunu oraya gönderiyor. Biz, tabiri caizse kalbur altı, bütün kalburun altına dökülen çocuklar burada kalıyor. E tabii ilgi de fazla olmayınca başarı da o kadar oluyor. Velinin işin içine girmesi işi çok değiştiriyor. Bizdeki veli çocuğu sadece okula gönderiyor, birçoğu için. Belki istisnaları vardır ama sadece gönderiyor. Ama oradaki veli çocuğuyla oturup bizzat ders çalışıyor. [Burada] belki bir sene geçiyor çocuk okumaya dahi geçemiyor. Niye? Sadece öğretmenin gayretiyle olmuyor (Yasin Öztürk).

Defne de ailelerin çocuklarıyla geliştirdiği iletişimin önemini farklı muhitte yaşayan arkadaşlarında gözlemler. İzmir'in sosyoekonomik açıdan daha müreffeh bölgelerinde yaşayan arkadaşlarına dair anlattıkları, mekânın ebeveyn-çocuk ilişkisindeki belirleyiciliği açısından örnekleyicidir:

Ben mesela ilk şeyi fark etmiştim dışarı çıktığımda, ilk defa arkadaşlarımla aileleriyle görüştüğümde aile iletişimlerinin bile çok farklı olduğunu fark etmiştim. Hani bir düzenleri vardı, birbirlerine karşı. İletişimleri hep saygı çerçevesi içindeydi. Yani çok farklı ortamlar görmüştüm mesela. Şeye bağladım, belki farklı yerde otursaydım benim annem, babam da böyle olacaktı diye düşünmüştüm (Defne).

Bu anlatım, ilişki biçiminde belirleyici olan, mekâna gömülü sınıfsal ve toplumsal kodları -söze dökülmemesine rağmen- kaçınılmaz olarak çağırır. Limontepede yaşamak, kent mekânının herhangi bir noktasında değil, bir gecekondu mahallesinde, kentin diğer noktalarından mekânsal olarak ayrılmış bir düzlem içerisinde, belli alışkanlıklar, yaşam biçimleri, yatkınlıklar içerisinde, kendine has

bir habitusta yaşamak da demektir. Ailelerinin kendilerinin gerçekten ne istediğini anlamaya çalışmadıklarını, kendilerinin de ekonomik sıkıntılarının farkında oldukları için yönelmek istedikleri alanı açıkça belirtmekten imtina ettiklerini görürüz: “Söyleyemiyordum. Biraz geri çekiyordum kendimi. İstesem yaparlardı. Şu ana kadar bir dediğim iki olmadı benim, ama kendi vicdanen rahat olmazdım. Sonuçta benden başka iki kardeşim daha var” (Sinem). Bu ifadeler, Sinem’in toplumsal deneyimleri yoluyla edindiği eğilimleri gösterir. İçinde bulunduğu koşullar altında sağladığı bilgi ve kaynaklar üzerinden aldığı kararlar, habitusunun, aktörün içinde bulunduğu toplumsal bağlamının etkisini devreye sokan “bilişsel ve güdüsel bir mekanizma” olarak faaliyet göstermesinin ürünüdür (Tatlıcan ve Çeğin, 2014: 315). Bu örnekler, ikinci kuşak kadınların, erkeklere kıyasla formel eğitim süreçlerine yönelik aldıkları önemli kararlarda içerisinde buldukları ekonomik sıkıntıları daha fazla göz önünde bulundurduğunu gösterir.

İkinci kuşaktan Ayten (Karakız’ın annesi) de kız kardeşi okula yazdırıldığında kendisine de teklif edildiği halde eğitimine devam etmediğini, çünkü ailesinin maddi durumundaki sıkıntılarının farkında olduğunu, belki de bu durumun kendisi için bahane haline geldiğini belirtir:

Zaten maddiyat yok. Serap’ı babam bir yazdırdı işte. Onu yazdırınca seni de yazdırayım dedi. Zaten ona çanta alamamış, önlük alamamış. Bana nasıl alacak? ... Ama babamın da maddiyatı yok. Babamın da yok. Olsa belki hani gideceğim. Okul yok yakında. Ulaşım yok doğru düzgün. Eskiizmir’e kadar yürümen lazım okula gitmek için. Düşün. ... Şeye yürüyordu Karabağlar’a. Endüstri meslek lisesine Demet, Yağmur, Serap yürüyerek gidip geliyordu. Kestirmeden Eskiizmir’den onlar yürüyerek gidip geliyorlardı. Yürüyerek gidip geliyorlardı. Uzak. Yani...

