

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DANİMARKA'DA(ODENSE'DE) YAŞAYAN
TÜRKLERİN İLKÖĞRETİMDE YAŞADIKLARI
EĞİTSEL VE YÖNETSEL SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı DEVECİ

**Enstitü Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

NİSAN-2010

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**DANİMARKA'DA (ODENSE'DE) YAŞAYAN TÜRKLERİN
İLKÖĞRETİMDE YAŞADIKLARI EĞİTSEL VE
YÖNETSEL SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aslı DEVECİ

Enstitü Anabilim Dalı :Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı :Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bu tez 08/04/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Neşe GÜLER

Yrd.Doç.Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

Yrd.Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ash DEVECİ

08.04.2010

ÖNSÖZ

1960'lı yıllarda Türkiye'den Avrupa'ya gerçekleşen göç dalgası sonucunda Avrupa'nın çeşitli ülkelerine birçok Türk işçi yerleşmiştir. Bir Kuzey Avrupa ülkesi olan Danimarka da bu ülkelerden biridir. Danimarka'da yaşayan en kalabalık göçmen grubunu oluşturan Türkler, getirmiş oldukları kültürel kimlik ve eğitim yetersizlikleri ölçüsünde topluma uyum sürecinde birçok sorunla karşılaşmışlardır. Şu anda Danimarka'da ilköğretim okullarında okuyan 3. nesil, bu uyum sürecini yaşamaya devam etmektedir. Bu uyum sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Olumsuz yönde oluşan etkilere bakıldığında aile, eğitim politikası ve yaşanan toplumun kültürel yapısından kaynaklandığı görülmektedir.

Bu araştırma şu an Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan ilköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının karşılaştığı eğitsel ve yönetsel sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemiyle veri toplama yolu tercih edilmiş ve elde edilen veriler çok boyutlu incelenerek sonuçlara yer verilmiştir.

Çalışmam boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç.Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmama veri kaynağı olan Odense şehrinde yaşayan Türk ailelerine, öğrencilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine sabırla çalışma sürecine zaman ayırıp katkıda buldukları için şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın tüm aşamalarında bana her türlü desteği veren başta sevgili eşim Onur DEVECİ'ye, aileme ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Aslı DEVECİ

8 Nisan 2010

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
SUMMARY	ix
GİRİŞ	1
1.BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1.Göç Olgusu ve Tanımı	7
1.2. Yönüne Göre Göç Türleri	7
1.2.1. İç Göç	7
1.2.2. Dış Göç (Uluslararası Göç)	8
1.2.2.1 Türkiye’den AB Ülkelerine Göç	9
1.2.2.2 Türkiye’den Danimarka’ya Göç	13
1.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Danimarka Hakkında Genel Bilgiler.....	13
1.3.1. Danimarka Tarihi ve Coğrafi Yapısı	13
1.3.2 Danimarka’nın Nüfusu	15
1.3.2.1. Danimarka’da Türk Nüfus	15
1.3.3 Danimarka Eğitim Sistemi	20
1.3.3.1. Danimarka’da Kamu Okullarının ve Ücretsiz Okulların Kısa Tarihi.....	20
1.3.3.2. Eğitimin Yönetimi	21
1.3.3.3. Eğitimin Sisteminin Finansmanı.....	22
1.3.3.4. Okul Sisteminin Yapısı.....	23
1.4. Danimarka’da Göçmenler	44
1.4.1. Danimarka’da Yabancı Nüfus Verileri.....	44
1.4.2. Asimilasyon, Entegrasyon, Yabancı Düşmanlığı ve Irkçılık	47
1.4.3. Danimarka’daki Türkler ve Sorunları	49
1.4.3.1. Kültürel Uyum	49
1.4.3.2.Eğitim Sorunları.....	51

1.5. İlgili Araştırmalar.....	58
2.BÖLÜM : YÖNTEM	63
2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni.....	63
2.2. Çalışma Grubu	64
2.3 Veri Toplama Aracı.....	65
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	65
3.BÖLÜM : BULGULAR VE YORUM.....	67
3.1 . Aile Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular	67
3.1.1. Okul –Aile İletişimiyle İlgili Bulgular	67
3.1.1.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerle Aile İletişiminin Türleri ve Sıklığı.....	67
3.1.1.2. Okulda Yapılan Toplantılara ve Görüşmelere Aile Bireylerinin Katılım Şekli ve Diğer Türk Ailelerini Değerlendirmeleri.....	68
3.1.1.3. Okul Aile Birliğine Aile Bireylerinin Aktif Katılımı ve Diğer Türk Aileleri Hakkındaki Gözlemleri	71
3.1.2. Ailenin Çocuğa Eğitsel Desteğiyle İlgili Bulgular.....	72
3.1.2.1. Ailenin Okulla İlgili Derslere, Etkinliklere Yardımı.....	72
3.1.2.2. Çocuğun Eğitim Sırasında Karşılaştığı Problemler.....	73
3.1.2.3.Türk Öğrencilerin İlköğretim Okullarında En Çok Zorlandıkları Dersler.....	75
3.1.2.4. Türk Öğrencilerin Türkçe ve Danca Kitap Okuma Sıklığı.....	76
3.1.3.Ailenin Çocuğun Geleceğiyle İlgili Düşünceleri ile İlgili Bulgular.....	77
3.1.3.1. Okulun Sağladığı Eğitimle Topluma Uyum.....	77
3.1.3.2. Gelecekle İlgili Endişeler	78
3.1.3.3.Eğitim Sisteminin Farkındalığı.....	80
3.1.3.4. Anadil Eğitimi Sorunu	81
3.1.4. Ailenin Topluma Uyum(Sosyalleşme) Sorunları ile Elde Edilen Bulgular ...	84
3.1.4.1.Topluma Uyum Sorunları	84
3.1.4.2.Okul İçinde Arkadaşlık.....	86
3.1.4.3.Ailenin Arkadaş Tercihi	87

3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular	88
3.2.1.Sınıf Yönetimi Sorunları	88
3.2.1.2. Sınıflardaki Etnik Çeşitlilik	88
3.2.2.Öğretmen ile Öğrenci İletişimi ile İlgili Bulgular	90
3.2.2.1. İletişim Sorunu	90
3.2.2.2. Türk Öğrencilerin Danimarkalı Öğretmenlerine Bakış Açıları	92
3.2.3.Öğrencilerin Ders Başarısı	94
3.2.3.1.Başarı Farkları	94
3.2.4.Öğrenci-Öğrenci İletişimi ya da Arkadaşlık Grupları	96
3.2.4.1.Akran Grupları.....	96
3.2.4.2.Türk Öğrencilerin İletişim Dili	98
3. 3. Öğrenci Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular	99
3. 3. 1.Öğrenci-Öğretmen İletişimi	99
3.3.1.2. Öğretmenle İletişim Sorunları	99
3.3.1.3. İletişimde Öğretmen Tercihleri.....	100
3. 3. 2.Akademik Başarı ve Karşılaşılan Zorluklar	101
3. 3. 2.1.Başarı Açısından Benlik Algısı	101
3.3.3.Öğrenci-Yönetici İletişimi.....	102
3.3.3.1.Okul Yöneticileriyle İletişim Engelleri	102
3.3.3.2. Okul Yöneticilerinin Davranışlarını Algılayış.....	103
3.3.3.3. Okul Yönetimine Katılım	103
3.3.4.Kimlik Sorunları.....	104
3.3.4.1. Sınıfa Yabancılaşma	104
3.3.4.2. Toplumda Kimlik Farkını Hissetme	105
3.3.4.3. Arkadaş Seçimi.....	106
3.3.5.Gelecekle İlgili Hedefler	107
3.3.5.1. Meslek Seçiminde Rehberlik.....	107
3. 4. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular.....	108
3.4.1.Okul Yönetimi	108
3.4.1.1. Disiplin Sorunları İçin Önlemler	108
3.4.2.Okul Yönetimi ile Öğrenci İlişkileri	111
3.4.2.1. Okul Yönetimi ile Öğrenci İletişimi	111

3.4.2.2.Öğrenci Meclisleri	112
3.4.3.Okul Yönetimi ile Aile İlişkileri	113
3.4.3.1. Türk Ailelerin Yönetime Katılımı	113
3.4.3.2. Türk Ailelerin Veli Toplantılarına Katılımı	114
3.4.3.3. Türk Ailelerin Dil Problemi.....	116
3.4.4.Eğitim İmkânları.....	117
3.4.4.1. Çok Kültürlü ve Çok Dilli Topluma Hazırlık.....	117
3.4.5.Ana Dil Sorunu.....	119
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
KAYNAKÇA	130
EKLER.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	146

KISALTMALAR

A	: Aile
BDT	: Bağımsız Devletler Topluluğu
DKK	: Danimarka Kronu
DLF	: Danimarka Öğretmenler Birliği
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
E	: Erkek
EUROSTAT	: Avrupa Birliği İstatistik Kurumu
K	: Kadın
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OTEB	: Odense Türk Eğitim Birliği
OY	: Okul Yöneticisi
Ö	: Öğretmen
ÖĞ	: Öğrenci
PISA	: OECD' nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TAM	: Türkiye Araştırmalar Merkezi
TUSİAD	: Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Yurtdışına Gönderilen İşçilerin Yıllar İtibariyle Sayısal Gelişimi	12
Tablo 2: Danimarka’da En Fazla Göçmen Nüfusa Sahip 3 Şehir.....	16
Tablo 3: Danimarka’da Yaşayan Göçmen ve Göçmen Soyundan Gelenlerin Kökenleri.....	17
Tablo 4: Odense’de Yaşayan Göçmen ve Göçmen Soyundan Gelenlerin Kökenleri.....	18
Tablo 5: Danimarka’da Kökene Göre Nüfus Büyümesi	19
Tablo 6: Danimarka’da Yaşayan Türk Göçmenlerin Yaşa ve Cinsiyete Göre Sayıları, 2006	19
Tablo 7: Danimarka’da Yaşayan Türk Göçmen Soyundan Gelenlerin Yaşa ve Cinsiyete Göre Sayıları, 2006	20
Tablo 8: Yaşa Göre Çocuk Bakım Merkezlerine Devam Eden Çocuklar (2007)	25
Tablo 9: Çocuk Bakım Merkezlerine Devam Eden Çocuklar (2007).....	26
Tablo 10: Kreş ve Anaokullarında Öğretmen Sayıları (Tam Zamanlı Çalışanlar, 2006)	26
Tablo 11: Kreş ve Anaokullarında Öğretmen - Öğrenci Oranı (2006)	26
Tablo 12: Okul Öncesi Eğitimde Kurumların Büyüklükleri (2006)	27
Tablo 13: Danimarka’da Okulöncesi Eğitim Kurumları ve Öğrenci Ortalamaları.....	27
Tablo 14 : “Folkeskole”larda Sınıflara Göre Dersler ve Öğretim Saatleri	31
Tablo 15: Rakamlarla Folkeskole	34
Tablo 16: Özel Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sayıları.....	37
Tablo 17: Danimarka’da Temel Okul Düzeyinde Nicel Durum.....	37
Tablo 18 : Danimarka’daki Göçmenlerin Yaşa ve Geldikleri Ükelere Göre Dağılımı 2008	44
Tablo 19 : Danimarka’daki Göçmenlerin Soylarından Gelenlerin- Yaşa ve Geldikleri Ükelere Göre Dağılımları	45
Tablo 20: Evli Erkeklerin ve Çiftlerin Geldikleri Ükelere Göre Dağılımı.. ..	46
Tablo 21: Evli Kadınların ve Çiftlerin Geldikleri Ükelere Göre Dağılımı.....	47
Tablo 22: Nitel Araştırma Desenlerinden Olgubilim.....	64

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Danimarka Eğitim Sisteminin Yapısı	24
---	----

Tezin Başlığı: Danimarka'da(Odense'de) Yaşayan Türklerin İlköğretimde Yaşadıkları Eğitsel Ve Yönetsel Sorunlar

Tezin Yazarı: Aslı DEVECİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ

Kabul Tarihi: 8 Nisan 2010

Sayfa Sayısı: IX (ön kısım)+136(tez)+9(ekler)

Anabilimdalı: Eğitim Bilimleri

Bilimdalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Türklerin Danimarka'daki varlığı 1960'lı yıllardan sonra Türkiye'den Avrupa'ya doğru gerçekleşen göçün sonucunda buraya yerleşen göçmenlerle başlamıştır. Bugün Danimarka'da yaşayan yaklaşık 57.000 Türk bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk ailelerinin, ilköğretim okullarına devam eden çocuklarının yaşadığı eğitsel ve yönetsel sorunları ortaya çıkarmaktır. Araştırmada öğrenci, aile, öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular içerik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Türk aileleriyle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temel sorunlar şu başlıklar altında toplanmaktadır: Dil sorunu kaynaklı iletişim eksikliği, ailenin sosyalleşme ve uyum sorunu, demokratik bir eğitim sistemi içerisinde okul yönetimine katılımda isteksizlik, eğitim sistemin sağladığı imkânları kullanmada yetersizlik ve bunların çocuğun eğitimine olumsuz yansımaları, grup baskısı sonucu oluşan yoğun kontrollü yaşamdır.

İlköğretime devam eden Türk öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan temel sorunlar şu başlıklar altında sıralanabilir: Anadil eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan eğitim sorunları, eğitim sisteminin vermiş olduğu yönetime katılma hakkının kullanılmasında isteksizlik, Danca ve İngilizce dersinde yaşanan sıkıntılar, toplumsal yaşama hazırlanırken yaşanan kimlik kargaşası, ikidilli ve çok kültürlü yaşama uyum sürecinde aile desteğinin yetersizliği, kültür farkının spor içerikli derslerde bir sorun olarak karşılıklarına çıkması.

Danimarkalı öğretmenler ve Türk kökenli öğretmenlerle yapılan görüşmelerde karşılaşılan problemler şu başlıklar altında yoğunlaşmıştır: İletişim sorunun öğrenciden ziyade aileyle yaşanması, öğrencilerin ilerleyen yaşlarda etnik kimliğe dayalı klikleşme oluşturması, anadil eğitimi eksikliği neticesinde iki yarım dilli öğrencilerin ortaya çıkması.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde orta çıkan problemlerden bazıları ise şunlardır: Türk ailelerinin okul kurumundan uzak durmaları, dil sorununun yönetici aile iletişimine olumsuz etkisi, anadil eğitiminin eksikliği.

Danimarka toplumunun hâkim kültürü etkisiyle sosyal yaşama uyum sürecini gerçekleştirmeye çalışan Türk aileleri ve çocukları, özellikle bireyin hâkim kültürle ilk defa yoğun olarak karşılaştığı ilköğretim düzeyinde oluşan çok boyutlu sorunların çözümünde yeni politikaların geliştirilmesi bundan sonraki nesillerin sağlıklı ve dengeli bir şekilde entegrasyonu için önemli bir ihtiyaçtır.

Anahtar kelimeler: Göç, Danimarka'da Türkler, Eğitsel Sorunlar, Yönetsel Sorunlar,

Sakarya University Institute of Social Sciences Abstract of Master's/PhD Thesis

Title of the Thesis: The pedagogic and administrative problems that Turkish people come across in primary schools in Denmark (Odense)	
Author: Aslı DEVECİ	Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ
Date: April 8, 2010	Nu. of Pages: IX(pre text)+136(main body)+9(appendices)
Department: Educational Sciences	Subfield : Educational Administration and Supervision
<p>Turkish presence in Denmark started with the immigrants who settled in Denmark as a result of the post-1960s immigration movement from Turkey to Europe. Today, nearly 57.000 Turks live in Denmark. This thesis study aimed to reveal the educational and administrative problems experienced by the Turkish children attending at primary schools in the city of Odense, Denmark. In the scope of the study, interviews were conducted with students, families, teachers and school administrators. Semi-structured interview forms were used in these interviews. Findings obtained at the end of the interviews were analyzed and interpreted by using content analysis method.</p> <p>Basic problems revealed during the interviews made with Turkish families can be categorized under the following titles: lack of communication resulting from language problem; socialization and adaptation problem of the families; unwillingness to participate in the school administration in a democratic education system; failure to benefit from the opportunities provided by the education system and their negative reflections on the education of the children; and life heavily-controlled by the group pressure.</p> <p>Basic problems revealed during the interviews made with the Turkish students attending at primary school can be categorized under the following titles: educational problems resulting from lack of education in the mother tongue; unwillingness to enjoy the right given by the education system to participate in the administration; problems experienced in Danish and English lessons; identity confusion experienced when preparing for the social life; lack of sufficient family support in the process of adaptation to bilingual and multicultural life; and cultural difference which turns out to be a problem in sports-related lessons.</p> <p>Problems revealed during the interviews made with the Danish teachers and Turkish-origin teachers are concentrated on the following titles: communication problem experienced with the family rather than the student; forming of ethnic identity-based peer groups by the students in the upper grades; and raise of bi-half lingual students due to lack of education in the mother tongue.</p> <p>Some of the problems revealed during the interviews made with the school administrators are as follows: Turkish families stay away from the school institution; negative effects of the language problem on the communication between the administrator and family; and lack of education in mother tongue.</p> <p>It is a prerequisite for healthy and balanced integration of future generations to develop new policies towards solution of multi-dimensional problems experienced by Turkish families and children, who try to complete the process of integration with the social life with the influence of the dominant culture in Denmark, particularly in the primary education level where children meet the dominant culture for the first time intensely.</p>	
Key Words: Migration, Turks in Denmark, Educational Problems, Administrative Problems	

GİRİŞ

Danimarka'da yaşayan Türklerin varlığı 1960 ve 1970 yılları arasında Türkiye'den Avrupa'ya doğru gerçekleşen göç dalgası sonucunda buraya yerleşen işçi göçmenlerle başlamaktadır. Bugün Danimarka'da yaşayan yaklaşık 57.000 Türk, Danimarka'da en kalabalık göçmen grubunu oluşturmaktadır. Bu göç olgusu neticesinde göçmen dediğimiz bireyin yer değiştirmesi bazı değişikliklerle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Türkiye'den Danimarka'ya gelen göçmenler getirmiş oldukları kültürle, karşılaştıkları toplumsal yapı arasında çeşitli uyum problemleri yaşamaktadırlar.

Göçmenlerin toplumsal alanın birçok yerinde karşılaştıkları problemler olmakla beraber, özellikle nesillerin topluma uyumunu ve entegrasyonunu sağlayan eğitim sisteminde de karşılaştıkları sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunları kavrayabilmenin yolu ilk olarak Danimarka eğitim sistemini yakından tanımakla mümkündür.

Danimarka'nın eğitim sistemi genel olarak şu aşamalardan oluşmaktadır: Danimarka'da eğitim 6-16 yaş arasında zorunludur. Zorunlu eğitim ilk defa 1814 yılının başlarında başlatılmıştır. Şu an 6 yaşında 0. sınıf diye adlandırılan okul öncesi sınıfa başlayan bir öğrenci, 9. sınıfa kadar eğitim görmek zorundadır. İsteğe bağlı olarak 10. sınıf da mevcuttur. Okulların büyük bölümü devletin yönetiminde olup parasızdır. Bunun yanında, özel okullar da devletten önemli ölçüde mali destek görmektedir. Eğitime okul öncesi eğitimle başlayan öğrenci 0-6 yaş arasında bu süreci isteğe bağlı olarak yaşamaktadır. Anasınıflarının yönetiminden Eğitim Bakanlığı yetkilidir. Bu düzeydeki eğitime Danimarka'da katılım oranları oldukça yüksektir. Bu aşamadan sonra çocuklar zorunlu eğitime 6 yaşında başlar. Aileler yaşadıkları belediyeler içinde istedikleri okulu seçmekte özgürdürler. İlköğretim okulu, çocuklara, matematik, dil, toplum ve doğa bilgisi konusunda temel yeterlilik bilgisini kazandırmayı hedeflemekle birlikte, öğrencilerin genel olarak Danimarka yaşamı ve kültürüyle ilgili bilgi sahibi olmalarını ve başka kültürler hakkında anlayış geliştirmelerini amaçlar. Devlet ilköğretim okullarına ek olarak, bağımsız ilköğretim okulları ve velilerin okul ücretini ödediği özel okullardan da faydalanabilmektedirler. İlköğretimden sonra öğrenciler yetenekleri ölçüsünde üst ortaöğretim veya bir meslek lisesine yönlendirilmektedirler. Üst Ortaöğretim okullarının temel amacı, yüksek öğrenime devam etmek isteyen öğrencileri akademik olarak bu eğitime hazırlamaktır.

Mesleki orta öğretim altında ise değişik programlar yer almaktadır. Bunlar üç ana kısma ayrılır; Birincisi, HF Programı (*Hojere Forberedelseskursus*) denilen iki yıllık bir eğitimin uygulandığı yüksek öğrenime hazırlık programıdır. İkincisi ise HH Programı (*Hojere Handelseksamen*), denilen yüksek ticaret eğitimine hazırlık eğitiminin verildiği programdır. Üçüncüsü de HTX Programı (*Hojere Teknisk Eksamen*) denilen yüksek teknik eğitime hazırlık programıdır (Eurydice,13.07.2009).

Danimarka'da yüksek öğretim programlarını sunan üç tip ana kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar: Profesyonel yüksek öğretim akademileri , özel kolejler ve yüksek öğretim - üniversite merkezleridir. Bunlar; işletmecilik, eğitim bilimleri, mühendislik ve hemşirelik-bakıcılık alanlarında sunulan 3 ya da 4 yıllık fakülte mezuniyet programlarıdır. Danimarka'da eğitimin yaşam boyu devam etmesine büyük önem verilmektedir. Bu açıdan Danimarka, uzun ve güçlü bir yetişkin eğitimi geleneğine sahiptir. 2500'e yakın yetişkin eğitimi kurumu bulunmaktadır. Bunlardan faydalanan 600 bin civarında kişi bulunmaktadır (Eurydice,13.07.2009).

Son yirmi yıl içinde, Danimarka'da belediyelere ait ilk ve ortaokullarda okuyan etnik azınlık çocuklarının sayısı 1986'da 14 bin civarında iken, 2004 yılına gelindiğinde bu sayının 60 bine çıktığı görülmektedir. Etnik azınlıkların çocukları toplam öğrenci sayısının %10'unu oluşturmaktadır. Etnik azınlık çocukları aynı zamanda iki dilli çocuklar olarak da adlandırılmaktadır (Christian ve Holmen, 2006:19).

Eğitim sistemindeki bu yapı ve Danimarka'da en çok göçmen bulunduran ülkenin Türkiye olması belli başlı sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Türkiyeli göçmenlerin yaş gruplarına bakıldığında bunların 20 ile 49 yaşları arasında yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu nüfusun Danimarka topluluğu ile bütünleşememesi ve kendi ülkesinden eş getirmeye devam etmesi yoğun eleştirilere konu olmaktadır. Avrupa ülkelerine işçi olarak göç eden Türklerin göçün ilk yıllarından bugüne kadar en büyük sıkıntıları yaşayan ilk kuşaktan başlayarak sonraki her kuşak kendisine özgü sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bir arada yaşama deneyiminin başarısızlığı ve karşılıklı dışlama temeline dayanması, Türklerin yaşadıkları topluma uyumlarının olumsuz değerlendirilmesi için yeterli olmaktadır (Bedirhan,2009:4).

Bu sorunların bazıları getirmiş oldukları kültürel kimlikten, bazıları ise sistemden kaynaklanmaktadır. İlk olarak Danimarka'ya çalışmaya gelen Türk işçileri sadece

ekonomik kaynaklı sebepler yüzünden geldiklerini düşünüp gelir durumlarını düzelttikten sonra Türkiye'ye geri dönmeyi planlamışlardır. Fakat geçen zaman içerisinde bu işçilerin ailelerini de yanlarına getirmeye başladıkları görülmektedir. Bu aile birleşimi de eğitime ve entegrasyona algıyı değiştirmemiş, çocuklar özellikle temel eğitimden sonra aile bütçesine katkı sağlayabilmek için bir kısmı mesleki eğitime yönelmiş birçoğu da çalışmaya başlamışlardır. Bu durum ilk gelen neslin eğitime, toplumsal uyuma ve bütünleşmeye gereken önemi vermediklerini göstermektedir. Orada yetişen ve eğitim alan ikinci neslin çocukları ilk etapta çekilen uyum ve bütünleşme sorunlarını daha az yaşamış ve sisteme daha hızlı bir şekilde entegre olabilmışlardır. Sisteme entegre olup toplumsal yaşamda kendine daha iyi yerler arayışına giren 2. ve 3. neslin eğitime olan bakışı da bu bağlamda değişmiştir. Danimarka'daki geleceklerini düşünen göçmenler kendi kültürel değerlerini de koruyarak Danimarka eğitim sisteminden geçip toplumda daha iyi bir yere yükselmeyi düşünmeye başlamışlardır. Bu algı şu an yeterli olmasa da durumun bu yönde hızla ilerlediği görülmektedir. Eğitime verilen önemin artması göçmen ailelerinin de dikkatlerini ve çabalarını bu alanda yoğunlaştırmaktadır. Bunun neticesi olarak da Danimarka eğitim sisteminde bir zamanlar problem olarak su yüzüne çıkmayan durumlar belirginleşmeye başlamakta ve sistemin sık sık gözden geçirilmesine neden olmaktadır.

Bu çalışma belirtilen ailelerin, özellikle Danimarka eğitim sistemi içerisinde bireyleri topluma hazırlayan ilköğretim okullarında bulunan Türk öğrencilerin ve bunların ailelerinin karşılaştığı problemleri somut olarak belirleyebilmek için bu alana yoğunlaşmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Danimarka'ya göç eden Türk ailelerinin çocuklarının eğitimde yaşadığı problemleri ve Odense'deki ilköğretim okullarında yaşanan eğitsel ve yönetsel sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Şu alt problemlere cevap aranmıŐtır:

1. Türk ailelerinin,

- a) okul-aile iletişimi sırasında karŐılaŐtıŐı sorunlar nelerdir?
- b) ocuğuna eğitsel desteği sırasında oluşan sorunlar nelerdir?
- c) ocuğunun geleceğiyle ilgili kaygıları nelerdir?
- d) topluma uyum (sosyalleşme) sorunları nelerdir?

2. Öğretmenlerin,

- a) sınıf yönetimi sorunları nelerdir?
- b) öğretmen-öğrenci iletişimi sırasında karŐılaŐtıŐı sorunlar nelerdir?
- c) Türk öğrencilerin ders başarısı sırasında karŐılaŐtıŐı sorunlar nelerdir?
- d) Türk öğrencilerin arkadaşlarıyla yaŐadıŐı iletişim sorunları nelerdir?
- e) karŐılaŐtıŐı öğretimsel sorunlar nelerdir?

3. Türk öğrencilerin,

- a) öğrenci-öğretmen iletişimi sırasında karŐılaŐtıŐı sorunlar nelerdir?
- b) akademik başarısını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- c) öğrenci-yönetici iletişimi sırasında karŐılaŐtıŐı sorunlar nelerdir?
- d) yaşadıkları kimlik sorunları nelerdir?
- e) gelecekle ilgili hedeflerini belirlerken karŐılaŐtıŐı sorunlar nelerdir?

4. Okul yöneticilerinin,

- a) okul yönetimi sırasında Türk öğrencilerle yaŐadıŐı disiplin sorunları nelerdir?
- b) Türk öğrencilerle yaŐadıŐı iletişim sorunları nelerdir?
- c) Türk öğrencilerinin aileleri ile iletişimleri sırasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

- d) eğitim imkanlarını sunarken karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- e) anadil eğitiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk ailelerinin ilköğretime devam eden çocuklarının eğitim sistemi içinde karşılaştığı eğitsel ve yönetsel sorunları çok yönlü olarak tespit etmeyi amaçlayıp orada yaşayan Türk ailelerinin bu sorunlarının somut olarak görülebilmesi için önemlidir. Ayrıca literatür incelendiğinde bu sahada yeterli çalışma olmaması bakımından araştırma bulguları önemlidir.

