

Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları

SEMPOZYUM
25 EKİM 2014

PoliTeknik

Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları

Sempozyum
25 Ekim 2014

Yayına Hazırlayan/Redaktion:
**PoliTeknik Gazetesi/
Zeitung PoliTeknik**

Mayıs/Mai 2017
Copyright © PoliTeknik

ISBN: 978-3-9813430-9-0
Die Gaste Verlag
info@politeknik.de
Homepage: www.politeknik.de

PoliTeknik

Önsöz

“Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları” Sempozyumu, dil, eğitim ve göç ile bağlantılı konuların, yeni bulgulara ulaşmak ve yeni perspektifler geliştirmek için, bilimsel temelde tartışıldığı ve derinleştirildiği bir platform olarak tasarlanmıştır.

Türkiyeli göçmenlerin ağırlıklı olarak yaşadıkları toplam 11 göç ülkesinde (Almanya, İsviçre, Hollanda, Fransa, Belçika, İngiltere, Danimarka, İsveç, Finlandiya, ABD ve Avustralya), içinde bulundukları toplumsal koşul ve eğitimsel durumlar şu noktalar dikkate alınarak irdelenmiştir (Avusturya ve Kanada üzerine sempozyumda sunumlar yapılmış, ancak kitapta bu ülkeleri irdelenen makalelere yer verilememiştir):

- *Bulundukları ülkelere göre Türkiyeli göçmenler hakkında genel bilgi ve istatistik veriler*
- *Türkiyeli göçmenlerin yaşadığı ülkelerin eğitim sistemleri ve göçmen çocuklarının eğitim durumu hakkında genel bilgi ve istatistik veriler*
- *Devletlerin göçmenlere ilişkin eğitim ve dil politikaları*
- *Türkiyeli göçmen çocuklarının okul başarı ya da başarısızlığının bilimsel, siyasi ve göçmen bakış açısıyla nedenleri; bilimsel araştırma eksikliği duyulan alanlar/konular*
- *Göç alan ülkelerin birlikte yaşamın inşası için geliştirdikleri tasarılar; bu tasarıların pratik uygulamaları ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, Türkiyeli göçmenlerin çoğunluk toplumu bünyesindeki güncel konumu*

- *Türkiyeli sivil toplum kuruluşlarının eğitim ve toplumsal ilerleme alanında, yaşadıkları göç ülkesine göre sorun tanımlamaları ve ürettikleri çözümler; bu çözümlerin pratik uygulamaları ve başarı düzeyleri*
- *“Entegrasyon politikalarının” eğitim sistemi üzerindeki etkileri*
- *Göç alan ülkelerde izlenen dil, eğitim ve “entegrasyon politikalarının” ayırt edici yönleri*

Sempozyumun amacı Türkiyeli göçmenlerin ağırlıklı olarak yaşadıkları toplam 12 göç ülkesinde, içinde bulundukları toplumsal koşulları ve eğitsel durumları tartışmak ve karşılaştırmak olmuştur.

Bu etkinlikte Türkiyeli göçmen çocuklarının eğitsel başarı düzeylerini, özellikle de “dil edinim eksikleri” ve “fırsat eşitliği” sorunlarını hangi etmenlerin belirlediği ele alınmıştır. Göç alan ülkelerde ve göçün farklı dönemlerinde uygulanan dil desteğinin uluslararası dil edinim kuramlarını ve başarılı dil edinim modellerini hangi ölçüde göz önünde bulundurduğu ayrıca tartışmaya açılarak, yeni bakış açıları ve eleştirel bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanınmıştır.

“Entegrasyon politikaları” sempozyumun bir diğer ağırlıklı konusunu oluşturmuştur. Her göç ülkesinin izlediği entegrasyon politikalarında, farklı siyasi akımlar ve toplumsal gruplar kendi çizgilerine uygun tasarıları uygulamaya ya da geliştirmeye çalışmıştır. Bütünleşme, içselleme, kültürlerarasılık, çok-kültürlülük ya da yönetici kültür (Leitkultur) kavramları bunun bir yansıması olup, 1960’lı yıllardan bu yana yaşanan “entegrasyon” süreçlerinde hangi tasarıların hayata geçtiği, bu tasarıların nasıl sonuçlar doğurduğu ve alternatiflere neden gereksinim duyulduğunun kamuoyuna tanıtılması, sempozyumun amaçları arasında yer almıştır.

“Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları” Sempozyumu hedefleri kapsamında ortaya çıkan bulgular ve deneyimler bu kitapta yayınlanmış olup, bunlar uzun vadede değerlendirilebilecek kalıcı bir kaynak oluşturacaktır.

Ayrıca yapılan çalışma sonucu oluşan uluslararası bir yazar kadrosu ile, irdelenen konunun yeni verilere dayanarak ve karşılaştırmalı olarak düzenli aralıklarla güncellenmesi için önemli bir fırsat doğmuştur.

12 Kasım 2016

İçindekiler

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Sylvia Löhrmann Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanı Çokdilliliği bir Potansiyel Olarak Kullanmak!	10
Safer Çınar Almanya Türk Toplumu (TGD) Eşbaşkanı “Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları”	16
Prof. Dr. Dirk Halm Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi Vakfı Bilim Direktörü Başkan Yardımcısı	20
Yücel Tuna Almanya Türk Öğretmen Dernekleri Federasyonu Başkanı Göçmen Azınlıklar ve Çokkültürlü Toplumun Kabul Edilmesi	24

SEMPOZYUM SUNUMLARI

1. Oturum

ALMANYA - İSVİÇRE

Prof. Dr. Drorit Lengyel Hamburg Üniversitesi Almanya'da Türkiye Kökenli Göçmenlerin Güncel Eğitim Durumu	28
Bülent Kaya Siyaset Bilimci ve Araştırmacı Face Migration İsviçre'de Türkiyeli Göçmenler	42

2. Oturum

HOLLANDA - BELÇİKA - FRANSA

Prof. Dr. Kutlay Yağmur Tilburg Üniversitesi Hollanda Eğitim Kurumlarında Okul Başarısı Tartışması ve Türk Öğrencilerin Durumu	68
--	----

Altay A. Manço | IRFAM Akademik Direktörü 92
**Genç Türkler: 1990/2011 Gözlemleri Vasıtasıyla Belçika'ya Eklenmenin
Değerlendirilmesi, Almanya ve Türkiye ile Mukayesesi**

Prof. Dr. Mehmet-Ali Akıncı | Rouen Normandie Üniversitesi 116
Fransa'daki Türklerin Eğitimdeki Durumu ve Toplumsal Koşulları

3. Oturum

İNGİLTERE - DANI MARKA - İSVEÇ - FİNLANDİYA
Dr. Tözün İsa | Londra Metropolitan Üniversitesi 142
İngiltere'de Azınlık Gruplar ve Eğitim: 'Türkçe Konuşan Göçmenler'

Susanne Jacobsen-Pérez | Roskilde Üniversitesi 152
**Türkiye Kökenli Göçmenlerin Danimarka'da Eğitim Durumu ve
Toplumsal Koşulları**

Eija Kuyumcu | Stockholm Üniversitesi 170
**Türkiye Kökenli ve Diğer Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu ve
Toplumsal Koşulları – İsveç Örneği**

Eija Kuyumcu | Stockholm Üniversitesi 196
Finlandiya'daki Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları

4. Oturum

ABD - AVUSTRALYA
Dr. Zeynep Işık-Ercan | Rowan Üniversitesi 214
Dr. Bahar Otçu-Grillman | Mercy College
Amerika'daki Türk Göçmenlerin Eğitim ve Yaşam Durumları

Prof. Christine Inglis | Sydney Üniversitesi 226
Avustralya'da Türk Deneyimi

Sylvia Löhrmann

Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanı

**Çokdilliliği bir Potansiyel
Olarak Kullanmak!**

Sayın Başkonsolos Özkaya,
Sayın Korkmaz,
Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler,

Yeni bir Türkçe gazete olan “PoliTeknik’in” bu sempozyumunda hepini-
zi içtenlikle selamlıyorum.

Bugün için bana yönelttiğiniz daveti memnuniyetle kabul ettim. Üst
düzey bir katılımıla gerçekleştirilen böylesi bir toplantı “PoliTeknik” Gazete-
si ve “Çökyönlü Eğitim Derneği’nin” büyük bir kazanımıdır.

Eyaletimizde iki milyonun üzerinde öğrenci var, bunların neredeyse
yüzde 30’u göç kökenlidir. Bazı okullarda göç kökenli öğrencilerin oranı
yüzde ellinin çok üzerindedir. Bu çokdillilik potansiyelini kullanmak ve des-
teklemek zorundayız. Çünkü çokdillilik küreselleşme ve uluslararası pa-
zarlar çağında giderek birçok toplumsal değişimi anlamanın temel esasla-
rından biri olmuştur.

Çokdillilik ayrıca birçok iş için artan oranda bir önkoşul olan kültür-
lerarası yeterliği de içermektedir. Kişisel ve mesleki hareketlilik özel bir
konuma da sahiptir. İletişim dili olarak İngilizcenin uluslararası önemine
rağmen birkaç dil bilmek gerekli. Bu dil çeşitliliği okullarımızı ve toplumu-
muzun zenginleştiriyor.

Çünkü burada sizler kökenlerinizden bağımsız olarak başarılı bir okul
sürecinden geçtiniz ve meslek eğitimlerinizi başarıyla tamamladınız ve
toplumumuzda başarıyı sırtlayanlarınsınız. Ve sizler şunu gösteriyorsunuz:
Başarılı olmuş entegrasyon bir kazançtır! Sizin için, ülkemiz için ve hepi-
miz için. Hepimiz göçten yarar sağlıyoruz.

Göçü bir yük değil; aksine bir fırsat olarak görmeliyiz. Göç kökenli insanların potansiyellerini kullanmalı ve desteklemeliyiz! Özellikle dil ve eğitimin desteklenmesi buna dahildir.

Ben toplantınıza memnuniyetle katılıyorum, çünkü sempozyumunuzda, özellikle okullarımızı da ilgilendiren eğitsel-siyasi konuları ele almaktasınız.

Duisburg-Essen Üniversitesi'nin etkinlik için bir yer tahsis etmiş olması da sevindirici. Duisburg-Essen Üniversitesi Türkistik Enstitüsü'nde Türkçenin öğretmenlik eğitimi kapsamında yabancı dil olarak okunması olanaklı. Benim için teoriyle sınırlı olan Türkçenin zenginliği ve karmaşıklığı, bir bakıma iyi bir yabancı dil dersi verilmesini gerekli kılıyor. Bu nedenle hem sizler hem de kendimiz için daha fazla öğrencinin Duisburg-Essen Üniversitesi'nde bu bölüme ilgi göstermesini ve akabinde daha fazla okulum yabancı dil olarak Türkçe sunmalarını diliyorum.

Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler,

Sizlere örnek olarak Kuzey Ren Vestfalya'da okullarımız üzerinden desteklediğimiz üç girişime değinmek istiyorum:

Birincisi: Kökendili derslerimizle başlıyorum.

Kesintisiz dil öğrenimi anlamında Almanca ve kökendilini paralel olarak desteklemenin son derece başarılı olduğunu biliyoruz. Bu nedenle eğitim bakanlığında kökendili dersinin nitelikli olarak geliştirilmesini ele alan bir çalışma grubu oluşturduk.

Kuzey Ren Vestfalya'da yalnızca Türkçe kökendili dersine 57.000 öğrenci katılıyor. Başka hiçbir eyalette – Eyalet Eğitim Bakanları Daimi Konferansı'nın 2011 tarihli bir anketine göre – Kuzey Ren Vestfalya'da olduğu kadar kökendili dersine kaynak ayrılmıyor: 16 dil için 886 öğretmen. Bu yüksek bir rakam.

Türkçe dersi aynı zamanda yabancı dil dersine de dönüştürülüyor. Kuzey Ren Vestfalya'da on iki lise şu an verdiğimiz destekle “Türkçe yabancı dil” dersi sunuyor. Türkçe yabancı dil dersi, Türkçe konuşan öğrenciler için büyük bir fırsat. Bu derse lise sonuna kadar girilebilir ve ders ikinci yabancı dil olarak değerlendiriliyor.

Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler,

Kuzey Ren Vestfalya çokdilliliğin eyaletidir. Eşsiz dil çeşitliliğimiz özel bir değer ve etkin olarak eğitim sistemimizde ele aldığımız, desteklediğimiz ve belgelediğimiz bir potansiyeldir. Bu, gerek öğrencilerimizin siste-

matik olarak okulda öğrendikleri dil bilgisi için, gerekse de elbette yurttaşlarımızın aile ve kültürel kökenleri üzerinden beraberinde getirdikleri doğal çokdillilik için de geçerlidir.

Çokdilliliğe değer gösterilmesi ve desteklenmesi eyalet hükümetinin temel hedeflerinden biridir. Dil öğreniminde geniş bir sunu ve de yoğun ve uygulama odaklı dil öğrenimi bizim açımızdan bu bağlamda oldukça önemli.

Amacımız “eğitim dili” olarak adlandırılan dili de göç kökenli çocuklarda ve onu kesintisiz dil öğrenimi olarak tüm derslerde desteklemektir. Buna göre eğitim dili okulda bilginin öğrenildiği dildir. Eğitim dilinin öğrenilmesi bu nedenle eğitsel ve mesleki başarının temeli ve anahtarıdır. Eğitim Bakanlığı “kesintisiz dil öğrenimini” desteklemek amacıyla, okullar için kapsamlı bir danışmanlık ve mesleki eğitim sunusunun oluşturulmasıyla uğraşıyor.

Eyalet Koordinasyon Merkezi, danışman olarak görev yapacak ya da yapmakta olan öğretmenlerin vasıflandırılması ve onlara eşlik edilmesinden sorumlu.

İkincisi: Sizlere tanıtmak istediğim ikinci girişim entegrasyon bürolarıdır: Şu an entegrasyon için 3.000 (!) öğretmen kadrosu mevcut. Entegrasyon büroları yüksek oranda göç geçmişine sahip öğrencilerin bulunduğu okullara gidiyor. Verilen desteğin amacı, kesintisiz dil öğrenimi dahil, kültürlerarası okul ve ders planlamasıdır.

Üçüncüsü: Üçüncü girişim, çaba gösteren göç kökenli gençler için hazırlanan START burs programımızdır. Hertie Vakfı’nın işbirliğiyle gerçekleştirilen bu programda, göç kökenli gençlere, yüksekokul mezuniyetleri edinmeleri için onları desteklemek ve böylece toplumsal katılım fırsatlarını arttırmak amacıyla burs veriliyor.

START böylece Almanyada daha fazla eğitim ve fırsat eşitliği için önemli bir katkı sunuyor. Bu proje özellikle başarımlı düzeyleri yüksek öğrencilerin geliştirilmesi ve desteklenmesine hizmet ediyor.

Bizim bu başarı öykülerine ihtiyacımız var – ve bu başarıları görünür kılmak istiyoruz! Bu nedenle bu bursun koşulları hakkında bilgi edinmeniz ve gerektiğinde çocuklarınızı da başvuruda bulunmaları amacıyla isteklendirmeniz için sizleri açıkça cesaretlendirmek istiyorum. Bu gelecek için değerli bir yatırımdır.

Ne yazık ki göç kökenli ve göç kökenli olmayan öğrenciler arasındaki adalet açığı henüz kapanmadı. Son PISA sonuçları her ne kadar bu yolda

ilerleme kaydettiğimizi gösterse de. Ama şimdi işi gevşek bırakmamalıyız, aksine bu yolda sistematik olarak ilerlemeye devam etmeliyiz.

Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler

Bu noktada ek olarak şunları söylememe izin verin: Okullarımızda daha fazla göç kökenli öğretmene ihtiyacımız var. Sınıflardaki çeşitliliği öğretmenler odasındaki çeşitlilik izlemeli. Göç kökenli öğretmenler ağıımızın 600'den fazla üyesi bulunuyor. Bu salondaki öğretmenleri özellikle bu öğretmenler ağında çalışmaya cesaretlendirmek istiyorum.

Hoşgeldin kültürümüzün adına yakışır bir şekilde yaşanması ve deneyimlenmesini sağlamamız gerekiyor. Hoşgeldin kültürümüzün nasıl işlemesi gerektiğini teoride biliyoruz, ama günlük yaşamda da – özellikle de göçmenler tarafından – hissedilmesini ve yaşanmasını sağlamak zorundayız. Alman hoşgeldin kültürü, göç araştırmaları tarafından büyük ölçüde ekonomik çıkarlara yaradığından, kısmen teknik ve daha çok amaçlı-rasyonel olduğu gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu nedenle bu “hoşgeldin tekniğinden” çıkıp, somutta yaşanan bir hoşgeldin kültürüne geçmek zorundayız. Belki de bu şekilde, Göç ve Mülteciler Dairesi tarafından (BAMF) 2014'te yapılan bir araştırmanın gösterdiği gibi, burada eğitilmiş, kısmen yüksek nitelikli Türk göç kökenli insanların artan göçü engellenebilir.

Örneğin kamu hizmetleri ya da özel sektöre yapılan iş başvurularının anonimleştirilmesi buna katkı sağlayabilir, çünkü Ahmet'in iş başvuru süreçlerinde Wolfgang'dan hâlâ daha az şansı var, bunu örneğin Alman Vakıfları Göç ve Entegrasyon Bilirkişi Konseyi'nin bu yıl yayınladığı “İş Piyasasında Ayrımcılık” araştırması göstermiştir. Tek başına bu bile çok iyi entegre olmuş insanların sıkça hoş gelmedikleri deneyimi edindiklerinin belirtisidir.

Halbuki Almanyada yaşayan göç kökenli insanların birçoğu burada doğmuş ve yetişmiştir. Onlar Alman vatandaşlarıdır. Göç kökenli olmayan Almanlar gibi aynı haklara ve yükümlülöklere sahipler. Bu nedenle göçmenlere eşitsiz davranılmasına ve onların dışlanmasına bir son verilmeli ve bu eşit bir birlikteliğe dönüşmelidir. Ancak bu şekilde karşılıklı belirten SİZ ve BİZ, yerini birlikte bir BİZE bırakabilir.

Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler,

Entegrasyon salt göç geçmişi bulunan yurttaşlardan çıkan tek yönlü bir yol ve tek taraflı bir hareket değildir.

Nasıl biz burada birbirimizle konuşuyorsak, göç geçmişi bulunan ve bulunmayan insanlar birbirine yakınlaşmak üzere hareket etmeli.

Entegrasyon üzerine konuşmak ilk adımdır. Bu şekilde konuyu toplumumuzdaki kafaların içine taşımış oluruz. Ama ikinci adımla onu pratik olarak şekillendirmek ve yaşamak zorundayız.

Bunun için devlet ve sivil toplumun oluşturduğu, sorumluluk üstlenen bir topluluğa ihtiyacımız var: Çok çeşitli birliktelik iklimini doğal kılan ve bu iklimde aşağılayıcı ve ırkçı fikirlerin yeri olmadığı bir devlete ihtiyacımız var.

Bizim ama aynı zamanda yerinde, somut ilişkilerde ve günlük yaşamda özel ilişkide birlikteliği yaşayan güçlü ve sorumluluk bilincine sahip – bugün burada sizler gibi – bir sivil topluma da ihtiyacımız var. Birbirimizi tanımamız gerekiyor. Birbirimize yakınlaşmamız gerekiyor. Çünkü bugün inşa ettiğimiz köprüler yarın etkisini göstermeye devam edecek.

Eğer biraraya gelebileceğimiz alanlar ve mekanlar yaratabilirsek, o zaman göçmenleri ayrımcılığa, dışlamaya ve dezavantajlara tabi tutmayan bir toplum hedefimize biraz yaklaşmış oluruz.

Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler, bugünkü sempozyum için sizlere ilginç sunumlar ve tartışmalar diliyorum.

İlginiz için çok teşekkür ederim.

Safter Çınar

Almanya Türk Toplumu (TGD) Eşbaşkanı

“Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları”

Bu önemli toplantıyı düzenleyenlere teşekkür ediyorum. Göçmen kökenli çocukların eğitim durumlarının uluslararası karşılaştırmasının Almanya'daki tartışmalara ivme kazandıracağını umuyorum.

İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) her yıl “Bir Bakışta Eğitim/ Bildung auf einen Blick” adlı bir araştırma yayınlamaktadır. Bu araştırmalarda 34 üye ülkede eğitim alanındaki gelişmeler değerlendirilmektedir. 2014 araştırmasında şu sonuç saptanmaktadır:

Tüm ülkelerde eğitim alanında “yukarıya hareketlilik” (çocukların ana-babadan daha iyi bir okul diploması alması) artmaktadır. Yalnız dört ülkede “aşağıya hareketlilik” (çocukların ana-babadan daha kötü bir okul diploması alması) daha sık görülmektedir: Estonya, Norveç, İsveç ve – ne büyük sürpriz! – Federal Almanya.

Federal Almanya eğitim sistemi hâlâ “eleyici” niteliğini korumaktadır. Anne-babanın eğitimi genelde çocukların da zorunlu okul süreci sonunda aldığı diploması belirlemektedir. Bu eleme ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre belirlenmektedir (ben 68 kuşağında politize olmuş birisi olarak ‘sınıfsal’ diyorum).

Etnik Değil Sosyo-Ekonomik (Sınıfsal)

Bunun böyle olduğunun en nesnel göstergesi Berlin’de ilkökul öncesi uygulanan Almanca düzeyi testidir.

TGD üyesi Berlin-Brandenburg Türkiye Toplumu’nun önerisi üzerine Berlin’de ilkökul öncesinde çocuklara bir ‘Almanca düzeyini ölçme’ testi yapılmaktadır (Sprachstandsmessungen):

Biz TBB olarak bu öneriyi getirdiğimizde üç koşul getirmiştik:

1. Bu test anadilinden bağımsız olarak tüm çocuklara uygulanacaktır,
2. Testi aşamayan çocuklara hiçbir yaptırım (örneğin, okula bir yıl geç başlama) uygulanmayacaktır,
3. Bu çocuklara ilkokula başlamadan önce Almanca destek dersleri sunulacaktır.

Yasa koyucu TBB'nin bu önerisini bire bir yaşama geçirdi – ve sonuçlar bizim tezimizi doğrulamaktadır:

Her yıl belirli bir oranda (%10–15) anadili Almanca olan çocukların da yaşlarına uygun Almanca bilmedikleri ortaya çıkmaktadır ve bu çocuklar da Almanca destek derslerine katılmaktadır. Tabii bu Alman kökenli aileler Berlin'in yoksul semtlerinde oturan ailelerdir.

Almanya artık “sorunları” çocukların etnik kökenlerine indirgemekten vazgeçmelidir!

Anadili Yasağı

Berlin'de Hoover-Real-Schule bir uygulama getirdi: Öğrencilere tenefüslerde anadillerinde konuşma yasağı getirildi. Kuşkusuz, ‘yasak’ sözcüğü kulağa pek hoş gelmediğinden bir de yeni kavram oluşturuldu: “Deutsch-Gebot – Almanca önerisi.”

Bu kavramın bir nedeni de bu yasağın yasaya aykırı olduğunun bilinmesidir. Bu tür bir yasağın hiçbir yasal temeli yoktur. Nitekim bu yasağı uygulayan okulların müdürleri hep bu uygulamanın “gönüllü” olduğunu vurgulamaktadır.

Şimdi soruyorum: Bu öğrenciler teneffüste aralarında Türkçe veya Arapça değil de İngilizce konuşmuş olsalardı, böyle bir yasak getirilir miydi? Kuşkusuz hayır!

Buna “yapısal ırkçılık – struktureller Rassismus” diyoruz.

TGD'nin girişimleri sonucunda Eğitim Bakanları Konferansı (Kultusministerkonferenz der Länder) 15 Ekim 2010'da oy çokluğu ile bu uygulamaya karşı olduklarını belirtti.

Bu sempozyumda göç olgusunu kabullenmiş ülkelerdeki değişik uygulamalardan önemli bilgiler alacağımızı umuyor, başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Dirk Halm

Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi Vakfı Bilim Direktörü Başkan Yardımcısı

Sevgili Öğrenci Arkadaşlarım,
Sayın Hanımefendiler ve Beyefendiler,

Sizleri bugün bu heyecan verici toplantıda selamlamaktan büyük bir mutluluk duyuyorum. Ben burada, etkinliğin kooperasyon partnerlerinden biri olan ve Duisburg-Essen Üniversitesi'nin bir enstitüsü olarak, üniversite ile 1991'den bu yana göç ve entegrasyon araştırmaları alanında yakın işbirliği içerisinde bulunan ve burada, özellikle, ulusal kökenleri itibarıyla Almanya'da hâlâ en büyük göçmen grubunu oluşturan Türkiye kökenlilere odaklanan, Türkiye ve Uyum Araştırmaları Merkezi Vakfı'nı (ZfTI) temsil ediyorum.

Bu toplantının tasarısını biraz biliyorum ve bildiğim için de gerçekleştirebilmiş olmasına ve ZfTI olarak başarısına katkı sunabildiğimize seviniyorum. Bugün burada yapmak istediğimiz şey tahminimce göç araştırmalarının ve güncel olarak karşı karşıya olunan görevlerin can damarına dokunuyor. Son 15 ila 20 yıla bakıldığında, özellikle iki bilimsel gelişme saptanabilmektedir. Birinci gelişme, göç ve entegrasyon alanındaki ikincil istatistiksel, ama aynı zamanda birincil istatistiksel veri durumunun bu dönemde olağanüstü düzelmiş olmasıdır. Örneğin dönüm noktalarından biri göç kökeninin 2005 Mikro Nüfus Sayımı'nda belirtilmiş olmasıdır, ama aynı zamanda Sosyo-Ekonomik Panel de (SOEP) göç kökenli topluluk konusunda giderek daha ayrıntılı çalışmaya başladı vs... Bundan bağımsız olarak, Almanca konuşulan bölgelerde göç/entegrasyon konusunda veri toplama ve büyük araştırmalar son yıllarda oldukça arttı. Veriler-

de durumun düzelmesi içeriklere yönelik bir dizi sorumluluk doğurmuştur. Kanımca ana çizgiyi, göç kökenlilik “konteyner”inin aslında sosyal gerçekliği ya da farklı bir ifadeyle, sosyal sorunları betimlemeye hangi oranda uygun olduğu sorusuna yönelinmiş olunması oluşturmaktadır. Ya da düzelen veri durumunun olanaklı kıldığı, giderek farklılaşan bu bakışın, göç kökenliliğin bu konteynerini hangi oranda giderek yapı-çözümüne uğrattığı. Siz ailelerin eğitsel artalanını ve sosyal durumunu kontrol ettiğinizde, peki o zaman göç kökeni, eğitim başarısı ya da sosyal entegrasyon, sosyal konumlanış, etkileşim vb. diğer görünümeler açısından nasıl bir rol oynar? Bu, yüzleşmemiz gereken bir soru ve bugünkü toplantıda, ele alınacak farklı ülkelere bir bakışla bu soru için bilgi edinmeyi bekliyorum. Sonuç daima göç kökeninin tümüyle yapı-çözümünün yapılamaması, aksine onun önemli olmaya devam ettiğidir. Nitekim yerine getirilmesi gereken görev, göç ülkelerinin karşılaştırılmasıyla oldukça kesin bir şekilde bunu saptamaktır. Ve şimdi son yılların ikinci ana çizgisine geliyorum. Kanımca büyük bir projeye, TIES araştırmasına atıfta bulunulmadan böyle bir etkinlik yapılamaz. TIES araştırmasında, Türkiye kökenliler de dahil farklı göç ülkelerinden Avrupalı ikinci kuşak karşılaştırılmıştır ve burada, göç kökenlilik sosyal gerçekliği ilk ve özerk olarak açıklayabildiği oranda, farklı göç toplumlarındaki çerçeve koşulların yine de önemli olduğu açıkça ifadesini bulmuştur. Hangi göçmen grubunu ele aldığımdan görece bağımsız olarak, farklı göç ülkelerindeki kurumsal çerçeve koşullara göre bu toplumlarda farklı gruplar için sosyal entegrasyonun ve sorunlarının çıkış noktaları birbirine oldukça benzerdir. Ve nihayet bu da bir bakış açısidir ve umarım Türkiye kökenli toplulukları kapsayan göç toplumlarını karşılaştırmayı çıkış noktasına yerleştiren bugünkü toplantı onu ele alacaktır. Bugünkü amacımız bilimsel açıdan son derece önemli ve oldukça heyecan verici ve önemli sunumlar vaadediyor. Sayın Korkmaz böylesi bir alışverişi olanaklı kıldığınız için size içtenlikle teşekkür ediyorum ve hepimize ilginç bir gün ve güzel bir toplantı diliyorum.

Yücel Tuna

Almanya Türk Öğretmen Dernekleri Federasyonu Başkanı

Göçmen Azınlıklar ve Çokkültürlü Toplumsal Kabul Edilmesi

Dünyamız çok hızlı bir şekilde değişiyor. Daha birkaç yıl öncesine değin birbirlerine düşman gözüyle bakan ideolojiler, siyasal yaklaşımlar ve bunların temsilcileri süper güçler bugün birbirlerine daha yakın.

Avrupa Birliği, Avrupa evi artık çok sık konuşulanlar arasında. Ancak bütün bunlara karşın, Avrupa ülkelerinin birçoğunda ırkçılık ve milliyetçilik akımları, hatta cinayetleri söz konusu. Irkçılığın ve yabancı düşmanlığının özellikle yükseliş dönemlerinde göçmen gençlerin oluşturduğu grupların suç işlemeye itilme oranları artıyor. Kendilerini korumak için bile olsa suç işlemek zorunda kalan bu gençlerin oturma ve çalışma haklarına sınırlamalar getiriliyor.

Yapılan bir araştırmada yabancı düşmanlığı ve ırkçılık hakkında şu görüşlere yer veriliyor:

- Uluslararası alanda milliyetçilik ve ırkçılık önyargıları dost-düşman düşüncesine indirgeniyor.

- Toplumsal alanda azınlıkların her türlü ayrımcılığa karşı korunması için önlemlerin alınması gerekiyor.

- Kişinin özgürce karar vermesini sağlayabilecek emansipasyon (özgürleşme) eğitimine gereksinim var.

- Çokkültürlü toplumun yasal olarak kabul edilmesi.

- Kültürlerarası öğretim yaklaşımının benimsenmesi ve buna bağlı olarak:

1. Çokkültürlü toplumun kabul edilmesinin göçmen çocuklara etkisi:

- Kültürü tanınmadığı, anadilini öğrenemediği için çocuk kendini tanımakta güçlük çekiyor.

- Gelecek konusunda umutsuzluk taşıyor.
- Aşırı fanatik ve ideolojik akımlara kapılıyor.

Sonuç:

Çokkültürlü toplumun yasal olarak Almanya'da kabul edilmemesi ve uygulamaya sokulmaması göçmen ve etnik azınlıkların Alman toplumundan dışlanmalarının temelini oluşturuyor. Çünkü şu anda Almanya'da yürürlükte olan yasalar ve kurallar fiilen varolan çokkültürlü federal toplumun ve özellikle göçmen azınlıkların gereksinimlerine yanıt vermiyor.

Göçmen azınlıklar sürekli gelişen toplumsal ve kültürel koşulların gerisinde kalıyor. Bu durum toplumun en savunmasız kesimini oluşturan milyonlarca göçmenin ve aile bireylerinin federal topluma ve siyasal sisteme yabancılaşmalarına neden oluyor.

Bu durum topluma ve sisteme yabancılaşan insanların ya kendilerini her türlü siyasal, kültürel ve toplumsal çalışmadan geri çekerek içlerine kapanmaları ve umutsuzluğa düşmeleri ya da şiddet ve zor yoluyla bu durumu değiştirebilmek için mücadele yöntemleri arama sonucunu doğurabiliyor. Bu da bütün bunları ortadan kaldırmak için federal hükümet ile eyalet hükümetlerine gerekli önlemleri almak, uygulamaya koymak gibi sorumlulukları yüklüyor.

1. OTURUM

ALMANYA – İSVİÇRE

Prof. Dr. Drorit Lengyel

Hamburg Üniversitesi

Almanya’da Türkiye Kökenli Göçmenlerin Güncel Eğitim Durumu

Bu yazı, Almanya’da yaşayan Türkiye kökenli göçmenler hakkındaki güncel bilgileri ve istatistikleri genel bir bakış tarzında ele almaktadır. Önce göç kökenli insanların nüfusa göre dağılımı ile ilgili genel bilgiler vereceğim. Bunu Alman eğitim sistemi ve göç kökenli öğrencilerin, Türkiye kökenli çocuk ve gençlere özel olarak değinilerek, eğitime katılımı ve eğitim başarısı ile ilgili bilgiler izleyecek. Ardından öncelikli olarak eğitim politikası perspektifinden Alman eğitim sisteminde kültürel çeşitliliğe ve çokdilliliğe nasıl bir yaklaşım olduğunu kısaca ele alıp, Alman bilim coğrafyasında eğitim başarısızlıklarını açıklamak amacıyla tartışılan yaklaşımları tanıtacağım. Buradan hareketle, Almanya’da dil ve eğitim politikasının özet olarak esas özelliğinin yansıtıldığı bir sonuç çıkaracağım: Bu özellik, okul sisteminin eğitim ve dil politikası tarafından dokunulmayan ve aralıksız devam eden tekdil alışkıdır (monolingualer habitus).

1. Eğitim Yoluyla Entegrasyon

Entegrasyon “toplumsal yaşamın temel alanlarına mümkün olduğunca eşit fırsatlarla katılım” (SVR 2010, S. 13) olarak tanımlandığında, o zaman eğitim sektörü (iş sektörünün yanında) entegrasyon ve entegrasyon politikası için temel bir rol oynar. Eğitimin toplumsal katılım için önemi açıktır, çünkü eşit ve bağımsız bir yaşam için önemli olan kültürel ürünler yalnızca eğitim ile geliştirilebilir ve korunabilir.

Şimdi eğitim-öğretim sistemini, eğitime katılımı ve göç kökenli, daha doğrusu Türkiye kökenli öğrencilerin eğitim başarısını ele almadan önce, göç kökenli insanların nüfusa göre dağılımına değineceğim. Burada –

özellikle bugün karşılaştırmalı bir tartışma yapacağımızdan – “göç kökenli” kavramının Almanca tanımını anımsamamız önemli. Mikro Nüfus Sayımı’na (ilk kez 2005’te yapılmıştır) göre 1949’dan sonra günümüz Federal Almanya Cumhuriyeti topraklarına göç etmiş ve de Almanya’da doğmuş tüm yabancılar ile, Almanya’da Alman olarak doğup en az bir ebeveyni yabancı olarak Almanya’ya göç etmiş veya yabancı olarak Almanya’da doğmuş tüm insanları içermektedir.

Bu tanımdan hareketle, Almanya’da dar anlamda göç kökenli kişi sayısı 2012’de 16,3 milyondur, 2011’e göre 381.000 kişi daha fazla. Aynı zaman diliminde nüfus toplamda 159.000 artmıştır (81,754 milyondan 81,913 milyona). Bunun sonucunda dar anlamda göç kökenli nüfusta %19,5’ten %20,0’a hafif bir artış yaşanmıştır. Göç kökenli insanların büyük bölümü Türkiye’den geliyor (%18,3), onları Polonya (%9,4), Rusya Federasyonu (%7,4) ve İtalya (%4,6) izliyor. 1,4 milyon ile (yeni) Etnik Almanların (Aussiedler – Spätaussiedler) birçoğu eski Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla oluşan devletlerden – özellikle de Rusya Federasyonu’ndan (601.000) ve Kazakistan’dan (567.000) geliyor; bunların yanında Polonya (598.000) ve Romanya (231.000) göç veren önemli ülkeler arasında yer alıyor (bkz. Federal İstatistik Dairesi (2013, S.7).

Göçmen nüfus son yıllarda oldukça farklılaştı ve çeşitlendi. Herşeye rağmen Almanya’daki nüfusun Türkiye kökenli bölümü en büyüğü olmaya devam ediyor. Bu nedenle bu grubun eğitime katılımı ve eğitim başarıları ile daha kapsamlı bir şekilde ilgilenmek oldukça mantıklı.

2. Alman Eğitim-Öğretim Sistemi

Alman eğitim-öğretim sistemi oldukça bölümlenmiş, son derece seçici bir sistemdir. Bu noktada eğitimin her federal eyaletin kendi yetki alanına girdiği dikkate alınmak zorundadır. Bu, özel okul türleri ya da eğitim-öğretim sistemin kesit noktalarındaki geçişler ile ilgili her eyaletin özgünlükleri olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla birbiriyle birçok ortak yönleri bulunan ve aynı hedefleri taşıyan, ama birçok farklılıkları da olan 16 eğitim-öğretim sistemiyle karşı karşıyayız. Örneğin Almanya’da kökendili dersinden söz ettiğimizde, bu dersin eyalet politikası olarak hayata geçirilmesiyle farklı yapısal uygulama biçimleri varlık göstermiştir: Örneğin Kuzey Ren Vestfalya ve Hessen’de kökendili dersi başlangıçtan itibaren devletin gözetimine verilirken, Schleswig-Holstein ve Baden-Württemberg

gibi başka eyaletler sorumluluğu işgücü veren ülkelerin yetkili konsolosluklarına devretmiştir. Bunun yanında devlet kontrolünde olmayan özel ders sunuları da var (bkz. Reich 2010). Dolayısıyla aşağıda Alman eğitim sistemi irdelendiğinde her federal eyaletin daha başka incelikleri olduğu dikkate alınmalıdır.

Alman sistemi şu şekilde bölümlenmiştir:

- a) Okul öncesi (üç yaşından küçükler için kreşler, 0-6 ve 3-6 yaş arası çocuklar için çocuk yuvaları ve gerektiğinde 5-6 yaşındaki çocuklar için anaokulu, örneğin Hamburg'da);
- b) İlköğretim (4 yıl süreli, bitiminde örgün eğitime devam edilen okullara geçiş tavsiyesi yapılan, eve yakın ilkokul (Berlin'de 6 yıl);
- c) Ortaöğretim I: 5. sınıftan 10. sınıfa kadar, bir diğer ifadeyle ortaokul (Hauptschule), meslek ortaokulu (Realschule), karma okul (Gesamtschule) ya da liseyi kapsayan farklı okul türleri (Hamburg'da artık ortaokul ve meslek ortaokulları yok; onlar birleştirilerek, semt okulu adı verilen okul türlerini oluşturmaktadır ve semt okulu lise mezuniyetini de – Abitur – sunmaktadır);
- d) Ortaöğretim II: Karma okullarda ve liselerde 11. ve 12. sınıfları kapsıyor (Hamburg'da semt okullarında 11.-13. sınıflar).

Alman eğitim-öğretim sistemi genellikle üç bölümlü bir sistem olarak tanımlanır; gerçekte ise özel eğitim okulları dikkate alındığında (Sonderschule/Förderschule) en az dört bölümlüdür (örneğin dil, duygusal ve sosyal gelişim, öğrenim engelli vb. ağırlıklı özel eğitim okulları). Bunların yanı sıra aşağıda tekrar ele alacağım oldukça ayrıntılandırılmış bir meslek okulları sistemi mevcut.

3. Eğitime Katılım ve Eğitim Başarısı

Erken çocukluk döneminde eğitime katılıma bakıldığında (bu noktada üç yaş altı çocukların eğitimi ve bakımını ele almayacağız), 3 ila 6 yaş arası göç kökenli çocukların son yıllarda katılımının sürekli arttığı görülebilir ve 2012'de oran %86 olmuştur (göç kökenli olmayan çocuklarda bakım oranları %96'dır; bkz. Eğitim Raporları Çalışma Grubu 2012). Bu bağlamda kuruluşlardaki ayrımlaştırma eğilimleri dikkate alınmalıdır: Öyle ki birden çok dille büyüyen çocukların üçte birinin bakımı, diğer çocukların %50'den fazlasını oluşturduğu ve kendileri de aynı şekilde çokdilli olan, Almancayı ikinci ya da üçüncü dil olarak edinenlerin devam ettiği çocuk

yuvalarında yapılıyor (agy., S. 7). Bu, kuruluşların genelde “eve yakın çevreleri” yansıttığı olmasıyla ilgilidir (agy., S. 58). Erken yaştaki çocukların devam ettiği eğitim kuruluşları dilsel-kültürel, etnik ve sosyal heterojen bir toplumda sosyal ve kültürel entegrasyonun başarısı için temel bir işlev taşıdığından, bu durumun dikkate alınmasının önemi daha da büyüktür. Öte yandan iyi bir bakım kalitesine sahip çocuk yuvalarının, uzun süreli araştırmaların göstermiş olduğu gibi, çocukların eğitim kariyerlerine ve onların bilişsel ve dilsel gelişimine önemli bir etkide bulunduğu onaylanmıştır (bkz. Sylva et al. 2004, Tietze et al. 2012). Örnek olarak Biedinger ve Becker’in bir araştırmasında (2010), üç yılı aşkın bir süre boyunca bir çocuk yuvasında desteklenen Türkiye kökenli çocukların yalnızca %19’unun ikinci dil Almanca desteğine gereksinim duyduğu görülmüştür. Okula başlamadan önceki son yılda çocuk yuvasına giden Türkiye kökenli çocuklarda bu oran yüzde 61 ile üç kat daha yüksek olmuştur. Şu an göç kökenli ebeveynlerin, çocuklarının yuvaya gitmesi için “doğru” zamanı saptamakta muhtemelen göç kökenli olmayanlardan farklı davrandıklarından yola çıkılıyor. Öyle ki Durgel/van de Vijver/Yağmurlu (2013) araştırmalarında Türk kökenli ebeveynlerin çocuğun erken yaşta bağımsız yetişmesi ve yeterli ediniminden çok, çocuk ve ebeveyn arasında sıkı ve iyi ilişki kurulmasına daha fazla değer verdiklerini göstermişlerdir.

Edinilmek istenen eğitim sertifikaları için ilkokuldan örgün eğitimin devam ettiği ortaokulun farklı okul türlerine geçiş, yön belirleyici niteliktedir ve şimdi aşağıda ele alınacaktır:

Göç kökenli gençler hâlâ göç kökenli olmayanlardan daha sık ortaokula (Hauptschule) devam ediyor. Aslında oranları azalmıştır (2008: %26,9; 2012: %14,5), ancak buna rağmen göç kökenli olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında sayıları ortalamanın üzerindedir (2008: %13,8; 2012: %7,1). Bu gelişmede birçok eyalette yeni, bütünleştirilmiş okul türlerinin (ortaokul, meslek ortaokulu ve karma okulları tek bir çatı altında birleştiren okullar) ortaokullara devam eden öğrenci oranını düşürdüğü dikkate alınmalıdır. Lise için şu veriler mevcut: Göç kökenli olmayan öğrencilerin 2012’de %47,9’u liseye devam etmiştir (2008; %45,8); Göç kökenli gençler %39,1 oranla 2008’e kıyasla liselerde daha sık temsil edilmektedir (%32,3) (bkz. Eğitim Raporları Çalışma Grubu 2012).

Köken grupları arasındaki farklara baktığımızda, Türkiye kökenli öğrencilerin üçte birinden fazlasının ortaokula devam ettiği saptanmaktadır.

Şu ana kadar Türkiye kökenli öğrencilerin ilkokuldan ortaöğretime geçişlerini planlı olarak inceleyen çok az sayıda araştırma bulunuyor. Aşağıda, Almanya'da ilkokuldan ortaöğretime geçişleri konu alan mevcut çalışma-lar kısaca betimlenecek (bkz. Gresch/Becker 2010).

Dollmann (2010, S. 121 ve akabindeki) şu modelin varlığını kanıtlıyor: İlkokuldan ortaöğretimin ilk aşamasına geçişte Türkiye kökenli ailelerden gelen çocuklar için belirgin dezavantajlar olduğu görülmektedir. Her iki ebeveyni Almanya'da doğan çocuklara (%15,1) kıyasla, en az bir ebevey-ni Türkiye'den göç eden öğrenciler %40'ın üzerinde bir oranla ortaokula daha sık geçiş yapıyor. Öte yandan göç kökenli olmayan karşılaştıma gru-buna (%38,8) kıyasla Türk göç kökenli çocukların liseye geçişleri yaklaşık %20 ile daha ender gerçekleşmektedir. Okullar arası geçişlerde karşılaşılan modellerin yanı sıra, bir kez verilmiş olduklarında eğitim kararlarının art-tık pek değiştirilmedikleri 9. sınıfta okula devam etme oranları aracılığıyla açıklık kazanıyor. Bir okul türünden diğerine geçildiğinde Türkiye kökenli gençler (%17,4) göç kökenli olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında sık-lıkla "aşağıdaki" okul türlerine veriliyor (%9,4) (bkz. agy.).

Kirsten ve Dollmann (2009), kuşak statüsünü de dikkate alarak, Köln'de yaşayan Türk göçmen ailelerinin okul türleri arasındaki geçişlerde verdik-leri kararları incelemiştir. Toplamda Türk kökenli öğrencilerin liseye geçiş açısından göç kökenli olmayanlardan çok daha düşük şansları ol-duğunu saptamışlardır. Bunun, düşük okul başarımları ve düşük sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel statüyle (birincil köken etkileri) bağlantısı ol-duğu saptanabilmiştir. Bu verili yapısal koşullar kontrol edildiğinde ise, göç kökeni için olumlu bir ikincil köken etkisi varlığını göstermiştir, bir diğer ifadeyle Türkiye kökenli ailelerin eğitime ilgi göstermelerinin, okul türleri arası geçiş kararlarının toplu görüntüsünü iyileştirdiği görülmüştür.

Okuldan meslek eğitimine geçişlere bakıldığında şöyle bir görüntü or-taya çıkıyor: Okuldan ayrılanların tümünün yaklaşık yüzde 30'u bir işlet-mede veya ikili bir meslek eğitimi görüyor. Bu, bir işletmede öğrendikle-ri ve paralel olarak meslek okuluna devam ettikleri anlamına geliyor. Mes-lek eğitimi genelde düzenli bir işe başlamanın doğrudan bir ön aşamasını oluşturmaktadır: O bu nedenle toplumsal entegrasyonun temel araçların-dan biridir (bkz. BAMF 2012, S. 199; SVR 2014).

Okuldan meslek eğitimine geçiş göç kökenli genç insanlar için meslek eğitimine erişimin baştan itibaren eşitsiz dağıldığı bir engel olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Nitekim meslek eğitimi araştırmaları, toplam olarak bakıldığında başvuru yapan bu kesimin, göç kökenli olmayan gençlere kıyasla *eşit koşullara rağmen* bir işletmede meslek eğitimi yeri bulma fırsatlarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Farklı göçmen grupları birbirinden ayrı ele alındığında aslında tüm gruplarda fırsatlar daha düşük olmakla birlikte, fırsatların düşük olduğu istatistiksel verilere dayanarak yalnızca Türk-Arap kökenli gençler için kanıtlanabilmektedir (bkz. Beicht 2011, S. 13). Bunun anlamı, ortalamada daha düşük olan mezuniyetlerin ve notların özellikle Türk ve Arap kökenli gençlerin neden daha dezavantajlı olduklarını açıklamaya yetmediğidir. Ayrımcılık, “edinen mezuniyet ne kadar yüksek ise, meslek eğitimine başarılı bir geçiş yapmak o kadar olası” kuralının Türk-Arap kökenli gençlerde geçerli olmasında da kendini gösteriyor: Hatta (meslek lisesi) lise diploması onların dahi karşılaştırma gruplarında olduğundan çok daha ender olarak bir işletmede meslek eğitimine geçmelerine katkı sağlıyor (bkz. Beicht 2011, S. 16).

Güncel bir araştırmada Alman Göç ve Entegrasyon Vakıfları Bilirkişi Konseyi, (Türk) göç kökenlilik nedeniyle meslek eğitimine geçişte ayrımcılık yapıp yapılmadığını kontrol etmek üzere uyuşma testi adında bir test uyguladı (bkz. SVR 2014). Düzeyleri ortalamanın üstünde olan Alman vatandaşı iki erkek öğrencinin başvuruları, motorlu taşıt mekatronikçisi ve büro elemanı eğitmek isteyen 1794 işletmeye gönderildi. Her iki adayın özellikleri ve nitelikleri aynıydı, tek farkları birinin bir Türk, diğeri ise bir Alman adının olmasıydı. İşletmelerin yanıt verme tutumları ölçüldü. Başvuru sahibiyle ilişkiye geçme oranı %70’ti: Adaylar ya görüşmeye davet edildi ya da reddedildikleri konusunda bilgilendirildi. Alman bir adı olan adaylar başvurularına adları Türkçe olanlardan çok daha sık yanıt almışlardır. Öte yandan Türk bir adı olan gençler görüşmelere daha az davet edilmiş ve daha sık doğrudan ret yanıtı almışlardır. Rakamlarla ifade edilecek olursa: Görüşmeye davet edilmek için adı Almanca olan bir adayın göndermesi gereken başvuru sayısı ortalama 5’tir, adı Türkçe olan bir adayın ise 7. Önem taşıyan bir diğer etmen işletmelerin büyüklüğüdür: Altıdan az işçi çalıştıran işletmelerde ayrımcılık oranı orta ölçekli ve büyük işletmelerde olduğundan çok daha yüksektir.

Yazarlar eşit davranmamanın sıklıkla bilinçli olmayan çağrışımlardan, steryotip atıflardan ya da kendi referans grubunu tercih etmekten kaynaklandığını varsayıyor. Yazarlara göre ayrımcılık kısmen aynı biçimde çekincelere dayanan beklentiler ve risk tahminleri bazında gerçekleşiyor (örneğin kişinin işçiler arasında yeterince kabul edilmeyeceği varsayımı). Seçimin bu şekilde yapılması nedeniyle önemli bir potansiyel yitiriliyor, siyasi yönden kapsamlı olarak tartışılan “nitelikli işgücü açığı” karşısında bu durum son derece düşündürücüdür. Gençler içinse kendi varlıkları ve özdeşlikleri tehlikeye girmektedir: Tekrar tekrar reddedilmek tekil durumlarda çaresizliğe ve geri çekilmeye neden olabilir ve bu, göç toplumunda birlik-telik için sorunlu bir durumdur (SVR 2014, S. 4 ve akabindeki).

Son olarak yükseköğrenime geçişler ele alınacak. Aslında göç kökenlilerin oranı son yıllarda arttı, ancak göç kökenli Türk olup, yükseköğrenime kayıtlı 16 ila 30 yaş altındakilerin oranı %4,7 ile oldukça düşük (bkz. Eğitim Raporları Çalışma Grubu 2104, S. 44).

Meslek eğitimi olmayanların oranı toplamda geriledi, bu herşeyden önce Türkiyeli göç kökenlilerden kaynaklanmaktadır. Buna rağmen onlar 30 ila 35 yaş altı grup içerisinde %53 oranla hâlâ en sık meslek eğitimi olmayan kişilerdir (bkz. Eğitim Raporları Çalışma Grubu 2104, S. 41).

Özetle şu resim çizilebilir: Göç kökenli çocuk ve gençler eğitim süreçlerine aynı ölçüde, ama düşük mezuniyetler sunan okul türlerinde katılıyor: Onların sayısı ortaokullarda hâlâ ortalamanın üstünde ve liselerde ortalamanın altındadır, dolayısıyla da büyük ölçüde düşük mezuniyetler elde etmektedirler. Bu durum özellikle Türkiye kökenli öğrenciler için geçerlidir. İşletmelerde meslek eğitimine geçişlerde Türkiye ve Arap kökenli gençler sistematik olarak ayrımcılığa uğramaktadır. Dolayısıyla soru şudur: Alman eğitim-öğretim sistemi kültürel ve sosyal çeşitliliğe ve çokdilliliğe nasıl yaklaşıyor? Alman eğitim-öğretim sistemi bunca yıllık göç süresince yeni hiçbir şey öğrenmedi mi?

4. Çeşitlilik ve Çokdilliliğe Yaklaşım – Eğitsel-Siyasi Hedef Belirleme

Hedef belirleme düzleminde – eğitim politikasına söz tanındığında, elbette ilerlemeler de kaydedilmektedir. Eyalet Eğitim Bakanları Daimi Konferansı’nın (KMK) Aralık 2013’te yeni yasalaşan okullarda kültürlerarası eğitim ve öğretim için verdiği tavsiyelere bakıldığında bunu görmek

olanaklı. Kültürlerarası eğitim ve öğretim ortak görev olarak düşünülmüştür. “Okullar çeşitlilikle temasta pedagojik eylem tasarıları geliştirmeli ve uygulamalı. Tüm derslerde birlikte öğrenme kültürlerarası öğrenim süreçlerinin temel önkoşuludur.” (KMK 2013, S. 2). Bu bağlamda kültürlerarası eğitim ve öğretimin ortak görev olarak sabitlenmesinin, okulların tüm-den sistematik planlamasıyla el ele yürüyen daimi bir süreç olduğuna işaret edilmektedir.

Bu yayında çokdillilikle temas somut olarak iki yerde ele alınmıştır:

“O [okul, D.L.] öğrenci ve ebeveynlerin dilsel-kültürel çeşitliliğini bilinçli olarak algılar ve onu okulun hedef belirleme çalışmalarında dikkate alır. Çokdilli yetişen öğrencilerin dil yeterliklerine değer vermek ve bu yeterlikleri desteklemek de okulun hedef belirleme çalışmalarına dahildir.” (KMK 2013, S. 3) ve “Öğrencilerin çokdilli yeterliklerini derste kullanmak; çokdilli yeterliklerin, öğrencilerin kökendillerinde yapılacak derslerle desteklenmesi” (agy., S. 9).

Verilen tavsiyeler arasına dilsel eğitim yaklaşımına dayanarak yeni eklenen ortak görev, eğitim dili olarak adlandırılan dilin (okul başarısı için önem taşıyan okulun dili ve onun özgünlükleri, özellikleri, bkz. ayrıca Gogolin 2011) tüm derslerde desteklenmesi görevidir. “Okul, eğitim dili yeterliklerinin edinilmesini, baştan sona tüm sınıf ve derslerin görevi olarak örgütler” (KMK 2013, S. 5). Böylece KMK tavsiyeleri ile bir yandan kültürlerarası pedagojinin uzun yıllar dile getirdiği isteklere ve diğer yandan eğitim dilinin okul başarısındaki rolü üzerine yapılan güncel araştırma bulgularına ve örneğin Göç Kökenli Çocuk ve Gençlerin Desteklenmesi Model Programından – FörMig (bkz. ayrıca Gogolin 2011) türeyen tasarılar gibi tasarımlara yönelmiştir.

5. Eğitimde Fırsat Eşitsizliğinin Açıklanmasında Bilimsel Yaklaşımlar

Tavsiyelerin sistemde henüz yeterince sabitlenmemiş ve her yerde uygulamaya geçmekten hâlâ uzak olduğu açıktır. Aslında 2000 yılında yaşanan PISA şokunun ardından öğrencilerin yeterlik gelişiminde önemli düzeltmeler oldu (bkz. Prenzel ayrıca 2013), buna rağmen göç kökenli öğrencilerin başarımları göç kökenli olmayan arkadaşlarının gerisinde kalmaya devam ediyor; göç kökenli ve göç kökenli olmayan öğrenciler arasındaki bu farklar hâlâ belirgin olmaya devam ediyor. Ancak belirli kökenlerden öğrenciler ebeveynlerinin eğitsel artalanına ve sosyo-ekonomik durumla-

rına göre ortalamanın üzerinde bir oranla iyi sonuçlara ulaşıyor (örneğin İran, İspanyol, Vietnam kökenli grup); örneğin Türkiye kökenli öğrenciler ise ortalamanın altında sonuçlara ulaşıyor. Bu grup için eğitim başarısını, bir diğer ifadeyle başarısızlığını gerektirdiği gibi yorumlayabilmek amacıyla ek açıklamaların ve başka etmenlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Görgül eğitim araştırmalarında – aşağıda bu noktaya yoğunlaşacağım – açıklama olarak farklı yaklaşımlar tartışılmaktadır; şimdi bu yaklaşımlardan ikisi ayrıntılı olarak tanıtılacak.

Bunlar eğitim eşitsizliğini ailenin özellikleriyle açıklar. Göç kökenli ailelerin çocuklarının eğitimine yapacakları sosyo-ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklar göç kökenli olmayan ailelere kıyasla daha sınırlıdır. Böylece göç kökenli aileler noktasında tartışılan özellikler, genel olarak sosyal eşitsizlik noktasında tartışılan özelliklerin aynısıdır (bkz. Bourdieu 1992, Esser 2006). Bunun ötesinde göçmenlerin mağdur olmasına yol açan, özgün etki mekanizmaları olduğu varsayılmaktadır. Almancaya egemen olmak, Alman eğitim-öğretim sistemi hakkında bilgi sahibi olmak ve etnik ayırım olarak adlandırılan ayırım, bir diğer ifadeyle sosyal çevrede aynı ülkeden gelen insanların oranı bu etki mekanizmaları içerisinde yer almaktadır (bkz. Stant/Edele 2011). Ekonomik ve kültürel kısımlar istatistiksel olarak kontrol edildiğinde, göç kökenli öğrenciler hâlâ mağdur olmaya devam ediyor. Bu nedenle fırsat eşitsizliğinin açıklanmasında bir diğer yaklaşım eğitim diline egemen olmak ve bu dile erişim sağlamaktır. Okul, ailelerde eğitim dili olarak Almancayı edinmek için farklı düzeylerde varolan fırsatları denkleştirmiyor, aslında herkesin eğitim diline erişmesini sağlamak okulun doğal görevidir. (bkz. Gogolin ayrıca 2011; Lengyel 2010). KMK önerilerinde görüldüğü üzere, eğitim politikası fırsat eşitsizliğini açıklayan bu yaklaşımın sonuçlarını, göç kökenli öğrencilerin durumunu düzeltmek için verdiği çabalarla bütünleştirdi.

Türkiye kökenli gençlerin kalıcı mağduriyetlerinin kaynağı hakkında hâlâ bir belirsizlik var. Çaba göstermeye hazır olmamak kadar eğitime yeterince ilgi göstermemek de neden olarak gösterilemez. Bu gruba yakından bakıldığında ilk olarak şunu saptamak olanaklı: Onlar genelde kırsal bölgelerden gelen, kıyaslamada daha düşük eğitsel nitelikleri olan ve büyük ölçüde sosyo-ekonomik statüleri zayıf göçmen işçi çocuklarıdır. Çocuk Göçmen Raporu (Cinar et al. 2013) Türk göç kökenli çocukların meslek ve eğitim artalanının en elverişsiz şartlarda şekillendiğini göstermek-

tedir. Onlar ayrıca yoksulluktan en çok etilenenlerdir veya yoksulluk tehlikesiyle karşı karşıyadır (bkz. agy., S. 296-297).

Aslında Türk göç kökenli çocuklar büyük ölçüde Almanya'da doğdu ve dolayısıyla da başlangıçtan itibaren Alman eğitim-öğretim sisteminde geçti, ancak diğer köken gruplarından gelen çocuklarla karşılaştırıldığında bazen topluma daha az entegredirler (bkz. Woellert at., 2009). Bunun bir nedeni olarak tartışılan nokta, Türk kökenli ailelerin nüfus içindeki toplam payının yüksek olması nedeniyle göç alan toplumla az ilişki kurdukları, akabinde çocukların Türkçeyi iletişim dili olarak kullanabildikleri ve okula başladıklarında yeterli Almanca bilgilerinin olmadığıdır (bkz. Becker&Biedinger, 2006; Woellert et al., 2009).

Dollmann (2010, S. 54) *birincil köken etkilerinin (eğitim mezuniyetleri gibi sosyo-ekonomik ve kültürel kaynaklar)* Türkiye kökenli göçmenlerin dezavantajlarının büyük bir bölümünün kaynağı olduğundan hareket ediyor. Ancak özellikle bu grup açısından, birçok sosyal köken özelliği kontrol edilse de, dezavantajlı eğitsel başarılar varolmaya devam ediyor (yukarıya bakınız). Dollmann (agy., S 53) her çocuğa ayrılan zamanın ve gösterilen dikkatin öğrenime elverişli bir ailesel atmosferi ve dolayısıyla eğitim başarısını ayrıca etkilediğini tartışmaktadır. Bu bağlamda ailelerde artan çocuk sayısı ile ebeveynlerin her çocuğa dikkatlerini daha az ayırdıklarından ve bunun çocuğun insan sermayesi biriktirmesini olumsuz etkilediğinden yola çıkılıyor. Buna göre Türkiye kökenli öğrenciler ailelerinin yalnızca öğrenim için gerekli kaynaklarla dezavantajlı donatılmış olmasıyla karşı karşıya kalmış olmayabilirler, Türkiye kökenli ailelerde ortalamasının üzerinde olan çocuk sayısı, daha fazla çocuğun bu kısıtlı kaynaklar için birbiriyle rekabete girmesine neden olabilir.

b) Kurumsal ayrımcılık

Eğitim başarısızlıklarını açıklamak konusunda tartışılan diğer bir yaklaşım kurumsal ayrımcılık yaklaşımıdır. Burada ayrımcılığın kesinkes doğrudan ve bilinçli formları söz konusu olmak zorunda değil, aksine, sistemin kendi içinde sabit bir yeri olan karar ve seçicilik mekanizmaları, çalışan kadroların ve öğretmenlerin uygulamaları tarafından yeniden üretilen dolaysız biçimlerdir. Bunu yakından inceleyen etkili bir araştırma (Gomolla/Radtke 2000) örneğin özellikle eğitim-öğretimdeki geçişlerde kurumsal ayrımcılık biçimlerinin gözlemlenebildiğini göstermiştir: Öyle ki

Almanca dil eksikleri okula başlarken “okula hazır olunmamasına” dönüş-
türülüyor ve bu, eğitimin ertelenmesine neden oluyor. Ancak bilimde bu
yaklaşım üzerinde anlaşmazlık var (örneğin Stanat/Edele 2011). Meslek
eğitimine geçişlerde ise ayrımcılık süreçlerinin varolduğu ve özellikle Tür-
kiye kökenli gençlerin bundan etkilendiği çok açık biçimde kanıtlanmıştır.

6. Sonuç

Özetle görgül eğitim araştırmalarında görüş birliği hakim: Eğitim ba-
şarısının en önemli belirleyicisi ebeveynlerin sosyo-ekonomik kökenidir;
ancak göç veren ülkeye göre öğrenim başarısını frenleyen ek etkiler de
bulunuyor. Türkiye kökenli öğrencilerin de dahil olduğu özellikle eğiti-
min kaybeden gurplarında bu etkiler hakkında yeterli bilgi yok; bu etkiler
araştırma çalışmalarında daha ayrıntılı olarak aydınlatılmalıdır. Ailesel ve
okulsal bileşenlerin eğitim mağduriyetinde hangi payı olduğu, ebeveynle-
rin sergilediği tutumun ve bulunduğu desteğin etkisi olup olmadığı ve ol-
ması durumunda nasıl bir etki söz konusu olduğu ve destek girişimlerinin
ne tür bir rol oynadığı aydınlatılmalıdır.

Araştırmalarda önemi artan bir diğer önemli etmen, eğitim dilini bil-
mek ve bununla bağlantılı olarak – okulda çokdillilikle kurulan ilişkidir.
Kesin olan şey, tekdil alışkısı olarak adlandırılan alışkın (Gogolin 1994)
eğitim kurumlarımızda ve dil ve eğitim politikasında egemen olmasıdır.
O, aktörlerin eylemini yönlendirir ve herkesin birlikte taşıdığı “Almancada
kamusal tekdillilik” temel düşüncesine dayanır (Gogolin 1997, S. 311). Bu
temel düşünce günümüze dek, hatta çevrenin ve öğrenci kitlesinin edim-
sel olarak çokdilli hareket etmesine rağmen kırılamamıştır. Çokdilli aile-
ler de (Almanca) tekdilliliğin kamusal yaşam alanındaki üstünlüğünü ka-
bul etti; onunla yaşamayı öğrendi. Ingrid Gogolin’in 1997’de yazdığı bu-
gün de geçerli: “Tekdillilik aşkısı’ herşeye rağmen tartışmasız egemen.
Görüldüğü kadarıyla şu an onun dönüşümü için temel önkoşul mevcut
değil – ki bu temel önkoşul, karşıtlığın kamuoyunda açıkça dile getirilme-
sidir. Bu en azından okul için geçerlidir (agy., S. 311)”. Bu nedenle kültür-
lerarası açıdan öğretmenlerin dilsel-kültürel heterojenliğe yaklaşımlarının
nasıl bir rol oynadığı ve eğitim-öğretim sisteminin ya da tekil olarak okul-
ların kültürlerarası açılımının ve bununla el ele ilerleyen “çokdillilik alışkı-
sı” geliştirmenin eğitim başarısı üzerinde nasıl etkileri olduğu aynı biçim-
de aydınlatılmalıdır. Geleceğin araştırmaları bu ve buna benzer sorular-
la uğraşmalıdır.

Kaynak

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- BAMF (2012): Migrationsbericht 2012. Berlin. Download unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2012.pdf;jsessionid=2EB794811439893A2231A86F52CF2824.1_cid359?__blob=publicationFile
- Becker, B./Biedinger, N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 58, Heft 4, S. 660–684.
- Beicht, U. (2011): Junge Menschen mit Migrationshintergrund. BiBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Heft 16, S. 1–19. Download unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BiBBReport_16_11_final_de.pdf
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Bourdieu, P. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA Verlag.
- Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M., Bruhns, K. (2013): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München: DJI.
- Dollmann, J. (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden, VS Verlag.
- Durgel, E., van de Vijver, F. J. R., & Yagmur, B. (2013). Self-reported maternal expectations and child-rearing practices: Disentangling the role of ethnicity, immigration, and educational background. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 35–43. doi:10.1177/0165025412456145.
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt: Campus.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1997): „Arrangements“ als Hindernis & Potential für Veränderung der schulischen sprachlichen Bildung. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.): Großstadt Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster: Waxmann, S. 311–344.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.

- Gresch, C., Becker, M. (2010): Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien. In: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34
- KMK (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. Download unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff am 26.9.2014).
- Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. in: Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein (Hrsg.) Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-229.
- Lengyel, D. (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 4, Themenheft Mehrsprachigkeit, S. 593-608.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014): Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Berlin.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013): Jahresgutachten 2013 mit Integrationsbarometer. Berlin.
- Prenzel, M., Sälzer, Ch., Klieme, E., Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann 2013.
- Reich, H. H. (2010): Herkunftssprachenunterricht. In: B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2., korrigierte u. überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider, S. 445-456.
- Stanat, P., Edele, A. (2011): Migration und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz u.a. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 181-192.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Berlin.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004): The effective provision of preschool education (EPPE) project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In: G. Faust, M. Götz, H. Hacker, H. –G. Roßbach (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 154-167.
- Woellert, F./Kröhnert, S./Sippel, K./Klingholz, R. (2009): Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland.

Bülent Kaya

Siyaset Bilimci ve Araştırmacı | Face Migration

İsviçre’de Türkiyeli Göçmenler

1. İsviçre’de Türkiyeli Göçmenler

Türkiye’den Göç ve Demografik Profil

İsviçre İstatistik Kurumu’nun verileri¹ resmi vatandaşlık kriterinden hareket ederek Türkiyeli göçmenleri tek ve homojen bir kategori altında toplamaktadır: “Türkler”. Bu durum, farklı etnik kökenlere sahip Türkiyeli göçmenlerin etnik kompozisyonunu yansıtmakta yetersiz kalıyor. Bu yüzden, gerek bu makalede gerekse İsviçre’de istatistik ve bilimsel çalışmalarda kullanılan “Türkler”, “Türk vatandaşı” ve “Türk göçmenleri” terimleriyle herhangi bir etnik gruba değil, vatandaşlık kriterine vurgu yapılarak, etnik kökenlerinden bağımsız bütün Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını kapsadığını belirtmek gerekiyor.

1970 yılı istatistik bilgileri Türkiyeli göçmen nüfusun sayısını on binin altında göstermektedir. Aile birleşimlerinin de etkisiyle bu sayı 1980'lere doğru üçe katlanarak 38.626'ya ulaşıyor. Ağırlıkla sosyo-ekonomik nedenlerle göç etmiş bu “konuk işçi” göçmen grubunu, 1980 askeri darbesinden sonra Türkiye’den göç dalgasına damgasını vuracak siyasi göçmen grupları takip eder. Bu iki göç akımına, 1980’li yılların sonundan itibaren ağırlıkla Kürt kökenli Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarından oluşan ve “etnik temelde zorunlu göç” olarak adlandırabileceğimiz bir üçüncü dalganın eklendiğini görüyoruz. Sonuç olarak, Türkiyeli göçmenlerin sayısı on yıl gibi bir süre içinde ikiye katlandı: 1980’de 38.626 iken bu sayı 1990’da 81.655’e ulaştı.

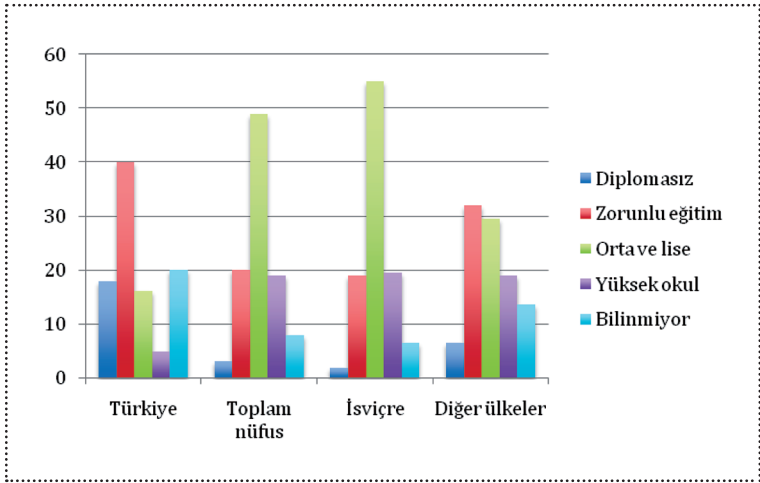
2014 istatistik verilerine göre Türk vatandaşı kategorisi altında istatistiklere kayıtlı Türkiyeli göçmenlerin sayısı 70.000 civarındadır. Erkek nüfus artı 6 puan farkla kadın nüfusuna göre sayıca biraz daha fazla; %53'ü erkek, %47'si kadın nüfustan oluşmaktadır. Bu rakam, İsviçre'deki toplam göçmen topluluğunun % 3,5'ine tekabül etmektedir. Bu sayıya İsviçre vatandaşlığını almış göçmenleri de katarsak 120.000 gibi bir sayıya rahatlıkla ulaşılıyor.