Defne birinci kuşak kadınların anlatılarının merkezine yerleşen “çocuklarının karınlarını doyurabilme”nin yetersizliğine vurgu yapar: “Çocukken de yemekle ilgileniyorlardı sadece. Kaç saat televizyon izlemişiz, kitap okumuş muyuz okumamış mıyız, ödevimi düzenli yapmış mıyım yapmamış mıyım bunların hiç olduğunu düşünmüyorum.” Gecekondu bölgelerinde, evin fiziksel sorunları nedeniyle bir türlü bitmeyen ev işleriyle uğraşmak, ek gelir sağlayabilmek için ev içi işler yürütmek, bazı gıdaları daha ekonomik yollarla elde edebilmek için saatler - günler süren çabalar içerisine girmek gibi gerekçelerle emek yoğun gündelik pratikler hüküm sürer. Çocuklarla geçirilen zaman kısıtlanır ve çocuklar ebeveyn yerine sokaktan, mahalleden etkilenme ve öğrenme süreci geliştirir. Bu yüzden, ikinci kuşak göç edenlerin, ilk kuşaktan farklı aile ilişkileri olduğu söylenebilir (Erder, 2015: 29). Genç kadınların bir yandan yapmak istedikleri, diğer yandan içinde buldukları ekonomik sorunların farkındalıkları aileleriyle olan ilişkilerini sürekli sorgulamalarını, nadiren yargılamalarını, ancak çoğunlukla da vicdan merkezli empati kurmalarını, bunu da buruk bir anlatımla ifade etmelerini beraberinde getirir: “Bazen yargılıyorum, bazen de kabul ediyorum hani hep bir telaş içindelermiş onlar da baktığımız zaman. Bir yetirme, bir şeyi yetiştirme çabası içindelermiş. Belki

onun telaşından hiç bunun farkına varamadılar” diyen Defne, ailesinin kendisini ilgileri doğrultusunda yeterince yönlendirememesinin ya da idealize ettiği ebeveyn - çocuk ilişkisini kuramamasının gerekçesini, onların yetiştirilme biçimine ve göç koşullarına bağlar: “Ya ailelerimiz de öyle görmüşler. Hani öyle gördükleri için farklı bir ortam onlar da görmediklerini düşünüyorum. ... Erzurum gibi küçük bir yerden (köyünden) gelip büyük şehirde bir yaşama tutunmaya çalışmışlar. O yüzden böyle düşündüğüm zaman hani onlar da kendi açısından haklı.”

Kendi aileleriyle geliştirdikleri/geliştiremedikleri ilişkilerin aktarıcısı olmak istemeyen ikinci kuşak sakinler, ileride kendi çocuklarıyla bambaşka davranış ve ilişki geliştirmeyi isterler: “... mesela ben basketbola gitmek isterdim ama onu dile getiremedim hani o zamanlar pek durum yoktu diye ama ileride eğer çocuğum olursa bütün yatırımımı ona yapacağım. Ne istiyorsa ona yönlendireceğim. Daha çok sosyalleştireceğim çocuğumu” (Sinem).

Yani o neyi istiyor onu mesela önce sorgularım. ... Bana hiç sorulmadığı için... Ne yapmak istiyor? Ya da onun herhangi bir ilgi alakası varsa bir şeye yönelik, o alanda onu yönlendirmeye çalışırım. Keyif alırsa eğer kendisi de ne bileyim bu müzik olur, resim olur. İlla eğitimle alakalı bir şey değil. Spor olur mesela. Spor alanına yönelmek ister o alana yönlendiririm. Bunları onun için yaparım. Onun dışında daha çok hani onla konuşup vakit geçirmeye çalışırım. Park olur birlikte vakit geçirmek için. Evde aile etkinlikleri oluyor, onları yapmaya çalışırım elimden geldiğince hani tamamen onun geleceğine yönelik onun isteklerine. Mutlu bir çocukluk ve mutlu bir yetişkin olsun diye onun için çalışırım (Defne).