Bunların yanı sıra araştırma, yaşanan göç olgusuyla beraber Danimarka'daki ilköğretim okullarına devam eden Türk öğrencilerinin sorunlarına çözüm önerileri getirmesi açısından da önemlidir. Danimarka'da okula devam eden Türk öğrencilerin ve bunların ailelerinin yaşadıkları kültüre kolayca uyum sağlayabilmelerinde destek olması açısından araştırmanın sonuçları önem taşımaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada görüşme yöntemi kullanılmış ve içerik analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk aileleri ve bu ailelerin ilköğretime devam eden çocukları, Türk çocuklarının yoğun olduğu ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 7 Türk ailesi, 7 Türk ilköğretim öğrencisi, 7 öğretmen ve 5 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunun tespiti sırasında Danimarka'nın Odense şehrinde bir ilköğretim okulunda çalışan Danimarkalı bir öğretmen aracılığıyla ilköğretimde çalışan okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden randevular alınmıştır. Bu görüşmeciler seçilirken Türk öğrencilerin devam ettiği okullarda görevli olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeci aileler ve öğrenciler belirlenirken Odense şehrinde hizmet veren OTEB adlı kurumdan yardım alınmıştır. Özellikle görüşmeci ailelerin çocuklarının ilköğretime devam ediyor olmasına ve bununla birlikte bu çocukların farklı okullarda eğitim görüyor olmasına

özen gösterilmiştir. Tüm bu görüşmecilerin belirlenmesi sırasında ulaşım kolaylığı ve gönüllülük esas alınmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk aileleri, İlköğretime devam eden Türk öğrenciler, bu öğrencilerin öğretmenleri ile okul yöneticileri ve onlardan elde edilen görüşme kayıtları ile sınırlıdır.

2. Görüşmeler araştırmacının analizi ile sınırlıdır.

3. Görüşme yapılan görüşme kayıtları ile sınırlıdır.

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Göç Olgusu ve Tanımı

Göç, her şeyden önce, bireylerin ya da grupların bir yerden başka bir yere gitmeleri olarak tanımlanabilir (Gönüllü,1996: 94). Ergi'ye göre (1996: 1) “insanlık tarihi aynı zamanda bir göçler tarihi” dir. İnsanların toplum olarak başlıca eylemi göçtür. Ezelden beri göç ediliyor ve ebediyen göç edilecek (Ortaylı, 2006: 19).

Ulusal Göç Organizasyonunun IOM (2004) “Göç Sözlüğü”nde göç olgusu; başka bir uluslararası sınıra ya da aynı ülkenin sınırları içinde hareket etme süreci olarak tanımlanmaktadır. En genel şekliyle uzamsal hareket, bir mekândan diğerine, bir toplumsal veya siyasal birimden diğerine doğru bir geçiş olarak anlaşılabilir (Faist, 2003: 41).

Göç olayının temelinde bulunan ana faktör insanların geçimlerini sağlamak için daha uygun yerlere gitmek ve burada iş bulmak, çeşitli imkânlardan faydalanmak ve yerleşmektir (Atalay, 1994: 295).

Göç, ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenlerle insanların bireysel ve kitlesel olarak yer değiştirme eylemi ya da yaşanan yerin değiştirilmesi eylemidir. İster kısa süreli, ister uzun süreli olsun bu yer değiştirme hareketleri çoğu kez aynı toplumsal sistem içinde “iç göç” biçiminde gerçekleşir. Bazen de kendine özgü koşulları nedeniyle toplumsal sistemler arasında “dış göç” biçiminde ortaya çıkmaktadırlar (Tekeli ve Erder, 1978:17).

1.2. Yönüne Göre Göç Türleri

1.2.1. İç Göç

Bir ülkenin milli sınırları içinde yer alan göçlerdir (Akkayan, 1979: 23). İç göç: Nüfusun ülke içindeki iki nüfus sayımı arasındaki ikametgâh farkıdır (Parasız ve Bildirici, 2002: 139). İç göçler; ülkenin ekonomik, demografik, sosyal ve kültürel yapılanmalarına göre kırdan kıra, kırdan kentte, kentten kente veya kentten kıra şeklinde olabilmektedir (Bayraklı, 2007: 19). Bir ülke içinde bölge, kent, köy ve kasaba gibi bir yerden diğerine yerleşmek amacıyla yapılan nüfus hareketleridir. Kentleşme hareketleri de iç göçlerden sayılır (Gönüllü,1996 : 95).

1.2.2. Dış Göç (Uluslararası Göç)

Uzun süre kalmak ve çalışmak ya da yerleşmek amacıyla, bir ülke sınırlarını her iki yönden aşarak yapılan nüfus hareketlerine dış göç denir (Gönüllü,1996 : 95).

Nermin Abadan Unat, dünyadaki dış göç hareketlerini 5 döneme ayırmıştır. Büyük çaptaki göç hareketlerinin birinci dalgası Avrupa devletlerinin emperyalist atılımları ile başlamakta ve Birinci Dünya Savaşının bitimi ile sona ermektedir. Avrupa üç yüzyıl boyunca dünyanın göç hareketlerine yön vermiştir. 1846- 1932 yılları arasında yaklaşık 18 milyon insan İngiliz adalarından Kuzey Amerika, Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Afrika ve Karayip Adalarına göç etmiştir (Abadan-Unat, 2006:47).

İkinci göç dalgası aynı dönemde, ancak farklı bir yönde cereyan etmiştir.17. ve 18. yüzyılda Avrupalı tüccarlar Kuzey Afrika'dan topladıkları köleleri Güney Amerika'ya, Karayip Adaları'na, özellikle Brezilya'ya götürmüşlerdir. Üçüncü uluslararası göç dalgası Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra çözülen imparatorlukların tasfiye dönemine rastlamıştır. Osmanlı ve Habsburg devletlerinin çözülmesi; Orta, Doğu ve Güney Avrupa'da yeni devletlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Unat, 2006:47-48) .

Dördüncü göç dalgası İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sömürgeci devletlerin tasfiyesi ve Asya, Ortadoğu ve Afrika'da kurulan düzinelerce yeni bağımsız devletin doğuş yıllarına rastlamıştır. Bu yeni devletlerin çoğu etnik açıdan bölünmüş, otoriter siyasal rejimlere sahip zayıf toplumlar olmuştur. Bu durum kaçınılmaz biçimde şiddet hareketlerine yol açıp milyonlarca insanı sığınmacı statüsüne düşürmüştür (Abadan-Unat, 2006:49).

Uluslararası göçün beşinci dalgası dördüncü dalga ile kesişerek, daha sınırlı ölçüde ekonomik nedenlerden dolayı ortaya çıkmıştır. 1950 ve 1960'lı yıllarda Batı Avrupa, Birleşik Amerika ve petrol üreten Ortadoğu ülkeleri ekonomilerini daha verimli kılmak amacı ile yabancı gücü ithal etmeye başlamışlardır. Batı Avrupa; Türkiye, Yugoslavya ve Kuzey Afrika'dan, Birleşik Amerika; Meksika ve Karayip Adalarından, Suudi Arabistan; Irak ve Birleşik Arap Emirliklerinden, Mısır; Filistin, Yemen ve Güney Asya'dan işçi ithal etmişlerdir (Unat, 2006:50).

1950'lerden itibaren Batı Avrupa ülkelerine gereksinim oranında insan gücü alımı özellikle bu ülkeleri çevreleyen Güney Avrupa ülkelerinden ve İngiltere, Fransa, Hollanda ve Belçika'nın eski sömürgeleri olan Uzak Asya ve Afrika ülkelerinden yapılmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan ve büyük zararlar gören Almanya, yeniden kendini onarabilmek ve üstün rekabet gücüne sahip olup dünya pazarlarına açılabilme için 1954 yılından başlayarak, sırasıyla Yunanistan, İspanya, Portekiz, Türkiye, Yugoslavya ve Tunus gibi ülkelere hareketli, genç, ucuz ve sağlam insan gücü transferi yapmıştır (Şahin, 2001: 58).

1.2.2.1 Türkiye'den AB Ülkelerine Göç

Türkiye'den yurtdışına işgücü göçü, İkinci Dünya Savaşını izleyen yıllarda Batı Avrupa ülkelerinde ortaya çıkan işgücü açığının, bu ülkelerin kendi öz kaynaklarından karşılanamaması, buna karşılık bu ülkeleri güneyden çevreleyen ve gelişmekte olan Akdeniz havzası ülkelerinin kendi ekonomileri tarafından istihdam edilemeyen fazla işgücü arzıyla karşı karşıya kalması sonucunda oluşan büyük göç hareketlerinin bir parçasını oluşturmaktadır (DPT, 13.10.2009).

1950'li yılların sonlarında ülkemizden Batı Avrupa ülkelerine önce bireysel planda başlayan göç, 1960'lı yılların başından itibaren devlet tarafından da yurt dışı istihdam politikaları ile özendirilmiştir. Ülkemizdeki işgücü fazlasının yanı sıra aynı yıllarda hissedilen döviz sıkıntısı da yurt dışı istihdamın özendirilmesinin başlıca nedenleri arasında yer almıştır (DPT, 13.10.2009).

1950'li yıllardan 2000'li yıllara doğru Dünya dışı göç tarihinde Türkiye geç kalan bir ülke olmuştur. 1961 Anayasası'nın kabulü ile Türk vatandaşları ülkeden serbestçe çıkıp girme özgürlüğünü kazanmıştır. Özellikle istatistikler incelendiğinde 1961 yılından sonra bu göç hareketinin ne kadar hızlı olduğu görülebilmektedir (Unat, 2006:53).

Türkiye Araştırmalar Merkezi (TAM) Vakfı'nın "Avrupa'daki Türklere Dair Ekonomik Veriler: Gayri Safi Milli Hasılaya Katkı, Çalışan Nüfus, Girişimci ve Hane Verileri" konulu araştırması, 2006 sonunda AB ülkelerinde Türk kökenlilerin sayısının 4.2 milyona ulaştığını, Romanya ve Bulgaristan'ın da AB'ye katılımıyla bu sayının 5.2

milyona yükseldiğini ortaya koydu. TAM, Türklerin AB'deki en büyük 19. ulusal nüfus grubunu oluşturduğunu tespit etti (Bedirhan, 2009:110).

Böylelikle 5 milyon 200 binlik Türk nüfusu, AB üyesi Estonya, İrlanda, Kıbrıs Rum Kesimi, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta ve Slovenya'yı geride bırakmış oldu. TAM, 2006 yılı itibariyle AB sınırlarında yaşayan 4,2 milyon Türk'ün % 42,1'inin yaşadığı ülkenin vatandaşlığına geçtiğine dikkat çekerek, "Avrupalı Türklerin, çoktan AB'li Türkler konumuna geldiğini" kanıtladı. AB ülkelerinde yaşayan 490 milyonluk nüfusun 25 milyonunu diğer ülkelerin vatandaşları oluşturmaktadır. Hindistan, Pakistan ve Bangladeş kökenli göçmenler İngiltere'de, Mağrip kökenliler (Fas, Cezayir ve Tunus) ağırlıklı olarak Fransa'da, Türkler ise sadece Almanya'da değil Hollanda, Avusturya, Belçika, Danimarka ve Fransa gibi ülkelerde yoğunlaşmaktadır (Bedirhan, 2009:110).

Batı Avrupa'da yavaş gelişen nüfus ve işgücü ile hızla gelişen endüstrileşme arasındaki oransızlık emek ile sermaye arasında bir dengesizliğe yol açmıştır. Yatırımlarda emek tasarruf eden, sermaye yoğun teknolojilerin kullanılmasına rağmen, bu ülkeler kendi içlerinde endüstriyel üretimin devamı yönünden kronik bir şekilde sürüp gidecek emek talebi açıklarıyla karşılaşmışlardır. Bu şartlar altında ya kapitali yabancı sermaye halinde ülke dışı bölgelere yatırmak veya yurtdışından yabancı işgücü temin etmek alternatifleri ortaya çıkmıştır. Batı Avrupa ülkelerinin çalışabilir nüfusa ihtiyaç hissetmesi sonucunda, Türkiye ilk kez emek ihraç etmek durumu ile karşı karşıya kalmakta, bu kalışın yeni sorunlar doğurmasına rağmen yine de Türkiye Batı'nın gelişmiş ülkelerinin yanında yer almaktadır (Küçükalay,1998:93).

Türkiye'den işçi göçü ile ilgili ilk anlaşma Türk Dışişleri Bakanlığı ile Szleswig-Holstein Çalışma Bakanlığı arasında 1857'de yapılmıştı. Bu anlaşma sonucunda Nisan 1957'de 12 zanaatkâr aileleriyle birlikte Kiel'e gitmiştir. 1960'ların başı planlı iktisadi kalkınmanın başladığı yıllar olmuştur. DPT'nin kurulması ve kalkınma planlarının başlamasıyla birlikte, Türkiye'den işgücü göçü de devletin koordine ettiği bir eylem haline gelmiş ve böylelikle de beş yıllık planlar için bir rol kazanmıştır. Devletin çeşitli Kuzey ve Batı Avrupa ülkeleriyle ikili anlaşmalar imzalayarak bu konuya el atması Türkiye'den dışarıya ani bir göç akımına yol açmıştır. Türk devlet yetkilileri 1961'de F.

Almanya, 1964'te Avusturya, Hollanda ve Belçika, 1967'de Fransa ve 1968'de Avustralya ile bu tür ikili anlaşmalar imzalamışlardır (Küçükalay,1998:93).

1972 yılı sonuna kadar Türkiye'den yurtdışına giden işçi miktarı 655 bin kişi olmuş, 1973'te ise bunun 775 bin kişi olduğu tespit edilmiştir. 1972'ye göre yurtdışına giden işçiler toplam işgücü fazlasını %40,8 oranında hafifletmiştir. Aynı yıla göre işçi döviz gelirleri-ihracat gelirleri oranı %99'a çıkmıştır. İşgücü göndermelerinin, yurtiçi işgücü fazlasına rağmen, giden işgücü içinde nitelikli işgücünün artması nedeniyle üretimde darboğazlar yaratması ve özellikle teknik insan gücü açıkları meydana getirmesi söz konusu olmuştur. 1971'de giden işçiler içinde nitelikli işçi oranının %35 dolayında olduğu tespit edilmiştir (Küçükalay,1998:93).

Tablo 1: Yurtdışına Gönderilen İşçilerin Yıllar İtibariyle Sayısal Gelişimi

Yıllar	Giden İşçi	Yıllar	Giden İşçi
1961	1.476	1972	85.229
1962	11.185	1973	135.820
1963	30.328	1974	20.211
1964	66.186	1975	4.419
1965	51.520	1976	10.558
1966	34.410	1977	19.084
1967	8.947	1978	18.582
1968	43.204	1979	23.630
1969	103.975	1980	28.503
1970	129.575	1981	39.521
1971	88.444	Toplam	955.065

Kaynak: Küçükalay (1998:94)

Yukarıdaki tabloda yıllar itibariyle Türkiye'nin çalışmak için yurtdışına gönderdiği işçi sayısı gösterilmektedir.

Abadan –Unat (2006) 1950'li yılların ikinci yarısından itibaren Avrupa'ya yönelen Türk dış göç hareketinin beş aşamadan geçtiğini ifade etmiştir:

- 1950'li yıllar: bireysel girişimler ve özel aracılar
- 1960'lı yıllar: ikili anlaşmalara dayanılarak devlet eliyle düzenlenen “Artan İşgücü İhracı”
- 1970'li yıllar: ekonomik kriz, yabancı işçi alımının durdurulması “Turist” (İllegal) göçmenlere yasal bir statü kazandırılması, ailelerin birleşmesi, çocuk paraları
- 1980'li yıllar: çocukların eğitim sorunları, getto yaşamı, dernekleşme hareketleri, sığınma isteklerinin artması, vize zorunluluğu, dönüşü özendiren yasalar

- 1990'lı yıllar: yabancı yasası, yabancıların kimlik kazanması, artan yabancı düşmanlığı, etnik işletmelerin yaygınlaşması, etnik ve dinsel derneklerin yaygınlık kazanması, siyasal hakların istenmesi

1.2.2.2 Türkiye'den Danimarka'ya Göç

Danimarka, tarihsel gelişimi itibarıyla diğer Avrupa ülkelerine göre daha homojen bir nüfusa sahiptir. Küçük bir Alman azınlık ve diğer Batı Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında çok daha az sayıda bir göçmen nüfusa sahiptir. Bu durum, genel olarak toplumsal yapıya rengini veren geniş konsensüse ve daha iyi organize olmuş istikrarlı bir ilerlemeye yol açmaktadır (Bağcı, 2007:64).

1960'ların sonu 1970'lerin başında Danimarka; Fas, Türkiye ve Pakistan gibi Müslüman ülkelerin iş gücü odağı olmaya başlamıştır. Bu işçi göçmenler Danimarka endüstrisindeki uygun boş pozisyonları doldurmuşlardır. 1973 Kasım'ında Danimarka meclisi çalışma ve oturma izinlerini durdurmak için karar almıştır. Bu kanun hala geçerlidir. Bununla beraber işveren topluluğu böyle yasaklayıcı bir durdurmanın o anda çalışan iş gücünü toplu göçe kışkırtacağından korkmuştur. Buna karşılık meclis 1974 baharında aile birleşimi kanununun çıkarmıştır. Bu kanun Danimarka'da çalışan işçilerin ailelerini yanına getirebilmesini mümkün kılmıştır. Sonuç olarak, 1979'da alınan durdurma kararına rağmen 1970 yılı boyunca gelen birçok Türk, Danimarka'da kalıcı hale gelmiştir (Simonsen, 1996:159).

Danimarka'da en büyük göçmen grubu Türkiye'dendir. 1 Ocak 2007'de, tüm göçmenlerin %12'sine tekabül eden 56,140 Türk göçmen ve göçmen çocukları vardır (Danish Ministry of Refugee, Immigration and Integration Affairs, 10.07.2009).

1.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Danimarka Hakkında Genel Bilgiler

1.3.1. Danimarka Tarihi ve Coğrafi Yapısı

Danimarka Krallığı, ya da kısaca Danimarka, Kuzey Avrupa'da İskandinavya'da başkenti Kopenhag (København) olan bir ülkedir. Danimarka anayasal bir monarşi olup, devlet başkanı 2'nci Margrethe'dir. Grönland ve Faroe Adaları da Danimarka'ya aittir. İzlanda ise 1944'e dek Danimarka'nın egemenliği altında kalmıştır (Vikipedi, Özgür Ansiklopedi, 11.07. 2009).

Danimarka'nın büyük bir bölümü Jylland yarımadası üzerindedir. Başkent, Danimarka adalarının 2. büyüğü olan Sjælland'ın üzerinde kurulmuştur. Sjælland, dar bir boğaz olan Sont Boğazı ile İsveç'ten ayrılır. Ayrıca, (bir köprü ile Jylland'a bağlı olan) Fyn, Lolland, Falster, Langeland ve Baltık Denizi'ndeki Bornholm adaları da Danimarka'ya aittir. Ülkenin güney komşusu Almanya'dır, İsveç doğu komşusudur. Adaların en büyüğü Jylland (Jutland) yarımadasıdır (Vikipedi, Özgür Ansiklopedi,11.07. 2009).

Danimarka 43.074 km² yüzölçümüne sahiptir. Danimarka nüfus ve yüzölçümü bakımından büyük bir değer ifade etmemesine rağmen Kuzey Denizi ile Baltık Denizi arasındaki stratejik önemi dolayısıyla kuzey Avrupa memleketleri içinde etkin bir ülkedir. Baltık Denizi ile Kuzey Denizi arasında Skagerrak ve Kattegat boğazları üzerinde bir kontrol noktası olan ülke, güneyde Batı Almanya ile 68 km' lik sınırı dışında denizlerle çevrilidir (Gözenç , 1998:233).

Başkent Kopenhag, en büyük şehirdir ve Sjælland üzerinde bulunmaktadır. Jylland yarımadası üzerindeki en büyük şehirler, Århus, Aalborg ve Esbjerg'dir. Odense, Fyn adasındaki en büyük şehirdir. Danimarka'daki birçok yer, deniz kıyısındadır. Danimarka'da yaklaşık 7300 kilometre sahil şeridi bulunmaktadır. Danimarka hiç dağı olmayan bir ülke olup, en yüksek noktası denizden 173 metre yüksektedir. Toprağın çok büyük bir bölümü ekili arazidir (Danimarka'da Yurttaş, 08.06.2009).

Danimarka, kapsamlı bir karayolu ve demiryolu ağına sahiptir. Trenler ve otobüsler, günün ve gecenin hemen her saatinde bir yerden bir yere yolcu taşır. Adaların birçoğuna, feribot yoluyla ulaşım sağlanır. Köprülerden oluşan bir sistem, Jylland, Fyn ve Sjælland adalarını birbirine bağlar. Ayrıca, Kopenhag'ı ve İsveç'teki Malmö kentini birbirine bağlayan bir köprü bulunmaktadır (Danimarka'da Yurttaş, 08.06.2009).

Oldukça eski bir tarihe sahip olan Danimarka bugün yeryüzünün en fazla demokratik düzene sahip meşruti krallıklarından biridir. Birinci Dünya Savaşında tarafsız kalan ülke, İkinci Dünya Savaşında Baltık denizine giriş üzerindeki etkisi dolayısıyla bir süre Almanya'nın işgali altında kalmıştır (Gözenç, 1998:233).

1949 yılında NATO'nun, 1952'de de Kuzey Birliğin kurucu üyesi olmuştur. 1973 yılında yapılan referandum ile de o zamanki adı Avrupa Topluluğu, bugünkü adı ile Avrupa Birliğine girdi (Toker,12.09.2009).

1947 yılında Kral IX. Frederik tahta çıktıktan sonra, 1953'te Danimarka anayasası radikal bir biçimde değişikliğe uğramıştı. Bunlardan bazıları; kraliyet tahtına bayanların da geçebilme imkânı ve ikili parlamento yapısının sona ermesidir. Yine nispi temsili seçim sisteminin bu değişikliklerle yürürlüğe girmesiyle tek bir partinin parlamentoda çoğunluğa sahip olması da zorlaşmıştı. Bu durum da ülkedeki koalisyon hükümetleri dönemini başlatmıştır (Toker,12.09.2009).

Göçmenlerin ülkedeki durumu, sosyal politikaların uygulanması ve uluslararası ilişkiler uzun yıllar Danimarka politikasının ana konularını oluşturmuştur. Danimarka dünyada “Devlet Sosyal Refah Programı”nı öngören ve uygulan ilk ülkelerden birisi olmuştur (Toker,12.09.2009).

Eylül 2000'de hükümet Euro'ya geçiş ve tek para birimi ile ilgili referandum ilan etmiş ve yapılan referandumda; % 53,1 bir çoğunlukla Euro'ya geçiş reddedilmiştir (Toker,12.09.2009).

1.3.2 Danimarka'nın Nüfusu

Danimarka'nın nüfusu, 5.4 milyonun biraz üzerindedir. Nüfusun, %85'i şehirlerde yaşamaktadır. Yaklaşık 1.6 milyon kişi Kopenhag'da ve Kopenhag Büyükşehir bölgesinde yaşamaktadır. Yaklaşık 300.000 nüfusu ile Århus, Danimarka'nın en büyük ikinci şehridir (Danimarka'da Yurттаş, 08.06.2009).

Odense Danimarka'nın üçüncü büyük şehridir. Nüfusu 140 binden fazladır. Odense Aynı zamanda Fyn adalarının başkentidir. Ülke genelinde konuşulan dil, Danimarka dilidir. Yaklaşık 270.000 kişiden oluşan nüfusun %5'i, ağırlıklı olarak İskandinav ülkeleri, diğer Avrupa ülkeleri, Kuzey Amerika, Ortadoğu, Güney Asya ve Afrika'dan gelen yabancı uyruklulardır (Vikipedi, Özgür Ansiklopedi,11.07. 2009).

1.3.2.1. Danimarka'da Türk Nüfus

Danimarka'da 56.140 Türk göçmen ve soyundan gelenler vardır. Türkiye'den gelen göçmenlerin yaklaşık %64'ü Danimarka'da 15 yıldan fazla ikamet etmektedir. Çocukların % 69'unun ebeveynleri köken olarak Türkiye, Pakistan ya da Yugoslavya'dan gelmektedir. Bu üç ülkenin baskın olması 1960'lı ve 1970'li yıllardaki göç dalgasında gelen ilk göçmenlerin bu ülkelerden gelmesinin doğal bir

sonucudur (Danish Ministry of Refugee, Immigration and Integration Affairs, 10.07.2009).

Tablo 2: Danimarka’da En Fazla Göçmen Nüfusa Sahip 3 Şehir (2008)

Şehir	Toplam Nüfus	Göçmen Nüfusun Toplam Nüfusa Oranı (%)	Önem Sırasına Göre Beş Temel Göçmen Grubu (Kaynak Ülke)
1.Kopenhag	865.252	% 15,5 (134.414)	Pakistan (%11,3); Türkiye (%11,1); Irak (%6,9); Almanya (%4,5); İsveç (%4,4)
2.Arhus	298.538	%13,4 (39.953)	Lübnan (%11,3); Türkiye (%10,2); Irak (%7,9); Almanya (%3,9); Norveç (%2,5)
3.Odense	186.932	%12,7 (23.703)	Lübnan (%10,4); Türkiye (%10,0); Irak (%10,0); Bosna/H. (%6,1); Pakistan (%2,9)

Kaynak: OECD (2009)

Tablo 2’de Danimarka’nın üç büyük şehri olan Kopenhag, Aarhus ve Odense’de yaşayan göçmen nüfusun istatistiğini ve Türk nüfusun diğer temel göçmen grupları içerisindeki oranını görmekteyiz.

Tablo 3: Danimarka’da Yaşayan Göçmen ve Göçmen Çocuklarının Kökenleri (2007)

Ülke	Göçmenler	Göçmen Çocukları	Toplam	Danimarka’daki göçmen ve göçmen çocuklarının yüzdesi (%)
Türkiye	31.066	25.074	56.140	11,8
Irak	20.673	6.697	27.370	5,7
Almanya	23.942	2.986	26.928	5,6
Lübnan	12.037	10.925	22.962	4,8
Bosna-Hersek	17.603	3.503	21.106	4,4
Pakistan	10.513	8.731	19.244	4,0
Yugoslavya	11.491	5.716	17.207	3,6
Polonya	14.679	2.343	17.022	3,6
Somali	10.356	5.837	16.193	3,4
Norveç	14.211	1.730	15.941	3,3
İsveç	12.720	2.091	14.811	3,1
İran	11.761	2.790	14.551	3,1
Vietnam	8.731	4.362	13.093	2,8
UK	11.060	1.359	12.419	2,6
Afganistan	9.574	1.980	11.554	2,4
Sirilanka	6.550	3.704	10.254	2,2
Fas	4.946	4.294	9.240	1,9
İzlanda	7.247	918	8.165	1,7
Çin	7.070	975	8.045	1,7
Tayland	7.317	454	7.771	1,6
USA	6.131	739	6.870	1,4
Filipinler	5.314	832	6.146	1,3
Hollanda	5.161	941	6.102	1,3
Hindistan	3.596	1.045	4.641	1,0
Fransa	4.041	341	4.382	0,9
Diğer ülkeler	83.112	16.431	99.543	20,8
Tüm ülkeler	360.902	116.798	477.700	100,0

Kaynak : Statistical Overview (2007)

2007 verilerine göre Danimarka’da yaşayan göçmenler ve göçmen soyundan gelenlerin genel nüfus içerisindeki dağılımı tablo 4’te verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi en kalabalık göçmen grubunu Türkler oluşturmaktadır.

