

Ulusötesi Çocukluk: Basel'deki Türkiyeli Çocukların Okul Deneyimleri*

Nehir GÜNDOĞDU**

ÖZ

Ulusötesi çocukluk kavramı, göçü çocukların gözünden anlamaya imkân tanırken, aynı zamanda göç çalışmalarındaki edilgen çocuk konumunu da sorgular. Bu çalışma, ulusötesi göç literatüründe öne çıkan toplumsal alanlar çerçevesine çocukları dahil ederek, İsviçre'deki Türkiyeli göçmenliğini odağına alıyor. Araştırma, aileleri Türkiye'den Basel'e göç etmiş 7-15 yaş aralığındaki çocukların okul ilişkilerinin ulusötesi konumlarından nasıl etkilendiğini anlamayı amaçlıyor. Yirmi çocukla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayanan bu nitel çalışma, ulusötesi konumların çocukların karşılaşmalarında nasıl sıradanlaştığını tartışmaya açıyor. Farklı toplumlardan gelen arkadaşlara ve öğretmenlere sahip olmak, çocukların bu çoklu aidiyetleri olağan bir durum olarak yorumlamalarına yol açmaktadır. Çocukların anlatılarında okul, bu ulusötesi konumları tanıyan ve değer atfeden bir alan olarak öne çıkıyor. Bununla bağlantılı olarak, çocukların okul yaşantılarını dışlanma–içerlenme ekseninde anlamlandırmadıkları gözlemlenmektedir; bu da bu tür ikiliklerin onların deneyim dünyasında belirleyici bir çerçeve oluşturmadığını düşündürmektedir. Bu bağlamda çalışma, Avrupa bağlamında Türkiyeli çocukların okul deneyimlerini ulusötesi bir perspektifle ele alarak, çocukları edilgen göç özneleri olarak konumlandıran yaklaşımları sorgulamakta ve çocukluk ile ulusötesi göç literatürüne nitel bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ulusötesi Çocukluk, Göç, Çocukluk Deneyimi, Okul İlişkileri, Basel.

Başvuru / Kabul: 10 Ocak 2026 / 31 Ocak 2026

Atf: Gündoğdu, N. (2026). Ulusötesi Çocukluk: Basel'deki Türkiyeli Çocukların Okul Deneyimleri. *İmgelem*, 18, 121-150.

Transnational Childhood: School Experiences of Children with Roots in Turkey in Basel

ABSTRACT

The concept of transnational childhood enables an understanding of migration through the eyes of children, while also challenging their traditionally passive position in migration studies. This study focuses on families immigrated from Turkey to Switzerland by incorporating transnational children into the framework of social fields commonly used in transnational migration literature. It explores how the transnational positions of children aged 7 to 15, whose families migrated from Turkey to Basel, shape their school relationships. Based on in-depth interviews with twenty children, the study discusses how transnational positions have become normalized in children's encounters. Attending schools where peers and teachers also come from diverse backgrounds contributes to the perception of these positions as ordinary. In children's narratives, school emerges as a space that recognizes and values their transnational realities. In connection with the normalization of their transnational positions, children seem to refrain from framing their school experiences in terms of exclusion–inclusion dichotomies. In this context, the study examines the school experiences of children with a migration background from Turkey in Europe from a transnational perspective, questioning approaches that position children as passive subjects of migration and contributing to the literature on childhood and transnational migration.

*Bu çalışmanın verileri, 16/02/2024 tarihli ve 144 referans numaralı Basel Üniversitesi Etik Kurulu onayı ile elde edilmiştir. / The Ethics Committee of the University of Basel approved this study on 16/02/2024 with reference number 144.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İTBF, Kilis/Türkiye. E-posta: nehirgundogdu@kilis.edu.tr, ORCID Numarası: 0000-0002-4320-4404, ROR ID: <https://ror.org/048b6qs33>



Keywords: Transnational Childhood, Migration, Childhood Experiences, School Relationships, Basel.

Received / Accepted: 10 January 2026 / 31 January 2026

Citation: Gündoğdu, N. (2026). Transnational Childhood: School Experiences of Children with Roots in Turkey in Basel. *İmgelem*, 18, 121-150.

GİRİŞ

Göçmen nüfusun yoğun olduğu Avrupa ülkelerinde, Türkiyeli çocuklara odaklanan pek çok çalışma bulunmaktadır (Abadan-Unat, 2017; Aksoy, 2010; İsa, 2017; Uysal, 2016; Şimşek, 2024; Vassaf, 2010). Buna karşın İsviçre bağlamında bu alandaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. İsviçre’de yaşayan Türkiyeli göçmen çocukları doğrudan odağına alan araştırmalar ise daha da azdır. Oysa İsviçre, çok dilli toplumsal yapısı ve kantonlara göre farklılaşan eğitim politikalarıyla, göçmen çocukların okul deneyimlerinin tekil bir ulusal çerçeve içinde değil, yerel ve kurumsal düzeylerde şekillendiği özgül bir araştırma alanı sunmaktadır. Bunun yanında, 1960’lı yıllarda işçi göçüyle başlayan, aile birleşimi, 1980 askeri darbesi ve politik göçlerle devam eden Türkiye–İsviçre göçü, ülkede kayda değer bir Türkiyeli göçmen nüfusun varlığına işaret etmektedir (Wanner, 2002). Buna rağmen, İsviçre’de Türkiyeli göçmen ailelerle yürütülen mevcut araştırmalarda çocuklar, çoğunlukla eğitime katılım, toplumsal uyum ve entegrasyon süreçleri çerçevesinde dolaylı biçimde ele alınmakta; çocukların deneyimleri büyük ölçüde istatistiksel veriler ve ebeveyn anlatıları üzerinden değerlendirilmektedir (Kaya, 2017; Fibbi vd., 2015; Wanner ve Fibbi, 2010).

Bu çalışma, söz konusu eksiklikten hareketle çocukları merkeze almakta ve ulusötesi çocukluğa onların perspektifinden bakmayı amaçlamaktadır. Entegrasyon, toplumsal uyum ve dışlanma gibi literatürde sıkça karşılaşılan ikiliklerin ötesine geçerek, çocukların ulusötesi konumlarını daha ilişkisel bir çerçevede ele almayı hedeflemektedir. Özellikle okul deneyimleri üzerinden çocukların ulusötesi perspektiflerini incelemek, yetişkinlerden bağımsız olarak göç edilen ülkedeki deneyimlerini şekillendiren ilişkiler ağını anlamayı mümkün kılmaktadır. Okul, çocukların göç edilen ülkeyle doğrudan temas kurduğu bir alan olarak, onları edilgen alıcılar yerine aktif özne olarak ele almak açısından elverişli bir örnek sunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, ulusötesi göç ve ulusötesi çocukluk literatürüne dayanarak, ulusötesi konumların çocukların okul yaşantılarını nasıl biçimlendirdiğine odaklanmaktadır.

Bu kuramsal yönelim doğrultusunda, çocukların çoklu aidiyetlerini ve farklı toplumsal alanlarla kurdukları ilişkileri görünür kılmak, kimlik gelişimini sabit ve tekil bir süreç olarak değil, ilişkisel ve bağlamsal bir oluşum olarak ele almayı mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, dışlanma–içerlenme ikiliklerinin ötesine geçerek, ulusötesi konumların çocuklar tarafından

nasıl anlamlandırıldığını daha nüanslı biçimde tartışmaya açmaktadır. Ayrıca çocukların toplumsal alanlara aidiyetlerini, verili ve önceden tanımlı kategoriler üzerinden değil, bizzat kendi deneyimleri ve yorumları aracılığıyla nasıl kurduklarını anlamaya olanak tanımaktadır. Göç edilen ülkedeki eğitim süreçlerinin çocukların ulusötesi konumlarını nasıl gördüğünü ve bu konumların çocukların kendilerini konumlandırma biçimlerine nasıl yansıdığını ortaya koymak ise, okul entegrasyonunu tek yönlü bir uyum süreci olmaktan çıkararak karşılıklılık içeren bir ilişki olarak yeniden düşünmeyi mümkün kılmaktadır.

Bu çerçevede, çocukların okul deneyimlerinin çok katmanlı yapısını ve bu deneyimlerin ulusötesi konumlarıyla olan ilişkisini derinlemesine incelemek amacıyla saha çalışmasına yönelinmiştir. Çalışma, ulusötesi çocukların okulda kurdukları arkadaşlık ve öğretmen ilişkilerinin yanı sıra, dahil oldukları uygulama ve pratikleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Veriler, İsviçre'nin Basel-Stadt ve Baselland kantonlarında yaşayan, 7–15 yaş aralığındaki yirmi çocukla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır.

Çocukların anlatılarında okul, aileleri farklı toplumsal bağlamlardan göç etmiş çocukların bir araya geldiği çok katmanlı bir alan olarak öne çıkmaktadır. Ulusötesi konumlar, çocuklar açısından diğer ulusötesi çocuklarla paylaşılan sıradan bir deneyim hâline gelmektedir. Bu sıradanlık çok dillilik, kültürel çeşitlilik, hareketlilik ve daha geniş bir dünyanın parçası olma bilgisiyle iç içe geçmektedir. Ulusötesi konumlar her zaman çocukların okul ilişkilerinde merkezi bir rol oynamasa da bu konumlara anlam ve değer atfedildiği; okulun ise bu kimlikleri tanıyan ve destekleyen bir alan sunduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmanın bulguları, okulun bireyleri yalnızca “içeri” ya da “dışarı” olarak konumlandığına dair yaygın varsayımları da sorgulamaya açmaktadır.

Çocukların Ulusötesi Göçe Dahil Edilmesi

Bu çalışma, ulusötesi göçü, bireylerin birden fazla toplumsal bağlamla eşzamanlı olarak ilişkilennmelerini ifade eden, kimlik ve aidiyetlerin sabitlenmiş kategoriler yerine, değişken ve akışkan dinamikler üzerinden şekillendiği bir süreç olarak ele almaktadır. Ulusötesi göç, yalnızca fiziksel hareketlilikle sınırlı kalmayıp, mekansal, kültürel ve duygusal bağlamlar üzerinden bireylerin deneyimlerini anlamayı mümkün kılmaktadır. Bu çerçevede çalışma, göçmen çocukların günlük yaşamları ve okul deneyimleri üzerinden ulusötesi bağlamların nasıl iç içe geçtiğini ve çocukların kendi perspektiflerinden bu bağlamları nasıl anlamlandırdığını incelemektedir.