Kendi durumlarını ekonomik sıkıntuların yanı sıra ailelerinin bilinçsizliği ve yönlendirme eksikliği üzerinden okurken, ebeveynlerin çocuklarının eğilimlerinin farkında olmadığını belirtirler: “Biraz anne baba evladını tanıyacak ona göre yönlendirecek. Bunları biz yaşamadık. Hiçbir kardeşim yaşamadı. Kardeşlerimi bırak arkadaş grubum da bunları yaşamadı” (Kenan). Kendi yetiştirilme koşullarında yaşadıkları bu tür sorunları bir sonraki kuşağa aktarmak istemezler. Halihazırda çocuğu olan görüşmeciler ise imkânlarıyla hayalleri arasındaki farkı olabildiğince kapatmaya çalışır. Kendi eğitimlerini aldıkları ilkokula ve civar liselere çocuklarını göndermemenin yollarını ararlar. Derya için bunun sebebi, okulların yetersizliği ve “çevredeki insanlar”dır. Kendi çocuklarını, çocuklarla ilgilenilmediğini düşündüğü bu çevreden uzaklaştırıp, başka semtlerde eğitim aldırabilmenin imkânlarını zorlar. Fatma, ilkokuldan sonra eğitimine devam edemediği için 12 yaşındaki kızının ikametini başka bir muhite taşıyarak iyi bir eğitim aldırılmaya çalışır. Bütçesinin sınırlarını zorlayarak kızının servisle okula gidip gelmesini sağlar. İki odası ve antresi bulunan evinin bir köşesini çevirerek kızına oda yapmaya çalışır. Kendine ait oda, kendine ait özel bir mekân yaratmaya olanak tanıdığı gibi, çocukların rahatlıkla ders çalışabilmelerine de ortam yaratır. Birçoğu, televizyonlu, sıklıkla misafir ağırlanan ve sohbet edilen salonlarda ders çalışmak durumunda kalan çocukların bu durumu, eğitim hayatlarını da olumsuz yönde etkiler:

Bizim evde ders çalışacak ortam yoktu. Çünkü bir odada oturuyorduk dediğim gibi. Orada da hem oturup hem yatıyorduk. Diğer odalar çok soğuktu, nemliydi, rutubetliydi. E misafir gelse onun yanında ders çalışmak zorundasın. E zaten misafir de eksik olmuyor. Misafir olmasa bile televizyonlu ve insanlı bir oda. Ne kadar ders çalışabilirsin? Odam olursa daha düzenli çalışacağımı düşündüm. Ama olmadı. Olsa bile annemlerin yatak odası şeklindeydi (Karakız).