Tablo 4: Odense’de Yaşayan Göçmen ve Göçmen Çocuklarının Kökenleri

Odense’nin Nüfusu: 186,745			
Ülke	Kişi Sayısı	Şehirdeki tüm göçmenlere oranı (%)	Toplam nüfusun şehir nüfusuna oranı (%)
Lübnan	2.446	10,6	1,3
Türkiye	2.344	10,1	1,3
Irak	2.271	9,8	1,2
Vietnam	2.031	8,8	1,1
Somali	1.718	7,4	0,9
Bosna-Hersek	1.382	6,0	0,7
Toplam Göçmenler	23.098	100,0	12,4

Kaynak: Statistical Overview (2007)

Danimarka’nın üçüncü büyük kenti olan ve araştırmanın yapıldığı Odense şehrinde bulunan Türkiye’den giden göçmenlerin şehirde yaşayan ikinci büyük göçmen grubunu oluşturduğu Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 5: Danimarka’da Kökene Göre Nüfus Büyümesi

Ülke	Nüfus		Büyüme		
	1Ocak 2006	1Ocak 2007	Büyüme: İnsan sayıları	Grubun nüfusun daki büyüme nin oranı (%)	Grup nüfusunun oranın toplana nüfus büyümesine oranı (%)
Danimarka	4.964.224	4.969.384	5.160	0,1	26,3
Polonya	14.680	17.022	2.342	16,0	11,9
Almanya	25.873	26.928	1.055	4,1	5,4
Ukrayna	2.825	3.729	904	32,0	4,6
Filipinler	5.530	6.146	616	11,1	3,1
Türkiye	55.550	56.140	590	1,1	3,0
Litvanya	2.527	3.098	571	22,6	2,9
Lübnan	22.509	22.962	453	2,0	2,3
Irak	26.922	27.370	448	1,7	2,3
Tayland	7.375	7.771	396	5,4	2,0
Toplam Nüfus	5.427.459	5.447.084	19.625	0,4	100

Kaynak :Statistical Overview (2007)

Danimarka’da kökene göre nüfusun büyüme oranlarına bakıldığında Türkiye’den giden göçmenlerin nüfus büyüme hızının % 1,1 olduğu Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 6: Danimarka’da Yaşayan Türk Göçmenlerin Yaşa ve Cinsiyete Göre Sayıları, 2006

Yaş	Erkek	Kadın
0–30 yaş	4482	4486
31–60 yaş	10534	9108
61–95 yaş	1005	1077

Kaynak : Statistik Denmark (2009)

Tablo 6’daki 2006 verilerine göre üretken yaş grubu 31 ile 60 yaşları arasında nüfusun yoğun olduğu görülmektedir. Özellikle bu yaş grubunda erkeklerin fazla olması doğal bir sonuçtur.

Tablo 7: Danimarka’da Doğan ve Yaşayan Türk Göçmen Çocuklarının Yaşa ve Cinsiyete Göre Sayıları, 2006

Yaş	Erkek	Kadın
0–18 yaş	9412	9623
19–40 yaş	2674	2840
41–53 yaş	1	2

Kaynak : Statistic Denmark (2009)

Tablo 7’ye bakıldığında Danimarka’da doğan ve yaşayan özellikle 0-18 yaş arasındaki Türk çocuk ve genç nüfusun diğer yaş gruplarına göre fazla olduğu görülmektedir.

1.3.3 Danimarka Eğitim Sistemi

1.3.3.1. Danimarka’da Kamu Okullarının ve Ücretsiz Okulların Kısa Tarihi

Danimarka’da çocukların zorunlu eğitimi ilk defa 1814 yılının başlarında başlatılmıştır. 19. yüzyılda eğitim sistemindeki gelişme Lutheryan papaz felsefesinden ve 1844’teki yüksek halk okulu hareketinin başlamasına esin kaynağı olan yazar N.F.S Grundvig’ten oldukça etkilenmiştir.

Yüksek halk okullarının – görünüşte özgün Danimarka yeniliği- kırsal kesimlerde yaşayan yetişkin kadın ve erkeklerin eğitim seviyesinde ve meslek becerilerinde hızlı bir yükselişe, tarımda verimliliğin artmasına ve ticari köylü tarım kooperatif hareketine katkısı olmuştur. Bu hareketler karmaşık bir eşitçiliğin ve ulusalcılığın birleşimi olarak ilişkilendirilmiştir. Bu aynı zamanda genç eğitim sistemini de etkilemiş olabilir. Bugün bu okullar hâlâ Danimarka eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Yetişkinler kadar gençler de gönüllü olarak orta düzeydeki teknik, pratik veya yaratıcı sanat karakteri kurslara katılmaktadırlar (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Yirminci yüzyılın ilk yarısında orta- işçi sınıfı – sınıf altyapısından gelen, sayıları artan çocukları eğitmek için orta öğretimde okullar yeniden düzenlenmiştir. 1958 de yeni bir yasa ile ilkokul ve düşük seviyedeki orta öğretim birleştirilmiş ve böylece bu günkü 9 yıllık zorunlu eğitim resmileştirilmiştir. Okul idaresiyle birlikte İlköğretim Okul Mevzuatının her bir öğrenciye okulu finanse eden yerel yönetimle bağlantılı olarak belli bir düzeyde özerklik sağlayabilmesi için yerinden yönetim eğilimleri ilan

edilmiştir. Ebeveynlerin rolü önemle belirtilmiş ve kanun onların kamu okullarında okul yönetim kurullarında çoğunlukta olmasını talep etmiştir. 1990'ların başından bu yana ebeveynler çocukları için okulları coğrafi yakınlıktan dolayı yönlendirilmekten ziyade kendileri seçmektedirler (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Tarihi bir resmi genel bakışa göre 1992'ye kadar okul politikalarının aşamalı olarak devletten yerel yönetimlere doğru yerleştiği genel bir akım olmuştur. Bu süreç o zamandan beri esas olarak kalite ve çıktılarının rapor edildiği yükseltilmiş bir devlet düzenlemesi şeklinde sürdürülmektedir. Bununla beraber yönetim veya yönetici fonksiyonları yerel seviyede kalmaktadır. Genel öğrenme amaçları (belli konularda) kısmen devlet tarafından kısmen yerel yetkililer tarafından biçimlendirilmektedir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Kamu sektörünün bir parçası olmayan, bağımsız okullar demokratik geleneğin sonucu olarak 1850'de ortaya çıkmıştır. Onlar NFS Grundvig ve Christen Kold'dan esinlenmişlerdir. Bu okullar Danimarka'da çok yaygındır. Bunlar genelde ebeveynler tarafından idare edilmekte ve sahiplenilmektedir. Onlar geniş bir perspektif görüntüye sahiptirler; örneğin Steiner okulları gibi özel çocuk eğitimi ile ilgili yönelimi olan okullar, Müslüman okulları ve birçokları. 2007 yılında Danimarkalı okul çağındaki çocuklarının yaklaşık % 14'ünün devam ettiği 500 bağımsız okul vardır. Birkaç istisna dışında geri kalan öğrenciler kamu ilköğretim okullarına gitmektedirler (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

1.3.3.2. Eğitimin Yönetimi

Danimarka'da eğitim sisteminin sorumluluğu merkezi devlet yönetimi, yerel yönetimler, kiliseler, özel kuruluşlar ve kişiler arasında paylaşılmaktadır. Sorumluluk eğitim kurumunun türüne ve verdiği eğitimin düzenine göre farklılık göstermektedir. Okulların büyük bölümü devletin yönetiminde olup parasızdır. Bunun yanında, özel okullar da devletten önemli ölçüde mali destek görmektedir. Yetişkinler için açılmış olan halk okullarında ders programları isteğe ve gereksinimlere uygun olarak hazırlanmakta ve geliştirilmektedir (Sözer, 1997: 34).

Danimarka'da eğitim alanında en temel sorumluluklar Eğitim Bakanlığı'na aittir. Eğitim Bakanlığı, Genel Eğitim Politikaları ve Hukuku Bölümü ve üç ulusal

müdürlükten oluşmaktadır: Ulusal Eğitim Müdürlüğü, Kurumsal İşler Müdürlüğü ve Eğitim Bursları ve Krediler Müdürlüğü. Eğitim alanında yürütülen tartışmalar sonucunda eğitim kurumlarının fonlarının devlet tarafından karşılanmasına devam edilirken özerkliklerinin artırılması ve eğitim yönetiminin yerelleştirilmesi yönünde bir eğilime girilmiştir (Bağcı, 2007 : 66).

Okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilkokullar ve çok programlı(amaçlı) ortaöğretimin birinci basamağındaki okullar (kimi özel eğitim kurumları dışında) genellikle Sosyal ilişkiler Bakanlığı'nın sorumluluğu altında, yerel yönetimlere bağlıdır. Ortaöğretimin ikinci basamağındaki okullar (liseler) ile daha üst düzeydeki öğretim kurumlarının sınavlarına götüren programları uygulayan okullar, çoğunlukla 14 ayrı yönetsel bölgenin yönetimlerine bağlıdır. Bunların dışında kalan kimi okullar ise, ya devletin ya da özel kuruluşların yetki ve sorumluluğundadır (Sözer, 1997: 34).

1.3.3.3. Eğitim Sisteminin Finansmanı

Okullar bazı belli kriterleri yerine getirdiği takdirde Danimarka devletinden öğrenci sayısına orantılı olarak mali destek almaktadır. Danimarka devleti bağımsız okul sistemine yaklaşık 20 milyon Danimarka kronu (yaklaşık 2.6 milyon avro) vermektedir. Bu okulların Kamusal alanda amacı ve içeriği aynı olmak zorundadır; fakat eğitim süreci farklı olabilmektedir. Bağımsız okullar mevzuatı okullardaki eğitim kalitesinin ve seviyesinin kamu okullarıyla aynı olması gerektiğini belirtmektedir. Kanundaki önemli bir detay da ebeveynlerin okulları sürekli teftiş edecek temsilciler seçmesi gerektiğidir. Bağımsız okulların ortalama yıllık ücreti “Dansk Friskoleforening” e göre yaklaşık 9000 DKK (yaklaşık 1200 avro)dır. Kişisel olarak çocuklar ve aileleri için ücretin % 30'unu kapsayan devletin mali desteği için başvurmaları olanaklıdır. Bu düşük gelirli ailelerin çocuklarının aleyhine olan ayrımcılığı önlemek için alınmış bir devlet tedbiri olarak görülebilir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Danimarka'da meslekî ve teknik eğitim finansmanında ilk olarak başlangıç eğitiminin finansına bakmak gerekmektedir. Gençliğe verilen eğitimin büyük bölümü kamu sektörü tarafından finanse edilmektedir. Bu başlangıç meslekî eğitimini de içermektedir. Meslekî eğitimin kuramsal kısmına şirketler doğrudan katkıda bulunmaz. Bazı eğitim materyallerinin satın alımı dışında öğretim ücretsizdir. Temel mesleki

eğitimlere şirketlerin katkısı, maaş ödeme ve işveren fonuna yaptıkları odemeler şeklindeğir. Bunu hem kamu hem de özel şirketler yapmaktadır. Kamu, eğitimin kuramsal bđlümünü finanse etmektedir. İşverenler tüm eğitim dđneminde oğrenci aylıklarını odemektedir. İşveren fonu ise eğitimin kuramsal bđlümü sırasında şirketlerin oğrenci aylıklarını odemesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bir şirketle anlaşma yapılmadan geręekleřen okul merkezli uygulamalı eğitimi finanse etmektedir (Çetin, 2002).

Sürekli eğitimin finansmanı ise; Avrupa sendikası, devlet, özel ve kamu şirketleri ve yurttaşlar tarafından doğrudan finanse edilmektedir. Devlet, vergiler ve diğer malî kaynaklar yoluyla sürekli meslekî eğitime kaynak sağlar. Bunların dışındaki kaynaklar ise özel sektör tarafından sağlanmaktadır. Danimarka'da kamu tarafından finanse edilen meslekî eğitim giderek artan ölçüde önemli rol oynamaktadır. Sosyal partnerlerde bu yapıda farklı düzeylerde yer almaktadır. Bunun yanı sıra işyerleri de sürekli eğitimin finansında yer almaktadır. Tahminlere göre sürekli meslekî eğitim harcamalarının ortalama üçte ikisi şirketlerce karşılanmaktadır (Çetin, 2002).

1.3.3.4. Okul Sisteminin Yapısı

Danimarka anayasasının 76. bölümünde; zorunlu eğitim yaşındaki tüm çocukların, temel eğitim okullarında parasız eğitim hakkına sahip olduklarına değinilmektedir. Temel eğitim okullarında oğrencilere eşit koşullarda eğitim sağlanmaktadır. Çocukların yasal sorumluluğu altında buldukları aileler veya kişiler, eğer çocukların alacağı eğitimi kendi üzerine alarak, bu okullarda oğretilen genel çerçeveyi evde uygulayabilirlerse, çocuklarını temel eğitim okullarına göndermek zorunda değillerdir (Erginer, 2006: 74).

Son, kapsamlı belediye reformunun sonucu olarak birçok küçük birim birleştirilmiştir, böylece şu anda 5 bölgesel ve 98 yerel otorite veya belediye vardır. Reform, diğer şeylerin arasında, bölgesel ve yerel yönetim organlarının halk ile doğrudan temas kurduğu bir sistemi geręekleřtirmeyi planlamaktadır, hâlbuki devlet yetkilileri genel düzenleme üzerine odaklanmaktadır. Kamu ilköğretim okullarının sorumluluğu yerel yönetimlerde, belediyelerdedir. Hem kamu okulları hem de özel okullar bir dizi ulusal yasa tarafından düzenlenmektedir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

0-19 yaşındaki çocuklar ve gençler için eğitim sistemi aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır (Eurydice,12.10.2009):

0-2 yaşındaki çocuklara: Crèches (kreş)

3-6 yaş: Anaokulu

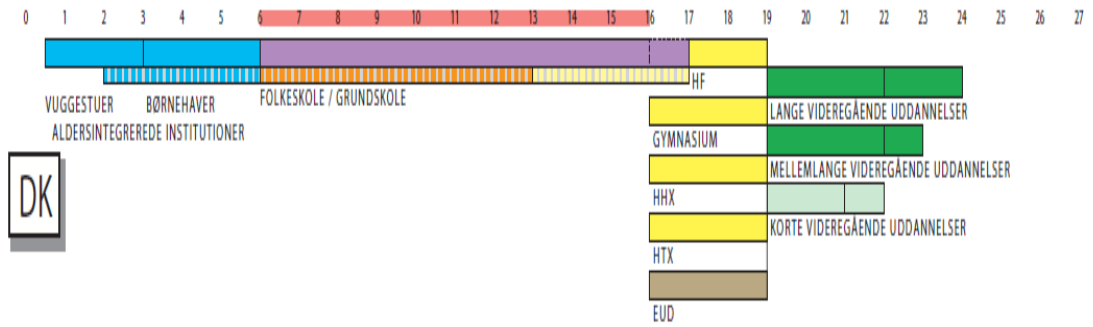
6-7 yaş: Okul öncesi sınıfı (zorunlu)

7-16 yaş: İlköğretim (zorunlu)

16-17 yaş: Onuncu Sınıf

16 (17) -19 (20) yaş: Lise eğitimi (lise ya da meslek lisesi)

Şekil 1: Danimarka Eğitim Sisteminin Yapısı



Kaynak: Eurydice (2009)

Sistem engelliler için, duygusal ve psikolojik sorunları olanlar için ve müzik, sanat gibi özel alanlara odaklanmış okulları da içerir. İlk ve orta öğretimde ebeveynlere ait çok sayıda geleneksel bağımsız okullar vardır. Danimarka eğitim sisteminin bir diğer önemli parçası da “folkehøjskoler” halk yüksek okulları geleneğidir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

1.3.3.4.1. Okul Öncesi Eğitim

Danimarka’da okul öncesi eğitim 0-7 yaş arasındaki çocuklar içindir ve isteğe bağlıdır.0-3 yaş arasındaki çocuklar için gündüz bakım evleri (vuggestaer), 3-7 yaş arasındaki çocuklar için anaokulları (bornehaver) şeklinde iki tür okulöncesi eğitim sunulmaktadır. Anasınıflarının yönetiminde Eğitim Bakanlığı yetkili iken, diğer

okulöncesi eğitim kurumlarının yönetiminde Sosyal İşler Bakanlığı yetkilidir (Sözer, 1997: 36). Bu eğitim kurumlarında karma eğitim yapılmaktadır. Eğitim yarım ya da tam gün olarak yapılmaktadır. Okulöncesi eğitim zorunlu değildir (Yıldırım, 2008).

Günlük bakım kanuna göre okul öncesi etkinlikler çocuk için toplam bir önermenin genel ve önleyici tedbirlerinin parçası olması gerekmektedir. Genel amacı ailelerin işbirliği ile çocukların gelişimi, iyi yetişmesini ve bağımsızlığını destekleyen altyapı hazırlamaktır. Bu önlemler çocuklara aynı zamanda hem güvenliği hem de çatışmayı verecek ve yetişkinlerle yakın bağlarını geliştirebilecek normal bir gün ortamı sağlamalıdır. İlköğretim kanunu 4a'ya göre tüm iki dilli çocuklar (bu ana dili Danca'dan farklı olan ve Danca'yla ilk defa toplumda, okuldaki öğretimde karşılaşan çocuk anlamına gelmektedir) 3 yaşında dil testine tabi tutulmalıdırlar ve (ihtiyacına göre) okula başlayana kadar dil desteğine katılmak zorundadırlar. Bu ya haftalık 15 saatlik dil desteği ile yapılır ya da eğer çocuk gündüz bakımına devam ediyor ise özel bir form ile dil desteğine tabi tutulur. 1 Ağustos 2004'te ilköğretim kanununda yapılan değişikliğe göre 3-5 yaş arası ihtiyacı olan çocuklara dil desteği zorunlu hale getirilmiştir (Eurydice, 13.07.2009).

Kreşler, anaokulları, diğer günlük bakım merkezleri ve okul öncesi sınıflar devlet tarafından sağlanan hibelerden yerel yönetim tarafından finanse edilmektedir. Ebeveynler ister kreş ister çocuk bakıcısı isterse anaokulu olsun günlük bakım yerlerine aylık ücret ödemektedir. Bu ücret hane halkı gelirin göre ölçeklendirilmektedir. Genellikle günlük bakım merkezlerinde çocuklar 11- 12 kişilik gruplara ayrılmaktadırlar. Her grubun kendine ait adı ve odası olmakta ve her grubun 3-4 pedagoğu / günlük bakım asistanları olmaktadır. Günlük bakım merkezleri dini bayramlar ve diğer kapalı günler hariç pazartesten cumaya tüm yıl açıktır (Eurydice , 13.07.2009).

Tablo 8: Yaşa Göre Çocuk Bakım Merkezlerine Devam Eden Çocuklar (2007)

Yaş	Öğrenciler	Toplam yaş grubuna oranı (%)
0 -2	128.094	65,6
3 -5	187.621	96,0

Kaynak : Eurydice (2008-2009)

Tablo 8'e bakıldığında 3-5 yaş grubunun %96'sının anaokullarında ve benzer eğitim kurumlarına devam ettiklerini görmekteyiz. Bunun sebebi her iki ebeveynin de tam zamanlı çalışmasının sık görülmesidir (Eurydice, 12.10.2009).

Tablo 9: Çocuk Bakım Merkezlerine Devam Eden Çocuklar (2007)

Kurum	Öğrenciler
Günlük Bakım	66.007
Kreşler	13.339
Anaokulları	98.682

Kaynak : Eurydice (2008-2009)

Danimarka'da okulöncesi eğitimde çocuk bakım merkezlerine devam eden çocuklar yukarıdaki tabloda özetlenmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi Danimarka'da okulöncesi eğitime katılım oranları oldukça yüksektir. Bu oran temel eğitim okulları kapsamında yer alan okulöncesi sınıflara gelindiğinde çağ nüfusunun neredeyse tamamına yaklaşmaktadır.

Tablo 10: Kreş ve Anaokullarında Öğretmen Sayıları (Tam zamanlı çalışanlar, 2006)

Kreşler	5574
Anaokulları	17.854

Kaynak : Eurydice (2008-2009)

Tablo 10'da kreş ve anaokullarındaki tam zamanlı çalışan öğretmen sayıları 2006 verileri dikkate alınarak verilmiştir. Anaokullarındaki öğretmen sayısı kreşlerdeki öğretmen sayılarının üç katıdır.

Tablo 11: Kreş ve Anaokullarında Öğretmen - Öğrenci Oranı (2006)

Günlük Bakım ve Kreşler	3.2 çocuk için 1 öğretmen
Anaokulları	5.9 çocuk için 1 öğretmen

Kaynak : Eurydice (2008-2009)

Kreşlerde her 3.1 öğrenciye, anaokullarında her 5.9 öğrenciye bir öğretmen düşmektedir. Danimarka'da okulöncesi eğitimde var olan kurum sayıları ve her sınıfa düşen ortalama öğrenci miktarı Tablo 11'de özetlenmektedir.

Tablo 12: Okul Öncesi Eğitimde Kurumların Büyüklükleri (2006)

Kurum	Ortalama Büyüklük
Kreşler	36.1 çocuk
Anaokulları	47 çocuk

Kaynak: Eurydice (2008-2009)

Tablo 12'deki verilere bakıldığı zaman kurumlarda bulunan öğrenci sayılarının ortalama büyüklük olarak düşük olduğu dikkat çekmektedir. Kreşlerde ortalama büyüklük 36.1, anaokullarında ise 47 çocuk olarak görülmektedir.

Tablo 13- Danimarka'da Okulöncesi Eğitim Kurumları ve Öğrenci Ortalamaları

Kurum	Kurum Sayısı	Sınıf Başına Ortalama Öğrenci Sayısı
Kreşler	498	10-11
Anaokulları	2.415	20-22

Kaynak: Eurybase, 2007

Tablo 13'e bakıldığı zaman kreşlerin 498 tane olduğu ve bu kreşlerde sınıflardaki öğrenci sayısının ortalama 10 ile 11 arasında değiştiği görülmektedir. Anaokullarının ise 2415 tane olduğunu ve anaokullarındaki sınıfların ise ortalama 20 ile 22 öğrenci arasında değiştiğini görülmektedir.

Okulöncesi eğitimin amacı, çocukların oyunlar ve diğer etkinliklerle, arkadaşlarıyla etkileşim içinde bulunarak, okul ortamına alışmalarını sağlamak ve onları gelecekteki okul yaşamına hazırlamaktır (Erginer, 2006: 74).

Danimarka'da okulöncesi eğitim kurumlarının üçte biri özel sektöre aittir ancak bunlar kamu desteği yanında kişilerden ve diğer kuruluşlardan destek alınarak finanse edilmektedir (Bağcı, 2007:71). 2004'ten bu yana Danimarka sistematik olarak 3 yaş üstü göçmen çocuklarının dil gelişimine odaklanmıştır (Eurydice,12.10.2009).

1.3.3.4.2. Okulöncesi Sınıf - Temel Eğitim-İlköğretim ve Alt Ortaöğretim (Börnehaveklasse-Folkeskole)

Okulöncesi sınıf (Börnehaveklasse)	6-7 yaş
Temel İlköğretim ve Alt ortaöğretim (Folkeskole)	7-16/17 yaş

Danimarka’da eğitim 6–16 yaş arası herkes için zorunludur. Eğitim kişinin seçimine bağlı olarak standartlar sağlandığı müddetçe halk okullarında, özel okullarda ya da evde alınabilmektedir. Okul değil, eğitimin kendisi zorunludur (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009).

Ağustos 2009’da okulöncesi sınıf, tüm öğrenciler için zorunlu hale getirilmiştir ve böylece çoğunlukla 6–16 yaş arası 10 yıllık eğitim zorunlu hale dönüştürülmüştür. Birçok folkeskole kurumu 11. yılı (10.sınıfı) isteğe bağlı sunmaktadır (Eurydice,13.06.2009).

Onuncu sınıf ilköğretim okulunun sonudur; fakat bu okul yılı zorunlu eğitim sisteminin bir parçası değildir. Bununla beraber birçok öğrenci ileri düzeydeki eğitimine başlamadan önce bu sınıfı okumaktadırlar. Okul mevzuatı yapılan değişiklikler sonrasında Ağustos 2008’den beri 10. sınıfın ilköğretimin gönüllü bitirme sınıfı değil, ileri eğitimin bir başlangıcı olmuştur. Devletin amacı eğer öğrenciler diploma alamamışlarsa, öğrencilere ilköğretim sınavlarına girebilmek ve testleri geçebilmeleri için fazladan bir imkân sağlamaktır. Onuncu sınıf aynı zamanda öğrencilerin hangi eğitimle ilgilendiklerini keşfetmeleri için somut bir olanak olmalıdır ve birçokları için meslek okullarının ilk sınıfı olmaktadır (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Çocukların yaklaşık %97’si okul öncesi sınıf diye adlandırılan sınıfa 6 yaşından başlayarak devam etmektedirler. Alt seviyedeki eğitim kurumlarında çalışanlar öğretmenler değil pedagoğlardır. Bununla beraber okul öncesi sınıf ile okul arasındaki sıkça yapılan kurumsal işbirliği neticesinde okulöncesi eğitimle öğretmenler arasındaki bu katı ayırım bir şekilde yumuşamaya başlamıştır (Cederberg ve Lingärde , 10.10.2009). Belediye okulöncesi sınıfları ücretsizdir ancak özel (desteklenen) okullar paralıdır (Eurydice,12.10.2009).

Okul öncesi sınıflarda çocuklar alfabeyi ve rakamları öğrenir. Belirli zorunlu konular çerçevesinde, kelime haznesi, kavramlar ve öğrenme yöntemleri geliştirirken, oyun ve öğrenme yoluyla, okul kuralları ve topluluk ruhuna aşina olurlar. Bir kural olarak, okul öncesi sınıftaki çocuklar ilkokulun birinci sınıfına beraber devam etmektedir (Danimarka’da Yurttaş, 08.06.2009).

Temel Okul- İlköğretim ve Alt Ortaöğretim: Belediyeye ait “Folkeskole” adlı kurumlar bu aşamada, engellilerin eğitimi de dâhil olmak üzere sorumludurlar. Zorunlu eğitim Folkeskole’lerde başlar ve biter. İlköğretim Yasası’na göre okullar çocuklara özel bilgi nitelikleri kazandırmak ve onları demokratik bir toplumun yurttaşları olarak hazırlamakla yükümlüdür. Okullar ve aileler arasında sıkı bir işbirliği vardır. Öğretim, öğrencinin yetenek ve isteklerine göre bölümlere ayrılmaktadır. Öğrenciler sınıflarda eğitim görmekte ve öğretim sınıfın çerçevesine göre farklılaşmaktadır (Bağcı, 2007: 71).

Danimarka ilköğretim okullarının kuruluşu, Danimarka Eğitim Yasası’na dayanır. Yasasının başında ilköğretim okullarının eğitimi ile ilgili aşağıdaki amaçlar sıralanmıştır (Danimarka’da Yurttaş, 08.06.2009):

Bölüm 1. Aileler ile birlikte, ilköğretim öğrencileri aşağıdaki bilgi ve becerilerle donatılacaktır: Sonraki eğitim seviyelerine hazırlamak ve öğrenme isteği yaratmak, Danimarka kültürü ve tarihini tanıtmak, diğer ülkeleri ve kültürleri kavratmak, insanın doğa ile etkileşimini kavramalarına yardımcı olmak ve her bir öğrencinin tam gelişimini sağlamak.

Bölüm 2. İlköğretim okulları, işleyen yönetimler geliştirmeli ve deneyim, işleyiş ve işyerleri bilincini geliştirecek bir çerçeve çizmeli ki, hayal güçlerini, kavrama anlayışını ve kendine inancı geliştirebilsin, böylece kendilerine bir duruş ve davranış kazandırabilsinler.

Bölüm 3. İlköğretim okulları, öğrencileri özgür ve demokratik bir toplumda katılıma, ortak sorumluluğa, haklar ve yükümlülöklere hazırlayacaktır. Bu nedenle okul içindeki faaliyetler entelektüel özgürlük, eşitlik ve demokrasi ile şekillenmelidir.

“Folkeskole” çocuklara; matematik, dil, toplumu anlama ve doğa bilgisi konusunda temel yeterlilik kazandırmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin Danimarka kültürü hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları ve başka kültürler hakkında anlayış sahibi olmaları amaçlar arasında yer almaktadır. Danimarka’da ilköğretim okulu bir birlik okuldur. Bu, çocukların okula gittikleri süre boyunca ayrılmadıkları anlamına gelmektedir. Bütün eğitim süresince, çocuklar hep aynı sınıf arkadaşlarıyla beraber eğitim görmektedirler. Çocuklar, kendi düşüncelerini sözcüklere dökemeyi

öğrenmektedirler. Ve onlara öğrenci kurulu kurma hakkı tanınır ki öğrenci kurulu da okulda alınacak önemli kararlarda söz sahibidir. İlköğretim okulunun ilk yıllarında, çocukların katkısı, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki görüşmelerde sözlü olarak değerlendirilmektedir (Kahraman, 2007: 12).

Öğretim yılı ağustosta başlar ve haziranda sona erer. Okullar haftanın 5 günü açıktır. Belediyelere göre değişiklik arz etse de tipik bir ders 45 dakika sürer (Eurydice,13.06.2009). Dersler genelde 8.00'den 14.00–15.00'e kadar sürer ve arada yaklaşık yarım saatlik kısa bir yemek molası verilmektedir. İlk yıllarda haftalık ders saati 20 iken, son sınıflara doğru haftada 28 saat ders görülmektedir. Günlük ders saatleri, öğrencilerin yaşlarına göre beşten sekiz derse kadar farklılık göstermektedir (Erginer, 2006: 79). Folkeskole kanunda okul öncesi sınıftan 3. sınıfa kadar olan öğrenci sayısı 28 olarak belirlenmiştir. Bazı durumlarda 30'a izin verilmektedir (Eurydice, 13.07.2009).