Aile birleşimi çerçevesinde Türkiye'den gelenlerin sayısı İsviçre vatandaşlığına geçenlerin sayısından daha düşük olduğundan, 2005'lerden itibaren Türkiyeli göçmenlerin sayısında düzenli bir şekilde düşme gözlenmektedir. Türkiye'nin 1992 yılında çifte vatandaşlığı kabul etmesiyle Türkiyeli göçmenlerde İsviçre vatandaşlığına geçme oranında ciddi bir artış görüldü. Ne var ki, vatandaşlığa geçiş koşullarının 2003'ten beri sürekli zorlaştırılması (dil testleri vb.) ve prosedürünün karmaşıklığı İsviçre vatandaşlığına geçen Türkiyeli göçmenlerin sayısında - belki de ilgide de - bir azalmaya neden olmuştur. 2013 yılı itibarıyla Türkiyeli göçmenlerde vatandaşlığa geçme oranının (%2,3) yine de bütün göçmen toplulukların ortalamasının (%1,75) bir hayli üzerinde olduğunu gözlemleyebiliriz.

Vatandaşlığa geçenlerin beşte birini 15-20 yaş grubuna ait ikinci kuşak gençler oluşturmaktadır. Daha çok bu yaşlarda iş piyasasına ilk adım atılması ve İsviçre vatandaşlığına geçmenin iş bulmakta belli kolaylıklar sağlayacağı düşüncesinin yaygın olması, ikinci kuşağın İsviçre vatandaşlığına gösterdiği ilgiyi açıklayan önemli faktörlerden birisidir.

Türk vatandaşı kategorisi altında istatistiklere kayıtlı Türkiyeli göçmenlerin ortalama eğitim düzeyi İsviçre ve diğer göçmen topluluklara göre daha düşük. Sığınma statüsü üzerinden oturum elde etmiş Türkiyeli göçmenlerin eğitim düzeylerinin görece yüksekliği bu konuda bir istisna oluşturmaktadır. 2000 yılı nüfus sayımına göre Türk vatandaşlarında diplomasızların oranı (%17,9) genel ortalamanın (%3), İsviçrelilerin (%1,9) ve diğer ülke vatandaşlarının ortalamasının (%7,4) çok üstündedir. Yükseköğrenim diplomasına sahip olanların oranı ise (%4,9) İsviçre (% 19,5) ve diğer ülke vatandaşı göçmen grupların oranından (% 19) daha düşük.

¹ Farklı kaynak gösterilmediği takdirde bu makalede kullanılan istatistikler İsviçre İstatistik Kurumunun (Fransızca: Office fédéral de la statistique, OFS: www.bfs.ch) değişik yıllarda yayımlanan verilerinden alınmıştır.



Grafik 1: Türkiyeli göçmenlerin eğitim düzeyi

Kaynak : 2000 yılı Federal Nüfus Sayımı

2008 yılında elde edilen veriler, çalışabilir Türkiyeli göçmen kesimde yükseköğül eğitimi almış olanların oranının İsviçreli çalışan nüfusa göre bir hayli düşük olduğunu gösteriyor. Diğer ülke vatandaşları ile karşılaştırıldığında, çalışabilir Türkiyeli göçmen kadın nüfusta bu fark daha da artmaktadır (Haab vd. 2010).

Türkiyeli göçmen topluluğunun yasal oturma konumu açısından belli bir istikrar gösterdiğini söyleyebiliriz: %83 gibi büyük bir çoğunluk süresiz oturma iznine sahipken, yalnızca %15'i her yıl yenilenmesi gereken yıllık oturma iznine sahiptir. Kalıcılığın göstergelerinden birisi olarak algılanan bu durum, Türkiyeli göçmenleri, son yıllarda İtalya ve İspanya'da yaşanan ekonomik kriz nedeniyle İsviçre'ye yerleşen yeni göçmenlerden dolayı, kendisinden daha eski olan bu göçmen gruplara göre yasal oturma açısından daha istikrarlı bir konum kazandırmıştır.

İsviçre'nin ağırlıklı Almanca konuşulan bölgesinin büyük kent ve çevrelerinde yoğunlaşan Türkiyeli göçmenlerin %85'i çocuklu bir aile hanesinde yaşamaktadır. Bu oran İsviçrelilerde ise sadece %42 düzeyindedir (Wanner 2004). Türkiyeli göçmenlerin oluşturdukları bir hane ortalama 3,2 kişiden oluşuyor (İsviçreli bir haneden bir kişi daha fazla). 0-29

yaş grubu her zaman önemli bir demografik kategori oluşturdu Türkiyeli göçmen topluluk nezdinde. 1970'lerde bu genç grubunun genel topluluk içerisindeki oranı %55 iken, 2000'lerde bu oran %69'lara ulaştı. Demografik evrim açısından bakıldığında Türkiyeli göçmen nüfusun ciddi dinamik bir yapı sergilediğini gözlemleyebiliriz. Doğum yeri kriterini örnek alırsak şöyle bir gözlem yapabiliriz: 1990'larda İsviçre'de doğan Türkiyeli genç nüfusun sayısı İsviçre dışında doğan Türkiyeli genç nüfusun sayısından fazlaydı (%35'e karşı %65). On yıl sonra, yani 2000'li yılların başında bu oran tümüyle tersine dönerek İsviçre'de doğan Türkiyeli genç nüfusun oranı (%52) İsviçre dışında doğan Türkiyeli genç nüfusun oranını geçti (%48). Türkiyeli göçmen nüfusun büyük bir çoğunluğu 25-35 yaş grubu arasındadır.

Son on yıldan beri, Türkiyeli göçmenlerin İsviçre vatandaşı bir eşle evlenmelerinde sürekli bir artış gözlenmekte ve bu, Türk vatandaşı bir eşle evlenmelerden sayıca daha fazla bir oran oluşturmaktadır. 2014 istatistiklerine göre Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı 694 göçmenin gerçekleştirdiği evlilikten 369'u İsviçre vatandaşı bir eşle yapılmış. Türk vatandaşlarından birisini kendine eş olarak seçenlerin sayısı ise 215. Bu olguyu incelerken İsviçre vatandaşı statüsünü yansıtan sayının doğal olarak çifte vatandaş konumundaki Türkiyeli göçmenleri de içerebileceğini gözden kaçırmamak gerek.

2. İsviçre'nin Eğitim Sistemi

İsviçre'nin federal yapısından dolayı tek bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün değil. 26 kantonun her biri, diğerlerinden farklı ve kendine özgü bir eğitim sistemine sahip. Yönlendirme seçimlerinin yapıldığı yaştan okul müfredatına hatta okul tatil tarihlerine kadar birçok alanda mevzuat farklıdır. Ne var ki, 2009 Ağustos ayında yürürlüğe giren kantonlar arası bir anlaşmayla (concordat HarmoS) zorunlu eğitimin bazı alanlarında (zorunlu eğitim süresi, yabancı dil eğitimi, eğitim kalite standartı vb.) farklı sistemler arasında belli bir uyum sağlandı.

İsviçre genelinde öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi orta veya yüksek bir eğitim düzeyine erişmekte, üçte biri de en düşük düzeyde kalmaktadır. Mecburi temel eğitimden sonra öğrenciler farklı eğitim seçeneklerinden birini seçebilir: Lise ve meslek eğitimi (*apprenticeship*) en önemli iki seçeneği oluşturmaktadır. Lise eğitimi kantondan kantona değişirken, meslek

eğitimi bütün İsviçre’de aynı şekilde organize edilmektedir. Meslek eğitimi, mecburi eğitimini tamamlamış öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin eğitim seçeneğini oluşturmaktadır. Almanca konuşulan diğer ülkelerde olduğu gibi, İsviçre’nin “ikili” meslek eğitim sistemi (*dual apprenticeship*) hem bir iş yerinde çalışmayı hem de haftada bir buçuk gün okula gitmeyi öngörmektedir. Böylece herhangi bir mesleki yeti elde edebilmek için genç öğrenciler, erken yaşta iş piyasasına adım atmak zorunda kalıyor. Toplumun bu durumu kabullenmesinde, çalışarak meslek eğitimi almanın sonradan kalifiye bir pozisyon elde etmeyi garantileyen bir olgu olarak algılanmasının elbette büyük bir payı vardır. Ne var ki, pratikte “ikili” meslek eğitimi aracılığı ile elde edilen mesleki yetilerde (satıcı, kuaför, teknisyen, büro elamanı vb.) çok ciddi kalite seviyesi farklılıkları gözlenmektedir. Farklı mesleki eğitim programlarına erişmek ise her kantondaki zorunlu eğitim sistemine dahil olan ilk etap ortaokul düzeyi öğrenci performansına göre değişmektedir.

Bu yüzden, ilk etap ortaokulun düşük kalifikasyon gerektiren bir kategorisini bitiren öğrenciler okul bitiminden sonra kendisine meslek eğitimi yapma olanağı verebilecek bir işyeri bulmakta güçlük çekiyor. Örneğin, zorunlu eğitimi bitirmiş 15-16 yaşındaki bir öğrenci eğer kendisine meslek eğitimi olanağı sağlayacak bir işyeri bulamazsa, ya mecburen eğitimde bir yıl daha fazla kalarak şansını bir kez daha dener ya da kalifiye olmayan bir eleman olarak iş aramaya koyulur. Aşağıdaki bölüm İsviçre’nin eğitim sistemi hakkında daha ayrıntılı bir fikir vermeyi amaçlamaktadır².

2.1 Zorunlu Eğitim

2009 yılında yürürlüğe giren HarmoS Antlaşması gereği, bu antlaşmayı imzalayan kantonlarda zorunlu eğitim anaokulu (Kindergarten) diye adlandırılan okul öncesi eğitimi de kapsamaktadır ve ortalama süresi 11 yıldır. 2 yıl anaokulu ile birlikte ilk 8 yıl ilkokul ve son 3 yılı da ilk etap ortaokulu kapsamaktadır. Zorunlu eğitim 5-16 yaş arası çocukların eğitimi için öngörülmüştür ve ilkokul ve ilk etap ortaokul olarak iki bölümden oluşur.

2.1.1 Anaokulu ve İlkokul

Anaokulu ile birlikte ilkokul süresi 8 yıl gibi bir süreyi kapsıyor. İlkokul-

² Bu bölümün hazırlanmasında Fibbi ve diğerleri (2015) ve Kanton Eğitim Müdürleri Konferansı’nın (CDIP) internet sitesinden yararlanılmıştır.

da yapılan eğilim saptaması sonrası öğrenciler ya özel sınıflara ya da eğitim güçlüğü çekenler için öngörölmüş okullara yönlendirilir.

2.1.2 İlk Etap Ortaokul

Öğrencilerin eğilim saptaması normalde 3 yıl süren ortaokulun bu ilk etabına giriş yaparken belirlenmektedir. Bu aşamada öğrenciler 3 değişik model bazında farklı seviyelere göre gruplara ayrılmaktalar.

➤ *Ayrı sınıf:* Öğrenciler okul başarılarına göre farklı eğilim sınıflarına bazen de ayrı okullara yönlendirilirler. Düşük, orta ve yüksek kapasite gerektiren 3 temel yetenek eğilim sınıfları oluşturulur.

➤ *Kooperatif sınıf:* Bu sınıflar hedeflenen eğitim düzeyine göre belirlenmiş “ortak sınıf”lardan oluşmaktadır. Bazı özel branşlar için öğrenciler yine seviyelerine göre ayrı sınıflara ayrılabilirler. Ortak sınıf düzeyi ve branş düzeylerinin aynı düzeyde olması gibi bir zorunluluk aranmaz.

➤ *Entegratif sınıf:* Bazı branşlardaki yetenek eğilimine göre sınıflara ayrılmanın dışında, bu sınıflarda genellikle eğilim farkı gözetmeden bütün öğrenciler aynı eğitimi almaktadır. Öğrencinin eğilimi ise ilkokuldaki performansı, öğretmen ve ailesinin görüşü temelinde belirlenmektedir. Buna ek olarak bazı kantonlarda veyahut da öğretmen ile ailenin görüşlerinin aynı yönde olmaması durumunda ek bir sınav yapılır. Bazı okullar, henüz ne yapacağına karar verememiş öğrencilere ya kendilerine bir çıraklık yeri bulmak ya da istedikleri meslek eğitimi için gerekli olan seviyeye ulaşmak için “onuncu yıl” diye adlandırılan fazladan ek bir yıl tanınmaktadır. Ayrıca bazı kantonlar belli meslek okullarına hazırlanmak için hazırlık kursları gibi başka tür köprü çözümleri de sunmakta. Kanton Eğitim Müdürleri Konferansı (CDIP) verilerine göre öğrencilerin yüzde 15-30’u bu tür köprü çözümlerinden birini tercih etmektedir.

2.2 Zorunlu Eğitim Sonrası Ortaokul

2.2.1 İkinci Etap Ortaokul

Zorunlu eğitimden sonra öğrenciler ya “genel okul” diye adlandırılan yüksek seviyeli ortaokula gider ya da meslek eğitimine yönelir. Lise diye adlandırabileceğimiz “genel okul”a giden öğrenciler farklı branşları seçerek (doğa bilimleri, ekonomi ve hukuk, dil, vb.) genellikle üniversite eğitimine hazırlanırlar ve eğitimlerinin sonunda İsviçre’de ve dünyanın birçok ülkesindeki üniversitelerin tanıdığı “matura” diye adlandırılan bir diploma alırlar.

Gelişmiş ve düşük düzeyde meslek eğitimi olmak üzere iki tip meslek eğitimi vardır.

➤ Meslek okulları (Diplommittelschule) genellikle 2-3 yıl sürer ve öğrencileri teknik okullar, meslek yüksekokulları gibi yüksek seviyeli bir meslek eğitimine hazırlar.

➤ Meslek eğitimi ya tam zamanlı okul çerçevesinde ya da “dual sistem” diye adlandırılan çıraklık eğitimi çerçevesinde yapılır. Eğitim süresi, eğitimi alınan mesleğe göre 2 ila 4 yıl arasında değişir. Çıraklık eğitimi alanlar hem bir şirket veya kurumda mesleklerini öğrenir hem de haftada bir veya iki kez okula gider.

1994 yılında kurulan meslek matura okulları ise (Berufsmaturität) “genel okul” ile meslek okulunun bir bileşkesini oluşturmaktadır. Bu okullar, 3-4 yıl süren eğitim süresince öğrencileri meslek yüksekokullarına (Fachhochschulen) hazırlar.

2.2.2 Ortaokul Sonrası Eğitim

Yükseköğrenim görmek isteyip, ama bunun için gereken kapasiteye sahip olduklarını belgeleyen herhangi bir diplomaya sahip olmayan gençler, yetişkinler için öngörülen liselere giderek federal maturite yapabilirler ve böylece bu açığı kapatmış olurlar. Ayrıca herhangi bir meslek eğitimini bitirmiş bir genç isterse meslek lisesi diploması (Berufsmaturität) alabilme olanağına sahiptir.

2.3. Üniversite ve Yükseköğrenim

Üniversite ve yükseköğretim farklı okul tiplerine ve öngördükleri giriş şartlarına göre değişmektedir.

Gelişmiş meslek okulları (Höhere Fachschulen): Bu okullar teknik, ticaret, turizm yüksekokulları vb. gibi birçok farklı alanı kapsamaktadır. Eğitimleri genellikle 2 veya 3 yıl sürmektedir ve çoğunlukla meslek eğitimi almış, eğitimlerini daha ileriye götürmek isteyen gençlerin devam ettikleri okullardır.

Uygulamalı üniversiteler diye adlandırılan yüksekokullar (Fachhochschulen) 3-4 yıl süren eğitimleri ile genellikle mühendislik, ekonomi, sağlık hizmeti, müzik, sosyal asistanlık gibi alanlarda eğitim veriyor. Eğitim tipine ve öğrencilerin eğitim donanımına bakılarak gerekirse bir giriş sınavı öngörülebilir.

Üniversitelerde ve politeknik okullarda yüksek öğrenim görebilmek için mutlaka bir maturaya sahip olmak gerekir. Maturiteden başka bir dip-

lomaya sahip olan öğrenciler isterlerse, yetişkinler için öngörülen liselerde eğitim yaparak üniversite veya politeknik eğitimi alabilmek için gerekli maturiteyi elde edebilirler (bkz. 2.2.2).

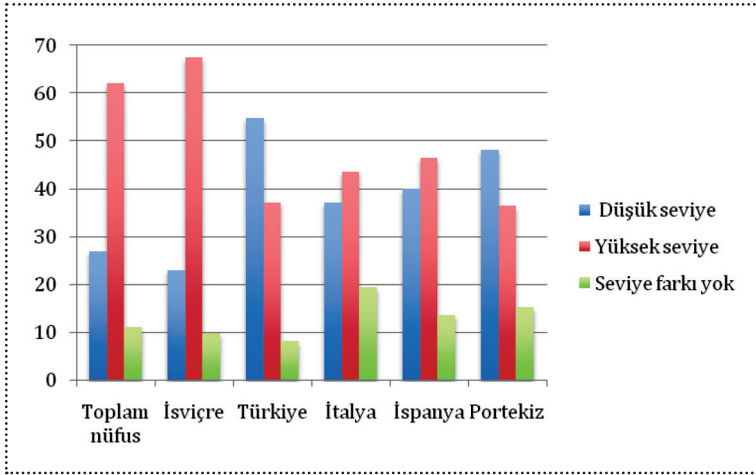


Şema 1: İsviçre eğitim sistemi

3. Türkiyeli Göçmen Çocuklarının Eğitim Durumu

İsviçre ve başka ülke vatandaşı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında zorunlu eğitim çağındaki Türkiyeli öğrenciler ağırlıkla düşük seviyeli sınıflarda yoğunlaşmaktadır (%55). Aşağıdaki grafikte de görüldüğü gibi (Grafik 2), İsviçre vatandaşı yaşlılarına (%23) göre iki kat daha fazla düşük seviyeli sınıflarda eğitim almaktadırlar. İtalyan (%37), İspanyol (%40) ve Portekizli (%48) göçmen çocuklarla karşılaştırıldığında, bu fark, farklı derecede de olsa Türkiyeli öğrenciler aleyhine kendini koruyor. Akdeniz ülkesi bu üç göçmen topluluğunun çocuklarından sadece Portekizli öğrencilerin durumu, artı 7 puan gibi bir farka rağmen, Türkiyeli öğrencilerin durumuna biraz benziyor.

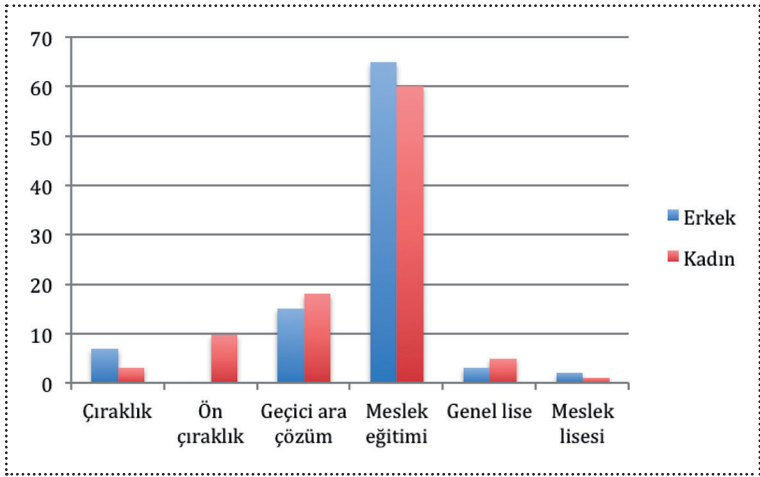
Diğer taraftan, yüksek seviyeli bir sınıfa erişen Türkiyeli öğrencilerin sayısı (%37) İsviçreli (%67), İtalyan (%44) ve İspanyol (%44) öğrencilere göre bir hayli düşük, Portekizli öğrencilerle ise hemen hemen aynı düzeyde.



Grafik 2: Zorunlu eğitim çağındaki bulunan öğrencilerin 8. sınıf seviyesi ve milliyete göre dağılımı, 2013-2014, (% olarak)

Kaynak : OFS (2015)

Zorunlu eğitim çağındaki Türkiyeli öğrencilerin, öğrenci eğilimlerinin belirlendiği bu ilk aşamada, ağırlıklı düşük seviyeli sınıflarda yoğunlaşması onların zorunlu eğitim sonrası eğitimlerini önemli bir şekilde etkilemektedir. Bu yüzden, Türkiyeli öğrenciler genellikle bir meslek için gerekli kapasite sertifikasıyla yetinilen meslek eğitimi alanlarında yoğunlaşıyor. Bu meslekler oldukça geniş ve farklı alanları kapsamaktadır; sanayi desinatörü, kalorifer ve su tesisatçısı, laboratuvar asistanlığı, metal ustası, fırıncı, duvarcı ve eczacı kalfası gibi. Aşağıdaki grafikten kız öğrencilerin ön çıraklık eğitiminde erkek öğrencilere göre ezici bir çoğunluk teşkil ettiğinin yanı sıra, geçici ara çözüm ve genel lise kategorilerinde de erkeklere göre göreceli bir fazlalık oluşturduklarını gözlemleyebiliriz. Meslek eğitiminde ise, sayısal dağılım açısından kız ve erkek öğrenciler arasında çok büyük bir farkın olmadığı görülmektedir.



Grafik 3: Zorunlu eğitim sonrası eğitimin ilk yılında Türkiyeli öğrencilerin bazı eğitim bölümlerine ve cinsiyete göre dağılımı, 2013-2014, (% olarak)

Kaynak : OFS (2015)

Türkiyeli ikinci ve üçüncü kuşağın eğitim düzeyinin düşüklüğünü sadece onların sosyal statüleri ve eğitim düzeyi düşük ebeveynlerinin göç ülkesi dilini yeterince bilmemeleriyle veyahut da öğretmenlerin ilgisizliğiyle açıklamak son derece yetersiz kalacaktır. Bu alanda yapılan araştırmalardan öğreniyoruz ki, İsviçre’de ortaokul öğretmenleri veya çıraklık ustaları isminden yabancı olduğu anlaşılan bir genci, eşit sonuç durumunda bile, İsviçreli arkadaşlarıyla eşit değerlendirmiyor ve daha sıkı bir notlandırmaya tabi tutuyor (Fibbi vd. 2004).

Meslek eğitimlerini tamamlayan Türkiyeli gençler iş piyasasına ilk adımlarını attıklarında karşılaştıkları en önemli engellerden birisi milliyet temelinde ayrımcılığa maruz kalmalarıdır. 2004 yılında Almanca konuşulan kantonlarda yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre meslek eğitimlerini yeni tamamlamış Türkiyeli gençler, ilk iş başvurularında İsviçreli yaşıtları karşısında yüzde 30 gibi net bir ayrımcılığa maruz kalıyor. Başka bir deyişle, Türkiyeli bir genç kendisiyle aynı eğitimi almış İsviçreli yaşıtıyla yaptığı ilk iş başvurularında, Türkiyeli gencin İsviçreli gence göre her üç başvurusunun biri olumsuz sonuçlanıyor. Yüzde otuzluk bu net ayrımcılık durumuna Türkiyeli gençlerin başvurularında karşılaştıkları

farklı muamele oranını da eklersek (%22) yüzde 52 oranında bir “aleyhte muameleye” maruz kaldıklarını görebiliyoruz. Bazı Avrupa ülkelerinde Türkiyeli ikinci kuşağın karşılaştığı ayrımcılık konusunda dolaylı bir karşılaştırma olanağı veren bu çalışma, İsviçre’deki Türkiyeli ikinci kuşağın Almanya’dakilere göre iş piyasasında ayrımcılığa daha fazla uğradığını göstermektedir (Fibbi vd. 2003).

İkinci kuşak üzerine yapılan daha güncel araştırmaların sonuçları maalesef bu verileri, aradan geçen zamana rağmen, doğrulamaktadır. Zürich ve Basel kantonlarında yaşayan ve ankete katılan Türkiyeli ikinci kuşağın yarıya yakın bir kısmı yaşamlarında arada sırada, yaklaşık %10’u ise sık sık ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmektedir. Her iki kantonda da Türkiyeli ikinci kuşak erkekler kadınlara göre daha çok ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtiyor. Ankete katılanların büyük bir çoğunluğu (%61) maruz kaldıkları ayrımcılığın nedenini kendilerinin “etnik köken ve kültürel” bağlarıyla, yüzde 36’sı ise dinsel aidiyetleriyle ilişkilendiriyor (Fibbi vd. 2015).

Araştırmalarda Türkiyeli Göçmen Çocukları

Amerika Birleşik Devletleri ve bazı Avrupa ülkelerinin tersine, İsviçre’de göçmen çocuklarını konu alan araştırmalar çok fazla ilerlemiş değil. 80’li ve 90’lı yıllarda yapılan araştırmalar ise daha çok çocukluk, ergenlik çağı ve gençlik üzerine yoğunlaşmakta. Araştırmaların büyük bir kısmı göçmen çocuklarının eğitimle ilgili sorunlarını ve performanslarını, toplumsallaşma ortamındaki kimlik sorunlarını, meslek eğitimlerini veya ikinci kuşağın meslek ve yetişkin yaşamına adım atmalarını incelemektedir (Bolzman vd. 2003, 2005; Fibbi vd. 2003; Gretler 1989; Lanfranchi 2010; OCDE 1987; Poglia 1999).

Göçmen çocuklarının eğitim performanslarını araştıran çalışmalar her ne kadar eğitim düzeylerinde -ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre- göreceli bir iyileşme gözlemlense de, bu iyileşmenin çok yavaş geliştiğinin altını çizmektedirler (Lanfranchi 2002; Lischer 2003). Diğer taraftan, istatistik analizler göçmen çocuklarının İsviçreli çocuklara göre eğitimlerinde daha az başarılı olduklarını gösterirken, bu olgunun çocukların milliyetleriyle değil, daha çok onların içinde bulundukları sosyo-ekonomik konumlarıyla açıklanabileceğine işaret etmektedirler (Fibbi vd. 2004; Hoffmann-Nowotny 1985; Hutmacher 1993). Eğer köken ülke eğitim sistemi ile göç ülkesi eğitim sistemi arasında benzerlikler varsa, bu durum, eğitiminin bir

kısmını kendi köken ülkelerinde geçiren çocukların İsviçreli çocuklarla olan başarısızlık farkını azaltan bir rol oynuyor (Rastoldo ve Rey 1993).

Zürich Üniversitesi'nden bir grup araştırmacının yaptığı çalışmalar bu genel gözlemin Türkiyeli göçmen çocuklar için de geçerli olduğunu göstermektedir (Hämmig 2000; Sonderegger 2001; Stieger 2000). Türkiyeli göçmen çocukları yalnızca İsviçre vatandaşı yaşlıları karşısında değil, en eski göçmen gruplarından biri olan İtalyan göçmen çocukları karşısında da eşitsiz bir durumdadır; herhangi bir kalifikasyona sahip olmadan daha erken çağda eğitimlerini yarıda bırakıp işsizlik sorunu ile karşı karşıya kalıyorlar. Her ne kadar İsviçre'de doğmuş Türkiyeli ikinci kuşaktan erkek gençlerin meslek eğitim performansları İtalyan yaşlılarına yakınlarsa da, Türkiyeli genç kadınlar için aynısını söylemek mümkün değil. Araştırmalar 2000'li yıllarda İsviçre'de gözlemlenen "Türk imajı sorunu"nın ikinci kuşaktan gençleri ya kendilerine bir "alt-kültürel kimlik" oluşturmaya ya da dinsel bağlarını keşfetmeye ittiğini göstermektedir (Juhasz ve Mey 2003). Ne var ki birçok Avrupa ülkesinde birden gerçekleştirilen ikinci kuşak üzerine en kapsamlı ve en güncel bir anketin İsviçre'ye ilişkin sonuçları Türkiyeli gençlerde hiçbir şekilde "dinsel dirilme" diye tanımlanabilecek bir durumun oluşmadığına işaret etmektedir (Fibbi vd. 2015). İsviçre'nin Zürich ve Basel kantonlarında yaşayan ve ankete katılan Türkiyeli ikinci kuşağın çoğunluğu (ortalama %58) örneğin farklı din ve inançların birarada yaşamasını toplumsal bir zenginlik olarak görmektedir. Bu oran, kendilerini Sünni mezhebine mensup olarak algılayan Türkiyeli gençlerde %66, Alevi inancına mensup gençlerde ise %70'tir (Fibbi vd. 2015).

4. İsviçre'de kültürlerarası eğitim ve dil politikaları

İsviçre eğitim politikasının ademi merkezîyetçi yapısından dolayı kültürlerarası eğitimin gelişimini birkaç paragrafta açıklamak doğal olarak biraz genel kalmak zorunda. İsviçre'de kültürlerarası eğitime duyulan ilgi göçmen çocuklarının eğitimleri konusunda çeşitli faaliyetler yürüten Avrupa Konseyi'nin 1980'li yıllardaki çalışmalarının etkisine bağlanmaktadır (Rey 1984).

Kanton Eğitim Müdürleri Konferansı 1970'li yılların başından beri göçmen çocuklarının eğitimleri konusunda bir dizi önerilerde bulunuyor. İlk yıllarda kültürlerarası eğitim sorunu bütün göçmen çocuklarının eğitim hakkının savunulmasına ve ağırlıkla da yasal oturumu olmayan göçmen

ailelerin çocuklarının eğitim sisteminden yararlanmasına odaklanmıştı (Perregaux ve Togni 1989). Buna paralel olarak uzmanlar da kültürlerarası pedagojinin öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında yer almasının zorunluluğuna işaret ediyordu (Lanfranchi 2002; Sieber ve Bischoff 2007).

Daha sonraları ise, yeni gelen öğrencilerin eğitim yapacakları dili (kantona göre örneğin Fransızca, Almanca veya İtalyanca) daha iyi ve çabuk nasıl öğreneceği ve bunun altyapısının ne olması gerektiği soruları kültürlerarası eğitim çabalarının en temel problematliğini oluşturdu. Böylece, yeni gelen çocukların, yaştlarının gittiği normal sınıflara bir an önce entegre olmalarını sağlayacak düzeyde eğitim dilini öğrenmelerini kolaylaştıracak “karşılama sınıfları” yaygınlaştırıldı. Bu sınıflarla amaçlanan, yeni gelen göçmen çocuklarının sadece eğitim yapacakları dili en kısa zamanda ve en iyi şekilde öğrenmeleri değil, aynı zamanda onların eğitim sistemini ve başarı kriterlerini tanıyarak okul performanslarını arttırmayı da hedeflemektedir. Ne var ki Federal İstatistik Kurumu’nun istatistikleri göçmen çocukların daha düşük sınıflarda yoğunlaştığını ve okul performanslarında İsviçrelilere göre daha başarısız olduklarını göstermektedir. Buradan bu uygulamaların pek de beklenen olumlu sonuçları vermediğini söyleyebiliriz (bkz. Grafik 2). Ayrıca bu sistem, Doudin’in de belirttiği gibi bir paradoks üzerine kurulmaktadır: Daha iyi entegre etme anlayışından hareket eden bu yöntem, göçmen çocuğu, yaştlarının gittiği sınıflardan ya kısa bir dönem için (normal sınıf dışı destek), ya biraz daha uzun bir süreliğine (öğrenim güclüğü çeken çocukların toplandığı özel sınıflar) ya da bireysel ve özel eğitim programının takip edildiği “gelişme sınıfları”nda toplayarak, onların temelli dışlanması üzerine kurulmuştur (Doudin 1999).

Yine de kültürlerarası eğitim alanında bugün için belli ilerlemelerin olduğunu gözlemlemek mümkün. Göçmen çocuklarının kendi kökendillerini de kapsayan dil eğitimi konusundaki duyarlılık, kültürlerarası eğitim pedagojisinin öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında yer edinmesi belli bir kazanım olarak görülebilir. Kültürel çeşitlilik ve ırkçılık konusunda gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin duyarlılıklarını arttırmaya yönelik bilgilendirme faaliyetleri kültürlerarası eğitim yönteminin odaklandığı aktüel konulardır (Akkari vd. 2006).

Örneğin Fransızca konuşulan bölgede zorunlu eğitim okullarına öğretmen yetiştiren kurumların birlikte oluşturdukları ortak ilkeler öğretmenlerin “farklılıkları ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarını” dikkate almaları ve çeşitliliği destekleyen bir tutum takınmaları gerektiğini belirterek daha kapsayıcı olunmasına işaret etmektedir (Faivre vd. 2010). Bu durum her ne kadar daha çok engelli çocukları ilgilendirse de, kantonlar arası yapılan bir anlaşmaya göre, özel pedagojinin (Sonderpädagogik) uygulandığı alanda, “entegratif” çözüm ve eğilimlerin “separatist” yaklaşıma tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (CDIP 2007). Ne var ki, gerek özel pedagoji gerekse de kültürlerarası eğitim, “farklılığın tuzağına” düşmekten kendilerini her zaman alıkoyamamışlardır. Bu yüzden de, kültürlerarası eğitim “kültüralizasyon”un, özel pedagoji de “handikapizasyon”un tuzağına zaman zaman düşmüşlerdir (Gremion vd. 2013).

5. Genel Entegrasyon Politikası ve Eğitim Politikasına Etkileri

2001 yılında Federal Yabancılar Yasasına entegrasyonla ilgili bir madde konularak federal yapıya, özellikle de finansmanı alanında, belli bir eylem alanı yaratılmış da olsa, tıpkı eğitim sisteminde olduğu gibi, entegrasyon politikalarından daha çok yerel yetkililer, yani kantonlar sorumludur. 1999’lardan itibaren kantonlar kendi entegrasyon politikalarını netleştirmek için “entegrasyon konseptleri” hazırlamaya, entegrasyonla ilgilenen, Almanca “*Kompetenz Zentrum Integration*” diye adlandırılan yeti merkezleri kurmaya ve hatta bazı kantonlarda entegrasyon yasası oluşturmaya başladılar. Federal entegrasyon fonunun idaresi ve kantonlararası oluşturulan kurumsal işbirliği ve mekanizmaları kantonların entegrasyon alanında daha somut politikalar geliştirmesinde itici bir rol oynadığı gibi, bu alanda daha entegre ve uyumlu bir entegrasyon politikasına sahip olunmasına da katkıda bulunuyor (Cattacin ve Kaya 2005).

Federal entegrasyon politikası, ağırlıkla Neuchatel veya Basel kantonlarının benimsediği pragmatik ve kapsayıcı entegrasyon modellerinden esinlenmektedir (Mahnig ve Wimmer 2003). Entegrasyon devletin, toplumun ve bireyin ortak görevi, anayasal ilkelere ve yasaların öngördüğü kurallara ve sosyal uygulamalara saygı duyulması olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda toplumsal ve ekonomik yaşama katılma, eğitim olanaklarından yararlanma ve göç ülkesi dillerinden birini öğrenme iradesine sahip olmak da her göçmenin göstermesi gereken entegrasyon çabaları olarak algılanmaktadır. Genel bir şekilde, kantonlarda geliştirilen ve uygula-

nan entegrasyon politikaları dört ana eksen üzerine kurulmaktadır: Bilgilendirme, dilsel, sosyo-kültürel ve iş piyasasına entegrasyon. Kantonlar bu alanlarda federal entegrasyon fonunun desteğiyle entegrasyonu destekleyici özel önlemler geliştirmektedir. Her kanton, kendi önceliklerini belirlemede serbesttir. Eğitim alanındaki entegrasyon kantonların özel önlemler geliştirmeleri gereken ayrı bir entegrasyon eksenini olarak değil, daha çok genel eğitim sisteminin normal yapısı (Almanca, Regelstruktur) içerisinde ele alınmaktadır.

Daha somut olması için Basel Kantonu'nun entegrasyon politikasını örnek olarak ele alalım. 2007 yılından itibaren Basel Kantonu'nun kendisine ait bir "entegrasyon yasası" var ve bu yasa Almanca "Fördern und Fordern" (teşvik ve talep) ilkesini entegrasyon politikasının temel felsefesi olarak belirlemektedir. Piñeiro vd. göre "aba altından sopa gösterme" anlayışı üzerine kurulan bu felsefeyle, kanton, bünyesindeki göçmenlerinin entegrasyonunu teşvik etmeyi ümit etmektedir (Piñeiro vd. 2009). Bu yaklaşımın mihenk taşıını Almanca öğrenme oluşturmaktadır. Kanton yazılı ve sözlü dil yetilerinin geliştirmesini amaçlayan birçok dil kursunu bu çerçevede finanse etmektedir. "Teşvik ve talep" politikasının ikinci önemli eksenini ise "entegrasyon açığı" olduğu ve bu yüzden de özel bir entegrasyon takvimi izlemesi gerektiği düşünülen göçmenlerle yapılan "entegrasyon sözleşmesi"dir. Sözleşme ağırlıklı dil öğrenmeyi hedefler. Sözleşmeye uymayan göçmenler oturumları yeniden uzatılmayarak bir nevi cezalandırılır. Basel'de olduğu gibi bazı diğer kantonlarda da yaygın şekilde uygulanan "entegrasyon sözleşmesi", entegrasyonu ağırlıklı bireysel sorumluluk alanına giren bir dil öğrenme uğraşı olarak algılanmaktadır.

Anaokulu Eğitiminde Dil Desteği

Dil eksenli entegrasyon politikaları sadece genç ve yetişkinlere yönelik bir politika olmakla sınırlı kalmamakta, anaokulu çağındaki çocukları da kapsamaktadır. Örneğin HarmoS Antlaşması çerçevesinde iki yıllık anaokulu süresini zorunlu eğitime dahil ederek, göçmen çocuklarının erken yaşlarda daha uzun bir sosyalleşme ve eğitim diliyle erkenden tanışarak dil yetilerini geliştirme olanağına sahip olmalarını da hedeflemektedir. Tabi bu yaklaşımın arkasında yatan anlayış, eğitim kaynaklarına yeterince sahip olmayan ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı durumda bulunan ailelerin (bunların bir çoğu göçmen aileleridir) çocuklarının eğitim sistemine daha kolay erişimleri için fırsat eşitliği yaratmaktır (Velle-

cott ve Wolter 2005). Bu olgu, 2006 yılında OECD'nin göç kökenli çocukların eğitim performanslarını iyileştirmeye yönelik yaptığı önerilerden de birisidir (OECD 2006).

Ailelerin Sorumluluğu

Göçmen ailesi için çocuğun başarısı, aynı zamanda ailenin kendisinin göç toplumundaki başarısı ve mutluluğu anlamına gelmektedir. Bu yüzden göçmen aileleri çocuklarının başarısına ciddi önem vermekteler. Ailelerin çocuklarının eğitimi için gerekli bu çabayı ve motivasyonu göstermesi anlamlı olduğu kadar da desteklenmesi gerekir (OECD 2006).

Bu çerçevede İsviçre eğitim kurumları aileleri çocukların eğitimi sürecinde daha fazla sorumluluk almaya yönlendirmektedir. Örneğin Almanca konuşan kantonların eğitim müdürleri birkaç yıldır, eğitim kurumları ile aileler arasında bir partnerlik ilişkisi kurmayı planlıyor. Partnerlik antlaşması yapan bir aile, evlerinde çocuklarının ev ödevlerini sakin bir ortamda yapacakları bir yer oluşturmak, çocukların ödevlerini zamanında yaptırmak ve okul kurallarına daha saygılı olmaları konusunda belli vaatlerde bulunmaktadır. Ailelerden bu tür bir angajman isteyen uygulamalar Solothurn gibi bazı kantonlarda zaten var ama, birçok ailenin - özellikle göçmen aileleri kapalı bir şekilde işaret ediliyor - çocuklarının eğitimini takip etme konusunda yeterince sorumluluk almadıkları belirtilerek bu uygulamanın daha da yaygınlaştırılması düşünülüyor. Deneyimler bu tür bir kontratın olduğu durumda, ailelerin okul toplantılarına ilgi ve katılımlarının daha da arttığı göstermektedir.

Anadili ve Kültür Derslerinin Yeri

Göçmen çocukların anadili ve köken kültürlerini öğrenmeleri konusunda İsviçre eğitim kurumları sadece lojistik destek ve yardım (yer, altyapı vb.) yapmakla yetinmektedir. Almanca *Heimatlliche Sprache und Kultur* (HSK-Unterricht) diye adlandırılan, anadili ve köken kültürünün öğrenilmesinin sorumluluğunu göçmen toplulukların kendileri üstlenmektedir. Her göçmen topluluk büyükelçiliklerin, konsoloslukların ve göçmen derneklerinin de yardımlarıyla anadili ve köken kültürünün öğrenilmesini sağlayacak kurslar düzenlemektedir (Giudici ve Bühlmann 2014). Türkiyeli göçmenlerde olduğu gibi birçok göçmen topluluğunda bu kursları verecek öğretmenleri kendi köken ülkelerinin hükümetleri tayin etmekte ve gerekli finansmanı üstlenmektedir.

Çok az kantonda bu kursların düzenlenmesinde kanton eğitim kurumları aktif rol oynamaktadır. Kursların kanton eğitim kurumları tarafından kabullenilmesi genellikle pedagojik bir argümana dayanmaktadır: İkidilli yetişen çocuklarda anadillerinin iyi düzeyde olması onların diğer dilleri öğrenmelerine büyük katkı ve kolaylık sağlar. Kanton Eğitim Müdürleri Konferansı (CDIP) kantonlara göçmen çocukların kendi anadili yetilerini iletirmek için düzenlenen kurslara katkı vermelerini önerirken, anadilin in iyi bilinmesinin ilerde mesleki bir avantaj oluşturmalarının yanında çocuğun kendi kimliğini daha iyi inşa etmesine ve sosyal çevresinde kendi yerini bulmasına yardımcı olabileceğinin de altını çizmektedir.

Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Alanındaki Angajmanları

İsviçre’de sivil toplum kuruluşları göçmen çocukların ve gençlerin eğitimleriyle ilgili, gerek kendi öz kaynakları gerekse de farklı kaynaklardan elde edilen finansman olanaklarıyla, belli alanlarda faaliyet yürütmektedirler. Bu angajmanlarının kalkış noktasını insani nedenler ve göç toplumu konusunda sahip oldukları toplumsal vizyon ve bu konuda uzun vadeli ilgileri oluşturmaktadır. Bu çalışmaların sonucunun, eğitim alanındaki fırsat eşitliğine ve sonuçta da toplumsal adalet fikrinin somutlaşmasına önemli bir katkı oluşturacağı düşünülmektedir (Bader et Fibbi 2013; Fibbi et Mellone 2010; Moret et Fibbi 2010).

Genellikle İsviçreli sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen ve gönüllü çalışanların katkıları ile faaliyetlerini sürdüren bu çalışmalar, ağırlıklı la şu alanlarda projeler geliştirmekte ve uygulamaktadır:

- Okul öncesi çağıdaki çocukların göçmen toplumunun dilini erkenden öğrenmesi;
- Göçmen ailelerine eğitim sistemi ve çocuklarının eğitimini desteklemeleri yönünde farkındalık yaratma ve bilgilendirme faaliyetleri;
- Öğrencilere okul süresinde zorlanılan branşlarda bireysel destek verme;
- Zorunlu eğitim sonrasında maturiteye geçiş döneminde bulunan gençlere kapasite güçlendirme desteği sağlamak;
- Anadili öğrenimini desteklemek.

Diğer göçmen toplulukların sivil toplum kuruluşlarının angajmanları ile karşılaştırıldığında, Türkiyeli sivil toplum kuruluşlarının yukarıdaki sıralanan faaliyet alanlarında son derece yetersiz kaldığını gözlemleyebi-

liriz. Türkiyeli sivil toplum kuruluşlarının, özellikle de dernek faaliyetleri, genellikle çocukların anadili yetilerinin güçlendirilmesi ekseninde yoğunlaşmaktadır. Birçok dernek kendi çabalarıyla Türkçe veya Kürtçe kurslar organize etmektedirler. Bazı dernekler ise İsviçre eğitim kurumları ve Türkiye Büyükelçiliği'nin yardımıyla faaliyet gösterdikleri bölgede Türkçe dil ve kültür kurslarının organize edilmesine öncülük edip yardımcı oluyorlar. Türkiyeli Kürt göçmen çocukların Kürtçe dil öğrenimlerinde ise Türkiye Büyükelçiliği'nden herhangi bir destek alamadıklarından (öğretmen vb.) bu görev sadece Türkiyeli Kürt derneklerin sırtına yüklenmiş durumda. Bu dernekler, İsviçreli eğitim kurumlarından istediklerinde yer ve altyapı konusunda destek alabilirler. Ayrıca Türkiyeli üniversite öğrencilerinin girişimi ile 2000'de Basel'de kurulan "Beraber"³ adlı derneğin eğitim alanında sürdürdüğü faaliyetin altını çizmekte yarar var. Göçmen çocuklara eğitimleri esnasında zorlandıkları branşlarda bireysel destek (Förderunterricht) sunan bu dernek, kısa sürede büyük bir başarı sağladı ve bugün İsviçre'nin Bern, Zürich ve St. Gallen gibi Almanca konuşulan en önemli kantonlarında faaliyet göstermektedir. Son beş yıldan beri dernek kendi faaliyetlerine öğretmenlerle düzenli buluşmalar düzenlemeyi de ekledi. Bu faaliyetle dernek, öğretmenlerle göçmen çocukların eğitimleri ve fırsat eşitliği konusunda görüş alışverişinde bulunmayı ve öğretmenlere göçmen çocukların durumu konusunda kendi deneyim ve gözlemlerini aktarmayı hedeflemektedir.

Göçmen çocuklara, gençlere ve ailelerine yönelik eğitim alanında geliştirilen birkaç proje örneği

Caritas Schulstart+: Zürich Caritas kurumunun geliştirdiği ve kendi olanakları ile finanse ettiği bu proje, dil sorunu olan 2-5 yaş arası çocuklu aileleri karmaşık eğitim sistemi hakkında bilgilendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca aileler, haftada iki saatlik kurslarda çocuklara nasıl destek olabilecekleri, çocuklarının eğitim başarısına nasıl katkıda bulunabilecekleri konularında kendi köken dillerinde bilgilendiriliyor.

SpiKi, Spielgruppe im Kindergarten: St. Gallen şehrinin finanse ettiği ve gerçekleştirdiği "anaokulunda oyun grubu" projesi 3-4 yaş grubu göçmen çocukların oyun aracılığı ile eğitim dilini erkenden öğrenmeyi hedeflemektedir. Aileler çocuklarının katıldıkları oyun gruplarını ziyaret edip onlarla birlikte oynayarak, çocuklarıyla birlik-

te oynayabilme alışkanlığını kazanmalarına yardımcı olunuyor. Ayrıca eğitim ve çocuk gelişimiyle ilgili konularda istedikleri zaman bir uzmandan yardım alabiliyorlar (www.integration-sg.ch).

Les sacs d'histoires (Hikâye Çantaları) projesi Cenevre'de göçmen ailelerin okulla ilişkilerini güçlendirmeyi ve ailede çocuklara hikâye anlatmak ve hikâye dinlemek ilgisini arttırmayı hedeflemektedir. 4-8 yaş grubu çocukları hedef kitlesi olarak seçen bu proje, İngiltere ve Kanada'da başarıyla uygulanan bir projeden esinlenmektedir. Çocuklar, Fransızca ve kendi kökendillerinden ikidilli hazırlanan hikâyeler aracılığıyla hem göç ülkesi dilini hem de ailede konuşulan dili geliştirme olanaklarına sahip oluyorlar. Çocuklar ve ebeveynler aynı hikâyeyi, çocuk Fransızca, ebeveynler ise kendi kökendillerinden birbirlerine karşılıklı okuyorlar (<https://www.ge.ch>).

Beraber: 2000 yılında Basel'de bir grup Türkiyeli üniversite öğrencisi tarafından kuruldu. Derneğin amacı eğitimleri esnasında zorlandıkları branşlarda göçmen çocuklara bireysel destek sunmak. Faaliyetlerini Bern, Zürih ve St. Gallen kantonlarında sürdüren "Beraber" derneği aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği konusunda öğretmenlere yönelik duyarlılık çalışmaları da yürütüyor. Beraber derneği çalışmalarından dolayı UNESCO dahil birkaç kuruluş tarafından ödüllendirildi (www.beraber.ch).

ChagALL, Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn: Bu proje, projeden yararlanabilme koşullarını yerine getiren genç göçmenlerin maturite yapılan okullara (gymnasiale Maturität, Berufsmaturität, Fachmaturität, vb.) gitme şanslarını arttırmak için kendilerine matematik, Fransızca, Almanca vb. gibi branşlarda yardımcı oluyor. Gençler şahısların veya sivil toplum kuruluşlarının bağışlarıyla desteklenen projeden bedava yararlanıyor. ChagALL her yıl ortalama 12 yetenekli göçmen çocuğu maturite eğitimi veren okullara hazırlıyor. Yardım alan öğrencilerin üçte ikisi maturite sınavlarında başarılı oluyor veya bir yıl gecikmeli de olsa maturite veren okullardan birinde eğitime başlamaya hak kazanıyorlar. Zürih Üniversitesi'nden bir ekibin yaptığı değerlendirme raporuna göre, proje son derece başarılı bulunuyor (<http://www.chagall.ch>)

³Daha fazla bilgi için bkz. www.beraber.ch

6. Sonuç Yerine

Artan toplumsal çeşitlilik karşısında kendisini bu çeşitliliğin ihtiyaçlarına göre değiştirmesi gereken alanların başında belki de eğitim alanı gelmektedir. Zira genel bir toplumsal uyumu sağlamanın olmazsa olmaz koşulu ancak toplumun her bireyinin, cinsiyet, aidiyet, milliyet ve sosyo-ekonomik durumundan bağımsız olarak, kendisini geliştirme olanaklarından eşit bir şekilde yararlanabilmesiyle mümkündür. Eğitimde fırsat eşitliği diye tanımlanan bu olgu, doğal olarak herşeyden önce göç toplumu eğitim sistemi ve kurumlarının sorumluluğu alanına girmektedir. Bu aynı zamanda, eğitim sistemi ve kurumların kendilerini toplumsal gerçekliğin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlemek zorunda olduğu anlamına gelmektedir. Elbette ki bu çaba, kalıcı sonuçlar almayı hedefleyen ve uzun bir sürece yayılacak “kurumların kendilerini açmaları” perspektifiyle desteklenmek zorundadır. Bu süreçte, öğretmenlerin kültürlerarası eğitimi destekleyen yetilerinin artırılması ve göçmen ailelerin çocuklarının eğitimine destek verebilecek yetilerle donatılmaları son derece önemlidir.

İsviçre’de göçmen çocukların okul performanslarının iyileştirilmesi çabaları onların dil yetilerinin güçlendirilmesi ekseninde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, İsviçre’nin genelde dil öğrenme eksenli entegrasyon politikası ile de son derece uyumludur. Bu yüzden, genel entegrasyon politikasında olduğu gibi, göçmen çocukların eğitim alanındaki başarısı konusu da bireylerin sorumluluk alanına girmektedir. Böyle bir sorumluluğun önemini küçümsemeden, ailelerin içinde bulundukları sosyo-ekonomik konumlarını dikkate almayan, iyileşme öngören önlemleri içinde barındıran daha kapsamlı entegre politikalarla desteklenmeyen bir yaklaşımın pek başarılı olamayacağını ileri sürebiliriz.

Göçmen çocukların eğitiminin eğitim kurumlarının dışında sivil toplum örgütlerinin de ilgi alanında olması şüphesiz son derece önemlidir. Ne var ki, ağırlıkla klasik dernekçilik etrafında örgütlenmiş Türkiyeli sivil toplum kuruluşları üstlerine düşen böylesi bir toplumsal rolü üstlenmekten çok uzaktadırlar; ne maddi ve insani kaynakları buna müsait ne de böylesi bir rol üstlenmek faaliyet öncelikleri arasında bulunmaktadır. Sonuç itibarıyla, Türkiyeli öğrenciler kendi toplumlarından gelebilecek böylesi bir yardımdan maalesef mahrum kalmaktadır. Kaynak eksikliği vb. gibi temel faktörlerin yanında, Türkiyeli derneklere çocukların eğitim başarı-

larını etkileme konusundaki sorumluluklarını hatırlatabilecek duyarlılık çalışmasının yokluğu da önemli bir rol oynamaktadır. Entegrasyon politikalarının gittikçe asimilasyon eksenine çekildiği günümüzde, Türkiyeli sivil toplum örgütlerini, eğitim alanında şekillenen toplumsal tasarımlara daha güçlü bir şekilde taraf olmayı gerektiren önemli bir toplumsal görev beklemektedir.

Kaynak

- Akkari, Abdeljalil, Nilima Changkakoti ve Christiane Perregaux (2006). «Approches interculturelles dans la formation des enseignants: impact, stratégies, pratiques et expériences», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4: s. 5-10.
- Bader, Dina ve Rosita Fibbi (2013). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Neuchâtel: SFM.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi ve Marie Vial (2003). *Secondas - secondos: le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich: Seismo.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi ve Marie Vial (2005). «"Blidungsprozesse und Berufliche Integration der "Zweiten Generation": die Rolle der intergenerationellen Beziehungen"», *Hamburger, Franz vd. (ed.), Migration und Bildung: über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft içinde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 83-102.
- Cattacin, Sandro ve Bülent Kaya (2005). «Le développement des mesures d'intégration de la population migrante sur le plan local en Suisse», Mahnig, Hans (ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948 içinde*. Zurich: Seismo, s. 288-320.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- Doudin, Pierre-André (1999). «Intégration des élèves étrangers: quelques paradoxes à dépasser.» *Educateur*, 5: s. 14-17.
- Faivre, Jean-Pierre vd. (2010). «Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et des enseignants du degré primaire. Fribourg: HEP.
- Fibbi, Rosita vd. (2015). *The New Second Generation in Switzerland. Youth of Turkish and Former Yugoslav Descent in Zurich and Basel*. Amsterdam: Amsterdam University Press B.V.
- Fibbi, Rosita, Bülent Kaya ve Etienne Piguet (2003). *Le passeport ou le diplôme ? : étude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations (FSM).
- Fibbi, Rosita ve Valeria Mellone (2010). *Jeunes en transition de l'école obligatoire au degré secondaire II: quelle participation pour les parents ?* Neuchâtel: SFM.
- Fibbi, Rosita vd. (2004). «Second Generation Immigrants from Turkey in Switzerland.» *Zeitschrift für Türkeistudien (Journal for Studies on Turkey)* vol. 16(1/2): s. 217-239.
- Giudici, Anja ve Regina Bühlmann (2014). *Les cours de langue et de culture d'origine. Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Berne: CDIP.
- Gremion, Myriam, Isabelle Noël ve Tania Ogay (2013). «Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence.» *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35(1): s. 53-69.
- Gretler, Armin, ed. (1989). *Etre migrant: approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. Bern: P. Lang.
- Haab, Katharina vd. (2010). *Diaspora et communautés de migrants de Turquie en Suisse*. Bern: Office fédéral des migrations (ODM).
-

- Hämmig, Oliver (2000). «Die zweite Ausländergeneration in der Schweiz: Strukturelle Integration, Anomie und Anpassungsformen», *Ausländerintegration in Deutschland : Vorträge auf der 2. Tagung (...) içinde*. Wiesbaden: BiB, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung beim Statistischen Bundesamt, s. 97-124.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1985). «The second generation of immigrants: a sociological analysis with special emphasis on Switzerland», *Guests come to stay: the effects of European labor migration on sending and receiving countries içinde*. Boulder: Westview Press, s. 109-133.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire: analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la recherche sociologique, Département de l'instruction publique.
- Juhász, Anne ve Eva Mey (2003). «"Desintegration" oder "gelungene Integration" der Zweiten Generation ?» *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 29(1): s. 115-139.
- Lanfranchi, Andrea (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, Andrea (2010). «Lanfranchi, Andrea (2010). «Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht?». *Heilpädagogik Online: die Fachzeitschrift im Internet*, 9(2): 36-48.
- Lischer, Rolf (2003). «Integrierte Fremde?: eine statistische Antwort: ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem». *Studien + Berichte*, 19A: s. 11-23.
- Mahnig, Hans ve Andreas Wimmer (2003). «Integration without immigrant policy : the case of Switzerland», Heckmann, Frieddrich ve Dominique Schnapper (ed.), *The Integration of Immigrants in European Societies: national differences and trends of convergence içinde*. Stuttgart: Lucius & Lucius, s. 135-164.
- Moret, Joëlle ve Rosita Fibbi (2010). *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: wie können Eltern partizipieren ?* Bern: EDK.
- OCDE (1987). «La scolarisation des enfants étrangers en Suisse», *Les enfants de migrants à l'école içinde*. Paris: OCDE, s. 137-158.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD publishing.
- OFS, Office fédéral de la statistique (2015). «Population étrangère - Aperçu général, www.bfs.ch».
- Perregaux, Christiane ve Florio Togni (1989). *Enfant cherche école : pour le droit à l'éducation en Suisse*. Carouge-Genève: Ed. Zoé.
- Piñeiro, Esteban, Bopp Isabelle ve Kreis Georg (2009). *Fördern und Fordern im Fokus*. Zürich: Seismo.
- Poglia, Francesca Mileti (1999). «Young people of foreign origin born in Switzerland : between invisibility and diversity», *Migrants, ethnic minorities and the labour market: integration and exclusion in Europe içinde*. Houndmills: Macmillan, s. 132-152.
- Rastoldo, François ve Frédéric Rey (1993). *Les filières après la classe d'accueil*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.
- Rey, Micheline (1984). *Une pédagogie interculturelle. Actes des journées de formation de maîtres*. Berne: Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Sieber, Priska ve Sonja Bischoff (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Berne: Conférence suisse des recteurs et rectrices des Hautes Ecoles pédagogiques.
- Sonderregger, Ralf (2001). *Der Islam in der westlichen Diaspora - am Beispiel der türkischen zweiten Generation in Zürich*. Zürich: Soziologisches Institut.
- Stieger, Cindy (2000). *Ethnizität: am Beispiel der türkischen und italienischen zweiten Generation im Kanton Zürich*. Zürich: Soziologisches Institut.
- Wanner, Philippe (2004). *Migration et intégration: populations étrangères en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Vellacott, Maja Coradi ve Stefan C. Wolte (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse. Rapport de tendance CSRE no 9*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

2. OTURUM

HOLLANDA – BELÇİKA – FRANSA

Prof. Dr. Kutlay Yağmur

Tilburg Üniversitesi

Hollanda Eğitim Kurumlarında Okul Başarısı Tartışması ve Türk Öğrencilerin Durumu

Giriş

Hollanda 1970’li ve 90’lı yıllarda uyguladığı çoğulcu eğitim politikalarıyla diğer Avrupa ülkelerine örnek gösterilen bir ülkedir. Avrupa Birliği’nin bile çok ilerisinde politika ve uygulamalara sahip olan Hollanda son yıllarda ciddi bir gerileme göstermektedir. Özellikle göçmen karşıtı söylemlerin hem politik çevrelerde hem de medyada güçlü ses bulması, durumun daha da kötüleşmesine yol açmaktadır. Geçmişte uygulanan çoğulcu politikaların en önemli boyutu ilköğretim okullarında anadili derslerinin veriliyor olmasıydı. Günümüzde sadece çok sınırlı sayıda orta dereceli okulda verilen Türkçe derslerine katılım oldukça düşüktür. Anadili derslerinin ilköğretim okullarından kaldırılmış olması çocukların hem bilişsel gelişimlerini hem de Hollandaca öğrenmelerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bilişsel gelişim ve akademik başarı arasındaki güçlü ilişki-den dolayı da Türk göçmen çocuklarının eğitim alanındaki başarıları sınırlı kalmaktadır. Eğitimde başarı konusu birçok paydaşın bir arada düşünülmesini ve değerlendirilmesini gerektirdiği için bu yazıda birçok değişken bir arada incelenecektir.

Uluslararası arenada farklı eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı PISA, PIRLS ve TIMSS gibi uygulamalarda Hollandalı öğrenciler oldukça iyi sonuçlar almaktadır. Ancak göçmen çocuklarının genel durumu Hollandalı yerli çocuklarla karşılaştırıldığında aynı başarı oranı görülmemektedir. Çoğunluğunu düşük eğitimli anne-babaların oluşturduğu göçmen ailelerin çocuklarıyla eğitim oranı daha yüksek olan Hollandalı ailelerin çocuklarını karşılaştırmak yüz metre koşucusu ile on bin metre koşucusunu kısa mesafeli bir koşuda yarıştırmak gibidir. Bunun yapılmaması gerekir. Matematik eğitiminde ilk öğretilerden birisi aynı türden olmayanların toplanıp çıkarılamayacağıdır. “Elma ile armut toplanmaz” sözü bu ilkeye dayanır. Eğitimde iki grup arasında karşılaştırma yapabilmek için bu iki grubun eşit olması gerekir. Eşit olmayan iki grubu karşılaştırmak alınacak olan yanlış sonuçları kabul ettirmek içindir. Hollanda eğitim sistemi uzun yıllardır bu yanlış karşılaştırmaları yapmakta ve göçmen çocuklarını sürekli olarak Hollandalı yerli çocuklarla karşılaştırmaktadır. Sosyal Kültürel Plan Bürosu ve Hollanda İstatistik Bürosu aracılığıyla her yıl yapılan yayınlarda bu karşılaştırmalar kamuoyuna sunulmaktadır. Elbette eşit olmayan iki grubun karşılaştırılardan ortaya çıkan durum hiç de göçmen grubun lehine olmamaktadır. Her yıl göçmenlerin ne kadar geride oldukları rakamlarla tekrar tekrar kanıtlanmaktadır. Hiçbir değişkenin kontrol edilmediği bu karşılaştırmalar sadece etnik köken ölçütüne dayanmaktadır. Bu yanlış sonuçlardan hareketle Türk çocuklarının ne kadar “başarısız” olduğu yargısı zihinlere yerleştirilmektedir. Bu durum toplumun büyük çoğunluğu arasında ortak yargı haline gelmeye başlayan önyargıların derinleşmesine yol açmaktadır. Her yıl karşılaştırmalı rakamlarla beslenen bu önyargılar toplumsal gerçeklik gibi algılanmaya başlamaktadır. Bu aşamaya gelince “başarısızlık” göçmen çocuklarının kaderiymiş gibi kabul edilmektedir. Bu kabul gerçekleşince çoğunluğun azınlığı tahakküm altına alması da kolaylaşmaktadır. Bu konuyla ilgili alan yazında hegemonya kurma sürecinin toplumsal algıları yönetmekle başladığı anlatılır. Topluma sürekli sunulan tek yanlış bilgiler okul başarısı ile etnik köken arasında çok ciddi bir ilişki varmış algısını yaratmaya yöneliktir. Bu durum tarihsel veya kültürel bir takım saplantılardan kaynaklanıyor olabilir. Veya İtalyan siyaset bilimci Antonio Gramsci’nin ifade ettiği gibi egemen grupların hükümlerle saplantısının bir sonucu olabilir.

Batı Avrupa eğitim çevrelerinde göçmen çocuklarının eğitim alanında başarılarına ilişkin algı ve yargılar her geçen yıl daha da olumsuz bir yapıya bürünmektedir. Eğitimde başarısızlığın nedenlerine ilişkin kapsamlı

hiçbir çalışma yapılmazken, sonuçlara ilişkin birçok akademik yayın üretilmiştir. İkinci ve üçüncü kuşak Türk göçmen çocuklarının ilköğretimden başlayıp üniversiteye kadar olan eğitim alanındaki kazanımları sadece yüzdelik rakamlarla yansıtılmakta, ama başarının veya başarısızlığın nedenleri pek irdelenmemektedir. Bu makalede Hollanda'daki durum, öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkenler bağlamında tartışılacaktır. Bu değerlendirmede Hollanda eğitim sistemi kısaca tanıttıldıktan sonra mevcut akademik çalışmalara hâkim olan "göçmen çocuklarının başarısızlığı" yargısı birkaç açıdan sorgulanacaktır. Eğitimde başarı üzerine etki eden öğretmen, okulun rolü, toplumsal koşullar, müfredatın yapısı ve dil öğretimi yaklaşımları gibi konular genelde göz ardı edilmekte ve başarısızlık varsa, bunun tüm faturası göçmen çocuklarına çıkarılmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde eğitimde başarı üzerinde önemli rol oynayan etkenler değerlendirildikten sonra son bölümde göçmen çocuklarının dil gelişimine ilişkin tespitler yapılarak bundan sonra yapılacak araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

Eğitimde Başarısızlık Tartışmaları

Kurumsal hiyerarşi üzerine kurulu olan Hollanda eğitim kurumlarında öğrenciler sınavlardan aldıkları sonuçlara göre çok erken yaşlarda farklı düzeylerdeki okullara yönlendirilmektedir. Öğrencilerin henüz 12 yaşındayken katıldıkları ve Cito sınavı diye adlandırılan okul bitirme sınavı her zaman öğrencinin gerçek bilişsel becerilerini tespit etmeye yeterli olmayabilmektedir. İlköğretim süresince dil ve kavram gelişimine ilişkin temel uygulamalar eksik kaldığı için çoğu zaman göçmen çocukları akranlarına göre geride kalabilmektedir. Ancak okul bitirme sınavına kadar hiçbir dilsel, davranışsal, akademik ve bilişsel sorun okullar tarafından dile getirilmediği için sadece okul bitirme sınavından sonra öğrencinin bilişsel ve dilsel becerileri gündeme gelmektedir. Bu durumun nedenleri kapsamlı olarak araştırılmadığı için okul başarısına yönelik çalışmalar ilköğretim bitirme sınavları, orta dereceli okullardaki başarısızlık oranları ve farklı okul türlerine gönderilen öğrencilerin sayısı sınırlı kalmaktadır. Bu akademik çalışmalarda öğrencilerin etnik kökeni, anadili, evde konuşulan dil, aile kökeni, okul tercihi, ırkçılık - ayrımcılık ve okul özellikleri gibi ölçütler kullanılmaktadır. Sınıf içi uygulamalar ve öğrencilerin bireysel olarak maruz kaldıkları muamele hiç gündeme gelmemekte, her türlü çalışma 'siyasal aritmetik' diye bilinen grup temelli yüzde hesapları üzerinden açıklanmaktadır. Bu durum sadece yapılan akademik çalışmaların sa-

dece sonuç odaklı olduğunu göstermektedir ve ortaya çıkan eşitsizliği doğal sonuç gibi yansıtmaya ve kabul ettirme riski taşımaktadır. Bilinen eşitsizliğin nedenlerini araştırıp gerçek sorunları ortaya çıkarmaktansa, mevcut sonuçları mutlak yargılar ve tespitler gibi sunmanın göçmen çocuklarının eğitimdeki başarısına hiçbir katkısı olmamakta, tam aksine mevcut eşitsizlik öğretmenler ve eğitim kurumları nezdinde tescillenmektedir. Hem öğretmenlerin hem de eğitim kurumlarının olumsuz algı ve yargıları rakamlarla desteklenmiş olmaktadır. Bu makalede bu durumun eleştirel bir değerlendirmesi yapıldıktan sonra okul başarısızlığının öğrenci dışındaki paydaşları sorgulanacaktır.

Göçmen çocuklarının eğitim kurumlarındaki başarısızlığı yerine eğitimdeki eşitsizliği ve nedenlerini tartışmak daha anlamlı olacaktır. Hollandalı eğitimciler ve eğitim sosyolojisi alanında çalışan bilim insanları etnik köken ve eğitimdeki başarısızlık arasındaki ilişkiyi her yıl yineledikleri kıyaslamalarla yayımlamaktadırlar. Her yıl tekrarlanan bu kıyaslamaların somut olan işlevi göçmen çocuklarının başarısızlığını tanıtlaması ve nedenlere ve çözümlere yönelik hiçbir tespitin yapılmamış olmasıdır.

Tablo 1’de sunulduğu gibi yıllara göre farklı dilsel ve kültürel kökenlerden olan öğrenciler Hollandalı öğrencilerle kıyaslanmakta ve aradaki farklılıklar her yıl kamuoyuna ilan edilmektedir. Eşitler arasında olmayan bu kıyas göçmen çocuklarının eğitimdeki başarısızlığına çare olmak bir yana, tam aksine bu grupların özgüvenlerini düşürücü ve moral bozucu nitelikte olmaktadır.

Tablo 1: Hollandaca ve Matematik sonuçlarının yıllara göre dağılımı
(0=50, 5.5=10) (Gijssberts & Herweyer 2007)

Test Sonuçları	Türk	Faslı	Yerli D-SES	Yerli Y-SES
Hollandaca dil puanı				
1988/1989	34,3	34,7	48,7	52,4
1994/1995	36,4	38,8	48,1	53,4
1996/1997	37,6	39,2	48,0	52,8
1998/1999	37,2	40,5	47,6	52,8
2000/2001	38,8	40,8	47,3	52,9
2002/2003	39,3	42,0	47,5	52,6
2004/2005	40,3	42,8	47,1	52,5
Matematik Puanı				
1988/1989	40,7	39,6	48,3	52,3
1994/1995	42,8	42,5	47,7	52,8
1996/1997	44,7	43,2	47,6	52,4
1998/1999	45,1	44,1	47,1	52,2
2000/2001	46,0	44,6	46,8	52,2
2002/2003	45,7	44,7	46,6	51,9
2004/2005	46,1	45,7	46,3	51,8

Tablo 1’de sunulan sonuçlar aslında göçmen çocuklarının yıllar içinde özellikle matematik alanında ciddi gelişme gösterirken, anadili Hollandaca olan yerli öğrencilerin gelişim yerine gerileme gösterdiğine tanık oluyoruz. Bu da ciddi bir şekilde araştırılması gereken konulardan birisidir. Eğitim bilimcilerin görevi sadece sonuçlar üzerinden kıyas yapmak değil, mevcut sorunların nedenlerini tespit etmek ve uygun çözümler bulmak olmalıdır. Hollanda eğitim çevrelerinin mevcut çalışma şekli henüz sadece sonuç odaklıdır.

Konuyu daha somut verilerle tartışmak için Cito'nun Hollanda ilköğretim okullarının sekizinci sınıfında uyguladığı testin sonuçlarını inceleyelim. Cito test sonuçları her yıl SCP ve CBS tarafından grupların kıyaslamalı sonuçları verilerek yayımlanır. Tablo 2'de sunulan Cito sınav sonuçları yıllara göre kıyaslamalı olarak birçok devlet kurumu tarafından yayımlanır.