Çocukların ders çalışabilmeleri için ihtiyaç duyulan odanın fiziksel varlığı tek başına yeterli değildir. Sobanın salonlara kurulduğu evlerde, kış aylarında bu odanın dışında vakit geçirebilmek zordur. Salona bitişik odalarda ders çalışma ortamı kurmaya çalışan çocuklar, sobanın yarattığı sıcaklıktan yararlanmak için yarı açık kapılı odalardan içeri giren sesin dikkatlerini dağıtmasını engelleyemezler. Karakız'ın bahsettiği durumun benzerini görüşmeler esnasında Sinem'lerde de gördüm. Bilgisayarın yatak odasına kurulduğuna ve Sinem'in iki kardeşinin burada ders çalışma gayreti içerisinde olduğuna tanıklık ettim. Benzer şekilde ben de lise son sınıfta devlet yurdundan ayrılıp daha rahat ders çalışmak için okula evden gidip gelmeye başlamış, mutfağa soba kurdurtup orayı kendime çalışma odası kılmıştım. Salona uzak olan mutfağa ben çalışırken kontrollü bir şekilde girip çıkan ailem de bu süreçte beni desteklemişti. Aksi bir durumda herhangi bir konu üzerine yoğunlaşip çalışabilmek mümkün değildi. 1990 yılında İstanbul Ümraniye'de bir gecekondu mahallesinde yürütülen bir araştırma, öğrencilerin başarısızlıklarının ilk sırasına ekonomik yetersizlik ve arkadaş - çevre faktörlerini yerleştirir, ardından evlerde öğrencilerin müstakil odalarının bulunmayışı ve televizyon gelir. Aynı bölgede çalışan öğretmenler ise, ilk sıraya televizyonu, ardına öğrencilerin kendilerine ait odalarının bulunmayışını yerleştirir (Doğan, 1993: 28). Limontepede bu dönemlerde eğitim görenler televizyonu öne çıkarmamış olsalar da ödevlerin evlerin salonlarında, bütün aile bireyleriyle televizyon başında geçirilen ortamlarda hazırlanıyor oluşu, bu bölgedeki öğrencilerin durumuyla araştırma verileri arasında yakınlık kurar ve *uygun şartlara sahip salondan ayrı bir odanın olmayışı*, önemli bir eksiklik olarak belirir.

Birinci kuşak kadınların maruz kaldığı yokluk ve yoksunluktan ciddi oranda sıyrılan ikinci kuşak kadınların bir kısmı, çocuklarının (üçüncü kuşağın) formel eğitimlerinin yanı sıra kültürel ve sportif faaliyetlerle ilgilenmelerini de isterler. Örneğin Güler, kaymakamlık ya da belediyenin çocuklar için açtığı kurs ve diğer aktiviteleri takip etmeye çalışır. Ancak bu etkinlikler ücretsiz ya da çok cüzi bir bedelle sağlansa da ulaşım giderlerini karşılamakta çektiği güçlük sebebiyle oğlunun katılımını destekleyememekten yakınır: “Kaymakamlığın spor tesisi devlet hastanesi civarında. İki kişi (kendisi ve oğlu) haftada iki gün götürüp getiremedim. [Katılım bedeli] 10 lira gibi bir şey olsa da servisi yok”. Yaz aylarında eve kapanan oğlunun, “Yüzmeye, kütüphaneye mi götürüyorsunuz” diye isyan ettiğini belirtir. Oğlunun herhangi bir aktiviteyle ilgilenememesindeki sorumluluğun bir kısmını da kendi payına ekler: “Biraz flüt çalıyor, ‘Mert çalma başımız ağrıyor’ diyoruz.” Bu mahalleye, evlendikten sonra Mersin'den taşınan, eşinin ailesinin Limontepede evlerinin

üstüne çıktığı kata yerleşen Güler, bir de kız bebek annesidir ve çocuk bakımının yanı sıra ev işlerini de kotarması gerekir. Eşi çalıştığı ve çocuk bakımı dahil ev içi emek dağılımında önemli düzeyde eşitsizlikler bulunduğu için çok az uyku ve yoğun tempoyla gündeliğini sürdürür:

Günde dört saat uyuyabiliyorsam uyuyorum. Bebek uyanmış oluyor sabah. Oğlum arkasından uyanıyor. Direkt kızımın altını değiştirip üstünü değiştirip örümceğine koyunca etrafı toplamak oluyor. Hani yataklar falan kalkıyor. Hemen kızımın kahvaltısı, arkasından bizim kahvaltımız, ondan sonra kızımı uyutup ya da banyosunu yapıp uyutup ondan sonra yemeğe girişiyorum direkt. Evi topla, temizlikten sonra. Yemek çamaşır bulaşık peş peşe geliyor. Çok iş yani. Bebek de olunca iş bitmiyor. Her gün çamaşır.