Tablo 14 : “Folkeskole”larda Sınıflara Göre Dersler ve Öğretim Saatleri

Sınıf	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Ders	Öğretim saatleri(=1 saat)								
Danca	330	300	270	180	180	180	180	180	180
İngilizce	—	—	60	60	90	90	90	90	90
Hıristiyanlık dersi	60	30	30	30	30	60	—	30	30
Sosyal Çalışmalar	—	—	—	—	—	—	—	60	60
Tarih	—	—	30	60	30	60	60	60	30
Beden Eğitimi / Spor	30	60	60	90	90	90	60	60	60
Müzik	30	60	60	60	30	30	—	—	—
Sanat	30	60	60	60	30	—	—	—	—
El işleri/tahta-metal işleri/ev ekonomisi	—	—	—	60	120	120	90	—	—
Matematik	150	150	150	120	120	120	120	120	120
Doğa/Teknoloji	30	30	30	60	60	60	—	—	—
Coğrafya	—	—	—	—	—	—	30	60	30
Biyoloji	—	—	—	—	—	—	60	60	30
Fizik/Kimya	—	—	—	—	—	—	60	60	90
Almanca / Fransızca	—	—	—	—	—	—	90	120	120
Öğretim olmayan sosyal zaman	30	22.5	22.5	22.5	22.5	30	30	30	30
Toplam en az ders sayısı	2150			2230			2520		

Kaynak : Eurydice (2008-2009)

Yukarıdaki tablodaki dersler dışında aşağıdaki konular da eğitim programında olması zorunlu konulardır:

1. Yol güvenliği,
2. Sağlık, cinsel eğitim ve aile eğitimi,
3. Eğitimsel, mesleki ve iş gücü oryantasyon,

İki dilli öğrenciler için ikinci dil olarak Danca dersi okul öncesi sınıf ve 1–9. sınıflarda gerektiğinde sağlanır. İki dilli öğrenciler için ikinci dil olarak Danca dersini sağlamak ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerinden gelen öğrencilerin yanı sıra Faroe Adalarından

gelen ve Grönlandlı öğrencilere anadil eğitimi vermek Eğitim Bakanlığının sorumluluğu altındadır (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009).

Folkeskole'deki temel özellik, yedi yıl süren genel eğitim sonunda sekizinci sınıftan itibaren seçimlik derslere yer verilmesidir (Gültekin, 11.10.2009:80).

Öğrencilerin öğrendiklerinin değerlendirme sürecinin bir parçası olarak bir dizi ulusal sınav hazırlanmaktadır. Bu sınavlar öğrencilerin kişisel bilgi ve beceri edinimlerini takip etmek için kullanılmaktadır. Böylece eğitim süreci öğrencilerin güçlü yönlerine, zayıf yönlerine ve potansiyellerine göre planlanabilmektedir. Bu sınavlar sınıflara ve konularına göre ayrılmıştır (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009):

- 2. sınıf: Danimarka dili/okuma
- 3. sınıf: Matematik
- 4. sınıf: Danimarka dili/yazma
- 6. sınıf: Danimarka dili/okuma ve matematik
- 7. sınıf: İngilizce
- 8. sınıf: Danimarka dili/okuma, coğrafya, biyoloji ve fizik/kimya

Ayrıca, 5. ve 7. sınıflarda ikinci dil olarak Danimarka dili için isteğe bağlı bir sınav bulunmaktadır. Bu sınavlar bilgisayara dayalı ve uyumlu sınavlardır. Bu, kişiye göre uyum gösteren sınav anlamına gelmektedir. Eğer bir öğrenci bir soruya yanlış cevap verirse bir sonraki soru daha kolay gelmektedir, eğer doğru cevap verirse bir sonraki soru daha zor gelmektedir. Bu yolla sınavlar her öğrencinin akademik seviyesinin net bir fotoğrafını sağlamış olur (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009).

Sınavların amacı, öğrencilerin derslerden neler aldıklarını değerlendirmektir. Sonuçlar, öğretim müfredatını her bir öğrencinin takip edebileceği şekilde planlamakta kullanılmaktadır. Karneler, öğrencinin müfredattan aldığı faydanın yıl boyunca nasıl ölçüldüğünü ve değerlendirildiğini içermektedir. Karneler ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin elde edilmiş sonuçları nasıl takip edeceğini göstermektedir. Karneler en az yılda bir kez hazırlanmakta ve öğrenciye öğretilen tüm konuları kapsamaktadır. Karneler, ailelere gönderilmektedir. Karne ayrıca, velilerin öğrencinin eğitimine

yapabileceği olumlu katkıların yöntemlerinin yanı sıra, çocuğun davranışları ve durumu hakkında da bilgi içerebilmektedir (Danimarka'da Yurттаş, 08.06.2009).

Yalnızca 8. , 9. ve 10. sınıftaki öğrenciler not almaktadırlar. Öğrenciler, final sınavına gireceği derslerden en az yılda iki kez notla değerlendirilmektedirler. Bu dersler şunlardır (Danimarka'da Yurттаş, 08.06.2009):

- Danimarka dili
- Matematik
- İngilizce
- Almanca
- Fransızca
- Fizik/kimya
- Biyoloji
- Coğrafya
- Tarih
- Sosyal bilgiler
- Hıristiyanlık çalışmaları
- İğne işlemesi
- Ahşap işlemeciliği
- Ev işleri bilimi

9. ve 10. sınıf sonunda öğrenciler okul bitirme sınavlarına girmektedirler. Bu sınavlar 9. sınıfta zorunlu 10. sınıfta gönüllüdür. Öğrencilerin 9. sınıftaki sınavlarından daha yüksek not alma beklentileri varsa sınavlara katılmaktadırlar. Ülke genelinde homojenlik sağlamak için bütün sınavlar için standart kurallar kullanılmaktadır. Aynı nedenden dolayı yazılı sınav kâğıtları merkezi olarak notlandırılmaktadır. Yedi puanlı derecelendirme ölçeği beş notla (12, 10, 07, 04, 02) belirlenmiş geçme seviyesi ve iki notla (00, -03)

belirlenmiş kalma seviyesinden oluşmaktadır. Ölçek bir yandan Danimarkalı öğrencilerle yabancı öğrenciler arasındaki derecelendirme ölçeklerinin uyumluluğunu kolaylaştırmak isteğiyle fakat asıl olarak bireysel notlar ve akademik hedefler arasındaki tanımlara net bir ilişki imkânı tanıyabilmek için geliştirilmiştir. Testler, sınavlar ya da diplomayla belgelemeyi gerektiren bireysel çalışma programları vb.nin kurallarına göre testlerde ve sınavlarda öğrencilere aşağıdaki derecelendirme ölçeğine (Yedi Puanlı Derecelendirme Ölçeği) göre değerlendirme yapılır (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009):

- 12: Mükemmel bir performans,
- 10: Çok iyi bir performans,
- 07: İyi bir performans,
- 04: Makul bir performans,
- 02: Yeterli bir performans,
- 00: Yetersiz bir performans,
- 03: Kabul edilemez bir performans.

Tablo 15: Rakamlarla Folkeskole

Belediye	98
Belediye Okulları	1605
Öğrenci	595.573
Sınıf	28.591
Öğretmen	50.972
Öğretmen Öğrenci Oranı	1/10.7
Ortalama Sınıf Mevcudu	19.6
Özel Eğitim Desteği Alan Öğrenci	10.491
İki Dilli Öğrenci	59.896
Erkek Öğretmen Oranı	% 33
Kadın Öğretmen Oranı	% 67
45 Yaşın Altındaki Öğretmen Oranı	% 47

Kaynak: Undervisnings Ministeriet (2009)

Tablo 15'te Danimarka'daki 98 belediyede 595.573 öğrencinin devam ettiği 1605 belediye okulu bulunmaktadır. Bu okullara bakıldığında 50972 öğretmenin 1/10 oranında öğrenciye eğitim verdiği görülmektedir. 28591 sınıfın bulunduğu bu okullarda ortalama sınıf mevcudu 19.6'dır. Toplam öğrenci sayısının %10'una yakını (59896) iki dilli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin oranı yaklaşık olarak erkeklerin iki katıdır. 45 yaşın altındaki öğretmen sayısı ise tüm öğretmenlerin % 47'sini oluşturmaktadır.

Danimarka'da okul sonrası gidilen merkezler ve okul sonrası bakım merkezleri yaygındır. Çocuklara, 3. ya da 4. sınıfa kadar okul sonrası gidilen merkezler ve okul sonrası bakım merkezlerinde (SFO) bakılabilir. Burada, çocuklar arkadaşlarıyla oynayabilir, ödevlerini yapabilir ve çeşitli faaliyetlere katılabilir. Okul sonrası gidilen merkezler ve SFO, akşam saat beş ya da altıya kadar açıktır. Okul sonrası gidilen merkezlerden ya da SFO'lardan birinde yer bulmak için belediyeye başvuru yapmak gerekmektedir. Ücretsiz bir yer sağlanmadıkça, bu bakım hizmetinin masraflarının bir kısmını ailenin karşılaması gerekmektedir. Ücretsiz bir yer için belediyeye başvurmak gereklidir (Danimarka'da Yurttaş, 08.06.2009).

Birçok belediye, okul, kütüphane ile yerel organizasyonlar, yardıma ihtiyacı olan çocuklara ev ödevi yardımında bulunmak üzere birlikte çalışmaktadır. Bazı belediyelerde ayrıca dinlenme kulüpleri de bulunmaktadır. Çocuklar, okul sonrası gidilen merkezlere ya da SFO'lara gidemeyecek yaşa geldiğinde, kulüplere gidebilmektedir. Tüm belediyelerin, 14 ile 18 yaş arası gençler için gençlik okulları vardır. Gençlik okulları, boş zamanlarda okul eğitimini desteklemenin bir yoludur. Bu okullara devam isteğe bağlıdır ve okullar ücretsizdir. Gençlik okulları öğleden sonra ve akşamları açık olup, burada akademik dersler ya da müzik, fotoğrafçılık ve seramik gibi yaratıcı dersler almanın yanı sıra, bilişim teknolojileri ve motosiklete binmeyi de öğretmektedir (Danimarka'da Yurttaş, 08.06.2009).

1.3.3.4.3.Özel Okullar

Devlet ilköğretim okullarına ek olarak, bağımsız ilköğretim okulları ve velilerin okul ücretini ödediği özel okullar bulunmaktadır. Özel ilköğretim okullarının, devlet ilköğretim okullarından farklı kavramsal çerçevesi olabilir, ancak akademik ve sosyal bakış açısıyla çocuklar tamamen aynı şeyleri öğrenmektedir. Çocuklar otomatik olarak,

yaşadıkları bölgedeki devlet ilköğretim okuluna devam etmektedirler. Çocuk okul çağına yaklaştığında, veliler okuldan, çocuğunu okula yollaması gerektiği ve okulu ziyarete davet edildiklerini belirten bir mektup almaktadırlar. Ayrıca aileler başka bir bölgedeki devlet ilköğretim okullarından birini ya da özel bağımsız ilköğretim okulunu seçebilmektedirler. Bu durumda, tercih ettikleri okul ile irtibata geçmek ebeveynlere kalmaktadır (Danimarka'da Yurттаş, 08.06.2009).

Danimarka'da özel okullar genel olarak şu gruplarda değerlendirilirler (Undervisnings Ministeriet, 13.10.2009):

- Kırsal küçük bağımsız okullar(Friskoler)
- Büyük kentsel bağımsız okullar (Privatskoler)
- Dini veya cemaat okulları
- İlerlemeci serbest okullar
- Özel bir eğitim amacı olan okullar (Rudolf Steiner okulları gibi)
- Alman azınlık okulları
- Göçmen okulları

Özel okullar devletten her yıl öğrenci başına işletme giderleri için hibe almakta, ailelerse daha az aidat ödemektedirler. Bu uygulama özel okullarla devlet okullarının aynı eğilimi devam ettirmelerini sağlamak için yapılmaktadır. 2006 yılında öğrenci başına verilen ortalama hibe 41.000 DKK' dır ve ailelerin ödediği aidat ise yıllık 9000 DKK' dır. Hibeler okuldan okula 3 konuya odaklı değişiklik gösterirler (Undervisnings Ministeriet, 13.10.2009):

- Okulun büyüklüğü (Öğrenci sayısı)
- Öğrencilerin yaşı
- Okulun yeri

Tablo 16: Özel Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sayıları

Eğitim – Öğretim Yılı	Folkeskole	Özel Okullar	Toplam	Özel okulların yüzdesi (%)
1987/88	608.815	67.085	675.900	9,93
1997/98	529.202	71.451	600.653	11,90
1998/99	541.187	72.916	614.103	11,87
1999/2000	551.567	75.699	627.266	11,97
2000/01	560.524	77.593	638.117	12,07
2001/02	573.377	80.111	653.488	12,26
2002/03	583.256	82.792	666.048	12,43
2003/04	591.884	86.050	677.934	12,69
2004/05	596.581	88.463	685.044	12,91
2005/06	596.303	90.832	687.135	13,21
2006/07	595.573	92.090	687.663	13,39

Kaynak : Eurydice,2007

Tablo 16'ya bakıldığında yıllara göre özel okulların artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 17: Danimarka'da Temel Okul Düzeyinde Nicel Durum

	Folkeskole	Özel okullar
Okul Sayısı	1.542 (2008)	760
Öğrenci Sayısı	580.097 (2008)	130.674 (2008)
Öğretmen Sayısı	61.840 (2006/07)	9.456 (2006/07)
Öğrenci / Öğretmen Oranı	11.1 (2008)	12.3 (2008)
Sınıf Başına Ortalama Öğrenci	20.2 (2007/08)	17.2 (2007/08)

Kaynak: Eurydice(2008-2009)

Tablo 17'de Folkeskole ve özel okulların nicel durumları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada Folkeskole'ların %50'si kadar özel bulunduğu görülmektedir. Öğrenci sayıları karşılaştırıldığında özel okullara devam eden öğrenci sayısı Folkeskole devam edenlerin ¼'ü kadardır.

1.3.3.4.4. Üst Ortaöğretim

Kökenini, Orta Çağın başlarında Katolik Kilisesi için çalışacak görevliler yetiştirmek amacıyla kurulan okulların oluşturduğu Gymnasiumlar, zaman içinde gerçekleşen çeşitli gelişmelerle bağlantılı olarak sürekli değişmiş ve zorunlu eğitim sonrası genel orta öğretimin verildiği bugünkü halini almıştır. Bu okulların temel amacı, yüksek öğrenime devam etmek isteyen öğrencileri akademik olarak bu eğitime hazırlamaktır. Üç yıllık eğitimin verildiği bu okullara ilköğretimin 9.sınıfını tamamlamış olan 16-19 yaş arası gençler devam etmekte ve eğitimlerini tamamladıklarında üniversite giriş sınavlarına kabul edilmektedir (Eurydice, 13.07.2009).

Kamuya ait olan Gymnasiumlarda eğitim parasızdır; öğrencilerin %4'ünün devam ettiği özel sektöre ait Gymnasiumlarda ise öğrencilerden cüzi bir ücret alınmaktadır. Gymnasiumlarda eğitim dil ve matematik kollarında verilmektedir. Dil kolunda, sürekli yabancı dil (Fransızca veya Almanca), başlangıç düzeyinde yabancı dil (Fransızca, Almanca, İtalyanca, Japonca, İspanyolca veya Rusça), fen ve Latince dersleri zorunludur. Matematik kolunda ise matematik, fizik, kimya, sürekli yabancı dil (Fransızca veya Almanca) veya başlangıç düzeyinde yabancı dil (Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca veya Rusça) dersleri zorunludur (Eurydice, 13.07.2009).

Hem matematik hem dil kolunda zorunlu olan dersler ise; Danca, İngilizce, tarih ve yurttaşlık bilgisi, biyoloji, müzik, coğrafya, görsel sanatlar, din ve beden eğitimidir. Bu zorunlu derslere ek olarak değişik seçmeli dersler de mevcuttur (Eurydice, 13.07.2009).

Gymnasiumlara alternatif olarak yetişkinlere genel orta öğretim imkânı sağlayan 2 yıllık kurslar (studenterkursus) mevcuttur. Müfredatları Gymnasium müfredatıyla aynı olan bu kurslara, ilköğretimin zorunlu olmayan 10.sınıfını tamamlamış olanlar devam edebilmektedirler (Eurydice, 13.07.2009).

Mesleki orta öğretim altında değişik programlar yer almaktadır (Eurydice, 13.07.2009):

HF (*Hojere Forberedelseskursus*) Programı: İki yıllık bir program olup öğrencileri yüksek öğrenime hazırlamaktadır. Bu programa devam etmek için ilköğretim 10.sınıfı

bitirmek ve Danca ile matematik, İngilizce ve Almanca derslerinin ikisinden ileri düzeyde bitirme sınavı başarı belgesine sahip olmak gerekmektedir. HF programı uygulamakta olan kurumlar genellikle yetişkin eğitim merkezi olarak adlandırılan bağımsız kurumlar olmakla birlikte bazıları Gymnasiumlar içinde yer almaktadır.

HHX (*Hojere Handelseksamen*) Programı (Yüksek Ticaret Eğitime Hazırlık Programı) ve HTX (*Hojere Teknisk Eksamen*) Programı (Yüksek Teknik Eğitime Hazırlık Programı): Her iki program da Gymnasiumlarda uygulanmakta olan programlara benzer 3 yıllık programlardır ve öğrencileri üniversiteler, ticaret okulları, mühendislik okulları vb. tarafından verilmekte olan yüksek öğrenime hazırlamaktadır (Eurydice, 13.07.2009).

Danimarka'da verilmekte olan temel mesleki eğitim geniş bir dizi eğitim-öğretim programını kapsamaktadır (Eurydice, 13.07.2009):

- mesleki eğitim ve öğretim (*erhvervsuddannelserne*), ticaret eğitimi ve teknik eğitim öğretimi içerir ve teknik yüksekokullarda verilmektedir.
- temel sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri eğitimi (*grundlaegende social-og sundhedsuddannelser*), sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleri okulları tarafından verilir. Bu okulların amacı sağlık, hasta bakıcılığı gibi alanlarda çalışacak eleman yetiştirmektir.
- tarım eğitimi ve öğretimi (*landbrugsuddannelser*), ziraat yüksekokullarında verilmektedir.
- denizcilik eğitimi, denizcilik okullarında verilmektedir. Bu eğitim programının diğerlerinden farkı, Danimarka Denizcilik İdaresinin sorumluluğu altında olmasıdır. Diğerleri ise Eğitim Bakanlığının sorumluluğu ve kontrolü altındadır.

Danimarka mesleki eğitim sisteminin önemli bir özelliği, bu eğitimin idaresinde sosyal ortakların aktif rol oynuyor olmasıdır. Bu amaçla oluşturulan merkezi ve yerel komiteler, eğitimin yapısı, süresi, programların içeriğinin planlanması ve yerel iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılaması konularında tavsiyelerde bulunmaktadır (Eurydice, 13.07.2009).

Danimarka’da ortalama 110 yüksekokulda 85 değişik alanda mesleki eğitim-öğretim verilmektedir. Bu programlar 16–19/20 yaş grubundaki öğrencilere yöneliktir. Bu yüksekokullarda teorik ve pratik eğitimi verilmektedir; buna ek olarak firmalarda pratik eğitimi olanağı da sağlanmaktadır (Eurydice, 13.07.2009).

Mesleki eğitim programları genellikle 4 yılı geçmez. Programların, okulda ve iş yerindeki eğitime ayrılan zaman gibi detaylarını ticaret komiteleri belirlemektedir. Bir mesleki eğitim programına kaydolmak isteyenlerin zorunlu eğitimi tamamlamış olmaları gerekmektedir. Öğrenciler eğitimlerine zorunlu olmayan ve eğitim programlarını tanıtıcı nitelikteki birinci dönemle veya direkt olarak ikinci dönemle başlayabilmektedirler. Birinci dönemin amacı, öğrencilere alacakları eğitim ve öğretime ilişkin seçimlerinde yardımcı olmak, böylece teknik yüksek okul ile meslek yüksek okulu arasında kendilerine uygun olanı tercih etmelerini sağlamaktır. Bu dönem boyunca öğrenciler, eğitim ve iş olanakları konusunda bireysel ya da grup halinde yoğun şekilde bilgilendirilmektedirler. Birinci dönemin sonunda öğrenciler eğitim programı konusunda seçimlerini yaparak ikinci döneme başlamaktadırlar. Bu dönem tamamlandıktan sonra ise 3–6 okul dönemi boyunca sürecek olan işyerinde pratik eğitimi başlanmaktadır (Eurydice, 13.07.2009).

Teknik yüksek okullarda ve meslek yüksek okullarında verilen eğitim amacı yalnızca mesleki beceriler kazandırmak değil, aynı zamanda öğrencilerin toplumun yapısı ile gelişimi hakkında ve genel kültür bağlamında bilgilenmelerini sağlamak, bireysel gelişimlerini güçlendirmektir (Eurydice, 13.07.2009).

İşyerinde eğitim, ilgili ticari komite tarafından uygun görülen bir ya da birden fazla işyerinde ve işyeri ile eğitim alan arasında yapılan sözleşmeye dayalı olarak verilmektedir. Pratik eğitimi alacağı işyerini, yüksek okullardaki danışmanlık ve rehberlik servislerinin önereceğı işyerleri arasından bulmak öğrencinin kendi işidir. Öğrenci işyerini bulduğunda aralarında bir sözleşme yapmak zorundadırlar. Sözleşme, Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan özel bir formatta hazırlanmaktadır (Eurydice, 13.07.2009).

1.3.3.4.5. Yüksek Öğretim

Danimarka’da yüksek öğretim programlarını sunan 3 tip kurum vardır. Profesyonel yüksek öğretim akademileri; işletmecilik, teknoloji ve enformasyon teknolojileri alanında 2 yıllık bir eğitim sunmaktadır. Bunlar teorik çalışmalar ve pratiğe dayalı girişimleri genellikle 3 ay süreli bir proje sonunda tamamlamaktadırlar (Eurydice, 13.07.2009).

Özel kolejler ve yüksek öğretim / üniversite merkezleri: işletmecilik, eğitim bilimleri, mühendislik ve hemşirelik/bakıcılık alanlarında sunulan 3 ya da 4 yıllık fakülte mezuniyet programlarıdır. Teorik çalışmalar, staj yoluyla yapılan pratik çalışmalar ve mezuniyet tezleri bütün programların ortak özelliğidir. 8 yeni bölgesel üniversite kolejinde 2008 yılı Ocak ayından başlayarak, yüksek öğretim merkezlerini ve üniversite kolejlerini birleştirme çalışmaları ele alınıp ve sonuçlandırılmıştır (Eurydice, 13.07.2009).

Bununla birlikte 10 yeni profesyonel yüksek öğretim akademisi (mevcut var olan teknik kolejler ve işletme kolejleri) iyileştirilmiştir. Bunlar kısa dönemli eğitimler ve yetişkinlerin ileriye dönük eğitimlerini sunmaktadır. Bu yeni sistemin amacı orta ve kısa dönemli yüksek öğrenim arasındaki işbirliğini sağlamak ve gelişmeyi güçlendirmektir (Eurydice, 13.07.2009).

Üniversiteler, temeli araştırmalar olan, uzun dönemli eğitim programlarıdır. Diğerleri belirli bölümlerde(mühendislik, işletme ve ilaç bilimleri) özelleştirilmiş olsa da, geride kalan 8 Danimarka üniversitesi birçok metodu kapsayan, çeşitli fakültelere sahip enstitülerden oluşmuştur. Üniversiteler 3 yıllık mezuniyet programları, 2 yıllık yüksek lisans ve 3 yıllık doktora programlarını sunmaktadır. 2003 yılında üniversite kanununun akabinde, bütün üniversiteler devlet tarafından finanse edilen özerk yönetim enstitülerini kurmuşlardır. 2007’de birçok enstitünün birleşmesi gündeme gelmiş ve bu nedenle üniversitelerin sayısı 8’e düşmüştür. Örneğin şu anda Kraliyet veterinerlik ve tarım okulu, Aarhus üniversitesi ile birleştirilmiş olan Kopenhag Üniversitesinin bir bölümüdür. Bunun amacı Danimarka hükümetinin küreselleşme stratejisinin bir parçası olarak daha iyi donanıma sahip yeni ve daha güçlü üniversiteler meydana getirmektir. Buna ek olarak 3 yeni devlet araştırma enstitüsü kurulmuştur (Eurydice, 13.07.2009).

Yüksek öğretim için genel giriş koşulları, STX - HF - HHX ve HTX olarak adlandırılan yüksek lise bitirme sınavlarından birisi gibidir. Birçok 3- 4 yıllık mesleki eğitim ve staj programları da profesyonel amaçlı yüksek öğretim programlarına geçişi sağlayabilir. Bu şekilde bir geçiş, yüksek liselerdeki belirli branşların kombinasyonuna ya da başarı notu gibi belirli gereksinimlere de bağlıdır (Eurydice, 13.07.2009).

2008/09 akademik yılında yürürlüğe giren yeni bir kanun, yabancı üniversitelerdeki Danimarkalı öğrencilerin 2 yıllık bir süre boyunca katkı paylarını ve ders ücretlerini ödeyebilmeleri için burs almalarına olanak sağlamaktadır. Bu bursu alabilmek için ise yabancı öğrencilik programının onaylanmış olması gerekmektedir (Eurydice, 13.07.2009).

1- 4 yıl sonrasında öğrenciler; üniversite dışı, yüksek öğretimlerini tamamlayıp diplomalarını almaktadırlar. Bir kısım üniversite harici orta dereceli yükseköğretim programları 3-4 yıl sürmekle beraber özelleştirilmiş nitelikli işlere öncülük etmektedirler (Eurydice, 13.07.2009).

Üniversite reformuyla birlikte üniversitelerin bütün aşamalarında, yapısı 3+2 olan 3 yıllık mezuniyet programlarını, 2 yıllık lisansüstü programları izlemektedir (Eurydice, 13.07.2009).

1.3.3.4.6.Yetişkin Eğitimi

Danimarka, uzun ve güçlü bir yetişkin eğitimi geleneğine sahiptir. Danimarka yetişkin eğitimi ekolü, 19. yy'ın toplumsal hareketlerine dayanmaktadır. O dönemde köylü nüfusun ulusal bilinç kazanması ve aydınlanma hareketinin bir uzantısı olan yetişkin eğitimi, 20. yy'da işçilere beceri kazandırılması ve piyasadaki emek becerileri talebinin karşılanması da kapsamaya başlamıştır. 70 ve 80'lerde ise okuldan ayrılmış olan yetişkinlere ikinci şans eğitimi anlamına gelebilecek olan kurslarla genişlemiştir. Son olarak Mayıs 2000 tarihinde, Danimarka'da yetişkin eğitimini düzenleyen 10 maddelik bir reform planı uygulanmaya konmuştur. Bu reformla hâlihazırda sahip oldukları becerileriyle yaşamlarını sürdüren yetişkinlerin bilgi ve becerilerini güncellemeleri ve eğitim düzeyi düşük olan yetişkinlere yeni eğitim olanakları sunarak yapısal işsizliğin azaltılması ve bu grupların toplumda marjinalleşmelerinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir (Bağcı, 2007: 74).

Danimarka’da 2004 yılında, kamu tarafından finanse edilen 2475 adet yetişkin eğitimi kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların sayısı son on yılda %20,9 oranında azalmıştır. 2003 yılında 613.488 kişi bu yetişkin eğitimi kurumlarında eğitim almıştır. Bunlardan 310.755’i erkek, 302.713’ü kadındır. Bu kurumlarda tam zamanlı eğitim alanların sayısı ise 19.644’ü erkek ve 24.212’si kadın olmak üzere toplam 44.076 kişidir. Yetişkin eğitimi kurumlarına katılanların 120.543’ü mesleki ve teknik eğitim kurslarına devam etmiştir (%19,6). Bunlardan 53.352’si kadındır (Statistical Yearbook,2006). Danimarka’da yetişkin eğitimine devam edenlerin %4,3’ü 17-24 yaş arası, %66,2’si 25-49 yaş arası, %26,0’ı 50-59 yaş arası ve %3,5’i 60 yaş üstüdür (Eurybase, 2007). Bu oranlara bakılarak çalışma hayatında geçen süreye göre eğitim ihtiyacının arttığı ancak emeklilik yaşına doğru bu ihtiyacın yeniden gerilediği söylenebilmektedir (Bağcı, 2007: 75).