Ancak ulusötesi göç literatüründe merkeze alınan bireylerin çoğunlukla yetişkinler olduğu görülmektedir. Çocuklarsa bu çerçevede sıklıkla ebeveynlerinin “bagajı” olarak ya da mağdur/kurban pozisyonlarına indirgenerek yer almaktadır (Orellana vd., 2001). Yeni çocukluk sosyolojisi, çocukluk üzerine yapılan birçok araştırmada çocukların yetersiz ve tamamlanmamış bireyler olarak konumlandırılmasını eleştirmektedir. Bu eleştiri, çocukların da tıpkı yetişkinler gibi yaşamları ile ilgili düşünüp, karar alabilen aktif özneler olduğu fikrini geliştirmektedir (James ve Prout, 2015). Bu yaklaşım, kendiyle ilgili konularda karar alabilen ve eyleyen fail olarak kabul edilen çocuğu, dinlenilmesi gereken bir özne pozisyonuna çekmektedir. Böylece, çocukların kendileri hakkında yapılan araştırmalara daha çok dahil edilmesinin de yolu açılmaktadır (Davies, 2014; Hill, 2006; Christensen ve Prout, 2002).

Diğer yandan fail olmanın sadece yetişkine özgü olmayıp, çocuğun da bir özelliği olduğunu savunmak kimi problemler barındırmaktadır. Çünkü ne yetişkin ne de çocuk için bitmiş/tamamlanmış bir öznellik halinden söz edilebilir (Lee, 1998). Özneleşmenin toplumsal ilişkilerde mütemadiyen yeniden üretilen ve değişim halindeki bir süreç karşılık gelmesi, failliğin hem yetişkin hem de çocuk için sabit/sürekli sahip olunan bir deneyim biçimi olamayacağını gösterir. Örneğin, çocuklar, göç eden ailelerinin içinde bulundukları sosyo-kültürel ve ekonomik koşullardan bağımsız değiller. Ancak, bu koşullar çerçevesinde ailelerine belli oranlarda bağımlı olsalar da kendi ulusötesi ilişkileneceklerini kurabiliyorlar (Brooker, 2002; Orellana vd., 2001). Politik sebeplerle iltica etmiş ailelerin çocuklarıyla mülteci geçmişi olmayan çocukların ulusötesi bağları ve deneyimleri farklılık gösterebiliyor (Bloch ve Hirsch, 2018). Aynı şekilde, ailelerin göç edilen ülkede yaşadığı ırkçılık ya da dışlanma gibi deneyimler, çocukların konumlarını ve ilişkilenecekleri biçimlerini doğrudan etkileyebiliyor (Pratt, 2003).

Punch (2020) da faillik kavramını çocukların daimî bir şekilde sahip oldukları bir bakışla ele almanın, kimi zorluklar ve bağımlı ilişkiler içerisinde olan çocukların yaşamlarını anlamayı kısıtlayabileceğinden söz etmektedir. Ülkelerini terk etmesi mümkün olmayan ebeveynleri dolayısıyla yalnız başlarına göç etmek zorunda kalan çocukların ya da savaş kaynaklı sebeplerle göç eden çocukların failliklerini hiyerarşik güç ilişkilerinden bağımsız bir şekilde değerlendirmenin pek mümkün olmadığını dile getirmektedir. Bu sebeple, Oswell’ın (2013) çocuk failliğini, çocukların bağımlılığının tanınmasıyla birlikte ele alınması önerisi yapı ve faillik ikileminin ötesine geçmeyi olanaklı kılmaktadır (aktaran: Punch, 2020, s. 131). Bu araştırma da bu öneriyi takip ederek, çocukların bulundukları toplumsal koşullar dahilinde fail

ya da bağımlı pozisyonlarda kimliklerini yeniden üreten ve müzakere eden öznelere olduğunu kabul etmektedir.

Ulusötesi Çocukluk ve Toplumsal Alanlar

Son dönem ulusötesi çocukluk çalışmaları, çocukların yalnızca edilgen alıcılar değil, aynı zamanda ulusötesi süreçleri şekillendiren, katkı sunan ve bu bağlamlarda aktif roller üstlenen öznelere olduklarını göstermektedir (Dobson, 2009; Gardner, 2012). Ulusötesi çocuk kavramı, çocukları, sadece yetişkinlerin göç hikâyelerinin bir uzantısı olarak değil, kendi başlarına araştırılması gereken toplumsal öznelere olarak ele almaktadır. Bu kavram, yerleşik oldukları, göç ettikleri ve ailelerinin geldikleri toplumlarla bağlarını eş zamanlı olarak deneyimleyen çocuklar için kullanılmaktadır. Ulusötesi çocuklar çalışmak için sınırları aşabilir veya yurtdışına göç etmiş ailelerin ve toplulukların bir parçası olabilir; bazıları kendileri göç ederken, diğerleri koşullara göre geride kalabilir (Gardner, 2012, s. 892).

Ailelerinin göç ettiği ülkede doğup büyüyen -aynı zamanda bu çalışmanın da odağı olan- çocuklar literatürde çoğunlukla “ikinci jenerasyon” olarak adlandırılıyor. Ancak, ikinci jenerasyon tanımının bazı sorunlar içerdiğine dair tartışmalar mevcuttur (Anthias, 2012; Glick Schiller, Basch ve Szanton Blanc, 1995; Levitt ve Glick-Schiller, 2004). Çocukların doğup yaşadıkları toplumlarda “yabancı” olduklarını ima eden bu kavram, asimilasyoncu ve sömürgeci bakış açıları içerdiği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Şimşek, 2024). Birinci kuşağın köken toplumuna daha yakın, çocukların ise göç edilen topluma daha yakın olduğu varsayımına dayanan bu kavram, asimilasyon ve entegrasyonun doğrusal bir süreç olduğunu öngörür, ki bu durum tartışmaya açık bir konudur (Gardner, 2012, s. 901). Bu yaklaşım, çocukların ebeveynlerinin köken toplulukları veya ebeveynlerinin göç ettiği topluluklarla kurdukları karmaşık ilişkileri, doğum yeri, dil yeterliliği ve kültürel yakınlık gibi görece basit ayrımlara indirgemektedir. Ayrıca, ikinci jenerasyon kavramı, iki kuşağı karşıtlık üzerinden konumlandırma riski taşıırken, çocuklar ve aileler arasındaki bağı ve karşılıklı etkileşimi de belirsizleştirir. Oysa, kuşak, ebeveynler ve çocukların çoklu toplumlarla kurdukları ilişkilerde toplumsal cinsiyet, yaş ve sınıf gibi toplumsal değişkenlerden sadece biri olarak düşünülebilir (Anthias, 2009, s. 7). Buna ek olarak, ulusötesi bağlamdaki karmaşık hareket dinamikleri, kimin birinci, ikinci veya üçüncü kuşak olarak tanımlanacağını karmaşıktır. Örneğin, çiftlerden biri göç edilen ülkede doğarken diğeri sonradan o ülkeye göç edebilir ve bu durumda çiftin çocuğu ikinci veya üçüncü jenerasyon olarak tanımlanamayabilir (Gardner, 2012). Bu çalışma, bu eleştirilere katılarak, göç edilen ülkelerde doğan ve büyüyen çocukları “ikinci jenerasyon” yerine “ulusötesi çocuklar” olarak tanımlamaktadır.

Çalışma, çocukların yaşadığı yerler ile ailelerinin göç ettiği yerlerle olan ilişkilerini ise Levitt ve Glick-Schiller'in (2004) ulusötesi “toplumsal alanlar” (*social fields*) perspektifi çerçevesinde ele almaktadır. Toplumsal alanlar yaklaşımı, çocukların bu alanlarla karmaşık biçimlerde ilişki kurabileceği fikrine kapı aralamaktadır. Örneğin, bazı çocuklar fiziken hiç bulunmamış olsalar bile ebeveynlerinin doğduğu ülkelerle “yakın” ilişkiler geliştirebilirken; diğer yandan, fiziksel, kültürel ve duygusal etkileşimde bulunmalarına rağmen kendilerini bu ülkelere “uzak” hissedebilirler (Levitt ve Glick-Schiller, 2004). Ayrıca, çocuklar ulusötesi toplumsal alanlarda sosyalleşirken, bu alanları yorumlayan, anlayan ve hatta ailelerine bu habitusların unsurlarını öğreten araçlar rolünü üstlenebilirler (Zeitlyn, 2012, s. 959).

Ulusötesi toplumsal alanlar yaklaşımı, toplumsal yaşamın yalnızca ulus-devlet sınırları içinde değil, bu sınırların ötesindeki dinamiklerle de şekillendiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, “ev” ve göç edilen ülke eksenine dayalı ulusötesi yaklaşımla yapılan analizlerin, “ev” olarak tanımlanabilecek bir ulus-devleti olmayan veya kendilerini ulus-devlet ya da etnik kimlikler üzerinden tanımlamayan çocukların deneyimlerini anlamada yetersiz kaldığı tartışılıyor (Şimşek, 2024, s. 9). Toplumsal alan yaklaşımı, bu eksikliğe yanıt olarak, ulusal sınırların, toplumsal alanların sınırları ile her zaman örtüşmeyebileceğini öne sürmektedir (Levitt ve Glick-Schiller, 2004). Bu çerçevede, ulusal toplumsal alanlar, ulusal sınırlar içinde kalan yapıları ifade ederken; ulusötesi toplumsal alanlar, bireyleri doğrudan ya da dolaylı ilişkiler yoluyla sınırların ötesinde birbirine bağlayan yapılar olarak tanımlanmaktadır (Levitt ve Glick-Schiller, 2004, s. 1009).

Öte yandan bu yaklaşım, ulus-devlet yapılarının ulusötesi toplumsal alanların deneyimlenmesinde etkisiz olduğunu savunmaz. Aksine, bu alanların yerel, ulusal ve küresel ilişkilerle iç içe geçtiğini vurgular. Ulus-devlet temelli yasa, düzenleme ve politikaların çocukların dil öğrenimi, kimlik gelişimi ve hareketlilik biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle çocukların ulusötesi deneyimleri, yalnızca aile içi ilişkiler ve bireysel tercihlerle değil; aynı zamanda ulus-devletlerin ideolojik sınırları ve düzenleyici yapılarıyla da şekillenmektedir.

Toplumsal alanlar yaklaşımının önemli tartışmalarından biri de, bireylerin “varoluş biçimleri” (*the ways of being*) ile “aidiyet biçimleri” (*the ways of belonging*) arasındaki fark üzerine odaklanmaktadır. Bireylerin dahil oldukları alanlardaki varoluş biçimleri, onların ilişkileri ve eylemleriyle tanımlanırken; ulusötesi bir alana yönelik aidiyet duygusu ise aidiyet biçimleri ile ifade edilmektedir (Levitt ve Glick-Schiller, 2004). Var olmak ve ait olmak kavramları birbirleriyle ilişkili olabileceği gibi, birbirlerinden bağımsız ya da paralel biçimlerde

ortaya çıkabilir. Yani bireyler, aktif olarak ulusötesi ilişki ve pratiklerin içinde yer alabilir; ancak bu durum, mutlaka bu alanlara aidiyet hissettikleri anlamına gelmez. Örneğin, aileler belirli gelenek ve görenekleri sürdürür, çocuklar da bu pratikleri takip edebilir; fakat bu, çocukların o alanlara kendilerini ait hissettiklerini göstermeyebilir. Öte yandan, çocuklar fiziken hiç bulunmamış olsalar bile, ailelerinin kökenine dayanan yerlere karşı hayali bir aidiyet geliştirebilirler (Levitt ve Glick-Schiller, 2004, s. 1011).