Tablo 2:

İlköğretim sonu Cito sınav sonuçlarının etnik gruplara ve yıllara göre dağılımı

Öğretim Yılı	Türkiye	Fas	Surinam	Antiller	Hollandalı Düşük Gelir	Hollandalı Yüksek Gelir
1994/95	524,1	525,1	527,1	526,8	531,9	538
1996/97	525,2	526,4	527,4	525,6	531,2	537,4
1998/99	526,9	526,9	529,2	525,6	530,6	536,9
2000/01	527,3	527,4	529,8	524,8	530,5	537,3
2002/03	527,3	528,3	528,3	524,7	530,6	537,3
2004/05	527	527,7	527,9	524,5	528,9	536,2

Tablo 2'deki sonuçlara dayanarak Antiller ve Türkiye kökenli göçmen çocukların Hollanda'da en başarısız gruplar olduğu yargısı çıkabilir. Hollandalı grup "düşük gelirli" ve "yüksek gelirli" ailelerin çocukları olmak üzere ikiye ayrıldığı için aradaki farkın anne-babanın sosyo-ekonomik statüsünden kaynaklandığını kolaylıkla anlayabiliyoruz. Ancak Türk veya Faslı gruplarla ilgili olarak böyle bir ayırım sunulmadığı için Türklerin veya Faslıların homojen bir grup olduğu yanlış algısı ortaya çıkmaktadır. Hollanda İstatistik Bürosu'nun (CBS) veri tabanında "gelir seviyesi" ölçütü uygulanarak yapılan bir analizden kolaylıkla ortaya çıktığı gibi, göçmen grupların kendi içinde de çok ciddi bir farklılık vardır. Her toplumsal grupta olduğu gibi sosyal farklılıklar eğitim alanında da önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 3'teki veriler incelenince Hollanda kurumlarının etnik köken üzerinden çok ciddi genellemeler yaptığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3: Ailelerin gelir düzeylerine göre yerli ve göçmen öğrencilerin Cito puan dağılımları

Gelir Dilimi Dağılımı	Köken	2005/'06	2006/'07	2007/'08	2008/'09	2009/'10	2010/'11
1'inci gelir dilimi	Yerli	533	533	533	533	533	533
1'inci gelir dilimi	Göçmen	528	528	529	529	529	530
2'inci gelir dilimi	Yerli	534	534	534	534	534	534
2'inci gelir dilimi	Göçmen	529	529	530	530	530	531
3'üncü gelir dilimi	Yerli	535	535	535	535	536	536
3'üncü gelir dilimi	Göçmen	531	531	531	532	531	532
4'üncü gelir dilimi	Yerli	537	537	537	537	537	537
4'üncü gelir dilimi	Göçmen	533	533	533	534	534	535
5'inci gelir dilimi	Yerli	539	539	539	539	540	539
5'inci gelir dilimi	Göçmen	537	538	538	538	538	538

Tablo 3'te sunulan veriler etnik köken ölçütü yerine ailenin gelir ve eğitim düzeyiyle bağlantılı olan sosyal ekonomik durumun çok daha anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Hollanda İstatistik Bürosu göçmenleri “Batılı” ve “Batılı Olmayan” şeklinde iki gruba ayırdığı için göçmen sınıfında iki farklı veri sunmaktadır. Tablo 3'te “göçmen” adı altında sunulan veriler “Batılı Olmayan,” yani Faslı, Türk, Surinamlı ve Antilli göçmenler için kullanılmıştır. Her konuda etnik köken ayrımı yapan Hollanda İstatistik Kurumu gelir konusunda bu ayrımı yapmamıştır. Sunulan so-

nuçlardan çok somut bir şekilde ortaya çıktığı gibi, ailenin ekonomik durumu ve eğitim düzeyiyle ilişkili değişkenler eşitlendiği zaman ortaya hiç de ciddi farklılıklar çıkmamaktadır. En üst gelir seviyesine sahip göçmen ve yerliler arasında ciddi bir farklılık yoktur. Ailenin gelir seviyesi ve eğitim düzeyi ile çocuğun Cito sınavından aldığı sonuçlar arasında muazzam bir ilişki vardır. Bu tür gerçekçi veriler sunmak yerine her türlü sınıflamayı etnik köken üzerinden yapan kurumlar ciddi şekilde sorgulanmalıdır. Tablo 2’de sunulan etnik köken aritmetiğine dayalı sonuçlar sadece göçmen gruplarını güçsüz göstermeye ve göçmen kökenli çocukların “başarısız” olduğu algısını yaratarak dışlanma ve ötekileşme duygusunun güçlenmesine yol açmaktadır.

“Siyah Okullar”

‘Göçmen çocukları eğitimde çok başarısız’ nitelemesi yapan akademik çalışmaların çoğu bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden olan “ötekileştirme” ve “marjinalleşme” sürecinden bahsetmemektedirler. Alan yazına “white flight” yani “beyaz kaçış” olarak giren ve Hollandalı velilerin çocuklarını göçmen çocukların olduğu okullara göndermemesi sonucu ortaya çıkan “siyahlar okulu” veya halk arasındaki ifadesiyle “kara kafalılar okulu” büyük oranda göçmen çocuklarının devam ettiği ve anadili Hollandaca olan çok az sayıda çocuğun olduğu okullardır. Hollanda genelinde bütün ilköğretim ve orta dereceli okulların %10’unun siyah okul sınıflamasında olduğu belirtilmiştir (Stevens et al. 2011). Amsterdam, Rotterdam, Utrecht ve Lahey gibi dört büyük şehirde ise siyah okulların oranı %50 civarındadır (Gijssberts & Herweijer, 2007). Bu okullarda aileleri sosyo-ekonomik düzeyi ve semtlerin özelliğinden kaynaklanan imkânsızlıklar eğitimin niteliğinin de diğer okullara göre geri olmasına yol açmaktadır. Bu okullarda çalışan öğretmenler, okulların maddi olanakları ve araç-gereçleri beyaz okullar diye bilinen okullara göre çok daha dezavantajlıdır. Mevcut koşullarda göçmen çocukları daha okula başlarken akranlarına göre çok ciddi dezavantajlarla başlamaktadırlar. “Siyahlar” ve “beyazlar” okulları diye bilinen bu okullara devam eden çocukların eğitim sonuçlarını kıyaslamak yanlıştır. Bu hata bile bile her yıl tekrarlanmakta ve ortaya çıkan fark göçmen çocuklarının başarısızlığı olarak hem kamuoyuna hem de bilim dünyasına sunulmaktadır. Asıl tartışılması gereken eğitimdeki “eşitsizlik” konusudur, ancak “başarısızlık” tartışmasını gündem işgal ettirilerek sistemin hataları gizlenmiş olmaktadır. Göçmen çocukları Hollandalı çocuklarla eşit koşullarda eğitim aldığı zaman başarı veya başarı-

sızlıktan söz etmek mümkün olacaktır, ancak mevcut uygulamalar ve kıyaslamalar eğitimdeki eşitsizliği perdeleme niteliğindedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar “başarısızlık” teması üzerine odaklanırken göçün ilk dönemindeki 70’li ve 80’li yıllarda yapılan çalışmalarda çok daha farklı bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Hollanda’nın özellikle 80’li yıllarda sosyal adalet ve eşitlik üzerine politikalar geliştirdiğine tanık olunmaktadır. 70’li yıllarda göçmen ve yerli çocuklara eşit eğitim olanaklarının sağlanması için devletin ciddi girişimlerde bulunduğunu ve özellikle göçmen çocuklarının dillerini ve kültürel kimliklerini geliştirmeleri için anadili ve kültür dersleri sağladığını görmekteyiz. Uygulanan bu eşitlikçi politikaların eğitimde fırsat eşitliği sağlama üzerine kurulduğunu görmekteyiz.

Ancak 2000’li yıllarda geliştirilen politikalar tam anlamıyla eşitsizliğin kurumsallaşması yolunda gelişmektedir. Geline aşamada kültürel ve dilsel farklılıkların hoş görülmesi ve desteklenmesi bir yana sorunsallaştırma temel vurgu olmuştur. 80’li yılların muhteşem eşitlikçi uygulamaları 90’lı yılların daha mesafeli ve olumsuzlaşan yaklaşımları takip etmiş ve 2000’li yıllarda eşitlikçi söylem tamamen terk edilmiştir. Son yıllarda yapılan tartışmalar tamamen sorun odaklı ve göçmen çocuklarının başarısızlığı üzerine kuruludur. Bu konunun daha iyi kavranması için anadili eğitim politikalarına yönelik uygulamalar kısaca özetlendikten sonra eğitimde eşitsizlik tartışmasına geri dönecektir.

Hollanda’da Anadili Eğitimine İki Farklı Yaklaşım

Göçmen çocuklarının Hollanda eğitimine ilk defa girmeleri 70’li yıllara uzanmaktadır. Göçmen çocuklarının çoğunluğu Fas ve Türkiye gibi Akdeniz ülkelerindendir. Eğitim sistemine yabancı olan bu göçmen çocukları için birtakım yeni önlemler alınması gerekmekteydi. Herşeyden önce bu çocukların eğitim alabilmesi için Hollandaca öğrenmeleri gerekiyordu ve göçmen çocuklarına verilen dil eğitimi Hollandalı çocuklara verilen dil eğitiminden elbette çok farklı olmalıydı. Bu amaçla ‘ikinci dil olarak Hollandaca’ dil öğretim programları geliştirildi. Göçmen çocukları çok çabuk dil öğrenmeleri için özel sınıflarda eğitime tabi tutuldular. İkinci olarak, çok sınırlı da olsa, çokdilli ve çokkültürlü öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için müfredat yeniden gözden geçirildi ve bazı derslerin içeriği yeniden düzenlendi. Son olarak, göçmen çocuklarına ilk ve

orta dereceli okullarda anadillerinde eğitim olanağı verildi. Ancak düşük öğrenci sayısı, öğretmen ve ders malzemesi gibi etkenlerden dolayı tüm azınlık dillerinde anadili eğitimi verilmesi mümkün olmadı.

Göçmen dillerinde anadili eğitiminin tarihsel gelişimi çok ilginç uygulamalara sahne olmuştur. Büyük öğrenci grupları için 1974'te ilk defa uygulamaya konulan anadili eğitimi hiçbir müfredat çalışması yapılmadan, hiçbir öğretmen yetiştirme veya yönlendirme hazırlığı olmadan ve hatta hiçbir yasal altyapı olmadan diğer derslerden çok farklı bir biçimde başlatılmıştır. Anadili eğitimine ilgi ilk yıllarda oldukça fazlayken, 80'li yıllarda bu talep giderek azalmıştır. Bunun birçok nedeni vardır, ancak en önemli sorun öğretmen ve veliler arasındaki iletişimsizlik olmuştur. Ayrıca, ders araç gereçleri, anadili derslerinin yasal bir konumunun olmaması, ölçme-değerlendirme uygulamasının olmaması gibi birçok neden gösterilebilir. Orta dereceli okullarda ise Türkçe çok daha sağlam bir yasal zeminde ve nitelikli bir şekilde verilmektedir. Ancak sunulan muazzam imkânlarla karşın Türkçeyi seçmeli ders olarak seçen öğrenci sayısı çok kısıtlı kalmaktadır. Tablo 4'te Türkçe dersi alan öğrencilerin dağılımı sunulmaktadır. Açıkça görüldüğü gibi Türkçenin orta dereceli okullardaki konumu öğrenci sayısı açısından çok zayıftır. Uzun vadede Hollanda eğitim çevreleri öğrenci sayılarını gerekçe göstererek bu dersleri orta dereceli okullardan da kaldırabilirler. Bu konuda en büyük sorumluluk Türkçe derslerine sahip çıkması gereken velilere ve orta dereceli okullardaki öğrencilere düşmektedir.

Tablo 4: Orta dereceli okullarda Türkçe eğitimi alan öğrenci sayısının yıllara göre dağılımı

Öğretilen Dil	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Arapça	97	96	78	87	91	98
İspanyolca	363	288	200	342	299	1696
Rusça	62	22	32	23	25	83
Türkçe	177	107	152	217	325	309

Günümüzde Hollanda ilköğretim okullarında 62.000 Türk çocuğu vardır. Okulların çokdilli ve çokkültürlü yapısından dolayı ikidilli programların uygulanması söz konusu olmamaktadır, dolayısıyla göçmen çocuklarının ne anadillerini istenilen düzeyde geliştirmesi ne de Hollandacayı yeterli düzeyde öğrenmesi mümkün olmaktadır. Anadilinin gelişimi ikinci dilin gelişimi için bir önkoşuldur. İkidilli eğitimin olumlu uygulamalarından edinilen deneyimler Hollanda'da kullanılmalıdır. Ancak, anadilinin ikinci dile etkisi göz ardı edilmektedir.

Anadili eğitimi alanındaki yoğun tartışmalar anadili eğitimi hakkında ziyade, göçmen çocuklarının “geri kalmışlığı” ve düşük sosyo-ekonomik özelliklere bağlanmaktadır. Göçmen çocuklarının eğitim yaşamlarındaki başarısızlığı çocukların dil becerilerindeki yetersizliklerinden ziyade, onların işçi kökenli ailelerden gelmesine bağlanmaktadır. Bu yanlış teşhis sonucu olarak devlet göçmen çocuklarının eğitim alanındaki başarısızlığının önüne geçmek için birtakım yeni önlemler almıştır. Bu amaçla göçmen öğrenci nüfusu yüksek olan okullar devletten personel ve maddi yardım gibi ek kaynak almışlardır. Anadili eğitimi de bu kapsamda görülmüş ve eğitimde geri kalmışlığın önüne geçilmek için bir araç olarak düşünülmüştür. Bu durum anadili eğitiminin gerçek amaçlarının gölgelemesine yol açmıştır. Sonuçta geri kalmışlıkla anadili eğitimi bağdaştırılır hale gelmiştir ki bu durum göçmen dillerinin saygınlığının daha da düşmesine yol açmıştır. Önceleri anadili eğitimi dersi, çocukların Hollanda toplumuna uyumlarının sağlanması amacıyla ve geçici olarak düşünülmüşken 1998-2004 arasında uygulamaya konulan yasayla çokdillilik temel amaç olmuştur. İlkokullarda göçmen dillerinin eğitimi ile ilgili olarak ulaşılmaması gereken hiçbir eğitimsel amaç belirlenmezken, orta dereceli okullardaki Türkçe ve Arapça eğitiminde bu tür hedefler belirlenmiş ve sınav komisyonları kurulmuştur. Eğitimde Göçmen Çocuklar Komisyonu hem ilkokullarda hem de orta dereceli okullarda bu tür hedeflerin saptanmasını ve uygulanmasını tavsiye etmiştir.

Göçmen dillerinin eğitiminin etkilerinin ölçümünde başka ülkelerde olduğu gibi yanlı ve yanlış değerlendirmeler yapılmıştır, çünkü anadili eğitiminin başarısı ikinci dildeki başarıyla değil, sadece eğitimi verilen dildeki başarının ölçümü ile sağlanabilir. Bu konuda bilimsel veri yok denecek kadar azdır. Ancak Aarts (1994) Hollanda'daki Türkçe öğretiminin Türk ço-

cuklarının Türkçe öğrenimi üzerinde çok olumlu etkileri olduğunu yaptığı bilimsel çalışma sonucunda ortaya koymuştur. Nitekim benzer olumlu bir etki Arapça eğitimi açısından bulunamamıştır. Bu da Türkçe öğretiminin her türlü zorluğa rağmen göreceli olarak başarılı olduğunu göstermektedir.

1998-2004 yılları arasında Hollanda hükümeti, anadili eğitiminin sorumluluğunu merkezden yerel yönetimlere kaydırma yoluna gitmiştir. Eğitim bakanlığı anadili eğitiminin yürütülmesini belediyelere devretmiştir. Bu anadili eğitimi yasasının özünde çokdillilik ve çokkültürlülük politikaları olduğu iddia edilse de, yeni uygulama birçok sakıncaları da beraberinde getirmiştir. İlkokul 1 ve 4'üncü sınıflarda verilen anadili eğitimi okul saatleri içerisinde ve okulda yapılacakken, 5 ve 8'inci sınıflar (8-12 yaş) arasında anadili eğitimi okul saatleri dışında ve hatta okul dışındaki kurumlarda da yapılabilecektir. Bakanlık bu derslerin düzenlenme saatleri ve yer seçimini tamamen belediyelere bırakmıştır. Bu amaçla belediyeler ailelere mektup göndererek çocukları için anadilinde eğitim isteyip istemediklerini saptamaya çalışmıştır. Türk velilerin büyük çoğunluğu okuldan gönderilen Hollandaca mektupları çok iyi anlayamadıkları için anadili eğitimi için talepte bulunmamışlar ve belediyelerin çoğu 'talep yok' gerekçesi ile anadili derslerine son vermişlerdir. Ders verilen belediyelerde de verilecek eğitimin içeriği, amaçları ve elde edilen başarının değerlendirilmesi gibi konularda hiçbir ilke ve kural belirlenmemiştir. Anadili eğitiminin okul saatleri dışına çıkarılmış olması aileler arasında ciddi rahatsızlık yaratmıştır.

Özet olarak, Hollanda'nın göçmen dillerinin eğitimi ile ilgili tutumu oldukça ihtiyatlıdır. Hem eğitim politikalarını geliştirenler hem de politikacılar anadili eğitiminin sosyal uyumu engellediği ve ülkede sosyal bütünlüğün tehdit altında olduğunu iddia etmektedirler. Açıkçası, anadili eğitimi ni istemeyenler, göçmen gruplarının toplum içerisinde bir an önce dilsel ve kültürel olarak eritilmesini istemektedirler. Eğitim bakanlığı Türkçenin orta dereceli okullarda "yabancı dil" olarak öğretimini sağlamakta ancak ilkokullarda verilen Türkçe derslerine karşı çıkmaktadır. Aslında bu durumun açıklaması oldukça basittir: ilkokulda anadili eğitimi almayan çocuklar Türkçe okuma-yazma becerisine sahip olmayacak ve dil öğreniminde kritik bir yaş olan 12'den sonra da orta dereceli okullardaki Türkçe öğretimine ilgi tamamen azalacaktır. Türkçe okuma-yazma becerileri olmayan

çocukların anadilindeki becerileri zamanla körelecek ve uzun vadede de anadili evde konuşulmaz hale gelecektir.

Nihayet, Hollanda siyaseti 11 Eylül İkiz Kule saldırılarının da yarattığı yabancı düşmanlığı ve göçmen karşıtı politik rüzgârı da arkasına alarak anadili derslerini 1 Ağustos 2004 tarihinden itibaren kaldırmıştır. Bu yapılırken de anadili derslerinin toplumsal bütünleşmeye engel olduğu vurgulanmıştır. Uluslararası ikidillilik alan yazında sunulan bulgular Hollanda hükümetinin iddialarının aksine, anadili ediniminin sağlam temeller üzerinde gelişmesinin ikinci dil ediniminde engel değil destek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Jim Cummins tarafından geliştirilen eşik kuramı ve gelişimsel bağlantı kuramını kısaca özetlemekte fayda vardır.

Eşik Kuramı

İkidilliliğin bilişsel beceriler üzerindeki etkisi üzerine en kapsamlı çalışmalarından birisini Kanadalı dilbilimci Jim Cummins yapmıştır. Cummins (1979) alan yazında eşik kuramı (*thresholds theory*) olarak bilinen çalışmasıyla ikidilliliğin zihinsel beceriler üzerindeki etkisi konusunda çok farklı bir yaklaşım sunmuştur. 1970’li yıllara kadar ikidilliliğin eğitim çevrelerinde “ciddi bir sorun” olarak algılandığını düşünürsek, Cummins’in araştırma sonuçları yeni bir dönemin başlangıcını oluşturmuştur. Bilişsel becerilerin gelişiminin akademik başarının temeli olduğu her eğitimci tarafından bilinir. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki ikidilli çocukların okul başarılarıyla yakından ilgilidir. Cummins’e göre, ikidilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve ikidilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri için dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gereklidir. Bu temel seviye dilsel ve bilişsel bir *eşik* niteliğindedir. Eşik kuramı dengeli ve baskın ikidilliler arasındaki farkın anlaşılması için önemlidir. Bu kuramda, her biri ikidilli çocuk için farklı sonuçlar ifade eden iki farklı eşik vardır. İkidilliliğin olumsuz etkilerinden kaçınmak için ikidilli bir çocuk her iki dilde de birinci eşige ulaşmak zorundadır.

Eşik kuramının daha iyi anlaşılması için Baker’ın (2006) yaptığı gibi görsel bir benzetme ile açıklayalım. Bilişsel becerilerle dilsel becerilerin barındığı üç katlı bir ev düşünelim. Eğer çocuk dilsel beceriler açısından evin birinci katında bulunuyorsa bu çocuğun hem bilişsel becerilerinin hem de dilsel becerilerinin eksiklikler içerdiği düşünülmelidir. Bu seviye-

de bir çocuk kendisini çok iyi ifade edemeyecek, ileri düzeyde zihinsel işlemler gerektiren işlemleri de yapamayacaktır. Bu seviyedeki çocuklar kısıtlı ikidilliliğe sahiptirler ve her iki dilde de yaşlarına oranla daha geridedirler. Bu durumun çocukların zihinsel gelişimine etkisi çok olumsuzdur. Evin ikinci katında bulunan çocuklar birinci eşige ulaşmış olarak nitelenebilirler. Bu seviyedeki ikidilli çocuklar *baskın* ikidillidirler, yani dillerden birinde yaş grubunun özelliklerine sahiptirler, ancak diğer dilde istenilen seviyede değildirler. Birinci eşige ulaşmış olan çocukların zihinsel becerileri yaş grubu ortalamasından fazla bir sapma göstermez, çocuklar olağan bilişsel becerilere sahiptirler. İkidilliliğin çok olumlu faydalarının elde edilebilmesi ve bilişsel becerilerin en üst seviyede gelişebilmesi için ikidilli çocukların evin üçüncü katına yani ikinci eşige ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bu aşamadaki çocukları *dengeli ikidilli* olarak nitelemekteyiz ve ikidilliliğin bu aşamada bilişsel beceriler üzerinde çok olumlu ve güçlendirici etkide bulunduğunu görüyoruz. Tekdilli çocuklara göre bu seviyedeki çocukların çok daha yaratıcı ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok daha başarılı olduklarını görüyoruz. İkidilli çocuklar açısından ulaşılması gereken beceri düzeyi ikinci eşik seviyesidir.

Cummins sonraki çalışmalarında iki dilin gelişiminin bir biriyle bağlantılı olduğu hipotezini öne sürmüş ve bu durum anadili öğretiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. *Developmental interdependence hypothesis* olarak bilinen bu kuram ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu önermektedir. Diğer bir deyişle, birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse, ikinci dil de o oranda gelişecektir. Bu ilişki her ne kadar farklı çalışmalarla test edilmişse de bu konu üzerinde çok kapsamlı çalışmalar yapılmamıştır. Hollanda eğitim çevreleri göçmen çocuklarının eğitim alanındaki “başarısızlıklarını” onların anadillerine bağlamakta ve evlerinde anadillerinde konuşulduğu için bu çocukların eğitim dilini kavrayamadıkları ve geri kaldıkları tezini öne sürmektedirler. Bu konuda farklı etkenler göz önünde bulundurularak okul başarısı konusu kapsamlı araştırılmadığı için hiçbir veri sunulmadan yapılan bu iddialar pek isabetli değildir.

Okul Başarısı ve Dil Becerileri

Türk göçmenlerin büyük çoğunluğu Türkiye’de kırsal kesimlerden gelmektedir. Çocukların anne-babaların büyük kısmı düşük eğitime sahiptir. Her ne kadar Türk anne-babalar eğitime çok önem verse de evde ço-

cuklarına yeteri kadar destek verememektedirler. Özellikle eğitim dilinin Almanca, Fransızca veya Hollandaca olduğu durumlarda bu destek daha da azalmaktadır. Okul ve ev kültürü arasındaki büyük farklılıklar, annelerin yabancı dil becerileri, velilerin çocukların eğitiminde söz sahibi olmasını ve bu sürece etki etmesini olumsuz etkilemektedir. Bu kısıtlılıkları göz önünde bulundurmeyen Alman veya Hollandalı eğitimciler, büyük bir genelleme ile, Türk ailelerin çocuklarının eğitimine hiç ilgi duymadıklarını ve eğitime kayıtsız olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca, anadili Almanca veya Hollandaca olan çocuklarla Türk çocuklarının dil becerileri tahmini yöntemlerle kıyaslanarak Türk çocuklarının zihinsel ve dilsel gelişmelerinin çok daha geride olduğu önerilmektedir. Bazı bilim adamları, örneğin Driessen (1997), yaptıkları çalışmalarla ilköğretim sonunda Arap ve Türk çocukları ile Hollandalı çocuklar arasında dilsel ve bilişsel gelişme açısından iki yıllık bir gerilik olduğunu öne sürmektedir. Ancak kıyaslananın işçi kökenli Türk ailelerinin çocukları ile yüksek eğitimli Hollandalı velilerin çocukları arasında olduğunu vurgulamamız gerekmektedir. Bu bulgunun şaşırtıcı hiçbir yanı yoktur, çünkü sosyal statü ve eğitim seviyesi arasındaki farklılıkların bu tür sonuçlar vermesi kaçınılmazdır. Eğer aile kökeni benzer olan Türk ve Hollandalı çocuklar kıyaslanmış olsa idi farklılığın ciddi olmadığı kolayca görülebilirdi. Benzer bir kıyaslama düşük eğitimli Hollandalılarla yüksek eğitimli Hollandalıların çocukları arasında yapılmış olsaydı, benzer farklılıklar görülürdü. Ancak eğitim planlaması yapan çevreler bu tür verilerden yola çıkarak, göçmen çocuklarına ilişkin yanlış kanılar oluşturmakta ve bu durum çocukların uygun olmayan okullara yönlendirilmesinde ciddi bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal farklılıklar üzerinde durmak yerine milliyet farklılığı ön plana çıkarılarak Türk grubu bir bütün olarak tek bir kefeye konulmuş olmaktadır. Bu durumun eğitimbilim açısından ciddi mesajları vardır. İkinci bir yanlış da göçmen öğrencilerin okul başarısızlığının çocukların evde konuştukları anadillerine fatura edilmesidir. “Evde farklı bir dil konuştukları için başarısız olmaktadırlar” gibi hiçbir bilimsel veriye dayanmayan iddialar öne sürülmektedir. Aslında, bu görüşün karşıtı bilimsel veriler mevcuttur. Örneğin, Klatte-Folmer (1996) Türk çocuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile anadili becerileri arasında çok yakın bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, Hollandaca becerileri üst düzeyde olan çocukların Türkçe becerilerinin de üst seviyede olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Türkçe dil becerileri ile okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki tespit edilmiştir.

Okul başarısı en yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Hollandaca becerilerinin ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Hem Batı Avrupa basın yayın organları hem de politikacılar eliyle Türk göçmenlere ve çocuklarına karşı yürütülen en ciddi kampanya uyum odaklı olanlardır. Türk göçmenlerin anadillerinde konuşmalarını uyuma en büyük engel olarak gösteren siyasiler, hem eğitim kurumlarını hem de yazılı ve görsel basını yanlarına alarak Türkçe konuşmanın hem toplumsal hem de eğitim açısından kabul edilemez olduğu iletilisini yaymaya çalışmaktadırlar. Bu durum göçmen ailelerini ve çocuklarını sosyal-psikolojik açıdan ciddi şekilde etkilemekte, farkında olmadan insanlar Türkçe konuşmaya tereddüt etmektedirler. Bilimsel hiçbir dayanağı olmayan bu yaklaşım kuşaklar arasında anadilinin erozyona uğramasına neden olmaktadır. Hollanda'da yapılan bazı bilimsel çalışmalar anadilinin hiçbir şekilde uyuma engel olmadığını, ayrıca eğitimde başarıya köstek değil, aksine destek olduğunu ortaya çıkartmıştır. Driessen, van der Slik ve de Bot (2002) yaptıkları geniş kapsamlı araştırmada tartışmaya son noktayı koymuşlardır. Anadili Hollandacadan farklı lehçeler olan çocuklarla anadili Hollandaca olan çocukları kıyasladıklarında evde farklı lehçe konuşan çocukların Hollandaca konuşan çocuklardan çok daha üstün başarı gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu bulgu bile anadili karşıtı kampanyaları yavaşlatmış ve meselenin daha çok sosyal sınıf ve velilerin eğitim seviyesiyle bağlantılı olduğu anlaşılmıştır. Driessen, van der Slik ve de Bot (2002) yaptıkları istatistiksel analizlerin evinde Hollandaca dışında bir dil konuşan çocukların Hollandacalarının diğer Hollandalı çocuklardan hiç de geri olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle Güney Hollanda bölgesinde Limbörg anadiline sahip çocuklar okul dışında çok az Hollandaca konuştukları halde Hollandaca testlerinden en yüksek sonuçları almışlardır. Halk arasında yaygın olan kanının aksine, evinde Hollandaca dışında bir dil konuşan çocukların eğitimde çok başarılı olduklarını göstermişlerdir. Bu durumun göçmen aileler tarafından bilinmesi de önemlidir. Bu şekilde anadillerine karşı bir tutum geliştirmeleri önlenmiş olur. Çocuğun sağlıklı bilişsel gelişimi için anne-babanın en hâkim olduğu dilde çocuğuyla iletişim kurması çok önemlidir. Eğitim kurumları açısından da alınması gereken mesaj, tutarlı ikidilli programların çocukların dil gelişimine katkı sağlayacağı gibi okul başarılarını da arttıracıdır. Okulda kullanılan dilin etkili öğrenimi anadilinde atılacak olan sağlam temelden geçmektedir. Bu şekilde göçmen çocuklarının okul yaşamlarında başarısız olmalarının da önüne geçilmiş olacaktır.

Hollanda benzeri tartışmalar Alman eğitim çevrelerinde de sıkça yapılmaktadır. Alman kamuoyu ve eğitim çevreleri Türk çocuklarının eğitimdeki başarısızlığının yegâne nedeni olarak evlerinde anadillerinde konuşmalarını ve Almanca becerilerinin kısıtlılığını göstermektedirler. Ammermüller'e göre (2005), göçmen çocuklarının düşük okul başarısının nedeni bu çocukların Alman çocuklarına kıyasla okula geç kayıt yaptırmaları ve evlerinde öğrenmeye uygun ortamların olmayışdır. Türk ve Alman çocukları arasındaki en önemli farklılıklar, Alman çocukların daha yüksek dereceli okullara gitmeleri, evlerinde öğrenmeyi kolaylaştıracak daha uygun ortamların olması, çok sayıda kitaba sahip olmaları ve göçmen çocuklarının evde Almanca dışında bir dil konuşmalarıdır. Yapılan bu tespitler yine eğitimde başarısızlığın suçlusunun anadili olduğunu iddia eder niteliktedir. Almanca dışındaki anadilleri suçlu gösterilmeye devam edilmektedir. Ancak öğrencinin anadili yüzlerce etken arasında değişkenlerden sadece birisidir ve bu bölümde kısaca bu etkenler irdelenecektir.

Okulda Başarısızlığın Olası Nedenleri

Okulda başarısızlığın nedenleri karmaşık ve çok yönlüdür. Birçok farklı etken birlikte veya farklı oranlarda öğrencinin okul başarısını etkileyebilir. Öğrencinin bireysel özellikleri, anne-babanın eğitim düzeyi, okulun özellikleri, öğretmen özellikleri ve müfredatın yapısı farklı şekillerde öğrencinin başarısını etkileyebilir. Göç ortamında en önemli faktörlerden birisi öğrencinin anadilindeki ve ikinci dildeki becerileridir. Batı Avrupa'nın ve Hollanda'nın mevcut eksiltici ikidilli ortamından dolayı göçmen çocuklarının akranlarına kıyasla daha az bilişsel gelişime sahip oldukları iddia edilebilir. Bu durumun en önemli nedeni anadillerinde ve kavram gelişimlerinde akranlarına göre yeterli dil girdisine sahip olmamalarıdır. Ülkenin resmi dilinde yeterli girdi sağlamadığı için ve evlerinde de farklı bir dil konuştukları için dil becerilerinde eksiklik olduğu iddiası yanlıştır. Asıl eksiklik çocukların anadili edinim süreçlerini tamamlayamadan ikinci bir dilin hegemonyası altına girmeleri ve her iki sistemin de yetersiz gelişmesidir. Bu konuda yeterli araştırma bulgusuna sahip olunmadığı için temkinli olmakta fayda var, ancak mevcut gözlemler dil edinim sürecindeki kopukluklara işaret etmektedir. Mevcut olumsuz koşullarda sürekli "ötekileştirilen" ve anadili-kültürü değersizleştirilen göçmen çocuklarının özgüvenlerinin akranlarına göre düşük olması doğal bir sonuç olarak karşımıza çık-

maktadır. Özgülünü düşük olan bireylerin eğitim alanında hele Hollanda gibi “girişkenliğin” çok değeri gördüğü bir kültürel ortamda başarılı olmaları elbette beklenemez. Bazı araştırmacılara göre ev ve okul arasındaki ciddi kültürel farklılıklardan dolayı göçmen çocukları başarısız olmaktadır. Özellikle iki kültürdeki çocuk yetiştirme gelenekleri arasındaki farklılıklardan dolayı öğretmenlerin göçmen çocukların davranışlarını yanlış anlayabildiği ve yargılayıcı tutum sergiledikleri bilinen bir durumdur. Bu durum çocukların duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve özgüvenlerini azaltabilmektedir.

Ev ortamıyla bağlantılı olarak anne-babaların çoğunluğunun Hollanda’ca bilmedikleri ve dolayısıyla çocuklarının eğitim süreçlerine ilişkin katkı sağlayamadıkları, bunun da başarıyı etkilediği iddiası kırsal kesimden gelen birçok aile için geçerlidir. Ancak mevcut aile yapılarına bakıldığında birçok anne-babanın Hollanda doğumlu olan ve Hollandacaları Türkçelerinden daha iyi olan ikinci kuşak göçmenler olduğunu görmekteyiz. Bu durumda eğitim alanındaki sorunların anne-babanın Hollandaca seviyesine bağlanamayacağı kesindir. Hollanda’da çok önem verilen “karne görüşmesi” akşamlarına Türk anne-babaların itibar etmemesi Hollandalı öğretmenlerin en çok şikâyetçi oldukları konudur. Anne-babaların bir kısmının çocuklarına ilişkin beklentilerinin düşük olduğu ve dolayısıyla çocuklarını en kısa zamanda iş hayatına girebilecekleri okullara yönlendirdikleri iddiası da önemlidir. Geçmişte Türkçe öğretmenliği yapmış kişilerin gözlemleri de çoğunlukla bu yöndedir. Elbette ortada bilimsel çalışma sonuçları olmadığı için bu konuda da temkinli olmakta fayda vardır. Ancak genel kabul gören bir durum göçmenlerin ekonomik koşullarından dolayı evlerindeki maddi yaşam koşullarının Hollanda genel nüfusuna göre daha yetersiz olduğu ve bu durumun çocukların okul başarısını etkilediği yönündedir. Anne-babaların çoğunluğunun düşük eğitime sahip olduğu, dolayısıyla çocuklarının okul başarısının olumsuz etkilendiği iddiası ise ayrıca araştırılması gereken konulardandır.

Hollanda eğitim çevreleri öğrencilere ve ailelerine yönelik birçok iddiada bulunurken okul sistemlerine, müfredat sistemine ve öğretmenlerin donanımına yönelik oldukça sessiz kalmaktadır. Okulların çocukların anadilini yok sayması ve havuz modeli uygulaması hiç gündeme getirilmemektedir. Okul başarısızlığının en önemli nedeni çocukların anadillerini yok sayan ve sadece ikinci dil ortamına maruz bırakmakla çocukla-

rın Hollandacayı öğreneceğini farz eden tutumdur. Özellikle okulların ve öğretmenlerin ikidilliliğe ilişkin olumsuz tutumları göçmen çocuklarının anadillerini bir sorun olarak görmelerine yol açmaktadır. Ayrıca kullanılan ders araç gereçlerinin göçmen çocuklarının dilsel ve bilişsel gelişimlerine uygun olmaması bir başka can alıcı sorundur. Daha önce vurgulandığı gibi okulların yerli ve göçmen öğrencileri ayırtıran bir dokusunun olması ortaya siyah/beyaz okullarının çıkmasına yol açmaktadır. Bu ayrımcı modelin göçmen çocuklarının duyuşsal gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerinin boyutları tam olarak bilinmemektedir. Ayrıca okullarda öğrenme zorluğu çeken öğrencilerin sorunlarını saptamaya yönelik uygun araçların olmaması bir başka konudur. İkidilli öğretmenlerin ve uzmanların olmaması sorun yaşayan göçmen öğrencilere yardım edilmesini zorlaştırmaktadır. Örtülü ayrımcılığın ve “farklı” muamele hissinin çocukların özgüvenlerini düşürmesi ve başarılarını olumsuz etkilemesi de bilinen bir durumdur. En ciddi sorunlarından birisi de ders kitaplarında örtülü veya açık olarak “ötekileştirici” imgelerin ve etnik farklılık imgelerinin sürekli kullanılıyor olmasıdır. Bu konuda ünlü dilbilimci Teun Van Dijk geçmişte kapsamlı çalışmalar yapmış, ancak son yirmi yıldır bu konu hiç ele alınmamıştır.

Eğitimde başarısızlık iddialarını sürekli gündemde tutan Hollanda eğitim çevrelerinin hiç ilgilenmedikleri bir konu da öğretmenlerin nitelikleri meselesidir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler hiç dile getirilmemektedir. Tekdilli çocukların gereksinimlerine yönelik öğretmen yetiştirme programlarının olması sorun olarak görülmemektedir. Sınıflardaki dilsel ve kültürel farklılıklara ilişkin öğretmenlerin hazırlanmaması onların göçmen çocuklarına gereken ilgi ve yardımı vermesini engellemektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin göçmen çocuklarına yönelik belli algılarının olması veliler tarafından sıklıkla dile getirilen bir konudur. Öğretmenlerin bir kısmı kültürel ve dilsel kökene bağlı olarak Türk ailelerin eğitime ilgilerinin düşük olduğu önyargısına sahiptir. Ayrıca veliler tarafından sıkça dile getirilen bir konu da ilköğretim sonrası için okul tavsiyesi veren öğretmenlerin genellikle Türk ve Faslı çocukları seviyelerinin daha altındaki okullara yönlendirdiği şeklindedir.

Mevcut Durum

Hollanda eğitim sistemi Almanya, Avusturya ve Belçika gibi öğrencilerin çok erken yaşlarda seviye gruplarına ayrıldığı keskin sınıflamaların olduğu bir sistemdir. Almanya ve Avusturya'da öğrencilerin henüz 10 yaşın-

dayken akademik kaderleri belirlenmektedir. Hollanda ve Belçika'da ise 12 yaşında bu tespit yapılmaktadır. Erken sınıflandırma özellikle göçmen çocuklarını çok olumsuz etkilemektedir. Türk çocuklarının %85'i düşük seviyeli meslek okullarına gönderilmekte ve üniversite ve yüksekokul olanağı sağlayan liselere ancak %15 civarında öğrenci gidebilmektedir. Konunun daha da kaygı verici durumu orta dereceli okullara giden öğrencilerin büyük bir kısmının diploma alamadan okulu terk etmesidir. Tablo 5'teki verilerden ortaya çıkan durum erkek çocuklarının kız çocuklarına göre çok daha yüksek oranda okulu terk ettiğiidir. Özellikle düşük seviyedeki meslek okullarına devam eden öğrenciler arasında okul terk rakamları çok daha yüksek oranlardadır. Yıllara göre bakıldığında kız öğrenciler arasındaki göreceli düşüş olumludur, ancak erkek öğrenciler arasındaki okul terk oranları neredeyse kızların iki katı düzeyindedir. Bu durumun nedenleri tahmin edilse de konu üzerinde araştırma olmadığı için söylenecek fazla şey yoktur.

Tablo 5: **Türk öğrencilerin orta dereceli okullardaki okul terk oranları**

Dönem	Erkek	Kız
2004/'05	2280	1450
2005/'06	2340	1370
2006/'07	2410	1370
2007/'08	2300	1310
2008/'09	2050	1130
2009/'10	2220	1190
2010/'11	2300	1230

Birçok olumsuzluğun hâkim olduğu Hollanda eğitim kurumlarında göçmen öğrenciler farklı sorunlarla mücadele etmek zorundadır. Özellikle Türk ve Faslı gruplara yönelik toplumdaki olumsuz yargılar genellikle öğretmenleri de etkilemekte ve ilköğretim sonrasında verilen okul tavsiyeleri ağırlıklı olarak meslek okullarından yana olmaktadır. Birçok olumsuzluğa rağmen Türk öğrencilerin üniversiteye giriş oranları yıllara göre ciddi bir artış göstermektedir. Tablo 6'da sunulan rakamlar 1995 yılında

3.000 civarında olan üniversite ve yüksekokul kayıtlarının 2013 yılında 15 binin üzerine çıktığını göstermektedir. Her türlü olumsuzluğa rağmen bu çok ümit verici bir gelişmedir.

Dönem	Üniversite ve Yüksekokula yapılan toplam kayıt
1995/'96	3311
1996/'97	3652
1997/'98	3991
1998/'99	4483
1999/'00	5097
2000/'01	5611
2001/'02	6287
2002/'03	6936
2003/'04	7615
2004/'05	8231
2005/'06	8859
2006/'07	9680
2007/'08	10505
2008/'09	11566
2009/'10	12954
2010/'11	13929
2011/'12	14856
2012/'13	14869
2013/'14	15653

Sonuç ve Değerlendirme

Hollanda'da sadece sınav sonuçlarına bağlı olarak yürütülen göçmen çocuklarının başarısızlığı tartışmaları eksik ve yanıltıcıdır. Hollanda bilim çevreleri okul başarısızlığının gerçek nedenlerine inmeden, sadece çocukların anadillerini başarının önünde ENGEL gibi göstermeye gayret etmektedir. Okul başarısında sadece akademik boyut değil, göçmen çocuklarına yönelik toplumsal algılar ve tutumlar da etkili olmaktadır. Özgülüveni düşük çocukların başarılı olması çok güçtür.

Okul başarısızlığının en önemli nedeni Hollandaca dil becerilerindeki eksiklikler olabilir, ancak bunun sorumlusu anadili değildir. Tam aksine anadilinde ulaşılan düzeyin ikinci dil edinimini destekler nitelikte olmamasından kaynaklanmaktadır. Yapılması gereken, göçmen Türk çocuklarının anadili becerilerine ilişkin çok kapsamlı çalışmaların yapılması ve alınan sonuçların bilimsel yayınlarla eğitimde karar alan mercilere ulaştırılmasıdır.

Alan yazına “politik aritmetik” olarak giren ve sadece öğrencilerin başarı oranlarını kıyaslamaya dayalı eğitim sosyolojisi ağırlıklı çalışmalar göçmen çocuklarının eğitim alanında karşılaştıkları sorunları betimlemekten çok uzaktır. Öğrencilerin başarısızlıklarının nedenleri kapsamlı bir şekilde araştırılmadan doğrudan doğruya öğrencilerin anadilleri sorun olarak gösterilmekte ve anadilinin resmi dilin öğrenilmesi önünde bir engel olduğu savunulmaktadır. Eğer öğrencilerin başarısızlığı gerçekten anlaşılacak isteniyorsa yapılması gereken bir grup öğrenciyi en az üç yıl süreyle hem sınıf ortamında hem de aile ortamında izlemek ve öğrencinin gelişimine ilişkin tespitler yapmaktır. Okulda kullanılan öğretim araçlarının öğrenciye ne kadar uygun olduğu; ayrıca öğretmenlerin farklı dilsel kökenden gelen öğrencilerle ne denli ilgilendiği (tutumları, önyargıları, yaklaşımları) gibi konular değerlendirilmelidir. Öğrencinin akran grubunun kimlerden oluştuğu ve dilsel-kültürel gelişimini bu grubun ne oranda etkilediği, sınıf içinde kullanılan dilin öğrencinin bilişsel ve akademik gelişimine ne ölçüde uygun olduğu gibi konular gözlem temelli çalışmalarla takip edilmelidir. Sınıf içine girilmeden ve öğrencinin ev ortamıyla ilgili tespitler yapılmadan gerçekleştirilen araştırmalar her zaman eksik kalacaktır. Hollanda genelinde eğitim bilimcilerin derinlemesine gözlem ve çözümlemeler yerine yüzeysel kıyaslamalar yoluyla göçmen Türk çocuklarının okul başarılarına ilişkin tespitler sunması yanıltıcı olmaktadır.

Kaynak

- Aarts, R. (1994). Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Ammermüller, A. (2005). Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in PISA, Discussion Paper No. 05-18, <http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2005/2908/pdf/dp0518.pdf> (last checked 20/11/2006)
- Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- Driessen, G., Van der Slik, F., & de Bot, K. (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 3, 175-194.
- Driessen, G. (1997). From mother tongue to foreign language: Prospects for minority-language education in The Netherlands. In: T. Bongaerts and K. de Bot (Eds.), *Perspectives on Foreign-Language Policy: Studies in Honour of Theo van Els*, 181-200, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gijsberts, M. and L. Herweijer. 2007. Allochtone leerlingen in het onderwijs. In: J. Dagevos and M. Gijsberts (Eds.), *Jaarrapport Integratie* pp. 102-130. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Klatte-Folmer, J. (1996). *Turkse Kinderen en hun schoolsuccess*. Ph.D Dissertation, Tilburg University, Tilburg: Tilburg University Press.
- Stevens, P.A.J., Clycq, N., Timmerman, C., & Van Houtte, M. (2011). Researching race/ethnicity and educational inequality in the Netherlands: a critical review of the research literature between 1980 and 2008. *British Educational Research Journal*, 37, 1, 5-43.

Altay A. Manço*¹

Genç Türkler: 1990/2011 Gözlemleri Vasıtasıyla Belçika'ya Eklenmenin Değerlendirilmesi, Almanya ve Türkiye ile Mukayesesi

* Dr., Akademik Direktör, Institute of Research, Training and Action on Migrations / L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM), Belçika, amanco@irfam.org.

¹ Bernard Fournier'nin katkılarıyla, Vrij Universiteit Brüksel.

Abstract

This paper provides information about the way of life and cultural attitudes of Belgium's people of Turkish origin from 16 to 26 years, and compares them with Moroccan and Belgian population of Belgium, with Turkish population in Germany, the main installation of Turkish migrants in Europe, as well as with non-immigrant populations remained in Turkey. Based on four surveys (1990, 1995, 2007 and 2011), changes of this population are observed related to the problems of professional training, language proficiency, employment, demographic issues, community life, socio-cultural and political participation as citizens. According to age, gender, and national origin, political and civic participation of young people (in politic parties or organizations regarding human rights, environmental issues, pollution, poverty...), its motivation (proximity, daily live stakes, daily organization, relationship with professors...), its level (local level like neighborhood, school, city or national/European level), effects of the minority settlement scheme and the national policies of integration are examined. This study inspires reflections on future civic integration and identity development of Turkish immigrant generations in Europe.

Keywords: Immigration, Euro-Turks, Belgium Turks, Germany Turks, political participation, civic participation

Özet

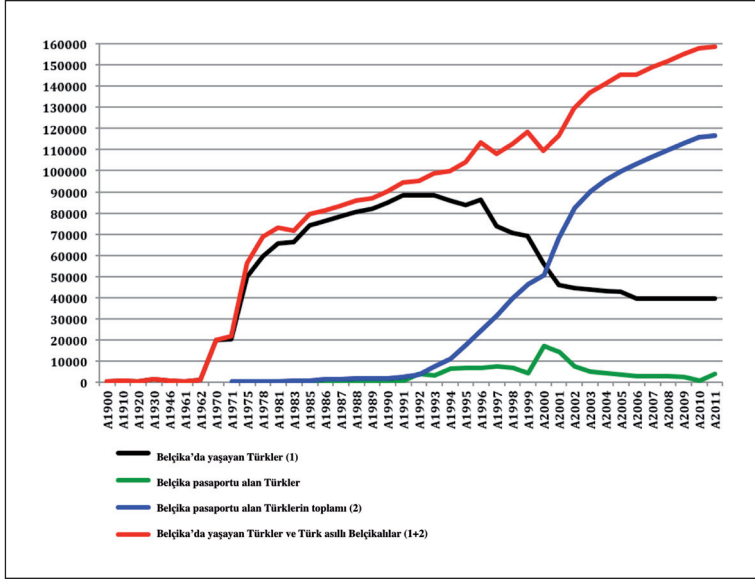
Bu makale, 16-26 yaş arasındaki Türk kökenli Belçikalıların hayat tarzı ve bazı kültürel tutumları hakkında bilgi vermektedir. Bu gözlemleri Belçika'nın Faslı ve Belçikalı nüfusu ile karşılaştırmaktadır. 1990, 1995, 2007 ve 2011'de yapılan dört anketin ikincil analizi, söz konusu nüfustaki eğitim ve mesleki eğitim, dil yeterliliği ve istihdam gibi sorunlar açısından değişimleri ve yanı sıra demografik konuları, topluluk hayatı ile gençlerin yaşadıkları ülkenin yurttaşları olarak sosyo-kültürel katılımını gözlemlemeye imkan vermektedir. Bu boyutlar, araştırmanın odaklandığı yaşta, keskin bir şekilde önem kazanmaktadır. Analiz hem zaman hem de mekan boyutlarını birleştirmektedir: Belçika'da yapılan gözlemlerin, Türk göçmenlerin Avrupa'daki merkez üssü olan Almanya'dan gelen verilerle ve yanı sıra Türkiye'de kalan, göçmen olmayan nüfusun verileriyle kıyaslanmasına imkan vermektedir. Azınlık konumu ve ulusal entegrasyon politikalarının etkileri incelenmiştir. Bu ampirik veri toplama, Manço'nun (2000, 2006) önceki teorik çalışmalarını resmetmekte ve Avrupa'daki Türk göçmen nesillerin vatandaşlık entegrasyonu ile gelecek kimlik gelişimine ilişkin yansımaları ilham vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Avrupa Türkleri, Belçika Türkleri, Almanya Türkleri, siyasi katılım, vatandaşlık

0. Giriş

1960'ların ortalarından bu yana Belçika'da bulunan Türk göçmen nüfusu nice çalışmaya konu olmuştur (Manço, 1992, 2000, 2004, 2006). Belçika'da yaşayan Türk vatandaşlarının sayısı 1990'larda 90.000'e ulaşmıştır, fakat daha sonra düşmüş ve son altı yıldır da 40.000'de dengelenmiştir. Ancak bu rakama, Belçika vatandaşlığını tercih etmiş Türk kökenli vatandaşların sayısı da eklenmelidir. 1990'ların ortalarından bu yana sayıları gittikçe artmaktadır; yılda yaklaşık 3.000-4.000 Türk vatandaşlığı kabul edilmektedir. Bu durum, Belçika'da yaşayan Türklerin sayısındaki düşüşü açıklamakla birlikte, Türk vatandaşları ile Türk kökenli Belçikalılar topluluğunun büyüklüğü tahminen toplam 160.000 kişiye ulaşacak düzeyde artmaya devam etmiştir. Bu topluluk, Faslı göçmenlerle birlikte, Avrupa Birliği'nde yer almayan bir ülke kökenli en büyük topluluklardan biridir².

² Son istatistikler, Schoonvaere (2011) tarafından çeşitli kaynaklardan derlenmiştir. Bkz. Şekil 1.



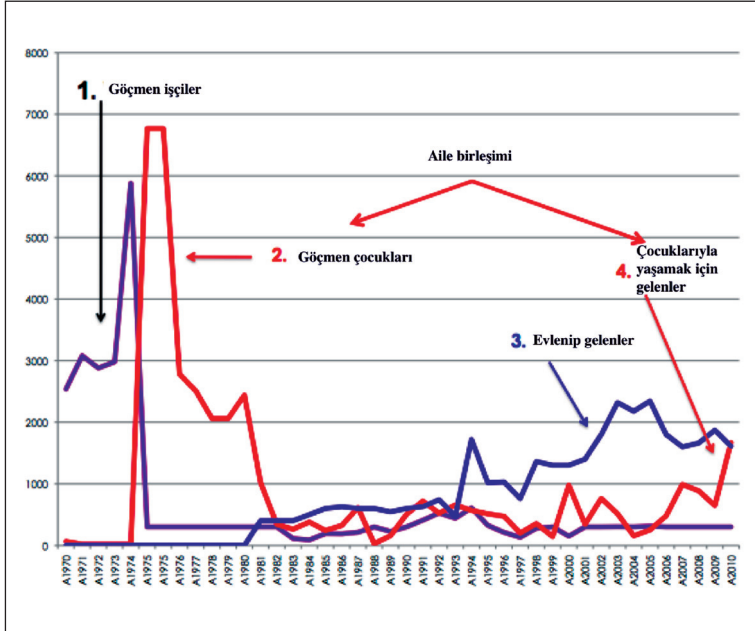
Şekil 1: Belçika'daki tahmini toplam Türk vatandaşı ve Türk kökenli kişi sayısı

Bugün, Belçika'da yaşayan Türk kökenli insanların dörtte üçünün Belçika vatandaşlığına sahip olduğunu ve dolayısıyla, tıpkı diğerleri gibi Avrupa vatandaşı olduğunu tahmin ediyoruz³. Fakat bu grup, görece güçlü demografisiyle (her yüz kadın başına yıllık 3 ila 4 doğum) sivrilmektedir. Belçika ve Türkiye'de ikamet eden kadınlar arasındaki ortalama değer, her 100 kadın başına yıllık 2 doğuma tekabül etmektedir.

Ülkeyi terk etmeyi tercih eden Türk kökenli insanların sayısı düşük (yılıda 1000 insan) iken, her yıl 3.000 ila 4.000 Türk Belçika'ya göç etmektedir (Şekil 2). Bu sayı, 1960 ve 1970'lerde gözlenenden anlamlı düzeyde düşüktür, ama bu kişiler artık daha önce oldukları gibi işçi değildir (birinci evre). 1970 ve 1980'lerde Türkiye'den gelenler göçmen ailelerine katılan çocuklardı (ikinci evre). Bu dalga, 1980, 1990 ve 2000'lerde, bir evliliği takiben Belçika'ya geliş şeklinde dönüşmüştür (üçüncü evre). Evliliğin Türklerin

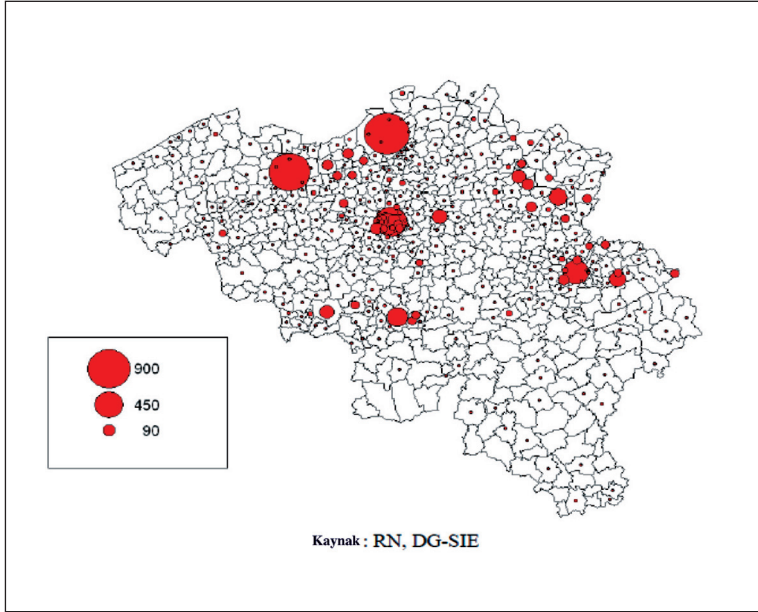
³ 15 ila 26 yaşlarında olan Türkiye kökenli insanların neredeyse %80'inin Belçika topraklarında doğduğuna ve bunların %90'dan fazlasının da Belçika vatandaşlığına sahip olduğuna dikkat edilmelidir.

Belçika'ya göçü üzerindeki etkisi güçlüdür ve raporlanan dönem süresince göçmenlerin üçte ikisini temsil etmektedir. Son dönemlerde genç insanların akını yeni bir tip aile gruplaşması nedeniyle güçlü yavaşlamaktadır: Türkiye'de yalnız bırakılmış kimi yaşlı insanlar, çocuklarıyla birlikte yaşamak için Belçika'ya gelmektedir (dördüncü evre).



Şekil 2: Türklerin Belçika'ya göçünün 4 evresi

Türk kökenli Belçika nüfusunun en belirgin özelliklerinden biri coğrafi dağılımıdır; bu grubun yarıdan fazlası (%51) yalnızca 9 Belçika yerel idaresine yerleştirilmiştir: Brüksel yerel idareleri, Gent, Charleroi, Genk, Liege... ve ayrıca bazı eski kömür madeni havzaları (Şekil 3).



Şekil 3: Belçika'daki Türkler

Bu yoğunlaşma diğer göçmen topluluklarından çok daha belirgindir. Türklerin yarısı Flemenk'e, dörtte biri Brüksel bölgesine ve kalan dörtte birlik kısmı ise Valonya'ya yerleşmiştir.

Bu, Belçika'da yaşayan diğer gruplara kıyasla görece genç bir nüfustur.

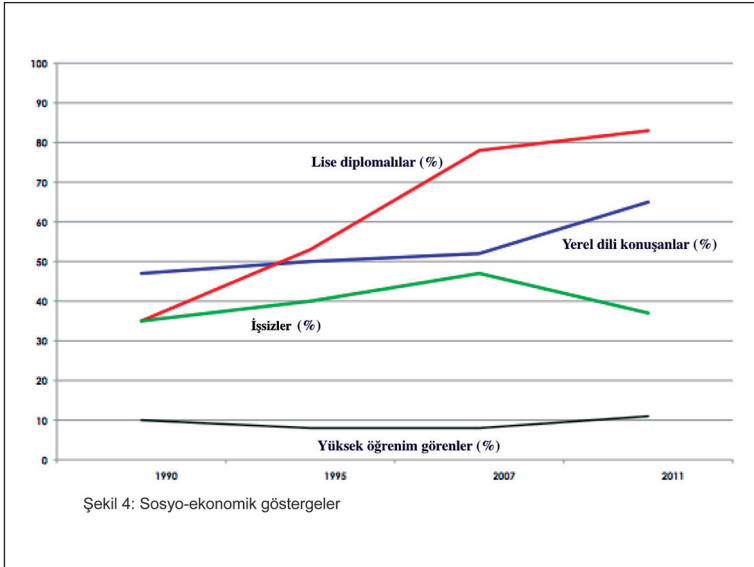
1. Belçika'daki Türk Göçünden Genç İnsanlar

En yeni veriler, önceki çalışmalara (Feld vd., 1991; Kaya ve Kentel, 2008; Lesthaeghe ve Surkijn, 1996) dair yorumlarla birleştirildiğinde, Belçika'da ikamet eden 15 ila 26 yaşlarındaki Türk kökenli genç erkeklerle ilişkin çeşitli göstergelerin evrimini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Belçika'nın Frankofon bölgesinde zorunlu eğitime katılan 800.000 öğrenciden 145.000'i göçmenlerden oluşmaktadır. Bunlar arasında 28.000 Türk bulunmaktadır. Flemenk bölgesinde de 30 ila 35 bin Türk gencin eğitime katıldığını kaydetmek gerekir.

Belçika eğitim sisteminin karmaşık bir yapısı bulunmaktadır. Fransa'da olduğu gibi anaokullarına iki buçuk yaşında başlanmakta ve beş yaşına ka-

dar devam edilmekte. Zorunlu eğitim ilkokulla başlayıp 18 yaşına kadar sürmekte. İlkokuldan sonra uygulanan testler ile çocuklar “genel” ortaokula ya da başarısızlık durumunda hazırlık amaçlı bir ortaokul türüne yönlendirilmekte. Böylelikle başarılı öğrenciler genel ortaokullara ve liselere devam ederken, başarı düzeyi daha düşük olanlar ya farkı kapatıp, aynı şekilde devam ederler ya da teknik veya profesyonel meslek okullarına yerleştirilirler. Genel liseleri bitirenlerin doğrudan yükseköğrenime geçebildiklerini ve teknik lisede okuyanların ise bir sınav sonrasında bu hakkı kazandıklarını vurgulamak gerekmektedir. Bu arada, engelli okulları ve okul sistemi ile iş hayatı arasında köprü kurmakla yükümlü “çıraklık” tipi sistemlere de dikkat etmek zorundayız, çünkü bu eğitim müesseselerinde göçmenlerin ağırlıklı bir grup oluşturdukları görülmektedir.



Şekil 4: Sosyo-ekonomik göstergeler

Sosyo-ekonomik göstergeler 20 yıl (1990 ila 2011) içerisinde Türk lise mezunlarının sayısının %35'ten %80'e çıktığını göstermekte (Şekil 4). Ancak seçilen program türleri bu süre zarfında değişmemiştir: Gençlerin yarısından fazlası, yüksek eğitimle bağlantılı olmayan mesleki bir programı iz-

lemiştir. Ayrıca, 20 ila 24 yaşlarında Türk kökenli genç erkeklerin yüksek eğitime erişim oranı %10'da dengede kalmıştır. Ev sahibi ülkenin dilinde yazılı başarı oranı 1990'dan bu yana değişmezken (gençlerin en az üçte biri Fransızca ya da Flemenkçe dillerinde yazılı iletişim kuramamaktadır), işsizlik oranı dengede, fakat yüksek bir değerde kalmıştır. Gençlerin neredeyse %40'ı iş aramaktadır. Bu tablo, ekonomik dışlanma tehlikesindeki düşük vasıflı bir gençliği tasvir etmektedir. Genç insanların bu durumu, tüm Türk göçmen nüfusunun deneyimlediği ekonomik dışlanmanın sadece bir yansımasıdır.

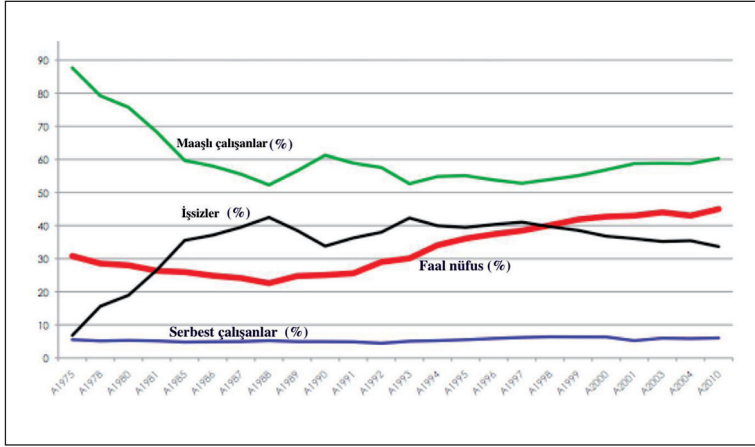
Türk kız ve erkeklerin ortaokul durumu ile yerli Belçikalılar karşılaştırıldığında, Türk erkek çocuklarının neredeyse tümünün sınıfı bir kez tekrarladığı, kızların biraz daha iyi oldukları, yerli Belçikalı erkeklerde de her iki öğrenciden birinin sınıfı tekrarlamak zorunda kaldığı, burada da kızların biraz daha iyi sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

Eğitim dilinden kaynaklı dezavantajların Belçika örneğinde de eğitim başarıyı etkilediğini gözlemlemekteyiz. Bu sorunu gereğince dikkate almayan bir eğitim sistemi tabii ki aile bünyesinde farklı diller konuşan gençleri dışlamaya devam edecektir.

Bununla birlikte, Faslılar ve Türkler karşılaştırıldığında, Faslıların benzer koşullara rağmen eğitimde (hem Fransızca hem de Hollandaca konuşulan bölgede) daha iyi sonuçlara ulaşmasının, Türklere kıyasla içine kapanmamış olmasının göçmen toplulukların farklı stratejiler izlediğini göstermesi açısından önemlidir.

İş piyasasına gelindiğinde, Türk kökenli Belçikalı nüfusun %45'i faal iken, neredeyse yarısı bir işle meşgul değildir (Şekil 5). Çalışan her on kişiden altısı genellikle düşük vasıflı çalışan statüsündedir. Türk emek gücünün neredeyse %10'u bağımsız çalışmaktadır. Bu oran her ne kadar düşük olsa da, Belçika'daki Fas nüfusu arasında gözlemlenen oranın iki katıdır.

Kültürel olarak ankete katılan grup (%90) Müslüman olduğunu belirtmektedir, fakat dini gereklerini nispeten düşük oranda (%40) hayata geçirmektedir.



Şekil 5: İstihdam oranları

Belçika'da yapılan bir 2009 IPSOS anketi, Belçika nüfusunun temsili örneği için “azınlık” ve “yabancı kökenli” ifadelerinin çoğunlukla Türk ve Fas kökenli insanlara işaret ettiğini gösterdi. Bu gruplar, ankete göre, Belçika toplumuna aynı derecede bir “tehdit” olarak hissedilmektedir...

2. PIDOP⁴ Araştırması'nın Sonuçları

PIDOP azınlıklar içinden gençlerin politik davranışına ilişkin büyük bir karşılaştırmalı Avrupa araştırmasıdır. PIDOP araştırmasının verileri çeşitli Avrupa ülkelerinde yaşları 16 ila 25 arasında değişen genç insanların politik katılım davranışlarını tanımlayan 8 faktöriyel ölçeğin oluşturulmasına yardımcı oldu. Bu çalışmada 2011'de Belçika (S=1230), Almanya (S=785) ve Türkiye (S=732) temsili örneklemelerden elde edilen sonuçları analiz ediyoruz.

Bu örneklemeler bünyesinde aynı şekilde inşa edilen ölçekler aşağıdadır:

1. Toplumsal katılım
2. Politik olaylara yönelik ilgi
3. Ulusal duygular
4. Dini haklara ilişkin fikirler
5. Toplumsal eşitlik konusundaki tutumlar
6. Öz-yeterlilik algısı

⁴ www.fahs.surrey.ac.uk/pidop

7. Gruba duyulan güven
8. İnternetin politik kullanımı

2.1. Faktörlerin Tanımı

• **Toplumsal katılım:** 5 değişkenden oluşan bu faktör varyansın %45'ini açıklamaktadır. α kohezyon göstergesi 0,70'tir. Etkinliklerin parçası olup broşür dağıtıyorlarsa, bir amaç için para toplayıp politik görüşleri hakkında yazı yazıyorlarsa ve temalı konserlere katılıyorlarsa, gençlerin toplumsal ve politik hayata katıldığı düşünülmektedir. Belçika örneğinde, bu profil toplamın artı veya eksi %30'una karşılık gelmektedir.

• **Politikaya ilgi:** 6 değişkenden oluşan bu faktör varyansın %50'sini açıklamaktadır. α kohezyon indisi 0,75'tir. Başkalarıyla toplumsal ve politik sorunları tartışıyor, politik meselelerle ilgili programları izliyorsa, politikada neler olduğunu öğreniyorsa, Arap ülkelerindeki son olayları takip ediyorsa ve kendi ülkelerindeki politik kurumlardan haberdarsa, genç insanların politikayla ilgili oldukları varsayılmaktadır. Belçika örneğinde bu profil toplamın artı veya eksi %45'ine karşılık gelmektedir.

• **Ulusal duygular:** 8 değişkenden oluşan bu faktör varyansın %57'lik bölümünü açıklamaktadır. α kohezyon indisi 0,81'dir. Uluslarıyla, doğdukları ülkeyle ve kökenleriyle gurur duyuyorlarsa, genç insanların ulusal duygular beslediği varsayılmaktadır. Belçika örneğinde bu profil toplamın %44'ünden fazlasıyla örtüşmektedir.

• **Dini haklara ilişkin fikirler.** 6 değişkenden oluşan bu faktör varyansın %57'sini açıklamaktadır. α kohezyon göstergesi 0,79'dur. Aşağıdakilere verdikleri yanıtlara bağlı olarak, gençlerin etnik ve dini azınlıkların kültürel haklarını destekledikleri varsayılmaktadır: - Etnik azınlıktan insanların ülkemizin parlamentosunda bir temsilcisi olmalıdır; - etnik azınlıktan insanların kendi dinlerinin ibadet yerlerini inşa etme hakkı bulunmalıdır; - etnik azınlıktan insanların dillerini korumasına müsaade edilmelidir; - etnik azınlıktan çocukların üniversite ya da yükseköğretime erişimi daha kolay hale getirilmelidir, çünkü toplumumuzda dezavantajlı durumdadırlar; -etnik azınlıktan insanlar özel haklardan yararlanmalıdır; - etnik azınlıktan çocukların dillerini okulda öğrenme hakkı olmalıdır. Belçika örneğinde bu profil toplamın %37'sidir.

♦ **İnsanlar arasındaki eşitliğe ilişkin tutumları:** 8 değişkenden oluşan bu faktör varyansın %54'ünü açıklamaktadır. α kohezyon indisi 0,79'dur. Aşağıdakileri onaylayan bir tutum benimsiyorlarsa, genç insanların bireyler arası eşitlikten yana bir tutum sergiledikleri varsayılmaktadır: - Etnik azınlıktan insanların Belçikalılar (Almanlar...) ile aynı sosyal yardımlara (sağlık hizmetleri, işsizlik yardımları) erişim hakkı olmalıdır; - etnik azınlıktan insanlar, herhangi biriyle aynı işi yaptığında, aynı maaşı kazanmalıdır; - genel olarak, etnik azınlıktan insanlara, diğer insanlarla aynı haklar tanınmalıdır; - etnik azınlığın çocukları, okumak için herhangi bir kişiyle aynı fırsatlara sahip olmalıdır; - bir etnik azınlıktan gençlerin, ailesinin-kininden farklı dinleri ya da felsefeleri seçebilmesi garanti edilmelidir; - değerler ve görevler vb. düzeyinde erkekler ile kadınlar arasındaki eşitlik teşvik edilmelidir. Belçika örneğinde bu profil toplamın %49'una denk gelmektedir.