Eşi uzun saatler çalıştığı için Güler'in tek başına sürdürdüğü bu rutin, ileride oğlu Mert'in, yukarıda görüşleri tartışılan ikinci kuşak sakinlerle benzer serzenişlerde bulunacağına, ailesinin yönlendirme eksikliğinden, gecekondu mahallesinde yaşamının kentin diğer imkânlarından yararlanmasına fiziksel ve ekonomik olarak izin vermeyişinden yakınacağına dair öngöründe bulunmak; bölgenin mevcut sorunlarının büyük ölçüde üçüncü kuşağa da aktarıldığını ileri sürmek mümkündür. Mekânın sınıfsallığından kaynaklanan yapısal sorunların yanı sıra ev içi emek dağılımındaki eşitsizliğin de bu serzenişteki yeri büyüktür. Özellikle 0 - 5 yaş arasında çocuğu olduğunda, gün içerisinde kadınların ortalama sekiz, erkeklerinse bir saat karşılıksız emek harcadığı göz önünde bulundurulduğunda (Kongar ve Memiş, 2017: 17), günde dört saat uyuyabildiğini belirten, kendine zaman ayıramadığı gibi oğlunun kişisel gelişimiyle de yeterince ilgilenemeyen Güler'i, ileride oğlunun karşılaşacağı eğitim ve istihdam eşitsizliğinin sorumlusu ilan etmek, emek piyasalarında cinsiyete yönelik ücret eşitsizliğini, sosyal politika ve iş piyasalarındaki düzenlemelerin yetersizliğini (Özar, 2018: 6), kısacası patriyarkanın neoliberal kapitalizm içerisinde işleyişini göz ardı etmek anlamına gelir.

İkinci kuşağın Limontepe'de, bir gecekondu mahallesinde yaşıyor olmaktan yana sıraladıkları sorunların birinci kuşak sakinler tarafından nasıl değerlendirildiğine göz atmak, kuşaklar üzerinden mekâna yüklenen anlamdaki süreklilik ve kopuşların izini sürmeyi sağlar. Birinci kuşak sakinlerin mekânı ele alışları cinsiyetler üzerinden önemli farklılıklar gösterir. Kadınların birçoğu Limontepe'yi bir çocuğun yetişmesi ve eğitim alması için uygun bir yer olarak değerlendirir ve çocuk yetiştirmede aileyi, muhitten bağımsız bir belirleyici olarak ele alırlar: "Valla [çocuk] yetiştiren yetiştiriyor kızım. Ailenin temeli sağlamsa yetişir. Niye yetişmesin? Öyle bir yetiştiriyor ki! Ama ilgilenmezsen çocuk yetişmez. Limontepe değil de neresi olursa olsun" (Gülay). Bir kısmı ise meseleyi, çocuğun bireysel çabası üzerinden okur: "Çünkü mahallemizden öğretmen çıktı, doktor çıktı, hemşire çıktı... Her şeyden çıktı. ... Sen okuyup çalıştıktan sonra hiçbir yerde bir sorun olmaz" (Gonca). Az olmakla birlikte görüşmeciler arasında, mahallenin eğitim olanaklarından, sosyal imkânlardan

mahrum olmasının yarattığı sorunlara değinenler de vardır: “Eğitim açısından da mahalle açısından da [uygun] değil. Bir parkı, bir eğlence yeri, bir çocuk kreşi yok. ... Torunumu her hafta parka götürüyorum. Morali motivasyonu yerini bulsun diye, ben aşağılara (kent merkezine) götürüyorum yani. Oralarda eğlendirip getiriyorum. Burada nereye götüreyim ben? ... Çok eksik yani” (Derya).