Okuldaki Ulusötesi Çocukluklar

Ulusötesi çocukluk ve toplumsal alanlar kavramları, çocukların çoklu bağlamlarla kurduğu ilişkileri anlamak için önemli bir zemin sunmaktadır. Mevcut literatürde, göçmen çocukların okullarla kurdukları ilişkilerin hem entegrasyon hem de ayrımcılık bağlamında ele alındığı görülmektedir. Okullar, göçmen çocukların yerleşilen ülkeyle bağ kurmalarında önemli bir rol oynayabildiği gibi, bu çocukların kökenleri nedeniyle dışlanma ve ayrımcılığa maruz kalmalarına da neden olabilmektedir (Borsch vd., 2019; Chan, 2007; Devine, 2009; Osman vd., 2020; Rajan, 2021; Sigad ve Eisikovits, 2010). Eğitim politikaları, müfredatlar, ders kitapları, öğretmen ve akran ilişkileri gibi birçok değişken, bu kapsayıcı ya da dışlayıcı pratiklerin belirleyicisi olarak öne çıkmaktadır (Devine, 2009; Devine ve Kelly, 2006; Devine, Kenny ve MacNeela, 2008; Faas, 2008; Makarova ve Herzog, 2013; Plenty ve Jonsson, 2017; Portes ve Rumbaut, 2001). Ayrıca eğitim dilinin çocukların ulusötesi konumlanmalarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Gogolin, 1997).

Bu çalışma, ulusötesi çocukların dahil oldukları toplumsal alanlarla nasıl ilişkiler kurduklarını ve ulusötesi konumlarını nasıl yorumladıklarını, okulla kurdukları ilişkiler üzerinden anlamayı amaçlamaktadır. Bu noktadan hareketle, çalışmanın odağında çocukların gözünden okulun nasıl bir alan olduğu, arkadaş ve öğretmen ilişkilerinde ulusötesi konumlarının nasıl bir rol oynadığını anlamak yer almaktadır.

Yöntem

Çocukluk çalışmalarında nitel araştırmalar yaygın olarak kullanılmakta ve birçok ulusötesi çocukluk çalışması bu yöntemi tercih etmektedir (David ve Kilderry, 2019; Zeitlyn ve Mand, 2012). Bu çalışmada da¹, çocukların gündelik yaşam bilgilerini ve duygularını anlamak için derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların ulusötesi pratiklerini ve perspektiflerini kendi deneyimleri ve anlatıları üzerinden kavramayı mümkün

¹Bu çalışma, Tübitak 2219 – Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı kapsamında yürütülen bir araştırmanın verilerine dayanmaktadır.

kılmaktadır. Derinlemesine görüşmeler, çocukların gündelik yaşamlarında ulusötesi bağları nasıl kurduklarını, bu bağlara ne tür anlamlar attıklarını ve bu deneyimleri nasıl sıradanlaştırdıklarını görünür kılmaktadır. Böylece nitel yöntem, çocukların ulusötesi konumlarını önceden tanımlanmış kategoriler üzerinden değil, onların öznel yorumları ve ilişkisel deneyimleri aracılığıyla analiz etmeye olanak sağlamaktadır.

Araştırma Evreni

Araştırma evreni, İsviçre'nin Basel-Stadt ve Baselland kantonlarını kapsamaktadır. Bu kantonlarda yaklaşık 11 bin Türkiyeli göçmen yaşamaktadır. Vatandaşlık statüsünde olan bireyler de dahil edildiğinde, bu sayı daha da artmaktadır (Federal Statistical Office, 2024). Basel-Stadt, İsviçre'nin en yoğun nüfuslu ve kozmopolit kantonlarından biridir. Sanayi, finans ve özellikle ilaç/kimya sektörü açısından önemli bir ekonomik merkez olarak tanımlanabilir. Çok kültürlü yapısı sayesinde göçmen nüfusu oldukça yüksektir. Basel-Landschaft ise daha kırsal ve banliyö karakterine sahip, yerleşimlerin daha dağınık olduğu bir kantondur. Bu kanton, ailelerin- özellikle çocuklu göçmen ailelerin- tercih ettiği, daha sakin ve yaşam maliyetlerinin görece daha düşük olduğu bir bölgedir.

Katılımcılar

Şubat-Haziran 2024 tarihleri arasında yürütülen beş aylık saha çalışması, bu kantonlarda yaşayan 7 ile 15 yaş aralığındaki 20 çocuğu kapsadı. Çocukların aileleri farklı etnik ve mezhepsel geçmişlere sahipti. Araştırmaya Kürt ve Türk kökenli ailelerden gelen çocuklar dahil oldu; ailelerin mezhepsel inanç yapıları ise Alevi ve Sünni gelenekler çerçevesinde çeşitleniyordu. Ayrıca çalışmaya katılan bir çocuğun babasının İngiliz olduğu da kaydedildi.

Tablo: 1. Katılımcıların Yaş, Görüşme Yeri ve Tarihi ile Kanton Dağılımı

Katılımcılar	Yaş	Görüşme yer ve tarihi	Kanton
Naz	13	Ev, Şubat 2024	Baselland
Mizgin	11	Ev, Şubat 2024	Baselland
Alex	8	Ev, Şubat 2024	Baselland
Cem	13	Kafe, Şubat 2024	Baselland
Umut	13	Kafe, Şubat 2024	Baselland
Esra	7	Ev, Şubat 2024	Baselland
Simge	9	Ev, Mart 2024	Baselland
Alya	7	Ev, Mart 2024	Basel-Stad
Rojin	7	Kafe, Mart 2024	Basel-Stad
Robin	10	Ev, Nisan 2024	Baselland

Ulusötesi Çocukluk: Basel'deki Türkiyeli Çocukların Okul Deneyimleri

Helin	13	Ev, Nisan 2024	Baselland
Asmin	15	Ev, Nisan 2024	Baselland
Berivan	14	Ev, Mayıs 2024	Baselland
Bejna	10	Ev, Mayıs 2024	Baselland
Irmak	10	Okul bahçesi, Mayıs 2024	Baselland
Seren	8	Okul bahçesi, Mayıs 2024	Baselland
Dilan	10	Ev, Mayıs 2024	Basel-Stad
Emin	8	Okul içi alan, Mayıs 2024	Basel-Stad
Özlem	10	Ev, Haziran 2024	Basel-Stad
Selin	8	Ev, Haziran 2024	Basel-Stad

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde araştırma için Basel Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alındı. Araştırmaya katılım için ebeveynlerden ve çocuklardan bilgilendirilmiş onam sağlandı. Görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmasına ilişkin olarak ebeveynlerin ve çocukların açık rızası alındı. Araştırma sürecinde katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla tüm katılımcı isimleri anonimleştirildi.

Araştırmaya katılan çocuklara önce anahtar kişiler aracılığıyla, ardından kar topu yöntemiyle ulaşıldı. Ayrıca, ilgili kantonlarda yürütülen Türkçe dil kurslarına katılan çocuklar arasından da katılımcılar belirlendi. Tüm görüşmeler Türkçe gerçekleştirildi; yalnızca iki çocuğun talebi üzerine İngilizce yürütüldü. Katılım onamlarının alınması ve sonraki süreçlerde çocuklar ve ebeveynlerle güven ilişkisi kurabilmek amacıyla görüşmeler, katılımcıların tercih ettiği zaman ve mekânlarda gerçekleştirildi. Görüşmeler çoğunlukla evlerde, bazen okul bahçesindeki parkta, okul içindeki alanlarda ve kafelerde yapıldı. Genellikle 30 dakika ile bir saat arasında süren birebir görüşmelere, çocukların isteği doğrultusunda özellikle dil zorlukları yaşandığında kardeşlerin ve annelerin desteği de dahil edildi.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanıldı. Görüşmeler, çocuklardan okuldaki bir günlerini anlatmaları istenerek başlatıldı ve daha sonra çocukların yanıtlarına göre yönlendirildi. Görüşme, çocukların Türkiye ve İsviçre ile kurdukları ulusötesi bağlar ve bu bağların gündelik yaşamlarındaki rolü; okul bağlamında akranlar ve öğretmenlerle geliştirilen ilişkiler; okul deneyimleri üzerinden dahil olma ve dışlanma süreçlerinin çocuklar tarafından nasıl anlamlandırıldığı konuları üzerinden yapılandırıldı. Bu yapı, çocukların yaş ve

Türkçe yeterliliklerine uygun biçimde hem okul yaşamları hem de ulusötesi deneyimleri hakkında derinlemesine veri toplama imkânı sağladı.

Görüşmelerde, çocukların yaşları ve deneyimleri dikkate alınarak sorular kademeli biçimde uyarlandı. Küçük yaştaki çocuklarla daha somut ve gündelik deneyimlere dayalı sorular tercih edilirken, ileri yaşlardaki çocuklarla daha soyut kavramlara ve yorumlara alan açan sorular yöneltildi. Örneğin, yedi yaşındaki bir çocuğa okulda Türkçe konuşması nedeniyle olumsuz bir deneyim yaşayıp yaşamadığı sorulurken, 15 yaşındaki bir çocuğa göçmen kimliği kaynaklı herhangi bir ayrımcılık deneyimi soruldu.

Veri Analizi

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, görüşme mekânlarına dair gözlemler ve görüşme sırasında dikkat çeken noktalar saha notlarına kaydedildi. Derinlemesine görüşmeler ve saha notlarından elde edilen veriler, tematik kodlama yöntemi kullanılarak analiz edildi (Gibbs, 2007). Öncelikle tüm ses kayıtları transkript edilerek görüşme notları ile ilişkilendirildi. Transkriptlerde ve saha notlarında yer alan ifadeler, anlam birimleri hâlinde açık kodlama yöntemiyle incelendi. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturuldu ve bu kategoriler, araştırma sorularına ve çalışma amacına uygun şekilde temalar hâline getirildi. Örneğin, çocukların Türkçe dil kursuna katılma tercihlerine ilişkin ifadeleri “dil kursu tercihi kararsızlığı”, “göç durumunda eğitimde süreklilik kaygısı” ve “Türkçe dil kursunun avantajı algısı” gibi kodlara dönüştürülmüştür. Bu kodlar benzerlikleri doğrultusunda “ulusötesi kimlik ve eğitim tercihi” gibi daha geniş kategoriler altında toplandı. Son aşamada ise bu kategoriler, çocukların ulusötesi konumlarının tanınması temasını destekleyen anlamlı yapılar olarak analiz sürecine dahil edildi.