♦ **Öz-yeterlilik hissi:** 6 değişkenden oluşan bu faktör varyansı %56 oranında açıklamaktadır. α kohezyon indisi 0,80'dir. Aşağıdaki öğelere verdikleri yanıtlara bağlı olarak, genç insanların kendi etkililiklerine inandıkları varsayılmaktadır: - Politik bir amaca katılıyorum, çünkü diğerlerine yardım etmeyi seviyorum; - politik bir amaca katılıyorum, çünkü daha iyi bir toplumun yaratılmasına katkıda bulunabilir; - politik bir amaca katılıyorum, yeni insanlarla tanışmak için harika bir yol; - olaylar ve insanları etkileyebileceğimi hissediyorsam, politik bir amaca katılıyorum; - kendimi bir sorunla güçlü olarak ilgili hissediyorsam, politik bir amaca katılıyorum. Belçika örneğinde bu profil aşağı yukarı toplamın %35'idir.

♦ **Gruba güven:** 6 değişkenden oluşan bu faktör varyansı %57 oranında açıklamaktadır. α kohezyon indisi 0,81'dir. Aşağıdakileri olumlu anlamda yanıtlıyorlarsa, genç insanların gruplarının etkililiğine inandıkları varsayılmaktadır: - Bence (etnik/ulusal) grubumdaki insanlar birlikte çalışarak birşeyleri iyi yönde değiştirebilir; - bence (etnik/ulusal) grubumdaki insanlar birlikte çalışarak hükümet tarafından alınan kararları etkileyebilir; - bence (kız/erkek) grubumdaki insanlar birlikte çalışarak birşeyleri iyi yönde değiştirebilir; - bence (kız/erkek) grubumdaki insanlar birlikte çalışarak hükümet tarafından alınan kararları etkileyebilir; - bence genç insanlar birlikte çalışarak birşeyleri iyi yönde değiştirebilir. Belçika örneğinde, bu profil toplamın %30'una yakındır.

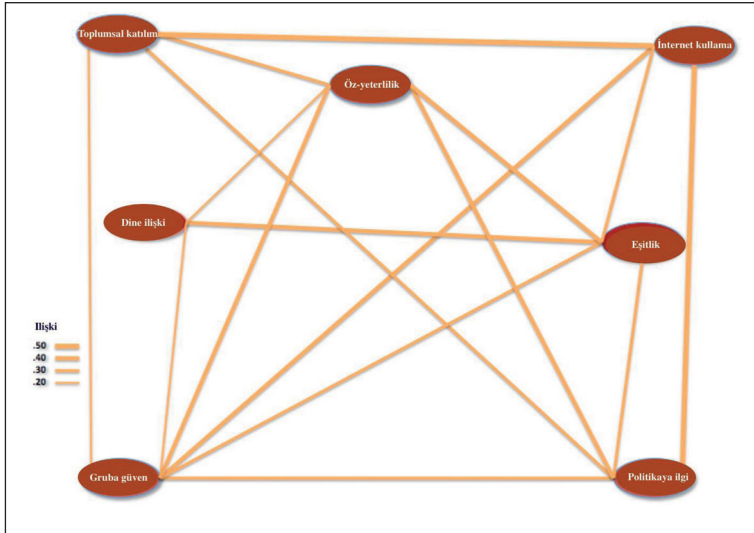
♦ **İnternet kullanımı:** 10 değişkenden oluşan bu faktör varyansı %51 oranında açıklamaktadır. α kohezyon göstergesi 0,76'dır. Politik bir örgütün sitesini ziyaret ediyorsa, toplumsal içerikli mesajlar paylaşıyorsa, toplumsal ya da politik sorunları tartışıyorsa, politikayla ilgili toplumsal gruplara dahil oluyorsa, çevrimiçi bir imza kampanyasına katılıyorsa, gençlerin Net'i politik olarak kullanmaları beklenmektedir. Belçika örneğinde bu profil toplamın %30'una denk gelmektedir.

2.2. Faktörler Arasındaki İlişki (Şekil 6)

Analizler, gruba inancın merkezi konumunu, yani tüm diğer faktörlerle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ($r=.30$ ila $.40$) göstermektedir. Politik olaya ilginin bir parçası olarak kişisel etkililik hissi de diğer faktörlerin çoğuyla ilişkilidir.

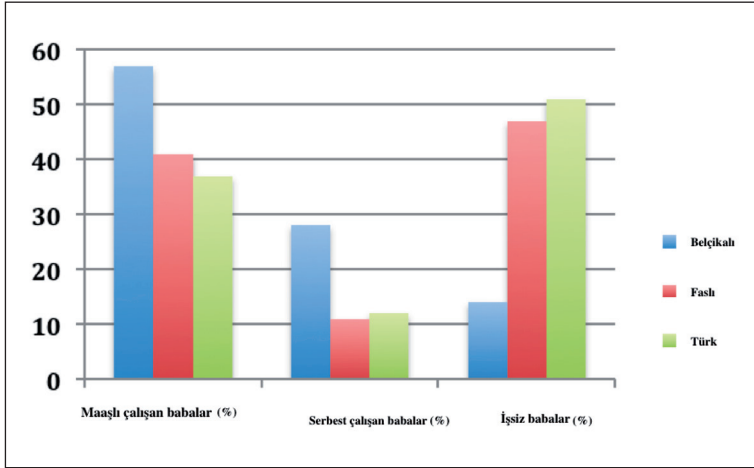
Gençlerin kökenlerinin de tanımlanan çoğu faktörle bağlantısı bulunmaktadır. Köken ile aşağıdaki gibi yapılanan gruplar kastedilmektedir:

- Çoğunluk nüfuslar: Belçika'da Belçikalılar, Almanya'da Almanlar ve Türkiye'de Türkler; - azınlık nüfuslar: Belçika'da ağırlıklı olarak Türkler ve Faslılar, Almanya'da Türkler ve bazı diğer göçmen nüfuslar ve Türkiye'de Bulgaristan'dan gelen mültecilerin yanı sıra Romanlar.



Şekil 6: Faktörler arasındaki ilişki

Bu adlandırma gençlerin sosyo-ekonomik kökenleriyle ilgili bilgi ile keşimtedir. Örneğin Belçikalı babaların çoğunluğu çalışansa, Faslı babaların ve Türklerin yaklaşık %50'si işsiz olarak görünmektedir (Şekil 7).



Şekil 7: Göçmen babaların yaklaşık %50'si işsiz

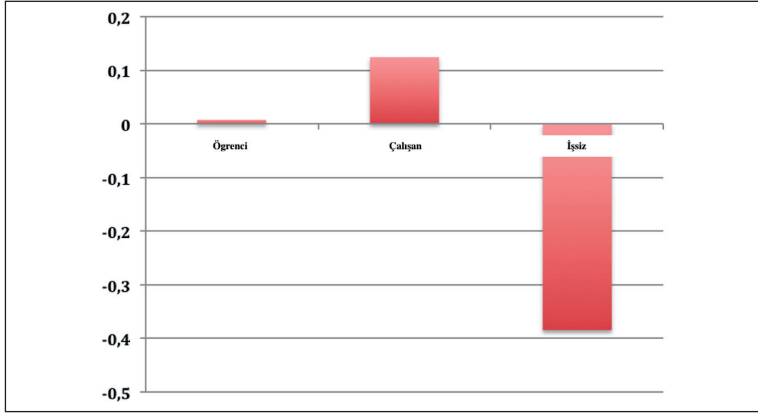
Bu nedenle Belçika'daki genç insanların sosyo-politik katılımının yoğunluğu annelerinin mesleğiyle ilişkilidir.

Annesi çalışanların (N = 480) toplumsal katılımının ortalama puanı 0,20 iken, annesi işsiz olanların (N = 360) puanı -0,21'dir (DDL = 838, t = -6,06, p = 0,0001).

Benzer şekilde babası işçi olan gençler (N = 436, ortalama = 0,20) azınlıkların topluluk ve dini haklarına, babası memur olanlardan (N = 449, ortalama = -0,24) çok daha duyarlıdır (DDL = 883, t = 7,16, p = 0,0001).

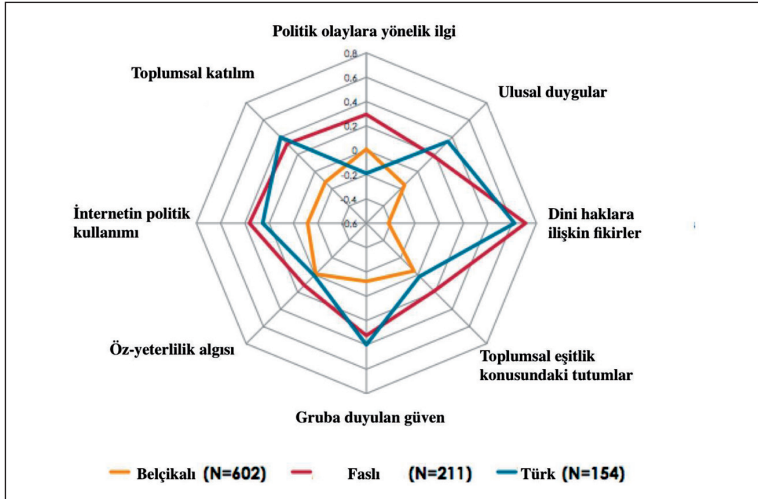
Kızlar sosyo-politik faaliyet yürütmek üzere daha çok internet kullanıyor görünmektedir (p = 0,0011).

İşsizler (N = 54) politik olaylara genç çalışanlardan (N = 107) önemli ölçüde daha az ilgilidir (Şekil 8).



Şekil 8: İşsizler, politik olaylara çalışanlardan daha az ilgilidir

Aşağıdaki grafik, Belçikalı çoğunluğun ve ülkenin azınlık nüfusunun farklılaşan tutumlarını net bir şekilde göstermektedir: Azınlık Türkler ve Faslılar, (Belçikadaki) politik ilgiye dair kayda değer istisna dışında, tüm faktörlerle Belçikalıların çoğuna kıyasla daha fazla ilgilidir. Politik ilgi faktörüne ilişkin oran, Faslılar için değil, ancak Belçikalı Türkler için oldukça düşüktür (Şekil 9).



Şekil 9: Belçikalıların ve azınlık nüfusların tutumları

3. Belçika Sonuçlarının, Diğer Ülkelerdeki PIDOP Araştırması'yla Mukayesesi

PIDOP araştırma projesi farklı ülkelerde yürütülmüştür. Belçika ekibi, analizlerini esas olarak Türk ve Mağribi azınlıktan genç insanların politik katılım davranışlarına odaklandırmış ve bunu nüfusun çoğunluğuyla karşılaştırmıştır. Dolayısıyla, Belçika'da gözlemlenen yurttaşlık davranışını PIDOP programında yer alan diğer ülkelerin sonuçlarıyla karşılaştırmak ilginçtir. Öte yandan bir mukayese için en aşikar ülkeler, geniş bir Türk azınlığının varlığı nedeniyle Almanya iken, aynı nüfusun çoğunluğu teşkil ettiği ülke olan Türkiye olacaktır.

Karşılaştırma modeli, azınlık ya da çoğunluk statüleri benzer olan nüfusların sonuçlarını, temel karakteristiklerine göre ve nihayetinde ikamet ettikleri ülkeye bağlı olarak karşılaştırmaya imkan vermektedir.

Şekil 10 karşılaştırma gruplarını ve büyüklüklerini göstermektedir: Belçika'daki Belçikalı, Türk ve Faslı; Almanya'nın Alman, Türk ve "Göçmen" (*Aussiedler*) nüfusu; ve son olarak Türkiye'deki Türk, Roman ve Bulgar nüfus. Bu ayrıca, bu grupların her birine atanmış, çalışma tarafından göz önünde bulundurulmuş sekiz faktörü de temsil etmektedir. Bu değerler, 0,2'lik bir farkın $p < 0,05$ için kayda değer olduğunu hesaba katacak şekilde, standart sapmayla verilmiştir.

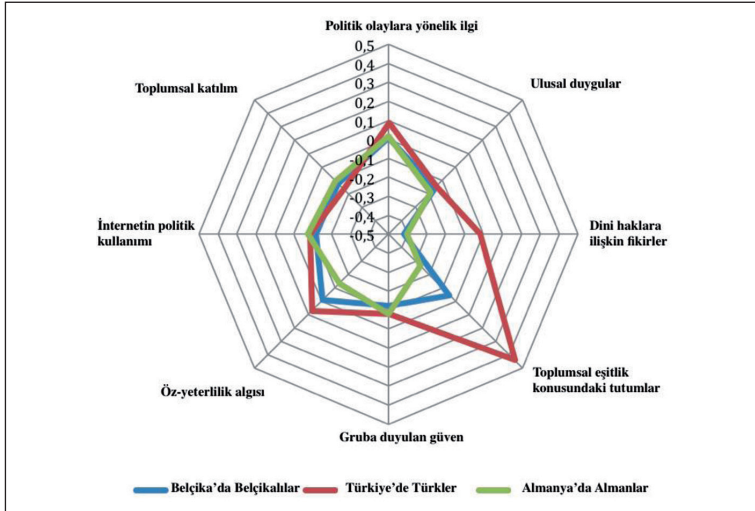
NÜFUSLAR	İlgi	Ulusal- cılık	Din	Eşitlik	Grup	Etkililik	İnternet	Top. katılım
BELÇİKA'DAKİ BELÇİKALILAR (N=602)	0,009	-0,155	-0,418	-0,046	-0,122	-0,009	-0,116	-0,122
BELÇİKA'DAKİ FASLILAR (N=211)	0,294	0,182	0,711	0,189	0,323	0,122	0,363	0,323
BELÇİKA'DAKİ TÜRKLER (N=154)	-0,19	0,35	0,62	0,019	0,399	0,008	0,254	0,399
TÜRKİYE'DEKİ TÜRKLER (N=253)	0,085	-0,147	-0,017	0,441	-0,077	0,073	-0,084	-0,165
TÜRKİYE'DEKİ ROMANLAR (N=237)	-0,091	0,164	0,236	-0,083	0,137	0,016	-0,111	-0,124
TÜRKİYE'DEKİ BULGARLAR (N=242)	0,000	-0,007	-0,214	-0,379	-0,054	-0,092	0,196	0,294
ALMANYA'DAKİ ALMANLAR (N=461)	0,017	-0,188	-0,404	-0,264	-0,081	-0,134	-0,073	-0,103
ALMANYA'DAKİ TÜRKLER (N=204)	0,030	0,326	0,912	0,523	0,32	0,307	0,251	0,337
ALMANYA'DAKİ AUSSIEDLER (N=120)	-0,115	0,167	0,002	0,126	-0,232	-0,008	-0,146	-0,176

Şekil 10: Karşılaştırma grupları, büyüklükleri ve faktör değerleri

3.1. Azınlık ya da çoğunluk Konumunun Gençlerin Politik Tutumlarındaki Etkisi

Şekil 11, üç farklı ülkedeki çoğunluk grupların tutumlarının hemen hemen eşdeğer olduğunu göstermektedir, iki istisna haricinde: Genç insanların topluluk haklarına ve dini haklara gösterdikleri duyarlılığı ölçen faktör ve yanı sıra insanlar arasındaki eşitliğe ilişkin tutumla ilgili faktör. Bu

iki vakada Türkiye'deki çoğunluk nüfus, kendini, Belçika ve Almanya'daki çoğunluk gruplardan daha ısrarcı olarak ortaya koymaktadır. Bu farkın, Türkçe diline çeviriden ve bu kısımla ilgili konuların anlaşılma biçiminden kaynaklanabileceğine dikkat edilmelidir. Ek olarak, çalışmada bir kıyas olarak kullanılan azınlık gruplar, 1980'lerde Bulgaristan'dan gelen Türk kökenli mülteciler ve yanı sıra yerel Roman nüfustur. Türk ekibi, karşılaştırma için bir azınlık grubu olarak Kürt nüfusunu seçseydi sonuçların ne olacağını hayal etmek oldukça güçtür⁵.



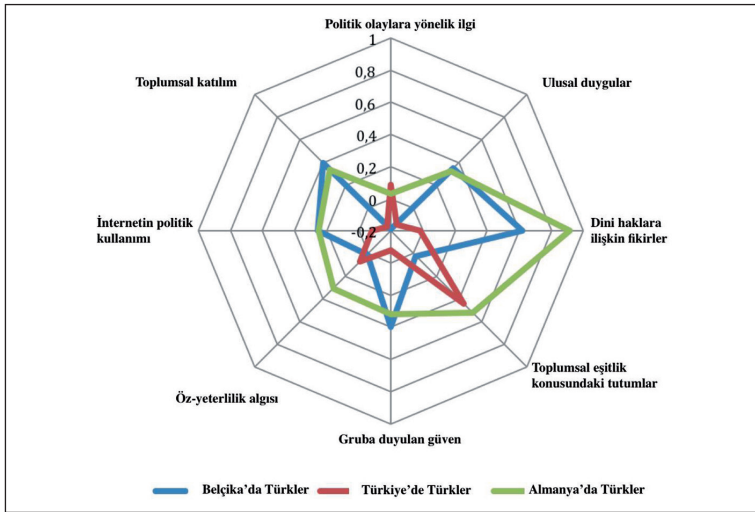
Şekil 11: Farklı ülkelerdeki çoğunluk grupların tutumları

Aşağıdaki (Şekil 12) sonuçlar, Türkiye'deki Türk çoğunluğu ve Belçika'daki Türk azınlığın aksi yönlerde davrandığını göstermektedir. Belçika'da azınlık konumundaki Türkler, toplumsal katılım sahasında (eyleme katılma, bağışta bulunma...) aktif görünmektedir; gelişmiş ulusalcı bir bakış açısına sahiptir, azınlıkların kültürel haklarını savunmaktadır; grupların gücüne inanmakta ve interneti politik amaçlarla kullanmaktadır. Öte yandan, Türkiye'deki Türk çoğunluk politik olgulara (tartışmalar, analizler ve bilgi) daha fazla ilgi gösteriyor, tüm yurttaşların eşitliğine vurgu yapıyor, politik katılım ve yurttaşlık katılımı alanında kişisel etkililiklerine daha fazla inanıyor gibi görünmektedir.

⁵ Öte yandan, ülkenin doğusunda süren durum nedeniyle, bazı çalışmaların da öne sürdüğü gibi Türkiye'deki gençlerin tüm azınlıkların kültürel haklarına daha duyarlı olması olasıdır (Yıldız, 2004).

Büyük bir azınlık olan, Almanya'nın Türk nüfusuna ilişkin sonuçlar, azınlıkların kültürel ve dini haklarına yönelik güçlü bir olumlamanın yanı sıra, çoğunlukla bu iki grubun da ötesine geçen bir dinamizm ve politik ilişkilene göstermektedir.

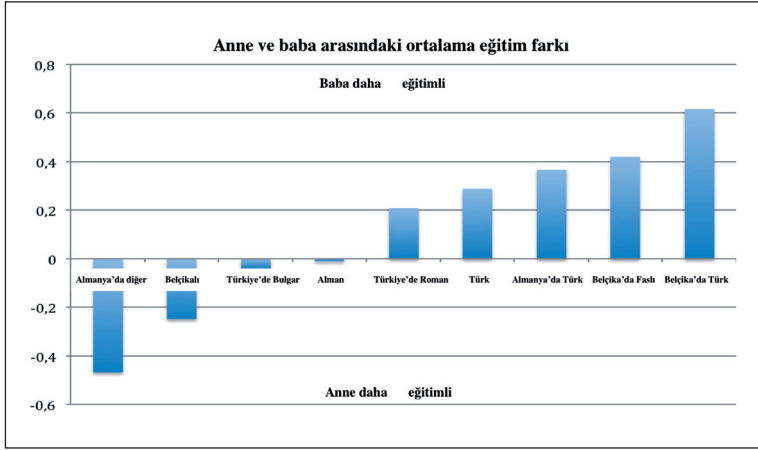
Bu gözlemler azınlık toplumsal konumunun gençlerin (Türkiye/Belçika kıyaslaması) politik tutumu üzerine belirli bir etkisi olduğunu gösterse bile, mukayese edilen nüfusların sosyolojik karakteristiklerinin bu davranışlar üzerindeki etkisini kesinlikle göz önünde bulundurmalıyız. Aksi halde Almanya'daki Türk azınlık nüfusun farklı tutumu nasıl açıklanabilir?



Şekil 12: Türkiye'deki Türk çoğunluk ve Avrupa'daki Türk azınlık

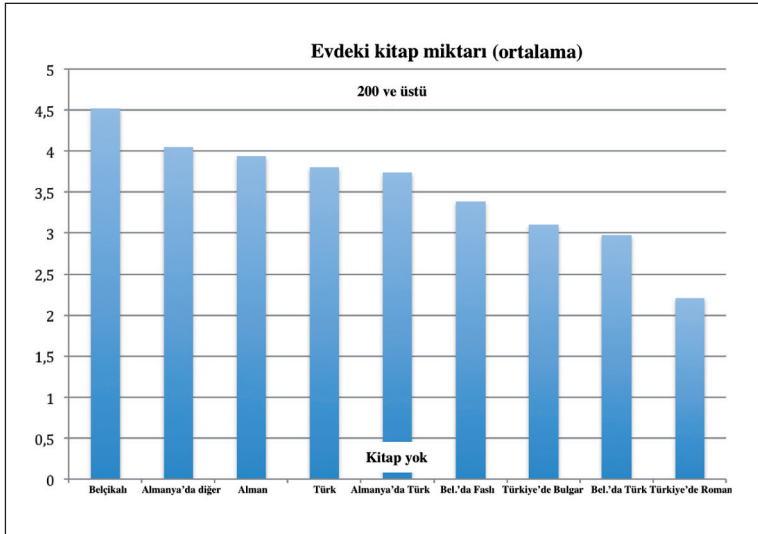
3.2. Sosyo-Eğitimsel Değişkenlerin Politik Tutumlar Üzerindeki Etkisi

En başta Türkiye ve Avrupa'daki genç Türk insanların aynı toplumsal tabakayı kapsamak zorunda olmadığı not edilmelidir. Dolayısıyla aşağıdaki grafik Belçika'da (ve bu derecede olmasa da Almanya'da) yaşayan Türk ailelerindeki annelerin belirgin şekilde düşük eğitim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Buna kıyasla örneğe dahil edilen Türkiye'deki ailelerde, hem babaların hem de annelerin daha uzun bir eğitimden yararlandıkları görülmektedir (Şekil 13).



Şekil 13: Anne ve babaların eğitim seviyeleri arasındaki ortalama sapma

Bu hipotezi destekleyen bir diğer öge de hanelerin, bu çalışmada kitap sahipliğiyle ölçülen sosyo-kültürel düzeyidir (Şekil 14).



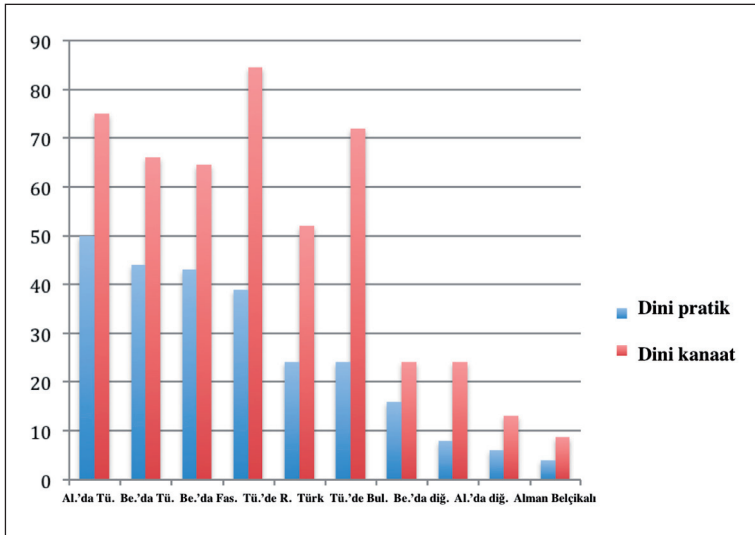
Şekil 14: Kitap sahipliği

Bir kez daha, Türkiye’de görüşülen ailelerin, Belçika’daki Türk ailelerine kıyasla daha olumlu bir düzeyde olduğunu kaydettik. Ayrıca, Almanya’daki Türk aileler ile Belçika’daki Faslı ailelerin seviyesinin, hemen hemen Türkiye’deki ailelerin seviyesine eşit olduğunu gözlemledik.

Bu veri, Türkiye’deki çoğunluk örneği ile Belçika’daki Türk azınlık örneği arasında sosyolojik olarak farklılık göstermektedir. Bunlar, ailelerin sosyo-eğitimsel bağlamının, gençlerin vatandaşlık katılımı ve siyasi katılıma ilişkin davranışları üzerindeki etkisini tahmin etmeye imkan vermektedir.

Türkiye ve Belçika arasındaki farklılıklar ve yanı sıra Belçika’daki Faslı gençler ile Almanya’daki Türk gençlerin dinamizmi, bu gözlem ışığında analiz edilmelidir. Bu nedenle, bu etki azınlık ve çoğunluk konumunun etkisinden daha fazladır.

Göz önünde bulundurulması gereken bir diğer öge de çalışılan grupların dini kanaati ve pratiğidir (Şekil 15).



Şekil 15: Dini kanaat ve pratik

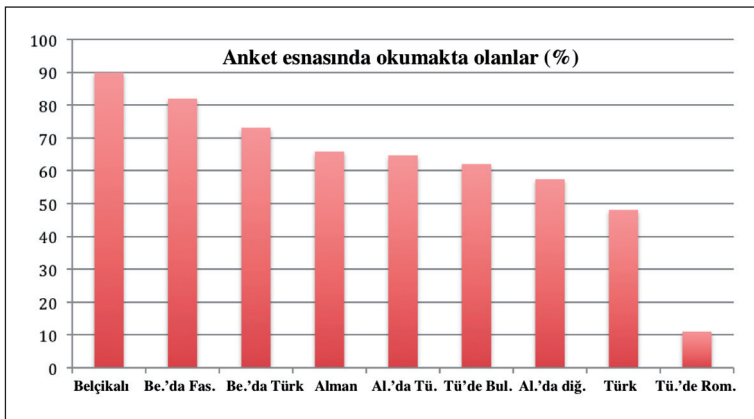
Tüm durumlarda, Müslüman grupların inanç ve dini pratik düzeyi Müslüman olmayan gruplarınkinden daha yüksektir. Dahası, Müslümanlar arasında, azınlıklar çoğunluktan daha yüksek bir inanç seviyesine sahiptir. Nitekim, Türkiye'deki Bulgarlar ve Romanlar, Türkiye nüfusunun çoğundan daha güçlü dini duygulara sahiptir. Bir istisnayla birlikte, bu durum pratiğin düzeyi bakımından aynıdır. Sonuç olarak, Avrupa'daki Türk nüfusu, Türkiye'deki nüfusun çoğunun ortalamasından önemli ölçüde daha dindardır.

Bu bulgular, hem çoğunluk hem de azınlık olarak Türk nüfusu örnekleri arasındaki sosyolojik farka ilişkin gözlemleri teyit etmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bir azınlık olma olgusunun, göçmen nüfusun duygularını ve dini pratiklerini güçlendirdiğini gösteren varsayımı da mümkün kılmaktadır.

3.3. Ulusal Bağlımlar ve Gençlerin Politik Davranışları Üzerindeki Etkileri

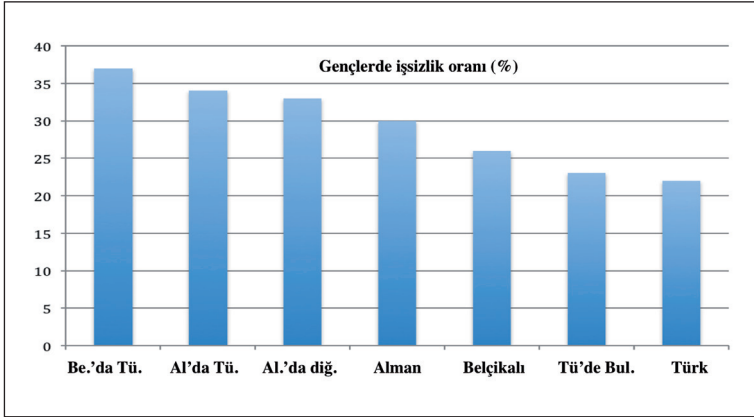
Carra'ya (2009) göre, eşitsiz muamele algısı gençler arasında tepkiler, adaletsizlik duygusuna ve bazen de adalet değerinin küçümsenmesine neden olabilir. Bunun tersi de kuşkusuz aynı şekilde doğrudur. Bu nedenle, çalışmamızda analiz edilen ülkelerdeki azınlık/çoğunluk ilişkisini göz önünde bulundurmaya ve bunların azınlık genç yurttaşların tutumu üzerindeki etkisini değerlendirmeye önem verdik.

Gerçekten de, azınlık ve çoğunluk arasındaki toplumsal mesafe Almanya'da ve Belçika'da olduğundan daha küçük görünebilmektedir (Şekil 16).



Şekil 16: Anket esnasında kimler okula gidiyor?

Örneğin, anket esnasında, Belçikalıların %90'ı okuyorsa, aynı yaş için, Belçikalı Türklerde bu oran %20 daha azdır. Öte yandan, Almanya'da çoğunluk ve azınlık örnekler birbirine eşittir. Ayrıca uluslararası anketler, Belçikalı öğrenciler ile göçmenlerin çocukları arasında önemli okul mesafesi olduğunu kanıtlamaktadır (Jacobs, Rea, Hanquinet, 2007).



Şekil 17: İşsizlik oranları

Bu eğitim uçurumunun mantıklı sonucu, göçmen genç insanların emek piyasasındaki dezavantajlı konumudur. Gerçekten de, Belçika'daki genç Türkler ile Belçikalı çoğunluktan gençler arasındaki işsizlik oranı farkı neredeyse %15'tir, fakat PIDOP çalışmasından (2011) gelen verilere göre bu fark Almanya'da yalnızca %4'tür (Şekil 17).

4. Sonuç

Bu makale, 16-26 yaş arasındaki Türk kökenli Belçikalıların hayat tarzı ve bazı kültürel tutumları hakkında bilgi vermektedir. Bu gözlemleri Belçika'nın Faslı ve Belçikalı nüfusu ile karşılaştırmaktadır. 1990, 1995, 2007 ve 2011'den alınan örnek temsilleriyle yapılan dört anketin ikincil analizi, söz konusu nüfustaki eğitim ve mesleki eğitim, dil yeterliliği ve istihdam gibi sorunlar açısından değişimleri ve yanı sıra demografik konuları, yeni aile temellerine ilişkin temsiliyetleri, topluluk hayatı ile gençlerin yaşadıkları ülkenin yurttaşları olarak sosyo-kültürel katılımını gözlemlemeye imkan vermektedir. Bu boyutlar, araştırmanın odaklandığı yaşta, keskin bir şekilde yükselmektedir.

Analiz hem zaman hem de mekan boyutlarını birleştirmektedir: Belçika'da yapılan gözlemlerin Türk göçmenlerin Avrupa'daki merkez üssü olan Almanyadan gelen verilerle ve yanı sıra Türkiye'de kalan, göçmen olmayan nüfusun verileriyle kıyaslanmasına imkan vermektedir. Azınlık konumu ve ulusal entegrasyon politikalarının etkileri incelenmiştir. Son olarak, kadın örneklerin karşılaştırılması toplumsal cinsiyet ilişkilerine kısa bir bakış sunmaktadır.

Bu ampirik veri toplama, Manço'nun (2000, 2006) önceki teorik çalışmalarını resmetmekte ve Avrupadaki Türk göçmen nesillerin vatandaşlık entegrasyonu ile gelecek kimlik gelişimine ilişkin yansımaları ilham vermektedir.

Aslında çeşitli araştırmalar, ergen ve genç insanların politikaya ilgi duymadığını ve siyasi partilere katılmak istemediğini göstermektedir. Bunun aksine, insan haklarını ya da çevreyi savunan organizasyonlara katılıma (vatandaşlık katılımı) büyük ölçüde yatkın görünmektedirler. Topladığımız ampirik verilerde, Belçikalı gençler çevresel sorunların, kirliliğin, yoksulluğun ve insan haklarının farkında olduklarını teyit etmiştir. Fakat çoğunlukla gençlerin katılıp katılmamasını etkileyen, yerel bir düzeyde (komşuluk, şehir, okul...) coğrafi yakınlık ve gündelik yaşam destekleridir (gündelik organizasyonlar, öğretmenlerle ilişki). Buna karşılık, ulusal düzeyi ve Avrupa düzeyini oldukça uzak ve soyut olarak değerlendirmektedirler. Öte yandan, yaşa, cinsiyete ve ulusal kökene göre önemli farklılıklar çizilebilir. Bu son değişken için, vatandaşlığa geçmiş olsun ya da olmasın, genç Türkler ve Faslılar arasında tutum ve davranışlara ilişkin özelliklerle çalışma yaptık. Özellikle dilsel gerekçelerle, farklı entegrasyon modelleri olduğunu fark ettik ve bunlar politikaya yönelik beklentilerini büyük ölçüde yansıtmakta.

Bu bulgular, Avrupa düzeyinde demokratik süreçleri beslemek üzere politik faaliyetin yeni yollarını düşünmek zorunda bırakacaktır. Mesela, Almanyada, yerli ve yerli olmayanlar arasındaki eşitsizlik algısının Belçika'daki duruma kıyasla daha az olduğu farz edilebilir. Bunun, azınlıktan gençlerin politik tutumları üzerinde ne gibi etkileri olmaktadır?

Bu mesele büyük ölçüde iki azınlık nüfus olan Belçikalı Türkler ile Almanyalı Türkler arasındaki farklılıklarla ilgilidir. Azınlık ve çoğunluk arasındaki görece eşitlikçi konum, muhtemelen Almanya'nın Türkleri arasında politikaya ilgide bir artışa neden olmaktadır. Aynı şekilde bu grup, insanlar arasındaki eşitlik ilişkilerine daha duyarlı görünmektedir. Son olarak, Almanyalı Türkler aynı ölçüde kişisel siyasi ve vatandaşlık faaliyetlerinin etkililiğine Belçikalı Türklerden daha fazla güven duymaktadırlar: Faaliyetlerinin pratik bir etkisi olacağını düşünmekte ve dolayısıyla daha çabuk harekete geçmekte ve birçoğu politik ve toplumsal faaliyetlerde rol almaktadır.

Kaynak

- Carra, D. (2009). *Violence à l'école. Expériences des élèves et des enseignants*. Paris: PUF.
- Feld, S. & al., (1991). *Enquête sur l'insertion au marché de l'emploi et aux structures de formation auprès des jeunes issus de l'immigration en Belgique francophone*. Liege: ULg.
- Jacobs, D., Rea, A., Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre le Communauté française et la Communauté flamande*. Brussels: Fondation Roi Baudouin.
- Kaya, A. & Kentel, F., (2008). *Belgian-Turks: A Bridge or a Breach between Turkey and the European Union?*. Brussels: Fondation Roi Baudouin.
- Lesthaeghe, R. & Surkijn, J. (1996). *Pratiques et appartenances. Données descriptives. Résultats d'une enquête*. F. Dassetto (Ed.), *Facettes de l'Islam belge* (p. 36-46). Louvain-La-Neuve: Bruylant-Academia.
- Manço, A. (2000). *Sociographie de la population turque et d'origine turque: 40 ans de présence en Belgique (1960-2000). Dynamiques, problèmes, perspectives*. Brussels: Ed. européennes.
- Manço, A. (Ed.) (2004). *Turquie vers de nouveaux horizons migratoires?*. Paris: L'Harmattan.
- Manço, A. (Ed.) (2006). *Turcs en Europe. Le temps de l'élargissement*. Paris: L'Harmattan.
- Manço, A. & U. (Eds) (1992). *Turcs de Belgique. Identités et trajectoires d'une minorité*, Brussels: Info-Türk.
- Schoonvaere, Q. (2011), *Etude démographique de la population turque de Belgique*, Louvain-La-Neuve: IACCHUS (UCL).
- Yıldız, K. (2004). *Türkiye'de Kürt çocukları ve insan hakları*, Istanbul: Belge.

Prof. Dr. Mehmet-Ali Akıncı

Rouen Normandie Üniversitesi

Fransa'daki Türklerin Eğitimdeki Durumu ve Toplumsal Koşulları

Fransa ile Türkiye arasında işçi sözleşmesinin imzalanmasının 50. yıl-dönümü 8 Nisan 2015'ti. Yarım yüzyıl geçmiş olmasına rağmen, Fransa'ya yerleşmek için gelen diğer göçmen topluluklarıyla karşılaştırıldığında Türkler en son gelen toplum olarak bilinmektedir. Sözleşmeden üç yıl son-ra, Fransa İstatistik Kurumu INSEE (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*) Fransa'da 7.628 Türk'ün yaşadığını belirlemiştir. Ocak 2014'te, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurt-dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından verilen en son rakamlar, Fransa'da 611.515 Türk'ün var olduğunu ve neredeyse yarısının Fransız va-tandaşlığına geçtiğini bildirmektedir.

Fransa'ya Türk göçünün başlamasından bu yana, Türk toplumunu konu alan birçok sosyo-ekonomik araştırma gerçekleştirilmiştir (Kastor-yano, 1986), ancak bu araştırmalarda, 90'lı yılların başına kadar, dil sorun-ları göz ardı edilmiştir. Fransa'ya yerleşen birinci kuşağın herhangi bir şe-kilde dil sorunu olmamış olsa da, birinci kuşak çocuklarının okullu olma-larıyla birlikte dilsel ve kültürel değişiklikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Nitekim, aile birleşimi kapsamında Fransa'ya küçük yaşta gelen birinci ku-şak çocuklar ile Fransa'da doğup büyüyen ikinci ve üçüncü kuşak çocukla-rın çoğu kez hiç veya çok az denilecek derecede Fransızca bilmeleri, Fran-sız eğitim sistemine sorun yaratmıştır, maalesef hâlâ da yaratmaya devam etmektedir. İşte bu makalemizin amacı Fransa'daki göçmen kökenli Türk toplumunun eğitimdeki konumu ve toplumsal koşullarını ele alarak ikidil-lilik, göç ve okul arasındaki bağlantıları incelemektir.

Fransa'da yaşayan göçmen kökenli ailelerin çocuklarının dil ve eğitim durumlarını inceleyen araştırmaların sayısı 1980'lerden bugüne gün geçtikçe çoğalmaktadır (Dabène & Billiez, 1987). Bu konular sadece ebeveynler (çocuklarının Fransız okullarında başarılı olması ve anadillerini koruyup, gelen nesillere aktarma istekleri) veya politik güçler (bu gençlerin hem okullara, hem topluma, hem de özellikle de iş dünyasına entegre olma çabaları) tarafından benimsenmeyip, aynı zamanda okul çevresinin (okulda başarısızlıklara çözüm bulma endişesi) öncelikleri konumuna gelmiştir. Yalnız bu öncelikler iki farklı söylemle karşı karşıyadır. Birincisi, yaygın son bilimsel araştırmalar tarafından da desteklenen, çokdilliliği savunma söylemi. Bu görüş, hakim sosyal temsillerin de yansıttığı, eğitimde İngilizce, Almanca, İspanyolca, Rusça veya Çince gibi değerli yabancı dillerin öğrenimini önemli kılmaktadır. İkincisi ise çocukların iki farklı dil sistemini nasıl öğrenecekleri endişesi içindeki bazı psikolojik ve dil edini mi yaklaşımları tarafından da desteklenen çokdillilik karşıtı söylemdir. Bu söylemin arkasında yatan düşünce ise sınırlı ikidillilik¹ kavramıdır; yani çocuk kendi özbenliğini bilemeden iki dile de iyi derecede sahip olamaz (tekdiilli bir kişiye göre iki dilini de iyi bilemez). Bu söylemler daha çok dil gelişimi sürecinde olan ikidilli küçük çocukları ilgilendirmektedir. Siyasilerin zaman zaman devam ettirdikleri bu söylemleri eğitim uzmanları da benimsemektedir. Hatta çocukların kendileri bile ikidillilikleri konusunda -ki söz konusu dillerinden biri azınlık dili ise- menfi ve aşağılayıcı önyargılar üretebilirler.

Ebeveynler ile ilgili olarak, Prohic ve Varro (2007: 104) "hem çoğunluk hem de azınlık diline hakim insanların çocuklarına, dil uyumunu kolaylaştırıyor bahanesiyle, kendi azınlık dillerini aktarmama bilinçaltı seçiminin dayatıldığını gözlemek ilginçtir" diye belirtmişlerdir. Böylece azınlık dili kullanan kişilerin ikidillilik konusunda egemen ideolojiyi tamamen benimsediklerini söylemek mümkündür. İki ana nedenden dolayı eğitim kurumları genellikle bazı öğrencilerin çokdilli olduklarının farkında bile değildir: İlk neden öğretmenlerin bunu her zaman görememeleri (oldukça nadir), ikincisi de çocukların bunu bildirmemeleri, hatta gizlemeleridir.

¹ Bir dönem azınlık dili konuşan çocukların ikidilliliklerine "yarım dillilik" yani "semilingualism" adı verildi. Bu kavram karşıt menfi çağrışımlarla yüklü olduğu için, birçok çalışma tarafından eleştirilmiştir (bkz. Romaine, 1989).

İkidiillilik kavramı tutkulu olduğu kadar korkutucudur da. Yaklaşım ne olursa olsun, ortak çıkarlar adına önemli olsa da tartışmaları körükler. Yanlış algılanmadan ziyade özellikle veliler, öğretmenler, dil terapistleri ve kurumlar tarafından açıkça yanlış bilinir.

Bu arka plana dayanarak, öncelikle, genel olarak kısaca göçmen çocuklarının ikidiillilik ile ilgili sorunlarına odaklanarak, dil, kültür ve göç arasındaki bağlantılara değineceğim. Devamında Fransa'daki Türk toplumu ve göçmen Türk kökenli ailelerin çocuklarının eğitimdeki konumlarını tartışacağım. Son olarak da, Fransızca-Türkçe ikidiilliliğine ilişkin araştırmalardan yola çıkarak, söz konusu çocuk ve gençlerin Fransız eğitimindeki karşılaştıkları zorlukları ele alacağım.

1. Dil, Eğitim ve Göçmenlik

Son 50 yılda, sanayileşmiş Batı Avrupa ülkelerine göçmen ailelerin akını dil ve kültür temaslarına yol açmıştır. Bu temaslar neticesinde önemli sosyal ve dilsel sorunlar ortaya çıkmıştır; bunlar arasında birinci kuşak için uyum -ama özellikle de, kendi dil ve kültürlerinin geldikleri veya doğdukları ülkenin okul sisteminin farklı olmasından dolayı- göçmen kökenli çocuklar için ise okullarda birçok sorunlar - ki bunların başında hem yerel dili öğrenememe hem de yüksek başarısızlık oranı gelir - yer alır. Araştırmalar küçük yaş çocukların aynı anda veya arka arkaya iki dili de öğrenebileceklerini göstermiştir. Eğer evde iki dil de kullanılıyorsa, çocuklar doğuştan aynı anda ikidilli olabilme şansına sahiptir. Ancak, bunların birçoğu için ikinci dil edinimi süreci birinci dilin (yani çoğu durumda ebeveynlerin anadillerinin) öğrenilmesinden sonra, özellikle anaokuluna veya ilkokula gitmeleri ile başlar. Bu durum birçok göçmen kökenli ailenin çocukları için geçerli olup, ailelerin geldikleri ülkeye daimi olarak yerleşmeleri ve çocukların da büyümeleri ile dillerin kullanımları değişime uğrar (Deprez, 1994 ; Lüdi ve Py, 2003 ; Hélot, 2007). Söz konusu yeni duruma ebeveynler uymak zorunda kalır, beraberinde anadilinin yeni kuşaklara aktarımını veya kullanımını muhafaza etme gibi birçok sorunları gündeme getirir (Yağmur ve Akıncı, 2003).

Batı Avrupa'da göçmen kökenli ailelerin çocuklarının dil kullanımları çok sayıda araştırmanın konusu olmuş, söz konusu çalışmalar çelişkili sonuçlar göstermiştir. Bazıları tekdillilere nazaran bir dil gecikmesi söz konusu olduğunu dile getirmiş ya da bu gecikmenin sadece okuma ve yazma

gibi faaliyetlerle ilgili olduğunu ifade etmiştir (Akıncı, Jisa ve Kern, 2001; Beaudelot ve Establet, 2009; Cummins, 2014). Başka araştırmalar ise, dil sorunlarının, okul başarısı veya başarısızlığından ziyade bireysel ve kültürel faktörlerle ilişkili olduğunu savunmuşlardır (Akıncı, 2006; Akıncı ve Decool-Mercier, 2010). Ayrıca, pratikte etnik azınlıklara veya alt sosyal sınıf grup çocuklarına tam olarak ikidilliliklerini geliştirme fırsatı verilmediği de vurgulanmaktadır (Hélot, 2007). Bu çalışmalar ikidilliliği göçmen kökenli çocuklar için kısıtlayıcı, ama elit kesim çocukları için özellikle de erken yaşta ikinci dil öğrenim programları sayesinde, teşvik edici aykırı düşüncesini de göstermektedir.

Genellikle okul bağlamında gerçek ikidilliliği geliştirmek mümkün iken, önyargıların kurbanı öğretmenler göçmen ailelerin çocuklarının sadece yerel dile (Fransızca) odaklanmaları gerektiği inancını taşır. Böylece, “çoğu durumda, anadili çözümün değil sorunun bir parçası olarak kabul edilir. Bazen okullar anadillerinin okul dilini öğrenmek için, genellikle de okul başarısında, uygun olmadığını düşünüp dikkate almamaktadırlar” (Cummins, 2011: 7). Oysa ki araştırmalar öğrencilerin birinci ve ikinci dilleri arasında ve bu hangi birinci dil olursa olsun (azınlık veya çoğunluk), kalıcı, güçlü ve müspet bağlantı olduğunu göstermektedir (August ve Shanahan, 2006; Cummins 2001; Genesee ve diğ., 2006; McCarty, 2008). İki dilde eğitimin öğrencilerin akademik gelişimi üzerinde uzun süreli olumsuz etkilere yol açmadığı kesindir. Cummins’e (2014 : 50) göre, “Azınlık grup öğrencilerin okul başarısızlığı birçok faktörün sonucudur (örneğin toplumda azınlık dili konuşanların değer görmemesi, sosyo-ekonomik konum, ucuz eğitim imkânları, öğretmenlerin düşük beklentileri...)”.

Göçmen kökenli çocukları anarken sık rastlanan bir ortak kanı ise, okul başarısızlığı bağlamında “göçmen kökenli” etkenini açıklayıcı gören kanıdır. Eğitim düzeyi ve yabancı kökenli ebeveynler arasında istatistiksel bir ilişki kanıtlanmış olsa da, “göçmen” değişkeni ayrımcı ya da tek başına eşitsizliğin açıklaması anlamına gelmez. Babaların meslekleri ile ailelerin boyutları ele alınıp karşılaştırıldıklarında göçmen kökenli çocukların “öz Fransız” akranlarıyla aynı ya da kötü, hatta bazen biraz daha iyi başarı sergiledikleri kanıtlanmıştır (Zeroulou, 1988; Vallet ve Caille, 1996; Lahire, 1995). Zorlukların veya okul başarısızlığının nedenlerinin göçmen kökenli öğrencilerin büyük çoğunluğunun alt sınıflara ait olmalarından kaynaklandığı da ortaya konmuştur (Baudelot ve Establet, 2009).

Eğitimdeki durumlarını ve dil sorunlarını ayrıntılı bir şekilde aktarmadan önce aşağıda Fransa'daki Türk toplumunun özellikleri özetlenmiştir.

2. Fransa'daki Türk Toplumunun Özellikleri

Fransa'ya Türk göçünün tarihi diğer göçmen gruplarına göre daha yenidir. İkinci Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre sonra sadece 7.770 Türk Fransa'da yaşamaktaydı. Bu sayı 1954 yılında 5.273'e düşmüş ve 1968 yılında tekrar 7.628'e ulaşarak artış göstermiştir. Ancak Türkiye ile Fransa arasındaki ilk ikili anlaşma 8 Nisan 1965 tarihinde imzalanmış, ama kitlesel göç aslında 1970'lerin başında başlayarak 1980'lere kadar devam etmiştir. 1968 yılında 7.628 olan sayı 1972 yılında 50.860'a yükselip, 1982 yılında 123.540'a ulaşmıştır. 1990 nüfus sayımında Türkler 202.000 olarak Fransa'da dördüncü göçmen toplumu konumuna gelmiştir (yabancıların toplam %5,5'i). Son resmi INSEE nüfus sayımında (2000) en çok artan göçmen nüfusu Türklerde gözlemlenmiştir. Kişinin uyruğu temel alınarak yapılan bu sayımda Türklerin nüfusu 262.652 olarak hesaplanmıştır. Manço (2004), Fransa'daki Türklerin sayısını 2004 yılında 326.000 olarak belirirken T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın Ocak 2014 için verilen Fransa'daki Türk nüfusu 611.515'tir. Son INSEE (2012) verilerinde, 2008 yılı için birinci ve ikinci kuşak Türk nüfusu 459 000'dir. Fransız vatandaşlığına başvuran Türklerin 2003 yılında 10.492 (Kastoryano, 2003), 2006 yılında 13.618 olduğunu düşünürsek (Petek, 2010: 28), bu sayının son 15 yılda kolayca toplam Türk toplumunun %50'sini oluşturduğu tahmin edilmektedir. Fransız vatandaşlığını elde etmiş Türklerin sayısı son 20 yılda artsa da, değişen Fransız politikaları neticesinde kararname ile Fransız vatandaşı olmak için sadece Fransızca konuşmak yeterli olmayıp, aynı zamanda cumhuriyetin değerlerini bilip benimseme şartı da aranmaktadır. Bu durumda, resmi olmayan kaynaklar, şu anda Türklerin Fransa'daki nüfusunu yaklaşık 550.000 olarak bildirmektedir. Villanova (1997), Rollan ve Sourou'nun (2006) çalışmalarına göre, Türklerin en yoğun yaşadıkları Fransız bölgeleri arasında birinci sırada %20 ile Paris bölgesi, ikinci sırada %17 ile Rhône-Alpes bölgesi üçüncü sırada ise %15 oranla Alsace bölgesi gelmektedir. Ayrıca oransal olarak az olsa da, yoğun bulundukları diğer bölgeler ise şunlardır: Bretagne, Normandiya, Lorraine, Franche-Comté ve Centre.

Başlangıçta göç ekonomik nedenli ve göçmenler de erkeklerden oluşsa da, 80'lerin başında erken aile birleşimi çerçevesinde kısa dönemde aile göçüne dönüşmüştür (Petek-Şalom, 1995). Bu sonuç, 1982 nüfus sayımının kadın ve 14 yaş altı gençlerin sayısında güçlü bir artış göstermesinden anlaşılmaktadır. Toksöz için (2006: 31) “aile birleşimi göçmen işçilerin kalıcılılaşmasında dönüm noktasıdır.” Böylece birinci kuşak göçmenlerin eşlerini ve çocuklarını yanlarına alıp ülkelerine dönme düşüncelerine rağmen, artık ailesel bağları da olması nedeniyle, Fransa’da yerleşik konuma geçmişlerdir. Hatta 1990’ların başlarında birçok aile Fransa’ya daimi yerleşmeyi seçip, nüfusun üçte biri kendi evini satın almıştır (Villanova, 1997). Aldıkları Fransız vatandaşlığıyla ve edindikleri mülklerle göçmenlerin geleceklelerini Fransa’da görmesi “kesin dönüşün efsane” haline geldiğinin kanıtıdır (Sayad, 1998: 27).

Bu nedenle çok az bir zaman okuma yazma bilmeyen birinci kuşak, gelecekleleri için bambaşka umutları olan Fransa’da doğup büyüyen eğitimli bir ikinci kuşak takip etmiştir. Bunun da Fransa’da Türk nüfusunun genel görünüşünün üzerinde tabii ki etkisi vardır. Ayrıca Fransa’daki Türk toplumunun² özellikleri arasında etno-kültürel kökenine bağlılık önde gelmekte, Türkler uluslararası topluluk olgusu oluşturarak yaşam biçimlerini geniş aile ve mahalle komşuluğu etrafında yapılaştırmaktadırlar (Tapia, 1995). Sonuç olarak toplum için dayanışmanın güçlendiği ve Türk olmayanlarla sosyal etkileşimin zayıfladığı ortaya çıkmaktadır (bkz. Armagnague, 2008). Birçok işaret bunların göstergesidir:

- 320’den fazla olarak hesap edilen Türk dernekleri sayısında büyük artış vardır (Rollan ve Sourou, 2006). Bu derneklerin başlıca hedefleri göz önüne alındığında, üç tür ortaya çıkmaktadır:

1) Dini faaliyet ağırlıklı dernekler: Göçün ilk yıllarında özerk olan bu derneklerin öncelikli amaçları ibadet yerleri oluşturup Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı’ndan resmi imamlar istemektir. 1990’larda Diyanet’e bağlanan bu dernekler çoğunlukla bu ulamdadır. “Avrupa’da bir Türk camisi, hem ibadet, hem toplantı hem de buluşma yeridir. Üyeleri ilgilendiren bilgi akışını (idari sorunlar, iş ve konut arama, ticari işlemler...) sağlar. Ama

² Fransa’daki Türk toplumunun (Tapia, 1995) türdeş olmadığını söylemeye gerek yok. Tüm araştırmalarım sadece “Ben Türküm” diyen kişiler ile sınırlıdır. Fransa’daki Türk toplumu içerisinde tabii ki Kürt kökenli olanların oranı bir hayli yüksektir, yalnız benim çalışma konum olmamıştır (Kürt diasporası ile ilgili ayrıntılı bir çalışma için bkz. Akin, 2011).

aynı zamanda caminin eğitim ve eğlence işlevleri de vardır. Mescitin yanı sıra hemen hemen tüm camilerin kahvehanesi, toplantı salonu, Fransızca veya Türkçe dil kursları ya da mesleki yeterlilik kursları (muhasabe, bilgisayar, terziilik, yemek), okul ödevlerine destek amaçlı derslikleri mevcuttur. Birçok caminin küçük de olsa (genelde dini eserleri ve Türk tarihini oluşturan) bir kütüphanesi bile vardır ve bazı salonları spor salonu haline de getirilmiştir” (Manço, 1997: 103). Bu faaliyetlerle birlikte, hem dernek gelirlerine destek, hem de üyelere helâl mal temin etmek amacıyla Türk yiyecek-içecekleri satan küçük bakkallar camilerin bir paraçası haline gelmiştir.

2) Politik amaçlı dernekler: Birinci ulam derneklere kıyasla sayıları çok daha azdır. Türkiye’deki siyasi partiler göçmenlerin hayatlarındaki boşluğu ve devletin onlarla olmamasını fırsat bilip Türk nüfusunun yoğun olduğu şehirlerdeki temsilci şubelerini yasal dernek statüsüne taşımıştır. Temelde 1980’li yıllara kadar sol veya sağ görüşlü olan bu dernekler, 1990’lı yılların başında solcu derneklerin ortadan kaybolması ile sivrilmişlerdir. Bunlar arasında, milliyetçileri temsilen *Türk Federasyonu*, İslamcı grupları temsilen *Milli Görüş*, *Süleymanlı*, *Nurcu* dernekleri yer alır (ayrıntılar için bkz. Manço, 1997). Bozarslan’a (1990: 73) göre, “Bu teşkilatların niteliği onları dernek olarak tanımlamasa da, siyasi nitelikte gerçek dernekler olarak açıklanmaları mümkündür.” Ancak son 20 yılda Türkiye’de siyasi bir parti taraftarı olmalarına rağmen bu dernekler de tam olarak yukarıdaki birinci kategorideki derneklerin sunduğu faaliyet ve hizmetlerin (dini dersler, hac organizasyonu, dil kursları, kültürel etkinlikler, vb.) hemen hemen aynılarını sunmaktadırlar. Bu nedenle isimleri hariç bu iki tür dernekleri ayırt etmek o kadar kolay değildir. Hatta bu iki ulam dernekler birbiriyle rekabet içindedirler.

3) Sosyo-kültürel faaliyet ağırlıklı laik dernekler: Fransa genelinde bunların sayısı yirmiyi aşmayıp başlıcaları şunlardır: Paris Anadolu Kültür Merkezi (CCA), Paris Türkiyeli Yurttaşlar Meclisi (ACORT), Nancy Attatourque ile birlikte Strasbourg Türk İşçileri Dayanışma Derneği (AST-TU)³. Bu dernekler, Bahammou’nun da (2011: 101) hatırlattığı gibi, daha çok uyum konusunda “yabancıların kendi derneklerini kurma yasası tari-

³ Bu dernekler arasına Fransa’da 25 yıl faaliyet gösterip maddi sorunlar yüzünden 2010 yılında kapanan Paris Türk Göçmen Derneği ELELE’yi eklemek mümkün.

hi olan 1981'den bu yana göçmen dernekleri güçlü bir kanıt sunar: Sadece baskı ve endişe nesneleri olmayıp göçlerinin aktörleridir." Bu nedenle bu dernekler sadece Türklerin gönül bağlarıyla birbirleriyle buluşmalarını sağlamaz, aynı zamanda küresel kimlik oluşumunun da bir parçasıdır. Aslında dilin, kültürün ve dinin korunmasında çok büyük rol oynamaktadırlar (Akıncı ve Yağmur, 2010). Bu dernekler Türk toplumunun olduğu yerlerde sosyal etkileşim kontrolünü arttıran ve başlıca hedefleri kadın ve çocuklar olan mekânlardır.

- Ayrıca topluma yönelik ticaret amaçlı mekânlarda da büyük artış vardır. Fransa'ya ilk gelişlerinde birinci kuşak Türk göçmenlerin çoğunluğu ya fabrika ya da inşaat işçisiydi. 1980'lerde fabrikaların kapanmasıyla Türkler esnaf ve kendi işyerlerinin işvereni olarak inşaat sektörü ve dönercilik işine yönelmişlerdir. Genellikle çocuk yaşta aile birleşimi kapsamında Fransa'ya gelen ve eğitimlerini teknik liselerde gören veya tamamlamayan ikinci kuşak gençler bu aile işletmelerini devralıp aynı meslekleri sürdürmektedirler.

- Türk göçmenlerin anavatanlarıyla güçlü bağlarının bir kanıtı da memleketten biriyle evlenmeleri ve yıllık izinleri için genelde Türkiye'yi seçmeleridir. INSEE'ye (1997) göre genç kızların %98'i ve erkeklerin %92'si Türkiye'den bir eşle evlenmektedir. Başka göç ortamlarında gözlemlendiği gibi (Hollanda, Almanya vs.), grup içi evlilik oranı Türk göçmenler arasında çok yüksektir. Böylece Türk dili aile içinde hâlâ baskın dil olduğu için, çocuklar anaokuluna başlayana kadar sadece Türkçe öğrenmektedir (Akıncı 2001, 2006; Hamurcu-Süverdem, 2015).

- Göçmenler Türkçe yazılı ve görsel medyaya da kolayca ulaşabilmektedir. Göçün başlangıcından itibaren büyük Türk gazeteleri de maddi imkânı hissedip Avrupa'da kendi gazetelerini çıkarmaktadır. Son yıllarda ikinci kuşağa yönelik tekdilli veya ikidilli haftalık gazeteler de mevcuttur. Hanelerin tümünde varolan çanak antenler/internet sayesinde Türk göçmenleri Türk dili ve kültürü ile her gün bir arada olma olanağı sağlayan Türk televizyon kanallarını izleyebilmektedirler. Batı Avrupa'da son yirmi yıl içinde Türk sanatçıların film, konser ve sergilerinde de büyük artışlar olmuştur. Bu durumda hâkim toplumlar açısından Türklerin yaşadığı ülkelere önemli derecede uyumunu geciktiren etkenler arasında görsel medya gelmektedir. Yazılı medya kadar birçok Türk televizyon kanalı için de göç paha biçilmez bir mali nimet oluşturmaktadır. Hatta büyük kanalların çoğu Avrupalı Türklere yönelik özel kanal ve programlar sunmaktadır. Ayrıca son 10 yılda kullanımı hızla yaygınlaşan internet, birden faz-

la yazılı ve görsel medyaya ulaşmayı sağlamış ve sosyal medya (Facebook, Twitter...) göçmenlerin hem dil hem de kültürleriyle iç içe yaşamalarını kolaylaştırmıştır. Ve bu durumda göçün ilk yıllarına nazaran göçmenler artık dil ve kültürlerinin çok zengin çeşitlerine erişebilmektedirler.

Aile içinde dil kullanımları ile ilgili olarak, 1990'ların başındaki ilk anketlerimizden birinde (Akıncı, 1996), Fransa'daki Türk ailelerin %77'sinin ev içinde yalnızca Türkçe, %3'ünün yalnızca Fransızca ve geri kalan %20'sinin ise iki dili de kullandıkları ortaya çıkmıştır. Buna benzer sonuçlar sonraları yapılan başka araştırmalarda da tespit edilmiştir. Türk kökenli gençlerin ebeveynleriyle iletişimi çoğunlukla Türkçe, akranlarıyla (kardeşler veya arkadaşlar ile) ise Fransızca kurdukları ortaya çıkarılmıştır (Akıncı, 2003; Irtis-Dabbah, 2003). Aşağıdaki tablo ikidilli ikinci kuşakların dillerinin farklı kişilerle (kişinin annesiyle, babasıyla, kardeşleriyle ve aynı kökenli arkadaşlarıyla) ve iki ayrı zaman sürecinde (2000 ve 2010) kullanımının sonuçlarını vermektedir.

Yıl/denek sayısı	2003 (n=106)*				2010 (n=82)*			
Konuşulan kişi/dil tercihi	FR	TR	FR + TR	Cevapsız	FR	TR	FR + TR	Cevapsız
Anne	3	62	35	0	17	45	35.5	2.5
Baba	0	55.5	43.5	1	6	43	46.5	5
Kardeşler	40.5	1	55.5	3	44	7.5	41	7.5
Arkadaşlar	37.5	2	61.5	0	27	8.5	61	4.5

Tablo 1: Dil kullanımları 2003-2010 karşılaştırması (Akıncı, 2014)

(*Yüzdeler tüm yaş grupları sonuçlarına dayanmaktadır).

Hem 2003 hem de 2010'daki sonuçlar, Fransa'da ikidilli Türk gençlerinin çoğunluğunun ebeveynleri ile sadece Türkçeyi iletişim dili olarak kullandıklarını göstermektedir. İkinci seçenek olarak ortaya çıkan sonuç ise, her iki dilin de aile dili haline geldiğidir. 1996'da %20 olan bu oran, 2003 ve 2010'da %40'lardadır. Bu değişimin diğer göstergesi de ebeveynlerle sadece Fransızca iletişim kurulmasının son ankette annelerle %17, babalar ile %6

sonuçlarıdır, oysa 2003'te bu oranlar sadece %3 ve %0 idi. Kardeş ve arkadaşlar sonuçlarına bakacak olursak, 2003'te olduğu gibi 2010'da da her iki dilin de çoğunluk tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak, sadece Türkçenin kullanımı ise akran grubunda her iki anket dönemi için yok sayılacak derecede düşüktür. Bu etkileşimlerin, Türkçenin yoğun bir şekilde kullanıldığı bir ortam olarak, Türkiye'ye tatile geldiklerinde değişip değişmediğini de kontrol etmek istedik. Beklenileceği gibi sonuçlar genel eğilim yönünde olup, ebeveynler ve akranlarla sadece Türkçe kullanımı artmakta, her iki dilin de kullanımı özellikle anne ve kardeşlerle, oranlar düşük de olsa, devam etmektedir (Akıncı, 2003).

Dini aidiyet duygusu, dini ve ulusal kimlik kaybı korkusu açısından direnç olarak görülür. Türk kültürüne özendiren davranışların yeni kuşaklara aktarılması açısından göç ortamında Türklerde ulusal kimliklerini korumayı sağlayan dini direnç değil, dini kimliktir. Fransa'daki ikinci kuşak Türk gençleriyle yaptığı çalışmada Irtis-Dabbah (2003: 109) gençlerin %96.5'nin dininin İslam olduğunu göstermiştir. Ancak dini uygulamalara gelindiğinde, kızların %55.6'sı ve erkeklerin %52.2'si sadece ara sıra dini vecibeleri yerine getirdiklerini açıklamış ve her iki cinsiyet de yaklaşık %23'lük bir oranla bunu düzenli olarak uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu da dini kimliğin simgeler üzerinden devam ettirildiğini ve dini uygulamanın gençler arasında yaygın olmadığını göstermektedir. Kuran kurslarına ise %53'ünün küçükken katıldığı, %40'ın ise hiç gitmediği ortaya çıkmıştır. Gençlerin %74'ünün dini yasaklara uyduğu, %75.7'sinin de Ramazan ayında oruç tuttuğu ortaya çıkmıştır. Birinci kuşak göçmenleri ilgilendiren başka bir çalışmada, Tribalat (1995: 236), kadınların %42'sinin, erkeklerin %31'inin düzenli olarak İslam'ı uyguladıklarını tespit etmiştir. Aynı araştırmada, kadınların %66'sı ve erkeklerin %63'ü yaşamalarının bir döneminde dini eğitim aldıklarını bildirmiştir. Diğer Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında bu oranlar Türkler için daha yüksektir. Yaşadıkları ülkeye geliş ve mevcut yaş dini uygulamalarda büyük rol oynayabilir. Böylece "Türkiye'den gelen yetişkin göçmenler arasında (anket sırasında) 20-29 yaş arası olanların dini uygulamalarının bu yaşta olup, çocuk yaşta gelenlere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (%30'a karşı %50)" (Tribalat, 1995: 243). Bu nedenle Türkiye'den gelen göçmenlerde yüksek dindarlık görülmektedir. İslam'a bağlılık kimlik gelişiminin hem bireysel hem de toplumsal olgusudur. Diğer bir deyişle, Fransa'da İslam'a aidiyet, kendini bilmenin yolu olduğu kadar kendini tanıtmının da yoludur.

Irtis-Dabbah'a (2003) göre din, kendini korumak ve sosyal kontrol olarak işlev görmektedir.

Tüm bu etkenlerin sonucu Fransa'daki Türk toplumunun içine kapanık bir tavır sergilediği ve göç sürecinin sürekli kendini yenilediğini göstermektedir. Böylece dini uygulamalar yoğun olmakla birlikte anadili kullanımı da devam etmektedir. Türk toplumunu içeren son 10 yılda gerçekleştiğimiz bir dizi çalışmamızda (Akıncı, 2001, 2006, 2008; Yağmur & Akıncı, 2003) Fransa'daki diğer göçmen topluluklara nazaran kardeş ve akranlarla Fransızca kullanımının her ne kadar çoğaldığını görsek de ebeveynlerle anadili kullanımı ve dolayısıyla koruma oranı hâlâ yüksektir. Bu koruma ikinci kuşak gençlerin ikidilliliklerinin gelişmesine yardımcı olup, azınlık dili konumunda olan Türkçenin otomatik olarak kaybolmasını engellemektedir (Akıncı, 2006).

3. Göçmen Türk Toplumunda Çocuk Eğitimi

Göç ortamında dil kullanımlarını anlamak için çocuk/ebeveyn ilişkileri konusunda bazı genel bilgiler vermek yararlıdır. Türk ailelerinin özelliklerinden bir tanesi ebeveynler ile çocuklar arasında pek fazla iletişimin olmamasıdır. Geleneksel Türk kültüründe çocukların genelde aile içinde söz almaları, görüşlerini bildirmeleri veya sorunları açıkça dile getirmeleri teşvik edilmez. Bu geleneğe bağlılık birinci kuşak için epey geçerli olsa da, Fransa'da doğup büyüyen, eğitim görmüş çevrelerle kültür teması içindeki ikinci nesil gençlerde önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Buna rağmen ikinci nesil birçok aile içinde, birçok çocuk veya genç, ailenin, anne babanın ya da büyükanne büyükbabanın göç öyküsünden habersizdir. Hatta bazıları ebeveynlerinin nerede doğduğunu, nerede okula gittiğini, okul hayatlarında neler yaşadıklarını bilmemektedir. Bu davranışın Türklere mi, göçmen ailelerine mi ya da hatta alt sınıf Fransız ailelerine mi özgü olup olmadığını sorgulamak gerekir. Ait olduğu sosyal sınıfı ne olursa olsun, Türk kökenlilerde iletişim az görülse de, bu davranışın daha çok belirli bir sosyal sınıfa ait olduğunu düşünmek mümkündür.

Fransa'da doğup büyüyen ve eğitim gören ikidilli çocukların türdeş bir grup oluşturmadıkları aşikârdır. Nitekim onları birinci veya ikinci kuşaktan ebeveynlerden Fransa'da doğmuş ya da Fransa'ya 6 yaşından önce veya sonra gelmiş (*ardışık ikidillilik vs geç ikidillilik*) kişiler olarak gruplandırabiliriz. Son konumlardaki çocuklar, bugünlerde daha az sıklıkla rastla-

nan, genelde aile birleşimi kapsamında Fransa'ya gelmiş, “yeni gelenler” olarak adlandırılan çocuklardır. Her durumda bunlar aynı uyrukluğa paylaşılan ve ağırlıklı olarak kendi aralarında çoğunlukta Türkçeyi tercih eden birinci kuşak ebeveyn ya da genellikle Fransa'da nadir görünen, evde yalnızca Fransızca veya çok kısıtlı olarak bazı durumlarda her iki dili de kullanan karma aile oluşturan ebeveynleri içerebilir. Dahası, ebeveynlerden birinin Fransa'da doğmuş olup ve çocukları ile Fransızca'yı kullanıp, aile içinde Türkçeyi tercih edenleri de içerebilir. Yukarıdaki gruplardan birine ait olma, çocukların dil becerilerini, okul başarılarını ya da yaşadıkları topluma uyumlarını etkiler.