Kadınların aksine, birinci kuşak erkeklerin tamamı, 2017’nin Limontepesini çocuk yetiştirmeye uygun bulmaz. Geldikleri dönemde duymadıkları bu kaygının ardında, mahallenin sosyal, kültürel ve fiziksel imkânlar açısından yetersizliği, bölgenin bugünün ihtiyaçlarını karşılayamayışı vardır. Çocukların oyun oynayabileceği bir parkın olmaması, sosyal hizmetlere erişememe, okulların eğitim seviyesinin yetersizliği en önemli gerekçeler arasındadır. Birinci kuşak erkeklerin tamamının, kadınların ise bir kısmının, çocukların kültürlenme sürecinde önemli belirleyen olan sokak kültürüne karşı endişeleri, bu dönemde mahallede yaşayan çocuklar için bölgeden kaygı duymalarının gerekçesidir. Sokak kültürünün taşıdığı riskler, “çocuğuna sahip çıkmayı” zorunlu kılar. Bugünün mahallesini, “Kalabalık. Ne bileyim küfürlüdür müfürlüdür. Ondan şey değil yani ben şimdi çocuklarımı burada küçük olsa burada oturmak istemem” (Bekir) diyerek tasvir ederler. Bölgede yine mahalle sakini olan gençler tarafından uyuşturucu satış ve kullanımının artmasından kaynaklı endişeler de birinci kuşak sakinlerin, bölgeyi çocuklar için elverişli bir ortam olarak görememesinin nedenidir: “Ortamı iyi değil. Eroini, balısı” (Buket), “Hap dolayısıyla. ... Çok var. Polisler burada” (Meral). “Esrar, eroin içenler, hap içenler... Çık şu pazaryerine satıyorlar. Herkes biliyor, polis bile biliyor bir şey demiyor” (Mustafa). Bu sebeple çocuklarını dışarı salamadıklarını, evde tutmak zorunda kaldıklarını ifade ederler: “Ondan dolayı çocuklarımızı dört duvar arasında büyüttük diyebilirim” (Salih). İzmir’in birçok bölgesinde rastlandığını belirttikleri bu durum, mahalleyi güvenli bulmamalarının da en temel sebebidir. Kadınlar, fiziken evlerinin yakınında uyuşturucu madde kullanan ya da bundan zarar gören (ya da tedavi gören) birileri varsa bu konuyu dile getirir; bu tür maddelerin alım-satımına uzak bir konumda yaşıyorlarsa genellikle hiç değinmezler. Erkekler ise bölgeye dair olumsuzlukları sıralarken madde kullanımını ilk sıralara yerleştirir ve kullanma pratiğinin mekânsal olarak yoğunlaştığı yerleri de işaret ederler. Birinci kuşak kadın ve erkeklerin mahalle kullanımları, kamusal ve özel mekânlarda sürdürdükleri pratikler arasındaki farkın keskinliği bu durumda belirleyicidir. Günün farklı saatlerinde mahalleyi kullanmak da erkeklerin mekânda cereyan eden olayların bilgisine sahip olmalarını sağlar. Ayrıca birçoğu düzenli olarak kahvehaneye giden erkekler, mahallenin farklı bölgelerinde oturan, farklı yaş gruplarından diğer sakinlerle karşılaşır ve daha geniş bir haber ağının parçası haline gelirler. Kadınlar ise pazar ya da sağlık ocağı gibi (yarı) kamusal mekânlara gitmedikleri sürece genellikle evlerinin civarındadırlar ve fiziken de yakın oldukları komşularıyla vakit geçirirler. Bu durum, kadınların yaşadıkları bölgenin sınırlı bir alanından haberdar olmasının en önemli sebebidir.

Sonuç Yerine

Limontepede, birinci kuşak yerleşimciler çocuklarından doktor, mühendis, sanatçı gibi meslekler seçmelerini beklemez, bunun yerine muhasebeci ya da herhangi bir alanda devlet memuru olabilmelerini tahayyül ederler. İçinde buldukları habitus onları bu eğilimlere yöneltir. Mevcut ekonomik koşulların çocuklarına üniversite eğitimi aldırabilmelerinde önemli bir engel teşkil etmesinden bağımsız değerlendirilemeyecek olan bu durumda, mahalle sakinlerinin gündelik karşılaşmalarında kendilerinden büyük farklılıklar içeren gruplara temas etmelerinin sınırlılığı da önemli bir belirleyicidir. Bu kısıtlılığı yaratan ise yine habitustur. Mahallenin ikinci kuşak sakinleri, kentin kamusalına eğitim aracılığıyla katılımlarındaki eşitsiz koşullar arasına ebeveynlerinin bilinçsizliğini önemli bir bileşen olarak işaretlerken, birinci kuşak sakinler büyük oranda üzerlerine düşeni yaptıklarını düşünürler. Özellikle kadınlar arasında, mahallenin fiziksel ve kurumsal yapısının, çocuklarının eğitim yoluyla sınıfsal olarak yükselmelerine bir engel teşkil etmediğini, bireyin çabasının bu süreçte tek başına yeterliliğini savunan önemli bir grup vardır. İkinci kuşak kadınların ailelerine yönelik eleştirileri, doğrudan bir suçlama niteliği taşımaz. Ebeveynlerinin eğitim durumlarını, göç koşullarını ve sosyoekonomik pozisyonlarını göz önünde bulundurarak eleştirilerini sıralar, kapsamlı bir değerlendirme yaparlar. Bununla birlikte, ikinci kuşak erkekler, özellikle eğitim süreçleriyle ilgili pişmanlık duydukları kararları, doğrudan ebeveynlerinin yanlış tercih ve yönlendirmeleriyle ilişkilendirir.