Tablo: 2. Görüşme Soruları, Kodlar ve Temalar Arasındaki İlişki

Görüşme Soru Alanları	Örnek Görüşme Soruları	Kodlar	Temalar
Türkiye ve İsviçre	Türkiye’yi ziyaret ediyor musun? Türkiye’de zamanını nasıl geçiriyorsun? İsviçre’de yaşamak Türkiye’de yaşamaktan farklı mı?	Gündelik ulusötesi pratikler; Türkiye ile temas; Türkiye ve İsviçre arasında karşılaştırma	Ulusötesi konumun gündelik yaşamda sıradanlaşması
Okulda akran ve öğretmen ilişkileri	Öğretmenlerinle ve arkadaşlarınla ilişkin nasıl? Okulda Türkiye hakkında konuşuyor musun?	Ulusötesi konum üzerinden tanınma; Dil ve aidiyet; İlişkisel konumlanma	Tanınma ve tanınmanın aracı olarak ulusötesi konum

Ulusötesi Çocukluk: Basel'deki Türkiyeli Çocukların Okul Deneyimleri

Okulda dahil olma ve dışlanma deneyimleri	Okulda kendini nasıl hissediyorsun? Okula başladığında Almanca biliyor muydun? Öğretmenlerinle veya arkadaşlarınla sorun yaşadın mı?	Dışlanma deneyimleri; İçerlenme; Okulda konumlanma	İçerlenme ve dışlanma alanı olarak okul
---	--	--	---

Kodlama ve kategorileştirme sürecinin sonucunda öne çıkan temalar üç başlık altında toplandı. Birincisi, çocukların ulusötesi konumlarının gündelik yaşamda sıradanlaşması; ikincisi, ulusötesi konumlarının tanınma ve tanımanın bir aracı olarak işlev görmesi; üçüncüsü ise okulun, çocuklar için içerlenme ve dışlanma deneyimleri ötesi bir alan hâline gelmesiydi. Bu temalar, çocukların ulusötesi konumlarını okul bağlamında nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlere nasıl anlam verdiklerini görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Okuldaki Ulusötesi Çocukluğun Sıradanlığı

Çalışmaya katılan çocuklar, birden fazla topluma dahil olmayı ve bu toplumsal alanlar arasında hareket etmeyi, yalnızca kendilerine özgü bir deneyim olarak görmüyorlardı. Bu durum, Avrupa'da göçmen nüfusun yoğun olduğu bağlamlarda Türkiyeli çocukların gündelik yaşamlarında çoklu aidiyet pratiklerinin yaygınlığına işaret eden çalışmalarla paralellik göstermektedir (Abadan-Unat, 2017; Vassaf, 2010; Uysal, 2016). Ancak mevcut literatür, bu çoklu aidiyetleri çoğunlukla yapısal ve kuşak temelli tartışmalar üzerinden ele alırken; bu çalışma, çocukların okul bağlamındaki gözlemleri aracılığıyla, ulusötesi konumun nasıl sıradanlaştırıldığını çocukların kendi perspektiflerinden görünür kılmaktadır.

Çocuklar, okulda bu çoklu aidiyetin yaygın olduğunu belirterek ulusötesi çocukluk deneyimlerini bu bağlamda değerlendirdi. Görüşmelerde çocuklar, okulda kendi aileleri gibi göç yoluyla Basel'e gelmiş pek çok insanın bulunduğunun farkında olduklarını ifade ettiler. Birçok çocuk, sınıflarında ve okullarında Kosova, İspanya, Arnavutluk, İtalya, Cezayir ve Fas gibi yerlerden göç etmiş ailelerden gelen arkadaşlarının bulunduğundan bahsetti. Hatta, göçmen nüfusun kısmen daha yoğun olduğu bir bölgede okula devam eden Emin, sınıf arkadaşlarının ailelerinin Çin, Sri Lanka, Arnavutluk ve Romanya gibi farklı ülkelerden geldiğini; sınıfında hiç İsviçreli öğrenci bulunmadığını belirterek göçmen kökenli nüfusun ne denli yaygın olduğuna dikkat çekti. Göçmen nüfusun daha yoğunlaştığı bu bölgelerde yaşayan çocuklar, okullarında Türkiyeli diasporanın daha kalabalık bir nüfusa sahip olduğunu da vurguladı.

Benzer şekilde çocuklar, öğretmenleri arasında da farklı yerlerden göç etmiş ya da göçmen kökenli ailelerden gelen kişilerin olduğunu belirttiler. Her ne kadar Naz "öğretmenlerin

daha çok İsviçreli, çocukların karışık” olduğunu ifade etse de, diğer çocukların Almanya, İtalya, İsveç, Fas ve Türkiye kökenli öğretmenlerinden bahsetmeleri, göç yoluyla Basel’e gelen ya da göçmen ailelerden gelen öğretmenlerin okullarda hayli fazla olduğuna işaret idi.

Okullarda hem ulusötesi konumda arkadaş ve öğretmenlerin bulunması hem de bu kişiler arasında kendileri gibi Türkiyelilerin yer alması, çocuklar için ulusötesi konumu sıradan bir hale getirdi. Burada “sıradanlık” ile kastedilen, farklı dil, kültür ve coğrafyalar arasında hareket etmenin çocuklar açısından olağan ve doğal bir durum haline gelmesi, çoklu aidiyetlerin ve bağlantıların gündelik yaşamın bir parçası olarak algılanmasıdır. Bu durum, Levitt ve Glick-Schiller’in (2004) ulusötesi toplumsal alanlar yaklaşımında vurguladığı üzere, birden fazla toplumsal bağlamla eşzamanlı ilişkilenenin gündelik hayatın olağan bir parçası hâline gelmesiyle örtüşmektedir.

Ulusötesi olmanın bu sıradanlaşmış hali, çocukların görüşmeler sırasında kendi deneyimlerini aktarırken tanıdıkları diğer ulusötesi çocukların deneyimlerine sıkça başvurmalarından da anlaşıldı. Örneğin, anadillerine ilişkin düşünceleri sorulduğunda, çoğu çocuk yanıtlarını, kendileri gibi farklı anadillere sahip arkadaşları üzerinden şekillendirdi. Benzer şekilde, ailelerinin geldikleri yerlere yaptıkları ziyaretleri anlatırken, arkadaşlarının da benzer memleket ziyaretleri gerçekleştirdiğini aktardılar. Çocuklara, okullarında farklı toplumsal alanlardan gelen bireylerin yoğunluğunun nedenine dair düşünceleri sorulduğunda, neredeyse tümü, arkadaşlarının ailelerinin de tıpkı kendi aileleri gibi onlara daha iyi bir eğitim ve gelecek olanağı sağlamak amacıyla Basel’e gelmiş olabilecekleri konusunda hemfikir olduklarını belirttiler.

Küresel Dünyanın Parçası Olma

Bu düşünceyle paralel olarak, çocuklar okulu sevdikleri bir mekân olarak tanımladı. Onlara göre okul, yalnızca bilgiyle çevrili bir yer değil; oyun oynadıkları, arkadaşlarıyla vakit geçirdikleri ve çeşitli deneyimler yaşadıkları bir alandı. Ayrıca okul, çocuklara dünya ile temas kurma imkânı sunan bir alan olarak da öne çıktı. Bu bağlamda, İsviçre’nin farklı kantonlarında çeşitli dil ve kültürlerin bir arada bulunmasının önemli bir rolü vardı. Çocuklar, okulda gündelik iletişim dili olarak İsviçre Almancası’nı, kendi anadillerini, ders dili olarak ise Almanca’yı kullanmakta, buna ek olarak Fransızca, İtalyanca ve İngilizce gibi farklı dillerden birini de iyi derecede öğrenebiliyorlar. Bu çokdilli ortam, çocukların yerel aidiyetlerden öte, küresel bir dünyanın parçası olduklarını hissetmelerini mümkün kıldı. Farklı diller öğrenme ve farklı kültürlerle temas kurma olanaklarına sahip olmak, çocukların ilişkilerini yalnızca yaşadıkları

çevreyle ya da ailelerinin kökeniyle sınırlamayan; aksine bu sınırların ötesine geçmelerini sağlayan bir çerçeve sundu. Özellikle daha büyük yaştaki çocuklar Asmin ve Berivan, Basel'in Almanya ve Fransa ile sınır komşusu olmasından hareketle kendilerini daha geniş bir coğrafi alanın parçası olarak hayal edebildi; tatil ziyaretlerinde farklı kültürleri tanıma konusundaki heveslerini dile getirdi.

Literatür, göçmen ve ulusötesi çocukların birden fazla topluma ait olma deneyimini gündelik yaşamlarında organize ettiklerini ve bu süreçte çokdilli ortamların sosyal ve kimliksel fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır (Glick Schiller, Basch ve Szanton Blanc, 1995; Portes ve Rumbaut, 2001). Böylece, okul, yalnızca akademik bilgi edinilen bir alan değil; çocukların sosyal ve kültürel sermayelerini geliştirdikleri ve ulusötesi deneyimlerini pekiştirdikleri bir mekân haline gelmektedir.

Çocukların küresel dünya ile temasları, yalnızca kendilerinin farklı toplumsal alanlara dahil olmalarıyla değil, başkalarının da bu alanlara katılım göstermesiyle pekişmişti. Örneğin birçok çocuk, Türkiye kökenli olmayan arkadaşlarının da Türkiye'deki tatil bölgelerini ziyaret ettiklerini aktarmıştı. Irmak, okuldan bir arkadaşıyla Türkiye'de bir tatil beldesindeki alışveriş merkezinde karşılaştığını paylaşmıştı. Bu tür örnekler, Türkiye'nin yalnızca ailevi bağlarla anlam kazanan bir yer olmaktan çıkarak, aynı zamanda arkadaş çevresiyle paylaşılan ortak bir toplumsal alan haline geldiğini gösteriyordu. Benzer şekilde, Türkçe yalnızca çocukların ilk dili değil, başkaları tarafından da öğrenilebilen ve paylaşıma açık bir dil haline gelmişti. Dilan, öğretmeninin sınıfa Türkçe bir şarkı öğrettiğinden bahsederken; Umut ise sınıfındaki bir öğrencinin Almanca öğrenmekte zorlandığını fark eden öğretmeninin, bu öğrenciyle daha iyi iletişim kurabilmek adına Türkçe öğrenmeye çalıştığını aktarmıştı.

Umut'un bu ifadesi, ulusötesi konunun çocuklar açısından istisnai bir kimlikten ziyade, okul bağlamında yaygın ve sıradan bir deneyim olarak algılandığını göstermektedir. Bu bulgu, ulusötesi çocukluk çalışmalarında çocukların çoklu aidiyetlerini özellikle akran ilişkileri üzerinden anlamlandırdıklarını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Dobson, 2009; Gardner, 2012). Bu çalışma ise, çocukların ulusötesi konumlarını yalnızca kendi deneyimleri üzerinden değil, çevrelerindeki diğer çocukların ve öğretmenlerin benzer deneyimlerini gözlemleyerek değerlendirdiklerini göstererek, ulusötesi çocukluğun kolektif ve ilişkisel boyutuna dikkat çekmektedir.