Türkiye'den gelme, ebeveyni Fransa doğumlu bir çocuk aile içinde sadece Türkçe edinimiyle başlar. Çocuk Fransa'da doğup büyüdüyse de, etrafında (ebeveynlerin, geniş ailenin, bazen mahallesinin) kullanılan tek dil Türkçedir. Eğer çocuk kreşe gitmiyorsa Fransızca ile ilk teması ilkin anaokuluna başlamasıyla gerçekleşir. Fransızca'yı iletişim dili olarak kullanamayan bu çok küçük çocukların en azından televizyonda, süpermarkette, mahallelerinde, bazen komşularında Fransızca duymuş olmaları mümkündür. Dolayısıyla Fransızca'yı anlamıyorlar anlamına gelmez. Burada dikkate alınması gereken başka bir etken, çocuğun ondan büyük kardeşinin olup olmamasıdır. Yukarıdaki açıklamalar genelde ilk çocuklar için geçerli olup, sonradan doğanların, doğal olarak Fransızca'yı okuldan eve taşıyan ağabeyleri ya da abaları aracılığıyla, Fransızca ile ilk temasları ev içinde gerçekleşmektedir.

Göçmen Türk aile kökenli çocuklar için birçok yönden anaokuluna giriş çok önemli bir dönüm noktasıdır. Aile ortamını bırakıp aşına olmaları zorunlu yeni bir ortama girerler. Hiç tanımadıkları, bilmedikleri, onların dilini konuşamayan akranları ve yetişkinlerle bir konumda bulunmaktadır. Bu yeni durum, onlar için dil öğrenme sürecinde bir kopukluk oluşturur. Sıradan ve tekdilli bir ortamda, okul, çocuğun dil bilgisini geliştirip arttırdığı bir yerdir. Türk aile kökenli çocuklar için ise, okul dil devamlılığını sağlamaz. Böylece, dil gelişimi iki düzey ve farklı dünyalarda gerçekleşir. Ebeveynlerin motivasyonu ve çocuğun kişiliği yeni ortama uyumunda önemli bir rol oynamaktadır. Fransızcasının ilermesine de bağlıdır.

Ayrıca, Fransa'daki Türk kökenli çocuk ve gençler, Türk dili ve kültürü dersleri sayesinde ilkokul ikinci sınıftan ortaokul son sınıfa kadar, hatta

bazı şehirlerde lise sona kadar ölçünlü akademik Türkçeyi öğrenme şansına sahiptirler. Bu derslerde çocuklar Türkçe okuma ve yazma öğrenmenin yanı sıra Türkiye'nin tarih ve coğrafyası hakkında bilgi edinebilmektedir (Petek, 2004; Gautier-Kızılyürek, 2007; Akıncı ve Jolly-Yılmaz, 2008; Tapia, 2010).

Herhangi bir ilkokulda anadili ve kültür derslerinin açılabilmesi için dersi talep eden en az 12 öğrenci zorunluluğu vardır. Bu sayı öğretim yılı sonunda okul müdürlerinin özellikle yabancı uyruklu ailelere dağıttıkları anketlerde belirlenmekte, ona göre İl milli eğitim tarafından da onaylandıktan sonra derslere başlanılmaktadır. Bu derslerin gerçekleştirilmesi için başka iki etken daha vardır. Bunlardan birincisi, o dersleri verebilecek uygun durumda bir öğretmenin olmasıdır. Öğretmenler her bölgeye bir yıl önceki toplam öğrenci sayısı temel alınarak atanmaktadır. Türk ailelerinin çoğunlukta oldukları bölgelere 3'e kadar öğretmen görevlendirilmektedir, ama bu sayı çoğu illerde tektir. Bu durumda da bir öğretmenin haftalık ders verebileceği uygun zamanı kısıtlı olduğundan, her okulda ders verilmesi mümkün olamayabiliyor. İkinci önemli etken ise dersliklerin bulunamamasıdır. Bazı bölgelerde gerek belediye yetkilileri, gerekse okul müdürlerinin bu tür derslere kolaylık sağladıkları söylenemez.

Bu nedenlerle birçok okulda Türkçe öğretilmemekte, dolayısıyla da ikinci veya üçüncü nesil çocuklar Türkçeyi yalnızca aile içi iletişim kapsamında öğrenebilmektedir. Bu durumda çocukların standart dil ile tek bağlantıları uydudan izlenen televizyon kanalları veya Türkiye'deki yakınlarına ziyaret amaçlı tatillerdir. Dabène ve Billiez'e göre (1987) göç ortamında anadili gelişiminde, aile, akran grubu, okul ve ebeveynlerin anavatanı önemli rol oynamaktadır. Türkçe anadili ve kültür derslerine katılan çocukların Türkçe dil becerileri gelişmeye devam ederken, katılamayanların Türkçeleri, genellikle günlük konuşma dili ile sınırlı kalmaktadır (Akıncı, 2009; Akıncı ve Jolly, 2010).

Ayrıca Türkçe, 1990'lı yılların ortasından beri anadili ve kültür dersleri kapsamının dışında yabancı dil olarak da verilmektedir. 21 Kasım 1994 yılında yayınlanan bir bakanlık kararnamesiyle Fransız ortaöğretim programına alınarak ortaokul ve liselerde Türkçenin ikinci ve üçüncü yabancı dil olarak okutulması yürürlüğe girmiş olup, Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Baş Müfettişliği'nin denetimi altında, bakanlığın yabancı dil öğre-

tim programlarına bağlı olarak yürütülmektedir. Bu dersler konusunda Gökalp (2001: 150) “Türk göçmen kökenli çocukların ortaokul birinci sınıfta öğretilen başka bir yabancı dil öğrenebilsinler diye Türkçe 1. yabancı dil olarak öğretilmiyor,” açıklamasında bulunmuştur, hatta bu derslerin asıl hedefi, Fransız veya Türk, bu gençlerden birkaç tanesinin yüksekeğitimlerini Türkoloji bölümlerinde sürdürebilmeleridir.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimini takip eden tam öğrenci sayısına gelince de, Tapiya'ya göre (2010: 153) “şu an, 3.200 ile 3.500 lise son sınıf öğrencisi Türkçeyi bakaloryada seçerken, bunlara 400 kadar da BTS (Brevet de Technicien Supérieur = Yüksek Meslek Eğitimi) öğrencisi eklemek mümkün”dür. Fransa'da yabancı dil Türkçe öğretimi öğretmenleri sayısı da azdır (toplam 7 tanedir). Bunların dışında Toulouse şehri veya Alsace bölgesi gibi başka yerlerde sözleşmeli çalışan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin görev yaptığı başlıca yerler arasında Paris, Strasbourg, Metz, Nancy, Grenoble, Rennes ve Saint Claude kentleri sayılabilir. Ancak okullarda yabancı dil Türkçe derslerinin düzenlenmesinde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Şöyle ki, ders programları çerçevesinde Türkçe dersi açmak için gereken yeterli sayıda öğrenci bulma zorunluluğu sınıf açma olanaklarını kısıtlıyor ve çoğu zaman derslerin ders programı dışında (cumartesi sabahları, hafta içi öğleden sonrasının son saatleri, yani başka derslerin olmadığı zamanlarda) yapılmasını gerektiriyor (Yalçınkaya-Aral, 2001). Bir başka sorun da, Türkçe dersleri birçok zorluğa rağmen yerleştirilmeye çalışılırken, Türk kökenli öğrencilerin bir kısmının, çoğu zaman da öğrenimde güçlük çekenlerin, “*Ben zaten Türkçe biliyorum, Türkçe derslerine niye gideyim ki?*” yaklaşımıyla bu derslere ilgi göstermemesidir.

Bildiğim kadarıyla ilkokul, ortaokul ve lise içeren Fransızca-Türkçe ikidilli eğitim veren özel kurumlar Paris ve Strasbourg'ta bulunmaktadır. Bunlar Gülen hareketine mensup kurumlardır⁴.

Sınıflarında göçmen Türk kökenli çocukların bulunduğu Fransız ilkokul öğretmenleri, bazı Türk ebeveynlerinin çocuklarının kendi anadili ve kültürlerini kaybetmelerinden korktukları için Fransız okullarını pek fazla ciddiye almayıp beklenen ilgiyi göstermemelerinden şikayetçiler. Fransa'daki Türk toplumunu araştıran ve gözlemleyen biri olarak, söz konusu bu durumun Orta Anadolu'dan Fransa'ya göç etmiş Türklerin ço-

⁴ Gülen grubuna ait Villeneuve-Saint-Georges okul müdürü, 29 Aralık 2009 tarihinde Le Monde gazetesine verdiği demeçte, “bu okulun Türkler için değil Türkler tarafından açılan bir okul olduğunu” belirtmiştir.

gunlukta oldukları birkaç şehir veya mahalle ile sınırlı olduğunu söyleyebilirim. Bu göçmenler çok muhafazakâr olarak da bilinirler. Bu nedenle bu davranışı Fransa'da yaşayan tüm Türk kökenli göçmen ailelere yakıştırmamız kesinlikle doğru olamaz. Türk kökenli çocukların okullardaki sorunları yalnızca ilkokul öğretmenlerini değil, daha ziyade çok az veya hiç denilecek kadar Fransızca bilen o çocukları ilk karşılayan ve onlara Fransızca öğretmeye çalışan anaokulu öğretmenlerini ilgilendirmektedir.

Aşağıda özellikle anaokullarında ve ilkokullarda eğitim gören Türk göçmen ailelerin çocuklarının ikidillilikleri konusunda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarını bireşim biçiminde aktarmak istiyorum. Bu çalışmaların sayıları az olsa da, bir yandan Fransa'da doğup büyüyen küçük çocukların dil zorlukları, diğer yandan da okullarda artan başarısızlık oranları, bazı kamu makamlarının (öğretmenler, dil terapistleri vb.) konuya ilgilerini gün geçtikçe arttırmaktadır.

4. Fransa'daki Türk Göçmen Kökenli Gençlerin İkidillilikleri

Daha önceki çalışmalarım (Akıncı, 2001) Türk göçmen ailelerin çocuklarının 2-3 yaşında anaokuluna başlamalarıyla birlikte Fransızcalarının çok hızlı bir şekilde ilerleyip, anaokulu sonunda, 5-6 yaşlarında en çok hakim oldukları dil haline geldiğini göstermiştir. Türkçelerinin de gelişmeye devam etmesine rağmen, bu dile hakimiyetleri yaş ile azalmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda 5-6 yaşındayken bu çocukların hem Fransa'daki hem de Türkiye'deki tekdilli yaşlıtlarına nazaran dillerinde bir "beceri açığı" olduğunu göstermiştir. Sözdizimsel karmaşıklık kullanımı bu açığın bir kanıtıdır. Ancak bu dil becerisi gecikmesi Fransızcalarında 7 yaşında iken giderilse de, Türkçeleri için bu sadece 14-15 yaşlarında gerçekleşmektedir (Akıncı, 2006). Bu sonuç, özellikle ikinci nesil gençlerde birinci dil gelişimi ve kullanımında anadili ve kültür derslerinin ne denli önemli olduğunu bir göstergesidir.

4.1. Türk Göçmen Kökenli Gençlerin Dil Gelişimlerine Toplumdilbilimsel Yaklaşım

1980'li yıllarda Fransa'nın Bordeaux şehrinde CEFISEM⁵ eğitimci olan Manigand (1991, 1999), genellikle 3 ila 7 yaş arası Türk kökenli çocuklarda gözlemlenen "sessizlik" (*mutism*) ile karşı karşıya gelen ana ve ilko-

⁵ CEFISEM (Centres de formation, d'information et de scolarisation des enfants migrants = Göçmen çocukları eğitim, bilgilendirme ve okullandırma Merkezleri) 1975 yılında kurulmuştur. Bu kurum 2002 yılında seyahat (yani roman) çocuklarını da içine alarak, CASNAV adını almıştır (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage = Yeni gelen ve gezgin çocukların eğitim ve öğretim merkezi).

kul öğretmenleri tarafından sorgulandığını görmüştür. Manigand bu çocukların sessizliklerinin nedenini merak edip, gerçekten patolojik bir durum mu, yoksa çocukların kendileri mi sessiz, Türk kökenlilere özgü bir durum mu yoksa çok az tanınan bir göçmen nüfusa odaklanmanın sonucu mu sorgulamasına girişmiştir. Manigand (1991) bu durumun öncelikle Fransa'daki Türk göçmen toplumunun tanınmamasından ve cumhuriyet okulunun evlatlarını iyi karşılayamaması ve de yeterince yardımcı olamamasından kaynaklandığını savunur. Çocukların kendi dillerini geliştirmeye devam etmeleri için en çok ihtiyaç duyduğu bu anaokullarında hiçbir şekilde anadili programı bulunmamaktadır. Başka ülkelerde birçok araştırmanın kanıtladığı gibi, çocukların anadillerine destek, onların her iki dilde de gelişimini destekleyecektir (Cummins, 1979, 2014; García, 2009).

İlk çalışmalarım (Akıncı, 1996) Fransa'daki göçmen kökenli çocukların dil yeterliliği konusunda olumsuz etki gösteren betimlemelerin önemini vurgulamıştır. "Okul için ebeveynlerin dili engel olarak algılanıp yegane geçerli öğrenilecek dil sadece Fransızcadır. Bazen ebeveynler ve çocukların da kabullendikleri bu olumsuz betimlemelerin hem pedagojik ilişki hem de her iki tarafın da akademik başarı beklentileri üzerine etkisi aşîkârdır" (Akıncı, 1996: 17).

Fransa'da yaygın olan dil terapistlerine genelde başka etkenlerden kaynaklanan, ya dil ya da konuşma gecikmesi ya da disleksi veya disgrafi nedeniyle danışılır. Tinelli (2004) Alsace bölgesindeki Türk toplumunu ele alarak dil terapisi ve göç bağlamı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amacı, Türk kökenli çocukları ilgilendiren dil terapisini anlamaktır. Yaptığı anket sonucu bulundukları yere bağlı olarak dil terapistlerinde takip edilen çocuk sayısı 1 ila 20 arasında değişmektedir. Ayrıca dil terapistlerinin en çok yakındıkları konu dil engelidir. Anket, Türkiye'de dil terapistlerinin olmayışı nedeniyle, ailelerin bu tür terapiyi daha çok ek ders gibi algıladıklarını göstermiştir. Eğer gerçekten çocuk için rehabilitasyon varsa, etkisi aşîkâr olmadığından aileler bunu uzun ve verimsiz bulmaktadır.

4.2. Türk Göçmen Kökenli Gençlerin Dil Gelişimlerine Psikodilbilimsel Yaklaşım

Türk göçmen kökenli çocukların dil gelişimleri ile ilgili araştırmalar ayrıca psikodilbilimsel açıdan da incelenmiştir (Akıncı, 2001; Akıncı Decol & Mercier, 2010; Chalumeau ve Efthymiou, 2010; Le Coz ve Lhoste-Lassus 2011; Hamurcu-Süverdem, 2015; Oker & Akıncı, 2012...).

Chalumeau ve Efthymiou'nun çalışması (2010), Fransa'daki Türk kökenli ardışık erken ikidilli çocuklarda anadilinin ikinci dil Fransızca edini mi üzerine etkisi konusunu ele almıştır. Ortalama 5 yaşında olan ikidilli 10 Türk kökenli çocuk ile yapılan araştırmada hem anlama (*compréhension*) hem de üretimde (*production*) fonetik düzeyde yetersizlik, sözcük ve biçimbilim-sözdiziminde ise çok önemli zorluklar gözlemlenmiştir. Zorluk gözlemlenmeyen tek alan '*acte du langage*' olmuştur. Tekdilli Fransız yaşlılarına göre ikidilli çocukların karşılaştırılması bunların becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Yani sadece iki yıl anaokulunda Fransızca öğrenme Fransızcalarındaki gecikmeyi telafi etmeye yeterli görünmemektedir.

İkidilli Türk kökenli çocukların sözcük ve biçimbilim-sözdiziminde büyük zorluklar yaşadıklarını gözlemleyen anaokulu öğretmenlerinin şikayetlerinden yola çıkarak, Le Coz ve Lhoste-Lassus (2011) yine ortalama yaşları 5 olan 20 ikidilli ile 20 tekdilli Fransız çocuklar arası karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Yukarıdaki çalışmaya nazaran, veriler çocukların hem Türkçelerinde hem de Fransızcalarında toplanmıştır. Genel olarak analizler ikidilli çocukların tekdillilere göre kelime testinde, renk kelimeleri hariç, düşük puan aldıklarını gösterir. İki ve tekdilli çocuklar arasında gözlenen ilginç bir sonuç ise, bilinmeyen bir kelime karşısında ikidilli çocukların susmayı tercih etmeleri, ikidillilerin stratejisinin ise cevap olarak başka bir kelime türetmeleri olmuştur, örneğin "ördek" kelimesi yerine "penguen" ya da "tavuk" cevabı vermeleri gibi.

Aynı araştırmada biçimbilim-sözdizimi testlerinde iki ve tekdilliler arasında hem anlama hem de üretimde farklılıklar gözlemlenmiştir. İkidillilerde önemli hatalar özellikle ismin cinsi, bitişik tanımlıklar ve de çoğul fiil çekimleri üzerine olmuştur. Toplam 20 ikidilli çocuktan, ikisinde çok büyük zorluklar tespit edilmiş, Fransızcalarında ileri derecede gecikme görülmüştür. Ancak bu iki çocuğun Türkçelerinin daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta bu yaşta bazı çocukların hâlâ daha çok Türkçeye hakim olduklarını kanıtlamaktadır. Türkçe anlatılması gereken hikâyelerde ise ikidilli çocukların bazen Fransızca kelime kullandıkları da gözlemlenmiştir. Bilmedikleri kelimeleri telafi etmek için bildikleri dilin kelimelerini kullanmak onlar için bir çözüm olmuştur. Yalnız bu davranış Fransızca anlatılan hikâyelerde gözlemlenmiştir.

Son çalışmalardan biri Hamurcu-Süverdem'in (2015) Alsace bölgesinde küçük bir kasabada yoğun yaşayan Türk kökenli göçmen ailelerin 12 çocuğunun Türkçe ve Fransızca gelişimlerini inceleyen çalışmasıdır. Bu araştırmada aileler dil kullanımına göre iki ayrı gruba ayrılmışlardır: Birinci grup ailelerde daha sık konuşulan dil sadece Türkçe olup (Grup 1), ikinci gruptakilerde ise Türkçenin yanı sıra Fransızca da kullanımdadır (Grup 2). Grup 1'e ait ailelerin çocuklarında, Fransızcada, sözcüksel zenginlik artarak yavaş yavaş işaretlerin ve sonrası sözel-işaret ve nihayet ifade eylemlerinin yerini alır. Ancak, Türkçede, hâlâ sözel-işaret hakimdir. Bu durumda, Türkçedeki sözcük zenginliğinin artışı daha az gözlemlenir. Grup 2'ye ait ailelerin çocuklarında ise, Fransızcalarında, sözlü ifadelerin yüzdesinde gözlemlenen devamlılığın sözcük zenginliği gelişimine olumsuz yansımada görünmüştür. Diğer taraftan Türkçelerinde işaret dili kullanımında bir artış görülmesine rağmen eylem kullanımı yüksektir. Bu kelime zenginliğine yansıyan küçük gelişme ile görünmektedir. Bu nedenle, çocukların aile içi dil kullanımları ne olursa olsun, Fransızca kelime zenginliği gelişiminde okulun rolü büyüktür. Ancak, Türkçe kelime zenginliğinin pek fazla ilerlememesi Türkçenin okuldaki eksikliğinin göstergesidir.

Sonuç

İki dil ve kültür arasında yaşayan ikidilli çocuk gerçekten de tanımlanması zor bir kişiliğe sahiptir. Birçok Batı Avrupa ülkesinde Türk kökenli ikidilli çocuklar ile ilgili çalışmalar (bkz, Backus, 2013), bu çocukların yaşadıkları ülkenin okul dilini öğrenmelerinde zorluk çektiklerini göstermektedir. Fransa (Akıncı Decool & Mercier, 2010; Chalumeau ve Efthymiou, 2010; Le Coz ve Lhoste-Lassus 2011; Hamurcu-Süverdem, 2015; Oker & Akıncı, 2012) ve Belçikada (Crutzen & Manço, 2003) yapılan araştırmalar da ikidillilerin zorluklarla karşılaştıkları gösterilmektedir, ancak bu zorlukların aslında kelime eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Kelime edinimi için kritik bir dönem olmadığından, endişe verici bir hal söz konusu değildir. Bu nedenle çocukların artan deneyimleri, erken okullaşp eğitime devam etmeleri ve ister okul ister mahallelerinde Frankofon çocuklarla iletişimleri, kelime hazinelerini hızlı bir şekilde zenginleştirecektir. Öğretmenlerin her iki dilde yapılabilecek faaliyetlere önem vermelerinin, ikidilli çocukların iki dilde kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olacağı kesindir. Sözdizimi açısından bu çocukların yaşlarına kıyasla gerçekten becerileri anlamlı olarak düşüktür. Ancak bu durum herhangi bir patolojinin göstergesi olmayıp sadece bir dil gecikmesinin kanıtıdır. Hatta, bu çocuk-

ların sözdizimsel anlama becerilerine bakılınca olumlu sonuçlar son derece ümit vericidir.

Bu ikidilli çocukların anaokullarındaki Fransızcalarının ilerlemesine Crutzen'in (2003: 136) de açıkladığı çözüm anadillerini önemsemektir: "Öğrencilerin anadilleri, nostaljik ya da değersiz bir cisim gibi değil, dil gelişim aracı ve kimlik tanıma vektörü olarak okullarda değerlendirilmeli, saygınlığı arttırılmalı, okulun parçası olarak öğretilmelidir".

Bu yazının devamında sonuç olarak Fransa'daki Türklerin durumlarına ilişkin kısaca üç konuya değinmek istiyorum.

İlk olarak, Fransa'da 7 Ocak 2015⁶ olayları akabinde bayağı eleştirilen anadili ve kültür dersleri⁷ yeniden elden geçirilmelidir. Elbette onları tamamen yasaklayabilir ya da oldukları gibi bırakabiliriz. Yalnız bu şekilde oluşturulan boşluk, dernek faaliyetleri ile doldurulmaya çalışılarak milli eğitim bakanlığı hedeflerinden çok farklı tehlikelere yol açabilir. Gerçekçi bir çözüm, bu derslerin tüm öğrencilere açık yabancı dil eğitimine dönüştürülmeleridir. Acil girişimlerden bir tanesi Fransa'da Türkçenin öğretimini sağlam bir çerçeveye oturtmak amacıyla bir sempozyumun düzenlenmesidir⁸. Fransız Milli Eğitim Bakanlığı konuya el atana kadar, ki bu da çok zor görünüyor, çünkü maddi krizde olan ve personel alımı kısıtlamaları yaşayan Fransa'nın 200 Türkçe öğretmenini işe alması mucize görünüyor, çözüm ebeveynlerin anadilini öğretmeleri amacıyla çocuklarını daha çok Türkoloji bölümlerine teşvik edip eğitmektir. Türkiye'de bir üniversitede en az iki yıl kalarak eğitimlerini tamamlatıp öğretmen olmalarını desteklemek şu anki Türkiye'den ithal anadili ve kültür dersleri öğretmenlerinden daha etkili olacağı muhakkaktır.

İkinci konu ana ve ilkokul öğretmenleri tarafından Türkçe konuşan ikidilli çocuklarda gözlemlenen sorunlarla ilgilidir. Bu sorunlara karşı genel-

⁶ "Eşitlik ve Vatandaşlık: icraatlarla Cumhuriyet", 6 Mart 2015 tarihli basın açıklamasına bkz:

<http://www.gouvernement.fr/la-solution-c-est-une-republique-en-actes-qui-agit-en-repartant-de-l-essentiel>

⁷ Bu derslerin başlatılmasında ileri sürülen iddia, göçmen işçilerinin çocuklarının Fransız eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamalarını, ülkelerine geri döndüklerinde anadillerini ve kültürlerini korumalarını sağlamaktır.

⁸ En son 4 Şubat 2011 tarihinde, Uluslararası Çokkültürlü Gençlik Konseyi Derneği (COJEP) Fransa'daki Türk dilinin geleceği konusunda Strasbourg'da bir çalıştay düzenlemişti. Araştırma merkezi olmayan bu derneğin çalıştayına katılan akademisyenler çoğunlukla Türkiye'den gelmişlerdi ve dolayısıyla da Fransa'daki Türkçe öğretiminin kaygılarında bir hayli de uzaktılar!

likle tek çıkar veya kaçış yolu çocukları gereksiz yere dil terapistlerine yönlendirmektir. Ama bugüne kadar dil terapistlerinin ikidillilik konusunda pek fazla bilgileri olmadığı gibi, bazen yanlış kanılara da sahiptir. Bu nedenle birçok dil terapisi kabinesinde ikidilli çocuk gerçek anlamda dil terapisi ile Fransızcada dil desteği arasında gidip gelmektedir. Bu karışıklık aydınlağa çıkarılmalıdır. İki dil ve kültürlü çocuklara desteğin anlamının birkaç açıklayıcı kitapçıktan ibaret olmadığı kanısındayım. Öncelikle, dil terapistlerine ikidillilik üzerine seminerler düzenlemeli ve çocuklara daha uygun testler oluşturulmalı. Böylece dil terapistlerine gerçek anlamda ihtiyaç sahibi çocuklar yönlendirilebilir.

Son nokta ise bir sorudur: Üçüncü, hatta dördüncü nesil gençlerde söz konusu ikidillilik ne olacak? Nesiller tamamen dil kaybı ya da dil değişikliğine mi uğrayacaklar veyahut anadillerini koruyabilecekler mi? Genellikle göçmen kökenliler üzerine yapılan araştırmalar ikidilliliğin aslında bir geçici süreç olduğunu savunuyor. Bu konuda Lüdi ve Py (1986: 25-26) “göçmenlerde ikidillilik geçici bir meseledir, asimilasyon genellikle iki ya da üç kuşakta olur, ancak yaşadıkları toplumla uyum sağlamış göçmenlerin torunlarının anadillerini uzun vadeli korumaları çok nadirdir, gettolar gibi çok özel durumlar dışında.” Gonzo ve Saltarelli’ye göre (1983) “dilin kaybolması ilk kuşak göçmenler için çok uzun yıllar sürebilir, çünkü onlar yaşadıkları ülkenin dilleriyle pek az temastadır. Ancak, ikinci nesil çocuklara zayıflamış bir dil aktarılacağı için dil değişimi daha hızlı olur. Bu dil, dalga misali ile daha da erozyona uğramış olarak üçüncü nesle aktarılır. Bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuç, basamak etkisi ile, üç veya dört nesilde, göçmen dilleri artık kullanılmaz ve sadece çevrede egemen dil kullanılmaya başlanır. Birçok ülkede yaptığı araştırmaların göçmen dilinden egemen ülkenin diline geçişin kaçınılmaz olduğunu kanıtlayan Fishman da (1991) göçmenlerde ikidilliliğin geçici olduğu görüşünü desteklemektedir.

Tartışmaya son noktayı koymak için şunu vurgulamak gerek: Ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla iletişimde olması, ev ödevlerine yardım etmesi, eğitimlerini takip etmesi ve çocuk anlama çağında ise, aile göç hikâyesini (ebeveynler Fransa’ya neden gelmiş?) aktarması gerektiğini düşünüyorum. Türk dili ve kültürüne ilgi gösterilmez, aile içinde değersiz kılınırsa, resmi olarak öğretilmezse, neticesinde gelecek nesillerde dengeli ikidillilik diye bir şeyin kalmayacağından emin olabiliriz. Benssekhar-Bennabi’nin de (2010) hatırlattığı üzere, çocuklara anadili ve kültürlerini

aktarmak sadece kuşaklar arası bağların kopmamasını engellemez, aynı zamanda hem yaşanan ülkeye uyum hem de okulda başarı sağlar.

Kaynak

- Akın, Salih (2011). "Language planning in Diaspora : The case of Kurdish Kurmanji dialect". *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, n°2-1, pp. 10-29.
- Akıncı, Mehmet-Ali & Decool-Mercier, Nathalie (2010). "Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children". In Seyhun Tobbaş & Mehmet Yavaş, (eds), *Communication Disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 312-351.
- Akıncı, Mehmet-Ali & Jolly Ayşe (2010). "Fransa'da Türkçe Öğretiminde son Durum: Uygulamalar, Sorunlar ve Öneriler". *Proceedings of the 8. Dünyada Türkçe Öğretimi: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi*. Ankara : Ankara Üniversitesi TÖMER, pp. 80-96.
- Akıncı, Mehmet-Ali & Kutlay Yağmur (2010). "Intergenerational Identity Reconstruction and Ethnic Identification among Turkish Speakers in France". In Murat Erdoğan (ed.), *Turks Abroad: Migration and Integration in its 50th Year*. Ankara: Orion Kitabevi, pp. 715-728.
- Akıncı, Mehmet-Ali & Yağmur, Kutlay (2012). « Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France: Perspective intergénérationnelle ». *Sociolinguistica*, n°25, pp. 126-146.
- Akıncı, Mehmet-Ali (1996). "Les Pratiques Langagières chez les Immigrés Turcs en France". *Écarts d'Identité*, n°76, pp. 14-17.
- Akıncı, Mehmet-Ali (2001). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München: LINCOM.
- Akıncı, Mehmet-Ali (2014). *Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları » (Identification ethnique et religieuse des migrants turcs de France)*. Bilig, n°70, pp. 29-58.
- Akıncı, Mehmet-Ali, (2003). "Une Situation de Contact de Langues: le Cas Turc-Français des Immigrés Turcs en France". In Jacqueline Billiez (éd.), *Contacts de Langues: Modèles, Typologies, Interventions*. Paris : L'Harmattan, *Collecti-on Espaces Discursifs*, pp 127-144.
- Akıncı, Mehmet-Ali, (2006). "Du Bilinguisme à la bilitéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français". *Langage et Société*, n°116, pp. 93-110.
- Akıncı, Mehmet-Ali, (2008). "Language Use and Biliiteracy Practices of Turkish-speaking Children and Adolescents in France". In Vally Lytra & Jens Normann Jørgensen (eds), *Multilingualism and Identities across Contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe*. Copenhagen : University of Copenhagen Press, pp. 85-108.
- Armagnague, Maitena (2008). "Processus d'Intégration des Jeunes d'Origine Turque en France et en Allemagne". *Revue en ligne Trajectoires*, n°2, pp. 79-88. <http://trajectoires.revues.org/index207.html>.
- August, Diane & Shanahan, Timothy (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Backus, Ad (2013). "Turkish as an immigrant language in Europe". In Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (éds), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 770-790.

- Bahammou, Zouhir (2011). "Migration, insertion, citoyenneté: convergence des questions et diversité des réponses. Actes du colloque interdisciplinaire et international d'étudiants et de nouveaux chercheurs". Les Cahiers de la CRIEC 35. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Baudelot, Christian & Establet, Roger (2009). *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bensekhar-Bennabi, Malika (2010) "La bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale". *Enfances & Psy*, n°47 (2), pp. 55-65.
- Bozarslan, Hamit (1990). "Une Communauté et ses Institutions: le Cas des Turcs en RFA". *Revue Européenne de Migrations Internationales*, n°6(3), pp. 63-82.
- Chalumeau, Sébastien & Efthymiou, Hélène (2010). *Le bilinguisme précoce consécuteur chez les enfants lusophones et turcophones : Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde*. Yayınlanmamış 120 s. MA tezi, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR, Ecole d'Orthophonie.
- Crutzen, Dany & Manço, Altay (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan.
- Crutzen, Dany (2003). « Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité ». In Jean-Marc Defays, Bernadette Delcominette, Jean-Louis Dumortier & Vincent Louis (éds), *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde*. Cortil-Wodon: Éditions Modulaires Européennes, pp. 131-136.
- Cummins, Jim (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, n°49(2), pp. 222-251.
- Cummins, Jim (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cummins, Jim (2014). "L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » In Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon & Mirose Paia (éds), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, pp. 41-63.
- Dabène, Louise & Billiez, Jacqueline (1987). "Le parler des jeunes issus de l'immigration". In Geneviève Vermès & Josiane Boutet (éds), *France, pays multilingue. T.2 : Pratiques des langues en France*. Paris: L'Harmattan, pp. 62-77.
- Deprez, Christine (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris: Didier, Crédiff, collection Essais.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gautier-Kızılyürek, Sylvaine (2007). "Les Enseignements de Langue et Culture d'Origine en France: Chronique d'une mort annoncée ? Le cas de la langue turque". In Fabienne Baider (éd.), *Emprunts Linguistiques, Empreintes Culturelles*. Paris: L'Harmattan, pp.141-158.
- Genesee, Fred, Lindholm-Leary, Kathryn, Saunders, William M. & Christian, Donna (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press.
- Gökalp, Altan (2001). "Fransız Milli Eğitim sisteminde Türkçenin konumu". In Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları. Ankara: TDK, pp. 150-156.
- Gonzo, Susan & Saltarelli, Mario (1983). "Pidginization and Linguistic Change in Emigrant Languages". In Roger W. Andersen, (éd.), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 181-197.
- Hamurcu-Süverdem, Büşra (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*, Yayınlanmamış 350 s. Doktora tezi, Rouen: Université de Rouen.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Irtis-Dabbagh, Verda (2003). *Les Jeunes Issus de l'Immigration de Turquie en France: État des Lieux, Analyses et Perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- Kastoryano, Riva (1986). *Être turc en France, Réflexions sur famille et communauté*. Paris: Ciemi / L'Harmattan.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille*. Paris: Gallimard - Seuil.
- Le Coz, Audrey & Lhoste-Lassus, Alice (2011). *Compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français*. Yayınlanmamış 118 s. MA tezi, Lyon: Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR, Ecole d'orthophonie.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (1986/2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.

- Manço, Ural (1997). "Des organisations socio-politiques comme solidarités islamiques dans l'immigration turque en Europe". *Les Annales de l'Autre Islam*, n°4, pp. 97-133.
- Manço, Ural, (2004). "Turcs d'Europe: Une Présence Diasporique Unique par son Poids Démographique et sa Complexité Sociale". Altay Manço (éd.), *Turquie: Vers de Nouveaux Horizons Migratoires?* Paris: L'Harmattan, pp. 153-177.
- Manigand, Alain (1991). *Processus d'insertion scolaire d'enfants d'origine étrangère : Étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfant turcs*. Yayınlanmamış 306 s. Doktora tezi, Bordeaux: Université Bordeaux II.
- Manigand, Alain (1999). "Le silence des enfants turcs à l'école". *Psychologie & Éducation*, n°37, pp. 57-73.
- McCarty, Teresa L. (2008). "Language education planning and policies by and for indigenous people", In Nancy Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Part 1, Part 2. New York: Springer Science and Business Media LLC, pp. 137-150.
- Oker, Ali & Akıncı, Mehmet-Ali (2012). "Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans". *Revue CogniTExtes*, Vo. 8, <http://cognitextes.revues.org/626>
- Petek, Gaye (2004). "Les Elco, entre reconnaissance et marginalization". *Hommes et migrations*, n°1252, pp. 45-55.
- Petek, Gaye (2010). "Immigration Turque en France". *Actes du Colloque de Berlin, Consultations franco-germano-belge avec des maires et responsables Communaux. Immigration turque: Spécificités d'un processus d'intégration*. Ludwigsburg: DFI, pp. 27-31.
- Petek-Şalom, Gaye (1995). "Les Femmes et le Projet Migratoire Turc en France". In Paul Dumont, Alain Jund & Stéphane de Tapia (éds), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne*. Paris: Ciemi / L'Harmattan, pp. 249-256.
- Prohic, Asja & Varro, Gabrielle (2007). "Se transplanter oui, mais à quel prix ?" *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n°23, pp. 102-106.
- Rollan, Françoise & Sourou, Benoît (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*. Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Sayad, Abdelmalek (1998). "Le Retour, Élément Constitutif de la Condition de l'Immigré". *Migration Société*, n°57, pp. 9-45.
- Tapia, Stéphane (de) (1995). "Le Champ Migratoire Turc et l'Europe". In Paul Dumont, Alain Jund & Stéphane de Tapia (éds), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne*. Paris: Ciemi / L'Harmattan, pp. 15-38.
- Tapia, Stéphane (de) (2010). "L'enseignement de la langue turque en France. Comment passer d'une langue d'immigrés destinée à disparaître à l'enseignement d'une langue vivante d'une culture étrangère ?" In *Actes du colloque Consultations franco-germano-belge avec des maires et responsables communaux. Immigration turque: spécificités d'un processus d'intégration*. Ludwigsburg: DFI, pp. 150-171.
- Tinelli, Alexia (2004). *De l'exil à l'orthophonie, ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque : réflexion sur les difficultés langagières des enfants de migrants turcs. Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié*, Strasbourg: Université Louis Pasteur.
- Toksöz, Gülay (2006). *Uluslararası Emek Göçü*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yay.
- Tribalat, Michèle (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Découverte ('Essais').
- Vallet, Louis-André & Caille, Jean-Paul (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. Paris: Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- Villanova de, Roselyne (1997). "Turkish Housing Conditions in France: from Tenant to Owner". In Şule Özüekren & Ronald Van Kempen (eds), *Turks in European Cities: Housing and Urban Segregation*. Utrecht: Utrecht University (Comparative Studies in Migration and Ethnic Relations 4), pp. 98-121.
- Yağmur, Kutlay & Akıncı, Mehmet-Ali (2003). "Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences". *International Journal of the Sociology of Language*, n°164, pp. 107-128.
- Zeroulou, Zahia (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés ». *Revue française de sociologie*, n°29, pp. 447-470.

3. OTURUM

İNGİLTERE - DANİMARKA - İSVEÇ - FİNLANDİYA

Dr. Tözün İsa*

Londra Metropolitan Üniversitesi

İngiltere’de Azınlık Gruplar ve Eğitim: ‘Türkçe Konuşan Göçmenler’

* Sayın Dr. Tözün İsa 17 Kasım 2015’te hayatını kaybetmiştir. Kendisi İngiltere’de Türkçe konuşan topluluğun önemli isimlerinden biriydi. Yakından tanıma fırsatı bulduğumuz ve dayanışmacı tarzı ile öne çıkan örnek bir kişilik olarak değerli Tözün İsa’yı saygıyla anıyoruz.

Kıbrıs doğumlu olan Dr. Tözün İsa, ilk ve orta eğitimini Lefkoşa’da tamamladıktan sonra 70’li yıllarda ailesi ile birlikte İngiltere’ye yerleşmiş ve 1985 yılında South Bank Üniversitesi’nden öğretmen olarak mezun olmuştur. Dr. İsa 12 yıllık öğretmenlik yaşamından sonra çeşitli yerel eğitim kurumlarında danışman olarak çalışmış ve 2003 yılından itibaren Londra Metropolitan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2007’den beri Sosyal Bilimler Fakültesi bünyesinde yer alan Çokdillilik Merkezi’nin (Centre for Multilingualism in Education) direktörlük görevini sürdüren Dr. İsa’nın çalışmaları arasında “Türkçe konuşan çocukların eğitimi”, “çiftidilli eğitim” ve “azınlık grupların eğitimi” yer almıştır.

Makalemin ilk bölümünde İngiltere’de Türkçe konuşan grupların eğit-
sel konumuna göz atmadan önce ‘göçmen’ ve ‘Türkçe konuşanlar’ kavram-
larını irdelemekte yarar görüyorum. Bunun başlıca nedeni ise her iki kav-
ramın da İngiltere’deki toplumların konumunu tam anlamı ile yansıtmam-
asındandır. İngiltere’de birbiri ile ‘mikro ekonomik’ düzeyde oldukça
yakın ilişkisi olan, ancak İngiltere’ye göç itibarı ile tarihsel, sosyal ve kül-
türel anlamda farklılıklar gösteren toplumlardan bahsediyoruz. İlk gelen-
ler II. Dünya Savaşı’nın hemen ardından başlayan ve 1950’lerden sonra
adada baş gösteren çatışmalardan etkilenip göç eden Kıbrıslı Türklerdir.
Türkiye’den gelenler ise 1960’larda Almanya’ya başlayan misafir işçi akımı-
nın bir uzantısı olarak devam eden ve 1970’lerden sonra sayıca artan bir
grup. Türkiye’deki 1980 askeri darbesinden nasibini almış Türk/Kürt ay-
dınlar ve kırsal alanlardan gelen Kürt mülteciler. Bunlara belli inanç grup-
larının –örneğin Alevi veya Sünni– oluşturdukları aktif toplumları da ek-
lersek oldukça kompleks ve dinamik bir tablo meydana çıkar. Bu durum
eğitsel konum tartışmasının iki ayrı perspektiften ele alınmasını zorun-
lu kılar. Birincisi İngiliz eğitim sisteminin azınlık gruplarına bakışı, ikin-
cisi söz konusu toplumların eğitim sisteminden beklentileri olarak göste-
rilebilir. Sorun artık göçmen sorunu olmaktan çıkmıştır, çünkü söz konu-
su toplumlar ikinci veya üçüncü kuşak ‘buralıdırılar’. Kendilerini hem ‘bu-
ralı’ hem de ‘oralı’ olarak görmektedirler. Türkçe veya Kürtçe aile ve top-
lumla iletişim ve kimliğin bir parçası olarak benimsenmiş, ancak İngilizce
dil olarak buralı olmanın temel simgesi haline gelmiştir. ‘Entegre edilebilir’
düzeye erişebildiği sürece İngiliz sistemi tarafından da ‘buralı etnik grup
mensubu’ olarak görülmektedirler. Yazımın bundan sonraki bölümlerin-

de söz konusu gruplardan ‘göç kökenli’ öğrenciler veya Türk, Kürt, Kıbrıslı Türk (TKKT) olarak bahsedeceğim.

Azınlık Grupların Eğitimi: Enternasyonal Perspektifler ve Tartışmalar

Göç kökenli azınlık grupları üzerine yapılan araştırmalarda göze batan en önemli bulgulardan biri, bu grupların bulundukları ülkelerdeki çoğunluk nüfusa bağlı öğrencilerden daha az başarılı oldukları yönündedir (OECD, 2010; Heath et. Al, 2009; Schleicher, 2006). Buna sosyo-ekonomik dezavantajlar da eklenince aradaki mesafenin iyice açıldığını görmekteyiz (Bernard and Turner, 2011; Whitty, 2004). Bunun başlıca nedenlerinin sorgulanmasına başlandığı zaman da hedef olarak Eğitim sisteminin yetersizliği göze çarpıyor; bunların başında aynı okula giden göçmen kökenli öğrenci sayılarının azaltılması, dil eğitim programları gibi ‘telafi’ stratejisi güden girişimler yer alıyor (Nusche, 2009). Fakat araştırmalar bu yaklaşımların yerel, bölgesel ve ulusal alanlarda koordine eksikliğinden ötürü eşitsizlik temelinde başarılı olamadıklarını gösteriyor (OECD, 2010). Bunu daha etraflıca incelemek için okul düzeyindeki uygulamaları temel almak gerekir. Mesela okul içindeki çokdilliliği ve çokkültürlülüğü prensip olarak benimsemeyen okulların kurumsal ırkçılık (*institutional racism*) uyguladıklarını söylemek mümkün (Warren, 2007), ayrıca ‘entegrasyon’ adı altında göç kökenli öğrenci kimliğinin çelişkili yöntemlerle sadece ‘dil’ ve ‘kültür’ üzerinden inşası (Venezuela, 1999) sosyo-ekonomik eşitsizliğin göz ardı edilmesini sağlamıştır (Hart, 2008). Okul prosedürlerinde de ‘ideal öğrenci’ profilinin ve akademik alandaki başarıların genellikle beyaz, orta sınıf ailelerin çocukları üzerinden çizilmesi de dikkat çekici olmuştur (Archer, 2005; De Carvalho, 2001; Lareau, 1987). Bu gibi uygulamalar okullarda göç kökenli çocuklar için negatif bir imaj oluşturmuş ve oluşturulan ‘yetenek’ grupları ile (*ability groups*) marjinalliğe itilmeleri sağlamıştır (Gitlin, 2003).

Bundan ötürü İngiltere’deki sorumluluğu devletten kişiye aktaran ve tüm vatandaşları ‘tüketici’ olarak gören *neo-liberal* uygulamalar, sosyal ve etnik azınlıkların maruz kaldıkları yapısal eşitsizlikleri göz ardı etmektedir. Bu da kurumsal ırkçılığı körüklemektedir (Whitty 2204; Vincent, 1996). Göç kökenli – özellikle yoksul ailelerden gelen – öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalarda, akademik yeterliliğin sağlanmasının başta öğretmenler olmak üzere, akran grubu, sosyal ilişki ağları ve toplum bazındaki desteğin sağlanması ile mümkün olabileceğini göstermiştir (Stanton-Salazar, 1997). Ayrıca akademik başarının ana kültüre adaptasyondan değil de, iki kül-

tür arasındaki dengenin kurulmasından geçtiğini biliyoruz (Carter, 2006; Flores-Gonzales; 1999, Gibson, 1988). Buna ilaveten göç kökenli öğrencilerin akademik ve dil becerilerinin gelişmesinde velilerin pozitif katkısının da önemini vurgulamak gerekir (Carrasco et al, 2009; Sales et al, 2008).

Bunlara ilaveten sadece okul odaklı yaklaşımların yeterli olmadığını ve okul ötesi girişimlerin de geliştirilmesinin önemini vurgulamak gerekir. Bu yaklaşım yeni değildir. 1996 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin (federal) eğitim bakanlığınca yayınlanan Coleman Rapor'unda aile 'varlıklarının' öneminden bahsedilmekte ve bunun öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etken olduğu işaret edilmektedir. Bu tür araştırmalar toplum örgütlerinin yaptıkları katkılardan bahsetmektedir. Bununla ilgili olarak tamamlayıcı/ek okulların (*Complementary/supplementary schools*) önemine dikkat çekilmektedir (Warren et al, 2011, Lytra and Martin, 2010; Issa and Williams, 2009). İngiltere'de 19. yüzyıldan beri var olan ve sayıları 4000'i bulan bu okulların ana hedefi anadili eğitiminin gelişmesini sağlamanın yanı sıra, kültürel faaliyetler ve İngiliz müfredatını tamamlayıcı dersler gibi alanlarda öğrencilere destek olmak ve özgüvenlerinin artmasını sağlamaktır. Araştırmalar bu okullara devam eden çocukların olumlu tutum sağlamasına ve bu vesile ile de devlet okullarındaki başarı oranlarının artmasına katkı yaptığını göstermektedir (Barra-das, 2010). Bu vesile ile bu okullar ile devlet okulları arasındaki ortak çalışmaların geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir (Sneddon, 2010; Maylor, et. al. 2010).

İngiliz Eğitim Politikaları ve Göçmen Kökenli Öğrenciler

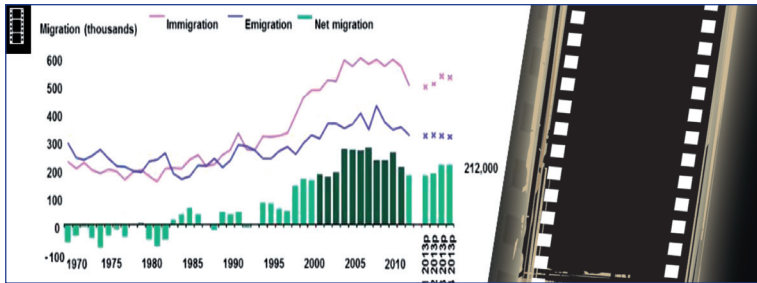
İngiliz eğitim politikasının Türk, Kürt ve Kıbrıslı Türklerin de (TKKT) içinde bulunduğu göçmen kökenli gruplara bakış açısını irdelemeden önce, bu politikanın oluşması ile ilgili kısa bir göç tarihçesine bakmakta yarar görüyorum.

İlkler ve Sonrakiler: Britanya'ya Göç Hareketlerine Kısa bir Bakış

Britanya-Liberal olarak tanımlanabilecek esnek politik yapısının da etkisiyle- tarihin her döneminde çeşitli nedenlerle ülkelerinden göç etmek zorunda kalan mültecilere kucak açmış bir ülke konumunda olmuştur. 19. yüzyıl İngiltere'sinde İtalyanlar, Museviler, Siyahlar ve Huguenotlar (Fransız protestanlar) vardı (King, 1979). Sayı itibarı ile önemli olarak nitelendirilebilecek göç İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesi ile İngiltere'deki işçi sıkıntısını gidermek için özellikle İngiltere'den yeni bağımsızlıklarını kazanan koloni

ülkelerinden – örneğin Hindistan, Malta, Kıbrıs, Jamaika, Barbados – getirilen işçiler ve daha sonra onlara katılan aileleri teşkil etmekteydi.

En son yayınlanan istatistiklere göre Britanya'ya son 10 yıl içinde 'uzun vadeli' göç etmiş sayılabileceklerin sayısı 140.000 ila 180.000 arasında bir dalgalanma göstermiştir. Bu yeni dalganın ilk dönemlerdeki göçlere kıyasla en önemli farkı gelenlerin dil, kültür, göç edilen ülke açısından çok çeşitlilik (*diversity*) arzemiş olmasıdır (Ryan et al, 2010). 2014 yılının Aralık ayında 560.000 göçmen Büyük Britanya'ya gelmiştir. Bu sayı bir önceki yıl gelen 526.000 göçmen sayısı ile çok fazla bir fark teşkil etmiyor. Bir önceki yıla oranla 43.000 daha fazla Avrupa Birliği vatandaşı ve 11.000 daha az Avrupa Birliği üyesi olmayan ülkelerden göç alındığını gösteriyor. 2004 yılında her 11 kişiden biri (%8.9) Britanya dışında doğmuş iken bu rakam 2012 yılında 8'de 1 olarak artmıştır (%12.4). Buna Britanya'da doğan ikinci ve üçüncü kuşak kişileri de eklersek, 2009'da %10 olarak tespit edilen bu oran 2050'de %20'ye erişileceği projeksiyonunu getiriyor. (Wohland et al, 2010). Buna karşın 2014 yılında 316.000 kişi Britanya'dan göç etmiştir. Bu göç dalgalanmasının grafiksel görünümü aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi ülkeye göç 2000'li yılların ilk dönemine göre istikrarlı bir düşüş kaydetmiştir. Ayrıca dikkat edilmesi gereken başka bir husus da, gidenlerin gelenler kadar olmasa bile oldukça inandırıcı bir rakam olarak göze batmasıdır. Kamuoyunda genelde sadece 'gelenler' üzerine retorik yürütüldüğünü anımsarsak, bu, politikanın göç tartışmalarında ne denli bir etken teşkil ettiğini bir ölçüde anlamamıza yardımcı olur kanısındayım.



Tablo 1: (Office for National Statistics, 2014)

<http://www.ons.gov.uk/ons/taxonomy/index.html?nscl=Migration>

Britanya genelinde Türkiye kökenli yurttaşları istatistik olarak iki ayrı kategori altında bulmak mümkün. Birincisi ‘Britanya dışında doğanlar’. Bu kategori, anlaşılabacağı üzere doğum yeri Türkiye olarak geçen kişilerden oluşuyor. Diğer kategori ise ‘Britanya doğumlu’ olarak geçiyor. Aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi Türkiye doğumlu olanlar rakam olarak 72.000 civarında olup, toplam Britanya nüfusunun (64.1 milyon) küçük bir bölümünü temsil etmektedir. TKKT toplumlarının toplam nüfusunun yaklaşık 500.000 civarında olduğunu kabul edersek, 400.000 kişinin istatistik olarak ‘diğer’ kategoriler içinde eridiklerini görmüş oluruz. Kıbrıs kökenlilerin (Türk ve Rum yaklaşık 200.000) Avrupa Birliği vatandaşları kategorisinde yer aldığını da eklersek, durumun istikrarsız ve karmaşık bir şekil aldığını görürüz.

	Bin	%
Britanya doğumlu	56,50	87.6
Britanya dışı doğumlu	7,679	12.4
1 India	729	1.13
2 Poland	646	1.00
3 Pakistan	465	0.70
4 Republic of Ireland	403	0.47
5 Germany	304	0.45
27 Turkey	72	0.12*
Others	3,775	6.15
All people	64,1	100.00

Tablo 2: Britanya dışında doğanların doğdukları ülkelere göre sıralanışı (2012)

Source: Annual Population Survey, January to December 2013

*2010 sayımından alınmıştır.

Görüldüğü üzere Türkiye doğumlular yaklaşık 72.000 kişi olarak 27. sırada yer alıyor. Bu tablo TKKT toplumlarının ülke genelindeki istatistiklerde 'Başka etnik grup' kategorisi altında yer aldığının belli bir ölçüde göstergesi oluyor.

TKKT toplumlarının İngiltere'ye göçlerinin kısa bir tarihçesinden günümüze kadar gelen sürece baktığımız zaman ekonomik alanda başarı sözcüğünü kullanmak mümkün. Günümüz İngiltere'sinde bu alanda kendini ciddi olarak kanıtlamış başarılı TKKT kökenli işadamları ve girişimciler var. Gıda sektöründeki başarı bunun en güzel kanıtı olarak gösterilebilir. Ancak bu başarı grafiğinin eğitim alanında da aynı olduğunu söylemek maalesef henüz mümkün değil.

Dünden Bugüne İngiliz Eğitim Politikaları

1950'lerin ortalarına doğru özellikle Londra, Manchester, Birmingham gibi büyük yerleşim merkezlerindeki okullara önemli sayıda azınlık gruplarına mensup çocukların katılması, İngiliz sisteminin tarihinde ilk kez azınlıklara yönelik bir 'eğitim politikası' uygulamasını zorunlu hale getirmiştir (Issa, 2013). Uygulanmak istenen bu öğrencilerin en kısa sürede İngilizce öğrenip, 'ana' sınıflara geçişlerini sağlamaktı ve bu, okulda anadilinin kullanılmasını yasaklayarak başarmayı hedefleyen bir sistemdi. Bu aktif asimile programının, 1970'lerin ortalarına doğru Avrupa Birliği'nin azınlık gruplarının anadilinde eğitim almasını öngören yasa tasarısı ile (EC, 1977) biraz daha ılımlı bir konuma girdiği söylenebilir. Diğer azınlık gruplarına mensup çocuklarda olduğu gibi, "Türkçe konuşan" çocuklar da kendi okullarında İngilizce derslerin yanı sıra haftanın belli saatlerinde Türkçe derslerine de katılmaya başladı. Bu süreç 1979'da Margaret Thatcher başkanlığındaki muhafazakâr partinin iktidara gelmesi ile başlayan eğitimde merkezileşme hareketi ile büyük ölçüde yavaşlar ve niyaset günümüze kadar gelen 30 yıllık süreçte İngiliz okul sistemi içinde tamamen eriyip kaybolur. Yukarıda kısaca özetlediğim gibi, İngiliz eğitim politikasının TKKT toplumları üzerindeki etkilerini bu toplumların İngiliz eğitim sistemi içindeki konumlarından bahsederek daha da derinleştirmek gerekiyor. Makalemin geri kalan bölümünde TKKT gruplarının İngiliz eğitim sistemi içindeki konumlarından bahsedeceğim.

1988'de 'milli müfredat'ın (*National Curriculum*) hayata geçirilmesi homojen pedagojik yaklaşımları da beraberinde getirmiş ve ilerici eğitim

çevrelerince de 'geriye dönüş' olarak nitelendirilmiştir. (Gilborn, 1995). 1999'da yayınlanan 'Yeşil Belge' (Green paper) 'Her çocuk için mükemmellik' kapsayıcı eğitimin önemini vurgulamış ve okulların toplum içindeki çeşitliliğinin önemine dikkat çekmiştir (Clarke et al, 1999). 1993 yılında ırkçı gençler tarafından öldürülen siyahi kolej öğrencisi Stephen Lawrence'in ardından yapılan çalışmalar Irk İlişkiler Yasası'nın (2000) (Race Relations Act) doğmasını sağlamıştır. Rapor ırk ilişkileri açısından önemli olmakla beraber, okullardaki azınlık gruplarının konumundan çok toplumlarla iyi ilişkilerin önemine vurgu yapmıştır.

TKKT Toplumlarının Britanya Eğitim Sistemi İçindeki Konumları

Ülke geneline baktığımız zaman sadece 'başka beyaz etnik grup' (*Any white other background*) veya 'başka etnik grup' (*Any other ethnic group*) olarak yer aldığını görmekteyiz. Bu da TKKT toplumlarının istatistik olarak kayboldukları anlamına geliyor. Her iki kategoriye baktığımız zaman bunların ülke genelinin altında olduklarını görmek mümkün. 2012-13 ortaokul bitirme sonuçlarına göre (yani GCSE sınavında 5 A-C alan) öğrenciler ülke genelinde %60 iken, bu iki grupta yer alan TKKT öğrencileri ise %58 ve %52 olarak yer almaktadırlar.

TKKT öğrencilerinin yoğun olduğu bazı yerel eğitim bakanlıklarında ki öğrencileri ayrı kategori olarak gösteren istatistik veriler de aynı gerçeği gösteriyor. Milli müfredatın 1988'de resmen uygulanmasına başlanmasından sonra gelen Standart Edinme Test Süreci (*Standard Attainment Tests- SATs*) resmi olarak yayınlanan sınav sonuçlarının 'üç temel alanı' olarak kabul edilen İngilizce, matematik ve fen bilgileri dersleri almıştır. TKKT öğrencileri aynı yaş grubunu teşkil eden İngiliz öğrencilerle kıyaslandığında seviye olarak daha alt sıralarda yer almaktalar. Son yıllarda alınan sonuçlar aradaki mesafenin biraz daha azaldığını gösterse de, sonuç itibarı ile belirgin farklılıklar göstermektedir.

TKKT çocuklarının yoğun olduğu Londra'nın Haringey bölgesindeki Ortaokul Bitirme Sertifikası (GCSE) sonuçları buna örnek gösterilebilir. Standart olarak kabul edilen 5 dersten A-C arası sonuç alan öğrencilerin dereceleri yüzdelik olarak belirlenmiştir.

Table A4.9: Comparison of performance at GCSE for minority ethnic groups %5+ A* (including English & Maths)

	2007	2008	2009	2010	2011	2011 England
African	32%	36%	37%	42%	56%	58%
African Caribbean	24%	30%	34%	31%	42%	49%
Kurdish	16%	28%	31%	30%	27%	Not available
Turkish	23%	27%	25%	41%	42%	Not available
White British	58%	65%	63%	62%	74%	58%
Haringey	37.4%	42.0%	45.7%	48.0%	57.3%	58.9%

Yukarıdaki tablodan da görüleceği gibi 2011 yılında bölge genelinde İngiliz çocuklar için bu ortalama %74 iken Türk çocukları için %42, Kürt çocukları için %27 olarak kaydedilmiştir (Haringey bölgesi, Kıbrıslı Türk öğrencileri ‘Türk’ kategorisi altında yayımlamıştır). Bu durum bölge okulları ortalaması dikkate alındığında da aynı ciddiyetini koruduğunu gösteriyor.

Başarısızlığın tablosu oldukça kompleks. Birbiri ile yakından ilgili çeşitli faktörlerden söz etmek mümkün. Bunları kısaca ele almakta yarar var.

İngiliz Eğitim Sistemi ve Azınlık Eğitimine Bakış

Makalemin giriş bölümünde de belirttiğim gibi İngiliz eğitim sistemi İngilizce dilinin yanında hiçbir dilin barınmasını içine sindirememiş bir politika izlemiştir. Bu bugün için de geçerlidir. Okullarda çiftdilli eğitim anlayışı bir yana, anadilinde eğitim de feci düzeyde kesintiye uğramış durumdadır. Bu kesintiler Cameron iktidarının ‘diğer ülkelerle rekabet’ anlayışının bir parçası olarak matematik, fen ve İngilizcenin eğitimdeki tartışılmaz konumunu daha da güçlendirmiştir. Bu anlayışa paralel olarak sınıflarda öğrenim de ‘milli müfredat uygulaması’ çerçevesinde öğrencilerin kendi kültürel tecrübelerini ön plana çıkaracak pedagojik yaklaşımların yerine, çoğu kez geleneksel metotların soyut kavramlarla uygulandığı ve bunların yine aynı metotlarla ölçüldüğü bir sistem anlayışından söz etmek mümkün. Buna ilaveten bugün İngiltere’de ayrımcı bir okul sistemi mevcut. Bir yandan öğrenci kadrosunu sınav yöntemi ile seçip ücret alan özel okullar -tarihçeleri 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan ve özellikle orta ve zengin sınıf öğrencilerden oluşan- diğer yandan da ‘herkese açık’ devlet okulları. Bu ayrıcalıklı yaklaşım, akademik olarak üst katmandan öğrencilerin özel okullar tarafından eğitilip ‘Oxbridge’ okullarına gir-

mesine öncelik sağlamaktadır. TKKT öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu devlet okullarına gitmekte ve akademik olarak daha az avantajlı duruma düşmektedir. Bu tablo hükümetin ekonomik anlamda 'daha rekabetçi' bir eğitim politikasının bir uzantısı olarak görülmelidir. TKKT kökenli öğrencilerin böyle bir sistemde ne derecede başarılı olabilecekleri tartışma konusudur.

TKKT kökenli öğrencilerin İngiliz eğitim sistemi içerisindeki düşük başarı oranı büyük ölçüde sistemden kaynaklanan yetersizlikler ve beklentilerin cevap bulmadığı görüşlerini birleştirmekle beraber, bu toplumların da aynı eğitim sistemi içinde daha başarılı olan azınlık gruplarından da çıkacağı bazı derslerin olabilmesi konusunu gündeme getiriyor. Buna ilaveten TKKT toplumlarını eğitim sorunlarını ele alan seminer ve konferanslarda dile getirilen konuların başında anadiline verilen önemin sadece konuşma dili değil de, aynı zamanda okuma dili olarak da gelişmesi ve pratikte uygulanması geliyor. Bu çerçevede Türkçe ve Kürtçenin anadili olarak okutulduğu 'hafta sonu okullarında' bu derslerin İngiliz müfredatındaki derslere paralel olarak geliştirilmesi konusu Türk, Kürt ve Kıbrıslı Türk eğitimcilerin gündeminde en üst sıralarda yer almakta ve bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. Bunun ne derece başarılı olacağı sadece TKKT toplumlarının kısıtlı bütçe ile yapılan girişimleri değil, İngiliz hükümetinin de aktif desteğini gerektirir.

Özet

Özet olarak söylemek gerekirse, TKKT toplumlarının Britanya genelinde eğitim ve diğer sorunlarının ciddi olarak ele alındığı söylenemez. Bunun en belirgin örneği de istatistik olarak bu grupların ulusal düzeyde 'görünmez' olmasına bağlayabiliriz. TKKT öğrencilerinin yoğun olduğu bazı yerel eğitim yönetmelikleri dışında bu öğrencilerimize ait istatistik verilerin olmadığını görüyoruz. Bu yönetmeliklerce toplanan veriler de TKKT öğrencilerinin yerel düzeyde de diğer gruplara oranla daha geride olduğunu gösteriyor. Buna ilaveten bölgesel alanda alınan sonuçların da ülke standartlarının altında olması bu vahim tabloyu daha da belirginleştiriyor. Makalemde Britanya hükümetlerinin azınlıklara yönelik eğitim politikalarını irdelerken bunları söz konusu hükümetlerin göç politikaları ile de bir anlamda özleştirerek göstermeye çalıştım. Eğitim alanındaki bu tutarsızlık oldukça kompleks bir fotoğrafın sadece bir perspektifini yansıtıyor. Makalemde bu fotoğrafı sadece göç, azınlık ve eğitim politikaları perspektifinden irdelemeye çalıştım.

Susanne Jacobsen- Pérez

Roskilde Üniversitesi

Türkiye Kökenli Göçmenlerin Danimarka'da Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları

Bu yazıda Danimarka'da yaşayan Türkiye kökenli göçmenlerin eğitim durumu ve toplumsal koşulları tanıtılacak ve tartışılacaktır. Metinde Türkiye kökenlilerin Danimarka toplumunda nasıl bir sosyal kategoriye dönüştürüldüğü, bu kategorinin hangi anlamla yüklendiği ve bunun hangi maddi sonuçları olduğu sorusunu ele alacağım.

Türkiye Kökenlilerin Sosyal Yapılandırılması

1980'li yılların başında göç araştırmaları adı verilen alan Danimarka'da resmi bir araştırma alanı olarak kurulmuştur. 1960'lı ve 1970'li yıllarda gerçekleşen göçün daha önceki dönemlerde gerçekleşen göçten nitelik bakımından farklı – ve daha sorunlu – olduğu kurulma gerekçesi olarak gösterilmiştir. Türkiye kökenli göçmenler, 1960'lı yılların sonuna doğru zamanın Batı Almanya'sındaki ekonomik kriz ve Danimarka'daki işgücü açığı nedeniyle Danimarka'ya işgücü olarak gelen bu sorunlu grubun bir parçasıydı (Udvalget vedrørende indvandrerforskning 1983: 21).

“1967'de durum değişti. Buraya çalışmaya gelen yabancılar asıl olarak Yugoslavya, Türkiye, Pakistan ve Fas gibi ülkelerden geliyordu. Beraberinde getirdikleri sosyal ve kültürel artalan Danimarka'da varolan koşullardan farklıydı ve çoğu durumda Danimarka toplumuna ayak uydurmakta zorlandılar (Udvalget vedrørende indvandrerforskning 1983: 21 – yazarın çevirisi).”

Danimarka toplumuna “ayak uydurmak” bu noktada doğrudan göçmenin yerli ile arasındaki kültürel ve sosyal farklılıkla bağlantılandırılmıştır.

Türkiye kökenli göçmenlerin kültürel ve sosyal açıdan “diğerleri” olarak bu giriş niteliğindeki kategorileştirmesi, araştırmanın ve devlet politikasının ve yasaların büyük bir bölümünü günümüze dek etkilemektedir. Genel göç araştırmalarıyla birlikte seksenli yılların başında göçmenlere yönelik eğitim araştırmaları da oluşmuştur. Yabancı dil olarak Danca ve sonraları ikinci dil olarak Danca bir araştırma alanı olarak gelişmiştir ve kanımca günümüzde gerek göçmenlere yönelik eğitim araştırmaları gerekse de ve nitekim özellikle de göçmenlere yönelik eğitim uygulama ve politikalarında en büyük alandır. Buna karşın diğer açılar ve perspektifler aynı yanlıy bulamamıştır.

Göçmenlerin toplumsal ve eğitim durumuyla doğrudan ilgilenen araştırmaların hacmi seksenli yıllardan bu yana oldukça artmış ve günümüzde akla gelen tüm alanları kaplamıştır.

İstatistiksel Verilerde Türkiye Kökenlilik

Nüfus istatistiklerinde milliyet bazlı kategoriler çok kullanılıyor. İstatistiksel olarak “yabancı-Danimarkalı” ikililiğiyle çalışılıyor. Bunun dışında “yabancı” kategorisi içerisinde “göçmen” ve “torun kuşağı” şeklinde bir sınıflandırma yapılıyor.

Somut bir kişiyi bu kategorilere yerleştirmek için şu parametreler gerekli: Kişinin vatandaşlığı ve doğduğu ülke, ebeveynlerin vatandaşlığı ve doğduğu ülke. Bunlardan şöyle bir resim çıkmaktadır:

- Yurtdışında doğan ve ebeveynlerinden hiçbiri ne Danimarka vatandaşı ne de Danimarka’da doğmuş olmayan bir kişi “göçmendir”.
- Danimarka’da doğan ve ebeveynlerinden hiçbiri ne Danimarka vatandaşı ne de Danimarka’da doğmuş olmayan bir kişi “torun kuşağındandır”.
- Ebeveynlerinden en az biri hem Danimarka vatandaşı hem de Danimarka’da doğmuş bir kişi “Danimarkalıdır”.

(Indvandrerne i Danmark 2014: 12)

Oldukça sık kullanılan bir diğer istatistiksel ayırım “Batı kökenli” ve “Batı kökenli” olmayan yabancı ayırımıdır (Indvandrerne i Danmark 2014: 12). Bu noktada da kişinin milliyeti bir kez daha belirleyici olmaktadır. Türkiye kökenli olundu mu şu an “Batı kökenli olmayan” bir kişi sınıflandırması yapılıyor. Türkiye’nin gelecekte Avrupa Birliği’ne alınması durumunda, aynı kişi “Batı kökenli” olarak kayda geçecek. Türkiye kökenlilerin “Batılı de-

ğil” şeklinde kategorileştirilmesi büyük önem taşıyor; çünkü özellikle bu grup siyasi olarak sorunsallaştırılıyor. Ve o entegrasyon ve dil politikasının eğitim-öğretim ve iş piyasası alanındaki girişimlerinin nesnesidir. Yabancılar Danimarka vatandaşlığına yalnızca yurttaşlığa kabul edilerek geçebilir. Göçmen çocukları aynı şekilde ancak ebeveynleri ya da kendileri yetişkin yaşta yurttaşlığa geçtiklerinde Danimarka vatandaşlığını alabiliyor. Bir çocuğun vatandaşlığının ebeveynlerinin vatandaşlığından doğduğu anlamına gelen Ius Sanguinis İlkesi sayesinde, kişinin gerçek bir göç kökeni bulunmasa da, yabancı bir ülke vatandaşlığı birçok kuşak geçse de korunabilir.

Türkiye kökenli torunlar kuşağının çocukları – teknik olarak bakıldığında 3. kuşak – normalde istatistiksel açıdan bağımsız olarak ele alınmamakta, aksine “Danimarkalı” ve “torun kuşağı” kategorileri kapsamına girmektedir. Ancak torunlar kuşağının çocuklarına duyulan siyasi ilgi nedeniyle, 2007’den beri “Danimarka’da Göçmenler” yıllık istatistik yayınında kendileri için özel bir bölüm ayrılmıştır. Kişi, eğer ebeveynlerinden en az biri bir göçmenin çocuğu ise ve ebeveynlerden hiçbiri “Danimarkalı” değilse, o “torunlar kuşağının bir çocuğudur”. Bu tanım 2013’te 14.734 çocuk için geçerli bir tanım olup, bunlardan %90’ı “Batı kökenli olmayan” çocuklardı. Öte yandan bu grubun %75’i 10 yaşın altındaydı. Dolayısıyla bu oldukça genç bir grup ve ona ilişkin veriler esas olarak çocuk yuvası ve ilköğretimin ilk yıllarına yoğunlaşıyor.

Yukarıda değinilen tanımlar, siyasetin kuşaklarötesi bir Türkiye kökenliliğin yapılandırılmasına ilgi duyduğunu göstermektedir. Yurttaşlığa kabul edilen kişiler dahi bu şekilde istatistiksel açıdan “diğerleri” olarak hâlâ izlenmektedir. Böylece mevcut istatistiksel veriler, dolaylı olarak, varsayılan bir etnik aidiyete, örneğin kişinin sosyo-ekonomik konumlanışından daha büyük bir önem atfedilen toplumsal sorunsalların kültürselleştirici ve öz-cülükçü yorumlanmasına katkı sunar.