Yetişkin eğitimi alanında sürdürülen kurslar üç kategoriye ayrılabilir: formel nitelik sağlayan kurslar, formel nitelik sağlamayan kurslar ve özel kurslar. Formel nitelik sağlayan kurslar tek konuya odaklı kurslar, emek piyasası yetiştirme kursları, yetişkinler için mesleki kurslar, yetiştirme programları ve açık eğitimden oluşmaktadır. Paralel yetişkin eğitimi sistemi yetişkinler için ileri eğitim, hazırlık eğitimi ve okuma yazma kurslarını kapsamaktadır. İleri yetişkin eğitimi kursları, diploma ve master programlarında vergi sübvansiyonları vardır; ancak katılımcının belli bir düzeyde katkısı da gerekmektedir (Bağcı, 2007: 75).

Formel nitelik sağlamayan kurslar gece okulları, yüksek halk okulları ve gündüz yüksek halk okulları biçimindedir. Yetişkin eğitimi programları özel ya da kamu kurumları tarafından finanse edilmektedir; ancak ilkesel olarak katılımcının belli bir katkı payı vardır. Öğretim süreleri birkaç saatlik kurslardan tam zamanlı birkaç yıllık kurslara kadar değişmektedir (Bağcı, 2007: 75).

1.4. Danimarka’da Göçmenler

1.4.1. Danimarka’da Yabancı Nüfus Verileri

Tablo 18: Danimarka’daki Göçmenlerin Yaşa ve Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımı 2008

YAŞ	0–9 (%)	10–19 (%)	20–29 (%)	30–39 (%)	40–49 (%)	50–59 (%)	60-... (%)	Toplam
Toplam	2	8	22	23	20	13	13	378 665
Batı Ülkelerinden Olanlar	2	4	23	19	16	15	22	140 970
Norveç	1	3	23	15	13	15	29	14 292
Polonya	2	4	29	21	17	16	11	18 506
Büyük Britanya	1	2	9	20	25	21	22	11 358
İsveç	1	2	29	15	14	21	29	12 869
Almanya	2	4	14	13	17	14	36	25 827
Batı Ülkelerinden Olmayanlar	2	10	21	25	22	11	9	237 695
Bosna-Hersek	1	12	19	17	23	16	12	17 987
Irak	4	22	17	22	21	10	5	21 181
İran	1	6	17	16	35	15	8	11 853
Yugoslavya	0	8	12	21	25	17	16	11 509
Lübnan	1	5	24	27	28	9	5	12 034
Pakistan	2	4	16	27	20	17	14	10 617
Türkiye	1	3	17	33	25	11	10	31 433

Kaynak: Indvandrerne i Danmark 2008

2008 verilerine göre Danimarka’da yaşayan göçmenlerin yaşa ve geldikleri ülkelere göre dağılımı incelendiğinde bu göçmenlerin büyük bir kısmının Batı ülkelerinden olmayanlara ait olduğu görülmektedir. Özellikle bu ülkeler arasında Danimarka’da en çok göçmen bulunduran ülke Türkiye’dir. Türkiyeli göçmenlerin yaş gruplarına bakıldığında bunların 20 ile 49 yaşları arasında yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu da özellikle Türkiyeli göçmen nüfus yapısının genç ve orta yaşlı olduğunu göstermekle birlikte üretken olarak belirtilen nüfus grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 19: Danimarka'daki göçmen çocukları ve torunlarının yaşa ve geldikleri ülkelere göre dağılımları.

YAŞ	0-9 (%)	10-19 (%)	20-29 (%)	30-39 (%)	40-49 (%)	50-59 (%)	60-... (%)	Toplam
Toplam	47	33	12	5	1	1	1	119 297
Batı Ülkelerinden Olanlar	31	20	13	11	9	7	8	15 509
Polonya	24	34	21	14	4	1	2	2 546
Batı Ülkelerinden Olmayanlar	49	35	12	4	0	0	0	103 788
Bosna-Hersek	65	34	0	0	0	0	.	3 859
Irak	79	20	1	0	0	.	.	7 232
İran	52	41	6	0	0	.	.	2 911
Yugoslavya	35	34	18	13	0	0	0	5 893
Lübnan	48	49	2	0	.	0	.	11 252
Fas	42	35	18	6	0	.	.	4 445
Pakistan	31	33	24	12	0	.	.	8 861
Somali	83	16	0	0	.	.	.	6 193
Sri Lanka	48	48	4	0	0	0	.	3 864
Türkiye	34	42	21	4	0	0	.	25 696
Vietnam	50	38	11	0	0	.	0	4 585

Kaynak: Indvandrerne i Danmark 2008

2008 yılı verileri göçmen çocukları ve torunları incelendiğinde özellikle batı ülkelerinden olanlar arasında Polonya'nın önemli bir çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Batı ülkelerinden olmayanların verileri incelendiğinde ise nüfusun 0-9 yaş arasında oldukça yoğun bir şekilde kümelendiği dikkat çekmektedir. Bu da doğurganlığın bu grup ülkeler arasında oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Özellikle Irak ve Somali gibi ülkelerde bu durum daha açık bir şekilde görülebilmektedir. Bu grup ülkeler arasındaki Türkiye'ye bakıldığında en büyük nüfus yoğunluğunu Türkiye'nin oluşturduğu öne çıkmaktadır. Türkiyeli göçmen çocukları ve torunlarının 10-19 yaş grubu arasında artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu durum Türkiyeli göçmenlerin doğurganlık oranının zaman içerisinde azaldığını da gösterebilir.

Tablo 20: Evli erkeklerin ve çiftlerin geldikleri ülkelere göre dağılımı.

Erkeklerin Geldikleri Ülkeler	Kadınların Geldikleri Ülkeler/ Göçmen Soyundan Olan Kadınlar				Toplam
	Aynı Ülke (%)	Başka Bir Ülke (%)	Danimarkalı Olan Kişiler (%)	Nereden Geldiği Belli Olmayan (%)	
Bosna-Hersek	69	10	13	9	80
Hindistan	33	8	6	53	115
Irak	53	22	11	14	113
İran	36	17	33	14	110
Çin	70	1	2	28	115
Pakistan	57	9	8	25	122
Polonya	26	3	7	64	277
Türkiye	71	6	12	11	365
Almanya	19	8	58	15	185
Vietnam	72	5	6	16	79

Kaynak: Indvandrerne i Danmark 2008

Tablo 20'ye bakıldığında erkek ve kadınlar arasındaki eş seçiminin dağılımları ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Özellikle Türkiye, Bosna-Hersek, Çin ve Vietnam kökenli erkeklerin eş tercihleri benzerlik göstermektedir. Bu gruptaki erkekler eş olarak kendilerine kendi ülkelerinden olanları tercih etmektedirler. Aynı grup içerisinde farklılık gösteren gruplar ise İran ve Alman erkekleridir. Bu erkekler genellikle eş seçiminde Danimarkalı olanları seçtikleri görülmektedir.

Tablo 21: Evli kadınların ve çiftlerin geldikleri ülkelere göre dağılımı.

Evlendikleri Kocaların Hangi Ülkelerden Oldukları					
Kadınların Geldikleri Ülkeler	Aynı Ülke (%)	Başka Bir Ülke (%)	Danimarkalı Olan Kişiler (%)	Nereden Geldiği Belli Olmayan (%)	Toplam
Bosna-Hersek	62	9	21	8	89
Hindistan	60	6	11	22	63
Irak	76	5	1	18	79
İran	43	15	30	13	94
Çin	37	6	46	11	215
Pakistan	74	3	6	17	95
Polonya	34	6	53	8	213
Türkiye	79	6	4	11	327
Almanya	21	11	64	5	170
Vietnam	54	3	36	7	105

Kaynak: Indvandrerne i Danmark 2008

Tablo 21'e bakıldığında ise bayanların eş seçimlerinde özellikle Türkiye, Pakistan ve Irak'ın benzerlik gösterdiği görülmektedir. Eş seçiminde büyük oranda kendi etnik kökenlerinden olanları tercih ettikleri sonucuna varılmaktadır. Almanya, Polonya ve Çin kökenli kadınların ise büyük oranda Danimarka kökenli erkeklerle evlendiği görülmektedir.

1.4.2. Asimilasyon, Entegrasyon, Yabancı Düşmanlığı ve Irkçılık

Türk Dil Kurumu sözlüğünde asimilasyon; “farklı kökenden gelen azınlıkları veya etnik grupları, bunların kültür birikimlerini, kimliklerini baskın doku ve yapı içinde eriterek yok etme sürecinin sonu” olarak tanımlanmaktadır.

Asimilasyon tek taraflı bir süreçtir ve yerli toplum oldukça aktif bir durumdadır. Asimilasyon sonunda kişi kendi kültüründen uzaklaşır, “asimile edilme” sonunda yerli toplumdaki herhangi bir ortalama ferdin kültürel ve psikolojik özelliklerine sahip olarak, giderek aynılaştıran davranış örnekleri, tavırlar ve tepkiler sergilemeye başlar. İçinde bulunduğu toplumun kültürüyle özdeşleşirken, kendi kültürü ile yabancılaşmaya başlar. Yani, asimilasyon dışarıdan gelen öğelerin eritildiği bir süreçtir ve öğeleri eritirken de düşünüş ve davranış biçimlerini o derecede dönüştürür ki, yabancı ya da etnik öğeler ev sahibi toplumu oluşturan öğelere benzer hale gelir (Bingöl, 2006: 31).

Politik, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik olarak farklı anlamlarda kullanılan entegrasyonun sosyolojik anlamı “bireyin veya grubun, çoğunluk veya azınlık olan toplulukta erimesidir (Bingöl, 2006: 31).

Tezcan’a (2000: 15) göre entegrasyon, etnik grupların birbirlerini tümünden eritmeden ancak etkileyerek bir senteze götürmeyi amaç edinen ve toplumda uyumlu heterojenlik biçiminde görülen bir politikadır. Entegrasyonun dayandığı temel ilkeler, eşitlik, seçme özgürlüğü ve dayanışmadır.

Yabancı düşmanlığı çok kültürlü toplum düzenini tehdit eden bir sosyal hastalıktır. İnsanları ırk, renk, milliyet, kültür ve inanç gibi saygı duyulması gereken değer ve mensubiyetleri dolayısıyla aşağılamak ve sadece bunlara dayalı olarak kendine düşman kabul etmek anlamına gelen kavram, insanlığa yakışmayacak bir zihniyet bozukluğudur (Bingöl, 2006: 34).

57.000 Türk’ün yaşamakta olduğu Danimarka’da İslam’ı ve peygamberi eleştiren karikatürlerin yayınlanmasından çok önce başta Türkler olmak üzere Müslümanların beklenildiği üzere Danimarka topluluğu ile bütünleşememeleri ve kendi ülkelerinden eş getirmeye devam etmeleri yoğun eleştirilere konu olmuştu. Bu eleştirilerde üzerinde en fazla durulan nokta dışarıdan getirilen gelinlerin doğan çocuklarını kendi gelenek ve örflerine göre yetiştirmeleri, onların uyum göstermemeleri için kendi nüfuzları altında tutmalarıdır. Bundan başka entegre olmamak için direnen yabancıların Danimarka sosyal güvenlik sisteminden, özellikle işsizlik sigortasından yoğun ölçüde yararlanmaları da sürekli şikâyetlere yol açmıştı. Bu durumu önlemek amacı ile liberal parti ile koalisyon halinde bulunan muhafazakâr partinin üstlenmiş olduğu Göç bakanlığı bir dizi yasal değişiklikler yapmıştır. Buna göre yedi yıl içerisinde altı aydan fazla süre ile sosyal yardıma ihtiyaç duyan yabancıya sınır dışı işlemi uygulanmaktadır. Ayrıca aile birleşimi çerçevesinde oturma izni alınabilmesi için eşlerin her ikisinin 24 yaşını doldurmuş olmaları gerekmektedir, başka bir deyimle yabancıların 24 yaşına ulaşmadan önce evlenmelerine izin verilmemektedir. Bu kural AB uyruklu yabancılar için uygulanmamaktadır. Yaş koşulunun yanı sıra Danimarka’da oturan eşin (Abadan –Unat,2006: 373-374) :

- son üç yıldır daimi oturma izne sahip olması

- aylık gelirinin iki kişilik bir aileye ödenen sosyal yardım miktarından fazla olması
- entegrasyon yasası çerçevesinde 50.000 DKK parasal teminat yatırması
- kendisine ait veya kira sözleşmesi kendi üzerinde olan “makul büyüklükte” bir konuta sahip olması
- aile birleşimine izin verilebilmesi için eşlerin “Danimarka’yla olan ortak bağların başka bir ülke ile olan bağlardan daha güçlü olması” gerekmektedir.

Abadan’a (2006) göre Danimarka başta Türkler olmak üzere Müslüman kökenli göçmenlerin ülkeye gelmemesi için tüm yasal önlemleri karikatür olayından çok önce almıştı.

Danimarka’nın yüksek tiraja sahip Aarhus kentinde çıkan Jyllands-Posten gazetesinin Müslümanların “fikir özgürlüğüne olan katlanma derecesini ölçmek” gibi gerekçelerle Hz. Muhammed’e ait karikatürler hazırlatması ve bunların 2005 Eylül ayında yayınlanması, Başbakan Anders Fogh Rasmussen’in bu konuda İslam devletlerinin büyükelçilerini kabul etmemesi zaman içinde küresel çapta protestolara yol açmıştır. Özellikle Aralık 2005’ten sonra başta İran, Suriye, Lübnan, Endonezya, Malezya gibi İslam ülkelerinde can kaybına da yol açan büyük çapta gösteri, bayrak ve bina yakma gibi gösteriler yapılmıştır. Türkiye’de bu karikatürleri yoğun biçimde eleştirilmiştir (Abadan –Unat, 2006: 374).

1.4.3. Danimarka’daki Türkler ve Sorunları

Danimarka’daki Türkler ve sorunları özellikle iki ana başlık altında incelenecektir. Bunlar kültürel uyum sorunları ve eğitim sorunlarıdır.

1.4.3.1. Kültürel Uyum

Eğitimsel donanımlarındaki zayıflık ve geleneksel değerlerine bağlılıklarının güçlü olduğu bilinen Türk göçmenlerin, göç ettikleri Avrupa ülkelerindeki modern hayata uyumda zorlandıkları genellikle kabul edilmektedir (Türkdoğan,1977: 99). Aile birleşmeleri sonrasında işçilerin genellikle şehirlerin kenar mahallelerinde yapılmış “getto” ortamlarında yerleştirildiği bilinmektedir. Toplumdan dışlanmışlık duygusunu

çalışma yaşamında, okulda ve gündelik yaşamında hissedilen yabancıların sığındığı bu mekânlar, kimliksel dayanışma ve kolektif var oluş duygularının güçlendirildiği aykırı bölgeler olmuştur (Perşembe,2006-80). Avrupa ülkelerine işçi olarak göç eden Türklerin göçün ilk yıllarından bugüne kadar en büyük sıkıntıları yaşayan ilk kuşaktan başlayarak sonraki her kuşak kendisine özgü sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bir arada yaşama deneyiminin başarısızlığı ve karşılıklı dışlama temeline dayanması, Türklerin yaşadıkları topluma uyumlarının olumsuz değerlendirilmesi için yeterli olmaktadır (Bedirhan, 2009:4).

Avrupa’da Türk gençlerinin toplumsallaşma konumları, çocukluklarını geçirdikleri aile ile gençliklerini geçirdikleri okul ve dış çevre arasında farklı toplumsal etkilere açıktır. Toplumsallaşma sürecinde, gençler yaşadıkları toplumun değerlerini, normlarını, yaşama tekniklerini öğrenirken, bundan farklı olan ailelerinin değer ve semboller sistemi arasında problem yaşamaktadırlar. İşsizlik, ayrımcılık ve kendi kültürüne uymayan toplumsal yaşam, Türk gençlerini toplum dışına itmektedir. İşsiz genç kitlelerin suç ortamlarına itilmesi, uç grupların ağına düşmesi, entegrasyon deneyimlerinin olumsuzluğu açısından doğal gelişmelerdir. Bu gençler gerçekçi eylemler yerine alkol, kumar, eroin gibi kötü alışkanlıklara ve suç işlemeye sürüklenebilmektedir. Marjinal konuma itilen gençler eğitim ve iş bulma pozisyonlarında karşılaştıkları ayrımcılık ve yalıtılmayı kabullenememektedir. Toplumun hâkim kültürünün yanında kendi kültüründen de ayrılarak alt-kültürler oluşturmakta, bu da kültür çatışmalarında belirleyici rol oynamaktadır. Marjinal gençlerin bir yandan çok yönlü sorunların sahibi olması, diğer yandan bir alt-kültür olarak görülmeleri onların kural dışı davranışlarının nedenidir (Bedirhan, 2009:4).

Göçmenlerin gittikleri ülke insanların yaşam tarzlarına ayak uydurup uyduramayacakları o ülkelerle kendi ülkeleri arasındaki kültürel farklılıkların büyük olup olmasının etkilediğini araştırma bulguları da göstermektedir. Ulla ve Johansen (1973) yılında gerçekleştirdikleri araştırmalarından Almanya’da Heidelberg’te çalışan bir grup işçi üzerinde, yeme içme davranışları ve alışkanlıklarını incelemiştir. Bu araştırmaya göre, Türk işçisinin sofrası görgüsünü ve besin türlerini değiştirmediklerini bu konudaki davranış alışkanlıklarını tümüyle Türkiye’deki gibi devam ettirdikleri saptanmıştır (Hakan, 12.06.2009).

Ashworth ve diğerkleri, eski ve yeni kültürel değerkler ve kimlikleri arasında kendini bir seğıim yapma zorunluluğı içinde bulunan ergen göçmenler arasında akut kimlik krizi olduğunu ileri sürmektedir (Hakan, 12.06.2009).

1.4.3.2.Eğitim Sorunları

2006 yılında farklı görüşten 4 parti (Venstre, Det Konservative Folkeparti, Socialdemokraterne and Dansk Folkeparti) ilköğretim okulları yasasında değışiklik için bir yasa tasarısı oluşturmuştur. İlköğretim uzun süre boyunca çocuklar için tek eğitim olmuştur ve de bu amaç için oluşturulmuştur. 9 yılın sonunda çoğı çocuk işe gitmekteydi. Toplumdaki değışim sebebiyle eğitim sisteminin ve ilköğretimin amacını değıştirilmesi gerekmiştir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Özellikle iş gücü piyasasındaki çekişmenin artması sonucu genç nesilde istenen özellikler de genişlemiştir ve bundan dolayı standartlar artmış ve eğitim sisteminde değışmeler olmuştur (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Yasa değışikliğı aynı zamanda Danimarka PISA sonuçlarından dolayı da yapılmıştır. 2000 ve 2006 Uluslararası PISA araştırmaları 15 yaş Danimarkalıların bilimsel okuryazarlıkta oluşu kadar okuma becerilerinde de OECD ortalamasından düşük olduğunu göstermiştir. Daha kötüsü Danimarka kişi başına düşen gelir ve okul harcamaları yakın olan ülkelerin ortalamalarından da oldukça düşüktür. İstatistiksel olarak, kötü sonuçlar Danimarka'daki okuma becerisi kötü olan okuyucuların oldukça fazla oranda olmasıyla kısmen açıklanabilir. PISA 2000 Danimarka'daki altı çocuktan birinin ilköğretimi zayıf ya da başarısız okuma becerisi ile bitirdiklerini göstermiştir. Bu öğrenciler evrensel metinlerin içeriğini ve anlamını anlamakta zorluk çekerler. Bu Danimarka örneğinde okuma zorlukları çocukların sosyo-ekonomik durumlarıyla ve özellikle annenin eğitim seviyesiyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Okuma becerisi zayıf olan okuyucuların payı erkekler arasında daha fazladır. İlginç bir biçimde bununla beraber diğerk OECD ülkelerinde bulunan cinsiyet modellerine göre Danimarka'daki erkek öğrenciler kız öğrenciler karşısında matematikte daha iyidir, bir bakıma erkek çocukların okuma becerilerindeki dezavantajı düşük, matematikteki avantajı yüksektir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Aynı zamanda, Danimarka'daki birçok ikinci nesil göçmen çocukların okuma zorlukları buna bağlı olarak da okulda ve okul kariyerlerinde de sorunları vardır. PISA'nın detaylı bir araştırmasına göre iki dilli öğrenciler tek dilli Dan öğrencilerinden daha kötü durumdadır (Cederberg ve Lingärde , 10.10.2009).

Farkın yarısı istatistiksel olarak sosyo - ekonomik faktörlerin bir sonucu olarak açıklanırken diğer yarısı da dil veya kültür faktörleri gibi sebeplerle açıklanabilir. Diğer Kuzey ülkeleriyle (Finlandiya, İzlanda, Norveç ve İsveç) karşılaştırıldığında Danimarka'daki öğrencileri PISA testlerinde ailelerinin kültürel kimliklerine diğer ülkelerden daha bağımlı olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda Danimarka OECD ortalamasına yakındır. Diğer taraftan, okuma becerileriyle ailenin ekonomik durumu arasındaki korelasyon OECD ülkelerine kıyasla düşüktür ve burada ortalama diğer Kuzey ülkelerinin ortalamasındadır. Yine de hala olumlu korelasyon vardır (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Olumlu yönü ise, Danimarkalı öğrencilerin 2003 PISA'da matematik okuryazarlığında diğer OECD ortalamasından daha iyi olmasıdır. Aynı zamanda Danimarkalı öğrenciler arasında diğer ülkelerle kıyasla genel düzeyde okuma becerilerini olumlu etkileyen faktörler olduğuna inanılmaktadır. Diğer etkenlerin arasında, her kamu okulunda kanunla zorunluluk haline getirilmiş iyi işleyen okul kütüphaneleri olmasıdır (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Yeniden gözden geçirilmiş kanuna göre, ilköğretim okullularının amacı iş piyasasına hazırlamaktan ziyade yüksek eğitime hazırlamaktır. Danimarka'da neslin %20'si okulu zorunlu eğitimden sonra bırakır. Devlet bu payı azaltmak istemektedir. Amaç öğrencilerin eğitim sisteminde 9 seneden daha fazla kalması, yüksek eğitim okullarına, meslek liselerine veya çıraklığa devam etmesini sağlamaktır (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Amaç aynı zamanda ilköğretim okullarındaki eğitim kalitesinin geliştirilmesidir. Önceleri ortaöğretim için sınavlara girmek zorunlu değildi; fakat 2007'den itibaren bu sınavlara katılmak kamu okullarındaki öğrenciler için zorunlu hale getirilmesine rağmen bağımsız okullarda zorunlu değildir. Değişiklik bazı tartışmalara sebep olmuştur. Diğer şeylerin arasında, ulusal öğretmenler birliği eğitimin öğrencilerin

kişisel gelişiminden daha çok testlere odaklanması konusunda uyarmıştır (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Merkezi testler, standart testler, resmi değerlendirmeler ve iyi uygulama belgeleri daha iyi okul sonuçlarına ve Avrupa Birliği belgelerine göre yüksek standartlı okullara ulaşmak için araçlardır. Avrupa Birliği eğitim politikasına göre Danimarka hükümeti okul sisteminde önemli değişiklikler yapmaktadır. İdari hedef çocukların %95'inin sınavları geçmesi ve bir üst eğitim seviyesine geçebilmesidir. Bu amaç için bir dizi değişiklik yapılmaktadır. İlköğretimin 1-3 yıllarında Danimarka dilinde genişletilmiş eğitim verilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak boş zaman merkezleri çocukların ödevlerini de destekler nitelikte olmalıdır. Okul ile boş zaman merkezleri müzik okulları ve spor kulüpleri arasında daha geniş bir işbirliği gerekmektedir (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Devlet politikasına göre okul eğitiminde kanıta dayalı metotların kullanılmasının artırılması gerekmektedir. Bu amaçla bir Değerlendirme Enstitüsü ve kamu ilköğretim okullarının kalitesini geliştirme ve değerlendirme kurulu kurulmuştur (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Son yirmi yıl içinde, Danimarka folkeskole okullarında okuyan etnik göçmen çocuklarının sayısı 13.457'den (1986-87 dönemi) 57.523'e (2003-04 dönemi) çıkmıştır. Göçmen çocuklar toplam öğrenci sayısının %10'unu oluşturmaktadır. "Göçmen çocuklar" ifadesini "iki dilli çocuklar" ifadesi ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Zaman içinde, bu ifade içeriklik ve özel-tek olma durumlarını yansıtacak şekilde değişikliklere uğramıştır. Örneğin 1976'da, resmi tanım "yabancı dil konuşan çocuklar" şeklindeydi. Bugünse, yasal olarak bağlayıcı olan tanım "İki dilli çocuklar, Danca dışında bir anadile sahip olan ve Dancayı çevreleri veya okulla etkileşime geçince öğrenen çocuklar" şeklindedir (Christian ve Holmen,2006:19).

Danimarka'da iki dilli çocukların sayısında yaşanan artış, savaş sonrası göçler ve göçmenlerin kabulü gibi nedenlerle (diğer Avrupa ulus devletlerinde olduğu gibi) nüfusun etnik yapısında meydana gelen bazı değişiklikleri yansıtmaktadır. Göçmen çocuklarının akademik alanda başarısız oldukları gerçeğinin ortaya çıkmasıyla ve bu konuda yeterli bilinç düzeyine ulaşılmasıyla birlikte, düzeltici önlemler de gündeme gelmeye başlamıştır. Ancak, bu önlemler göçmen öğrencilerin dilsel ve kültürel

artalanlarını göz ardı etme eğilimi taşıdığı için, bu öğrencilerin öğrenme çıktılarına gerekli şekilde iyileştirememekte ve genel olarak eğitime sadece orta düzeyli bir yenilik getirebilmektedir. Buna bir alternatif olarak, tüm öğrenciler için okullarda çok kültürlü gelişim sağlanabilir. Bu görüş, toplumun gittikçe uluslararası bir boyut kazandığı gerçeği tarafından da desteklenmektedir (Christian ve Holmen,2006:19).

Araştırmalar Danimarka'da eğitim başarısının hem yazılı hem de sözlü olarak Avrupa ülkelerine göre daha düşük ve yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum tehlike sinyalleri vermiş ve politik tepkilere yol açmıştır. Kültürel ve dilsel farklılıklar özellikle Müslüman çocuklarda ve yabancı çocukların işlevselliği üzerinde önemli sorunlara yol açmaktadır. Okul sistemi göçmen çocukların okula adaptasyonu hususunda başarısız olmuştur (OECD,17.07.2009).

Danimarka'da, ikinci kuşak göçmenlerin sadece yaklaşık %1'i en üst seviyede okul başarısı gösterirken, yerli öğrencilerde bu oran %7'dir. Grup olarak göçmen çocukların okul başarısı üzerinde aile kökenleri, dil yetenekleri ve yerli eğitim sisteminin yerli olmayan öğrencilere destek olma kapasitesi belirleyici olmaktadır. Yerleştikleri ülkelerin kabul politikaları da önemli olabilmektedir (OECD,17.07.2009).

Eğitim Bakanlığının resmi belgelerine göre eğitimde dezavantaja sebep olan 2 etmen vardır (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009):

- Zayıf ekonomik durum
- Danimarka dilindeki bilgi eksikliği

Bu öğrenciler genelde eğitimin önemli sayılmadığı ailelerden gelmektedirler. Ve bunların arasında genelde birçok iki dilli çocuklar vardır. Bu yüzden göçmen etnik kökenden gelen öğrenciler ekonomik durumdan ve dil faktöründen dolayı dezavantajlı görünürler (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

Avrupa birliğinde sıkça başvurulanan ve Eurostat tarafından kullanılan göreceli gelir yoksulluğunun ölçümüne göre Danimarka'da yaşayan 0-15 yaş arası tüm çocukların yaklaşık %17'si 2006'da düşük gelir seviyesindeydi. Yine Eurostat'a göre, 0-17 yaş arasındaki tüm çocukların %8'i 2007'de işsiz evlerinde yaşamaktaydı. Bu fakir çocukların çoğunluğu göçmen ailelerden gelen çocuklardır. Dar bir yoksulluk tanımı

ile bir Danimarkalı araştırmacıya göre Danimarka'daki çocukların %3,4 2002'de fakirdi. Ancak, bu çocukların %15'i ilk neslin çocukları ve %7,1'i ikinci neslin çocuklarıydı (Cederberg ve Lingärde, 10.10.2009).