Tanımının ve Tanınmanın Bir Aracı Olarak Ulusötesi Konum

Çalışmada yer alana çocukların anlatılarına göre, ulusötesi konum okulda tanımının ve tanınmanın araçlarından biri olarak öne çıktı. Çocuklar hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin ailelerinin geldikleri yerleri bildiklerinden ve kendilerinin de onların kökenlerine dair bilgi sahibi olduklarından bahsettiler. Çocuklar, dışlanma deneyimlerini anlamaya yönelik konuşmalarda, “Nerelisin?” sorusunun karşılıklı olarak birbirini tanımının yaygın bir yolu olarak kullanıldığını ifade ettiler. Bu tür sorular, ulusötesi toplumsal alanlarda bireylerin hem varoluş biçimlerini hem de aidiyet biçimlerini müzakere etmelerine alan açan gündelik pratikler olarak değerlendirilebilir (Levitt ve Glick-Schiller, 2004). Özellikle okulun ilk günlerinde bu tür soruların karşılıklı tanışma amacıyla sıkça sorulduğunu Umut şu şekilde ifade etti:

Umut: Önce arkadaşlar, sonra öğretmenler soruyor. “Nerelisin?” diyorlar.

Araştırmacı: Bu soru sana ne hissettiriyor?

Umut: Normal geliyor, çünkü burada doğduğumu biliyorlar. Türkiye’den geldiğimi görüyorlar. O yüzden çok da önemli gelmiyor. Ben de arkadaşlarıma soruyorum. İsviçre’de farklı insanlar çok fazla ondan sorun olmuyor.

Umut gibi Bejna da “Nerelisin?” sorusunun, herkesin İsviçre’de doğduğu ve yaşadığı bilgisine rağmen, kişilerin ailelerinin geldikleri toplumu öğrenmek amaçlı sorulduğunu düşündüğünü belirtti. Diğer yandan, bazı çocuklar için bu sorunun kimi zaman neye karşılık geldiği konusunda kafa karışıklığı yarattığı görüldü. Örneğin Özlem, bu soruya Antalya mı yoksa Basel mi demesi gerektiği konusunda emin olamadığını belirtirken; Irmak, Elbistan ve Adıyamanlı olduğunu ama Biel’de (Bern kantonundaki bir şehir) doğduğunu belirtme isteği duyduğunu söyledi. Dilan ise “Nerelisin?” sorusuna “İsviçre” derken, ailesinin nereli olduğu sorusuna vereceği yanıtın kafasını karıştırdığını ifade etti:

“Bilmiyorum. Bazen kafamda soru işareti bırakıyor. Mesela ben çok bilmiyorum ailemle ilgili şeyleri. O yüzden pek de bir şey diyemiyorum. Çünkü bilmediğim şeyler var ailemle alakalı mesela anadili, babadili. Emin değilim.”

Çocukların kafa karışıklığı yaşamalarında, bu sorunun onları dahil oldukları toplumlardan birini diğerine tercih etmeye zorlayan bir yapıya sahip olmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklar, hem kendilerine daha yakın hissettikleri yerel alanlarla kurdukları bağları, hem de aile bağlarına işaret eden toplumsal alanları dışlamak istememektedirler. Aileleriyle kurdukları karşılıklı bağımlı ilişkilerin farkında oldukları gibi, kendi yaşamlarında kurdukları bağları da tanıyan bir yerden hareket etme isteği duymaktadırlar.

Çocukların anlatıları, ulusötesi konumun okulda sabit bir kimlik kategorisi olarak değil, tanıma ve tanınma süreçlerinde durumsal ve müzakereye açık bir unsur olarak işlediğini göstermektedir. Bu durum, çocukların failliklerinin sabit ve sürekli bir özellik olarak değil, içinde bulundukları ilişkisel bağlamlar içerisinde yeniden üretilen bir süreç olarak ele alınması gerektiğini savunan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Lee, 1998; Punch, 2020). Çocuklar, farklı toplumsal alanlarda var olurken, bu alanlardan birine kesin bir aidiyet atfetmekten kaçınabilmekte ve çoklu bağlarını eş zamanlı olarak korumaya çalışmaktadır. Bu bulgular, çocukların ulusötesi konumlarını sabit kimlikler üzerinden değil, ilişkisel ve bağlamsal pratikler aracılığıyla müzakere ettiklerini ortaya koymaktadır.

Arkadaşlık İlişkileri

Çocuklar için ulusötesi konum, arkadaşları ya da kendilerini tanımlamanın bir yolu olsa da, arkadaşlık kurmada merkezi bir önem taşımamıştı. Diğer bir deyişle, çocuklar için aynı dili konuşuyor olmak ya da benzer göç hikayesine sahip ailelerden gelmek, arkadaşlık için yeterli bir zemin oluşturmamıştı. Bu bulgu, Gardner'ın (2012) çalışmasında vurgulandığı gibi, göçmen kökenli çocuklar arasında arkadaşlık ilişkilerinin yalnızca ortak dil veya kültürel bağlarla şekillenmediğini, aksine bireysel tercihler ve kişisel etkileşimlerin daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Portes ve Rumbaut (2001) da göçmen çocukların kimliklerinin ve aidiyetlerinin arkadaş seçimlerini doğrudan belirlemediğini, aksine okul bağlamındaki sosyal dinamiklerin ve bireysel etkileşimlerin belirleyici olduğunu göstermişti.

Okuldaki arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde, örneğin Bejna ve Alex, okulda Türkiyeli çocuklar olduğunu, ancak onlarla anlaşamadıkları için arkadaşlık kurmadıklarını belirttiler. Ayrıca çocukların “en iyi arkadaş” olarak bahsettikleri çocukların yalnızca birkaçının Türkiyeli olduğu görüldü. Bu durum, çocukların okulda Türkçe konuşan arkadaşlıklar kurma ya da kurmama yönünde özel bir çaba harcamadıklarını gösteriyor. Çocuklar, Türkiyeli arkadaşlıklarını çoğu zaman okul dışında, hatta okula başlamadan önce; aile tanışıklıkları ya da yaşadıkları mahallelerdeki karşılaşmalar aracılığıyla kurduklarını belirttiler. Bu da henüz Almanca öğrenilmeden önce, Türkçenin hayatlarında baskın olduğu bir döneme denk geliyor.

Naz ve Mizgin, arkadaşlık ilişkilerinde ailelerinin dahil olduğu toplumlara ilişkin ulusötesi deneyimlerini arkadaşlarıyla karşılıklı paylaştıklarını belirttiler. Bu paylaşımlarda daha çok yemek kültürü ve Türkçe diline dair konuların öne çıktığı görülüyor. Naz, bazı arkadaşlarının annesi ya da ninesinin yaptığı yöresel yemekleri çok beğendiklerini ve zaman zaman onları yemeğe davet ettiklerini anlattı. Ayrıca, okulda Türkçe konuştuklarında bazı

arkadaşlarının bu dili merak ettiklerini ve öğrenmek istediklerini söyleyen çocuklar oldu. Bu arkadaşlarına bazı Türkçe kelimeler öğrettiklerini belirten Mizgin ise, yalnızca kelime öğretmekle kalmayıp Türkiye’deki ekonomik durumlardan da bahsettiğini söyledi:

“Sınıfta bazı kişilere kelimeler öğretiyoruz. Bazıları da kötü kelimeler öğrenmişler. Biz öğretmedik. Okulda bazen kullanıyorlar. Ben hiç güzel bulmuyorum ve kimse de anlamıyor. Ben pahalılıktan daha çok bahsediyorum. Burada bir şeker 2 frank, aynıısını Türkiye’de gördüm vazgeçtim almaktan çünkü 200 liraydı.”

Bu durum, çocukların yalnızca kültürel değil, aynı zamanda içinde bulundukları toplumlara dair ekonomi gibi güncel konular üzerine de paylaşımlar yaptıklarını işaret ediyor.

Öte yandan, Helin ve Umut arkadaşlarının konuştuğu dillere ve dahil oldukları toplumlara ilgi duyduklarını, bu dilleri öğrenmek ya da bu yerleri ziyaret etmek istediklerini dile getirdi. Ancak Naz ve Seren, arkadaşlarının paylaşımlarını çok ilgi çekici bulmadıklarını, kendi ulusötesi deneyimlerinin daha çok beğenildiğini düşündüklerini ifade ettiler. Örneğin Seren, kendi şarkı veya dans videolarının daha fazla ilgi gördüğünü, ancak arkadaşlarının paylaşımlarını pek beğenilmediğini söyledi.

Ulusöteliliğin Eğitim Pratiklerindeki Yeri

Arkadaşlık ilişkilerinin yanı sıra, çocukların ulusötesi konumlarının ders içeriklerinde nasıl yer aldığına ilişkin yanıtlar, bu konunun derslerde çoğunlukla merkezi bir tema olarak ele alınmadığını; daha sınırlı ve geçici bağlamlarda gündeme geldiğini göstermektedir. Örneğin, “Derslerde ailelerinizin geldiği toplumlardan bahsediliyor mu?” sorusuna verilen yanıtlar, çocukların sıklıkla İngilizce ve Coğrafya derslerinde hazırladıkları ödevlere atıfta bulunduklarını ortaya koydu. Bu ödevlerde, Türkiye’nin coğrafi konumu ve yemek kültürü gibi tanıtıcı unsurları arkadaşlarına sunduklarını belirttiler. Esra, Seren ve Emir ise tatil anılarını aktarırken memleket ziyaretlerinden söz ettiklerini söyledi. Her iki durumda da çocukların ulusötesi konumlarının derslerde daha çok araçsal bir işlev üstlendiği görülmektedir. İlk durumda çocuklar, İngilizce dil yeterliliklerini sergilemenin bir yolu olarak kökenlerine ait kültürel unsurları paylaşmaktadır. İkinci durumda ise kişisel deneyim aktarımı bağlamında, ulusötesi yaşam pratikleri ders içeriklerine dolaylı biçimde dâhil olmaktadır. Bu durum, çocukların anlatıları temel alındığında, ulusötesi konumlarının ders deneyimlerinde çoğunlukla merkezi bir tema olarak değil, belirli etkinlikler ve kısa süreli bağlamlar üzerinden görünürlük kazandığını ortaya koymaktadır.