Danimarka’da Yaşayan Türkiye Kökenli Göçmenler Hakkında Genel Bilgi Nüfus İstatistikleri

5,6 milyonluk toplam nüfus içerisinde göçmen ve torun kuşağından olanların oranı yüzde 11,1’dir (Ocak 2014 verilerine göre). Türkiye kökenli göçmenler ve torunları 2014’te 61.241 kişiyle Danimarka’daki en büyük azınlığı oluşturmuştur, onları Alman ve Polonya vatandaşları izlemekte-

dir (kendi hesaplamalarım, dayandırılan kaynak: Indvandrerne i Danmark 2014: 14 ve 17). Onlar göçmen nüfusunun yaklaşık onda birini ve toplam nüfusun yaklaşık %1,1'ini oluşturuyor. Türkiye kökenli göçmenlerin ve torunlarının sayısı birkaç yıldır yaklaşık 60.000 düzeyinde seyrediyor. Bu grubun yarısından fazlası göçmen çocuklarından oluşuyor. Buna kıyasla Polonya ve Almanya kökenlilerin torunları kendi gruplarının %12'sini ve %9,5'ini oluşturuyor (kendi hesaplamalarım, dayandırılan kaynak: Integration: Status og udvikling: 3).

2010'da Türkiye kökenli göçmenlerin %68,7'si 15 yıldan beri Danimarka'da yaşayan insanlardan oluşuyordu (Tal og fakta om integration 2010: 36-37).

Türkiye kökenli göçmenlerin yalnızca yüzde üçü 20 yaşın altında. %58'i 30 ila 49 yaş arasındadır (Indvandrerne i Danmark 2014: 14). Danimarka'ya en çok göç veren ülkeler arasında Türkiye 20 ila 29 yaş arası göçmen grubunun en düşük olduğu ülkedir (Indvandrerne i Danmark 2014: 14).

Türkiye kökenli torun kuşağının yaş dağılımı şöyle: %57'si 0 ila 19 yaş, %43'ü 20 ila 49 yaş arasındadır. Hiçbiri 50 ya da üzeri değildir (Indvandrerne i Danmark 2014: 14).

90'lı yılların başından bu yana yaşanan gelişmeye bakıldığında, Batılı olmayan göçmenlerin doğurganlığının, Danimarkalıların ve Batılı göçmenlerin doğurganlığına uyum sağladığı görülebilmektedir. Doğurganlık oranları o dönemde Danimarkalı kadınların doğurganlığının iki katıyken, bu oran 2008'den bu yana neredeyse eşit düzeydedir (Nørskov et al 2010: 44). Örneğin 2009 - 2013 dönemi üzerine yapılan doğurganlık hesaplamaları, Türkiye kökenli kadınların ortalama 1,97 çocuk doğurduğunu göstermiştir. Danimarka ortalaması aynı dönemde 1,77 olmuştur. Burada Türkiye kökenli kadınların ülke ortalamasından farklı olarak daha erken yaşta çocuk doğurmaya başladığı görülmektedir (Indvandrerne i Danmark 2014: 23).

Nüfus kompozisyonu tahminleri, Batılı olmayan göçmenlerin gelecekte 65 yaş üstü nüfusun büyük bir bölümünü oluşturacağını gösteriyor. 2014'te %1,8'i oluşturuyorlardı ve 2050'de tahmine göre %7,9'u oluşturalacaklar (Indvandrerne i Danmark 2014: 29).

Bunun dışında Danimarkalıların 2050'de 40 ila 64 yaş arası grubun %78,6'sını oluşturacağı tahmin edilmektedir. Özellikle İş piyasası araştırmacıları bu yaş grubuyla ilgileniyor, çünkü onlar en üretken grup olarak görülebilir. "Danimarkalıların" oranı ne kadar düşüğe, iş piyasası politikaları açısından göçmenlerin istihdam sıklığını maksimuma çıkarmak o kadar önemli olmaktadır. Böylece göçmenlerin ve torunlarının istihdam sıklığı Danimarka ekonomisini ayakta tutmakta önemli bir rol oynamaktadır.

İstihdam Sıklığı

İstihdam sıklığını ölçmek için 16 ila 64 yaş arasındakilere bakılmaktadır. Batılı olmayan göçmenlerin istihdam sıklığı 2012'de Danimarkalıların istihdam sıklığından çok daha düşük olmuştur. Türkiye kökenli erkeklerin istihdam sıklığı %62'dir ve Danimarkalı erkeklerin yüzde 13 gerisindedir, ama Batılı olmayan erkeklerin ortalamasının yüzde 9 üzerindedir. Türkiye kökenli kadınların istihdam sıklığı %42'dir. Oranları Danimarkalı kadınların istihdam sıklığı ortalamasının çok altındadır (%72), ama aynı zamanda Batılı olmayan kadınların ortalamasından da (%44) düşüktür (Indvand-rere i Danmark 2013: 31 und 34). Türkiye kökenli erkek çalışanların %8'i ve kadınların %11'i şef pozisyonunda ya da en üst gelir düzeyinde işçidir (Indvand-rere i Danmark 2013: 40).

2012'de potansiyel olarak çalışabilecek durumdaki 16 ila 64 yaş arası grup içerisindeki Türkiye kökenli erkek göçmenlerin %36,7'si ve Türkiye kökenli kadın göçmenlerin %53,2'si kamu yardımlarına bağımlıydı (Indvand-rere i Danmark 2013: 88-89).

Entegrasyon Politikası

Danimarka'da göç alımı henüz 70'li yıllarda durdurulmuştu. Böylece konuk işçi göçü ilk aşamada bitmiş oldu. Ancak aile birleşimi mümkün olduğundan ve Danimarka sığınmacı da kabul ettiğinden, göçmenlerin sayısı artmaya devam etti.

Göçmenler ve torunları son 20 yılda çoğu kez "sıkı" olarak tanımlanan bir yabancılar politikasıyla karşı karşıya kaldı. Özellikle liberal-muhafazakâr koalisyon hükümeti döneminde (2001-2011), sağ eğilimli "Danimarka Halk Partisi'nin" etkisiyle, göçü sınırlandırmak için az şey düşünülmeydi. Bu dönemde 1983'ten beri geçerli olan yabancılar yasasında tamı tamına 57 değişiklik yapılmıştır (Gammeltoft-Hansen ve Lokjör

2014). Aile birleşimleri de zorlaştırılmaya çalışılmıştır ve bu Danimarka'da doğan ve başka bir ülkeden bir kişiyle evlenmek isteyen Türkiye kökenliler için de sonuçlar doğurmuştur. Böyle bir durumda her iki taraf da en az 24 yaşında olmak zorunda ve çiftin Danimarka'ya başka bir ülkeden daha bağlı olup olmadığına karar verilmekte; ve Danimarka'da yaşayan kişi yaklaşık 6.900 Euro düzeyinde bir mali garanti sunmak, uygun büyüklükte bir daireye sahip olmak ve ülkeye gelen kişi 6 ay içerisinde bir dil testini geçmek zorunda. 24 yaş düzenlemesinin amacı zorla evliliklerin azaltılmasıydı. Aynı zamanda başvurular için yüksek harçlar istenmeye ve bir puan sistemi geliştirilmeye başlandı, ki bunlar bazı göçmenler için süresiz oturma izni almanın neredeyse imkânsız olduğu anlamına geliyordu. Şimdi ki Sosyal Demokrat hükümet döneminde bu harçlar kaldırıldı ve süresiz oturma izni için belirlenen kriterler hafifletildi, ancak sıkı kurallar toplamda devam ediyor.

Danimarka'da 1998'den beri bir entegrasyon yasası da var. Bu yasanın amacı sığınmacıların ve göçmenlerin Danimarka vatandaşlarıyla aynı dayanak üzerinde topluma katkı sunmalarıdır (LBK nr. 1094). Diğer bir amacı, çıktığından beri bu yasanın uygulanmasından sorumlu olan belediyelere sığınmacıların dağıtılmasıdır. Tüm belediyeler yeni gelen tüm göçmen ve mültecilere 3 yıllık bir entegrasyon programı sunmakla yükümlü ve bu program 1.800 saatlik dil dersini ve kısmen dil derslerinden, kısmen çalışmaktan, ek eğitimden ya da stajdan oluşabilen, haftada ortalama 30 saat kapsayan bir etkinleştirmeyi içermekte (Thøgersen, Haaning, Sørensen ve Rasmussen 2001).

Entegrasyon yasası yerel-kamusal düzeyde entegrasyon konseyleri adı verilen konseylerin kurulmasını da kapsıyordu. Belediye, bir diğer ifadeyle şehir belediye meclisi bir entegrasyon konseyi kurabilir, ama kurmak zorunda değildir. Entegrasyon konseyi belediye ya da şehir belediye meclisine entegrasyonun genel konuları hakkında ve yerel-kamusal entegrasyon programlarıyla ilgili özel sorular için danışmanlık yapabilir (Rådet for etniske minoriteter 2006: 84).

Devlet düzeyinde yerel-kamusal entegrasyon konseylerinin üye gönderdiği Etnik Azınlıklar Konsey'i'ni görmek olanaklı. Konseyin işlevi, "(...) sığınmacıları, göçmenleri ve entegrasyonu ilgilendiren konularda Çocuklar, Eşitlik, Entegrasyon ve Sosyal İşler Bakanı'na danışmanlık yapmaktır"

(Rådet for Etniske Minoriteter 2014). Konsey bunun dışında başka etkinlikleri de örgütlemekte. Konseyin oluşturulması yöntemi 2014'te aniden değiştirildi, dolayısıyla da üyelerinin büyük bir bölümü doğrudan bakan tarafından atanmaktadır. Bunun dışında Danimarka'nın en büyük belediyelerinin de artık konseydeki sandalyeleri garanti. Geri kalan sandalyeler için diğer belediyelerin üyeleri arasından seçim yapılıyor. Etnik Azınlıklar Konseyi'nin üç Türkiye kökenli üyesi bulunuyor.

Danimarka parlamentosunda gerek şimdiki gerekse de bir önceki seçim döneminde etnik azınlık kökenli 4 üye bulunuyordu, şu an aralarından bir tanesi Kürt-Türk kökenlidir.

2013'te gerçekleştirilen belediye ve şehir belediye meclisi seçimlerinde seçilen göç kökenli adayların sayısı önemli oranda düştü. Öyle ki en büyük 10 belediyede, bir önceki seçim dönemine kıyasla sayıları 24 üyeden 16 üyeye düşmüştür (toplam 320 sandalye). Bu üyelerin büyük bir bölümü Türkiye kökenlidir. 2001'de devletin siyasi göçmen organizasyonlarına verdiği ekonomik destek kesildi ve bu birçok durumda onların kapanması anlamına gelmiştir. Ama Türkiye kökenli göçmenler kendi kültür evleri ve kültür dernekleriyle, gençlik ve üniversite öğrencileri dernekleriyle, bir işverenler birliği ve ikidilli bir internet gazetesiyle (Haber) toplumda yerleşik hale geldi.

Danimarka'da ortak birlikte yaşamın yapısı teorik olarak eşitlik ilkesi üzerinde yükselmektedir. Dolayısıyla göçmenler ve sığınmacılar ve torunları, iş yaşamında, eğitim-öğretimde ve boş zamanlarda katılımı sağlayabilmek için Danimarkalılar gibi aynı olanaklara sahip olmaları istenmektedir. Bu bağlamda "birliktelik" ve her bir kişinin bağımsız olarak kendine bakması ve her bir kişinin bağımsızlığı öncelikli kılınıyor ve buradaki sihirli formül, göçmenlerin bir önceki yaşamlarının özdeşlik taşıyan öğelerini korumak ya da bırakmak isteyip istemediklerine kendilerinin karar vermesidir.

Ancak bu eşitlik söylemi ne yazık ki belirli ilkelerin dokunulmaz olduğu egemen bir monokültürel toplum vizyonu içerisinde ele alınmaktadır. Bu, Dancanın statüsü, ama ayrıca İslam'ın kamusal alanda yaşanmasıyla bağlantılı tartışmalar için de geçerlidir. Bu vizyon şimdi değinmek istediğim eğitim-öğretim politikaları ve uygulamalarını özellikle etkiliyor.

“Entegrasyon Politikasının” Eğitim-Öğretim Üzerindeki Etkileri

Horst’a göre (2010) entegrasyon ve eğitim-öğretim politikalarının iki pozisyonundan söz edilebilir: Bir monokültürel ve bir çokkültürel pozisyon. Monokültürel pozisyon entegrasyon politikasında ve eğitim-öğretim alanının idari uygulamalarında baskındır.

Entegrasyon söylemi bir dağıtma söyleminin egemenliği altındadır (Horst 2010). Dağıtma ilkesi burada bir söylem olarak adlandırılmaktadır, çünkü salt bir uygulama değildir, aksine bütün olarak bir gerekçeleştirme dizisi ve mantığını izlemektedir. Danimarka’da serbest okul seçimi geçerlidir. Bu, ebeveynlerin çocuklarının hangi okula gideceğini belirleyebilmekte olduklarını ifade eder. Onlar bir okul bölgesine yerleştirilmiştir ve bu okul bölgesinde yer garantileri bulunmaktadır. Bölge okulu aslında çocuğun oturduğu eve en yakın mesafedeki okuldur ve burada düşünülen, kısmen çocuklara kısa ve çoğu kez güvenli bir okul yolu sunulması ve kısmen de okul dışında kolayca devam ettirilebilecek arkadaşlıklar kurulmasının olanaklı olmasıdır. Öte yandan ise ebeveynler, belirtildiği gibi, yerleri olması durumunda çocuklarını başka okullara göndermeyi seçebilirler.

Ancak serbest okul seçimi ilkesi ilkokul yasası uyarınca “ikidilli” olarak sınıflandırılan çocuklar için geçerli değil.

“İkidilli çocuklar olarak Danca dışında bir anadili konuşan ve Danca-yı ilkin kişiyi çevreleyen toplumla ilişki üzerinden, belki de okuldaki dersler aracılığıyla öğrenen çocuklar tanımlanmaktadır” (Folkeskoleloven §4a, 2. paragraf).

İkidilli olduğu belirlenen çocuklar ebeveynlerinin karşı koymasına rağmen başka okullara gönderilmektedir. Bu uygulamaya defalarca karşı çıkmıştır. İnsan haklarına açıkça aykırı olduğu halde, bu uygulama mahkemeler tarafından uygun görülmüştür.

Dağıtma uygulamasının kökeni geto okulları olarak adlandırılan okullar üzerine yürütülen bir tartışmaya dayanmaktadır (Horst 2010). Seksenli yılların sosyal konut politikası sosyo-ekonomik statüleri nedeniyle göçmen gruplarının çokkatlı binaların olduğu bölgelere göre gruplaştırılmasına yol açmıştır. Bu yüzden göç kökenli çocuklar belirli okullarda yüksek oranda yoğunlaşmış ve sonuçta çoğunluk üyesi çocukların “kaçışı” başla-

miştir, akabinde ise bu okullar “kara okullar” ya da “geto okulları” olarak adlandırılmaya başlamıştır. Aynı zamanda bu okullarda devam eden öğrencilerin okul başarımları ilk PISA araştırmalarında ülke ortalamasının oldukça altında seyretmiştir (Horst 2010). Bazı okullarda öğrencilerin bu “yeni” kompozisyonunu pedagojik araçlarla etkileme yoluna gidilmiştir, bu, dersi yeni öğrenci grubuna uyumlandırmak amacıyla tüm öğretmenlere örneğin Danca ikinci dil ve kültürlerarası ders gibi konularda mesleki eğitim verilmeye başlanmış olması anlamına gelmektedir. Okullar bu şekilde öğrenci kompozisyonunun kabul gördüğü ve dersin bu kompozisyona uyumlandırıldığı çokkültürel bir konuma yaklaşmıştır. Böylesi okullar 2004’ten 2007’ye kadar PISA testlerindeki sonuçlarını önemli ölçüde düzeltmişlerdir (Horst 2010).

Danimarka’nın büyük bir bölümünde ise böyle olmamıştır. Aksine! Birçok belediye meclisinde geto okullarını kapatmak ya da öğrencileri başka okullara dağıtmak için az uğraşmadı. Dağıtma stratejisini meşrulaştırmak için, birinci olarak, ilkokulda Danca öğrenilmesinin ikidilli çocuklar için en önemli hedef yapıldığı ve ikinci olarak, bu öğrenim sürecinin, ikidilli çocuğun anadili Danca olan olabildiğince çok çocukla birlikte olması durumunda önemli ölçüde iyileştirildiği gerekçelendirmesi yapılmıştır. Bu gerekçelendirme 2005’te ilkokul yasasına yapılan ve ikidilli çocuklar için serbest okul seçiminin tartışmalı ve belirsiz pedagojik gerekçelerle kaldırılmasını meşrulaştıran bir eklemeyle (Folkeskoleloven §5, Absatz 8) yasal dayanağına kavuşmuştur. Ve böylece göç kökenli öğrencilerin büyük bir grubu, evlerinden çok uzakta bir okula her gün gidip gelerek “Taksi öğrencileri” ve “otobüs öğrencilerine” dönüşmüştür.

Danimarka Eğitim Sisteminde Türkiye Kökenli Göçmen Çocukları

1980’den 2013’e kadar torun kuşağının sayısı 7.653’ten 123.614’e çıkmıştır (Indvandrerne i Danmark 2013: 13) ve kamusal eğitim-öğretim sisteminin yeni bir öğrenci grubuna bu zaman diliminde uyum sağlaması gerekmiştir. Bunun nasıl başarıldığını aşağıdaki rakamlar gösterecektir, bu rakamlarda Türkiye kökenlilerin torunlarına ve göçmen çocuklarına yoğunlaşacağım.

Danimarka Eğitim-Öğretim Sisteminde Türkiye Kökenlilerin Yapılandırması

Kaynağı eğitim bakanlığına dayanan istatistik, 1995’ten beri “ikidilli çocuklar/öğrenciler” kategorisini göçmen çocuklarını ve torunlarını betim-

lemek için kullanıyor. İlkokul yasalarında (§4a, 2. paragraf) şöyle tanımlanmışlardır: “İkidiilli çocuklar olarak Danca dışında bir anadili konuşan ve Dancayı ilkin kişiyi çevreleyen toplumla ilişki üzerinden, belki de okuldaki dersler aracılığıyla öğrenen çocuklar tanımlanmaktadır” (Folkeskoleloven §4a, 2. paragraf).

2007/08 okul yılında ulusal istatistik veri bankasının vatandaşlığa dayalı kategorilerine uyum gösterilmiştir. Bu, yapılan kategorileştirmenin eğitim sistemindeki göç kökenli çocukların sayısı ile ilgili daha ayrıntılı bir görüntü sunmasıyla gerekçelendirilmiştir. Nitekim böylesi bir kategorileştirmede eskiden okulların verdiği raporlara bağımlı kalınırken, şimdi verileri doğrudan “Merkezi Nüfus Kütüğü’nden” (CPR) almak olanaklı olmuştur. Bu bir taraftan avantajlı olabilir ve istatistikçilerin sayısız değişkenle uğraşmasını sağlıyor; diğer yandan dil pedagojisi açısından çok anlamlı olan bir kavram kaldırılmış oluyor.

Ancak birkaç nitel araştırmanın, okulun günlük yaşamında “ikidiilli öğrenci” adlandırmasının çok keyfi bir kullanım olduğuna ve birçok durumda dilden çok kültürel ve etnik kategorileştirmelere dayandığına işaret ettiğini burada belirtmek gerekmektedir (bkz. örneğin Kristjansdottir ve Timm 2007). Öğrencilerin gerçek dilsel önkoşulları ya da dil yeterlikleri hakkında kamusal düzeyde istatistik verilere rastlamak çok zor. Bu öğrenci grubu hakkında veri kaydedenler çoğu kez yalnızca okullar, yerel kamusal ikinci dil öğretmenleri, anadili öğretmenleri ve danışmanlardır.

Eğitim-Öğretim İstatistikleri

Türkiye kökenli öğrenciler 2008/09 okul yılında kamusal ortaokullarda Danimarkalı olmayan öğrenci grubunun %17’sini ve bağımsız ortaokullarda %12’sini oluşturmuştur (Hornbek 2009: 6).

Danimarka 2000 yılından bu yana her üç yılda bir yapılan ve 15 yaşındaki öğrencilerin farklı okul başarımlarının ölçüldüğü uluslararası PISA araştırmalarına¹ katılıyor. Gerek 2000 gerekse de 2003 raporunda göçmen torunlarının okul durumunun – yani Danimarka’da doğmuş ve büyümüş olan çocuklar –, genç yaşta Danimarka’ya göç eden çocuklardan

¹ PISA, Programme for International Student Assessment’in kısaltmasıdır. PISA araştırmaları OECD tarafından dört aşamada, 2000 (32 ülkede), 2003 (41 ülkede), 2006 (57 ülkede) ve 2009 (65 ülkede) yıllarında gerçekleştirilmiştir.

daha kötü olması şaşırtıcı bir sonuç olmuştur (Egelund, Nielsen ve Rangvid 2011: 4). Bu nedenle 2005'te çok sayıda göç kökenli öğrencinin devam ettiği okullarda "Etnik PISA" olarak adlandırılan ek bir araştırma yapıldı. 2009'da düzelme olduğunu görmek umuduyla bir "Etnik PISA" araştırması daha yapılmıştır. Sonuçlardan biri göçmen torunlarının ilk kuşak göçmenlerden daha iyi, ancak Danimarka kökenlilerden hâlâ daha kötü sonuçlara ulaştıkları olmuştur (Egelund et al 2011: 8). Dördüncü sınıfta Danimarkalı çocuklar ile göç kökenli çocuklar arasında farklılık olduğu saptanan okullarda, bu farklılık sonraki yıllarda artmaktadır (Egelund et al 2011: 29).

Türkiye kökenli çocukların yarısı "işlevsel okuma becerileri" alanında ortaokuldan sonra eğitime devam etmekte bir hayli zorlanacak kadar kötü sonuçlar elde etti (Jakobsen ve Liversage 2010: 22).

Bu sorunsal meslek eğitimi seçimini ve iş olanaklarını etkiliyor. 20 ila 24 yaş arası Türkiye kökenli göçmen erkek torunlara bakıldığında 2012'de şöyle bir görüntü ortaya çıkıyor: Bu grubun yaklaşık %18'i meslek eğitimi görüyordu. Yaklaşık %22'si hem meslek eğitimi görüyor hem de çalışıyor. %34'ü çalışıyor. %26'sı ne çalışıyor ne de meslek eğitimi görüyordu.

20 ila 24 yaş arası Türkiye kökenli göçmen kadın torunlara bakıldığında 2012'de şöyle bir görüntü ortaya çıkıyor: Bu grubun yaklaşık %21'i meslek eğitimi görüyordu. Yaklaşık %31'i hem meslek eğitimi görüyor hem de çalışıyor. %20'si ne çalışıyor ne de meslek eğitimi görüyordu.

Etnik azınlıkların Danimarka eğitim-öğretim sistemindeki durumu 90'lı yılların başından beri genel olarak düzeldi, öyle ki etnik azınlıkların konumu bugün daha iyi, ama hâlâ eşitlenmiş değiller. 1990-92 yıllarında ortaokulu bitiren Türkiye kökenli gençlerin yarısı eğitime devam etmezken, bu oran on yıl sonra yalnızca %20 olmuştur (Jakobsen ve Liversage 2010: 11). Buna rağmen Türkiye kökenlilerin torunlarına ilişkin rakamlar, onların oldukça büyük bir bölümünün ne çalışmakta ne de meslek eğitimi görmekte olduğuna işaret ediyor.

Okuldaki Başarı ve Başarısızlığın Nedeni

Göç kökenli öğrencilere odaklı bir uğraşıya rağmen onların eşitlenmesi sağlanamamıştır. Farklı incelemelerde şu nedenler belirtilmiştir:

Ebeveynlerin Sosyo-Ekonomik Konumu

Okuldaki başarılar arasındaki farklılıklar birçok incelemede ebeveynlerin sosyo-ekonomik başlangıç koşullarıyla açıklanmıştır. Son yıllarda bu ayrıntılandırılmıştır. Özellikle göç bağlamlarında ebeveynlerin sosyo-ekonomik konumu ve eğitsel artalanı arasındaki bağlantı mevcut değildir. Meslek eğitimi görmüş göçmenlerin büyük bir bölümü resmi meslek eğitimleri kabul edilmediği için, zor sosyo-ekonomik şartlara düşüyor. Bu, “okula yabancılaşın” düşünüldüğü kadar belirgin olmadığı ifade ediliyor.

Türkiye kökenli göçmen ailelerine bakıldığında, 16 ila 24 yaş arası genç göçmenlerin ve göçmen torunlarının %16’sının, 2007’de, ancak bir ilkokul mezunu ebeveynleri olduğu ve babalar çalışırken annelerin iş piyasasının dışında kaldığı görülmektedir (Tranæs 2008: 27). Buna kıyasla 16 ila 24 yaş arası Türkiye kökenlilerin yalnızca %2’sinin, ebeveynlerin en az bir lise mezuniyetine sahip olduğu ve çalıştığı aileleri vardı (Tranæs 2008: 27).

Çocukların Evlerinde Konuşulan Diller

Diğer bir ilişki, çocukların evde konuştukları dil ile okul dilleri arasındaki ilişkidir. PISA testlerinin bir bölümü olarak çocuklara evde hangi dili konuştukları sorulmuştur. Evde konuştukları dilin Danca ve Yugoslavca olduğunu belirten göçmen çocukları, PISA testinde Türkçe ya da Kürtçe konuştuklarını belirtenlerden daha iyi sonuçlar elde etmiştir, evde Türkçe ya da Kürtçe konuşanlar da evlerinde Arapça konuşanlardan daha başarılı olmuştur (Egelund et al 2011: 47). Bu bağlantının nedeni Egelund et al’e göre belirsizdir. Ancak yazarların bir hipotezine göre evde bir dilin kullanımı ailenin “entegrasyon derecesini” yansıtmaktadır, öyle ki Danca’yı evde konuşulan dil olarak kullanan aileler “daha iyi entegre olmuştur” (Egelund et al 2011: 47) ve Dancanın evde konuşulması, çocuğun okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkide bulunmaktadır. Egelund et al, bu bakışla, göçmen çocuklarına uygulanan ve asimilasyon politikası özellikleri taşıyan baskın Danimarka eğitim politikasını ve okul uygulamalarını yeniden üretmektedir. Yukarıda belirtilen ilişkilere yönelik kendi hipotezini ise, kökeni okul bağlamında olan başka iki gerekçelendirme üzerinde yüklemektedir. Aşağıdaki iki bölüm bu gerekçelendirmeleri ele almaktadır.

Göçmen Çocuklarının Okulda Kabul Görmemesi

Kamu ortaokullarındaki uygulamalar üzerine yapılan nitel araştırmalar, etnik azınlık üyesi öğrencilerin (ve öğretmenlerin) kabul görmemesi-

nin önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Gitz-Johansen 2006 ve Canger 2008). Kabul görülmemek gerek kültürel, dinsel gerekse de dilsel boyutta olabilmektedir ve yıllar süren bir asimilasyon politikasının sonucu olarak görülebilir. Bu asimilasyon politikası örneğin daha çok Danimarkalı çoğunluk üyesi öğrencilerin bilgi ve deneyimlerine seslenen, onların derste daha sık başarılı sonuçlar sağlamasına, göçmen çocuklarının ise yavaş yavaş aşağılık duygusu geliştirmesine neden olan ders içeriklerinde ifadesini bulmaktadır (Hvid, Nielsen ve Pérez 2001). Göç kökenli çocuklar, aynı zamanda varolduğu düşünülen kültürel ve dinsel zincirlerinden onları kurtarmayı amaçlayan etkin bir uygarlaştırma stratejisinin çoğu kez nesnesi yapılmaktadır. Öyle ki okuldaki birtakım uygulamalar, “Danimarkalılığın” demokrasi ve özgürlüğü temsil ettiği ve karşının, anti demokratik ve özgür olmayan “İslam” olduğu bir söyleme dönüştürülmektedir. Bu karşıtlık yaratacılığı uygulamanın sembolik değerinin odağı oluşturduğu bir dizi çatışmaya neden olmuştur. Örneğin bir tartışmada okullarda başörtüsünün kullanımı konu edilirken, bir diğerinde spor dersinden sonra birlikte duş alma gerekliliği tartışılmaktadır.

Bunun sonucu olarak, özellikle erkekler, kabul görmemenin, okul karşıtı ve erkeksi olunduğunda ve yaramazlık yapıldığında sağlandığı bir direniş kültürü geliştirmeye başlıyor. Öğretmenler ise bu tutuma tepki gösteriyor ve böylece hiç kimsenin içinden çıkamadığı bir kısır döngü oluşuyor (Gilliam 2006).

Türk-Danimarkalı gençler ve aileleriyle yapılan nitel bir araştırma-da gençler okulun ilk yıllarında yabancılık duygusu çekmediklerini, ancak bu duygunun farklı nedenlerle zamanla geliştiğini belirtiyor. Gençler ebeveynlerinin ve okulun birbiriyle çelişen istekleriyle karşılaşmış, boş zamanlarında Danimarkalı gençlerle birliktelik duygusunun zayıf olduğunu görmüş ve çoğunluktan farklı bir yaşam tarzları olduğu duygusu taşımışlardır (Hedegaard 2003).

Eğitim-Öğretim Sisteminde Dil Gelişimi

Göç kökenli öğrencilerin kabul görmemesi dil politikası ve dil dersinde de kendini gösteriyor. Birçok göç kökenli öğrencinin iki ve çokdilliliği pek de bir kaynak olarak görülüyor ve bu öğrencilerin sağlam ikidilliliğinin gelişmesine yatırım yapılmıyor (Kristjánsdóttir und Timm 2007).

Liberal-muhafazakâr koalisyon hükümeti döneminde (2001-2011), ne AB ne de İskandinav yurttası olmayan çocuklara verilen yerel-kamusal anadili derslerinin devlet finansmanı kaldırılmıştır (Kristjānsdóttir ve Timm 2007: 130). Anadili dersi çocuğun geldiği ülkenin resmi dilinde yapılan dil ve kültür dersi olarak tanımlanmıştır. Örneğin Türkiye kökenli çocuklar Türkçe anadili dersine katılma olanağına sahipti. Devlet finansmanı kaldırıldıktan sonra anadilinin bir sunu olarak geçerli olmaya nasıl devam edeceğine her bir belediye kendisi karar vermiştir. Türkçe anadili dersi hâlâ birçok belediyede veriliyor. Bu ders çoğu kez okul saatleri dışında gerçekleşiyor. Bazı okullarda anadili dersinin okul saatinde yapılmasına ve onun doğrudan diğer alan dersleriyle ilişkilendirilmesine, örneğin anadili dersinde matematik yapılmasına kısa süre önce başlanmıştır.

Ortaokulların en yaşlı sınıflarında Türkçe ve diğer en büyük göçmen dillerini seçmeli ders olarak okullara sunmak teorik olarak mümkün. Ancak bu az sayıda okul için geçerli bir durumdur.

Bugün bazı liselerde Türkçe ve Arapça dersleri yapmak da olanaklı.

Öğrenci kitlesi önemli ölçüde Türkiye kökenlilerden oluşan özel okullar da kuruldu. Bu okullarda ikidilli öğretmenlerin istihdam edilmesine ve anadilini geliştirmenin desteklenmesine önem veriliyor.

Etnik azınlık üyesi öğrencilere yönelik yapılan yoğun dil girişimleri ise ikinci dil dersi bünyesinde gerçekleşiyor. “Erken girişime” güveniliyor ve bu, çocukların henüz çocuk yuvasında Dancada uyarıma tabi tutulduğu ve defalarca dil testi uygulandığı anlamına gelmektedir. İkidilli çocukların okul süresi boyunca ikinci dil dersi gördükleri komşu ülke İsveç’ten farklı olarak, Danimarka’da yalnızca “gerektiği” ölçüde ikinci dil dersi görmeleri istenmektedir. Bu ya genel ders kapsamına alınabilir ya da ayrı bir ders olarak sınıf dışında gerçekleşebilir. Bir öğrencinin ikinci dil dersine daha fazla gerek duymadığı değerlendirildiğinde, ders sonlandırılmaktadır. Öğrencilerin özellikle okulun ilk yıllarında bu dersi görmeleri ve akabinde söz konusu dersin azalması yönünde bir eğilim var.

Bu uygulama, on yıllardır ikinci dil sorunlarının özellikle alan metninin daha da zorlaştığı ve bunun büyük bir sözcük dağarcığını şart koştuğu dördüncü sınıftan sonra açığa çıktığını gösteren araştırmalara terstir.

Danimarka'da ikinci dil dersini alan dersine entegre etmekle ilgili yapılan oldukça fazla araştırma ve deneme projeleri mevcut ve bazı belediyeler (Kopenhag dahil) birkaç yıl önce tüm öğretmenleri bu konuda eğitti. Okul sisteminin diğer düzlemlerinde de ikinci dil dersinin genel ders kapsamına alınması konusu yankı buldu ve bugün bu konuyu birçok farklı eğitim kurumunda bulmak olanaklı.

Buna rağmen öğretmen eğitiminde uzmanlaşma alanı olarak "İkinci Dil Dancadan" kısa süre önce vazgeçildi. O şimdi öğretmen eğitiminin yalnızca küçük bir boyutunu oluşturuyor.

Vargı

Dil pedagojisi görünümleri herşeye rağmen tartışılmakta ve uygulanmaktayken, çokkültürlü ve kültürlerarası dersin durumu zor. Daha önce de belirttiğim gibi, göç kökenli öğrencilerin okulun günlük yaşamında kabul görmesi ve bu yaşama entegrasyonu hâlâ çok belirsizdir. Toplumsal farklılık derse pek yansımamaktadır ve dersin bu boyutu olduğundan çok daha fazla işlenmelidir, özellikle öğretmenlerin çokkültürel uzmanlaşmayı geliştirmeleri için öğretmen eğitiminde bu yapılmalıdır (Things-trup 2011).

Kaynak

- Canger, Tekla (2008): Mellem minoritet og majoritet. Minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed. Doktorarbeit. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Egelund, Niels, Chantal Pohl Nielsen og Beatrice Schindler Rangvid (2011): PISA Etnisk 2009. Etnisk og danske unges resultater i PISA 2009. Anvendt KommunalForskning.
- Gammeltoft-Hansen, Thomas og Lucienne Lokjær Jørgensen (2014): Tillykke til udlændingeloven med de 100 ændringer. In Politiken 30.05.2014. <http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE2303554/tillykke-til-udlaendingeloven-med-de-100-aendringer/>. Besigtigt am 10.02.2015.
- Gilliam, Laura (2006): De umulige børn og det ordentlige menneske: et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole. Doktorarbeit. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006): Den multikulturelle Skole – integration og sortering. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hedegaard, Marianne (2003): At blive fremmed i Danmark. Hvordan tyrkisk-danske unge oplever deres skolegang, identitet og fremtid. Aarhus: KLIM
- Hornbek, Anne Mette Byg (2009). Elevernes herkomst i grundskolen 2008/9. Uni-C Statistik og Analyse.
- Horst, C. (2010). Integration og Ligestilling. In E. Tinor-Centi, K. Shehzad, R. Kjær og R. Mandrup, Kulturmødet. Definitionernes slagmark. Rødovre: Folkehøjskolernes Forening i Danmark, s. 35–71
- Hvid, Signe, Helle Nielsen og Susanne Jacobsen Pérez (2001): Den multikulturelle folkeskole – med børneøjne. Magisterarbeit. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Indvandrere i Danmark 2014. (2014). Danmarks Statistik.
- Integration: Status og udvikling. (2013). Ankestyrelsen.
- Jakobsen, Vibeke og Annika Liversage (2010): Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata. SFI – det nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kristjánsdóttir, Bergthóra og Lene Timm (2007): Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen. Nyt fra Samfundsvidenskabernes.
- LBK nr. 665 af 20/06/2014. Folkeskoleloven. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>, besigtigt am 10.2.2015
- LBK nr. 1094 af 07/10/2014. Integrationsloven. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163323>, besigtigt am 10.2.2015
- Nørskov, Joana Mikalauskaite, Marie Louise Jarl, Mette Kjærgaard Thomsen, Maren Sørensen og Rasmus Hvorslev Bilde (2010). Tal og fakta om integration. Befolkning, uddannelse, beskæftigelse. Tema om børn. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Rådet for Etniske Minoriteter (2006): Gode integrationsråd – En håndbog. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Rådet for Etniske Minoriteter. www.rem.dk. Besigtigt am 10.08.2014.
- Thingstrup, Signe Hvid (2011): Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis. Doktorarbeit. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Thøgersen, Mikkel, Leif Laszlo Haaning, Sine Møller Sørensen og Troels Rasmussen (2001). Integration i praksis – en håndbog. Statens Information. København.
- Tranæs, Torben (Ed) (2008): Indvandrerne og det danske uddannelsessystem. Rockwool Fonden. Narayana Press.
- Udvalget vedrørende indvandrerforskning (1983). Indvandrerforskning i Danmark. Statens samfundsvidenskabelige Forskningsråd.

Eija Kuyumcu

Stockholm Üniversitesi

Türkiye Kökenli ve Diğer Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları – İsveç Örneği

İsveç'e Göçün Tarihi Hakkında Genel Bilgiler

İsveç'e göç tarihi, diğer pek çok Avrupa ülkesiyle benzer modeli izlemektedir. 1950 ve 1960'larda İsveç, sanayinin çarklarını döndürmek ve diğer faaliyet alanlarının sürdürülmesini sağlamak için olağanüstü sayıda emekçi göçmene kucak açtı. Neredeyse 400.000 kişiden oluşan en yüksek sayıda göçmen popülasyonu, komşu ülke Finlandiya'dan gelmiştir. İsveç endüstrisine ve diğer iş kollarına emek gücüyle katkıda bulunan diğer Avrupa ülkeleri İtalya, İspanya, Yunanistan ve Yugoslavya gibi Güney Avrupa ülkeleri olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sırasında İsveç zaten çeşitli Avrupa ülkelerinden yaklaşık 195.000 göçmen ağırlamıştı, ancak çoğu savaş sona erdiğinde geri döndü ya da ABD veya Kanada'ya göç etti (Morfiadakis, 1986).

Popülasyon boyutuyla kıyaslandığında, İsveç önemli sayıda göçmene ev sahipliği yapan AB ülkelerinden biri olmayı sürdürmektedir. İsveç'e en yakın tarihli göç dalgası, Suriye ve Somali'deki savaş bölgelerinden gelenlerle yaşanmıştır. Bu ülkelerin her biri, 2013'teki toplam göçmen sayısına yaklaşık %10'luk bir katkıda bulunmuştur. 2014'te ülkeye göç eden sayısı 18.707 iken ülkeden göç eden sayısı 7.940 kişiydi, bu da göçmen sayısında 10.767 kişilik bir artışa yol açmıştır. Geçen birkaç yılda oturma izni alan göçmen sayısı yılda yaklaşık 10.000 kişi olarak hesaplanmıştır. Bunun bir istisnası 2013'te, çoğu Suriye ve Somali'den olmak üzere toplam olarak 115.845 kişinin İsveç'e göç ettiğini gösteriyor (İstatistik İsveç, SCB'den alınan İstatistikler 2014-02-19).

2013'te İsveç'in nüfusu 9.644.864 olarak hesaplanmıştır, bunun 1,5 milyonunu (%15,9) ülke dışında doğmuş olanlar oluşturmaktadır.

(Forskning och statistik om integration och migration i Sverige. www.migrationsinfo.se.)

Türkiye'den Gelen Göçmenlerin Sayısı Hakkında Genel Bilgiler ve İstatistikler

Türkiye'den İsveç'e emek göçünün 1965'te başladığı düşünülmektedir. Dolayısı ile, 2015'te bu önemli gelişmenin 50. yıl dönümü İsveç'te değişik etkinliklerle kutlandı. Bu göç, en başta oldukça sınırlı bir erkek göçmen dalgasıyla başlamıştır ve göç edenler ağırlıklı olarak Ankara'nın yaklaşık 100 km güneyindeki kırsal bir Anadolu ilçesi olan Kulu'dan gelmiştir. Bu göç dalgası, arkada bırakılan kadın ve çocukların İsveç'e göç etmesi sonucunda aile birleşimleriyle 1970 ve 1980'lerde de devam etmiştir. 1967'de emek göçü temelde İsveç hükümetinin getirdiği kısıtlamalar nedeniyle kesilmişti. Bu kısıtlamalar ayrıca Türkiye'den göçün karakterini de değiştirmiş ve esas itibarıyla aile birleşimi, grup içi evlilik örüntüleri, uzman işgücü göçü ve politik nedenlerle göç temelinde devam etmiştir. Türkiye'deki iki askeri darbe, yalnızca etnik Türk değil aynı zamanda Kürt ve Süryani gibi azınlıklar da dahil, siyasi mültecilerin sayısında artışa katkıda bulunmuştur. İsveç istatistiklerinde, dil veya etnik grup kaydı yer almaz, bu nedenle istatistiklerde Kürt, Ermeni ve Süryani gibi azınlık gruplar belirtilmez¹. Bunun yerine Türkiye'de doğan göçmenler olarak hesaplanırlar. 2011'de toplanan istatistikler Türkiye'de doğan kişi sayısının 43.909 kişiye ulaştığını göstermektedir (24.182 erkek, 19.727 kadın). Her iki ebeveyni de Türkiye'de doğmuş, İsveç doğumlu kişilerin toplam sayısı 33.114'tür (17.000 erkek, 16.114 kadın), her iki grupla birlikte toplam sayı 77.023 olmaktadır (İsveç İstatistik Almancağı, 2013 Nüfus istatistikleri 2013). Bu rakam, Türkiye'den gelen göçmenleri İsveç'in onuncu sırada gelen en büyük göçmen nüfusu haline getirmiştir (age).

İsveç'teki Türk Topluluğunun Profili

Türk göçmenlerin eğitim geçmişi popülasyon içindeki farklı kuşaklara göre, özellikle birinci kuşakta kent ile kırsal kökenli göçmenler arasında ve kadın ile erkek arasında farklılık göstermektedir. Kırsal bölgelerden gelen ilk göçmenlerin, özellikle de kadınların kendi kasabalarında örgün eğitim olanakları sınırlıydı ve belki de bir okul yoktu. Eğitim düzeyine rağmen,

¹ Bu makalede yalnızca Türkçe konuşan göçmenlere odaklandım, örneğin anadili eğitimini Türkçe seçen öğrenciler.

çoğu erkek ve kadın neredeyse vardıkları ilk gün bir iş bulabildi. 1960 ve 1970'lerdeki mevcut iş olanakları hastane ve ofis temizlik hizmetleri, restoranlarda bulaşıkçılık ve mutfak yardımcılığı ve sanayi işlerinden oluşuyordu. Göçmenler geldikten bir süre sonra kendi işletmelerini de kurmaya başlıyordu; örneğin pizza ve kebab restoranları, manav ve marketler, Türk yiyecekleri satan bakkallar, araç ve TV onarımı gibi hizmet sektörleri, marangozluk vb. Akademik bir eğitim almış olanlar için büyüyen sektör tercümanlık, anadili öğretmenliği, okulda sosyal hizmet görevlisi, psikolog ve sosyal hizmet uzmanları gibi pozisyonlardı (Ertem-Kurtiz ve Kuyumcu, 1985; Lundberg, 1991; Lundgren, 1997; Svanberg, 1997; Kuyumcu, 1995, 1999, 2014).

Türk aileler için yaygın örüntü Türkçenin aile dili olarak kullanımınıdır. Göçmenler, aile dışında elbette İsveççe ile karşılaşmakta ve kullanma ihtiyacı duymaktadır, bu nedenle hiçbir maliyet olmaksızın yetişkin eğitime (göçmenler için İsveççe) katılmaya teşvik edilmektedirler. Grup içi evlilik modeli yaygın görülmektedir, gruplar arası evlilik kabul görse de ve genç kuşakta daha fazla görülse de, hâlâ güçlü bir etkiye sahiptir. Grup içi evlilik, topluluk için anadili Türkçe olan insan kaynağı sağlayarak Türkçenin sonraki kuşaklara aktarılmasını güvenceye alır ve Türkçenin sürdürülmesine katkıda bulunur. 2012'de Türk vatandaşları, aile bağlantısı nedeniyle göç eden en yaygın topluluklardan biriydi ve bu da yeni kurulan aile ilişkilerini, aile ile bağlantılı göçlerde en önemli gerekçe haline getirmektedir (İstatistik İsveç, 2012; Ertem-Kurtiz ve Kuyumcu, 1985).

Göçmenlerin Türkiye'yle teması kendi dönemlerinde teknolojik olarak mevcut araçlarla sağlanmaktadır: Daha eski zamanlarda (hem yazılı hem de kasede kaydedilen) mektuplar, telefon aramaları, video kayıtları, günümüzde internet, e-mail, Skype programları, vb. Tatillerde genellikle, her yıl olmasa bile iki veya üç yılda bir Türkiye'ye gidilmektedir. Eskiden izinler çoğunlukla eski kasaba veya köylerde geçirilirdi (Kuyumcu, 1995). Günümüzde ise çoğu göçmenin Türkiye'nin popüler turistik bölgelerinden birine anlaşmalı seyahati tercih ettiği veya Türkiye'de bir tatil yerine yatırım yaptığı görülmektedir.

Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi İsveç'te de Türkçe medyaya yakın zamana kadar erişilebiliyordu. Türk nüfusunun yoğun olduğu bölgelerde, çoğu bildik Türk gazetesinin Avrupa edisyonları alınabilirdi. Gün-

müzde insanlar gazetelere internetten erişebildiğinden, dükkanların büyük bir kısmı bu gazeteleri satmayı bırakmıştır. Buna ek olarak, kablo veya çanak anten erişimi olanlar başlıca Türk TV kanallarını izleyebilmektedir. Bu medya araçları Türkçe okuma ve dinleme imkanına ve Türkiye'deki son haberlere ilgi duyan göçmenlerin bilgi almasına önemli ölçüde katkıda bulundu. İsveç kütüphaneleri de farklı yaş gruplarına, çocuk, genç ve yetişkin edebiyatına yönelik Türkçe kitaplar sağlamaktadır. Dahası, İsveç Türk Federasyonu (çeşitli Türk Derneklerinin yer aldığı genel organizasyon), bünyesindeki birliklerin üyelerine gönderilen "Yeni Birlik" dergisini yayınlamaktadır. Dergi, İsveç ve Türkiye'deki güncel olaylar hakkında makaleler içermekte ve Türkçe hazırlanmaktadır. İlgili bir başka dergi "Euro Turk" Türk Gençlik Derneği tarafından çıkarılmakta, hem Türkçe hem de İsveççe makaleler içermektedir. Yetişkin nüfusa yönelik Türkçe haberler, İsveç Radyosu'nda 1990'lara kadar günlük olarak yayınlanıyordu. Aynı dönem çocuklar için de günlük Türkçe televizyon programları yayınlanmaktaydı. Türk kültürüyle teması sağlayan bir diğer etkinlik, Türk dernekleri tarafından organize edilen, popüler Türk sanatçıların verdiği konserlerdir. 1980'lerde Stockholm'de kısa süreliğine bir Türk tiyatrosu kurulmuş, çocuk ve yetişkinler için tiyatro oyunları sergilenmiştir.

İsveç'teki Türk göçmenler, örneğin gazete başlıklarında toplulukleriyle ilgili olumsuz bir habere nadiren zemin hazırlamıştır. Bu entegrasyonla ilgili bir gösterge olarak değerlendirilse de, Türkiye'den gelen göçmenler 21. yüzyılın İsveç toplumuna, ülkeye geldikleri 1960 ve 1970'lerdeki durumlarına kıyasla daha iyi entegre olmuş görünmektedir (o yıllarda pek çoğu çeşitli zorluklarla karşılaşmıştı). Entegrasyon çalışmasının büyük bir kısmı, çeşitli İsveç kuruluşlarıyla, politik partilerle ve diğer çıkar gruplarıyla temas arayışında olan Türk dernekleri sayesinde gerçekleşmiştir. Ayrıca İsveç göç politikaları da göçmenlerin topluma entegrasyonunu ve dolayısıyla çeşitli toplumsal alanlarda bu çeşitliliğin temsiliyetini amaçlar. Örneğin, politik arenada Türkiye'den göç etmiş hem Süryani hem de Kürt ve Türk kökenli aileleri olan politikacılar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları bakanlık görevi yürütmüştür veya halen bu görevi sürdürmektedir. Diğer çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi, İsveç'teki önemli bir konu finansal kriz ve küresel piyasalardaki gelişmeler nedeniyle görülen son işsizlik oranlarıdır. Bu durum göçmenlere karşı düşmanca bir tutum yaratmakta, bunu beslemekte ve ne yazık ki yabancı düşmanı popülist partilerin İsveç'te de destek kazanmasına yol açmaktadır.

Göçmenleri Tanımlamak İçin Kullanılan İfadeler ve Kavramlar

İsveç'te oturma izni almış göçmen kökenli kişileri tanımlamak için resmi olarak kullanılan iki tanım mevcuttur: Göçmenler ("invandrare"/Einwanderer) ve mülteciler ("flyktingar"/Flüchtlinge). 1970'lerde yetkili makamlardaki genel kanı göçmenlerin yeterince para biriktirir biriktirmez veya ülkelerindeki politik ortam sakinleşir sakinleşmez dönecekleri olsa da, örneğin Almanya'da kullanılan "konuk işçi" (Gastarbeiter) konsepti, hiçbir zaman İsveç'te kullanılmamıştır. Bu genellikle göçmen ve mültecilerin de kendileri için hissettiği bir kanıydı. Deneyimlerden görüyoruz ki, geri dönüş nadiren gerçekleşmiş, göçmenler ve özellikle çocukları ev sahibi ülkeye kök salmışlardır.

Öte yandan göçmenlerin nasıl tanımlandığı ve yerli İsveçlilerden nasıl ayrıldığı artık daha karmaşık bir hale gelmiştir. İstatistiklerde göçmenler için genellikle kullanılan tanım, İsveç dışında doğduğunu gösteren "yabancı kökenli kişi" ifadesidir. Her iki ebeveyni yurtdışında doğmuş çocuklar da bu kategoriye dahil edilmektedir. Eğitim istatistikleri, göçmen öğrencileri tanımlamak için "yabancı kökenli öğrenci" tanımını kullanmaktadır. Göçmenler hakkında konuşmanın yaygın bir yolu da kuşaklarla tanımlama alışkanlığıdır: Birinci kuşak, ikinci kuşak veya üçüncü kuşak göçmenler. Sorun, bir kişinin yerel bir yurttaş olarak kabul görmesi için daha kaç kuşak geçmesi gerektiğidir. Özellikle eğitimcilerin eğitimi literatüründe göçmen öğrenciler "ikidilli öğrenci" veya "çokdilli öğrenci" olarak ifade edilmektedir. Buna karşın, ilişkili bir tanım olan "tek dilli öğrenci" yerel öğrencileri tanımlamak için nadiren kullanılmaktadır. Bazen de öğrencilerin İsveç diliyle ilişkisi bir tanım olarak kullanılır: "Anadili İsveççe olan öğrenciler" (yerel öğrenciler) ve "ikinci dili İsveççe olan öğrenciler". İkinci ifade İsveç dilini öğrenme sırasına işaret eder, yani İsveççenin birinci dil olarak mı yoksa "göçmen" dilinden sonra ikinci dil olarak mı öğrenildiğini gösterir.

İsveç Entegrasyon Politikasının Ayırt Edici Özellikleri

İsveç tarihinde ilk kez, 1960'ların sonu 1970'lerin başında göçmenlere yönelik entegrasyon politikası için bir strateji formüle edilmiştir. Aynı sırada, göç politikası ve idaresi için göç politikası tanımı altında yeni bir birim kurulmuştur. Bu politikanın karakteri genel anlamda, eşit fırsat hakkını koruma ve İsveç toplumunda kültürel kimliğini seçme özgürlüğünü kabul etme yoluyla, bireylerin haklarını tanımaya yönelik eşitlikçi bir çaba şeklinde betimlenebilir.

İsveç Parlamentosu 1970'lerin ortasında çokkültürlü ve çoğulcu olarak tanımlanabilecek bir göç ve azınlık politikasını benimsemiştir. Yeni politika şu mottoyla özetlenebilir: Eşitlik, seçme özgürlüğü ve işbirliği. Bu yolla, azınlık veya göçmen kökenli nüfusa eşit fırsat tanınması ve göçmenlerin kendi kültürel kimliğini seçmekte özgür, toplumun entegre bir unsuruna dönüşmesi beklenmiştir. İşbirliği, diğer yerleşik nüfusla birlikte toplumsal hayata katılım anlamına gelmektedir (Politica, Bind 30, 2, 1998). Bunun sonucunda İsveç'in kendi görünümünde de bir değişim gerçekleşmiştir. 20. yüzyılın ilk dönemlerinde İsveç tekdilli, tekkültürlü ve demografik olarak homojen bir ülke şeklinde tanımlanıyordu. Yerel azınlıklarına yönelik azınlık politikası bir asimilasyon politikası idi. Ancak 1996'da İsveç devlet komisyonu raporu ülkenin *resmi olarak çokkültürlü bir toplum* olduğunu beyan etmiştir. Bunun en dikkate değer yanı birden fazla dilin kullanımıyla karakterize edilen dilsel ekolojisidir:

- *İsveççe*; toplumun pek çok alanında *resmi dil ve çoğunluk dilidir*.
- *Beş resmi yerel azınlık dili*; 1999'da tanınmıştır: İç bölgelerde ve azınlık topluluklarında kullanılan Fince, Torne Vadisi Fincesi, Sami dili, Eskenazi dili (Yidçe) ve Roman dili.
- *Küresel ortak dil İngilizce*; çalışma hayatında pek çok alanda uluslararası iletişim aracı olarak kullanılır.
- *Neredeyse 200 farklı göçmen dili*; esas olarak göçmen topluluklarında kullanılır, ancak toplumda resmi bir statüsü yoktur (Hyltenstam & Tuomela, 1996; Lindberg, 2007).

Yürürlükteki dil yönetmeliğine göre yerel olduğu deklare edilen diller çeşitli önlemler aracılığıyla devlet tarafından desteklenmektedir. Bunun belirli coğrafi bölgelerde, kamu idaresi ile bazı yerel popülasyon arasındaki iletişimde toplumsal pratiğe yönelik bazı sonuçları olmuştur. Söz konusu göçmenlerin dilleri olduğunda, yönetmelik kendi dillerini topluluklarında kullanabileceklerini ve geliştirebileceklerini belirtse de, genel beklenti çoğunluk dili olan İsveççeyi öğrenmeleri yönündedir.

İsveç'in Zorunlu Eğitim Sistemi Hakkında Genel Bilgiler

İsveç hızlı eğitim reformlarıyla öne çıkan bir ülke olarak karakterize edilebilir. Bunlardan en önemlisi 1962'de, biri ilköğretim dönemine karşılık gelen 8 yıllık (Volksschule) diğeri dokuz yıllık (Realschule) iki paralel eğitim sistemi, 7 ila 16 yaş arası tüm öğrenciler için dokuz yıllık entegre bir zorunlu eğitim sisteminde (Grundschule/Temel eğitim) birleştiril-

diğinde gerçekleşmiştir.

Bunun yanı sıra 1998'de 6 yaşındaki çocuklar için isteğe bağlı okul öncesi ana sınıfı açılmıştır. Amaç: Çocuklara okulu özendirmek ve eğitimin öğretim örüntülerine katkıda bulunmak üzere onları hazırlamaktır. Öğrencilerin çoğu buna katılmış ve dolayısıyla o yaygın bir uygulamaya dönüşmüştür.

Şimdiki sistem aşağıdaki gibi açıklanabilir (Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, 2008, Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, 2013; Spetz, 2014; Hyltenstam & Tuomela, 1996; Lainio, 2013):

Eğitim seviyesi	Yaş	Yıl	Tanım
Okul öncesi sınıf	6	1	1998'den beri isteğe bağlı
Zorunlu, genel okul	7-16	9	1962'den beri zorunlu
Lise	16-19	3-4	İsteğe bağlı
"Yetişkin Lisesi" (Volkshochschule)	18/19 -	2-3	İsteğe bağlı
Teorik ve mesleki yüksek öğretim için üniversite ve kolejler	18/19 -	3-5	İsteğe bağlı

İsveç'teki mevcut eğitim sistemi

Eğitim Politikasında Göçmen Öğrencileri Etkileyen Gelişmeler

Göçmen nüfusa yönelik eğitimin nasıl organize edileceği, insanların, özellikle eğitim sektöründe çalışanların yıllardır üzerinde düşündüğü bir soru olagelmıştır. En başta 1950 ve 1960'larda ilk göçmen aileler geldiğinde, temel eğitim dili olan İsveççeyi bilmeyen çocuklara nasıl ders anlatılacağına ilişkin hiçbir ölçü yoktu. Bu dönemdeki eğitim ideolojisi, popüler karşılığı "yüz ya da boğul" olan daldırma modeline dayanıyordu. Bu durum çoğu göçmen öğrenci için ciddi okul başarısızlıklarına neden olmak-

taydı ve göçmen öğrencilerin eğitim şartlarını kolaylaştırmak için gerekli yeni önlemlere ilişkin bir farkındalık yükselmeye başladı.

Fin öğrencilerin daha 1962’de, Fince konuşulan nüfusun olduğu belediyelerde 7. ve 8. sınıfta Finceyi ek alan dersi olarak seçmesine ilk defa izin verilmiştir. 1966’da öğrencilerin aile *diline ilişkin ve bu dilde* eğitim vermeyi mümkün kılmak için bir hükümet teşviki verildi, ancak düzenleme belediyeler ve okullar için halen seçmeliydi, dolayısıyla yaygın bir uygulama haline gelmemiştir (Hyltenstam & Tuomela, 1996; Lainio, 2013).

1977’de göçmen öğrenciler için tüm sınıf seviyelerinde aile diline yönelik ders vermeyi bütün belediyeler için *zorunlu* hale getiren bir *aile dili reformu*² yapıldı. Bu reform, özellikle sıradan insanlar arasında tartışmalara yol açmıştır. Genel kanı, göçmen öğrencilerin aile dillerini yok sayarak İsveççeyi daha hızlı öğrenebilecekleri yönündeydi. Hatta öğretmenler bile farklı kamplara ayrılmıştı, bazıları bu reformu desteklerken bazıları da karşı çıkıyordu. Ancak aile dili reformu daha 1991’de, politikacılar aile dili derslerinin ve özellikle maliyetlerinin hızla arttığını fark edince zayıflamaya başladı. Bu yayılmayı sınırlandırmak için yeni düzenlemeler uygulandı. Bu düzenlemelere göre, şu anda adlandırıldığı şekilde *anadili eğitimi* en az beş kişilik bir öğrenci grubuna sunulmaktadır. Katılımcı öğrenciler farklı yaş gruplarından olabilir ve hatta farklı okullardan gelebilir. Ek bir gereklilik, söz konusu dilin öğrencinin evinde günlük olarak kullanılması ve “yeni” bir dil olarak görülmemesi şartıdır. Ders sayısı okullar arasında, yerel koşullara bağlı olarak belirli ölçülerde farklılık göstermektedir, fakat genel ortalama haftada bir veya bir buçuk derstir (bir ders 40 dakikadır). Çoğu durumda anadili dersleri, örneğin okul saatinden önce veya sonra, düzenli müfredat saatleri dışında programlanmaktadır (Lindberg, 2007; Hyltenstam & Tuomela, 1996).

Yeni Gelen Türk Öğrencilere Yönelik Eğitim Pratikleri

1970’lerde Türk ailelerin aile birleşimi döneminde, çoğu aile kentlerde hemşerilerinin daha önce yerleşmiş olduğu geniş mahallelere yerleşmiştir. Bu bölgelerdeki okullarda geçişli ikidilli eğitim modeli doğrultusunda yeni gelenler için *ikidilli olarak*, hem anadilleri Türkçe hem de İsveççe dersler organize etmek bir gelenek haline gelmiştir (Narrowe, 1998).

²“Aile dili” terimi evde konuşulan göçmen diline yönelik bir konsept olarak benimsenmiştir. Daha sonra 1980’lerde bu terim “anadili” ifadesine dönüşmüştür ve halen kullanılan konsepttir.

Model genellikle büyük ölçüde Türkçe eğitimle başlıyordu, oranı okullara göre değişse de, çoğunlukla %80 Türkçe ile başlanıp, İsveççe dersler düşük bir oranda (%20) sağlanıyordu. Eğitim dili bir seviyeden başka bir seviyeye geçtikçe kademeli olarak daha yüksek oranda İsveççeye kayıyordu, lisenin son aşamasına gelindiğinde (7.-9. sınıflar) eğitim sadece İsveççe veriliyordu (daha fazla bilgi için bkz. Narrowe 1998)³. Ancak ebeveynler yukarıda tanımlanan ikidilli model ile standart anaakım İsveççe eğitim modeli arasında tercih yapabildiğinden, bu ikidilli organizasyon modeli göçmen öğrenciler için hiçbir zaman zorunlu olmamıştır. İkidilli eğitime yönelik organizasyon modelleri *aile dili*⁴ sınıfı ve *bileşik sınıf* olarak adlandırıldı. Bu modeller öğrencilerin, özellikle de Türkiye’de okula başlamış olanların eğitimini sürdürmesini kolaylaştırma amacı taşıyordu. Bu organizasyon aracılığıyla, konu bilgilerinin gelişimine en iyi bildikleri dilde devam edebildiler.

Geçişli ikidilli model henüz 1980’lerde çoğu okulda yürürlükten kaldırılmıştı ve 90’lardan bu yana Türk öğrenciler için düzenlenmiyor. Bunun yerine, Türkçe konuşan öğrencilerin okulda en az beş kişilik bir katılımcı grubu varsa, haftada en az bir ders Türkçe anadili eğitimine katılma hakkı bulunmaktadır (Ulusal Eğitim Ajansı, 2013; Lindberg, 2007).

1991’de geçen reform halen *Bağımsız okul reformu* olarak adlandırılmaktadır. Bu reform yeni kurulan eğitim şirketlerinin ve aynı zamanda öğretmen gibi özel aktörlerin genellikle belirli bir pedagojik profile sahip okullar açmasını mümkün kılmıştır. Ör. İngiliz okulları, ikidilli okullar, Müslüman öğrenciler için okullar, Diyalog okulları (Gülen hareketinin okulları), vb. Bu okullar, devlet tarafından öğrenci sayısına göre “okul parası” adı altında finanse edildiği için özel değildir. Bağımsız okul sistemi ayrıca eğitimden kâr elde etmeye de imkân verir, bu nedenle çok sayıda yatırımcı sermayedar bağımsız okulların kuruluşunu finanse etmiştir.

Bu okul reformunun çeşitli okul programları (bağımsız okullara karşı bölge okulları) arasında rekabet yaratarak eğitim kalitesini zenginleştireceğine ilişkin bir beklenti vardı. Ancak gerçekte ulusal karşılaştırmalar

³ Aynı model, örneğin Fin ve Yunan gibi diğer geniş göçmen topluluklarındaki öğrenciler için de yaygın bir uygulamaydı.

⁴ Aile dili, öğrencilerin evde konuştuğu dili tanımlamak üzere ilk defa 1970’lerde kullanılan bir tanımdır. Bu tanıma yönelik eleştiriler, aile dili ifadesini 1980’lerde anadili tanımına dönüştürmüştür.

aracılığıyla ölçülen genel okul çıktılarında son dönemlerde bir düşüş olmuştur. Bunun yanı sıra benzer kökenden gelen öğrenciler aynı okullarda okumayı tercih ettiği için öğrenci popülasyonlarının çeşitli okullar arasında ayrışması artmıştır.

Göçmen öğrencilerin eğitimi için alternatif organizasyon modelleri

En geçerli olmuş ve geçerli olmaya devam eden model, bir daldırma modeli olarak da tanımlanabilen ana akım İsveç sınıfı modelidir. + ek olarak şunlar sağlanır → (bkz. sağdaki sütun)	– Yeni gelenler için hazırlık (karşılama sınıfı) – İkinci bir dil olarak İsveççe öğretim – Anadili aracılığıyla çalışma desteği – Anadili eğitimi (bir ders olarak)
İkidilli eğitim; Eğitim dilinin hem Türkçe ve İsveççe olduğu dönem 1970-1998	– “Aile dili sınıfları” olarak da adlandırılan, geçişli model; kapsamlı anadili desteğiyle eş zamanlı olarak İsveççeye girişle başlar, yıldan yıla İsveççe ders sayısı artar. – Bileşik sınıflar, sınıftaki öğrencilerin yarısı İsveççe yarısı Türkçe konuşur; bazı dersler birlikte, bazıları ayrıdır
İkidilli okullar, ör. İsveç-Fin okulları. Geçerli olduğu dönem 1991 -	– Azınlık dillerine ilişkin ders (ör. Fince) ve ayrıca İsveççe üzerine ve İsveççe verilen dersler
Bağımsız okullar, örneğin Müslüman veya İngiliz dili gibi belirli bir dil profiline sahip okullar. Geçerli olduğu dönem 1991 -	– Ağırlıklı olarak İsveççe eğitim – Anadilinde eğitim haftada 1-1,5 saat

Türk ve diğer göçmen öğrencilere yönelik eğitimin farklı dönemlerinde, büyük şehirlerde yerel olarak düzenlenen alternatif organizasyon modellerinin bir özeti aşağıdaki şekilde sunulabilir (Hyltenstam & Tuomela, 1996; Lainio, 2013):

Göçmen Öğrencilerin Eğitimi İçin Alternatif Organizasyon Modelleri

21. yüzyılda İsveç'te göçmen öğrencilere yönelik eğitim düzenlemelerindeki en yaygın uygulama anaakım İsveç sınıfı modelidir ve dersler sadece İsveççe verilir (anadili dersine isteğe bağlı katılım dahil). Öğrenci yeni geldiyse, öncelikle *ikinci dil olarak İsveççede* bazı temel dil becerileri sağlayan hazırlık sınıfına yerleştirilebilir. Hazırlık dönemi, öğrencinin ilerlemesine ve geldiği ülkedeki eğitim geçmişine bağlı olarak, altı ay ila bir buçuk yıl sürebilir. Ancak okul mümkün olan en kısa sürede, öğrenciyi yaşına uygun sınıfa da yerleştirir. Öğrenci hazırlık sınıfına devam ederken, aynı anda normal sınıftaki bazı derslere de katılabilir. Bu dersler daha az bilişsel çaba gerektiren veya İsveççede yüksek düzeyde gelişmiş dil becerisi gerektirmeyen spor faaliyetleri, resim dersleri gibi dersler olabilir. Okul öğrencinin anadilinde bir anadili öğretmenine ulaşabiliyorsa, öğrenci anadili öğretmeninden *ders rehberliği* ve yanı sıra belirli bir alan derisi olarak anadili dersi alabilir. Ders rehberliği, açıklanmasına ihtiyaç duyulan konularda öğrencilere kendi anadillerinde sağlanan bir destek biçimidir. Bir göçmen öğrencinin bir konunun belirli bir kısmındaki içeriği kavraması için destek sunmayı amaçlar. Günümüzde ikidilli eğitim yalnızca İsveç-Fin okulları veya uluslararası İngilizce okullar gibi ikidilli okullarda verilmektedir. Şu anda Türk öğrenciler için ikidilli okul bulunmamaktadır.

Göçmen Öğrencilerin Eğitim Şartlarını Kolaylaştırmak İçin Özel Önlemler

Eğitim otoriteleri tarafından başlatılan ve politik partilerin de üzerinde uzlaşmaya vardığı üç farklı önlem mevcuttur:

1. Göçmen öğrencilerin normal İsveç okullarında *anadili eğitimi* hakkı.
2. Göçmen öğrencilerin, çeşitli ders konularında kendi anadilinde ders rehberliği alma imkanı.
3. Göçmen öğrencilerin İsveççeyi standart bir ders şeklinde seçmek yerine, *İsveççeyi ikinci dili* olarak öğrenmeyi seçme hakkı.

Bir sonraki başlıkta, göçmen öğrencilere yönelik anadili eğitiminin altında yatan ideoloji ve pratik kısaca açıklanacaktır.

Anadili Eğitimi

Daha önce belirtildiği gibi, 60 yıllık süre zarfında İsveç toplumunun demografik bileşiminde değişiklikler olmuş ve görece homojen bir toplumdaki görece heterojen bir topluma dönüşmüştür (Hyltenstam & Tuomela, 1996). 1950'lerin başında nüfusun yalnızca %3'ü ülke dışında doğmuşken, 2013'te bu oran %15,9'a ulaşmıştır. Toplumdaki bu büyük değişikliklerin çoğunluk nüfus üzerinde de etkisi olmuş, Hyltenstam ve Tuomela'nın işaret ettiği gibi yeni duruma karşılık farklı tutumlar sergilenmiştir (1996). Bazı kişiler kültürel ve dilsel çeşitliliğe kucak açarken, bazıları da bu gelişmeye karşı açıkça düşmanlık göstermiştir. Hyltenstam ve Tuomela'ya (1996) göre 1977'den bu yana yapılan aile dili reformu İsveç toplumunun çoğulcu gelişimini ortaya koyan en önemli gösterge olmuştur. Diğer İskandinav ülkelerinde (ör. Danimarka ve Norveç) göçmen öğrencilere yönelik anadili eğitimi son dönemlerde yürürlükten kaldırılmıştır; ancak bu durum İsveç'te yaşanmamıştır. Gerekçesi resmi göç politikasına aykırılığı olabilir, ayrıca hem İsveç'te hem de uluslararası düzeyde yürütülen araştırmaların, ikidilli öğretimin avantajlarını ortaya koyan sonuçlarıyla gösterdiği karışıklık da olabilir. Bu sonuçlar örneğin çoğunluk dili ile anadili eş zamanlı olarak öğrenme ve ilerletmenin göçmen öğrencilerin genel performanslarını geliştirdiğini göstermektedir. Belirlenen bazı avantajlar şunlardır:

- Anadili eğitimine katılan öğrenciler kendilerini daha güvende hissederek ve diğer göçmen öğrencilere kıyasla, okulda geçirdikleri zamandan daha çok keyif alırlar (Wrede, 1979; Hill, 1995).
- Anadili eğitimine düzenli olarak katılmış öğrencilerin İsveççe, İngilizce ve genel not ortalamaları anadili eğitimini yarıda bırakmış öğrencilerden daha yüksektir (Hill, 1995).
- Anadili eğitimine katılan öğrencilerin İsveç diline hakimiyeti diğer göçmen öğrencilerden daha iyi düzeydedir (Hill, 1995).
- Anadili eğitimine katılan öğrenciler diğer göçmen öğrencilere kıyasla soyut kavramları daha yüksek bir farkındalıkla kullanma becerisine sahiptir (Hill, 1995).
- Thomas ve Collier (1997, 2002) tarafından yürütülen geniş ölçekli bir araştırmada, ABD'ndeki çeşitli okul programlarında ikidilli göçmen öğrencilerin okul başarısı incelendi. En iyi sonuç gösterenler, tüm ders yılı boyunca devam eden ve *iki yönlü ya da tek yönlü program* olarak adlandırılan ikidilli programlar olmuştur.
- Ayrıca İsveç Ulusal Eğitim Kurulu'na göre, "Anadili eğitimine katılan

öğrenciler tüm ders konularında, İsveç kökenli öğrencilerden bile daha yüksek not almaktadır” (2008, s. 48).