Araştırma, kuşaklar arasında mekânın eğitimle ilişkisine yönelik değerlendirmelerde ciddi kırılmalar yaşandığını gösterir. Birinci kuşak için, son dönemde (özellikle erkeklerin) biraz daha farkına vardıkları eğitim, sosyal-kültürel imkânlardaki yetersizlik büyük bir soruna karşılık gelmezken, ikinci kuşak yerleşimcilerin tamamı, bir gecekondu mahallesinde, geçiciliğin ve dönüşümün coğrafyasında yetişmek ve eğitim almaktan mustarıdır. Mekânın sınıfsal, toplumsal ve kültürel yapısından kaynaklı maruz kaldıkları eşitsiz koşulları üçüncü kuşağa aktarmak istemediklerinden, uygun şartlar oluştuğunda (evlendiklerinde, ekonomik durumlarını düzelttiklerinde vb.) kentin imkânlarından daha fazla yararlanabilecekleri yerlere taşınmayı, kendileri için olmasa da çocukları için isterler. Eğitimin niteliği, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımın önemi gibi konularda bir önceki kuşağa göre daha bilinçliler. Bununla birlikte bireysel olanaklarıyla yapısal engellerin üstesinden gelebilmelerinin güçlüğü, tahayyül ettikleriyle uygulayabildikleri arasındaki fark, 2017'nin Limontepesinde tatmin oldukları/olabileceklerinin çok üzerinde seyredir.

Kaynakça

- Altuntek, N. S. (2009) *"Yerli"nin Bakışı Etnografya: Kuram ve Yöntem*, Ankara: Ütopya.
- Bauman, Z. (2010) *Sosyolojik Düşünmek*, çev. A. Yılmaz, 7. Baskı, İstanbul: Ayrıntı.
- Bayat, A. (2008) *Sokak Siyaseti: İran'da Yoksul Halk Hareketleri*, çev. S. Torlak, Ankara: Phoenix.