Ulusötesi konumların tanınmasına ilişkin bir diğer pratik, dil kullanımıyla ilgiliydi. Çalışmada yer alan tüm çocuklar, erken yaşlardan itibaren Almancayı daha iyi öğrenebilmek

için evde anadillerinde konuşmaya teşvik edildiklerini belirttiler. Ancak okul ortamında, anadilde konuşmanın kabul edildiği ve edilmediği durumların varlığına dikkat çektiler. Derslerde herkesin Almanca konuşmasının beklendiğini, fakat öğretmenlerin öğrencilerin birbirine yardım amacıyla anadillerini kullanmalarına izin verdiklerini ifade ettiler. Ders aralarında ise öğrencilerin istedikleri dili konuşabildiklerini söylediler. Bu kuralların diğer ulusötesi öğrenciler için de geçerli olduğunu belirten çocuklar, bu uygulamayı genel olarak anlamlı bir pratik olarak değerlendirdiler. Anadilde konuşmanın “başkaları hakkında konuşulabileceği” endişesiyle sınırlandırılması ise onlara öğretmenleri tarafından mantıklı bir gerekçe olarak sunulmuştu. Ayrıca, bir konuyu ya da soruyu Almanca anlayamayan arkadaşlarına Türkçe açıklama yapabilmeleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla karşılıklı güven ilişkisi kurulmasına katkı sağlamıştı.

Gogolin (1997) Almanya'daki okulların çoğunlukla tek dilli bir norm etrafında örgütlendiğini; sınıf içi iletişimde Almanca'nın baskın ve tek geçerli bir dil olarak kabul edildiğini vurgular. Bu durum göçmen çocukların ana dillerini sınıf içinde kullanmalarını sınırlandırabilir. Buna karşın, bu çalışmada çocuklar Almanca'nın sınıf içi iletişimde ortak bir araç olarak kullanılmasını tek dilli bir baskı olarak değil, anlamlı ve pratik bir tercih olarak değerlendirmişlerdir.

Dil Kursları

Okulun günlük rutininin doğrudan bir parçası olmamakla birlikte, okul deneyimini tamamlayan bir diğer pratik, çocukların ulusötesi konumlarının tanınmasında daha merkezi bir rol üstlenen anadili ve kültür eğitim kurslarıydı. Baselland ve Basel-Stadt kantonlarında haftada bir gün, iki saat süren ve birçok dilde sunulan bu kurslar, çocuklara anadillerinde eğitim alma imkânı tanıyordu.² Gönüllülük esasına dayanan bu kurslara, çalışmada yer alan çocuklardan bazıları hiç katılmamış, bazıları kısa süreliğine katılmış, bazıları ise birkaç yıldır devam ettiklerini ifade etmişti. Çocuklar bu kursları, Atatürk'ün tanıtıldığı, Türkiye'nin coğrafi ve kültürel özelliklerine dair bilgilerin aktarıldığı; Türkçe öğrenmenin yanı sıra oyunlar oynanarak eğlenen bir alan olarak tanımlamışlardı. Her yaştan çocuğun birlikte yer aldığı bu ortam, özellikle küçük yaş gruplarınca “eğlenceli” olarak değerlendirilirken, yaş ilerledikçe “sıkıcı” bulunmuş ve bu nedenle birçok çocuk kurslara bir-iki yıl içinde devam etmeyi bırakmıştı.

²Türkçe kursları, Milli Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle yürütülmekte ve Türkiye'den kısa süreli olarak görevlendirilen öğretmenler tarafından verilmektedir. Kurslara dair detaylı bilgi için bakınız: <https://www.bs.ch/ed/volksschulen/hsk> (Erişim Tarihi: Ekim 2025).

Kursa devam eden Irmak ve Dilan, kurslara katılım motivasyonlarını yalnızca kültürel bağları sürdürmekle sınırlı görmemekte; ileride Türkiye'ye dönmeleri gerekmesi durumunda, burada aldıkları eğitimin Türkiye'deki okullarda tanınacağı ve sınıf atlamalarına olanak sağlayacağı bilgisini de bir gerekçe olarak sundular. Dilan bu kursa gitme sebebini şu şekilde ifade etti:

“Yani annem beni yazdırdı. Sonra bir tane arkadaşımdan duydum: eğer Türk okuluna gidersen veya Allah korusun İsviçre’de bir sorun olursa o zaman Türkiye’ye taşınmak zorunda kalırsan tekrardan birinci sınıfa geçirmişsin. Taa birinci sınıftan başlayıp diğer sınıfa kadar. Ama Türk okuluna gidersem kaldığım sınıftan devam edebiliyorum.”

Genellikle arkadaş çevresinden edinilen bu bilgi, çocukların göçmenlik deneyimlerine dair bir belirsizlik ve “geri dönme ihtimali”ne yönelik bir kaygı taşıdıklarını göstermektedir. Bu durum, onların ulus-devlet sınırlarının şekillendirdiği eğitim sistemlerinin ve göç politikalarının farkında olduklarını ortaya koyuyor. Bu bağlamda, göçmen çocukların geleceğe dair planları ve beklentileri, yalnızca mevcut yaşam deneyimleriyle değil, aynı zamanda ailelerinin göçmenlik stratejileri ve olası geri dönüş senaryolarıyla da şekillenmektedir (Portes ve Rumbaut, 2001; Glick Schiller, Basch ve Szanton Blanc, 1995).

Bu pratik, çocukların ulusötesi deneyimlerini yalnızca güncel uygulamalarla sınırlamamakta; olası gelecekler için hazırlıklar yapmalarına olanak sağlamaktadır. Örneğin, anadilde verilen eğitim kursları yalnızca kültürel bir tanınma aracı olmakla kalmayıp, aynı zamanda Türkiye’deki okullarda geçerli olacak bir eğitimsel avantaj sağlayarak, çocukların ulusötesi kimliklerini hem bugünkü yaşamlarında hem de olası geri dönüş senaryolarında stratejik olarak kullanmalarına imkân tanımaktadır (Portes ve Rumbaut, 2001). Dolayısıyla, bu kurslar, bir tanınma politikası olarak işlev görmenin ötesinde, çocukların ailelerinin geldikleri yerlere geri dönmek zorunda kalabileceklerine dair bir bilinci de üreten bir pratik hâline gelmektedir. Bu bilinç, çocukların hem sosyal hem de eğitimsel deneyimlerini planlarken, ulusötesi yaşam pratiklerini ve çoklu aidiyetlerini dikkate alarak hareket etmelerini sağlamaktadır.

“İçerme” ve “Dışlama” İkiliğinin Ötesinde: Okulun Algılanışı

Çocukların anlatıları, okulun ulusötesi konumları tanıyan bir alan olarak deneyimlendiğini; ancak bu tanınma biçiminin, söz konusu konumlar üzerinden işleyen bir dışlama ya da ayrıcalıklı dahil etme mekanizmasına dönüşmediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, çocuklar okuldaki dinamikleri, egemen bir kültür ve ona tabi diğer kültürler arasında hiyerarşik bir ilişki çerçevesinde değerlendirmedir. Bu yaklaşım, tek bir kimliğin öne çıkarılmadığı; aksine

birçok kimliğin bir arada var olabileceği düşüncesini yansıtmaktaydı. Bu durum, okulları yalnızca kapsayıcı ya da dışlayıcı ikiliği üzerinden ele alan yaklaşımların ötesine geçilmesi gerektiğine işaret eden çalışmalarla örtüşmektedir (Devine, 2005; Faas, 2008).

Çocukların anlatıları, okulda İsviçre'ye özgü belirli bir kültürel kimliğin açık biçimde vurgulanmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum, çocukların söz konusu kültürel pratikleri bir kimlik göstergesi olarak değil, okulun olağan ve sorgulanmayan gündelik düzeninin parçası olarak deneyimlemeleriyle ilişkilidir. Örneğin Alex için İsviçre'de kutlanan Fasnacht³, bir kimlik göstergesinden ziyade, eğlenceli bir etkinlik olarak anlam kazandı. Nitekim Alex, bu kutlamanın Türkiye'de olup olmadığı konusunda emin olmadığını belirtmiş ve Fasnacht'ı "İsviçre'ye özgü bir gelenek" olarak tanımlamaya dair belirgin bir bilgiye sahip olmadığını ifade etti.

Benzer şekilde, Simge de Fasnacht'tan bahsederken bu etkinliği özel bir kültürel tören olarak değil, okulun düzenlediği sıradan bir kutlama olarak tanımlamış, ardından yılbaşı kutlamasıyla ilişkilendirmiş ve her ikisini de okulda yapılan çeşitli etkinliklerden biri olarak konumlandırdı:

Araştırmacı: Fasnacht kutladınız mı okulda?

Simge: Bu yıl yapmadık seneye yapacağız. Güzel bir şey ama konfetileri sevmiyorum. Bu yıl biraz iyi geçmedi. Artık bir şey vermiyorlar. Çok az şeker aldım. İkinci sınıftayken penguen olarak gitmiştik. Okulda bize kostüm yaptırdılar ve giyindik onları. Oradan okulun oraya geldik. Orada yemek ve içecekler verdiler. Müzik çaldı.

Araştırmacı: Bunun gibi kutlamalarınız var mı?

Simge: Okulda kutladığımız çok şey yok. Biz galiba yeni yılı kutladık. Yeni yılda değişik oldu. Bir hafta sonra da buz patenine gideceğiz. Sonra spor olacak. Bütün gün oynayacağız. Bütün 3. Sınıflar birbirlerine karşı oynayacak. Anne babalar da bakmaya gelebilir.

Simge'nin anlatısında da görüldüğü üzere, çocuklar okulda düzenlenen bu tür etkinlikleri belirli bir kültürel aidiyetin dışavurumu olarak değil, gündelik okul pratiklerinin bir parçası olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla, bu kutlamalar çocukların gözünde ulusal ya da kültürel bir kimlik inşasına hizmet eden değil, ortak deneyim ve eğlenceye dayalı sosyal aktiviteler olarak anlam kazanmaktadır.

³İsviçre'nin özellikle Almanca konuşulan bölgelerinde kutlanan *Fasnacht*, Lent (Paskalya öncesi perhiz dönemi) öncesinde düzenlenen geleneksel bir karnaval kutlamasıdır. Katılımcılar maskeler ve kostümlerle sokak geçitlerine katılır, müzik gruplarıyla eğlenilir; özellikle Basel Fasnacht, siyasi hiciv ve sanatsal ifade yönüyle öne çıkar. Basel'deki kutlamalar UNESCO (2017) Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ndedir.

Bu anlatılar, çocukların okul pratiklerini belirli bir kültürel kimliğin inşasına hizmet eden alanlar olarak değil, çoklu aidiyetlerin ve sıradanlaşmış deneyimlerin yaşandığı mekânlar olarak gördüklerini göstermektedir. Bu çerçevede, çocuklara yöneltilen “herhangi bir dışlanma deneyimi yaşayıp yaşamadıkları” sorusu da dikkate değerdir; zira bu soru birçok çocuk tarafından şaşkınlıkla karşılandı. Bu şaşkınlık, “göçmen bir aileden geliyor olmanın nasıl hissettirdiği” ya da “herhangi bir ayrımcılık yaşayıp yaşamadıkları” gibi soruların çocuklar tarafından garipsenmesiyle görünür hale geldi.