İki dilli çocuklar, ana dili Danca olanlara göre daha başarısızdır. Aynı zamanda diğer Avrupa lkelerindeki yerli ve yabancı öğrencilere bakıldığında yabancı kökenli çocukların başarısızlık oranı daha yüksektir. Eğer yerel yönetimler iki dilli çocukların entegrasyonu için herhangi bir girişimde bulunmazlarsa, on yıl içerisinde Danimarka büyük bir sorunla karşılaşacaktır. Bunun için göçmen ailelerinin istihdamının sağlanması ve göçmen ocukların Danimarkalı ocuklar kadar iyi eğitim alması gerekmektedir. Alınacak nlemler arasında şunlar sayılabilir (OECD,20.07.2009):

- Üç yaşından itibaren zorunlu okul öncesi uyumun sağlanması
- "İkinci dil olarak Danca" kavramının güçlendirilmesi
- Bazı okullarda ařırđ yđđlmayı önlemek için iki dilli çocukların dağıtılması
- İki dillilik ve dilin canlandırılması hakkında öğretmenlerin eğitilmesi
- "Tüm gün okulları" nın oluşturulması

1.4.3.2.1. Anadil Eğitimi

Avrupa Birliği'ndeki gelişmelerle birlikte son yıllarda iki dillilik ve iki dilli eğitim önemli kavramlar haline dönüşmüştür. zerinde uzlaşıya varılmış bir tanımı olmamasına karşın iki dillilik, ana dili (L1) ve toplum dili (L2) olmak üzere iki dilin kullanımına ilişkin bir kapasite olarak tanımlanmaktadır. Tüm dünyada farklı biçimlerde uygulanan iki dillilik, eğitim sistemlerinin en temel sorunları arasında yer almaktadır (Belet,2009: 72).

İki dilliliğe ilişkin eğitim sistemlerinde yaşanan bu sorunun kaynakları; iki dilliğin dil becerilerinin kazandırılması sürecinde öğrenme açısından olumsuz bir durum olarak görülmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı dil yapılarını anlamada ve ilişkilendirmede sorunlar yaşaması ve iki dilli çocukların aile çevresinde ve okuldaki dil deneyimlerinin birbirinden farklı olması biçiminde ifade edilmektedir. Bu sorunlara paralel olarak ana dili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar, hem ana dilde hem de

toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olurlar. Bu çocuklar okula başlama yaşında ne ana dilde ne de toplum dilinde, tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar. Ancak göz önünde bulundurulması gereken bir başka konu ise, bu durumdaki çocukların ana dili yeteneğinin özellikle okula başlama çağında (6-7 yaş) daha yüksek olduğudur. Bu bakımdan iki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen bir çocuğun ana dilinde okuma yazma öğrenmesi gerektiği ve ana dilini iyi bilmek ile toplum dilini öğrenmek arasında sıkı bir bağlantı olduğu ABD’de, Güney Amerika’da Vietnam’da, Kanada’da ve İsveç’te yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır (Belet,2009:72).

Estonyalı ve Letonyalı iki dilli çocuklar üzerine yapılan bir araştırmada çocukların İsveç dilindeki başarısında evde düzenli ana dili kullanımının olumlu etkisi tespit edilmiştir Benzer bir durum yine Avustralya’da yaşayan Alman göçmen çocuklarında gözlenmiştir (Küçük,11.07.2009).

Danimarka’da yapılan bir araştırmada ise evlerinde birinci dil olarak Türkçe konuşan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe’ye Danca’dan daha iyi hâkim oldukları ve anaokulunda Dancayı öğrenirken kelime hazinesi yönünden Danimarkalı çocuklara göre daha zayıf oldukları sonucuna varılmıştır Dolayısıyla iki dilli çocukların yaşadıkları ülkede ana dillerinde konuşmalarını engellemek eğitimin felsefesiyle bağdaşmamaktadır. Şüphesiz doğal olarak kazanılmayan ikinci dilin ediniminde yaş, hazır bilgiler, eğilim, öğrenim tarzı, çeşitli öğrenim stratejilerinin yanında sosyal çevrenin yani sosyo-psikolojik yapının da önemli bir payı bulunmaktadır. Ana dilinin çok erken yaşlarda mükemmel bir şekilde öğrenilip kullanılamaması hâlinde ise ikinci dil öğreniminde dil aksaklığı, kavram kullanımında zorluk ve ifade eksikliği gibi sıkıntıların yanında kültürel kimlik uyumsuzluklarına rastlanmaktadır (Küçük,11.07.2009).

Danimarka'da Anadili Eğitimi ile ilgili 6 Haziran 2002 tarih ve 412 no'lu Yönetmelik yürürlükte'dir. Yönetmelik, Danimarka'da yaşayan AB ülkeleri, Avrupa Ekonomik İşbirliği alan ülkeleri, Fareo ve Grönland adaları vatandaşları için zorunlu eğitim çağında olan çocuklarına, söz konusu ülkeler, resmi dilinin öğretilmesine, belediye yönetiminin fırsat tanınması gerektiğine işaret eder. Yönetmeliğe göre anadili eğitimi en az 12 öğrenci başvuru yaptığı takdirde ve öğretmen eğitimini tamamlamış, eğitim

vereceği anadilini çok iyi bilen öğretmenler tarafından sunulur. Anadili öğretmenlerinin öncelikle Dancayı hem sözel hem de yazılı olarak iyi derecede bilmeleri gerekmektedir. Anadili eğitimi ders programını belediye yönetimi onaylar. Anadili normal ders saatlerinden sonra 3–5 saat arasında verilebilir, ancak öğrenci sayısı en fazla 8 ise ders saati ikiye indirilebilir (MEB,12.04.2009).

Yukarıda sayılan ülke kategorisinde olmayan ülke çocuklarına anadili eğitimi verilmesine Belediyeler karar vermektedirler. Yönetmelikte adı geçmeyen ülke resmi dilinin öğretilmesi için Belediyelere sunulan maddi destek kalkmıştır. Bu nedenle birkaç büyük belediye dışında eğitim ya tamamen kalkmış ya da paralı olarak sunulmaktadır. Her belediye, hatta her okul anadili eğitiminde yönetmeliğe uygun olarak farklı şekillerde eğitim sunmaktadır (MEB,12.04.2009).

Örneğin Kopenhag'da bir okulda haftada 3 saat normal derslerin bitiminde 1. sınıftan 7. sınıfa kadar olan öğrenciler anadili eğitimi almaktadırlar. Bir sınıfta sayı 15'i aştığında yeni bir sınıf açılmaktadır. Sınıflar ortalama 10 kişiliktir. Birleştirilmiş sınıf şeklinde eğitim almakta, Almanya basımı materyal kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken öğrenci tek kişi olsa dahi anadili eğitimi verilmektedir. Anadili eğitimine yeterli sayıda başvuru olmadığı takdirde, öğrencilere bu imkân belediyenin seçilen bir okulunda sunulur (MEB,12.04.2009).

Aarhus Belediyesi anadil eğitimini ücretsiz sunan diğer büyük belediyelerden biri olup, bölge okullarından birinde 1. sınıftan 10. sınıfa kadar anılan eğitim verilmektedir. Eğitim yine normal derslerin bitiminden sonra haftada 4 saat birleştirilmiş sınıflarda sunulmaktadır (MEB,12.04.2009).

Tüzüklerinde anadili eğitimi maddesi olan derneklerin tüzüğü kabul edilmediğinden, dernekler bu eğitimi din ve kültür eğitimi adı altında hafta sonlarında yine 3–5 saat sunmaktadırlar (MEB,12.04.2009).

Araştırmanın yapıldığı Danimarka'nın Odense şehrinde de bölgede yaşayan gönüllü Türklerin kurmuş olduğu OTEB adlı dernek yukarıda ifade edilen anadil eğitimini bir kültür ve sanat eğitimi başlığı altında haftada 4 saat pazar günleri gönüllüler tarafından vermektedir.

Danimarka Öğretmenler Birliği (DLF), Alborg şehrinde yaptığı yıllık kongresinde, Türkçe ve Arapça'nın ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulması yönünde karar almıştır. Kasım 2001'de göreve başlayan Liberal - Muhafazakâr koalisyon hükümeti anadil eğitimi için belediyelere verdiği yardımı kesme kararı almıştır. Hükümetin bu kararıyla anadil eğitiminde inisiyatifi belediyelere bıraktığı görülmektedir. Yeterli ekonomik yardım alamayan birçok yerel yönetim anadil eğitimini vermeme kararı almıştır. Aralarında Kopenhag ve Arhus'un bulunduğu birkaç şehir dışında anadil eğitiminin verilmesi durdurulmuştur. DLF'nin, Türkçe ve Arapça'nın ilköğretim okullarında seçmeli ders olması yönündeki kararından sonra anadil eğitimi almak isteyenlerin sorunlarını kısmen çözülmüş olduğu görülmektedir (Cihan Haber Ajansı,02.10.2009).

Araştırma sırasında ortaya çıkan önemli sorunlardan biri olan anadil eğitiminin eksikliği, DLF'nin aldığı kararlarla teorik olarak bir çözüm oluşturmuştur.

1.5.İlgili Araştırmalar

Yapılan çalışma esnasında göç ve göçün getirdiği sorunlarla ilgili birçok araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmaların birkaçı doğrudan Danimarka'da yaşayan Türklerin karşılaştıkları eğitsel ve yönetsel sorunlarla ilgilidir. Aynı zamanda diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili araştırmalara da ulaşılmıştır. Bu bölümde ulaşılan araştırmalar ve sonuçları hakkında bilgi verilecektir. Yalnız konuyla doğrudan bağlantısı olmayan araştırma örneklerine değinilmemiştir.

Bu örnek araştırmalardan öne çıkanlar arasında Christian Horst ve Anne Holmen (2006) tarafından hazırlanan "Global Migration and Education" adlı kitaptır. Bu çalışmanın "Çok Kültürlü Eğitimin Normal Eğitime Dâhil Edilmesi: Azınlık ve Çoğunluk Öğrencileri İçin Okullar Geliştirmek" başlıklı bölümünde şu sonuçlara varılmıştır:

- Çalışmada sadece öğrencilerin ana dillerini değil aynı zamanda içerik ve kurumsal konuları da temel alan kaliteli eğitimin çocukların okul eğitimlerinin çıktıkları üzerinde sosyo ekonomik artalandan daha önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

- Devlet okullarında okuyan azınlık öğrencileri için, geliştirici eğitimin öğrenci merkezli yaklaşımından kopmadan daha hırslı akademik hedefler belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
- Danimarka okullarında eğitim sistemi içinde çocukların bakış açıları büyük oranda dikkate alınmaktadır; ancak azınlık öğrencileri söz konusu olunca, bu bakış açısı ve bunun çok kültürlü eğitimle ilgili olan doğal bağları; kültürel açıdan homojen durumun baskınlığı tarafından engellenmektedir.

Aarhus Üniversitesi yönetiminde Sine Lex ve Per Mouritsen (2009) tarafından yapılan “Approaches To Cultural Diversity In The Danish Education System: The Case Of Public Schools” adlı çalışmada Danimarka eğitim sistemindeki kültürel farklılıklara olan yaklaşımlar, devlet okullarının durumu başlığında, çok kültürlü vatandaşlığa Avrupa açısından yaklaşım ve eğitim sorunları incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda belli başlı şu ifadelere yer verildiği görülmüştür:

- Resmi olarak ilköğretimde yabancı çocuklar ilk defa farklı bir grup olarak 1975’te kanuni olarak tanınmıştır. Bu tanım çocukların sadece dil olarak tanımlandığını, kültürel, etnik ve dinsel farklılıklarının göz ardı edildiğini göstermektedir.
- İki dilli çocuklarla ilgilenen milli girişimciler öncelikle dil üzerinde durmuştur. 1975 yılında ilköğretim ulusal yasası iki dilli çocuklar için ek olarak Danca eğitim ve okul konularında ana dilde eğitimi sunmuştur.
- Kültürel ve dinsel çeşitlilik ulusal düzeyde düzenlenmemiştir. Bunun nedenlerinden birisi Danimarka politikasının bir merkezden yönetilmeyişi ve yerel karar verme mekanizmalarının olmasıdır. Yerel otoriteler kendi idarelerinde ilköğretim okullarını yönetmektedirler.
- İki dilli çocukların ana dilinde eğitim almalarının amacı, çocukların kendi dil ve kültürel özelliklerini geliştirerek içgörü, deneyim ve kimliklerini tamamlamalarını sağlamaktır. Ana dili gelişimini tamamlamak yeni bir dil öğrenme yeteneği kazanmanın ilk şartıdır.

- Ana dilde eğitimin kısmi olarak kaldırılmasında OECD'den gelen değerlendirme sonuçlarının etkisi olmuştur ki bu rapor yabancı uyruklu çocuklardaki yeteneğin zayıf olduğunu belirtmiş ve bu da hükümetin çocukların ana dilde eğitim yapmalarının Danca öğrenme yeteneklerine ve entegrasyonlarına olumlu etki yapmadığına karar vermesine yol açmıştır.

Türk nüfusunun yoğun olarak bulunduğu Avrupa'nın iki büyük ülkesi olan Almanya ve Hollanda'da Aslıhan Selcen Bingöl (2006) tarafından yapılan "Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları" adlı araştırma belli başlı şu sonuçları ortaya çıkarmıştır:

- Almanya'nın göçmen çocuklarını gidici gördüğü, aslında gitmelerini daha uygun görmüş olabileceği ve bu yüzden de onlara fayda sağlayacak politikalar geliştirmedikleri ve tek kültürlü eğitim politikası sürdürdükleri düşünülmektedir.
- Almanca eğitim yapılan bir ülkede başarılı olmak isteyen bir göçmen çocuk okul öncesi eğitimle birlikte Alman dilini iyice öğrenme fırsatı bulacak ve ilkokulda daha başarılı olacaktır.
- Türk çocuklarının başarısızlık nedenlerinin başında eğitim sistemi içindeki başarıyı gerekli kılan yeterli Almanca bilgisine sahip olmamaları gelmektedir ki bu da aslında kendi ana dillerini de yeterince bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.
- Çocuklar öğrenim zorluğu değil, dil edinme zorluğu çekmektedirler.
- Akademik mesleki eğitim dereceleri alan Alman gençlerinin aksine Türk gençler çıraklığa yönelmektedir.
- Almanya'daki Türk çocuklarının onlara kültürlerarası ve çok kültürlü bir eğitim politikası sağlamayan Almanya yüzünden başarısız oldukları düşünülmektedir.
- Türk çocuklarının Hollanda'daki sorunlarının baş nedeni dil eksikliğidir.
- Hollanda'da çok yüksek oranda Türk çocuğu hiçbir yeterlik elde edemeden orta öğretimi bitirmekte ve yüksek öğretime de geçememektedir.
- Hollanda'daki okul seçimi özgürlüğü yüzünden göçmen çocukların çok fazla buldukları ve olumsuz imajları nedeniyle "siyah okul" adı verilen okullara yerli ve

hatta bazen göçmen veliler çocuklarını yollamamakta, göçmen çocukların tercih edilmeyen ayrı okullarda eğitim görmesine neden olmaktadır.

- Hollanda Türk ve Faslı çocuklara anadili derslerini kaldırma politikası geliştirmiştir.

Yaşar Bedirhan (2009) “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocuklarının Kültürel Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan çocukların uyum problemlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonuç bölümünde şu maddelere yer verilmiştir:

- İki dilli ve çok kültürlü ortamda yetişen çocuklar için benlik saygısının gelişimi son derece önemlidir. Çünkü kendi kültürel benliğini kazanan bireyler, yaşadıkları toplumun değerlerine de saygı duyarlar ve yaşadıkları toplumun değerleri ile de uyum içinde yaşarlar.

- Toplumlar arasında kültürel mesafe ve farklılıklar, ortak yaşama kültürünü zenginleştirerek giderebilir. Ancak bunun için bir arada yaşama deneyimine katılan tarafların ön yargısız ve istekli olmaları, birbirlerinin değerlerine saygı göstermeleri gereklidir.

- Gençlerin sorunlarının üstesinden gelinmesinde ve buldukları toplumun kültürüne entegrasyonda, hâkim toplum ve kültür yaklaşımlarının değerlendirilmesinde Türk hükümetlerine de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Avrupa'nın diğer önemli büyük ülkelerinden biri olan Fransa üzerinde sosyolojik bir çalışma olan Ferhat Değer'in (2008) “Fransa'daki Türk Göçmenler ve Kuşaklar Arasındaki Etkileşimde Eğitimin Rolü: Sosyolojik Bir Araştırma” başlıklı araştırması Fransa'da yaşayan Türk göçmenlerinin kuşaklar arasındaki ve de Fransa'daki yerli halkla etkileşim sırasındaki karşılaşılan zorlukların eğitimle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Göçmenlerin orada yaşama süreleri ile gittiği ülkenin sunduğu yaşam koşulları arasında olumlu bir ilişki olduğu kabul edilebilir; çünkü yapılan görüşmelerde,

Fransa'yı terk etmemek ya da Türkiye'ye geri dönmek düşüncesinin temelinde bu fikre dayalı rasyonel bir karar yattığı ortaya çıkmıştır.

- Eğitim seviyeleri ile komşularıyla olan ilişkilerinin ve yaşadıkları bölgenin göç alması durumuna karşı bakışın olumlu olduğu, araştırmada ortaya çıkan diğer bulgulardandır.
- Yabancı komşularıyla ilişkilerini iyi gören Türk göçmenler en az lise mezunu olmakla beraber bu kesim %15'lik bir dilimi oluşturmaktadır. Yabancı komşularıyla ilişkilerini kötü nitelendirenlerden on kişi ilkokul mezunu ve üç kişi ortaokul mezunu olmakla beraber bu kesim %28'lik bir dilimi oluşturmaktadır.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde, olay ve olgular doğal ortamlarında gözlemlenir. Bu bağlamda gerçeğin birden fazla ve sosyal olarak yapılandığına inanan nitel araştırmacı, sosyal olayları araştırırken bunların gerçekleştiği doğal ortamda insanları inceleyerek araştırmasını yapar. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkânı tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarına zenginlik katar (Yaman,2007:131).

Bir tanım yapmak güç olsa da, “nitel araştırma”, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız

Dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72).

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Böyle bir ortam içinde bireyler kendilerinin bile daha önce farkında olmadıkları ya da üzerinde fazla düşünmedikleri yaşantıları ve anlamları dışa vurabilir, ortaya koyabilirler. Olgubilim araştırmalarında

görüşmeler genellikle uzundur. Yaşantıların derinliğine ortaya konması ve açıklanması için araştırmacının görüşülen birey ya da bireylerle yoğun bir etkileşim içerisine girmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74-75).

Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar edinmemizi sağlayabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 75).

Tablo 22: Nitel Araştırma Desenlerinden Olgubilim

Desen	Amaç	Kuramsal Temeller	Veri Toplama	Veri Analizi	Raporlaştırma
Olgubilim	Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamaları çıkarma	Felsefe Psikoloji	<u>Görüşmeler</u> (bireysel ve/veya grup) (katılımcı sayısı sınırlı) <u>Gözlemler</u> (görüşmeye temel oluşturma amaçlı)	Deneyimlerin betimlenmesi ve açıklanması temaları ortaya çıkarma	Olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması, doğrudan alıntılar

Kaynak: Yıldırım ve Şimşek (2008)

Bu araştırmada bu desenin seçilmesinin nedeni, araştırma yapılan olguya ilgili olarak yaşantıların ve örneklerin daha açık çıkarılmaya uygun olmasıyla ilgilidir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk aileleri ve bu ailelerin ilköğretime devam eden çocukları, Türk çocuklarının yoğun olduğu ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve okul yöneticileridir.

Araştırmaya katılan 7 Türk ailesinden 4 tanesiyle yapılan görüşmeler sadece anneyle olup, diğer 3 aileyle gerçekleştirilen görüşmeler ise anne ve babayla yapılmıştır. Araştırmadaki ilköğretime devam eden 7 Türk öğrencinin 2'si erkek 5'i kızdır; 7

İlköğretim öğretmenlerinin 2'si erkek, 5'i kadındır, 5 okul yöneticisinin 2'si erkek, 3'ü kadındır.

Araştırma süresince görüşmecilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri ve sorulara içtenlikle cevap verebilmeleri için isimleri belirtilmeyip, kodlanarak aslı araştırmacıda saklı tutulmuştur. Görüşmeciler şu şekilde kodlanmıştır: A: Aile, ÖĞ: Öğrenci, Ö: Öğretmen, OY: Okul Yöneticisi, K: Kadın, E: Erkek. Örneğin; görüşme yapılan 7. ailenin erkek üyesinden alıntı yapılırken şu kodlama kullanılmıştır: [A7E]

2.3. Veri Toplama Aracı

Görüşme, nitel araştırmada ve olgubilim deseninde en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119). Araştırma sırasında alanyazın taraması ve incelemesi yapılmış, ilgili çalışmada en uygun, etkili ve verimli veri toplama tekniğinin görüşme tekniği olduğuna karar verilmiştir.

Aile, öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşme formları yukarıdaki belirtilen ilkeler çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış ve danışman öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmada yapı bakımından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde toplam 44 soru ve uygun yerlerde sondalar kullanılarak yapılmıştır. Görüşmelerde 4 ayrı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu görüşmeler sırasında kullanılan formlar çalışmanın Ek 1 kısmında bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada veri analizi yapılırken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması, verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Yaman, 2008: 138).

Aile, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine görüşme formları uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından kayıtlar yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu işlemi takiben ise alanla ilgili literatür taranmış ve incelenmiştir. Ulaşılan veriler ışığında kodlar ve bu kodları tanımlayan genel kategoriler belirlenmiştir. Kayıtlar, kodlar ve kategoriler dikkate alınarak çözümlene yapılmıştır. Çözümlene yapılırken aynı kategorilerde bulunan görüşmecilerin aynı sorulara vermiş oldukları cevaplar dikkate alınmış ve yorumlanmıştır.

İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 255).

Aile, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak araştırmadaki kodların ve kategorilerin geçerliliği sağlanmıştır.

Güvenilirlik ise, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşım ulaşmayacağına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 255).

3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

3.1. Aile Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Danimarka’da yaşayan Türk ailelerinin ilköğretimde karşılaştığı eğitsel ve yönetsel problemlere ait elde edilen bulgular incelenmiştir.

3.1.1. Okul –Aile İletişimiyle İlgili Bulgular

Danimarkalı Folkeskole’ların amacı faaliyetlerini ebeveynlerle işbirliği içerisinde yürütmektir. Bu noktada Folkeskole’ların eylemi çok açıktır; veliler ve okulların işbirliğini gerektirmek ve her öğrencinin öğretimden nasıl yararlandığı hakkında okulun fikrinden düzenli olarak öğrencileri ve velileri haberdar etmektir. Burada “düzenli” yılda en az iki kez anlamına gelir ve açık bir şekilde öğrencinin akademik başarılarının yanında kişisel ve sosyal gelişimleri hakkındaki bilgiyi kasteder (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009).

Buna bağlı olarak Türk ailelerin okulla kurmuş oldukları iletişim türleri ve bu iletişimin sıklık derecesinin belirlenmesi için görüşmecilere birtakım sorular yöneltilmiştir.

3.1.1.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerle Aile İletişiminin Türleri ve Sıklığı

Görüşülen veliler birçok farklı iletişim yolu olduğunu belirtmektedirler. Bunlar: mail ve mektup yoluyla iletişim, rehber öğretmenle telefon görüşmeleri, her öğrencide bulunan Kontakt bog (İletişim defteri) , genel toplantılar ve birebir görüşmelerdir.

“... Her çocuğun kontak defterinde rehber öğretmenin telefonu vardır, bir sıkıntı olduğu zaman telefon edip o konuyla ilgili konuşuyorduk.”[A1K]

“...Bize maille çocuğun okuldaki, sınıftaki durumunu gönderiyorlar veya öğrencilerle mektup şeklinde gönderiyorlar. Bunun yanı sıra çocukların kullandığı özel bir defter var, bunla da bilgileri bize gönderebiliyorlar. Bu da olmazsa öğretmenlerin telefon numaraları bizde var, biz istediğimiz zaman arayabiliyoruz.” [A5K]

“Bir kitabımız var, kızıma yazıyoruz veriyoruz. O da gidip öğretmenine iletiyor. Öğretmen gerektiği zaman gün veriyor, tarih veriyor ve bizi toplantıya çağırıyor. Ya da

başka bir şey olursa o, deftere yazıyor, bize gönderiyor. Buna .. kontakt bog deniyor bu deftere. Türkçesi... iletişim kitabı oluyor.” [A6K]

“Her okulun internet sayfası ve buralarda ailenin interneti var, oradan da yazabiliyoruz. Birebir görüştüğüm oluyor.” [A7K]

Görüşme yapılan aileler okulun yılda 2 veya 3 genel toplantı yaptığını ve 2 de aile – öğrenci ve sınıf öğretmeninin birebir görüşme yaptığını belirtmektedirler. Ayrıca gerek duyulduğunda ailelerin de görüşme ayarlayabildiklerini ifade etmektedirler.

“.. İlkokul yıllarında senede 2- 3 genel toplantı oluyor.” [A1K]

“... aile toplantıları iki defa oluyor o zaman çocuk hakkında ne olduğu ne bittiğini öğreniyoruz ... Ondan hariç de bir problem olursa direk öğretmenle konuşuyorum zamanı olduğu zaman, zaman veriyor. Onunla oturup konuşuyoruz “ne yapabiliriz? Ne edebiliriz?” Böylece de problemi çözüyoruz zaten.” [A3K]

“Senede iki kere yaptıklarında birincisinde bütün aileler beraber toplanıyorlar, genel olarak çocukların problemlerini sınıfta neler yaptıklarını neler ettiklerini konuşuyorlar ikincisinde de aileler yüz yüze görüşüyor.” [A4E]

“... yanı sıra yapılan o toplantılar da sanırım birincisi genel toplantı oluyor. İkinci toplantılar dediğiniz aile görüşmeleri yüz yüze görüşmeler oluyor.” [A2E]

3.1.1.2. Okulda Yapılan Toplantılara ve Görüşmelere Aile Bireylerinin Katılım Şekli ve Diğer Türk Ailelerini Değerlendirmeleri

Görüşülen aileler okulda düzenlenen veli bilgilendirme toplantılarına genellikle ebeveyn olarak birlikte katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Çoğunlukla birlikte gidiyoruz. İş saatlerine göre benim yalnız da katıldığım oldu.” [A2K]

“...genelde eşim ve ben gidiyoruz.” [A1K]

“... Biz genellikle ikimiz beraber gidiyoruz. Sadece çocuğumuz küçükken baba evde kalıyor, ben gidiyordum. O dönem dışında genellikle ikimiz beraber gidiyorduk.” [A7K]

Bir ailede ise babanın dil Dancayı iyi konuşup anlayamaması nedeniyle okuldaki toplantılara anne olarak yalnız gittiğini ifade etmiştir.

“Genelde toplantılara sadece ben katılırım eşim işi dolayısıyla ve orada söylenenleri tam anlayamadığı için ben tek giderim. Bir de küçük çocuklarımız olduğu için genelde eşim çocuklara bakar ben giderim. Akşam oluyor toplantılar. Birebir toplantıların zamanlarını veliye göre ayarlıyorlar ama genel toplantıların tek ortak saati vardır.”
[A5K]

Görüşülen aileler gözlemlerine dayanarak diğer Türk ailelerinin çoğunun bu toplantılara katılmadıklarını, katılanların ise birebir görüşmeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebini de dil yetersizliği olarak açıklamışlardır.

Yapılan araştırmalar yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın öncelikle buldukları ülke vatandaşlarıyla üst düzeyde sözel iletişim kurmakta zorlandıklarını göstermektedir. Bunun temelinde bulunan ülkenin dilini iyi kullanamama ve konuşulanları iyi anlayamama bulunmaktadır. Vatandaşlarımızın önemli bir kısmı her ne kadar komşuluk ilişkilerinde ve alışverişlerde kısaca günlük yaşamda belli bir düzeyde iletişim kurabilmekteyseler de kendilerini ifade edebilme, mesleki gelişimlerini sağlayabilme açısından yabancı dili tam olarak işlevsel biçimde kullanmakta hala güçlük çekmektedirler.