- Behar, R. (1999) "Ethnography: Cherishing Our Second-Fiddle Genre", *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5): 472-484.
- Behar, R. (2007) "Ethnography in a Time of Blurred Genres", *Anthropology and Humanism*, 32(2): 145- 155.
- Berger, P. ve Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Londra: Anchor.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, çev. R. Nice, Harvard: Harvard University.
- Bourdieu, P. (2000) *Pascalian Meditations*, çev. R. Nice, California: Stanford University.
- Bourdieu, P. (2014) *Düşünümsel Bir Antropoloji için Cevaplar*, çev. N. Ökten, 7. Baskı, İstanbul: İletişim.
- Çavuşoğlu, E. (2014) *Türkiye Kentleşmesinin Toplumsal Arkeolojisi*, İstanbul: Ayrıntı.
- Cresswell, T. (1998) *In Place/Out of Place: Geography, Ideology, and Transgression*, Minneapolis ve Londra: University of Minnesota.
- Doğan, C. (1993) "Gecekondu Ailelerinin Eğitim Problemleri – Ümraniye M. K. Paşa Mahallesi Örneği", *Aile ve Toplum*, 3(1): 24-30.
- Du Bois, B. (1989) "Passionate Scholarship: Notes on Values, Knowing and Method in Feminist Social Science", G. Bowles ve R. D. Klein (der.), *Theories of Women's Studies* içinde, 2. Baskı, Londra ve New York: Routledge, 105-116.
- Erder, S. (2015) *İstanbul Bir Kervansaray (mi?): Göç Yazıları*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Göle, N. (2002) "Islam in Public: New Visibilities and New Imaginaries", *Public Culture*, 14(1): 173-190.
- Harding, S. (1996) "Feminist Yöntem Diye Bir Şey Var mı?", S. Çakır ve N. Akgökçe (der.), *Kadın Araştırmalarında Yöntem* içinde, çev. Z. Ayman, İstanbul: Sel, 34-47.
- Kongar, E. ve Memiş, E. (2017) *Gendered Patterns of Time Use over the Life Cycle: Evidence from Turkey*. Levy Economics Institute of Bard College (Ön rapor), No. 884, Erişim: http://www.levyinstitute.org/pubs/wp_884.pdf
- Kümbetoğlu, B. (2008) *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*, İstanbul: Bağlam.
- Lawler, S. (2005) "Rules of Engagement: Habitus, Power and Resistance", L. Adkins ve B. Skeggs (der.), *Feminism After Bourdieu* içinde. New Jersey: Blackwell, 110-128.
- Lefebvre, H. (2007) *Modern Dünyada Gündelik Hayat*, çev. I. Gürbüz, 2. Baskı, İstanbul: Metis.
- Lillis, T. (2008) "Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research", *Written Communication*, 25(3): 353-388.
- Low, S. (2017) *Spatializing Cumtute: The Ethnography of Space and Place*, Oxon ve New York: Routledge.
- Madanipour, A. (2003) *Public and Private Spaces of the City*, Londra ve New York: Routledge.
- Massey, D. (1995) "Places and Their Pasts", *History Workshop Journal*, 39: 182-192.
- McNay, L. (2015) "Agency and Experince: Gender as a Lived Relation", L. Adkins ve B. Skeggs (der.). *Feminism After Bourdieu* içinde, New Jersey: Blackwell, 175-190.

- Özar, Ş. (2018) "40 Yıl Önce 40 Yıl Sonra Türkiye'de Kadın Emeği", *Ferhunde Özbay Anma Konferansı* konuşması, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 9 Mart.
- Behar, R. (2009) "Between Textuality and Orality: An Interview with Ruth Behar", *Storytelling, Self, Society*, 5(3): 145-151.
- Şenses, F. (2009) *Küreselleşmenin Öteki Yüzü Yoksulluk*, 5. Baskı, İstanbul: İletişim.
- Swartz, D. (2013) *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi*, çev. E. Gen, 2. Baskı, İstanbul: İletişim.
- Tatlıcan, Ü. ve Çeğin, G. (2014) "Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği", G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı ve Ü. Tatlıcan (der.), *Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi* içinde, 3. Baskı, İstanbul: İletişim, 303-366.
- Türkoğlu, N. (2009) "Medya ve İletişim Çalışmalarının İçerisi-Dışarı", D. Hattatoğlu ve G. Ertuğrul (der.), *Methodos: Kuram ve Yöntem Kenarından* içinde, İstanbul: Anahtar, 281-296.
- Turner, G. (2016) *İngiliz Kültürel Çalışmaları*, çev. D. Özçetin ve B. Özçetin, Ankara: Heretik.
- Ümit Atılğan, E. (2014) "'Çin'inde Subay, Polis Çıkmış mı ki Ben Olayım?': Damgalı Mekânlar". F. Şenol Cantek (der.), *Kenarın Kitabı: "Ara"da Kalmak, Çeperde Yaşamak* içinde, İstanbul: İletişim, 61-88.
- Wedel, H. (2013) *Siyaset ve Cinsiyet: İstanbul Gecekondularında Kadınların Siyasal Katılımı*, çev. C. Kurultay, İstanbul: Metis.