Çocukların bu tür sorular karşısında verdikleri tepkiler, göçmenlik durumlarının arkadaş çevreleriyle paylaşılan sıradan bir deneyime dönüşmesi ve bu konunun günlük yaşamlarında normalleşmiş bir yer edinmesiyle açıklanabilir. Örneğin Helin, göçmen bir aileden geliyor olmayı olağan bir durum olarak tanımlarken, okulu da göçmenliğin merkeze alınmadığı bir sosyal alan olarak betimledi. İsviçre’de insanların daha çok “yapabildikleri” ya da “yapamadıkları” üzerinden değerlendirildiğini vurgulayarak, etnik köken ya da göçmenlik durumunun ikincil bir konumda yer aldığını ifade etti. Helin’in ablası Asmin ise, en küçük kardeşleri Robin’in bu tür soruları anlamakta zorlanmasının, yaşla birlikte dışlanma ya da ayrımcılık gibi deneyimlerin daha belirgin hâle gelmesiyle ilişkili olabileceğini belirtti. Bu ifade, yaşın ulusötesi deneyimleri şekillendirmedeki rolüne işaret etmektedir.

Çocukların okulla ilgili olumsuz deneyimleri ise genellikle öğretmenlerle yaşanan anlaşmazlıklar ya da ödev yüküne dair sorunlarla sınırlıydı. Arkadaşlık ilişkilerine dair olumsuzluklar yalnızca daha büyük yaştaki bazı çocuklar tarafından dile getirilmiş ve bunlar da ulusötesi konumla doğrudan ilişkilendirilmedi.

Çocukların okul deneyimlerini içerme ve dışlama ikiliği üzerinden tanımlamaktan kaçınmaları, göçmen çocukların okullarla kurdukları ilişkileri yalnızca ayrımcılık ya da uyum çerçevesinde ele alan yaklaşımların sınırlılıklarını göstermektedir. Mevcut literatürde okulların hem kapsayıcı hem de dışlayıcı pratikler üretebildiği vurgulansa da (Devine, 2005; Faas, 2008; Borsch vd., 2019), bu çalışma çocukların okul ortamını çoğunlukla çoklu aidiyetlerin sıradanlaştığı bir sosyal alan olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ulusötesi konunun çocukların anlatılarında belirleyici bir ayrım eksenine hâline gelmemesi, okulun çocuklar için ulusal ya da kültürel kimliklerin keskin biçimde yeniden üretildiği bir alan olmaktan ziyade, ortak deneyimlerin ve gündelik etkileşimlerin ön plana çıktığı bir mekân olarak anlamlandırıldığını göstermektedir. Bu bulgu, ulusötesi çocukluk deneyimlerinin yaş, bağlam ve gündelik pratikler çerçevesinde farklı biçimlerde deneyimlenebileceğine işaret etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, İsviçre'nin Basel-Stadt ve Baselland kantonlarında yaşayan Türkiyeli göçmen çocukların okul deneyimlerini, ulusötesi çocukluk perspektifinden ve çocukların kendi anlatıları üzerinden incelemiştir. Bulgular, çocukların ulusötesi konumlarının okul bağlamında tekil ve istisnai bir deneyim olarak değil; aksine yaygın, sıradanlaşmış ve ilişkisel bir olgu olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Bu sonuç, Avrupa bağlamında Türkiyeli çocukların çoklu aidiyetlerini gündelik yaşam pratikleri üzerinden ele alan çalışmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir (Abadan-Unat, 2017; Vassaf, 2010; Uysal, 2016).

Mevcut literatür, ulusötesi çocukların birden fazla toplumsal alanla eşzamanlı ilişkiler kurabildiğini ve bu ilişkileri gündelik yaşamlarında organize ettiklerini ortaya koymaktadır (Levitt ve Glick-Schiller, 2004; Gardner, 2012). Bu çalışmanın bulguları da çocukların okul ortamında çok dillilik, kültürel çeşitlilik ve hareketlilik deneyimlerini olağan karşılamaları bakımından bu literatürle örtüşmektedir. Özellikle çocukların, kendi ulusötesi deneyimlerini arkadaşlarının ve öğretmenlerinin benzer deneyimleri üzerinden anlamlandırmaları, ulusötesi çocukluğun bireysel olduğu kadar kolektif ve ilişkisel bir boyuta sahip olduğunu göstermektedir.

Arkadaşlık ilişkilerine dair bulgular da literatürle paralellik arz etmektedir. Çocukların arkadaşlık seçimlerinde ortak dil ya da benzer göç hikâyelerinin belirleyici olmaması, göçmen çocukların sosyal ilişkilerinin tek başına etnik ya da kültürel aidiyetler üzerinden şekillenmediğini gösteren çalışmalarla uyumludur (Portes ve Rumbaut, 2001; Gardner, 2012). Bu bağlamda, okulun çocuklar için öncelikle gündelik etkileşimlerin ve kişisel ilişkilerin kurulduğu bir alan olduğu görülmektedir.

Öte yandan, literatürde okullar sıklıkla göçmen çocuklar için dışlanma ve ayrımcılığın yoğunlaştığı mekânlar olarak ele alınırken (Devine, 2005; Faas, 2008; Borsch vd., 2019), bu çalışmanın bulguları çocukların okul deneyimlerini çoğunlukla içerme-dışlama ikiliği üzerinden tanımlamadıklarını ortaya koymaktadır. Çocuklar, ulusötesi konumlarının okulda tanındığını ifade etmekle birlikte, bu tanınmanın sistematik bir ayrıcalık ya da dışlama mekanizmasına dönüştüğünü belirtmemiştir. Bu durum, okulun her bağlamda ve her yaş grubunda aynı biçimde işleyen bir dışlayıcılık üretmediğini; yaş, okulun sosyal bileşimi ve gündelik pratiklerin niteliği gibi etkenlerin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Benzer şekilde, literatürde ulusötesi kimliklerin ders içeriklerinde daha görünür ve temsiliyet odaklı biçimde ele alınması gerektiği yönündeki tartışmaların aksine, çocukların

anlatıları, bu konumların derslerde çoğunlukla yüzeysel ve araçsal bağlamlarda yer bulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okul müfredatlarının ulusötesi deneyimleri doğrudan merkezine almak yerine, onları belirli etkinlikler ya da kısa süreli ödevler aracılığıyla görünür kıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, literatüre üç temel katkı sunmaktadır. İlk olarak, İsviçre bağlamında Türkiyeli göçmen çocukları doğrudan odağına alan sınırlı sayıdaki çalışmaya nitel ve çocuk-merkezli bir perspektif eklemektedir. İkinci olarak, ulusötesi çocukluk deneyimlerini entegrasyon ya da dışlanma gibi ikili karşıtlıklar yerine, sıradanlaşma, tanınma ve ilişkisel müzakere süreçleri üzerinden ele alarak literatürdeki baskın yaklaşımları nüanslandırmaktadır. Üçüncü olarak ise, çocukların ulusötesi konumlarını yalnızca mevcut pratikler üzerinden değil, olası gelecek senaryoları ve geri dönüş ihtimalleri bağlamında da anlamlandırdıklarını göstererek, ulusötesi çocukluğun zamansal boyutuna dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırma belirli iki kantonla ve görece sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülmüştür; dolayısıyla bulgular İsviçre genelindeki tüm Türkiyeli göçmen çocukların deneyimlerini temsil etme iddiası taşımamaktadır. Ayrıca veriler yalnızca çocukların anlatılarına dayanmaktadır; öğretmenlerin ve ebeveynlerin perspektiflerinin dahil edilmemesi, okul pratiklerinin çok boyutlu analizini sınırlamaktadır.

Gelecek araştırmalar, farklı kantonlarda ve farklı yaş gruplarında yapılacak karşılaştırmalı çalışmalarla bu bulguları derinleştirebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılacak görüşmeler, ulusötesi konumların kurumsal düzeyde nasıl ele alındığını daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Son olarak, çocukların ulusötesi deneyimlerinin zaman içinde nasıl dönüştüğünü izleyen boylamsal çalışmalar, yaş ve eğitim düzeyinin bu deneyimler üzerindeki etkisini anlamak açısından önemli katkılar sunabilir.

EXTENDED ABSTRACT

The transnational migration approach enables an understanding of migration experiences not through fixed places or identities, but through more fluid and dynamic processes of simultaneous engagement. This approach aims to evaluate the relationships individuals establish with multiple societies simultaneously, not only through physical mobility but also through spatial, cultural, and emotional contexts. Within this framework, individual experience is placed at the center, and how transnational contexts intertwine with personal lives is explored.

While the transnational migration literature primarily focuses on adults, children are often portrayed as passive figures—either as extensions of their parents or as victims of

migration processes (Orellana et al., 2001). The new sociology of childhood challenges the notion of children as incomplete or immature individuals, frequently found in earlier research. Instead, it emphasizes that children, like adults, are capable of reflecting on and making decisions about their own lives (James & Prout, 2015). This perspective redefines children as active agents whose voices matter and who should be taken seriously in both academic and social contexts. As a result, it encourages their greater inclusion in research that concerns them (Davies, 2014; Hill, 2006; Christensen & Prout, 2002).

This study directly addresses this gap by placing children at the center and aims to explore Turkish migration in Switzerland from their own perspectives. Rather than reproducing dichotomies commonly found in the literature—such as integration vs. exclusion or adaptation vs. resistance—it approaches migration as a relational and dynamic process. By focusing on the experiences of children rather than adults, the study challenges the dominant tendency in migration research to portray children as passive recipients of adult decisions. Instead, it positions them as active agents in their own right. Recognizing children as subjects of transnational migration enables a more nuanced understanding of migratory contexts through their lived experiences. In doing so, this approach not only brings children's subjectivity into focus but also creates space to transcend nation-state-centric frameworks that have traditionally shaped migration studies.

In this context, focusing on children's educational experiences allows for a deeper understanding of the network of relationships that shape the experiences of transnational children in the host country, independently of adults. As a space where direct contact with the host society occurs, the school provides a suitable example for viewing children as active agents. Drawing on the literature of transnational migration and transnational childhood, this study focuses on how transnational positionalities shape children's school lives and social relationships.

The concepts of transnational childhood and social fields provide an important framework for understanding the multiple contexts and relationships children navigate. The notion of transnational childhood treats children not merely as extensions of their parents' migration stories, but as social actors who warrant independent investigation. This concept is used to describe children who simultaneously experience connections to the societies where they reside, the countries they migrated to, and their families' places of origin. The study approaches children's relationships with the places they live and the places their families migrated from through Levitt & Glick-Schiller's (2004) perspective of transnational "social

fields”. This social fields approach opens up the possibility that children engage with these fields in complex ways. For instance, some children may develop “close” ties to their parents’ country of origin despite never having physically been there, while others may feel “distant” from these countries despite ongoing physical, cultural, and emotional interactions (Levitt & Glick-Schiller, 2004). Furthermore, as children socialize within transnational social fields, they may act as mediators who interpret, understand, and even teach elements of these habitus to their families (Zeitlyn, 2012, p. 959).