Bu sorunun temel nedenleri arasında (DPT, 2001) ;

- Vatandaşlarımızın yabancılarla bütünleşmek istememeleri ve çekingenlik duymaları,
- Ağırlıklı olarak Türklerden oluşan bir sosyal ilişkiler ağı içinde yer alma eğiliminde olmaları,
- Çoğunlukla yaptıkları işlerin nitelikli işler olmaması nedeniyle iş ortamlarında yabancı dili daha iyi kullanma yönünde bir motivasyondan yoksun olmaları (ancak dili iyi bilenlerin önemli bir kısmı bunu işyerinde öğrenmektedirler) yer almaktadır.

“Bu katılımın böylesine düşük olmasının sebebi dil seviyesinin çok düşük olması.”
[A2E]

“Çoğu aileler o iki toplantıya da gitmiyor. Mesela 20 Türk ailesi varsa bir sınıfta belki üç aileyi bulursun.” [A3E]

“Şimdiyi yüzdeye vuracak olursanız Danimarkalılarda %1 iken gelmeme oranı Türk ailelerinde ise %70 oranında katılmayan vardır. Ayrıca bu göçmen çocukların ailelerinin dil bilmemelerinden de kaynaklanıyor. Bu yüzden bu aileler kaçma eğilimi gösteriyor.” [A7K]

“Velilerin toplantılara katılmayışlarının iki temel sebebi var. İlki dil sorunudur. Eşim burada büyüüp yetiştiği için bu problemi yok görebilir. Ben de Türkiye’den geldiğim için mesela bende sıkıntı oluyor.” [A7E]

Bazı aileler ise aile toplantıya gelmek isterse dil sorunu olsa bile okulun ona tercüman sağladığını asıl nedenin dil problemi olmadığını ailenin ilgisizliği ve toplantı kültürünün olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

“Benim gözlemlerime göre genelde Türk ailelerinde bu toplantılara katılım yok, çok az oluyor. En yakın komşumdan örnek verebilirim: daha çocuğunun sınıfı nerde bilmiyor, öğretmenleri çocuğun annesini tanımıyor. Hatta bir gün öğretmenler bana ‘bu çocuğun annesi öldü mü?’ diye sordular veyahut da niçin gelmiyor? İlgisiz bir aile. Benim dilim o kadar iyi değil; ama kızımınla ilgili bir toplantı olsa giderim. Danimarkalılarda benle konuşurken bir bebekle konuşur gibi konuşuyorlar, benim bilmediğim şeyleri onlar bana söylüyor. Bana gerekli desteği veriyorlar.” [A6K]

“...bazı Türk aileleri dil bilmedikleri için tanıdıklarını ya da akrabalarını tercüman olarak götürüyorlardı.” [A1K]

“... Ama tabi bu şu demek değil, toplantıya dilimden dolayı gitmeyeceğim anlamına gelmemeli tabi, tercüman da sağlanıyor. Devlet ya da belediye tercüman verebiliyor. İkinci bir etken ailelerin sosyal ilişkilerinin zayıf olmasından kaynaklanıyor. Toplantı kültürümüz az olduğu için toplantılara rağbet edilmiyor. Buna ek olarak da velinin çocuğuna karşı ilgisizliği olabilir.” [A7E]

“...Yalnız ben şunu söyleyeyim benim büyük oğlumun okulunda dört tane Türk çocuğu vardı. Ve maalesef bu genel tüm toplantılarda gelen bir biz oluyorduk. Öbürleri yoktu. Yani dörtte biri diyelim.” [A2E]

3.1.1.3. Okul Aile Birliğine Aile Bireylerinin Aktif Katılımı ve Ailelerin Diğer Türk Ailelerine İlişkin Görüşlerden Elde Edilen Bulgular

Her bir okulda bir okul yönetim kurulu oluşturulması zorunludur. Okula kayıtlı öğrencisi bulunan beş-yedi aile seçilmelidir. Ayrıca öğrenciler okul yönetim kurulunda temsil edilmelidirler. Okulun öğrencileri okul yönetim kurulunda kendilerini temsil etmek üzere iki öğrenci temsilcisi seçmelidir. Okul temsilcileri yönetim kurulunda bulunan diğer üyelerle eşit düzeyde olmak esasıyla katılımında bulunurlar. Okul yönetim kurulu faaliyetlerini belediye yönetim kurulu tarafından düzenlenmiş olan çalışma planı ve belirlenen hedefler içerisinde yürütmeli ve okulun faaliyetlerini denetlemelidir (Undervisnings Ministeriet, 12.06.2009).

Ailelerin mülakat sorularına (Ek1) verdikleri cevaplar neticesinde okul aile birliklerine katılım oranının düşük olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan ailelerde sadece 3 kişinin okul aile birliklerinde görev aldıkları tespit edilmiştir. Diğerleri okul aile birliklerinde aktif olarak görev almayı tercih etmediklerini açıkça ifade etmişlerdir.

“..Okul aile birliğinde görev aldım. 2 sene sınıf temsilciliği yaptım. Sosyal etkinlikler organize ettik.” [A1K]

“Ben okul aile birliği yönetimindeydim.” [A1E]

“Kızım kreşe giderken okul aile birliği başkan yardımcılığı yaptım.” [A7K]

“Açıkçası şimdiye kadar hiç görev almadım. Eşim de hiç görev almadı.” [A6K]

“Görev almadım, küçük çocuklarımla olmasından dolayı fazla bir görev üstlenmedim. Ama onu zaten kendi istekli olan aileler okulda seçiliyor.” [A5K]

“...Okul aile birliklerine aktif olarak hiç katılmadım.” [A2K]

Ailelerin yaşantılarından ve gözlemlerinden Türk ailelerinin okul aile birliklerine katılımının çok az olduğu anlaşılmıştır ve buna sebep olan etmenin yine dil problemi olması dikkat çekici bir unsur olarak bulunmuştur.

“..Diğer Türk aileleri dil konusunda sıkıntı yaşarız hata yaparız gülünç olmasın diye bu birliklerde pek görev almak istemiyorlar.” [A1K]

“ ... özellikle dili ilerlemiş olanlar görev alıyor. Dili ilerlememiş olanlar kendini geriye çekiyor, mesela ben. Toplum içine girdiğiniz zaman tamamıyla anlatmak var bir de çekinerek anlatmak var. Benimki de öyle bir şey. Aslında atılғанım, çekingen değilimdir; ama bu dil konusunda kendimi geriye çekmek zorunda kalıyorum.” [A6K]

“Türk veliler içinde bu tür sorumlulukları alan çok az veli vardır. Şimdi saysam 5 veya 10’u geçmez, 2000 kişi arasında.” [A7K]

3.1.2. Ailenin Çocuğa Eğitsel Desteğiyle İlgili Bulgular

3.1.2.1. Ailenin Okulla İlgili Derslere, Etkinliklere Yardımı

Türk ailelerinin okullarla ilgili etkinliklerde ve derslerde çocuklarına olan desteği kendi eğitimleriyle ve dil becerileriyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak çocuğun eğitim sisteminde üst basamaklara çıktıkça ailenin çocuğa desteğinin de azaldığı belirginleşmektedir. Türk ailelerinde genellikle çocuğa eğitsel desteği sisteme daha iyi entegre olmuş aile bireyi vermektedir.

“5. sınıfa kadar derslerinde yardımcı olabiliyordum ama sonraki yıllarda pek yardım edemiyordum, ama eşim öğretmen olduğu için ben şanslıydım benim yardım edemediğim konularda eşim yardım ediyordu.” [A1K]

“Şimdi yardımcı olduğumuz dersler oldu, olmadığımız dersler oldu. Mesela ben ilk başlarda çocuklar geldiği zaman matematikten sordukları zaman ben yardımcı olabiliyordum; ama Danimarkaca, İngilizce veyahut da diğer derslerden sordukları zaman benim yardımcı olmam mümkün değildi. Çünkü Danimarkacam yoktu. Onlara yeterli değildi” [A2E]

“Dersleri paylaşmışızdır. Matematik ve İngilizce bendedir, aslında İngilizce ortaktır, Danca ise eşimdedir. Çünkü eşim burada doğup eğitim almıştır. Böylece yardım etmeye çalışıyoruz.” [A7E]

“Evde dersleriyle bir sıkıntıları olursa babası yardım ediyor, büyük de yardımı oluyor zaten. Benim Danimarkacam iyi değil.” [A6K]

“Evet, yardımcı oluyorum. Çünkü ben de burada okula gittiğim için. Bizim dönemimizde olmuyordu aileler, çünkü buranın okul sistemi farklı Türkiye’nin farklı o

yüzden bizlere yardımcı olamıyordu. Ama ben burada okuduğum için elimden geldiğince yardımcı oluyorum.” [A5K]

Türk ailelerinin eğitime bakış açıları ve ekonomik durumlarının elverişliliği ölçüsünde bazı ailelerin çocuklarına okul dışında özel ders ve kurs imkânı sağladığı görülmekle beraber çocuğun zorlandığı alanlarda bağlı bulunduğu belediye tarafından sağlanan ücretsiz destekleyici eğitim imkânları da sağlanmaktadır.

“Bu konuda yardıma ihtiyacı varsa 14 yaşına kadar akşamları gençlik okulları var. Akşam dersten sonra 5’te başlıyor, 8-9’a kadar devam ediyor. Bölüm bölüm olan bu akşam dersleri haftada bir iki defa oluyor. Bunlar ücretsiz olup belediye tarafından ayarlanmış, önceden broşürler gönderiliyor. Hangi dersten kendini zayıf ve yetersiz hissediyorsan o dersi ve gün-saati işaretliyorsun ve hangi okul sana daha yakınsa oraya gönderiyorsun. Bizim çocuklarımız bu imkândan eğitimleri sırasında faydalandılar; ama gün geçtikçe diğer Türk çocuklarının velileri, çocuklarını gönderdiği görülüyor. Oran daha önceki yıllarda azken zamanla Türk aileleri çocuklarını bu kurslara göndermeye başlamıştır.” [A1E]

“ Ama şurası da bir gerçek ki büyük oğlumun yardıma, ders yardımına ihtiyacı vardı. İki üç sefer dışarıdan paralı öğretmenle takviye yaptırдық. Mesela matematikte sonrasında İngilizce, coğrafyada. Eve geldi baya uzun bir müddet eve geldi hocası matematik yardımı yaptı. Sonrasında kütüphanede başka derslerden yardım aldı. O şekilde eksikliklerini tamamlattırдық.” [A2E]

“...biz burada özel bir öğrenci tuttuk burada üniversite öğrencisi olan, çünkü İngilizcem iyi olmadığı için bu şekilde yardım sağladık. Benim yardım edemeyeceğim derslerde bu şekilde öğretmen tuttuk.” [A5K]

3.1.2.2. Çocuğun Eğitim Sırasında Karşılaştığı Problemler

Türk ailelerinin çocuklarının okullarda ilk olarak sahip oldukları kültürel kimlikten dolayı birtakım problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Bu problemlerin pekişmesine neden olan ailelerin ve çocuğun yeterli bir dil düzeyinin olmamasının da etkisi vardır.

Dil önemli bir faktördür. Öğretim dilindeki yeterlilik okul başarısında hayati bir önem taşır. Eğer evde destek almıyorlarsa o ülkede doğmuş göçmenler için bile bu bir

sorundur. Dil aynı zamanda okulla göçmen aile arasındaki bir bariyerdir ve bu ailelerin çocuklarını okulda desteklemelerini zorlaştırabilir (Commission of the European Communities, 13.07.2009).

“...Bazı okuldaki bazı öğretmenlerle anlaşamıyorlar iletişim sorun oluyor. Mesela iletişim olarak Danimarkaca öğretmeni aşırı hızlı konuşuyor. Bunu her Türk anlayamıyor.” [A3K]

“ Dil konusunda çok sıkıntı oluyor. Mesela anlayamadığı çok şeyler oluyor. Tabi bunlar detay oluyor, mesela Türkçe ve Danimarkaca yazarken detayına inemiyor zorlanıyor.” [A6K]

“Kültür farklılığı ile birlikte şimdi bir Danimarkalı çocuk ana dili Danimarkaca olduğu için tüm kelimeleri anlıyordu okulda ama bizim çocuklarımız, ana dilleri Danimarkaca değildi mesela kreşe gittiler. Kreşte Danimarkaca öğrendiler ama yine de o Danimarkalı çocuklara oranladığımız zaman belki üçte biri kelimeleri bilmiyorlar. O şekilde okula başlıyorlar. Bunu okulda takviye etmeye çalıştılar. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflarda bu belli etmiyor kendini. Ama biraz daha yükseldiği zaman bu dil problemi kendiliğinden ortaya çıkıyor.” [A2E]

“...yeme içme gibi günlük yaşamla ilgili bazı kültürel özelliklerde sorunlar oldu. Bazı okullarda eğlenceler oluyor yemekli bazı okullarda yemekler seçilirken Müslüman olduğumuz dikkate alınmadığı oluyor; ama dediğim gibi bu bazı okullarda oluyor. Yabancıların fazla olduğu okullarda bu gibi şeylere dikkat edilmekle beraber, çok çeşitli imkânlar da sunuluyor.” [A4E]

Özelikle beden eğitimi derslerinde tüm okullar olmamak kaydıyla yoğunluğun Danimarkalı öğrencilerden oluşan okullarda dersin uygulama sırasında Türk aileleri öğrencilerin ortak bir alanda açık olarak soyunup yıkanmaları noktasında sorunlarla karşılaşmışlardır.

“... örneğin jimnastik dersinden sonra duş almada bunda da sorun yaşıyoruz Humlehave okulunda özel perdeli bölümler var orada bir sorun çıkmıyor çünkü orada yabancı çok ama'nin gittiği okulda kız erkek ayrı olmakla beraber hep beraber aynı anda duş alıyorlar bu beni rahatsız ediyor. Bu duşları da alırken tamamen üzerinde hiçbir şey olmamalı.” [A4K]

3.1.2.3.Türk Öğrencilerin İlköğretim Okullarında En Çok Zorlandıkları Dersler

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin özellikle Danca ve İngilizce derslerinde zorlandıkları ifade edilmiştir. Tezcan'a (2000:18) göre eğitim de, farklı kültür kümelerine mensup çocukların ana ve resmi dilden oluşan iki dilliliği kaçınılmazdır. Dilcilere göre anadilini iyi anlamak ve doğru kullanmak, çocukların okulda ve ilerideki yıllarda ikinci/resmi dille yapılacak tüm çalışmalarda başarılı olmalarının ön koşuludur.

Veliler de bu karşılaşılan bu olumsuz durumu şu şekilde belirtmişlerdir:

“Danca ... Türkçeyi iyi bilmemeleri olabilir. Dancayı iyi konuşuyor olabilir; ama Dancayı bilmek demek sadece konuşmak demek değil ne zaman işin içine kitaplar giriyor o zaman seviye yükseliyor. Bizim çocukların Danimarkalı çocuklara göre kelime hazinesi mümkün değil aynı olmuyor. Ama çocuk Türkçeyi iyi biliyorsa ifade edilen şeyi Türkçede bulabiliyor. Ama çocuğa Türkçe de iyi verilmemişse 3 yaşına kadar, o zaman çocuk bocalamaya başlıyor.” [A7K]

“..Çocuk Türkçe düşünmeye çalışıyor, beceremiyor Danca'ya geçiş yapamıyor, Bunun tam tersi de olabiliyor. Bazı çocuklar Türkçe düşünüp Danca cevap vermeye çalışıyor, konuşmaya çalışırken grameri çok bozuyor. Ya da Danca düşünerek Türkçe cevap vermeye çalışanlar da var tabi onlar da Türkçe grameri bozuyor. Bir yapacağı zaman ' yapabilir miyim, gidebilir miyim? ' demesi gerekirken ' yapması var mı, gitmesi var mı?' veya ' yemek yemesi var mı? ' şeklinde cümleler kuruyor. Bu kullanım Türkçede yok bunun sebebi Danca düşünüp Türkçe cevap vermeye çalışmanın bir sonucudur. Direk çeviri olduğu için...” [A7E]

“... biraz İngilizcesini yetersiz görüyorum” [A6K]

“... Danimarkalıların 2. dili bir, kendi dillerine çok yakın bir dil iki, ayrıca İngilizce sürekli yaşamlarının içinde olan bir dil bu da üç, bu yüzden kendileri için çok daha kolay; ama bizim için bu durum böyle değil biz 3. bir dil olarak İngilizceye öğrenmeliyiz. Ne kadar İngilizce filmler olsa da bu dili onlar kadar hızlı ve iyi öğrenemeyiz.” [A5K]

“Genelde ya Danimarkacadır zorlandıkları ya İngilizcedir. Danimarkalılar için kolay ama Türkler için o kadar kolay değil.” [A4K]

“...Kendi diliyle anlamını bilmiyor ki çocuk onun ne olduğunu. Danimarkacaya geçiyor öğreniyor onu ama evde ne olduğunu bilmiyor. Evde onu kullanıyor Danimarkaca ne olduğunu bilmiyor. Çok zorlanıyorlar ama Türkçeyi düzgün alsalar zorlanmıyor. Danimarkacayı öğrenmeleri kolaylaşıyor, adapte olmaları, İngilizceyi öğrenmeleri de kolaylaşıyor. Ama dağarcık çok küçük.” [A3K]

3.1.2.4. Türk Öğrencilerin Türkçe ve Danca Kitap Okuma Sıklığı

Yapılan görüşmeler neticesinde çocukların kitap okuma sıklığı genellikle ailelerin eğitim durumuyla birebir ilişkili olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocukları ebeveynlerin teşvik ve telkinleriyle bu davranışı göstermektedirler. Eğitim seviyesi düşük olan ailelerde ise bu davranışı göstermesi çocuğun kendi iradesine bırakılmıştır. Mülakat yapılan aileler çocukları için Türkçe ve Danca kitapların her ikisini de okuma imkânı bulabildiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada izinlerde Türkiye’ye gelmeleri ve yaşadıkları kütüphaneler Türkçe kitaplara ulaşabilme yolları olarak belirtilmiştir.

“Genelde okurlar zaten okumasalardı, zaten şimdi bu seviyeye gelemezlerdi. Dil de fark etmiyor. Danimarkaca da Türkçe de okuyorlar, yüksek öğretime girince diğer dillerden de (İngilizce gibi) okuyorlar.” [A1E]

“Biz anne ve baba olarak kitap okuyoruz ve zaten bizi görüyorlar. Bizim hayatımızda yoğun dönemler oluyor hem meslekle ilgili hem de dışarıdaki sosyal yaşamla ilgili olarak tabi biz bu yoğunluğu aşabilmek için yapacaklarımızı sıraya koyuyoruz. Bazen kıştan yaza doğru gelince günlerin uzaması dışarıdaki geçirilen süreyi de uzatıyor böylece bizim okuma oranımız bu dönemlerde düşüyor; ama çocuklarımızı bu durum etkilemiyor onların düzenli bir okuma saatleri vardır., hem Türkçe okuyor hem Danca okuyor. ise okuma yazma bilmediği için biz düzenli olarak her gece ona kitabını okuyoruz. Türkçe kitapları genellikle Türkiye'den temin ediyoruz. Burada ise okul ve halk kütüphanesinden kitap alabiliyor, internetten kitap alabiliyor(kütüphaneden).” [A7E]

Kitap okuma tercihi çocukların kendilerine bırakıldığı zaman daha iyi anladığı dil olan Dancayla yazılmış kitapları tercih ettikleri ifade edilmiştir. bununla beraber hiç kitap okuma alışkanlığı olmayan çocukların da olduğu gözlenmiştir.

“Çok güzel kitap okuyor, kızım. Her gün yatmadan önce bir saat kitap okuyor. Danimarkaca kitaplar okuyor. Türkçe kitap okumuyor. Genellikle buradaki kütüphaneden kitapları kendi gidip alıyor. Kendi tercihi Danca kitaplar oluyor. Gerçi şimdiye kadar hiç merak etmedim neden Türkçe kitap almadığını. Hâlbuki Türkçesi de çok güzeldir; ama siz sorana kadar bu hiç aklıma gelmedi.” [A6K]

“Çok az, Türkçe ve Danca da çok az okuyor. Biz çok istiyoruz çünkü okuyarak öğreneceğini de biliyoruz. Okurken kapacağı öğreneceği bir kelime kendisi için çok önemli ama yine istenilen seviyede değil. Tabi çocuğun kendi isteğine de bağlı.” [A5K]

3.1.3.Ailenin Çocuğun Geleceğiyle İlgili Düşünceleri İle İlgili Bulgular

3.1.3.1. Okulun Sağladığı Eğitimle Topluma Uyum

Avrupa birliği ülkeleri içerisinde demokratik anlayışa ve fırsat eşitliğine dayanan bir eğitim sistemi olan Danimarka tüm yurttaşlarına eğitimde aynı imkânları sunmaktadır.

Danimarka eğitim sistemi içerisinde yetişen Türk çocukları için aileleri çocuklarının geleceği konusunda hiçbir endişe yaşamadıklarını, sistemin kendilerine rahat bir gelecek sunabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

“Bu konuda en küçük bir endişemiz yok. Önceki çocuklarımdan ve eşimden bildiğim için; eşim okuyup öğretmen oldu, kızımdan okuyup doktor oldu diğer ikisi de üniversiteye gidiyorlar. Bu konuda son derece büyük beklenti içerisindeyiz bu da hayal değil gerçeğini gördük. Aldığı eğitim onun iki ayağını yerde tutacağını biliyoruz.” [A1K]

“Ben inanıyorum. Çünkü burada eğitim seviyesi çok yüksek. Ama şu var aile çocuğa yardım ederse. Onu da zaten şimdiki gençler değerlendiriyor. Ben kendi istediği mesleği yapacağına da inanıyorum. Buna da yardımcı oluyorlar zaten.” [A3K]

“Bu imkânlarla çok iyi yerlere gelebileceğini söyledim kendisine ve ben geleceğe güvenle bakabiliyorum” [A4K]

“Bu biraz da çocuğun isteğine ve ailenin verebildiklerine bağlıdır. Bunu aile yeterince aşılabilirse çocuğun kendine de çok bağlı okuma isteği, hevesi var mı; ama eğer ki hevesli bir çocuksa mutlaka istediği yere ulaşır buradaki imkânlar bunun için müsait.” [A5K]

“İnanıyorum ya... Ben kızıma güveniyorum.” [A6K]

“İnanıyorum; ama kendi ipin ucunu koyuvermezse. Bu sistem kendisini meslek sahibi yapar; ama burada meslek sana verilmiyor. Danimarkalıların bir atasözü vardır.

Meslek sana sunulmuyor, sen onu almak için çaba harcamalısın anlamında. Açıkçası ipin ucunu koyuvermemen gerekiyor.” [A7K]

“Burada şöyle bir durum var. Yani çocuğun iç disiplini ile alakalı, yani dünyanın her yerinde olduğu gibi disiplini sağlarsa başarılı olur. Ayrıca Danimarka’ya has farklı etkenler de var. Danimarka ‘da bilgiye ulaşabilme, bilgiyi elde edebilme ve onu somut olarak yaşayabilme okuldaki imkânlardan, çevredeki imkânlardan dolayı daha kolaydır. Bu yüzden çocuğun iç disiplini çok önemli, çocuk bunu sağlayabilir tabi ki veli de bunu verebilirse, rahatlıkla bu eğitim sisteminde tutunabilir ve istediği yerde okuyup istediği mesleği yapabilir.” [A7E]

3.1.3.2. Gelecekle İlgili Endişeler

Görüşme yapılan aileler yaşanan ülkenin hâkim kültürü içerisinde kendi kimliklerini kaybetme endişesini dile getirerek geleceğe dair en büyük korkularının bu olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber çocuklarının demokratik ortamın sağlamış olduğu serbest yaşamda kendilerinin kontrolünden çabucak çıktıklarını böylece endişelerinin de daha da arttığını ifade etmişlerdir.

“Bazen oluyor ki diken üzerinde oturduğumuz çok oluyor. Çünkü belli bir toplumdayız küçük bir toplumuz. Çocuğumuzu kaybetme riskimizde çok fazla yani çocuğumuz akşam dışarı çıktığı zaman veyahut da gündüz bir yere gittiği zaman kimlerle beraber nasıl beraber. Çünkü artık multi kültürel deniyor ya artık multi kültürel bir ülkede yaşıyoruz. Ve herkes ile her toplumla her ülkeden insanlar var. Kiminle karşılaşıyorlar

nasıl karşılaşıyorlar? İyi bir ortama mı giriyorlar kötü bir ortama mı giriyorlar? Bunun hepsini zaten gözlemlememiz görmemiz imkânsız. O yüzden büyük korkular yaşadığımızı söyleye bilirim ben.” [A2K]

“Böyle şey manasında mesela eğer çocuk eğitimini aldıysa çocuk üniversiteyi bitirdiyse ondan sonra çok fazla endişeye gerek yoktur, zaten insan kendi çocuğunun yapısını bilir. Geleceği ile ilgili çok bir endişe hissetmez. Yani burada üniversiteyi bitirirse o yetişmiştir ayakları üzerinde duruyordur. Bizim endişelerimiz çocuğun üniversiteye başlamasına kadar. Üniversiteye başladıktan sonra endişelerimiz yüzde seksen itibari ile kalkar. Artık o çocuğa olan güvenimiz tamamen gelir.” [A2E]

“Endişelerim var. Burada daha fazla özgürlük var. Eğitimden kaynaklı şu anki Danimarka'nın ekonomisine bakarak hiçbir endişem yok. Ama hayat yaşama tarzı olarak çok endişelerim var. Birincisi çok serbestler, çocukların ekonomik özgürlükleri var, yani aileleriyle kalsalar da paralarını alıyorlar, ayrı da yaşasalar paralarını alıyorlar. O yönden dolayı aileden kopma uzaklaşma ve Danimarka kültüründe erime endişelerimiz var. Zaten şimdiki çocuklara bakarsak önceki zamanlara göre çocukların Danimarka kültürüne daha da çok yaklaştığını görüyoruz. Çünkü çocuklar hemen hemen tüm Danca konuşmaya başlıyorlar. Tabi bunda anne babaların hataları da var. Mesela şöyle bir yargı var, nasıl olsa burada kalacak, neden Türkçe konuşayım ki işte Danimarkacası kuvvetli olsun, şeklinde. Bana kalırsa bu düşünce çok yanlış ve çocuk önce kendi anadilini öğrenmeli ve böylece diğer dilleri daha kolay öğrenecektir. Okuldaki pedagoglar da bunu söylüyor zaten. Okullardaki Danimarkalı pedagoglar önce kendi anadilleri kuvvetli olacak ki diğer dilleri rahatça öğrenebilsinler diyorlar” [A4K]

“Bir aile olarak endişelerimiz var. Yani artık her şey var, okullarda her şey serbest, her şey var bu yüzden endişelerimiz var.” [A5K]

“Geleceğiyle ilgili endişelerim var. Ya .. burada iyice yozlaşmış artık Türklerimiz, Türklük konusunda çocuklarımız çok zorlanıyor. İşte biz Türküz, biz Müslümanız, kendini Danimarkalıyla aynı şeyde görmeyeceksin. Bilmiyorum ama gidişatta iyi değil. Çocuklarımız Danimarka kültürünün baskısını hissedip bunu alıyorlar. Biz Danimarka vatandaşıyız biz bu kültürde yaşıyoruz işte bu şekilde olacak diye kendilerini savunuyorlar. Burada anne babaya çok görev düşüyor. Nasıl görev düşüyor

tabi ki çocuğu döverek işkenceyle değil, çocuğa Müslümanlığı da güzel öğreteceksin Türk olduğunu da güzel öğreteceksin. Her şeyi güzel anlatacaksın. Onunla arkadaş olursan her şeyi öğretebileceğine inanıyorum. Bir de bunun dışarısı var. Ben çocuğumla 24 saat beraber değilim. Ben her gün 8 saat çalışıyorum. Benim kızım benden bir iki saat geç de gelebiliyor. Çünkü ders saatlerim diyor. Ders saatlerinde tam olarak ne yaptığını bilemiyoruz. Tabi kimse tam olarak emin olamaz. O yüzden... İşte anne şu Türk'e bak işte o da benle aynı o yapabiliyor; ama ben niye yapamıyorum. Ben bunu bazen kızımından duyuyorum. İşte o Danimarkalının bizden ne farkı var? , Bazen işte, Müslümanlık bu mu? Eğer buysa ben bu Müslümanlıktan istemiyorum, diyor. Danimarkalıların bazı konularda bizlerden çok çok serbest olduğundan kendisine bu çekici geliyor. Bu durum kime çekici gelmez ki. Bazen bu hepimize çekici gelmiyor değil. Örneğin rahat davranmak. Ama çocuklarımızı biz kendi kültürümüze göre yetiştirmek zorundayız” [A6K]

“Kişisel gelişiminin dışında çok endişemiz yok. Ama şöyle bir endişemiz var diyebilirim; eğer kişiliğini oturtamazsak sorun olabilir; çünkü dışarısı her türlü olaya uygun bir ortam, dış etkenler, farklı kültürler ama bu farklı kültürleri de zaten okulda yaşıyorlar. Biz her ne kadar evin içinde Türkiye de olduğu gibi yaşıyorsak da okulda ve dışarıda diğer kültürü görüyor ve yaşıyorlar. Tek endişemiz kişiliklerini oturtamayıp dışarıdan gelecek saldırılara maruz kalmalarıdır. Bunun dışında pek endişe duymuyoruz.” [A7E]

3.1.3.3.Eğitim Sisteminin Farkındalığı

Genel olarak Türk ailelerinin çocuklarının şu anda devam ettikleri eğitim basamağının sonrasında gidecekleri eğitim kurumunun farkında oldukları görölmüştür. Görüşmecilerin ifadelerinde geçiş sistemin gerektirdiği teknik konuların tam olarak belirtilmediği ve bunların genel ifadelerle belirtildiği dikkat çekmektedir.