Göçmen öğrencilere yönelik anadili eğitiminin amaçları İsveç müfredatında tanımlanmıştır (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011). Amaçlardan yalnızca birkaçını belirtmek gerekirse:

- [--] öğrencilerin anadillerinde okuma ve yazmaya olan ilgisini canlandırmak
- [--] anlatsal edebiyatla [--] ve farklı türdeki olgusal metinlerle karşılaşmak ve bilgi edinmek
- [--] dil, kimlik ve dünya kavrayışlarını geliştirmek
- [--] kültürel kimliği geliştirmek ve çokdilli olmak

Özetle, öğrencilerin kimlik gelişimi, ikidilli ve çokkültürlü gelişimi, iki dilde okur-yazarlığı ve anadilinde konu bilgisinin gelişimini desteklemek amaçlanmaktadır.

Aşağıdaki tablo (İstatistikler, İsveç Ulusal Ajansı, 2013), sol sütununda anadili eğitimine katılma hakkına sahip toplam öğrenci sayısını, sağ sütununda gelişigüzel seçilmiş yıllarda etkin katılan öğrenci yüzdesini göstermektedir. Anadili Türkçe olan öğrencilere ilişkin rakamlar 2013 yılı için eklenmiştir.

Anadili eğitimine katılan öğrenci sayısı

Bu hakka sahip öğrenciler (tüm diller)	Bu hakka sahip olup katılan öğrenciler
1980: 86.596	52.412 %61
1989: 98.174	63.499 %65
1992: 105.091	59.796 %57
2013: 184.203	98.910 %53,7
2013: Türkçe 6.052	Türkçe %61,1 (= 3.712)

Rakamlardan görüldüğü üzere, öğrencilerin tamamı anadili eğitimine katılmamıştır. Bu durum öğrencilerin veya ebeveynlerinin anadili eğitime karşı tutumuyla ilgili olabilir. Çoğu Türk ebeveyn, evde zaten ko-

nuşulduğu için anadili eğitiminin gerekli olmadığını öne sürmektedir. Bu tutum, konuşma dili ve yazı dili olarak Türkçe arasındaki farka ilişkin bir kavrayış eksikliği olduğunu ve aynı şekilde evde konuşulan dilde okur-yazarlık becerisinin avantajlarını ortaya koymaktadır. Anadilinde eğitimin düzenlenmesi önündeki diğer engeller şöyle sıralanabilir: Anadili öğretmeni eksikliği, eğitimin amacına uygun materyal eksikliği ve okul idaresinin olumsuz tutumu veya bu faktörlerin bir bileşimi.

2012/2013 yılında anadili eğitimine katılma hakkına sahip en büyük beş öğrenci grubu Araplar (33.695 öğrenci), İngilizler (11.608 öğrenci), Bosnalılar/Hırvatlar/Sırpalar (11.608 öğrenci), İspanyollar (10.696 öğrenci) ve Somalililerdir (10.164 öğrenci). Anadili Türkçe olan öğrencilerin sayısı 6.072'dir ve bu da onları en büyük on beşinci grup yapmaktadır. Ayrıca, anadili eğitimine katılma eğilimi öğrencinin yurtdışında, ailesinin yurtdışında kendisinin İsveç'te veya ebeveynlerden birinin İsveç'te, birinin yurtdışında doğup kendisinin İsveç'te doğmasıyla da ilgilidir. İlk durumda anadili eğitimine katılım oranı %73,8'in üzerindedir (bu hakka sahip tüm öğrenciler dahil), ikinci durumda %68,3 ve üçüncü durumda ise yalnızca %18,8'dir (Skolverket/ Ulusal Eğitim Ajansı, Rapportbilaga 2007-11-16).

Anadili Eğitimi İçin Belirli Kaynaklar

Öğretmen fakülteleri 1977-1988 tarihleri arasında, Türkçe de dahil 20 dilde anadili öğretmeni için eğitimci eğitimi önermiştir. Bu dönem boyunca 1.301 anadili öğretmeni öğretmen sertifikalarını almıştır. Ayrıca, 1970 ve 1980'lerde eğitim alanlar emekli olduklarından ve Finliler hariç diğer göçmen gruplara yönelik yeni bir eğitim planlanmadığından, okullar anadili öğretimi için başka "yetkin kişiler" istihdam etmiştir. Göçmen nüfusu içerisinde, kendi ülkelerinde öğretmenlik eğitimi almış kimseler de yer almaktadır, bunlar arasında Türkiye'de anadili öğretmeni olarak çalışmış bazı öğretmenler de bulunmaktadır.

Ancak eğitim makamları anadili eğitimi için, özellikle Türkçede, neredeyse hiçbir materyal kaynağı geliştirme planı başlatmamıştır. Öğretmenler ya Türkiye veya Almanya'dan Türkçe kitaplar getirtmiş ya da kendi materyallerini üretmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin geliştirdikleri materyalleri paylaşabildiği veya diğer anadili öğretmenleri tarafından üretilen materyalleri yükleyebildikleri <http://modersmal.skolverket.se/> İsveç Ulusal Eğitim Ajansı web sitesi 2015 senesine kadar bulunmakta idi. Şu anda maalesef ya geçici veya temelli olarak kaldırılmıştır.

Eğitimle İlgili Sonuçlar - Çeşitli Gruplar Arasında Karşılaştırmalar

Çeşitli eğitim düzeyleri ve farklı öğrenci kümelerinin okul başarısı sonuçlarına yönelik İsveç yetkili kurumları tarafından yürütülen sayısız araştırma mevcuttur. Söz konusu göçmen öğrenciler olduğunda, göçmen kökenler de göz önünde bulundurulmaktadır, örneğin 7 yaşında okula başlamadan önce ya da bu yaştan sonra göç edip etmedikleri (ör. Ulusal Eğitim Ajansı, İsveç Okul Denetleme Kurulu). Fakat bu resmi istatistikler belirli göçmen veya azınlık gruplara ilişkin sonuçları göstermemektedir, veriler bunun yerine “İsveç kökenli”, “İsveç doğumlu yabancı kökenli”, “yurtdışı doğumlu yabancı kökenli” veya “yeni göç etmiş öğrenci” başlıkları altında sunulmaktadır.

İsveç okul sisteminde öğrenciler yakın zamana kadar, ilk yazılı karnelerini (Bezeugnis/sertifika) ilk defa 8. sınıfta (14/15 yaşında) almaktaydı. Bu yıllarca tartışılan bir uygulama olmuş ve karne (sertifika) almak için en uygun yaş meselesi uzun süre gündemde yer almıştır. Ancak Kasım 2012’den itibaren öğrenciler ilk yazılı karnelerini 6. sınıfta (12 yaşında) almaya başlamıştır (Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı, 2011). Okul başarısının farklı öğrenci grupları arasında nasıl değiştiğinin bir göstergesi olduğundan, öğrencilerin zorunlu eğitimi tamamladığı 9. sınıftaki (16 yaşındaki) notları da ilgi odağı olmuştur. Bu notlar öğrencilerin liseye devam etmeye uygun olup olmadığını belirlemektedir. Aşağıdaki tablo 2013 bahar döneminin sonuçlarını göstermektedir. Yaklaşık 100.000 öğrenci 2013 bahar döneminde 9. sınıfı tamamlamıştır. Aşağıda gösterildiği gibi, öğrenci kategorileri arasında genel farklılıklar mevcuttur (İsveç Ulusal Eğitim Ajansı 2013). Bu araştırmaya göre İsveç kökenli öğrenciler yabancı kökenli öğrencilerden ortalama olarak daha yüksek not performansı sergilemiştir. Öte yandan, bazı farklılıklar yabancı köken faktöründen çok toplumsal eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyleri ve iş pozisyonları arasındaki farklar dikkate alındığında, yalnızca okula başladıktan sonra İsveç’e gelen göçmen öğrencilerin notlarının daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda İsveç Ulusal Eğitim Ajansı raporunda (2013) yer alan bazı yüzdelik (%) değerler gösterilmektedir.

Öğrencilerin 9. sınıf notları: Öğrenci sayısı, (9. sınıftaki) öğrenci popülasyonu yüzdesi, tüm konularda hedefe erişme oranı, 2013 bahar döneminde liseye geçme hakkı kazananlar

Kategori	Rakamlar	Popülasyon yüzdesi	Tüm konularda hedefe erişme oranı	Liseye geçme hakkı elde edenlerin oranı	Diploma ²² notu İsveç kökenli
İsveç kökenli	75.701	%79	%81	%91	218.1
Yabancı kökenli, İsveç doğumlu	9.300	%10	%70	%86	209.3
Yabancı kökenli, yurtdışı doğumlu	10.608	%11	%51	%64	179,6
Yeni gelenler	2.911	%3	%20	%28	123,7

⁵ Diploma notu, zorunlu eğitim sisteminde 9. sınıfta verilen diplomada yazılı, öğrencinin farklı derslerde aldığı notların toplamıdır.

İsveç Ulusal Eğitim Ajansı'na göre (2014), liseye geçme hakkı *kazanamayan* öğrencilerin sayısı 2014 ile 2016 yılları arasında genel olarak %10,5'ten %13,1'e artış göstermiştir. Dahası, öğrencilerin sonuçları ebeveynlerinin eğitim düzeyiyle oldukça ilgilidir. Ebeveynleri dokuz yıldan kısa süre eğitim almış öğrenciler (öğrenci popülasyonunun %5'i) daha düşük notlar almış ve ailesi liseyi tamamlamış (öğrenci popülasyonunun %50'sinden fazlası) ya da üniversite mezunu (öğrenci popülasyonunun yaklaşık %50'si) öğrencilerde olduğu ölçüde, liseye devam etme hakkı kazanamamıştır.

Lise programlarına devam edebilme performansı ayrıca öğrencinin İsveç'te veya ülke dışında doğmuş olma faktöründen de etkilenmektedir; fakat ebeveynlerin eğitim düzeyiyle de bağlantılıdır. Liseye devam edebilen göçmen öğrenci sayısı, ebeveynleri üniversite düzeyinde eğitim almış göçmen öğrenci popülasyonunda en yüksektir. İran ve Polonya'da doğan göçmen ebeveyn popülasyonunda yüksek öğretim mezunu oranı İsveç nüfusundaki ortalamadan daha yüksektir. Anne ve babası 9. sınıfa kadar

okumuş öğrencilerin yalnızca yüzde 50'si liseye devam etme hakkı elde etmiştir. İstatistik İsveç'e göre (2014), Türkiye'de doğan göçmen ebeveynlerin çoğu (%42) 12 yıldan az eğitim görmüştür ve yalnızca %19'u üniversite mezunudur (Svenska Dagbladet 2010-06-08). Bu durum Türkiye kökenli öğrencilerin, örneğin İran, Polonya ve Finlandiya kökenli öğrenciler gibi ebeveynleri görece daha yüksek eğitim düzeyine sahip göçmen öğrencilerden daha düşük oranda liseye devam etmesini açıklayabilir. Çeşitli göçmen grupları arasında eğitim düzeyi farklılıkları yaş yapısı, İsveç'e göç nedenleri ve ülkelerindeki genel eğitim sistemi ile açıklanabilir.

İsveç'te doğan veya ülkeye okula başlama çağından önce gelen öğrenciler için söz konusu tablo daha olumludur. Standart okul yaşını geçtik-

2013/2014 öğretim yılında 9. sınıfı tamamlayan öğrenciler veliseye ilişkin tabloda gösterildiği gibi farklı programlara devam etme hakkı kazanan öğrencilerin yüzdesi

9. sınıfı tamamlayan ve diploma sistemiyle bağlantılı hedef ve bilgi düzeyi doğrultusunda diploma almış Türk kökenli öğrenciler		Doğa bilimleri ve teknoloji	İktisat, beşeri bilimler, sosyal bilimler	Müzik ve drama	Mesleki eğitim	Vasıf değeri
Üniversiteye hazırlık ve kolej programlarına gitmeye hak kazanmış öğrencilerin sayısı ve yüzdesi	Öğrenci sayısı	Toplam %	Toplam %	Toplam %	Toplam %	Toplam
Tüm ülke ⁶ Köken	97.063	83	84	86	87	215
Öğrenci:						
- Türkiye doğumlu ⁷	177	40	39	43	45	153
- Her iki ebeveyni Türkiye doğumlu ⁸	703	74	76	79	81	203
- Yurtdışı doğumlu ⁹	11.186	58	60	63	63	180
- Her iki ebeveyni yurt dışı, kendi İsveç doğumlu ¹⁰	9017	80	82	84	85	212
- İsveç doğumlu ¹¹	75.980	87	88	90	91	220

⁶ 2013/2014 yılında 9. sınıfı tamamlayan toplam öğrenci sayısı.

⁷ Türkiye'de doğan öğrencilerin sayısı.

⁸ Her iki ebeveyni Türkiye'de doğan öğrencilerin sayısı.

⁹ Yurtdışında doğan öğrencilerin sayısı.

¹⁰ Her iki ebeveyni yurtdışında doğan, İsveç doğumlu öğrencilerin sayısı.

¹¹ İsveç'te doğan öğrencilerin sayısı.

ten *sonra* İsveç'e göç eden öğrencilerle okul yaşından önce gelen öğrenciler arasında büyük fark görülmektedir. Okul yaşını geçtikten sonra gelen öğrencilerin %52,1'i ile okula başlama yaşından önce gelen öğrencilerin %86,6'sı liseye geçme hakkı kazanmıştır. Yeni gelen öğrencilerin yalnızca %27,9'u lisede mesleki programlara gitme hakkı elde etmiştir.

Türkiye kökenli öğrencilere gelindiğinde; İsveç Ulusal Eğitim Ajansı'nın ürettiği aşağıdaki tablo bu makale için özel çıkartılmıştır ve Türkiye kökenli öğrenciler hakkında bazı bilgileri içermektedir.

Üst orta öğretimdeki ulusal programlara devam etme hakkı kazanmak için, öğrencilerin sıralanan konularda geçer not almaları gerekmektedir: İsveççe/İkinci dil olarak İsveççe, İngilizce ve matematik. Ayrıca öğrencinin ilave derslerden geçer not alması gerekir:

- Mesleki program	diğer beş derste
- Sanat ve drama	dokuz derste
- İktisat, insan bilimler ve sosyal bilimler	coğrafya, tarih, din ve sosyal bilim dahil dokuz derste
- Doğa bilimleri ve teknoloji	biyoloji, fizik ve kimya dahil dokuz derste

Aşağıdaki tabloda, liseye devam etme hakkı kazanmış göçmen öğrencilerle ilgili olarak yer alan rakamlar ülke kökeni, göç yaşı, okul çağı öncesi ve sonrası göç bilgilerine göre sunulmuştur.

Yükseköğretimde Göçmen Öğrenciler

İstatistik İsveç'e göre (2012)¹⁴ 2010/11 akademik yılında yabancı kökenli öğrencilerin üniversiteye başlama oranı yüzde 18'dir. Yabancı kökenli kadın ve erkek öğrenciler arasında, İsveç kökenli öğrencilerle kıyaslandığında herhangi büyük bir farklılık görülmemektedir. Yabancı kökenli birinci sınıf öğrencilerinin yüzde 60'ı kadın, yüzde 40'ı erkektir. İsveç kökenli ilgili öğrenci grubunun yüzde 58'i kadın, yüzde 42'si erkektir. Ancak çeşitli ülkelerden gelen yabancı kökenli öğrenciler arasında hatırı sayılır farklar mevcuttur. 25 yaşında, 1985 doğumluların yüzde 43'ü yükseköğretime kayıt yaptırmıştır, ancak bunun içerisinde İsveç kökenlilerin oranı yabancı kökenlilerden daha yüksektir. 25 yaşındaki İsveç kökenli öğrencilerin yüzde 44'ü yükseköğretime başlamıştır, yabancı kökenli öğrenciler ara-

Göçmen öğrenciler arasında, ülke kökenlerine göre liseye kabul oranı

(Kaynak: Skolvärlden 2010)

Okula başladıktan sonra göç	Okula başlamadan önce göç
ABD %90,1	Birleşik Krallık %97,6
Norveç %86,3	Vietnam %97,2
Birleşik Krallık %85,0	ABD %95,2
Türkiye %46,9	Somali %75,0
Sırbistan ve Karadağ %46,7	Eski Yugoslavya %72,1
Somali %24,6	Türkiye %67,2
Yabancı kökenli toplamda %75,5	İsveç dışında doğanlar toplamda %84,6
İsveç kökenli %91,2	

sında buna karşılık gelen oran yüzde 39'dur. Yabancı kökenli grup içerisinde de bazı farklılıklar mevcuttur. İsveç dışında doğan öğrencilerin yüzde 37'si 25 yaşında yükseköğretime başlarken İsveç'te doğan yabancı kökenli öğrencilerin yüzde 41'i söz konusu yaşta yükseköğretime kaydolmuştur.

Yükseköğretime 2008 yılında, 25 yaşında başlayan göçmen öğrencilerin oranı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo, üniversite eğitimine 2008'de başlamış, *yurtdışında doğan göçmen kökenli öğrencilerin* oranını sunmaktadır. Tablo doğum yerine göre bölümlere ayrılmıştır.

İran kökenli, yurtdışında doğmuş öğrencilerin yüzde 60'ı üniversite eğitimine 25 yaşında başlamıştır, bu rakam İsveç kökenli öğrencilerde yüzde 45'tir (tabloda gösterilmemiştir). Bir sonraki en yüksek oran, yüzde 47 ile yurtdışı doğumlu, Polonya kökenli öğrencilerdir, bunu yüzde 46 ile Bosna Hersek izlemiştir. İsveç'te kayıtlı 25 yaşında oldukça büyük bir gru-

¹² Yabancı kökenli öğrenciler kategorisi, İsveç dışında doğmuş öğrencilerle veya İsveç'te doğan ancak ebeveynlerinin her ikisi de yurtdışında doğmuş öğrenciler için kullanılmıştır.

¹³ İsveç kökenli öğrenciler kategorisi, ebeveynlerinden en az biri İsveç'te doğmuş veya kökeni bilinmeyen, İsveç doğumlu öğrenciler için kullanılmıştır.

¹⁴ Bu sunum, İstatistik İsveç'in 2012 tarihli "2010/11 öğretim yılında yüksek öğretim öğrencileri ve doktora öğrencileri arasında yabancı kökenliler" raporuna dayanmaktadır

Eğitime 2008'de başlamış, 25 yaşındaki yurtdışı doğumlu göçmen öğrencilerin yüzdeler payı

Doğum yeri	Toplam	Kadın	Erkek
İran	60	64	56
Irak	26	33	21
Bosna Hersek	46	59	34
Yugoslavya	22	27	18
Şili	31	35	27
Lübnan	27	31	24
Türkiye	36	43	27
Somali	16	20	13
Polonya	47	51	42
Suriye	40	47	35

ba, ancak üniversiteye başlayan öğrenciler arasında belirgin şekilde düşük bir paya sahip iki ülke Irak ve Yugoslavya'dır. 25 yaşında üniversiteye başlayanlar arasında en düşük paya sahip olanlar, yüzde 16 ile Somali'den gelenler olmuştur.

Genel sınav veya mesleki sınava yönlendiren bir program seçimi sözü konusu olduğunda, yabancı ve İsveç kökenli öğrencilerin oranı arasında bir fark bulunmamaktadır. Her iki grubun da yüzde 35'i mesleki sınava yönlendiren bir program, yüzde 65'i genel sınava yönlendiren bir program seçmiştir. Üniversiteye başlayan yabancı kökenli öğrencilerin en yüksek oranda seçtiği alan doğa bilimleri olmuştur. Bu öğrencilerin yüzde 49'u yabancı kökenli, yüzde 14'ü ise her iki ebeveyni de yurtdışı kökenli, İsveç'te doğmuş öğrencilerdir. Sağlık hizmetleri alanında bile, yurtdışı doğumlu yeni başlayan öğrenci sayısı yüzde 15'lik bir yüksek oran sergilemiştir. Yabancı kökenli öğrencilerin mesleki sınavlara giriş oranı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

2008/09'da okula başlayan yabancı kökenli en yüksek öğrenci oranına sahip mesleki yerleştirme programları (yüzde cinsinden)

Mesleki yerleştirme programı	Toplam	Kadın	Erkek
Eczacı yardımcısı programı	69	68	71
Eczacı programı	59	60	54
Biyomedikal analist programı	49	47	55
Röntgen hemşiresi programı	47	45	56
Dişçi programı	38	34	43
Dental hijyenist programı	37	36	63
Okul ve meslek danışmanı programı	24	23	25
Mühendislik programı	23	22	23
Sosyal bilimler programı	20	19	28
Meslek hastalıkları uzmanı programı	18	16	38

Göçmen Türk Öğrencilere İlişkin Ayrıntılı Çalışma Gereksinimi

Bu makalede sunulan istatistiklere bakıldığında, Türkiye kökenli göçmen öğrencilerin yükseköğretime devam etme oranının diğer göçmen kökenli öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. İstatistik İsviçre'nin (2014) iddia ettiği gibi, bunun gerekçesi ebeveynlerin eğitim geçmişi ve emek piyasasındaki konumları olabilir. Öte yandan, tüm öğrencilere kökenlerinden bağımsız olarak eşit fırsat ve eşit eğitim sağlamayı amaçlayan İsviçre eğitim sistemi gibi bir yapının esas olarak, ailesi yükseköğretilmiş öğrencilerin yer aldığı, bu anlamda zaten ayrıcalıklı olan bir kesime başarı kazandırması tuhaf görünmektedir. Türk kökenli öğrencilerin üniversite eğitimine gösterdiği ilginin düşük olma nedeni şunlar olabilir: Ebeveyn ile büyükbabanın/büyükanne'nin eğitim düzeyi, en başta emek göçü şeklinde görünen İsviçre'ye göç etme nedenleri. Bu durum ailelerin çalışma ve para kazanma isteklerinin çocukları için yükseköğretim beklentisinden ağır olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin 1970'lere bakıldığında, eğitimlerine devam etme hakkı kazanmış olsalar bile, ebeveynleri çocuklarını liseye göndermeye ikna etmek daha zordu. Bu özellikle kız çocukları için geçerliydi. Aileler genellikle aile refahına katkıda bulunması için, gençlerin

okumak yerine çalışmaya başlamasını tercih ediyordu. Ancak bu davranış kalıbı son yıllarda değişmiştir ve günümüzde ebeveynlerinin eğitim düzeyinden bağımsız olarak, ailedeki ilk üniversite mezunu olan çok sayıda Türk kökenli genç bulunmaktadır. Bu genç mezunlar Türk topluluğundaki genç öğrenciler için yeni modeller olacak, diğerlerinin de onları izlemesini ve artan oranda yükseköğretime devam etmesini teşvik edecektir.

İsveç yetkili makamları ve İstatistik İsveç'in yürüttüğü inceleme ve araştırmalar temelinde Türk kökenli gençlere ilişkin çok az veri olduğundan, eğitim alanındaki ve toplumdaki konumları hakkında yeni araştırmalar gerçekleştirmek ayrıca önemlidir. Başlangıç noktası olarak eğitim dili, eğitim, kültür ve kimliğe odaklanan, nitelikli yaklaşım temelinde bir araştırma kurgulanabilir. Bu gibi bir nitelikli çalışmada, farklı kökenlere sahip gençlerden oluşan küçük gruplardan bilgi edinilebilir, görüşme, gözlem, anket vb. aracılığıyla veri toplanabilir. Bu veri seti, olası mevcut veri tabanlarından elde edilen nitelikli verilerle de birleştirilebilir. Çalışma, tercihe göre mikro ve makro perspektifler arasında bağlantı kurabilir ve ayrıca geçmiş, şimdi ve gelecek arasında tarihsel bir bağ sağlayabilir. Aydınlatılması önemli olan kilit mesele, Türk kökenli gençlerin İsveç eğitim sisteminde ve daha geniş toplumsal alanda nasıl bir deneyim yaşadığı sorusudur. İnceleme, mevcut istatistikleri tamamlayıcı bir veri olarak, gençlerin gündelik yaşamlarında benimsedikleri düşünceleri, perspektifleri ve arzularını açığa çıkarabilir. Bu türden bir nitelikli yaklaşım aracılığıyla gençlerin eğitimde, sosyal ortamda ve emek piyasasında deneyimledikleri bu edininim ve engellere ilişkin daha ayrıntılı bilgi elde edebiliriz. Olgular genel istatistikî bilgilerle gizlenirse, ne fark edilebilir ne de çözülebilirler.

Kaynak

- Ertem-Kurtiz, G. ve Kuyumcu, E. (1985). *Türkiska kvinnor i myndighetssverige*. Linköping: Statens invandrarverk.
- Hill, M. (1995). *Invandrabarns möjligheter. Om kunskapsutveckling och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hyldenstam, K. ve Tuomela, V. (1996). *Hemspråksundervisningen. I: Hyldenstam, K. (red.), Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuyumcu, E. (2014). A case study of bilingual language use: An account of discursive and literacy practices in Swedish and Turkish by a young person. : *BILIG içinde*. Journal of Social Sciences of the Turkish World. Sayı 70. Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyeti, sy. 181-210.
- Kuyumcu, E. (1999). *Språkutveckling hos tvåspråkiga turkiska barn – en forskningsöversikt i nationellt och internationellt perspektiv. I: Axelsson, M. (red.), Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut. Sy. 130-165.
- Kuyumcu, E. (1995). *Språk och miljö i Botkyrka. Rapporter från den språkvetenskapliga pilotundersökningen. Del 2. Turkiska elever på högstadiet – Språksociologisk situation samt preliminär bedömning av språkfärdigheten i svenska och turkiska. Rapporter om tvåspråkighet 10. Centrum för tvåspråkighetsforskning*. Stockholm: Universiteti Lainio, J. (2013). *Modersmålens erkända och negligerande roller. : Olofsson, M. (Red.), Symposium 2012 içinde*. Lärorollen i svenska som andraspråk. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitets förlag. Sy. 66-96.
- Lindberg, I. (2007). *Multilingual Education: a Swedish Perspective. : Carlson, M., Rabo, A. ve Gök, F. (Ed.), Education in 'Multicultural' Societies içinde*. Turkish and Swedish Perspectives. İsvç Araştırma Enstitüsü, İstanbul. Transactions. Cilt 18. Sy. 71-90.
- Lundberg, I. (1991). *Kulubor i Stockholm. En svensk historia*. Botkyrka: Stiftelsen Sveriges Invandrarinstitut och Museum i Botkyrka.
- Lundberg, I. & Svanberg, I. (1992). *Kulu utvandrarbygd i Turkiet*. Uppsala Üniversitesi: Centrum för multietnisk forskning.
- Lundgren, Å. (1997). *Turkiet och Europa. I: Svanberg, I. (red.), Turkiet. Bro eller barriär mellan Europa och Asien*. Stockholm: Dialogos förlag.
- Morfiadakis, E. (1986). *Sverige och invandringen*. Malmö: Utbildningsproduktion AB.
- Narrowe, J. (1998). *Under one roof. On becoming a Turk in Sweden*. Stockholm Studies in Social Anthropology. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Politica, Bind 30, 2. *Yazan Borevi, K. (1998). Svensk invandrapolitik, (om)formulering içinde*.
- Skolverket/İsvç Ulusal Eğitim Ajansı (2013). *Utbildningsstatistik. Slutbetyg i grundskolan våren 2013*. PM 2013-09-30, korrigerad 2014-01-17, 1 (13), 71-2013:28
- Skolverket/İsvç Ulusal Eğitim Ajansı (2011). *Om betygsättning i grundskolan och motsvarande skolformer*.
- Skolverket/İsvç Ulusal Eğitim Ajansı (2008). 321. raporun özeti. *With another mother tongue – students in compulsory school and the organisation of the teaching and learning*.
- Spetz, J. (2014). *Debatterad och marginaliserad. Perspektiv på modernmålsundervisningen. Rapporter från Språkrådet, 6. Språkrådet. Institutet för språk och folkminnen*.
- Statistiska centralbyrån/İstatistik İsvç 2014. *Rapor 2014:6. Educational background among foreign born persons*.
- Statistiska centralbyrån/İstatistik İsvç (2010). *Born in Sweden – but still different. The significance of parents' country of birth 2010*.
- Statistiska centralbyrån/İstatistik İsvç (2009). *Befolkningsstatistik. Beskrivning av Sveriges befolkning 2008. (İstatistik İsvç (2009). İsvç'in resmi istatistikleri. Nüfus istatistikleri. İsvç'te 2008 yılında nüfus açıklaması)*.
- Statistiska centralbyrån/İstatistik İsvç (2008). *Integration – en beskrivning av läget i Sverige. Integration: Rapport 1. (İstatistik İsvç (2008). Integration – a discription of the situation in Sweden. Integration: Rapor 1)*

- Svanberg, I. (1997). *Turkiet, mångfalden och kontrasternas land*. I: Svanberg, I. (red), *Turkiet. Bro eller barriär mellan Europa och Asien*. Stockholm: Dialogos förlag.
- Thomas, W. P. ve Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Thomas, W.P. ve Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington. <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>
- Wrede, G. (1979). Elevers, föräldrars och lärares upplevelse och uppfattning av arbetet i tre finska lågstadielklasser i Eskilstuna kommun. Specialarbete, kurs C., Uppsala universitet, pedagogiska institutionen.
- Välfärd Nr 4 2006. Skrivnen av: Gärdqvist, A. Stora utbildningsskillnader mellan invandrargrupper.
- Välfärd Nr 1 2006. Skrivnen av: Palaszewski, B. ve Auer, A. (2006). Utländsk bakgrund spelar mindre roll för betygen.

Internet kaynakları

- Forskning och statistik om integration och migration i Sverige. <http://www.migrationsinfo.se/migration/sverige/> (2015-05-18)
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (2014). Rapport 399. Beskrivande data 2013. Förskola, skola och vuxenutbildning. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3211
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı 2013. PM Slutbetyg i grundskolan våren 2013. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3081
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (2013). Rapport 387. Skolverkets lägesbedömning 2013. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3060
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı. Det svenska utbildningssystemet. <http://www.skolverket.se/skolformer/karta-over-utbildningssystemet> (2015-05-18)
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2687
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (2008). *With another mother tongue – students in compulsory school and the organisation of teaching and learning*. 321. raporun özeti, 2008. www.skolverket.se/publikationer?id=2181
- Skolverket/İsveç Ulusal Eğitim Ajansı (2007). Rapportbilaga 2007-11-16, Dnr 2007:890. Bilaga till rapport Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet.
- İsveç İstatistiksel Almanagi, Nüfus istatistiği 2013. http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Other/Other/Statistical-Yearbook-of-Sweden/ (2015-05-18)
- İsveç İsveç, SCB'den istatistik haberleri. http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Population/Population-composition/Population-statistics/Aktuell-Pong/25795/Behallare-for-Press/370353/ (2014-02-19)
- İstatistik İsveç/Statistiska centralbyrån. Folkmängd 2013. Statistiknyhet från SCB. http://www.scb.se/sv_/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/25788/25795/behallare-for-press/370353/
- İstatistik İsveç 2012. <http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/>
- İsveç Ulusal Eğitim Ajansı An overview of the Swedish education system. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-latlast/in-english/the-swedish-education-system/an-overview-of-the-swedish-education-system-1.72184> (2015-05-18)
- Sveriges officiella statistik. Statistiska meddelanden. UF 19 SM 1001. Foreign background among students in higher education 2008/09. http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Publishing-calendar/Show-detailed-information/?publobjid=13605+

Eija Kuyumcu

Stockholm Üniversitesi

Finlandiya'daki Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları

Finlandiya'nın bir Göç Ülkesine Dönüşmesi

Finlandiya'daki göçmen öğrencilerin¹ eğitim durumu ve toplumsal koşulları pek çok açıdan İsveç'teki tabloyla benzerdir. Ancak eğitim uygulamalarındaki bazı farklılıkları ve benzerlikleri vurgulamak üzere bu iki komşu ülke arasında koşullara ilişkin bir kıyaslama sunulacaktır. İsveç ile Finlandiya arasındaki en çarpıcı fark, Finlandiya'ya göçün İsveç'ten yaklaşık 40 yıl sonra başlamış olmasıdır. İsveç İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra hatırı sayılır oranda mülteciyi ağırlarken, Finlandiya'ya göç daha yoğun ölçekte ilk defa 1990'larda başlamıştır. Dolayısıyla, İsveç erken bir dönemde göç ülkesi olarak değerlendirilirken, aynı dönemde Finlandiya daha ziyade *dışa göç veren* bir ülke olarak kategorize edilmiştir. Finlandiyalı göçmenlerin ana varış yerleri batı komşusu İsveç'in yanı sıra Kanada, ABD, Avustralya ve diğer bazı ülkelerdi. 1950'lerden sonra İsveç, neredeyse 400.000 Finlandiyalı göçmene ev sahipliği yapmış ve bu da Finlandiyalıları yıllarca İsveç'teki en büyük göçmen topluluğu haline getirmiştir (Kangassalo, 2006; Peura, 1994).

Finlandiyalıların göç etmesinin ana nedenleri arasında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yaşanan genel yoksulluk, 1950 ve 60'lardaki işsizlik ile yaşam standardıyla ilgili sorunlar yer almaktadır (age). Bu toplumsal koşullara bağlı olarak, başka ülkelerden Finlandiya'ya emek göçü ya da mülteci göçü yaşandığını söylemek mümkün değildir. Bu nedenle bu dönem

¹ Türkiye'den Finlandiya'ya gelen göçmen sayısı kısıtlı olduğundan söz konusu Türk öğrencilerin yerine Finlandiya'da tüm göçmen öğrencilerin eğitim durumu bu makalede ele alınmaktadır.

boyunca Finlandiya, yurtdışından göçmenlerin veya yabancı popülasyonunun bulunmadığı, görece homojen bir ülkeydi. Öte yandan Finlandiya'nın kendi azınlık nüfusları oluşmaktadır, örneğin Finlandiya'da yerleşik halk olan yaklaşık 280.000 nüfuslu ve anadili İsveççe konuşan azınlık grubu ile Kuzey Finlandiya'da nüfus istatistiklerine göre 2000'in biraz altındaki olan yerli Sami popülasyonu (Tilastokeskus 2013). Ayrıca, 19. yüzyılın ortasında çoğunlukla Rusya'nın Volga bölgesinden küçük bir Müslüman nüfus Finlandiya'ya gelmişti. O zamandan beri yerleşik kaldı ve topluluk üyeleri genellikle ticaret ile uğraşmaktadırlar. Dilleri Türk dillerinden biri olsa da ve kendilerini Tatar olarak tanımlasalar da, Finli çoğunluk nüfus tarafından ekseriyetle "Türkler" olarak adlandırılırlar. Bu popülasyonun sayısı azalmakta ve şu anda yaklaşık 1000 kişilik bir nüfustan oluşmaktadır (Wikipedia, 2015). Din, anadili ve etnik kültürlerini korudukları halde, Fin toplumuna tümüyle entegre olmuş durumdadırlar (Demographics of Finland, Wikipedia 2011).

Finlandiya ile İsveç arasındaki farklardan bir diğeri de Finlandiya'nın, hem Fince hem de İsveççenin resmi dil olduğu, *resmi olarak ikidilli bir ülke* olmasıdır. Hem Fince hem de İsveççenin konuşulduğu bölgelerde, aileler çocukları için Fince ya da İsveççe eğitim veren okullardan birini seçebiliyor. Fakat en yaygın eğilim, çocuğun anadilinde eğitim veren bir okulu seçmesidir.

Finlandiya'ya mülteci kabulü, 1980'lerde Birleşmiş Milletler'in mülteci kamplarından az sayıda mültecinin kabul edilmesiyle küçük ölçekli olarak başlamıştır. 1990'ların başında Rusya'dan göçmenlere, Rusya'daki Finli azınlık grubu olan etnik Finlilerin (çoğunlukla İngriyalı Finliler) soyundan geldiklerini doğrulama şartıyla, Finlandiya'ya göç etme hakkı tanınmıştır (Kilpi-Jakonen, 2012).

2013'ün sonunda Finlandiya'nın nüfusu 5.451.270 olarak hesaplanmıştır. Bunun 5,2 milyondan fazlası Finlandiya vatandaşıdır ve 5,1 milyondan çoğu Finlandiya'da doğmuştur. Ayrıca 4,8 milyonun biraz üzerindeki sakinin anadili Finceydi (Finlandiya Göç Bürosu/İstatistikleri, 2014).

Daha önce ifade edildiği gibi, Finlandiya'ya göç esasen ilk defa 1990'lar da başladı, ancak görece küçük ölçekliydi. Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, göçmenler özellikle belirli bir mesleki nitelik ya da çoğunluk dilinde yüksek iletişim becerisi gerektirmeyen sektörlerde iş buldu. Bunun bir sonucu olarak, göçmenlerin emek piyasasındaki durumu sıklıkla, düşük gelir ve düşük sosyo-ekonomik statüyle birleşik bir görüntü sergilemek-

teydi. Bulabildikleri işler genellikle çoğunluk nüfusun reddettiği işlerden oluşuyordu (ör. restoran sektörü, gıda endüstrisi, temizlik işleri). Öte yandan göçmenlerin arasında yüksek eğitilmiş uzmanların olduğunu da belirtmek gerekir.

Şu anda, göçmen nüfusu 2013'te yaklaşık 5,5 milyon kişiden oluşan toplam Finlandiya nüfusunun %4,2'sine tekabül etmektedir (age). Türkiye'den gelen göçmenlerin sayısı 2010'da 4669 kişi olarak hesaplanmıştır (Finlandiya Göçmen Bürosu/istatistikleri, 2014). 2006'dan bu yana, her yıl yaklaşık 14.000 göçmen Finlandiya'da oturma izni için başvuru yapmaktadır. Bir örnek olarak, 2014 (Ocak - Ağustos) tarihinde yapılan oturma izni başvurularının bir tablosu, başvurular açısından ilk 10 sıradaki ülkeyi içeren şekilde, aşağıda gösterilmektedir. Tablo hem reddedilen (negatif) hem onaylanan (pozitif) izin başvurularını ve bu ikisinin toplam sayısını içermektedir (Finlandiya Göçmen Bürosu, 2014). *Türkiye*, 325'i kabul edilen 418 başvuru sayısı ile sekizinci sırada yer almaktadır.

	Negatif	Pozitif	Toplam
Rusya Federasyonu	175	2309	2484
Hindistan	31	1380	1411
Somali	729	453	1182
Çin	64	1081	1145
Ukrayna	35	828	863
Vietnam	31	630	661
ABD	22	584	606
Türkiye	93	325	418
Nepal	80	300	380
Irak	45	303	348
İlk 10 ülkenin toplamı	1305	8193	9498
Toplam	2147	12828	14975

Aynı dönem boyunca (Ocak - Ağustos 2014) *sığınmacıların* toplam sayısı 2105'tir. 100'den fazla başvurunun geldiği ülkeler; 460 başvuruyla *Irak*, 191 ile *Ukrayna*, 183 ile *Somali*, 111 ile *Nijerya* ve 110 başvuru ile *Afganistan'dır*. Ayrıca *Türkiye'den* 33 kişi başvurmuştur (Finlandiya Göçmen Bürosu, 2014).

Fin Okul Bölgelerinde Artan Çeşitlilik

Okul öğrencileri arasında dilsel ve kültürel çeşitlilik, 1970'lerde İsveç'te olduğu gibi Finlandiya'nın büyük şehirlerinde de artmaktadır. 21. yüzyılda, göçmen kökenli öğrencilerin sayısı genel okul öğrencisi popülasyonu içinde düzenli olarak artmaktadır. Finlandiya yetkili makamlarının yaptığı öngörüye göre, bu gelişme gelecekte de devam edecek ve göçmen popülasyonunun yaş yapısıyla da birleştirildiğinde, net göç sonucunda çoğunluk popülasyondan daha genç bir topluluk görünümü gelişecektir (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015²). Artan çeşitlilikle ilgili önemli bir mesele de, örneğin kabul kriteri aramayan okullarda (Gesamtschule) çoğunluk dilinin öğrenilmesi, konu öğrenme ve genel başarı gibi eğitim hususlarının göçmen kökenli öğrenciler açısından nasıl kolaylaştırılacağını değerlendirmektir. Bu aynı zamanda, bir inceleme raporuna göre ulusal ekonomiyle de güçlü bağlantılara sahip, adil ve eşitlikçi bir politika geliştirme meselesidir (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015). Özellikle başkent Helsinki yakınlarındaki bazı Fin okulları (ör. Espoo ve Vantaa) çok sayıdaki göçmen öğrenci mevcuduyla karakterize edilir. Bazı okullarda sayıları %50'nin üzerindedir ve bu da kimi Finli ebeveynlerde endişeye yol açarak, çocuklarını bu okullardan alıp göçmen kökenli öğrenci sayısı daha az olan okullara göndermeleriyle sonuçlanmaktadır. Bunlar neticesinde, eğitim müfredatı belgelerinde ifade edilen planlı entegrasyon ve kapsayıcılık, böylesi bir durumda pratik karşılık bulmamaktadır. 2005 ve 2010 tarihleri arasında, yabancı dil kökenli öğrencilerin artış miktarı ve oranı aşağıdaki tablo-
da gösterilmiştir:

² Ulusal Ekonomi Araştırma Bürosu 12/2015.

Zorunlu genel eğitimde 2005-2010 yılları arasında yabancı dil kökenli öğrencilerin sayısı ve oranı (1-10. sınıflar dahil; 7 ila 15 yaş arası)

Yıl	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Yabancı öğrenci nüfusu	16279	16398	17156	19236	20801	2,7
Toplam öğrenci nüfusu içindeki payı (%)	15.737	16279	16398	17156	19236	20801

Kaynak: Tilastokeskus – Opetushallituksen WERA-web-raporttipalvelu

2005 ile 2014 yılları arası, zorunlu eğitimde göçmen kökenli öğrencilerin oranı göz önünde bulundurulduğunda, payları 2005'te yüzde 3'ün altındayken 2014'te yüzde 5,5'e kadar yükselmiştir. Büyüme aynı doğrultuda devam edecek ve eğitimle ilgili makamlara göre, göçmen öğrencilerin ihtiyaçları gelecekte büyük dikkat ve kaynak gerektirecektir (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015).

Fin Eğitim Sistemi ve Göçmen Öğrencilere Sunduğu Destek

Fin eğitim sistemi, özellikle dokuz yıllık genel zorunlu eğitimin organizasyon biçimi açısından İsveç sistemine oldukça benzemektedir. Genel zorunlu okul eğitiminden sonra, öğrenciler üst orta öğretime (liseye) başvurabilir ve çoğunlukla, genel eğitim diplomalarında yer alan mezuniyet notlarına göre çeşitli okullara (ör. lise veya meslek okulları) kabul edilir. Çocuklar okula yedi yaşlarında başlar, dokuzuncu sınıfı tamamlayınca ya da genel eğitimde on yıl geçirinceye kadar eğitime devam zorunludur.

1972'de Finlandiya'da iki ayrı eğitim seçeneği tek bir sistemde birleştirilmişti, aynıysa İsveç'te bundan 10 yıl önce gerçekleşmiştir. İki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki ana fark, Finlandiya'nın hem çoğunluk hem de göçmen öğrencilerden ihtiyacı olanlara isteğe bağlı olarak ek bir 10. yıl sunmasıdır. Onuncu yıl, genel eğitimde müfredat hedeflerine ulaşamamış öğrenciler için, üst ortaöğretim düzeyiyle bir köprü görevi görür. Bazı alanlarda bilgi gelişimi konusunda çeşitli boşluklara sahip öğrenciler de bundan yararlanabilir. İsveç ile Finlandiya arasındaki bir diğer fark, ebeveynler talep ediyorsa ve öğrenci sayısı üçü aşıyorsa, göçmen öğrencilerin din eğitiminin okulda sağlanabilmesidir. Bunu pratik olarak organize

edebilmek için, örneğin uygun bir öğretmen bulmak gibi başka şartlar söz konusu olabilir.

Finlandiya'daki göçmen öğrencilere yönelik eğitim desteği ve eğitim kaynaklarında yer alan öğrenim modelleri, İsveç'teki koşullarla bağlantılı olarak tartışılan modellere oldukça benzerdir. Ancak şu kadarı söylenebilir ki Fince ve İsveççe iki resmi dili olan Finlandiya'da göçmen öğrenciler *kendi anadillerinde* eğitim görme hakkına sahiptir, gördükleri ders sayısı haftada bir veya iki dersten oluşmaktadır. Göçmen kökenli öğrenciler ayrıca, Fince veya İsveççe dersi takip edebildikleri varsayıldığı andan itibaren, Fince ya da İsveççe ve edebiyat derslerine de katılabilirler. İsveç'e benzer şekilde, Finlandiya'daki göçmen öğrenciler öğrencinin eğitim geçmişine bağlı olarak öncelikle en az bir yıl süren *hazırlık eğitimine* alınır. Göçmen öğrenciler bu süre zarfında, bazen alternatifler varsa kendi tercihi-ne bağlı olarak ya da bölgenin dil ortamıyla birlikte okul diline göre, *ikinci dil olarak Fince veya İsveççe* çoğunluk dillerinden birini öğrenir. İkinci dil olarak Fince veya İsveççe dilinde öğretim, öğrenciler çoğunluk öğrencileri ile birlikte Fince veya İsveççe ve edebiyat derslerine katılma yetkinliği kazanıncaya kadar küçük gruplar halinde devam eder. Göçmen öğrenciler ayrıca, öğretmen varsa kendi dillerinde ya da çoğunluk dilinde, farklı ders konularına ilişkin *destekleyici ek ders* alma hakkına sahiptir. Bu durumda desteğin odak noktası, her iki hedefi doğrultusunda birleştirmek mümkün olsa da, dil öğreniminden ziyade konu bilgisi öğrenimi olur. Hazırlık eğitiminin amacı, göçmen öğrencilerin yerleştirilecekleri sınıflarda dersi takip etme becerisi kazanmasını garanti etmektir. Yerleştirme kararında, yaştan bağımsız olarak öğrencilerin bilgi seviyesi dikkate alınır. Bu da pratikte, göçmen öğrencilerin yaşlarına göre daha alt sınıflara yerleştirilebileceği anlamına gelir.

Göçmen Öğrenciler ve Zorunlu Eğitimin Çıktıları

Bundan sonraki tartışma, zorunlu genel eğitimin özellikle göçmen kökenli öğrenciler açısından sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu sunumun ana kaynağı, göçmen öğrenciler için zorunlu genel eğitimin etkililiği hakkında bir inceleme ve değerlendirme raporu olarak tanımlanabilecek, National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, (12/2015) tarafından yapılan araştırmaya dayanmaktadır.

Finlandiya iki gerekçe nedeniyle uluslararası bir perspektiften bakmanın ve diğer batılı göç ülkeleriyle karşılaştırmanın ilginç olabileceği bir ül-

kedir. Birincisi, Finlandiya büyük oranda mülteci topluluğu da dahil, yakın tarihli bir göç geçmişine sahiptir. İkincisi, yüksek başarılı ve eşitlikçi bir eğitim sistemi mevcuttur. Özellikle katılımcı ülkeler arasındaki PISA araştırma sonuçları dikkate alındığında, Finlandiya'daki devlet okullarının öğretim konusunda başarılı olduğu uluslararası ölçekte kabul görmektedir. 15 yaş öğrenci grubu arasında okur yazarlık becerileri, matematik, fen bilimleri ve problem çözme yetkinlikleri test edilen

“Finli öğrenciler, başarısı en düşük seviyede olan son derece az öğrenci sayısı ve ülke genelindeki okullar arasında görece küçük farklılıklarla PISA 2000, 2003 ve 2006’da tüm alanlarda istikrarlı şekilde yüksek bir performans sergilemiştir” (Kauppinen, Hautamäki and Karjalainen, 2009).

PISA’daki Fin başarısının kökenleri,

“geçmişte ve Fin refah devletinin hızlı gelişiminde, yanı sıra eğitim kalitesine yaptığı vurguyla son kırk yılın cesur eğitim eşitliği politikalarında aranabilir” (age.).

Ayrıca sonraki yılların PISA araştırmalarında da, Finlandiya ilk sırada gelen ülkelerden biri olmuş ve 1972’den bu yana Fin genel okul reformu hedeflerinin başarıyla uygulandığını ortaya koymuştur (age). Öte yandan, söz konusu göçmen öğrencilerin başarısı olduğunda, çoğunluk öğrenciler kadar başarılı olmadıkları görülmektedir. Bu eşitsizliğin olası nedenlerini bulmak ve iyileştirmeye yönelik bazı önerilerde bulunmak üzere, National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, (12/2015) (Ulusal Ekonomi Araştırma Bürosu) çoğunluk ile göçmen öğrencilerin sonuçlarını analiz etmek ve göçmen öğrencilerin daha düşük başarı sergilemesinin olası nedenlerini bulmak için bir kriter olarak PISA 2012 sonuçlarına başvurmuş ve bu sonuçları kullanmıştır. Araştırma, göçmen öğrencilerle bağlantılı olarak üç ana soru yöneltmiştir:

1) Öğrencilere gerekli öğrenme becerileri kazanmaları, üst orta öğretime devam edebilmeleri ve kişisel gelişimlerini sürdürebilme imkanına sahip olmaları için eşit olanaklar sağlamak amacıyla, okullarda uygulanan genel zorunlu eğitimin yapısı ve müfredatı baz alındığında eğitimin genel hedefi ne olmalıdır?

2) 15 yaşına kadar, eğitim hayatı boyunca Finceye ve öğrencilerin kendi anadiline yönelik destek düzeyi ne kadardır ve yöntemler nelerdir?

3) Göçmen kökenli çocukların üst orta eğitime geçebilmesi için ne türden hazırlıklar sağlanmaktadır?

Bir sonraki bölümde, bu araştırmanın sonuçları ve önerileri Finceden Türkçeye çevrilerek özetlenecektir.

Bütün Öğrenciler Genel Zorunlu Eğitimde Eşit Olanaklara Sahip mi?

Yukarıdaki değerlendirmede belirtilen ilk soru (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015) genel eğitimdeki tüm öğrencilere gerekli öğrenme becerileri kazanma, üst orta öğretim (lise) düzeyinde eğitime devam edebilme gibi hususlarda eşit olanak sağlanıp sağlanmadığını tartışmaktadır. Araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlara göre, genel eğitim tüm öğrencilere eşit olanaklar sunmamıştır. Göçmen öğrencilerle çoğunluk öğrencilerin başarıları kıyaslandığında, eğitimle ilgili sonuçlar her alanda eşit dağılım sergilememiştir. 15 yaşındaki göçmen kökenli öğrencilerin matematik, okuma becerisi ve fen bilimlerindeki başarıları çoğunluk öğrencilerden açıkça daha düşük olmuştur. İkinci kuşak göçmen öğrencilerle çoğunluk öğrenciler arasında matematikte başarı farkı 73 puandır, bu da bir buçuk yıllık bir öğretim süresine karşılık gelmektedir. Bu fark birinci kuşak göçmen öğrenciler için çok daha yüksektir ve iki yıllık öğretim süresine karşılık gelmektedir. Çıktılar ayrıca cinsiyet, sınıf seviyesi, sosyo-ekonomik koşulları, göç yaşı ve dil altyapısı gibi en önemli temel faktörler kontrol edildikten sonra bile farkın korunduğunu ortaya koymuştur. İkinci kuşağın matematik, okuma becerisi ve fen bilimleri alanlarında sergilediği performans, incelemelere göre çoğunluk öğrencilerin ortalama bir yıl gerisinde kalmıştır.

Göçmenlerle çoğunluk öğrenciler arasında, matematik ve okur yazarlıktaki (okuma becerisi) başarı farkı ayrıca diğer Batı Avrupa ve geleneksel göç ülkelerindeki sonuçlarla karşılaştırılmıştır. En önemli sosyo-ekonomik koşulları ve okul bazlı faktörler kontrollü değişken olarak tutulduğu halde, göçmenlerle çoğunluk öğrenciler arasındaki farkın en yüksek Finlandiya'da olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından yöneltilen soru şuydu; göçmen öğrenciler Fin okullarında, ilgili diğer göç ülkelerindeki okullardan farklı bir muameleyle mi maruz kalıyorlar?

Üstelik daha önce belirtildiği gibi, göçmen öğrenciler yaşlarına göre sınıfa yerleştirilmiş olsalar, olduklarından daha düşük bir seviyede çıkabilirlerdi. Araştırma (age.) ayrıca daha düşük seviyede sınıfa yerleştirilen göç-

men öğrencilerin oranını da analiz etmiştir. Özellikle birinci kuşak göçmen öğrencilerin yaklaşık yüzde 60'ı, yaşlarına göre bulunmaları gereken seviyeden daha düşük seviyede bir sınıfa gidiyorlardı. Bu durumun nedenlerinden biri, herhangi bir sınıfa yerleştirilmeden önce en az bir yıllık hazırlık eğitimi alıyor olmalarıdır. Kendi seviyesinden alt sınıfa kayıtlı ikinci kuşak göçmen öğrencilerin oranı yüzde 24'tü, çoğunluk öğrencilerde ise bu oran yüzde 14'tür. Ayrıca öğrencilerin köken ülkeleri de daha düşük bir sınıfa yerleştirilmelerinde etkili olmaktadır, öte yandan araştırmacılar tek başına bu faktörün uygulamayı tümüyle açıklamadığını belirtmektedir. Sınıf seviyesi kontrollü değişken olarak tutulduğunda, çoğunluk öğrenciler ile özellikle birinci kuşak göçmen öğrenciler arasında matematik, okuryazarlık ve fen bilimlerindeki başarı farkı 40 puan azalmakta ve bu da bir yıllık okul dönemine karşılık gelmektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları da öğrenci popülasyonları arasındaki başarı farkları üzerinde etkili olmuştur. Göçmen kökenli öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu çoğunluk öğrencilerden zayıftır. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesi ve emek piyasasındaki konumları kontrollü değişken olarak tutulduğunda, öğrencilerin sınıf seviyesi ve cinsiyetine ek olarak, göçmen ve çoğunluk öğrenciler arasındaki başarı farkı daha da azalmıştır. Araştırmacılar, evde Fince veya İsveççe haricinde, konuşulan dilin de öğrencilerin okuryazarlık becerilerini belirgin şekilde etkilediğini söyleyerek daha da ileri gitmiştir. Evde konuşulan dil ile daha önce belirtilen sosyo-ekonomik faktörler ve cinsiyet faktörü kontrollü değişken olarak tutulduğunda, çoğunluk öğrencilerle ikinci kuşak göçmen öğrenciler arasında, matematik ve fen bilimleri alanındaki fark bir yıllık ders döneminden biraz daha fazla olacak ölçüde azalmıştır. Okuryazarlık becerisindeki fark, bir yıllık eğitim döneminden biraz daha kısa olmuştur.

Finlandiya'daki göçmen öğrenciler üzerine yapılan bir başka çalışmaya (Kilpi-Jakonen, 2012) göre ebeveynlerin eğitim seviyesi, göçmen öğrencilerin başarısı üzerinde çoğunluk öğrencilerde olduğundan daha az etkiye sahiptir. Bunun aksine, ebeveynlerin gelir düzeyi göçmen öğrencilerin başarısında, çoğunluk öğrencilerde olduğundan çok daha etkilidir. Buna ilişkin açıklama, göçmen ebeveynlerin emek piyasasında genellikle dezavantajlı bir konuma sahip olduğudur. Köken ülkelerinde yüksek tahsil geçmişi sahip olsalar bile, gelir düzeyleri söz konusu eğitim seviyesine sahip çoğunluk popülasyondan daha düşüktür. Bu çalışmada (age.), göçmen

popülasyonunda erkek ve kız çocukları arasındaki cinsiyet farklılıklarının da çoğunluk popülasyona kıyasla daha az olduğu belirtilmiştir. Bu durum, bazı göçmen topluluklarındaki kız çocuklarının beklenenden daha düşük performans sergilemesiyle açıklanmıştır. Bu özellikle kökeni Sahra Altı Afrika, Uzak Doğu ve Kuzey Afrika ve bunun dışında eski Yugoslavya bölgesi olan öğrenciler için geçerli olmuştur (Kilpi-Jakonen, 2012).

Göçmen öğrenciler Finlandiya'ya çeşitli gerekçelerle ve farklı ülkelerden gelmektedir. Bu ülkelerdeki eğitim sistemi, bazı açılardan Fin sisteminden farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, köken ülke de öğrencilerin Fin genel eğitim sistemindeki başarısını etkilemektedir. Göçmen öğrenci popülasyonu heterojen olduğundan, araştırmacılar (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015) *köken ülke etkisini ve yanı sıra öğrencilerin göç sırasındaki yaşını* analiz ettiler. Gözlemlere göre, öğrencilerin veya ailelerinin köken ülkeleri göz önünde bulundurulduğunda göçmen öğrencilerin başarı düzeylerinde bazı farklılıklar mevcuttu (age.).

Fince Destek Derslerine Katılım

Göçmen öğrenciler arasında, okul içinde veya dışındaki Fince destek derslerine katılım hususunda farklılıklar söz konusudur. Birinci kuşak göçmenler arasında, Rusya (%56), Estonya (%66), Irak (%56) ve Çin'den (%67) gelen öğrenciler destek derslerine diğer göçmen öğrencilerden daha yüksek katılım göstermiştir. Bu ülkeler arasında çeşitli ülkelerden gelen öğrencilerin katılım oranı: Somali (%28), eski Yugoslavya bölgesi (%37), Türkiye (%46), ortalama oran ise yüzde 52'dir. Söz konusu ikinci kuşak göçmen öğrenciler olduğunda birinci kuşaktan bir nebze daha düşük olsa da, Fince destek derslerine katılım örüntüsü benzerdir. Buna rağmen bazı istisnalar da bulunmaktadır; örneğin Estonya kökenli öğrencilerin katılım oranı (birinci kuşakta) yüzde 66'dan (ikinci kuşakta) yüzde 36'ya düşmüştür; bu tahminen Estonya dili ile Fince arasındaki dilsel ilişkiden kaynaklanmaktadır. Bunun aksini gösteren bir örnek ise, Tayland kökenli öğrencilerin (birinci kuşakta) yüzde 51'lik katılım oranından (ikinci kuşakta) yüzde 100'lük katılım oranına ulaşmış olmasıdır (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015).

PISA 12 araştırmasında öğrencilere ders saatleri hakkında da soru yöneltilmiştir. İlk kuşak göçmen öğrencilerin üçte ikisi, destek dersi alma-

dıklarını söylemiştir. Destek dersi alanlar arasında, öğrencilerin yüzde 18'i haftada iki saatten az yardım aldıklarını belirtmiştir. Birinci kuşak göçmen öğrenciler arasında soruları cevaplayanların yüzde 16'sı haftada iki saatten fazla destek dersi aldığını ifade etmiştir. İkinci kuşak öğrencilere gelindiğinde, neredeyse yüzde 80'i yıl boyunca (2012) Fince konusunda herhangi bir destek dersi almadığı şeklinde yanıtlamıştır. Bu gibi destek dersleri alanların ders süresinin haftada iki saatten az olduğu görülmüştür.

Destek dersleriyle birinci kuşak öğrencilerin göç ettiği yaş arasındaki ilişkiye bakıldığında, ülkeye daha büyük yaşta gelen öğrencilerin daha fazla destek dersi aldığı görülmektedir. 10 veya üzeri yaşlarda gelen öğrencilerin yaklaşık yarısı yıl boyu Fince destek dersi almıştır. Yıl boyu en çok destek dersi alanlar, Finlandiya'ya 13 veya üzeri bir yaşta gelenlerden oluşmaktadır (age.).

Çeşitli Göçmen Kökenli Öğrenciler Arasında Anadili Eğitimine Katılım

Hem Finlandiya hem de İsveç'te, öğrencilerin ilk dil/anadili gelişiminin bilişsel gelişimlerinde oldukça önemli role sahip olduğuna ilişkin güçlü bir kanı söz konusudur. Bu nedenle anadilinde ve çoğunluk dilinde ikidillilik olumlu olarak değerlendirilmekte ve göçmen öğrencilerin bilgi ve kimlik gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (ör. genel eğitimde İsveç Ders Müfredatı LGR 11). Aşağıdaki tablo, genel okula kayıtlı 7-15 yaş arası öğrencilerin 2008 yılında kendi anadili derslerine katılımını göstermektedir. Tablodan Rusça, Somali dili ve Arapça konuşan öğrencilerin anadili eğitimlerine katılım oranı en yüksek öğrenciler olduğu sonucu çıkarılabilir. Türkçe konuşan öğrenciler 349 öğrenciyle 12. sırada yer almıştır, ancak sayıları da diğer dil gruplarının çoğundan azdır. (İstatistik Merkezi, Eğitim Kurulu, 2013/Tilastokeskus, Opetushallitus, 2013).

Çeşitli anadili derslerine katılan 2012 öğrenci istatistikleri, Finlandiya'da eğitimi verilen en yaygın anadilleri arasında, Türkçe konuşan öğrencileri 11. sırada göstermektedir.

Kendi Anadili eğitimi listesinde yer alan diller ve 2012 katılım rakamları – en yaygın 11 ana dili

Ana dil	Bahar 2012	Güz 2012
Rusça	3894	4056
Somali dili	2097	2199
Arapça	1042	1154
Arnavutça	888	829
Estonya dili	737	841
Vietnamca	498	490
Kürtçe	425	410
Çince	336	391
Farsça	289	276
Tayca	264	245
Türkçe	163	192

National Audit Office of Finland, araştırmasının çıktıları (Inspection Office Reports 12/2015) birinci kuşakta okul içi veya okul dışı anadili eğitime katılan göçmen öğrencilerin toplam payının yüzde 53 olduğunu göstermektedir. İkinci kuşakta söz konusu oran yüzde 61'e çıkmıştır. Birinci kuşak göçmen öğrenciler arasında en yüksek katılım oranı Rusça (%72), Çince (%58) ve Arapça (Irak) (%52) dillerinde görülmüştür. İkinci kuşakta, anadili Çince olan öğrenciler yüzde 83'le en yüksek katılım oranına sahip olmuş, Somali (%75) ikinci, Rusça (%70) üçüncü sırada yer almıştır. PISA 12 araştırmasındaki yanıtlar baz alındığında, Türk kökenli öğrencilerin kendi anadili eğitimine katılım oranı birinci kuşakta yüzde 36, ikinci kuşakta yüzde 21'dir.

Göçmen Kökenli Öğrencilerin Kendi Anadilinde Sağlanan Destek Eğitimine Katılım

PISA 12 araştırmalarındaki katılımcılara, konu bilgisi edinmeye odaklı, öğrencinin ana dilinde sağlanan destek eğitimine katılıp katılmadıkları da sorulmuştur. Soru, birinci kuşak göçmen öğrencilerin yüzde 30'u tarafın-

dan olumlu olarak yanıtlandığı halde, olumlu yanıt sayısı ikinci kuşak göçmen öğrencilerde biraz daha az olmuştur. Ayrıca, farklı ülkelerden kökenlere sahip öğrenciler arasında katılım farklılıkları görülmüştür. Rusya'dan gelen birinci kuşak öğrenciler anadilinde sağlanan destek eğitimine diğerlerinden daha sık (%37) katılım göstermiştir. Irak'tan gelen göçmen öğrencilerin katılımı, birinci kuşakta daha düşük olmuştur (%18). Somali'den gelen ikinci kuşak göçmen öğrenciler anadilinde destek eğitimine ortalamasının üzerinde katılım gösterirken (%41), Estonya'dan gelenler ortalamasının altında kalmıştır (birinci kuşakta %23, ikinci kuşakta %13). Verilerin PISA 2012 araştırması vasıtasıyla toplandığı yıl boyunca, birinci kuşak göçmen öğrencilerin yüzde 65'i ve ikinci kuşak göçmen öğrencilerin yüzde 60'ı kendi anadillerinde destek eğitimi almıştır. Yaygın bir uygulama da haftada maksimum dört saat ders sağlamak olmuştur. Birinci kuşak göçmen öğrenciler haftada iki dersten fazla alırken, buna kıyasla ikinci kuşak öğrenciler iki dersten biraz daha az ders almış, az sayıda öğrenci ise maksimum ders sayısı olan haftada altı derse katılmıştır. Araştırma (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports 12/2015) tarafından sağlanan bilgilere göre, göçmen öğrencilerin anadilinde destek eğitimi toplamda 152 genel okul içinde 17 okul tarafından organize edilmiştir. Göçmen öğrencilerin kendi anadilinde sağlanan destek eğitimini artırma ihtiyacı bu okullar arasında yalnızca sınırlı bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

Özet: Göçmen Kökenli Öğrencilere Yönelik Kaynaklar

Göçmen öğrenciler tarafından PISA 12'de belirtilen toplam ders sayısı, çoğunluk öğrencilerin belirttikleri ders sayısına kıyasla farklılık göstermemiştir. Ancak, özellikle ikinci kuşak göçmen öğrenciler Fin ve İsveç dili ve edebiyatında çoğunluk öğrencilerden bir nebze daha fazla ders aldıklarını belirtmiştir. Göçmen kökenli öğrenciler ayrıca bu konuyu genellikle çoğunluk öğrencilerden daha küçük gruplarda öğrenmiştir, bu da çoğunun *Finceyi (İsveççeyi) ikinci dil* olarak öğrenmeleriyle açıklanmaktadır, bu ders daha küçük öğrenci gruplarıyla yürütülür. *Birinci kuşak* göçmen öğrencilerin yaklaşık yarısı, PISA 12'ye göre *Fin (veya İsveç) dilinde destek derslerine* katılmıştır. *İkinci kuşak* göçmen öğrenciler arasında bu oran biraz daha düşüktür, ancak geldikleri ülke kökenlerine göre (bu durumda annelerinin doğduğu ülkeye göre) de farklılıklar mevcuttur. Rusya, Estonya ve Irak'tan gelen öğrencilerin yarısından fazlası destek derslerine katılırken Somali, Türkiye ve eski Yugoslavya'dan gelen öğrenciler

kısmen daha düşük düzeyde katılım göstermiştir. Buna ek olarak öğrencilerin Finlandiya'ya hangi yaşta geldiği de ihtiyaç duyulan destek miktarını etkilemiştir: Daha geç yaşta gelen öğrenciler daha yoğun desteğe ihtiyaç duymuştur.

Göçmen kökenli öğrencilerin yaklaşık yarısı *kendi anadili eğitimine* katılmıştır, ancak ülke kökenlerine göre öğrenciler arasında farklılıklar söz konusudur (burada yine annenin doğduğu ülkeden bahsedilmektedir).

Ayrıca göçmen kökenli öğrencilerin yaklaşık üçte biri, öğrencilerin anadiline göre sağlanan *destek eğitime* katılmıştır, bu dersin İsveç'te ilgili "çalışma rehberliğine" karşılık geldiği düşünülebilir.

Göçmen kökenli öğrencilerin okul notları, matematik ve Fin (veya İsveç) dili ve edebiyat alanlarında çoğunluk öğrencilerin notlarından büyük farklılık göstermemektedir. Bu durum, Fince (İsveççe) ve edebiyat dersindeki hocaların öğrencilerin dil gelişimini de dikkate almasıyla ilgili olabilir. Bununla birlikte, not ve sınıf seviyesi kontrollü değişken olarak tutulduğunda, göçmen öğrencilerin başarıları çoğunluk öğrencilerden net şekilde düşüktür ve genellikle çoğunluk öğrencilerin bir veya iki yıl gerisindedir (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015).

Ayrıca göçmen ve çoğunluk öğrenciler arasında, okula ve derslere yönelik tutum farklılıkları saptanmıştır. Göçmen kökenli öğrenciler ortalama olarak, okul ve dersler konusunda çoğunluk öğrencilerden daha memnundur. Öğretmenler tarafından sağlanan destek, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, okul ödevlerine aşinalık, öğrenmeye ve okulda edinilen bilgilere karşı tutum göçmen öğrencilerde, çoğunluk öğrencilerde olduğundan daha pozitif bir kabul görmüştür. Yine de göçmen öğrenciler sınıftaki çalışma ortamında, çoğunluk öğrencilerden daha düşük düzeyde bir işbirliği deneyimi yaşamaktadır.

Ulusal Ekonomi Araştırma Bürosu'nun Önerileri

Bu araştırma temelinde (National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, 12/2015) Eğitim ve Kültür Departmanı'nın önüne bir dizi öneri koyularak, göçmen öğrencilerin eğitim durumunu iyileştirmek amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde geliştirilen fikirler aşağıdaki iyileştirmelerin önemini iddia etmiştir:

1. İkinci kuşak göçmen öğrencilerin dil ve konu öğreniminde ihtiyaç duyduğu desteğin yeterli düzeyde sağlandığını garanti etmek. Bu öğrencilere özel dikkat gösterilmelidir, böylece göçmen öğrencilerin başarı düzeyi

yi ve üst orta-yüksek (lise) öğretime devam edebilmeleri için gerekli hazırlık düzeyleri çoğunluk öğrencilerle eşit olacaktır.

2. Topluma entegrasyonlarını ve gelecekteki eğitim hayatına hazırlıklı olmalarını garantilemek üzere, birinci veya ikinci kuşak bir öğrencinin ek desteğe yönlendirilmeye ihtiyaç duyup duymadığına ve kimin başarısının ortalamanın altında olduğuna yönelik araştırma yapmak.