The research population consists of children residing in the Basel-Stadt and Baselland cantons of Switzerland. The five-month fieldwork, conducted between February and June 2024, includes children aged 7 to 15 living in these cantons. The children’s families come from diverse ethnic and sectarian backgrounds. The study involves children from Kurdish and Turkish families, with sectarian affiliations varying between Alevi and Sunni traditions. Additionally, it should be noted that one participating child has an English father.

Participants were initially reached through key informants and subsequently via snowball sampling. Furthermore, some participants were selected from among children attending Turkish language courses in the relevant cantons. All interviews were conducted in Turkish, and in two cases, upon the children’s request, in English.

At all stages, parental consent was obtained first, followed by the children’s assent to participate. To establish a relationship of trust with both children and their parents during the consent process and subsequent interactions, interviews were conducted at times and locations preferred by the participants. Most interviews took place in participants’ homes, while some were conducted in school playgrounds, indoor school areas, and cafés. Although interviews were generally conducted one-on-one, siblings and mothers were included upon the children’s request, especially when language difficulties arose.

This study demonstrates that transnational children in the school environment are not only aware of their own migration backgrounds but also recognize that their friends come from families originating from diverse geographical regions. This awareness functions to normalize their transnational positionalities. Children understand that physical, emotional, and cultural mobility is not unique to their individual stories; they know that their peers and teachers have similar experiences. This shared ground of experience leads transnational practices to be perceived by children as an ordinary, rather than exceptional, reality.

The school emerges as a space that allows children to see themselves as part of a global world. In their narratives, children do not define themselves strictly within the boundaries of their families' countries of origin or their local environments; rather, they position these boundaries as flexible and permeable.

Transnational positionalities function as a medium of recognition and being recognized within the school setting. However, according to the children, these positionalities do not play a central role in structuring relationships at school. When forming friendships, children do not choose peers based on these identities. Likewise, their relationships with teachers, as well as the content and delivery of lessons, are not primarily shaped by transnational positionalities. Nevertheless, these positionalities occasionally serve a functional role and may become topics in both friendships and class discussions. On the other hand, language and cultural courses stand out as spaces where transnational positionalities are more explicitly acknowledged. These courses play a role in recognizing and maintaining children's ties to their families' societies of origin.

Also children do not express a strong demand for recognition of their transnational positionalities; instead, their accounts suggest that the meanings attributed to these identities are not central to their self-understanding. Notably, their responses to questions about hierarchies related to these positionalities or experiences of exclusion indicate that they do not interpret their school relationships through such lenses. In this context, rather than evaluating children solely through dichotomies of integration or exclusion, approaching their experiences through their own meanings, flexibility, and everyday strategies enables a more holistic and participatory perspective.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2017). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, E. (2010). Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 7-38.
- Anthias, F. (2009). Translocational belonging, identity and generation: questions and problems in migration and ethnic studies. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 4(1), 6-15.
- Anthias, F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality: towards a translocational frame. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 102-110. <https://doi.org/10.2478/v10202-011-0032-y>
- Bloch, A., ve Hirsch, S. (2018). Inter-generational transnationalism: the impact of refugee backgrounds on second generation. *Comparative Migration Studies*, 6(30). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0096-0>
- Borsch, A. S., Skovdal, M., ve Jervelund, S. S. (2019). How a school setting can generate social capital for young refugees: Qualitative insights from a folk high school in Denmark. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 718–740. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez003>
- Brooker, L. (2002). *Starting School: Young Children Learning Cultures*. Open University Press.
- Chan, E. (2007). Student experiences of a culturally-sensitive curriculum: ethnic identity development amid conflicting stories to live by. *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 177-194. <https://doi.org/10.1080/00220270600968658>
- Christensen, P., ve Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- David, N. N., ve Kilderry, A. (2019). Storying un/belonging in early childhood. *Global Studies of Childhood*, 9(1), 84-95. <https://doi.org/10.1177/2043610619832893>
- Davies, B. (2014). *Listening to Children: Being and Becoming*. Routledge.
- Devine, D. (2005). ‘Welcome to Celtic Tiger’ Teacher responses to immigration and increasing ethnic diversity in Irish schools. *International Studies in Sociology of Education*, 15(1), 49–70. <https://doi.org/10.1080/09620210500200131>
- Devine, D. (2009). Mobilizing Capitals? Migrant Children’s Negotiation of Their Everyday Lives in School. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521-535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Devine, D., Kenny, M., ve MacNeela, E. (2008). Naming the other – Children’s construction and experience of racisms in Irish primary schools. *Race, Ethnicity and Education*, 11(4), 369-85. <https://doi.org/10.1080/13613320802478879>
- Devine, D., ve Kelly, M. (2006). ‘I just don’t want to get picked on by anybody’ – Dynamics of inclusion and exclusion in a newly multi-ethnic Irish primary school. *Children and Society*, 20(2), 128-139. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00020.x>
- Dobson, M. E. (2009). Unpacking children in migration research. *Children’s Geographies*, 7(3), 355-360. <https://doi.org/10.1080/14733280903024514>

- Faas, D. (2008). Constructing identities: the ethno-national and nationalistic identities of white and Turkish students in two English secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/01425690701737440>
- Federal Statistical Office. (2024). *Permanent and non-permanent resident population by canton, citizenship (selection), country of birth, sex and age class, 2020–2024*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/en/36021750>
- Fibbi, R., Ugrina, D., Topgül, C., ve Wanner, P. (2015). *The New Second Generation in Switzerland: Youth of Turkish and Former Yugoslav Descent in Zurich and Basel*. Amsterdam University Press.
- Gardner, K. (2012). Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889–912. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677170>
- Gardner, K., ve Mand, K. (2012). ‘My Away is Here’: Place, Emplacement and Mobility amongst British Bengali Children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 969-986. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677177>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>
- Glick Schiller, N., Basch, L., ve Szanton Blanc, C. (1995). From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48–63.
- Gogolin, I. (1997). The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), 38-49. <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- Hill, M. (2006). Children’s voices on ways of having a voice: Children’s and young people’s perspectives on methods use in research and consultation. *Childhood*, 13(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/0907568206059972>
- İsa, T. (2017). İngiltere’de Azınlık Gruplar ve Eğitim: ‘Türkçe Konuşan Göçmenler’. *Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları, Sempozyum 25 Ekim 2014*, Politeknik Gazetesi, 142-151.
- James, A., ve Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in The Sociological Study of Childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Kaya, B. (2017). İsviçre’de Türkiyeli Göçmenler. *Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları, Sempozyum 25 Ekim 2014*, Politeknik Gazetesi, 42-67.
- Lee, N. (1998). Towards an Immature Sociology. *The Sociological Review*, 46(3), 458-82. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.00127>
- Levitt, P., ve Schiller, N. G. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38(3), 1002-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Makarova, E., ve Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256-269. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>

- Orellana, M. F., Thorne, B., Chee, A., ve Lam, W. S. E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), 572–591. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>
- Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., ve Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging—Somali immigrant adolescents’ experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(2). <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press.
- Plenty, S., ve Jonsson, J. O. (2017). Social Exclusion among Peers: The Role of Immigrant Status and Classroom Immigrant Density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1275–1288. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>
- Portes, A., ve Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of The Immigrant Second Generation*. University of California Press.
- Pratt, G. (2003). Between homes: displacement and belonging for second-generation Filipino-Canadian youths. *BC Studies: The British Columbian Quarterly*, 140, 41-68. <https://doi.org/10.14288/bcs.v0i140.1689>
- Punch, S. (2020). Why have generational orderings been marginalised in the social sciences including childhood studies? *Children's Geographies*, 18(2), 128-140. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1630716>
- Rajan, V. (2021). Migrant childhoods and schooling in India: contesting the inclusion-exclusion binary. *Children's Geographies*, 20(6), 760-773. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.2015288>
- Sigad, L. I., ve Eisikovits, R. A. (2010). ‘You Can’t Exactly Act American Here in Israel!’: Identity Negotiations of Transnational North American–Israeli Children and Youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(7), 1013-1031. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.481590>
- Şimşek, D. (2024). *‘Am I less British?’: Racism, Belonging, and The Children of Refugees and Immigrants in North London*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800087309>
- UNESCO. (2017). *Basel Carnival*. Intangible Cultural Heritage. <https://ich.unesco.org/en/RL/basel-carnival-01262>
- Uysal, A. (2016). Londra’daki Türkçe konuşan topluluğa ait çocukların ulusaşırı mekanlarda duygusal coğrafyaları. *Göç Dergisi*, 3(1), 99-119. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.557>
- Vassaf, G. (2010). *Daha Sesimizi Duyuramadık Almanya’da Türk İşçi Çocukları*. Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Wanner, P. (2002). The demographic characteristics of immigrant populations in Switzerland. In W. Haug, P. Compton, ve Y. Courbage (Eds.), *The Demographic Characteristics of Immigrant Populations* (ss. 419-496). Council of Europe Publishing.
- Wanner, P., ve Fibbi, R. (2010). Children in Immigrant Families in Switzerland: Family and Socioeconomic Environment. *Child Indicators Research*, 3(4), 459-476. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9068-0>
- Zeitlyn, B. (2012). Maintaining Transnational Social Fields: The Role of Visits to Bangladesh for British Bangladeshi Children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 953–968. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677176>

Zeitlyn, B., ve Mand, K. (2012). Researching Transnational Childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987-1006. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179>

Makale Bilgileri/Article Information

Etik Beyan:	Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan edilir.	Ethical Statement:	It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Çıkar Çatışması:	Çalışmada kişiler veya kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.	Conflict of Interest:	The authors declare that declare no conflict of interest.
Yazar Katkı Beyanı:	Çalışmanın tamamı yazar tarafından oluşturulmuştur.	Author Contribution Declaration:	The entire study was created by the author.
Mali Destek:	Çalışma için herhangi bir kurum veya projeden mali destek alınmamıştır.	Financial Support:	The study received no financial support from any institution or project.
Yapay Zekâ Kullanımı:	Bu çalışmada herhangi bir yapay zekâ tabanlı araç veya uygulama kullanılmamıştır.	Use of Artificial Intelligence:	This study did not utilize any artificial intelligence-based tools or applications.
İntihal:	Bu makalede intihal taraması yapılmış ve intihal içermediği teyit edilmiştir. – İntihal.Net	Plagiarism:	This article has been scanned for plagiarism and it has been confirmed that it does not contain plagiarism. – İntihal.Net