3. Göçmen öğrencilerle çoğunluk öğrenciler arasındaki başarı farkının, Finlandiya'da diğer İskandinavya ülkeleri ile Kuzey Avrupa ülkelerine kıyasla neden ortalamanın üzerinde olduğunu araştırmak.

4. Genel eğitimin değerlendirme pratiğine dikkat çekerek, göçmen ve çoğunluk öğrenciler arasında değerlendirmenin eşit olduğunu ve başarılarıyla uyum gösterdiğini garanti etmek.

PISA 12 sonuçlarını baz alan bu araştırma, eğitim üzerine yapılan araştırmaların, öğrencilerin eğitime ayrılan kaynaklar bağlamında, ekonomik olarak kârlı olduğunu öne sürerek çalışmayı sonuca bağlamıştır (örneğin eğitim oranı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki). Tüm öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını dikkate alan, iyi düzenlenmiş bir zorunlu genel eğitim ve ders yapısı ülkenin ulusal ekonomisi üzerinde de etkili olmaktadır (age.). Son olarak bu rapor, amaca yönelik ve göçmen öğrencilerin özel ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir eğitim sisteminin genç göçmenlerin Fin toplumuna entegre etmek için etkili, hatta en etkili yöntem olduğunu söylemektedir.

Kaynak

Kangassalo, R. (2007). "Se on vaa että puhua suomee – Förändringar i den sverigefinska subjektfrasen. : Lainio, J. & Leppänen, A. (Ed.). Linguistic Diversity and Sustainable Development. Eskilstuna, ASLA sempozyumundan makaleler, 9–10 Kasım 2006. Eskilstuna: Association Suédoise de Linguistique Appliquée (ASLA). Sy. 198–207.

Kilpi-Jakonen, E. (2012). Does Finnish Educational Equality Extend to Children of Immigrants? Nordic Journal of Migration Research 2(2) 2012. Sy. 167–181.

Peura, M. (1994). Uppkomsten av en etnisk minoritet – sverigefinnarnas mobilisering och motstånd. : Peura, M. & Skutnabb-Kangas, T. (Ed) içinde. Man kan vara tvålandare också. . . Sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp. Stockholm: Sverigefinländarnas arkiv. Sy. 9–17.

İnternet kaynakları:

Demographics of Finland, Wikipedia (2011).
https://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Finland. Erişim tarihi: 2015–11–15.

Finländska tatarer. (Finlandiyalı Tatarlar). Wikipedia.
https://sv.wikipedia.org/wiki/Finl%C3%A4ndska_tatarer Erişim tarihi: 2015–11–15.

Finlandiya Göçmen Bürosu/İstatistikleri (2014).
http://www.migri.fi/about_us/statistics/statistics_on_residence_permits Erişim tarihi: 2015–11–15.

Kupiainen, S., Hautamäki & Karjalainen, T. (2009). The Finnish Education System and PISA. Eğitim Bakanlığı Yayınları, Finlandiya 2009:46.
http://www.oxydiane.net/IMG/pdf_opm46.pdf

National Audit Office of Finland, Inspection Office Reports, pdf. 12/2015 (Valtiontalouden tarkastuviraston tarkastuskertomukset 12/ 2015). Immigrant students and the effectiveness of the comprehensive education. (Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus.)
https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015 Erişim tarihi: 2015–11–15.

Opetushallitus. (Board of Education). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. (The education of students with immigrant background).
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat Erişim tarihi 2015–11–15

Suomen venäläiset. (The Russians of Finland) (2015)
https://fi.wikipedia.org/wiki/Suomen_ven%C3%A4l%C3%A4iset Erişim tarihi 2015–11–15.

Tilastokeskus (Center of Statistics). Väestörakenne 2013. (Population structure 2013).
http://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_03-21_kuv_004_fi.html Erişim tarihi 2015–11–15.

4. OTURUM

ABD – AVUSTRALYA

Dr. Zeynep Işık-Ercan

Rowan Üniversitesi

Dr. Bahar Otçu-Grillman

Mercy College

Amerika'daki Türk Göçmenlerin Eğitim ve Yaşam Durumları

Türk Göçünün Tarihi Kökenleri

Amerika Birleşik Devletleri, sistemli göç politikası ve ekonomik gücü nedeniyle Türkler için cazip bir ülkedir. Amerika'daki Türk göçmenleri, eğitim ve sosyal durumları ile son derece çeşitlilik gösteren bir topluluk olmasının yanı sıra, aynı zamanda da sayım ve takip açısından da bilgi edinilmesi oldukça zor bir gruptur. Bu zorluğun ilk nedeni, iki yüzyıllık Türk göçünün Osmanlı Devleti yıkılmadan önce başlaması ve aradan geçen yıllar içerisinde göç etmiş Türk kökenli göçmenlerin çeşitli sebeplerle nüfus takibinde verdikleri farklı bilgilerdir (Karpas, 2006). Bu zorluğun ikinci sebebi, Amerika'da doğan Türk çocuklarının otomatik olarak Amerikan vatandaşları olmaları nedeniyle kimlik sayımlarında ilk tercihin konuşulan dilin İngilizce, kimliğin ise "beyaz" olarak beyan edilmesi tercihidir. Dolayısıyla, doğum yeri, etnik kökeni, ailede yaşatılan Türkçe geniş bir çerçevede ele alındığı zaman, Amerika'daki Türk nüfusunun 500.000 civarı olduğu hesap edilmekle birlikte, resmi nüfus sayımlarında beyan edilen sayı 2010 itibarıyla yaklaşık 200.000 olduğu kabul edilmektedir (American Community Survey, 2010). Bu ilginç özelliklere rağmen, Amerika Türk topluluğunu inceleyen bilimsel çalışmalar, Avrupa'daki çalışmalara göre son derece yetersiz kalmaktadır (Ognibene, 2008).

Amerika'ya anavatanından toplu ilk göçler 19. yüzyılın son yıllarında, Osmanlı Devleti'nin yaşadığı savaşlar ve ekonomik zorluklarla başlamıştır. Bu dönemde Osmanlı topraklarından Amerika'ya göç eden 500.000 göçmenden çoğu Lübnan ve Ürdün'den gelen Hristiyan topluluklar ve çoğu İstanbul'dan ayrılmış olan Ermeniler'di (Karpas, 2006). Bu grubun 20.000

cıvarı Amerika toplumuna sonradan asimile olacak olan Türk-Müslüman gruplardı. Bu grubun yalnız küçük bir kısmı adapte olamayarak anavatanına dönmüştür.

İkinci göç grubu yeni Türkiye Cumhuriyeti'nden gelen ve sayıları 1950 ve 1960 yıllarında artan göçmenlerdi. Bu grup Amerikanın İkinci Dünya Savaşı'nda ihtiyaç duyduğu çok çeşitli yetenek gruplarından oluşan, ayrıca endüstri, askeri, tıbbi ve akademik mesleklerde yüksek ücretlerle davet edilen çoğu erkek ve yalnız olarak gelen kişilerden oluşmaktaydı. Elit bir kültürel ve ekonomik grup olarak değerlendirilen bu grup, akademik ve sivil alanlarda Türkiye'yi temsil eden, ilk kurulan derneklerde aktif olarak yer alan ve Türkiye Cumhuriyeti devletinin resmi ideolojilerini, laiklik ve milliyetçilik değerlerini temsil eden bir jenerasyon olarak değerlendirildi (Karpas, 2006). Yine bu grup arasında kültürlerarası evliliklere oldukça sık rastlanmış ve kültürel ve dilsel asimilasyon sonraki nesiller içinde yaygın olarak görülmüştür.

1980'lerde başlayan en son göç dalgası olarak nitelendirilen ve halen devam etmekte olan günümüzün Amerika'ya göç hareketleri çok çeşitli sosyal ve ekonomik grupları içine almaktadır. Bu grubun sayısının 200.000 kadar olduğu tahmin edilmektedir. Çin ve Hindistan gibi ülkelerden farklı kökenli göçmenlerin teşvik edildiği Green Card çekilişi ile her yıl 50.000 göçmeni otomatik olarak kabul eden Amerika Birleşik Devletleri federal devletinin yayınladığı istatistiklere göre, her yıl bu göçmenlerin ortalama 2.000 civarını Türkler oluşturmaktadır. Ayrıca aile sponsorluğu sistemi ile bu göçmenler vatandaşlığa geçtiklerinde ailelerine de oturma izni ve daha sonra vatandaşlık hakkı verilmektedir. Bir diğer grup Amerika'ya üniversite ve sonrası eğitimi için gelen Türk öğrencilerdir. Türkiye, 2013-2014 akademik yılında Amerika'da bulunan 10.821 öğrenci ile Amerika'da bulunan en çok öğrenciye sahip ilk 11 ülke arasındadır (Institute of International Education, 2015).

2008-2012 yılları arasında öğrenci vizesine sahip Türklerin sayısı yaklaşık 15.000 olarak belirlenmiştir (Ruiz, 2014) ve bu sayı giderek artmaktadır. Bu öğrencilerin önemli bir kısmı, mezuniyet sonrası bir yıllık ve daha uzun süreli çalışma iznine sahip olabilmekte, daha sonra süresiz oturma izni ve vatandaşlık hakkı alabilmektedir. Türkiye'deki İngilizce eğitim veren lise ve üniversitelerin yaygınlaşması, bu grubun sayısının artması için

teşvik oluşturmaktadır. Bu son göçmen dalgası dini ve etnik kökenleri ve kimlikleri ile oldukça çeşitli topluluklardan oluşmaktadır (Karpat, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri Göç, Entegrasyon, Eğitim ve Dil Politikası

Kurulduğu ilk dönemlerden 1800'lü yılların sonuna kadar açık göç politikası izleyen Amerika, 1875'ten sonra göç politikalarını federal düzeyde ele almaya başlamış ve 1880'lerde, özellikle Çinli göçmenleri ve yoksul ve vasıfsız göçmenleri engelleyici birtakım yasalar çıkarmıştır. Aynı zamanda 1900'lerin ilk yıllarında halihazırdaki göçmenlerin vatandaş olmalarını ve eğitimlerini arttırmalarını teşvik etmek için prosedürler geliştirilmiştir. 1900'lerin ilk yıllarında göçmenler daha çok Doğu ve Güney Avrupa'dan gelirken, 1. Dünya Savaşı'ndan sonra daha farklı gruplar da bu dalgaya katılmış, 1920'lerde ilk defa vize yoluyla göç imkanı sağlanarak diğer göçmenlerin ülkeye girişi engellenmeye başlamıştır. Şu anki göçmenler arasında Asya ve Latin Amerika'dan gelen göçmenler büyük sayılarda olduğu halde Avrupa'dan gelen göçmen sayısı çok azdır (U.S. Citizenship and Immigration Services, 2015). Entegrasyon konusunda sosyo-ekonomik durumu yüksek olan göçmenler problem yaşamamakta, Beyaz ve üst düzey sosyo-ekonomik düzeydeki Amerikalıların oturduğu bölgelerde açık bir ayrımcılığa maruz kalmadan yaşayabilmektedirler. İnsanların anavatanları, ırkları, renkleri, dinleri, fiziksel özürleri, cinsiyet veya ailevi durumları nedeniyle eğitim fırsatlarında, iş imkanlarında, ev kiralama ve satın alma sürecinde, kredi alma işlemlerinde, topluma açık hizmet alımında, kanunların uygulanışında ve oy kullanma sürecinde ayrıma maruz bırakılması Amerikan kanunlarına göre suç olduğundan, toplumda bu konuda bir hassasiyet vardır ve hizmet verenler bu konuda genellikle eğitilmektedir.

Amerika'nın şu anki göç politikası kompleks bir sistem olmakla beraber, önceliğin insani ve ailevi zorunluluklara göre tanzim edildiğini söylemek mümkündür. Sistem kısa süreli ve dar kapsamlı vizeler, sürekli oturma ve çalışma izni (green card) ve son aşama olarak vatandaşlığa geçiş olarak üç aşamada kategorize edilebilir. Ziyaret, öğrenim, eğitim değişimi gibi kısa süreli vizeler genellikle çalışma iznine sahip değildir. Fakat bu süreçler sonunda başvurulabilen, belli miktarda ve ortalama 3-6 yıl arası geçerli olan çalışma vizeleri ile ileride yine işyeri sponsorluğunda sürekli oturma iznine sahip olmak mümkündür. Örnek olarak, öğrenci olarak bir üniversiteye kabul alan bir Türk vatandaşı, 5 yıllık bir doktora eğitimi sonrasında, çalışma vizesine sponsor olan bir üniversitede işe başladığın-

da, 2 yıl içinde sürekli oturma iznine sahip olabilmekte, bu süreçten 5 yıl sonra ise vatandaşlığa geçmek için başvurabilmektedir.

Vatandaşlığa geçmek için daha farklı yollar da bulunmaktadır. Amerika vatandaşı olan bir yetişkin, eşine, çocuklarına, kardeşlerine ve ebeveynine sponsor olabilir. İkinci bir yol olarak, Amerika'da çalışma vizesi ile bulunan bireyler kalıcı oturma ve çalışma iznini kendileri, eşleri ve çocukları için elde edebilir. Üçüncü yol, mülteciler ve siyasi nedenlerden ötürü ölüm korkusu yaşayan kişiler içindir. Bunlar bir yıl içinde kalıcı oturma izni alabilmektedir. Dördüncü yol ise Diversity Lottery ya da bilinen adı ile green card çekilişleridir. Bu yolla her yıl ortalama 50.000 kadar göçmen ülkeye kalıcı oturma izniyle girmektedir (U.S. Citizenship and Immigration Services, 2015). Amerika'ya yerleşen birçok göçmen ilk önceleri California, New York, Texas, Florida ve Illinois gibi çokkültürlülüğü benimsemiş eyaletlere yerleşirken, son yıllarda Güney ve Orta Batı gibi daha homojen bölgelerde de çok sayıda göçmen yerleşmiştir (Singer, 2009). Bu bölgeler daha önce büyük sayıda göçmen almadığı için göçmen entegrasyonu ile ilgili kültürel, ekonomik ve eğitim alanlarında değişik problemler yaşanabilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nin sistemli bir entegrasyon politikası olduğunu söylemek mümkün değilse de, eğitim ve çalışma imkanlarının çeşitliliği ve eğitilmiş ve vasıflı göçmen sayısının çok oluşu entegrasyonu kolaylaştıran iki önemli faktör olagelmıştır. Amerika Birleşik Devletleri entegrasyona özel bir bütçe ayırmamaktadır. Fakat son dönemde yasal olmayan göçmen sayısının – özellikle Latin Amerika ülkelerinden gelenlerin- artması, bu göçmenlerin birçoğunun eğitim ve iş tecrübe düzeyinin düşük olması, bu göçmenlerin ekonomik zorluklar yaşamasından ötürü geleneksel imkanlara ulaşamamasını sonuç vermiştir. Şu an tahmin edilen 38 milyon göçmendeki yaklaşık 11 milyon 300 bininin ülkede yasadışı olarak bulunmakta olduğu tahmin edilmektedir.

Amerika'da çokkültürlülük (multikültür) daha öncelikle 60'larda sivil haklarını elde etme mücadelesi veren Siyahi Amerikalılar'ın savunduğu bir değer olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle 90'lı yıllarda çokkültürlülük eğitiminde yükselen bir değer olarak göçmenlerin kültürlerini de göz önünde bulundursa da, 2000'li yıllarda ekonomide bozulma ile, medeniyetler çatışması tezleri ve Ortadoğu'daki gelişmeler bu trendi yavaşlatmış ve

Amerika'da milliyetçi damarın göçmen karşıtı sağ retoriklerle güçlenmesine sebep olmuştur (Kymlicka, 2012). Amerika'da en büyük sosyal problem olarak en büyük azınlıklardan Siyahi Amerikalılar'ın uğradığı haksızlıklar medyada her zaman çok yer tutmaktadır. Latin Amerikalı göçmenlerin hızla artması da göçmen karşıtı görüşlerin medyada yer tutmasına neden olmuştur. Halen, Demokrat Parti'den gelen bir başkan olan Barack Obama'nın çabalarına rağmen geniş çaplı bir göç reformu ile illegal göçmenlerin legalize edilmesi çabaları ülkeyi sarsan büyük tartışmalara neden olmakta ve göçmenlerin 'gerçek' Amerikalıların elinden iş imkanlarını aldığı ve topluma ekonomik yük bıraktığı iddiaları – her ne kadar bilimsel bir temele dayanmasa da – popüler basında geniş yer tutmaktadır. Bu gelişmelerin sonucu olarak, Amerika'da çok açık biçimde göçmen karşıtı görüşlerini siyasi propaganda unsuru olarak kullanan Donald Trump 2016'da devlet başkanı seçilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nin federal seviyede resmi bir dili olmakla birlikte, genel olarak İngilizce'nin tek yaygın dil olduğu ve bazı eyaletlerde resmi olarak kabul edildiği vurgulanmalıdır. İkinci olarak yaygın kullanılan dil İspanyolcadır. Okullarda yabancı dil eğitiminde en çok tercih edilen dil yine İspanyolca, ardından Fransızca, Almanca ve İtalyanca gelmektedir. Türkçe dersi devlet okullarında seçmeli ders olarak okutulmamaktadır. Charter okullar denilen devlet okulları sistemi içerisinde kurulan ve içlerinde birkaç Türk öğretmen veya idarecinin eğitim verdiği sınırlı sayıda okullarda ise Türkçe seçmeli dil olarak okutulmaktadır.

Göçmen öğrenciler Amerika'ya geldiklerinde devlet okullarında ve özel okullarda anadili İngilizce olan diğer çocuklar ile birlikte tamamen İngilizce olan karma bir eğitime tabi tutulmakla beraber, seviye belirleme testlerinden sonra English as a Second Language (ESL), English Language Learning (ELL) gibi adlandırılan programlar çerçevesinde okul içerisinde veya aynı bölge içindeki başka okullarda haftalık ve günlük belirli saatlerde İngilizce dil eğitimini yine İngilizce olarak görmektedirler. Birkaç yıl içerisinde, öğrenciler yine aynı testlere tabi tutularak bu programdan çıkabilmektedir. Özel okullar benzer prosedürleri uygulasalar da, devlet okulları kadar kesin kontrol edilmediklerinden ESL hizmetlerinin kalitesi veya kapsamı okula göre değişmektedir. İngilizce eğitiminde normal düzeye gelen göçmen çocuklar, farklı bir gruba dahil edilmeden lise mezu niyetine kadar diğer çocuklarla beraber öğrenim görmektedirler.

Devlet okulu kayıtları oturan mahalleye göre belirlenen semt okullarına yapılması gerekmekte, adres beyan eden ailelerin çocukları vatandaşlık durumu veya legal oturma izni sorulmaksızın bu okullara kayıt edilmektedir. Öyle ki, Amerika'da K-12 düzeyinde toplam öğrenci sayısının da %7'inin de izinsiz durumda bulunan anne veya babası olduğu tahmin edilmektedir (Krogstad & Passel, 2014). Yani aileler ve çocuklar illegal olarak ülkede kalmış olsalar bile çocuklar öğrenimlerine devam edebilmekte, bu durum daha sonra illegal olarak ülkede kalan göçmenler için üniversitede giriş kriterleri açısından problem teşkil edebilmektedir. Bu yüzden, Amerika Başkanı Obama, 15 Haziran 2012'de Deferred Action for Childhood Arrivals (DACA) Programı'nı imzalayarak yürürlüğe sokmuştur. Bu programa göre, 18 yaşından önce Amerika'ya kaçak yollardan girmiş olan gençler, başvuru yaparak çalışma ve oturma iznine sahip olabilmektedir. Bu program sayesinde birçok genç iş hayatına dahil olmuş, yapılan bir anketle anlaşıldığı üzere bu gençlerin ortalama %59'u yeni iş sahibi olmuş, %57'si sürücü belgesi almış ve %45'i daha çok gelir elde etmiştir (Gonzalez & Bautista-Chavez, 2014).

Amerika'daki her okulun o semtler ve bölgelerde oturanlardan alınan yerel vergilerle finanse edildiği düşünülecek olursa, bilinçli Türk göçmenler arasındaki bu konudaki yaklaşım, ilkokul ve ortaokul düzeyinde devlet okulu ve charter okulları tercih etmek ve mümkün oldukça başarılı ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olduğu bilinen semtlerde bütçelerine uygun müstakil evler almak, kiralamak veya aynı bölgedeki daha düşük fiyatlı apartman dairelerinde kirada oturarak çocuklarını bu başarılı okullara göndermektir. Amerika'da kalış süreci ve eğitim-gelir düzeyi ailelerin okul konusundaki tercihleri ya da seçeneklerini büyük oranda etkilemektedir. Örneğin Amerika'nın semt ekonomik düzeylerine bağlı eğitim finans sisteminden haberdar olmayan ya da maddi yetersizlikler nedeniyle bu başarılı semtlerde oturamayan veya aynı illerden göç etmiş ve aynı bölgelerde oturma tercihi bulunan göçmenlerin çocukları daha alt düzeyde akademik başarı sergileyen okullara dahil olabilmektedir.

İngilizce öğrenimi ve kullanımı, toplumda Amerikan kimliğinin benimsenmesi ile doğru orantılı görülmektedir. Göçmen karşıtı söylemler sıklıkla göçmenlerin İngilizceyi benimsemediklerini dillendirirken, bilimsel çalışmalar Amerika'ya 20. yüzyıl başlarında göç eden kişilere göre

1980'den sonraki göçmenlerin çeşitliliklerine rağmen İngilizce kullanıma daha çabuk adapte oldukları, günümüzdeki göçmenlerin %75'inin Amerika'ya geldikleri ilk 5 yılda İngilizceyi aktif olarak kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Göçmenler arasında, üçüncü jenerasyonda ailede kullanılan dilin tamamen İngilizceye çevrilmiş olduğu istatistiklerden anlaşılmaktadır (Pew Research Center, 2013). Türk göçmenler arasında İngilizce kullanımının, diğer göçmenlere nazaran anadili kullanımına olumsuz etkisi daha az olmakta, üçüncü dalga göçmenlerin Türkçenin yaşatılması için daha çok çaba sarfettiği, oluşturulan gönüllü hafta sonu Türkçe okullarının sayısının artması ile görülmektedir.

Türk Göçmenlerin Sosyal Durumları

Türk göçmenlerin Amerika'da yaşadığı hayat deneyimi genel olarak olumlu olarak nitelendirilebilir. Avrupa ülkelerinin kolektif tarihlerinde iz bırakan Osmanlı Devleti ile olumsuz askeri ilişkiler ve "Türk" imajını şekillendiren tarihi olaylar günümüz Amerika'sında pek bilinmemekle birlikte, tarihi son dört yüzyılda başlamış ve İngiltere'den bağımsızlık, sivil savaşlar, köleliğin kaldırılması, demokrasi, liberalizm ve kapitalizmin yükselmesi gibi temel kavramlarla şekillenen bu ülkede okul müfredatlarında da Türkiye büyük ölçüde yer almamaktadır. Bu durum Türkiye'nin Amerika ile 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren geliştirdiği NATO askeri müttefikliği ve Ortadoğu konusunda izlenen politik ortaklıklar ile birlikte ele alındığında Türk imajı Avrupa'daki ilk göç deneyimlerinden farklı bir şekilde daha olumlu olarak değerlendirilmektedir. Türk göçmenlerinin çoğunun benimsemiş oldukları halde genel olarak toplumda ikinci planda tuttukları "Müslüman" kimlikleri de, yine 11 Eylül saldırıları nedeniyle olumsuz şekillenen Arap-Müslüman imajının dışında ve daha pasif olarak görülmektedir. Böylece genel olarak Türk imajının bölgelere ve göçmenlerin o bölgedeki ve o dönemdeki sosyo-ekonomik durumuna göre şekillendiğini söyleyebiliriz. Sonuç olarak Türk göçmenlerin Amerika'da aşırı derecede ayrımcılığa tabi olmadıklarında araştırmacılar hemfikirdir (Angın, 2003). Amerika'daki Türkler yüzlerce organizasyon kurmuş, son yıllarda bu organizasyonlar üç büyük federasyon olan Federation of Turkish-American Associations (FTAA), the Assembly of Turkish-American Associations (ATAA), ve the Assembly of Turkic American Federations (ATAF) çerçevesi içinde toplanmışlardır. Türklerin ve Türk gruplarının organize ettiği radyo ve televizyon kanalları ile yazılı ve dijital dergi ve gazeteler, Amerika'daki Türk toplumunu birleştirici bir işlev taşımaktadır. Her yıl

Türk sivil toplum kuruluşları, konsoloslukların desteğiyle New York, Illinois, New Jersey ve California gibi Türk nüfusunun yoğun olduğu eyaletlerde Türk günü, Türk yürüyüşü ve Türk festivalleri gibi organizasyonlara imza atmaktadırlar. Son yıllarda lobicilik ve siyasi konularda da devletin dışında Türk sivil toplumunun ağırlığını koymaya başladığı görülmektedir.

Türk Göçmenlerin Eğitim Durumları

Türk göçmenlerin eğitim ve gelir seviyesi Amerika'da genel halkın üstünde bulunmaktadır. Amerika'da genel nüfusun ortalama gelir düzeyi 52.000 dolar düzeyinde iken, Türk nüfusun ortalama gelir düzeyi 62.000 dolardır. (American Community Survey, 2013). Federal yoksulluk oranlarına göre Türk asıllı nüfusun yüzde 15'inin beyan ettikleri vergi oranları göz önüne alınarak yoksul olduğu varsayılmaktadır.

Amerika genel nüfusunun üniversite ve üstü diploma oranı %39.6 iken Türk göçmenlerde bu oran %57.7 olarak hesaplanmaktadır. Amerikan nüfus sayımı verilerine göre Amerika'daki Türk asıllı öğrencilerin sayısı 60 bin olarak tahmin edilmekte, bu sayının yaklaşık 27 binini üniversite ve üzeri eğitim gören Türkler, 8 bin civarını lise öğrencileri, 19 bin civarını da ilköğretim (1.-8. sınıflar) oluşturmaktadır. Amerika'da yaşayan Türkler'in yüzde 35'inin evde İngilizce konuştuğu, geri kalan yüzde 65'inin Türkçe konuştukları tahmin edilmektedir. Bu grubun içinde sadece üçte biri İngilizceyi çok iyi seviyede konuşamadıklarını belirtmişlerdir (American Community Survey, 2013). Türk öğrenciler genel olarak akademik yönden başarılı bulunurken (Işık-Ercan, 2010), Amerika'nın eğitim konusunda sağladığı fırsat eşitlikleri ve üniversite girişlerindeki bireysel başvuru ve burs imkanları ailelerin bu konudaki teşviklerini arttırmıştır. Türk göçmenlerin yüksek eğitim oranının yanı sıra, eğitim durumu düşük olan göçmenlerin Amerika'da meritokrasi anlayışının ve fırsat eşitliğinin olduğuna inançları, çocuklarını üniversite eğitimine yönlendirmek konusunda önemli bir motivasyon kaynağıdır. 2014'te yapılan bir doktora tezi (Süslü, 2014), yukarıdaki bulguları destekleyen veriler içerir. Texas eyaletinde yaşayan 108 ortaokul ve lise öğrencisi ile yapılan anket ve mülakatlar, bu öğrencilerin eğitim hedeflerini ve bu hedefleri etkileyen faktörleri ele almıştır. Araştırmanın sonucu öğrencilerin yüzde 86'sının not ortalamasının 4 üzerinden 3.8 ve yüzde 80'inin gelir durumlarının yüksek olduğudur, bu öğrencilerin yüzde 80'i master ve üstü eğitim hedeflemiştir. Evlerinde sadece Türkçe konuşulan Türk göçmen çocukların oranı yüzde 80 ve bu ço-

cukların yüzde 90'ı master ve üstü eğitim hedeflerken, hem İngilizce hem Türkçe kullanılan ailelerde bu oran yüzde 63'e düşmektedir.

Genel olarak Türkiye ve kültür tarihi konusunda birçok çalışma son yıllarda kurulan ve geliştirilen 10'un üzerinde üniversite enstitüsü ve merkezi desteğiyle gerçekleştirilmektedir. Fakat, Amerika Türk toplumunun eğitim durumunu ele alan yüksek seviyeli ve kaliteli akademik çalışmalar çok eksiktir. Yapılan sınırlı çalışmalar ise daha çok üniversite ve sonrası eğitimi alan Türkler'in Amerika'daki kültürel ve kimlik edinme deneyimlerine yönlendirilmiştir. Son yıllarda daha küçük yaşlardaki Türk çocuklarının eğitimi, dil ve kimlik arayışları üzerine iki akademisyen aktif olarak çalışmaktadır ve makaleleri akademik çalışmalara katkı sağlamaktadır. Işık-Ercan (2014), Orta Batı Amerika'daki Türk çocukları ve aileleri hakkında yaptığı çalışmasında, eğitilmiş ailelerin Türk çocuklarıyla kimlik çatışması yaşamak yerine, ortak noktalarda buluşarak, Türk kültürünü alternatif stratejilerle sevdirmek yoluna gittiklerini ve en azından ergenlik öncesi dönemde çocukların okul deneyimlerini kolaylaştırıcı pozitif bir rol oynadıklarını belirtir. Otçu-Grillman (2014) Heritage Schools kavramı ile anlatılan hafta sonu okullarını ele alan çalışmasında Türkçe öğretimi veren bu okulları New York eyaletindeki diğer azınlık okulları ile karşılaştırmalı olarak incelemiş, bu okulların dil ve kimlik arayışı içinde bulunan Türk çocuklarının dil kullanımı ve kültürel bilinçlerine yaptığı katkısı dil bilimi ve antropoloji açısından analiz etmiştir.

"Üçüncü yer" kavramı ile Türk çocuklarının klasik Türk veya Amerikan kimliğinin ötesinde üçüncü bir kimlik geliştirdiklerini belirten Işık-Ercan (2014), Türk göçmen ailelerin aşağıdaki 5 yolla çocuklarının kimlik arayışına ve sağlıklı bir Türk-Amerikan ortak kimliğinin ortaya çıkmasına katkı sağladığını belirtir: (a) Birçok kültür ve anlayış biçiminin birarada olmasının sağladığı esneklikten yararlanmak, (b) Türkiye ve Amerika'nın geleneksel coğrafi ve kültürel anlayışlarının kısıtlamalarının ötesine geçebilmek, (c) kültürel elementleri seçici bir şekilde çocukları için esnek tutmak, (d) kültürel çatışmalarda çocukları için arabuluculuk yapmak ve (e) gelenekleri yenilemek ve yeniden üretmek.

Türkiyeli Eğitim ve Sivil Kuruluşların Geliştirdikleri Strateji ve Yöntemler

Türk toplumunun Amerika'daki diğer göçmen gruplarına göre çok küçük yer tutması, devlet okullarında Türk dili ve kültürü üzerinde sistema-

tik olarak durulmaması sonucunu doğurmuştur. Türkçe derslerinin seçmeli olarak verildiği Türk destekli çok az sayıdaki özel ve charter okullar da sınırlı sayıdaki Türk çocuklarına hizmet verebilmektedir. Bu durumda Amerika'daki Türk toplumu, devlet destekli veya derneklerle desteklenen hafta sonu okulları ile Türk göçmen çocuklarının anadili kullanma kapasitesini ve isteğini arttırma çabalarını sürdürmektedir. Bu okullardan bazıları sadece Türkçenin ve cumhuriyet tarihinin öğretildiği seküler ve milliyetçi kavramlarla çerçevelenen müfredat takip ederken, tarih, dini bilgiler ve Kur'an eğitimi veren hafta sonu okulları da mevcuttur. Bazen Türk toplumunun ihtiyaç ve önceliklerinin çeşitliliği nedeniyle aynı şehirde birden fazla hafta sonu okulu uygulanabilmektedir. Bu hafta sonu okulları Türk çocukları için tarih ve dil bağlantısı sağlamak ve Türk çocuklarının Türkiye'deki okullarda öğrenemedikleri bilgilerin verildiği, ve Türk dilini aktif olarak kullanma imkanının sağlandığı ortamlar olarak hizmet vermektedir (Işık-Ercan, 2014; Otçu-Grillman, 2014). Türk göçmen çocuklarının hafta sonu okulları hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri mevcuttur. Bu okullar, Türk çocuklarına akranlarıyla biraraya gelme ve oyun oynama deneyimi sağlayarak grup aidiyetini pekiştirmekte, aynı zamanda Türk kültüründeki toplumsal kurallar ve beklentileri öğrenecekleri bir ortam sunmaktadır. Türk göçmen çocuklarının ve ailelerinin Türk kimliğini korumak için açılmış hafta sonu okullarıyla ilgili takdir ve eleştirilerine araştırmalarda yer verilmiştir. Otçu-Grillman (2014), öğrenci ve ailelerin öğretim yöntemlerini geleneksel ve fazla disiplinli bulduklarını belirtirken, aynı zamanda Amerikan eğitim sistemiyle çok entegre olamadıklarını da gözlemlemiştir. Işık-Ercan (2014) ise, hafta sonu okullarında, öğrencilerin yeni bir kimlik geliştirdiklerini ve İngilizce dili yoğun olarak kullanılmasına rağmen, Türk kültürüne ait öğelerin çocuklar tarafından özgün biçimde kullanılabildiği ve İngilizce olarak ifade edildiğini belirtmiştir. Farklı bölgelerde yapılmasına rağmen bu iki araştırmada da aile ve çocukların eleştirileri aynı yönde oluşmuştur (Işık-Ercan, 2014; Otçu-Grillman, 2014).

Türk sivil kuruluşları her yıl Türk kültürü için önem taşıyan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Cumhuriyet Bayramı, Kurban ve Ramazan Bayramları gibi günlerde biraraya gelerek iki kültürlülük özelliklerini sürdürmeye gayret etmektedirler. Türk göçmenlerin çocuklarının eğitimi konusunda bilimsel araştırmalar olduğu gibi, sistematik çabalarla Amerika çapında Türkçe ve Türk kültürü eğitimi çalışmalarının artırıl-

ması büyük bir ihtiyaç olarak Türk toplumunun gündeminde yer almaktadır. Amerika toplumunda Türk olgusu henüz yeni olmasına rağmen, sivil toplum çalışmalarıyla hızla gelişen bir etkinliğe sahip olacağı beklenmektedir. Bu bağlamda, sistemli ve kapsamlı yöntemlerin geliştirilmesi ve çok çeşitli Türk grupları arasında iletişim ve koordinasyon sağlanması fayda getirecektir.

Kaynak

- American Community Survey (2013). American fact-finder. Retrieved from <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/>
- Angin, Z. (2003). *Diasporas of difference: Turkish communities in Germany, Canada, and the United States*. Unpublished doctoral dissertation. Colorado State University. Fort Collins, CO.
- Gonzalez, R. G. & Bautista-Chavez, A. M. (2014). Two years and counting: Accessing the growing power of DACA. Special Report. American Immigration Council. Retrieved from <http://www.immigrationpolicy.org/special-reports/two-years-and-counting-assessing-growing-power-daca> on July 30, 2015.
- Institute of International Education (2015). Open Doors Data: Leading Places of Origin. Retrieved from <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/International-Students/Leading-Places-of-Origin/2012-14> on September 12, 2014.
- Isik-Ercan, Z. (2014). Third Spaces: Turkish immigrants at the intersection of schooling, identity, and culture. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 8(3), 127-144.
- Isik-Ercan, Z. (2010). Looking at school from the house window: Learning from Turkish-American parents' experiences with early elementary education in the United States. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 133-142.
- Karpat, K. (2006). The Turks finally establish a community in the United States. *International Journal of Turkish Studies*, 12(1-2), 167-186.
- Krogstad, J. M. & Passel, J. S. (2014). 5 facts about illegal immigration in the U.S. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/24/5-facts-about-illegal-immigration-in-the-u-s/> on August 21, 2015.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure and the future*. Research Report. Transatlantic Council of Migration. Retrieved from <http://www.migrationpolicy.org/research/TCM-multiculturalism-success-failure> on September 2, 2014.
- Ognibene, T. A. (2008). *Discovering the Voices of the Segregated: Oral History of the Educational Experiences of the Turkish People of Sumter County, South Carolina*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia State University.
- Otcu-Grillman (2014). Turkish language teaching in the US: Challenges, opportunities, sense of belonging and identities. *Bilig: Journal of Social Sciences of the Turkish World*, 70, 211-236.
- Pew Research Center (2013). *Between two worlds: How young Latinos come of age in America*. Research Report. Retrieved from <http://www.pewhispanic.org/files/reports/117.pdf> on July 10, 2015.
- Ruiz, N. G. (2014). *The Geography of Foreign Students in U.S. Higher Education: Origins and Destinations*. Research Report. Brookings Institute. Retrieved from <http://www.brookings.edu/research/interactives/2014/geography-of-foreign-students/#/M10420> on August 23, 2014.
- Singer, A. (2009). *The New Geography of United States Immigration*. Policy Report. Brookings Institute. Retrieved from <http://www.brookings.edu/research/papers/2009/07/immigration-geography-singer> on August 20, 2014.
- Suslu, D. A. (2014). *Educational aspiration of middle and high school students: A focus on Turkish-American youth*. Unpublished doctoral dissertation. Louisiana State University. Baton Rouge, LA.
- U.S. Citizenship and Immigration Services, 2015. *Early American Immigration Policies*. Retrieved from <http://www.uscis.gov/history-and-genealogy/our-history/agency-history/early-american-immigration-policies> on July 10, 2015.

Prof. Christine Inglis

Sydney Üniversitesi

Avustralya'da Türk Deneyimi

Göçmen Bir Ulus: Avustralya

Çağdaş Avustralya, 18. yüzyılın sonlarında başlayan Avrupalı yerleşiminden bu yana, modern tarihi yoğun göçe dayalı bir ulustur. Göç, bu dönemin büyük bir kısmında, yıllık nüfus artışının yaklaşık yarısına katkıda bulunmuştur. Bu nedenle göçmenlerin kaynaşması Avustralya'nın bir ulus olarak inşasında temel rol oynamıştır. Bu konu, özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda, Avustralya geniş çaplı göçün kilit rol oynadığı temel bir ulusal yeniden inşa programına kalkıştığından beri gündemdedir. O zamandan bu yana Avustralya nüfusu, üçte birinin deniz aşırı bir ülkede doğduğu, yaklaşık %46'sının deniz aşırı bir ülkede doğduğu veya ebeveynlerinden en az birinin göçmen olduğu, takribi 22 milyon insana ulaşarak üç katına çıkmıştır.

Avustralya'ya Türk Göçü

İlk küçük Türk göçmen akını, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, o zamanlar Britanya İmparatorluğu'nun bir parçası olan Kıbrıs'tan gelen, bağımsız olarak finanse edilmiş göçmenlerin ulaşmasıyla başladı. Ardından, Avustralya'nın daha önce özel göçmen programları geliştirmiş olduğu Almanya, Yunanistan gibi ülkelerden Türkiye doğumlu göçmenler geldi. Fakat büyük çaplı Türk göçü, 1967'den sonra, Avustralya ve Türkiye ikili bir göç anlaşması imzaladığında başladı. Bu anlaşma, 1960'larda Türkiye tarafından çeşitli Avrupa ülkeleriyle imzalanan neredeyse son anlaşma olmuştur. Avustralya ve Avrupa göç anlaşmaları arasındaki en önemli fark şuydu; Avustralya kalıcı yerleşimi arzuladığından ve geçici ya da sözleşmeli göç anlaşmalarından sakındığından Avustralya'da kalıcı yerleşime uygun

olarak seçilen ve buna imkanı olanların ailelerini getirmeleri gerçekten de bekleniyor ve anlaşmada özellikle belirtiliyordu. Avustralya daha önce Birleşik Krallık, Almanya, Hollanda, İspanya, Yunanistan, İtalya ve diğer ülkelerle “destekli geçiş” göçü olarak adlandırılan benzer anlaşmalar oluşturmuştu. Bu düzenlemeler kapsamında, göçmenlerin (ya da önceden adlandırıldığı gibi yerleşimcilerin) seyahat masraflarının çoğu ödenerek, vardıklarında göçmen pansiyonlarında barınmaları sağlanıyordu. Avustralya’da en az 2 yıl kalırlarsa, bu maliyetleri geri ödemeleri gerekiyordu.

Kanada ve ABD de Türkiye’den (ve aynı şekilde diğer ülkelerden) gelen kalıcı göçmenlere kucak açtıkları halde böyle bir yardımda bulunmamıştır. Nitekim Avustralya modeli, çoğu tipik olarak vasıfsız ya da yarı vasıflı istihdama dayalı, Avrupa’ya yaygın Türk göçüne yol açmış emek piyasası anlaşmaları ile yüksek eğitilmiş ve ekonomik anlamda güçlü Türkiyelilerin girişini tercih eden Kuzey Amerika modeli arasında bir orta yol olmuştur.

Türk göçmenlerin zirve yaptığı geliş yılları, 1960’ların sonundan 1974’te, petrol krizinin ekonomik etkilerine bir tepki olarak pek çok Avrupa ülkesi gibi Avustralya’nın da göçü sınırlayıp tüm destekli geçiş programlarını iptal edinceye kadar sürmüştür. Avustralya’nın göç politikası sonraki on yıl içinde, üst düzey hizmet sektörüne odaklanan Avustralya ekonomisine yeniden yön vermede daha değerli görüldüğü için yüksek vasıflıların ve İngilizce konuşanların yerleşimine öncelik verecek şekilde önemli ölçüde değişmiştir. Türkiye’deki politik çalkantılarla da örtüşen 1980’lerdeki bu süreçte, bu dönemde azalmış olan Türk göçünün çoğu aslında ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi) gibi İngilizce eğitim veren üniversite mezunlarından oluşmuştur. 1974’ten bu yana, Türkiyeli göçmenlerin sayısı bir daha hiçbir zaman 1967 ikili göç anlaşması imzalandıktan sonraki yedi yıl boyunca gelen göçmen sayısına eşit olmamıştır. Gerçekten de 1970’lerden sonra gelen kalıcı yerleşimci sayısı yılda 1000 kişiyi nadiren aşmıştır. Öte yandan güncel bir eğilim de, artan sayıda Türk üniversite öğrencisinin okumak ve çalışmak için Avustralya’ya gelmesi ve ardından bazılarının geçici oturmudan kalıcı oturmaya geçiş fırsatını yakaladıktan sonra Avustralya vatandaşlığı almasıdır.

Türk göçünün 40 yıl kadar önce bilhassa yoğunlaşması nedeniyle, Avustralya’daki Türk kökenli genç kuşak esasen ülkede doğmaktadır.

Avustralya'nın Göçmen Kaynaşma Politikaları

Ulusal kimliği yoğun göç aracılığıyla oluşturulmuş diğer pek çok ülke gibi Avustralya politikaları da, yeni yerleşimcilerin, kökleri İngiliz kolonisine dayalı bir ulus içerisinde asimilasyonuna güçlü şekilde odaklanmıştı. Yoğun göçün İngiliz olmayan göçmen sayısında artışa neden olduğu 1960'larda, yeni gelenlerin asimilasyon vurgusuna rağmen ekonomik ve kültürel olarak ya da eğitimle asimile olmaması nedeniyle, bu beklentilerin ve politikaların uygunluğu yaygın biçimde sorgulandı. Gelenler daha ziyade, çatışma olmasa bile, toplumsal ayrışmaların potansiyel nedeni olarak görülen dezavantajlı sosyo-ekonomik konumlara umulandan daha çok sıkıştılar. Bu gibi kaygılara yönelmenin ilk adımı olarak, hükümet 'asimilasyon' politikasını, göçmenlerin en azından ev ve özel hayatlarında tüm kültürel geleneklerini terk etmeleri gerekmediğini söyleyen muğlak bir 'entegrasyon' politikasıyla değiştirdi. Öte yandan bu politika da çok hızlı bir şekilde, kırk yıldan (iki kuşak) uzun süredir farklı türleriyle geçerli, göçmenler ve ailelerinin Avustralya'da kaynaşmasına kılavuzluk eden resmi politika çerçevesiyle, yani daha spesifik bir çokkültürlülük politikasıyla değiştirilmiştir. Çokkültürlülüğü resmi hükümet politikası olarak benimsenmede, Kanada'yla birlikte Avustralya, göçmenlerin kaynaşmasıyla ilgili sorunlara yaklaşımıyla benzersiz olmuştur. Avustralya politikasının kilit özelliği, Avustralya kurumlarının, artan düzeyde kültürel çeşitliliğe sahip nüfusa daha iyi yanıt üreten reformları üstlenmesidir.

Türkiye Kökenli Avustralyalılar

2011 tarihli son Avustralya nüfus sayımında Türkiye doğumlu nüfus sayısı, 2006 nüfus sayımında kaydedilen 30.491 rakamında küçük bir artışla, 32.847 olarak kaydedilmiştir. Bu rakam yakın tarihli göçmen sayısının azlığı ve erken tarihte gelen göçmenlerin vefatından etkilenmiştir. Türkiye'de doğanların yalnızca %84'ü kendini Türk olarak tanımlamaktadır, diğer ana etnik gruplar Kürt (%4), Ermeni (%3) ve Yunanlılardır (%2).

Türkiye'den güncel göç rakamlarındaki düşüşü de yansıtan şekilde, tümüyle ya da kısmen Türk kökenli olduğunu iddia eden 66.619 kişinin %49'u Avustralya doğumlu, %41'i Türkiye, %4'ü Kıbrıs doğumludur. Bireylerin yalnızca %85'i atalarının Türk olduğunu öne sürmektedir. İkinci köken olarak en sık 'Avustralyalı' ifadesi kullanılsa da, kalan %15 arasında ikinci bir köken belirtenler bir hayli çeşitliliktedir. İngiliz, Yunan, Malta ve İtalyan gibi kökenler belirten kesimle birlikte bu kişiler, ebeveynleri-

nin Avustralya'ya geldiklerinde bu kökenlere sahip kimselerle evlendiklerini öne sürmektedir. Kürt ve Türk gibi karışmış ırkların olduğu diğer durumlarda ise, evlilikler Türkiye'de gerçekleşmiş olabilir.

İtalya, Yunanistan, İspanya ya da Lübnan gibi diğer Akdeniz ülkelerinden Avustralya'ya gelen göçmenlerin çoğu gibi, 1960 ve 1970'lerdeki Türk kökenli göçmen dalgasının büyük bir bölümü, gerçekte vasıfsız ya da yarı vasıflı olmasalar bile, Avustralya fabrikalarında özellikle bu türden işlerde istihdam edilmiştir. Buna, göçten önce hane dışında hiç çalışmamış olan eşler de dahildir. İkinci hatta üçüncü kuşağın yetişmesiyle, genç kuşağın eğitim ve meslek profili, (günümüzde genellikle Avustralya doğumlu bir partner ile Türkiye'den gelen kişinin evliliği vasıtasıyla olan aile birleşimleri nedeniyle değil, eğitimsel ve mesleki niteliklerine bağlı olarak Avustralya'ya kabul edilmiş yakın tarihli Türk göçmenlerden olmasa bile) daha önce gelmiş göçmenlerden belirgin şekilde farklılık göstermektedir.

Avustralya doğumlu Türkler arasında, kadınların üniversite düzeyinde bir eğitimi tamamlama oranının erkeklerden çok daha yüksek olduğunu (%17'ye karşılık %10) kaydetmek ilginç bir bulgudur. Bu görünüm Türkiye doğumlular arasında tersine dönmektedir (%12'ye karşılık %16). İkinci gruptan bazıları, 1960 ve 1970'lerde bir çocukken aileleriyle birlikte gelenlerden ve eğitiminin büyük bir kısmını Avustralya'da tamamlayabilenlerden oluşmaktadır. Ayrıca bu gruba eğitimlerini herhangi bir yerde tamamladıktan sonra yakın tarihte Avustralya'ya gelenler de dahildir. Bu nedenle, Avustralya ve Türkiye doğumlular arasındaki cinsiyet farklılıkları erkek ve kadınlar için farklı eğitim fırsatlarına ve beklentilerine işaret eder.

Avustralya'da, 1970 ve 1980'lerin başında bile, Türk çocukların yüksek eğitime devam etmeme oranı önemli bir sorun olduğu halde (bu durum Lübnan ve Vietnamlılar da dahil yeni gelen diğer göçmen gruplar için de geçerliydi), Türk annelerin kız çocuklarının iyi bir eğitim almasına oldukça önem verdiği araştırmalar sonucunda açık biçimde gözlemlenmiştir. Bazı durumlarda bu kendileri için de sahip olmayı dilemiş oldukları bir fırsattı. Bu ayrıca, kız çocuklarının uzman ve beyaz yakalı işlerle bağlantılı 'daha iyi' mesleklere sahip olabileceklerine ilişkin umudu da temsil ediyordu. Bu gibi işler salt daha makbul bir koca bulmak için değil, aynı zamanda ölüm, ayrılma veya boşanma halinde (Avustralya'da çok da seyrek olmayan bir olay) kendileri ve çocukları için kocaları olmaksızın sağlama-

ları gereken bir emniyet mekanizması nedeniyle de daha arzulanabilir görünmüştür. Genç kadınlar açısından bakıldığında, üniversite eğitimini tamamlamanın bir cazibesi de okumaya devam ederken ailelerinin ya da topluluğun evlenme baskısına maruz kalmayacak olmalarıydı.

Avustralya doğumluların yüksek eğitim düzeyleriyle orantılı olarak bu gençler artık daha çok uzmanlıklarına göre idari konumlarda ya da diğer beyaz yakalı pozisyonlarda işe alınıyor. Bu durum özellikle eğitim ve istihdamı, satış personeline sonradan yaygın meslekler olan sigorta ve finansal hizmetler alanında olan kadınlar için geçerlidir. Avustralya doğumlu erkekler arasında, halen esnaf ve özellikle imalat ile inşaat sektörlerinde teknisyen olarak çalışan önemli sayıda kişi mevcuttur. Ebeveynlerin kuşağıyla kıyaslandığında görülen bu genel iyileşmelere rağmen, Türkler halen üst kademe mesleki hareketlilik konusunda diğer göçmen kökenliler de dahil gençlerin biraz gerisinde kalmaktadır. Bunun bir göstergesi işsizlik seviyesinin biraz daha yüksek oluşudur.

Daha önce belirtildiği gibi, Türkiyeli genç kızların artan eğitimsel kazanımlarındaki faktörlerden biri ailelerinin onlarla ilgili ihtiraslarıydı. Ancak çoğunlukla hem erkek hem de kız çocukların artan eğitimsel kazanımlarını daha genel anlamda etkilediği düşünülen diğer faktör, 1980'ler itibarıyla ailelerin Avustralya'ya kalıcı olarak yerleşmeye başlamasıdır. Avustralya'nın kalıcı göçmen isteyen politikasına rağmen pek çok Türk aile, Almanya ve diğer Avrupa ülkelerine çalışmak için giden ailelere benzer şekilde Avustralya'da geçirdikleri zamanı en başta geçici olarak düşünüyordu. Bu zihniyet doğrultusunda, ailenin hedefi olabildiğince biriktirmek ve bu sayede Türkiye'ye döndüklerinde bir iş kurabilmek ya da gelir getiren diğer faaliyetlere yatırım yapabilmektir. Bunu başarabilmek için erkeklerin yanı sıra kadınlar da uzun saatler çalışmaya istekliydiler ve bir iş gücü olarak olabildiğince erken katkıda bulunmaları için çocukların okulu bırakmaları teşvik ediliyordu. On yıl boyunca bu gibi niyetler kademe kademe olarak değişti: Avustralya'da büyüyen çocuklar ve hatta aileleri, geri döndüklerinde Türkiye'ye tekrar yerleşmeyi zor buldu; bu esnada Türkiye'ye dönen ebeveyn kuşağı vefat ederken, büyük çocuklar genellikle evlenip Avustralya'da kendi ailelerini kurmaya başladı, bu nedenle geri dönerek onlara göz kulak olma gerekçeleri zayıfladı. Avustralya'ya kalıcı olarak yerleşmeye dönüşen bu tutumun bir yansıması olarak, aileler çalıştığı için çocukların bakım nedeniyle Türkiye'ye gönderilmesi son bulmuştur.

Eğitim ve Türk Kökenli Öğrenciler

Türk topluluğu içerisinde bu gibi değişiklikler olduğu sırada, Avustralya'nın eğitim ve diğer alanlardaki politikaları da özellikle anadili İngilizce olmayan göçmenlerin durumunu iyileştirecek şekilde değişti. Bu değişiklikler vasıtasıyla, göçmenlerin kaynaştırılmasıyla bağlantılı genel politika beklentileri ve programları, asimilasyondan çokkültürlülüğe entegrasyona evrilmiştir. Asimilasyon politikaları, göçmenlerin mevcut nüfustan tamamen ayırt edilemez hale gelmesine ve bunun da süreçte yardımcı olacak özel bir hükümet programına ihtiyaç duymaksızın, otomatik olarak gerçekleşmesine ilişkin beklenti ve varsayımları kapsamaktaydı. Zira benimsenen temel teşvik türleri, konut ve iş bulmayı sağlamak için verilen yardımların yanı sıra ücretsiz İngilizce sınıflar sağlamaktı. Bunun aksine çokkültürlülük, çeşitli kökenlerden gelen bireyler arasındaki potansiyel eşitsizliğin üstesinden etkin şekilde gelebilmek ve çoğu göçmenin kültürel anlamda tamamen asimile olmayı bir ihtiyaç olarak görmediği gerçeğine işaret edebilmek için Avustralya kurumlarında reform ihtiyacına odaklanmıştır. Ayrıca bu amaçlar, bağımsız etnik organizasyonlara yapılan hibeler de dahil hükümet finansmanına duyulan ihtiyaçla bağlantılı olarak önemli ölçüde kabul görmüştür, böylece topluluklarının ihtiyaçlarını daha etkin şekilde tespit edebilmiş ve buna karşılık üretebilmişlerdir.

Eğitim, genel ve belirli gruplara dönük eşitsizliğe işaret etmek üzere temel politika değişikliklerinin gerçekleştirildiği en başat alanlardan biriydi. Öğretmenler kendilerini, farklı kökenden göçmenlerle her gün temas halinde bulan en büyük meslek grubuydu. Görüşlerindeki en önemli başkalaşım, (eğitimle ilgili sorunlarda öğrencileri suçlamak yerine) kendilerinin ve öğrencilerin sorunlarının bir kısmının, hem sınav temelli İngilizce dil eğitim sistemine odaklanan hem de İngilizcilerinin akıcı olması için öğrencilere hiçbir destek sunmayan bir okul sistemiyle bağlantılı olduğunu kabul etmiş olmalarıdır. 1973'te eğitim eşitsizliğine ilişkin önemli ulusal bir rapor (Karmel Raporu) kız çocuklarının, taşralı çocukların ve işçi sınıfı ya da göçmen kökenli çocukların, diğer çocuklardan daha düşük eğitimsel kazanıma ve okula devam düzeyine sahip olduğunu tespit etti. Hükümet bu sorunların üstesinden gelmek için 'dezavantajlı' konumlardan gelen öğrencilerin olduğu tespit edilen okullarda ek materyaller, öğretim destekleri ve özel İngilizce öğretmenine yönelik ekstra fon sağlamayı taahhüt etti. Göçmen kökenli diğer çocukların yanı sıra Türk öğrenciler de bu teşviklerin temel yararlanıcılarından oldu.

Bu reformların ana odağı İkinci Dil olarak İngilizce (ESL) programlarıyken, diğer yenilikler, genel çokkültürlü eğitim planlarının yalnızca göçmen kökenli çocukları değil tüm çocukları hedeflediğini gösteren daha kapsamlı bir çözüm yelpazesi (bütünlüklü bir okul yaklaşımı) oluşturmak üzere geliştirilmiştir. Bu teşvikler arasında tarih, coğrafya ve İngilizceden matematik, müzik ve sanata kadar uzanan tüm müfredat alanlarında öğrencilerin köken çeşitliliğini yansıtmak için müfredat içeriğinde yapılan değişiklikler bulunuyordu. Ayrıca öğretilen dil çeşitleri Latince, Fransızca, Almanca ve Endonezya dili gibi daha geleneksel dillerden Arapça, Türkçe, Yunanca ya da Çince gibi okul topluluğunda konuşulan dilleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Her okul topluluğunda sayısız dilin konuşulduğu düşünülürse, bu programlar genellikle, cumartesileri ya da ek dersler aracılığıyla, bu çok çeşitli dillerin yenilikçi biçimlerde öğretilmesini içeriyordu. Topluluğu, özellikle ilkokul çağındaki çocuklara hitap eden okul saatleri dışındaki dersler konusunda desteklemek için hükümet finansmanı da sağlıyordu. Her okulda çeşitli dil kökenlerinden gelen öğrenciler olduğundan ikidilli eğitim çok yaygın değildi. Okullar kültürel çeşitlilikleri hakkında pozitif bir yansıma sunmak için standart müfredatın da dışında programlar geliştirmeye başladılar. Göçmen aileleri okul topluluğuna dahil ederken okulun kültürel çeşitliliğini yansıtan, ebeveynlerle kendi dillerinde yazışmak, festival ve konser gibi etkinlikler düzenlemek bunlar arasında sayılabilir. Sistem genelindeki sınavların bir parçası olan ve okulların resmi olarak çalışabilmesi için gerekli ortak müfredat kurallarını etkin şekilde uygulamada okullara yardımcı olacak özel destek personelinin finansmanı sağlanarak, okulun resmi ve örtük müfredatıyla ilgili bu yenilikler desteklenmiştir.

Avustralya'da ücretsiz, zorunlu ve seküler eğitim sunmak üzere 19. yüzyılda kurulan devlet okullarına ek olarak, bugün öğrencilerin yaklaşık dörtte birine eğitim veren bir özel okul yelpazesi de mevcuttur. Bu okulların büyük bir bölümü, Katolik kilisesinin işlettiği görece ucuz okullardır, ancak genellikle belirli bir dinle bağlantısı olan prestijli, pahalı okullar da bulunmaktadır. Hükümetin artık devlet okullarının yanı sıra özel okullar için de kısmi finansman sunması üzerine gerçekleşen değişikliklerin bir sonucu olarak yakın zamanda Yahudi ve Müslümanların yanı sıra kökten-ci Hristiyan gruplarla bağlantıları olan okullar da dahil özel okullarda yaygınlaşma söz konusu oldu. Türk kökenli çocukların büyük bir kısmı halen devlet okulunda ve daha katı disipliniyle daha yüksek sınav başarısı oldu-

ğu düşünülen birkaç elit özel okulda eğitim görürken, artan sayıda Türk çocuk 1990'ların ikinci yarısında Fethullah Gülen cemaati aracılığıyla kurulan okullara gitmektedir. Bu okulların aileler için en önemli cazibelerinden biri, öğrencilerinin eyalet çapındaki sınavlarda alınan puanlar temelinde hangi üniversite ve fakültelere girileceğini belirleyen yıl sonu sınavlarında çok başarılı olacağını garanti ederek vurgulamalarıdır. Bu okullar Türklük ve Müslümanlık bağlantılarının reklamını açık biçimde yapmayıp Türk ve Müslüman olmayan öğrencileri de kabul etseler de, hedef tanımları ve kaynakları Türk değerlerine güçlü bir biçimde bağlıdır. İlginç bir şekilde son birkaç yılda bu okullar isimlerini Işık ve Şule'den Türkçe olmayan Sirius ya da Amity isimlerine değiştirmiştir.

Avustralya eğitim sisteminin en temel özelliklerinden biri de göçmen kökenli olan ve olmayan çocuklar arasında, başka ülkelerde kaydedilen eşitsizliklerin çok olmamasıdır. Gerçekten de eğitim çıktıları ve ikinci kuşak göçmenlerin istihdamını karşılaştıran bir araştırmada ve PISA test sonuçlarında, Avustralya ve Kanada, göçmenlerin çocukları ile uzun süredir yerleşik olan ailelerin çocukları arasında en az eşitsizliğin kaydedildiği iki ülke olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, yerli okul nüfusu daha düşük bir performans göstermiştir. Bu çıktılar için genellikle öne sürülen gerekçe her iki ülkenin de son yıllarda yüksek eğitimli göçmenleri cezbetmeye odaklanmış olmasıdır. Fakat daha eşit eğitim çıktılarının kanıtı Türk, Yunan ve İtalyan gibi göçmen ebeveynlerin genellikle daha düşük eğitimli olduğu eski dönemlerde de bariz idi.

Eğitim eşitsizliğine ilişkin endişeler Avustralya'da halen mevcuttur ve eski Karmel raporundan kırk yıl sonra, önemli bir hükümet raporu eğitimdeki eşitsizliklerin üstesinden gelmek üzere kullanılan kaynakların ve stratejilerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini yeniden önermiştir. Yine de sorunların Türkler gibi belirli bir göçmen topluluğuna özgü olmaması kayda değerdir. Ancak bu meseleler daha ziyade Aborijin ve diğer yerli öğrencilerin çoğunu kapsayan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı konuma sahip öğrencilerle ilişkilidir.

Avustralya'daki Türkler

ilk Türk göçmenler 1960'ların sonunda Avustralya'ya büyük sayılar halinde geldiğinde, bunların göçmen nüfusundaki çeşitliliğin temel yeni bir ögesini yansıttığına ilişkin devlet farkındalığı mevcuttu. Bu göçmen-

ler, yalnızca devamları olan İtalyanlar, Yunanlılar ve Lübnanlılar gibi düşük eğitilmiş ve İngilizce konuşmayan bir topluluk değil, aynı zamanda 19. yüzyılın sonlarından bu yana Avustralya'ya gelen Hristiyan olmayıp Müslüman olan ilk büyük topluluktur. Kıbrıslı Türklerin erken dönemki göçlerinden farklı olarak, kendilerine yerleşimlerinde yardımcı olabilecek sosyal ağlardan ya da örneğin Katolik İtalyanlar ve Ortodoks Yunanlılar gibi kurumsal bağlantılardan yoksunlardı. Hükümet Kıbrıslı Türkleri, gelen Türklere resmi ve gayri resmi yardım sağlama ve onları bilgilendirme sürecine katmak için aktif şekilde çalıştığı halde, bu durum kaçınılmaz surette Avustralya'daki yaşama adapte olmada karşılaştıkları zorlukları artırdı.

Türkler, 1970'lerden itibaren çokkültürlülük politikalarının yayılmasıyla birlikte, Türkler de dahil belirli etnik gruplarla çalışan kuruluş ve organizasyonların devlet finansmanından fayda sağladı. Bu finansman çeviritercüme hizmetlerini geliştirmek ve çocuk bakım merkezleri, okul sonrası dil sınıfları, yanı sıra özel yayın hizmetinde Türkçe radyo yayını sağlamak için kullanıldı. Böylece, sosyal yardımlaşmadan spora ve cami derneklerinde artışa varana kadar, sosyal yaşamın çok sayıda farklı alanındaki ihtiyaçları karşılayan Türk organizasyonlarının kademeli artışı sağlandı.

Türk organizasyonlarının şu anda karşılaştığı en büyük zorluk, genç kuşağın bu oluşumları artık kendi yaşamlarıyla bağlantılı görmüyor oluşudur. Bu nedenle kuruluş liderleri, gelecek kuşağın liderlerinin nasıl sağlanacağını sormaktadır. Son yıllarda Fethullah Gülen cemaatiyle bağlantılı olanlar sadece eğitim alanında değil, geniş hükümet çevreleri ile Avustralya nüfusu arasında profil kazanmak için son derece etkili olan işletme, kültür ve dinlerarası diyalog organizasyonlarını geliştirmede aktif rol oynamaktadır. Bunlar, camilerde Açık Günler düzenleme, devlet ve ulusal parlamentolarla bağlantılı olarak Ramazan boyunca iftar yemekleri organize etme, popüler kamusal alanlarda Türk günleri tertip etme gibi faaliyetler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu gibi faaliyetler ayrıca, çeşitli başarı düzeyleriyle diğer Türk kuruluşlar tarafından da üstlenilmektedir. En kesintisiz çabalardan birini, 1967'de imzalanan Avustralya-Türkiye Göç Anlaşması'nın 40. yıl dönümünü kutlamak için seminer, konser, müze sergileri ve spor faaliyetleri gibi bir dizi önemli etkinlik düzenlenen Melbourne'lu bir grup ortaya koymaktadır. Bu önemli girişimin amacı, Türklerin Avustralya'ya başarıyla yerleşmelerini kutlamak ve bu süreçteki zorlukların hikâyesini genç kuşaklara ve Avustralya toplumuna anlatmak olmuştur.

Diğer pek çok Avustralyalı göçmen toplulukta da benzer amaçların bulunabileceğine dikkat etmek gerekir. Öte yandan Türk yerleşimini etkileyen, önemli ideolojik bir rol oynamış özgün bir tarihi olay İngiliz, Fransızlar ile Avustralya ve Yeni Zelandalı müttefiklerinin, Türkiye'nin gelecekteki lideri Kemal Atatürk tarafından başarıyla komuta edilen Türk kuvvetlerine karşı başarısız bir sefer yürüttüğü Çanakale Boğazı'ndaki 1915 Gelibolu seferidir. Yenilmiş olmalarına rağmen Avustralya ve Yeni Zelanda Kol Orduları'na (ANZAKLAR), Britanya sömürgeciliğine son verdikten sonra cesaretleri sayesinde on yıldan uzun süredir kendi bağımsız ulusal kimliklerini oluşturdukları için, anavatanlarındaymış gibi davranılmıştır. Bugün, bu yenilgiden 99 yıl sonra, Avustralya'da adlandırıldığı şekilde ANZAK günü, Britanya'nın 1788'de Avustralya'ya resmi olarak yerleşmesinin kutlandığı Avustralya Günü'nden çoğunlukla daha önemli görülen bir ulusal bayramdır. Gerçekten de Gelibolu hikâyesi Avustralya tarihi müfredatında önemli bir rol oynar. Gelibolu'daki Türk zaferi elbette, Atatürk'ün yükselişi ve nihayetinde modern Türkiye'nin doğuşunda da önemli bir adım olmuştur.

Türkler 1960'larda gelmeye başladığında, Gelibolu'da sevdiklerini kaybetmenin acısını taşıyan ve Türk olduklarını anladıklarında misafirperver davranan kişilerin çoğu hayatta idi. Kırk yıl sonra, Gelibolu seferinin ortak önemi, özellikle Avustralya'nın hükümet çevreleriyle topluluk üyelerinin temas kurduğu etkinliklerle geniş çapta kabul edildi ve teşvik edildi. Günümüzde, Türk grupları her yıl düzenlenen ANZAK günü yürüyüşlerine, çelenk bırakma törenlerine katılmaları için davet ediliyor ve Atatürk'ün 1934'te düşmanlarına söylediği asil sözleri yalnızca başkent Canberra'daki ANZAK Savaşı Anıtı üzerinde kalmayıp, Türk ve geniş Avustralya toplumundan katılımcıların yer aldığı etkinliklerde Türk olmayan davetliler tarafından sıklıkla alıntılanıyor. Avustralyalıların ve Türklerin ortak tarihinin sürekli ve bilinçli bir yeniden beyanı hiç de azımsanmamalıdır. Çünkü bu Avustralya'daki Türk kökenli göçmenlerin sosyo-ekonomik ilerlemelerini onaylayan önemli bir faktördür. Bu aynı zamanda, Müslümanlara, Avustralya'da dahil pek çok ülkede gittikçe şüpheli bir gözle bakıldığı zamanlarda Türk kökenlilerin Lübnan ve Hint yarımadasından gelenlerden farklı olarak radardan kaçmasına katkıda bulunan bir faktör de olabilir.

Son olarak karşılaştırmalı bir not düşmek gerekirse, Avustralya'daki ikinci kuşak Türk kökenli gençler üzerine yapılan yeni bir çalışmadaki en kilit bulgulardan biri Avustralya'da doğanların kendilerini yaygın şekilde 'Türk', 'Avustralyalı' ve 'Müslüman' olarak tanımladığıdır. Buna karşılık bir dizi Avrupa ülkesinde, kendini Türk ve Müslüman olarak tanımlamanın, kendilerini ulusal kimlikle de tanımlayan ikinci kuşak Türk gençleriyle tutarsız olduğu bulundu. Kendini ulusal kimlikle tanımlayanlar keza, Türk ya da Müslüman olarak tanımlamayla ilgili çok sınırlı kanıt göstermiştir.

“Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları” Sempozyumu, dil, eğitim ve göç ile bağlantılı konuların, yeni bulgulara ulaşmak ve yeni perspektifler geliştirmek için, bilimsel temelde tartışıldığı ve derinleştirildiği bir platform olarak tasarlanmıştır.

Türkiyeli göçmenlerin ağırlıklı olarak yaşadıkları toplam 11 göç ülkesinde (Almanya, İsviçre, Hollanda, Fransa, Belçika, İngiltere, Danimarka, İsveç, Finlandiya, ABD ve Avustralya), içinde bulundukları toplumsal koşul ve eğitsel durumlar farklı boyutlarıyla dikkate alınarak irdelenmiştir. Avusturya ve Kanada üzerine sempozyumda sunumlar yapılmış, ancak kitapta bu ülkeleri irdeleyen makalelere yer verilememiştir.

Bu etkinlikte Türkiyeli göçmen çocuklarının eğitsel başarı düzeylerini, özellikle de “dil edinim eksikleri” ve “fırsat eşitliği” sorunlarını hangi etmenlerin belirlediği ele alınmıştır. Göç alan ülkelerde ve göçün farklı dönemlerinde uygulanan dil desteğinin uluslararası dil edinim kuramlarını ve başarılı dil edinim modellerini hangi ölçüde göz önünde bulundurduğu ayrıca tartışmaya açılarak, yeni bakış açıları ve eleştirel bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanınmıştır.

“Entegrasyon politikaları” sempozyumun bir diğer ağırlıklı konusunu oluşturmuştur. Her göç ülkesinin izlediği entegrasyon politikalarında, farklı siyasi akımlar ve toplumsal gruplar kendi çizgilerine uygun tasarıları uygulamaya ya da geliştirmeye çalışmıştır. Bütünleşme, içselleme, kültürlerarasılık, çokkültürlülük ya da yönetici kültür (Leitkultur) kavramları bunun bir yansıması olup, 1960’lı yıllardan bu yana yaşanan “entegrasyon” süreçlerinde hangi tasarıların hayata geçtiği, bu tasarıların nasıl sonuçlar doğurduğu ve alternatiflere neden gereksinim duyulduğunun kamuoyuna tanıtılması, sempozyumun amaçları arasında yer almıştır.