“Liseye gidecek. Liseye gitmesi için Danca, Matematik ve İngilizce ortalamasının 8 ve üstü olmalı.” [A1K]

“İlkokulu bitirdikten sonra zaten liseye geçiş yapacak. Çok düzgün olmalı. Mesela karakteri puanları çok iyi olsa bile ilkokulda yaptığı problemlerden dolayı kabul edilmiyor.”[A3K]

“Biraz bilgim var, o da ablamdan dolayı. Öncelikle folkeskoledeki karakterlerine bakacaklar, notlarına bakacaklar ve kendi seçimine bakacaklar.... bundan sonraki basamak sanırım gymnasium olmalı. Gymnasium için notlarının öncelikle iyi olması gerekiyor, matematik, Danimarkaca işte bütün derslerden notlarının en düşük 6 olması gerekiyor. 6 ile 12 arasında olmalı 12 olursa mükemmel olur. Bunun dışında okuldaki disiplin durumlarına bakılır, uyumlumu değil mi diye.” [A4K]

“Bizim yönlendirmemizin yanı sıra tabi kendi isteğine de bağlı, notlarına da bağlı notları ne derece iyi ise tabi hedefimiz lise gymnasium kesinlikle. Onun şartları 9. sınıftaki notlarına bağlı ve öğretmenlerine bağlı, yani başarabilir mi? Buna göre liseyi başarabilir mi? Notları düşükse liseye giremez istese de giremez. Liseye giremezse, tabi farklı farklı liseler çok farklı liseler var, tabi gymnasium olmazsa en uygun meslek lisesi olacaktır”. [A5K]

“9. sınıf bittikten sonra, tabi herhangi bir engel yoksa liseye geçecektir. Liseye de geçebilmesi için bazı derslerinin de iyi olması gerekiyor. Eskiden 10. sınıf mecburiydi; şimdi ise mecburi değil. Mesela bazı okullarda matematik ağırlıklıdır, bazı okullarda Danca ağırlıklıdır, bazı okullarda da İngilizce ağırlıklıdır. Mesela öğrencinin liseye geçerken bazı dersleri zayıf örneğin İngilizce, o zaman 10. sınıfa gitmesi gerekebilir. Zaten yaşı da küçük, 6 ay önce başladı okula. Tabi bundan sonraki okul lise ama bir 10. sınıfa ihtiyaç duyar mı onu zaman gösterecektir. Ondan sonra da Diş Hekimi olmak istiyor çocuğumuz. Diş Hekimi olmanın şartları da diğer hekimlikler gibi sayısal derslerinin iyi olması lazım, İngilizcesinin iyi olması lazım. Not ortalamaları da etkili tabi o sistem de yeni değişti not sistemi, onu tam olarak şu an bilmiyoruz.12’li not sistemi yeni getirildi. Tam olarak onu bilmiyoruz.” [A7K]

Sadece bir görüşmeci dil yetersizliği nedeniyle konuyu bilmediğini ifade etmiş bu konularla eşinin ilgilendiğini belirtmiştir.

“Ben bilmiyorum, eşim biliyor. Danimarkaca konuştukları için benim fazla bir bilgim olmuyor.” [A6K]

3.1.3.4. Anadil Eğitimi Sorunu

Danimarka’da yaşayan göçmenlerle ilgili araştırma yapan bir kuruluş anadil haritası çıkarmış ve anadille ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır (Dr. Center, 01.11.2009):

1. Velilerin çocuklarını Danimarka'da birer vatandaş olarak terbiye etme ve yetiştirme imkânı çocukların ve velilerin, velilerin veli rolünü koruyabilecekleri, bir dilde iletişim kurması ile yakından alakalıdır. Rehberlik, ilgi, ihtimam-bakım ve çatışmalar mecburen velilerin en iyi anlayabildiği bir dilde yapılmalıdır - ve bu dil kendileriyle röportaj yapılan ailelerin çoğunluğu için göçmen statüsündeki bir anadildir.

2. Çocukların eğitimlerinde güzel sonuçlara ulaşma imkânı – gerek Danca gerek diğer derslerde başarılı olmaları, özgüvenleri ve iki dilli ve çok kültürlü kimlikleriyle yakından alakalıdır. Bunlar anadil eğitimi ve anadilin diğer derslerde tanınmasıyla güçlendirilen ve anadil eğitiminin önemslenmediği veya küçümsendiği durumlarda elde edilmesi zor olan güven hissi ve kimlik tanınması gibi şartlardır. Anadil eğitimi ve okuldaki dersler arasında mümkün olduğu kadar içeriksel bağlantı olması velilere çocuklarının derslerini kavrama ve destekleme imkânı sağlar.

3. Çocuklar ve gençler, toplumun kurumlarına ve özel is piyasasına hem anadil hem de Danca dil becerileri ile ve anadillerinden gelen bilgi ve kültür mirası ile yüksek bir seviyeden katılım yapabilecek kabiliyete geldiklerinde, toplumun bu hakiki dilsel ve kültürel zenginlikten kazancı pozitif olur.

Mülakata katılan Türk aileleri 2002 yılından beri anadili eğitiminin verilmesinin belediyelerin inisiyatifine bırakıldığını belirterek bu konuda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ondan önce devlet tarafından verilen anadili eğitiminin, ekonomik ve siyasi konulardan dolayı kaldırıldığını vurgulamışlardır. Yukarıda da belirttiğimiz nedenlerden dolayı Türk ailelerinin hepsi, anadili eğitiminin olması gerektiğinde mutabıktırlar. Odense şehrinde OTEB isimli gönüllü bir kuruluşun olduğunu ve anadil konusunda Türk ailelerine yardım etmeye çalıştığı vurgulanmıştır. Bazı aileler bu çabayı yerinde ve olumlu bulmaktadırlar, bazı aileler ise olumlu bulsalar bile orada ders veren kişilerin öğretmen kökenli olmamasından ve yapılan eğitimin de yeterli bulunmamasından kaynaklanan memnuniyetsizliklerini belirtmiş ve çocuklarını o kuruma eğitim almaya göndermekten vazgeçtiklerini ifade etmişlerdir. Bazı aileler ise Türkiye'den öğretmen gelmesini istemektedirler. Onlara göre Türkiye'den gelen öğretmenler sadece dili değil bunun yanında kültürü de öğretebilme kapasitesine sahiptir.

“... devlet tarafından kaldırıldı. Türk okulları açıldı fakat bunlar yeterli ön hazırlık yapılmadan açıldığı için yeteri kadar faydalı olmadı. Ben’yi Türkçesi gelişsin ve biraz daha bir şeyler öğrensin diye bu okula gönderdim; fakat gerekli özenin gösterilmediğine kanaat getirince göndermekten vazgeçtim. Oradaki derslerini notlarını kontrol ettiğimde her gün aynı derslerin yazılıp çizildiğini gördüm bu bana mantıklı gelmedi. Bu Türk okulundakiler tabi Türkiye’den görevlendirmeye gelen öğretmenler değil, burada yaşayan Türk gönüllüler. Ama önceden Türkiye’den görevlendirmeye gelen öğretmenler daha iyiydi. Bu ilk gelenlerin kitapları ve disiplinli bir çalışma sistemleri vardı. Şuan burada Türkçe eğitim veren sadece o Türk Okulu oradaki çalışanlar da gönüllülük esasına göre çalışıyor; zaten birçoğu da öğretmen değil. Biz de cüzzi bir miktar olan senelik 1000 DKK veriyoruz; fakat kitap yok ve sistemli bir şekilde dersler verilmiyor.” [A4K]

“Bence ana dili çok önemli ve olmalı. Kesinlikle olmalı çünkü anadilini bir çocuk öğrenirse diğer dilleri de daha kolay öğreniyor. Daha kolay adapte olacaktır. Ben Almanya’da yetişen çocukları da gözlemliyorum ve aile içinde Türkiye’de iletişim kuramıyorlar. Bu büyük bir sıkıntı oluyor. Çok problem yaşıyorlar. Benim eşimin abisi var Almanya’da çocukları Türkçe bilmiyor. Sürekli Almanca konuşuyorlar bu da büyük bir sıkıntı oluşturuyor. ...Öğretmenlerin Türkiye’den olmasa da üniversite bitirmiş öğretmen Türkler de olabilir çünkü öğretmenlikte çok önemli ve farklı, Türkiye’den gelen öğretmenler de iyi olur çünkü Türkiye’den gelen öğretmenler çok farklı oluyor. Yani çocuklara davranışı olsun, öğrettiği şeyler olsun. Üniversite bitirmesi bile o kadar önemli değil çünkü öğretecekleri çok farklı şeyler olabiliyor. En azından okumayı yazmayı öğretmesi bile çok farklı olabiliyor”. [A5K]

“Hayır, şu an belediyelerin sağladığı bir ana dil eğitimi yok. OTEB gibi derneklerde var. Evet, eskiden vardı. 2002 yılından önce belediyeler tarafından veriliyordu, bu dersler, öğretmenlerin maaşlarını da belediyeler veriyordu. Maddi ve siyasi sebeplerden dolayı bu dersler kaldırıldı. Siyasi derken, tabi bakıldığında yine ekonomiye dayanıyor. Fazla para harcadıklarını düşündüler belediyeler, bir dönem devlet bu derslere ekonomik destek verdi sonra her belediyenin kendi inisiyatifine bıraktı desteği kesti tabi... Bu durum belediyelere ağır geldi, belediyeler de bunları kaldırdı. Tabi bazı partiler anadil eğitimi olmalı diye desteklediler. Fakat siyasilerin

bazıları da ekonomiyi düşündükleri için bunu kaldırmayı düşündüler. Fakat bilim adamları da anadil eğitiminin çok önemli olduğunu söylüyor ve özellikle ilerisi için entegrasyonu da kolaylaştıracağını belirtiyorlar. Ama nihayetinde politikacılar karar verdiği için sonuç şimdi böyle. Kısmen de olsa bazı belediyeler bunu sürdürüyor. Kopenhag'ın bazı yerlerinde verilmeye devam ediliyor. Batıda Yülen adasının bazı yerlerinde, belediye destekli veriliyor. Ama yeterli değil tabi ki.” [A7E]

Kendi evinde konuşulan Türkçenin de yeterli olmadığını farkında olan bir görüşmeci, Türkçesinin nasıl yetersiz kaldığını şu cümleyle ifade etmektedir:

“Sadece evde Türkçe konuşulması hiç yeterli değil. Asla. Bizim evde konuştuğumuz Türkçe o kadar sınırlı ki, dikkat edersen hep aynı şeyleri konuşuyoruz. Ben Türkiye’den geldim unuttum.” [A3K]

3.1.4. Ailenin Topluma Uyum (Sosyalleşme) Sorunları İle Elde Edilen Bulgular

3.1.4.1. Topluma Uyum Sorunları

Görüşmeye katılan ailelerin ikisi dil konusunda uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Eşi Türkiye’de yetişmiş ve evlilik yoluyla Danimarka’ya gelmiş bir görüşmeci eşinin dil konusunda uyum sorunu yaşadığını, dil yetersizliği nedeniyle kendini ifade etme gücünü kaybettiğini söylemiştir. Evlilik kanalıyla Danimarka’ya gelen diğer görüşmeci ise aynı şekilde Danca’yı iyi bilmemesinin sorun olduğunu belirtmiştir.

“Eşimin tabi ki uyum sorunları oldu. Dil bilmiyordu iş bulamadı. İlk 5 sene çok zorlandı. Bir süre sonra iş bulduğu için dil kurslarına düzenli gidemedi. İşinden dolayı. İş arkadaşlarıyla konuşa konuşa öğrendi. Tabi çok iyi düzeyde öğrenemedi değişik aksan oluştu. Şimdi kendini ifade edecek kadar dile hâkim. Yani bir doktora gidip kendini anlatacak kadar biliyor.” [A5K]

“Sadece dil konusunda uyum sağlayamıyorum. Diğer konularda yani, iş arkadaşlarım hep Danimarkalı ve hiç öyle uyumsuzluk yaşamıyorum. Hatta onlardan sen farklısın Türk olarak daha uyumlu çalışıyorsun şeklinde patronumdan işittim diğer Türklerden daha uyumlu olduğumu söyledi öteki Türklerin çok çekingen olduklarını, erkeklerle konuşmadıklarını, yemek saatlerinde ayrı gruplar oluşturup ayrı yemek yediklerini, bunu güzel olmadığını patronum gelip bana söyledi ve gidip onlara bunu söylememi

istedi. Danimarkalıların insan yemediğini, işte biz onları içimize katıyoruz onların neden bizi içine katmadıklarını sorduklarını duydum.” [A6K]

İki görüşmeci ise sistemle ilgili bir sorun yaşamadıklarını sorunlarının kültürel uyum sorunu olduğunu vurgulamışlardır.

Ağırlıklı olarak kendi ülkesinden olan, aynı dili konuştuğu insanlarla iletişim kurma eğilimi hala güçlüdür. Bulunulan ülke vatandaşlarıyla görüşmeler komşuluk ve işyeri arkadaşlıkları şeklinde olmaktadır. İşyeri arkadaşlıkları çoğunlukla komşuluk ilişkilerinin de önüne geçmektedir. Komşuluk ilişkilerinin zayıf olmasının önemli bir nedeni henüz ailenin tam olarak bütünleşmemiş olması; başka bir deyişle ailenin tüm üyelerinin bir arada olmamasıdır. Bu durum ailece komşuluk ilişkilerini sürdürme yönündeki eğilimi engellemektedir.

Ayrıca ekonomik gerekçelerle (maddi durumunu düzeltmek gibi) yurt dışında bulunuyor olmak iş ortamındaki ilişkilere ağırlık vermeye yönelmektedir.

Çalışma saatleri dışındaki zamanın olabildiğince aile üyeleri, akrabalar ve Türklerle geçirilmesi yönünde belirgin bir tercih söz konusudur. Konut tercihleri de bu doğrultudadır. Başka bir deyişle çoğunlukla Türklerin yoğun olduğu mahallelerde ve konutlarda oturulduğu gözlenmektedir. Yabancı bir kültürden etkilenmekten, öz değerlerini yitirmekten, özellikle de olumsuz faktörlere karşı örselenir olmaktan korkmaktadırlar. Bu korkunun ve yukarıda belirtilen diğer nedenlerin de etkisiyle daha içe kapanır olmaktadır. Başka bir deyişle yabancılarla komşuluk ve arkadaşlık bağlarını olabildiğince sınırlı tutmakta; bunun yerine Türklerle ilişkilerini güçlendirmeye, korumaya çalışmaktadırlar. Bütün bunlar içinde bulunulan kültüre yabancılaşmaya yol açmaktadır.

Bu durumları bu iki görüşmecinin şu cevaplarında görebilmekteyiz.

“Var yani ben kendi şahsıma Danimarka toplumuna uyum sağladım diyemem... Ya şey meselesinde mesela devletin kuralları meselesinde problem görmüyorum. Yani ayrımcılık muhakkak oluyordur. Onu şey yapmıyorum ama ben uyum hususunda problem görmüyorum kendi açımdan. Gittiğim iş yerinde Danimarkalı ne yapıyorsa ben de onu yapıyorum. Danimarkalıdan istenenin aynısı benden de isteniyor. Danimarkalının istediğini ben de istiyorum. Aynı şekilde. Danimarkalı işte maaşında

ne kadar zam alıyorsa onu ben de alıyorum. Aynı şekilde almadığım zaman hakkımı arıyorum. Bunlarda problem yok ama bir de kültürel açıdan sıkıntılarımız var yani. Çünkü bir Danimarkalı komşularımız var ama aynı Türkiye de apartman şeyi başladı ya... Şehirleşmenin arttığı zamanlarda üsteki komşusunu tanımama gibi. Aynı onun gibi yanımızda komşularımız var selamlaştığımız oluyor ama sohbet etmek için bir araya geldiğimiz yoktur. Aslında bir uyum bir araya gelip birlikte birbirini ziyaret etmede bir uyum. Böyle bir şey yok yani...”[A2E]

“En büyük sıkıntım mesela burada çok ön yargı var başın örtülüyse Danimarkaca bilmiyordur. Az da olsa var mesela başörtülü çıktığın zaman burada o kadar çok var ki alışmış olmaları lazım ama alışmıyorlar. Seni başörtülü görünce Danimarkaca konuşmuyorlar seninle. Ben onunla Danimarkaca konuşuyorum o dönüyor kızıyla konuşuyor. Adam seninle konuşmak istemiyor. Çünkü başın örtülü. Çok kapalıysan ona daha bir tepkileri farklı. Ama sen onlarla konuşup kendini kabul ettirmeye çalışırsan, kendini anlatabiliyor, onun öyle olmadığını anlatabiliyor, ondan sonra Danimarkalılar dönüp sana biz sizi böyle bilmiyorduk çok farklısınız diyorlar. Ama sorun o iletişimi sağlayabilmekte... Yaşamı Danimarkalılar kendilerine göre yaşıyor. Mesela en ufak örnek komşuluk. Bizde komşuluk çok farklıdır. Bizim Türk kültürü çok farklıdır. Biz herkesle arkadaşlık kurmak isteriz. Ama Danimarkalılar kendi içine kapalı. İster komşu ol ister olma. Ama onların hayatlarına müdahale ettiğin anda sen komşuluk yaptığını sanıyorsun; ama o hayatına müdahale ediyormuşsun gibi tepki veriyor sana. Hani iletişimde zorlaşıyor bazen.” [A3K]

Bir diğer görüşmeci olaya başka açıdan bakarak Danimarka’da sorun yaşamadıklarını, yaşadıkları sorunun Türkiye’ye geldiklerindeki iletişim sorunu olduğunu ifade etmiştir.

“Sisteme uyum noktasında hiçbir sorun yaşamıyoruz biz aile olarak ve bence de sistem çok iyi işliyor. Sadece buradan Türkiye’ye gittiğimizde çocuklarımızın Türkiye’de konuşurken iletişim kurarken sorunları olabiliyor.” [A4K]

3.1.4.2.Okul İçinde Arkadaşlık

Görüşmeye katılan aileler çocuklarının okul içerisinde Danimarkalı öğrencilerle rahatça arkadaşlık kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlık seçiminde temel kıstasın kişilik özellikleri olduğu belirtilmiştir.

“Çocuklarımın hepsi Danimarkalı çocuklarla her zaman iyi anlaştilar hiç problem çıkmadı. Türklerle de Danimarkalı arkadaşıyla da aynı düzeyde. Onların kişiliklerine bağlı. Hangisinin kişiliği ona uygunsa onunla arkadaşlık kurarlar.” [A1K]

“Kızım kolay arkadaşlık kurabiliyor; ama hepsiyle değil. Tabi bunun sebebi işte Danimarkalı olmasından dolayı değil, kendi kişiliğinden kaynaklanıyor. Kişilik özellikleri belirleyici oluyor. Danimarkalılarda da ona karşı şimdiye kadar herhangi bir tepki olumsuz durumla da karşılaşmadık. Okuldaki Arap, Bosnalı, Somalili, Pakistanlı ya da Asyalı olsun hepsiyle rahatça iletişim, arkadaşlık kurabilir.” [A4K]

“Bizim bir problemimiz olmadı. Biz üç dört defa okul değiştirdik ve adapte olacak mı diye endişelerimiz oldu. Bilhassa bu sene yeni değiştirdiler’yla birlikte endişelerimiz daha fazlaydı; çünkü yaş büyüdükçe adapte sorunu artıyor. Dil problemi yaşamadık.” [A5K]

“Danimarkalı arkadaşları var ve iyi iletişim kuruyorlar. Ama yalnızca şöyle bir sıkıntımız oluyor: onlar yatılı gelmek ister, yatılı gitmek isterler eşim de böyle şeylere müsaade etmez. Yatılı gelebilir; ama yatılı gidemez. Bizim genel kültürümüzde bu var. Açıkçası kimseye artık güvenilmiyor. Tamam, kız iyi olabilir; ama ailesini tanımıyorsun. Evet, dediğim gibi Danimarkalıları bizim gibi değil görüş açıları çok değişik. O yüzden... Onlar 13 yaşında sevgilisini getirirse annesi onu gülerek karşılar mesela. O bana ters gelir. O yüzden göndermek istemem; ama gündüz gezmeye, oturup çay, kahve içmeye varım.” [A6K]

“Bizim böyle bir sorunumuz yok. Çocuklarımız kolay arkadaşlık kurabiliyorlar. Onlar bize geliyor bizim kızlarımız onların evine gidiyor.” [A7E]

3.1.4.3.Ailenin Arkadaş Tercihi

Aileler çocuklarının sınıfta yan yana oturacağı öğrenciyi tercih noktasında seçici davranmamışlardır. Onlar için sıra arkadaşının hangi etnik kimlikten olduğu önemli değildir. Bazı aileler ise özellikle çocuklarının Danimarkalı öğrencilerle oturmasını tercih etmektedirler. Bunun da sebebini dil gelişimine katkı sağlayacağı inancına bağlamaktadırlar.

“Fark etmez. Zaten bir masada dört çocuk oturuyor. Bunlarda ayda bir değişiyor. Fark

etmez ha bir Danimarkalı olmuş ha bir Türk...” [A7E]

“Benim hiç fark etmez. Çünkü çocuklar kendi aralarında da Danimarkaca konuşuyorlar.” [A5K]

“Ben çocukken okula giderken bir Türk arkadaşımın dibimde olmasını istedim. Maalesef hiç olmadı.’le beraberdi, çok iyilerdi; ama arada da Türkçe konuşuyorlardı. Öğretmenleri ayırdı onları. Derste derdi neden Danimarkaca değil de Türkçe konuşuyorsunuz? Hani böyle bir şey de oldu. İyi yönü de var iyi olmayan yönü de var.” [A1K]

“Bana kalırsa derste çocuğumun ben bir Danimarkalı çocukla oturmasını isterim. Dilinin daha iyi olması için. Çünkü o zaman dili en hızlı öğreneceği zamandır. Türk arkadaşıyla dışarıda, teneffüste görüşebilir, konuşabilir.” [A1E]

3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Danimarka ilköğretim okullarında Danimarkalı ve Türk kökenli öğretmenlerin karşılaştığı eğitsel ve yönetsel problemlere ait elde edilen bulgular incelenmiştir.

3.2.1.Sınıf Yönetimi Sorunları

3.2.1.2. Sınıflardaki Etnik Çeşitlilik

Görüşme yapılan öğretmenler sınıflar oluşturulurken 0. sınıftan itibaren etnik çeşitliliğe önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak okul yöneticileri yapmaktadırlar. Sınıfların karma olması çok kültürlü bir yaşama hazırlanmak için önem arz etmektedir. Bu nedeni de göz önünde bulunduran okul yöneticileri sınıfta etnik çeşitliliği oluşturmaya çalışmışlardır.

“... sınıflar sıfırdan oluşturulurken dikkat ediliyor. Yani Araplar ayrı bir sınıf Türkler ayrı Somaliler ayrı bir sınıf olmuyor onları kaynaştırmaya çalışıyoruz.” [Ö1K]

“...öğretmenleri öğrencileri ayırırken ilk okula başlayan öğrencileri sınıflara ayırırken dikkat edilen şey çocukların hangi milliyetten oldukları değil daha çok çift dilli olup olmamalarına bakılıyor. Bir sınıfta öğrencilerin karışık olmasına dikkat ediliyor.”[Ö2K]

“Evet, biz okulda sınıfları oluştururken etnik gruplara dikkat ediyoruz. Hatta bizden de önce okul idaresi ondan da daha önce ilçe milli eğitim merkezlerinde bu dikkate alınır çünkü onlarda etnik kayıtlar vardır. Diyelim ki anaokullarına 100 kişi alınacak ve içlerinden 40 iki dilli öğrenci bunlar rastgele dağıtılmaz sınıflara mesela 4 sınıf varsa her sınıfa 10’ar kişi düşecek şekilde dağıtılır.” [Ö6E]

“0. sınıfa öğrenciler başladığı zaman bu çeşitliliğe dikkat ediliyor. Aralığa kadar biz sınıf diye adlandırmıyoruz. Aralık 1’de öğrenci gruplarını tekrar gözden geçirerek bir arada sorunu yaşayan öğrencileri diğer gruplara alarak etnik çeşitliliği de göz önünde bulundurarak idare ve öğretmenler sınıfları oluşturuyorlar.” [Ö8K]

Bazı yabancıların yoğun olduğu okullarda etnik çeşitlilik kendiliğinden olduğu için tek dikkat edilen şey kız erkek öğrenci çeşitliliği olarak öne çıkmıştır. Deneme için yapılan tek milletli sınıfların da, istisna da olsa, olduğunu bir öğretmenimiz şöyle ifade etmiştir:

“Bu okulda öğrenciler sınıfa kaydederken tek dikkat ettikleri şey kız erkek sayılarının oranlı olması. Bu okulda yabancı oranı zaten çok yüksek. Ben bu okulda göreve başladığımda yabancı oranı %70’ti. Şu anda bu oran %95–96. Bir seferinde sadece hepsi Filistinli olan bir sınıf denemek istediler onun dışında hepsi karma sınıflar.” [Ö7E]

Yine yabancıların yoğun olduğu okullarda Danimarkalı öğrencilerin sayılarının az olabildiği ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen uyum sorunu yaşanmaması için yöneticilerin Danimarkalı öğrencileri sınıflara uygun şekilde dağıttıklarını belirtmiştir.

“Bu yıl ikinci sınıfa giden öğrencilerden sadece bir sınıf sadece iki dillilerden oluşuyor. Diğer sınıflardan ikisinde 2 tane ve 4 tane Danimarkalı çocuk var. Bu şekilde yaparak Danimarkalı çocukların sayısı az olduğu için onları da ayırmamak için böyle bir dağılım yapılmıştır.” [Ö4K]

Sınıf dağılımı sırasında velilerin de bazı istekleri olduğunu bir öğretmen şöyle ifade etmiştir:

“Bizim mesela yabancıların yoğun olarak yaşadıkları bölgelerden gelen(volsmosse) çocukların velileri özellikle çocuklarının bulunduğu sınıflarda Danimarkalı

öğrencilerin olmasını istiyorlar sınıfların karışık olmasını istiyorlar.” [Ö3K]

3.2.2.Öğretmen İle Öğrenci İletişimi ile İlgili Bulgular

3.2.2.1. İletişim Sorunu

Mülakata gidilen okullarda öğrencilerin Türk kökenli öğretmenlerle daha rahat iletişim kurduğu ifade edilmiştir. Bunun sebebi ise Türk öğrencilerin bu öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissetmesi ve ortak kültüre sahip olmalarının verdiği güven duygusu olarak ön plana çıkmıştır. Özellikle kültürel iletişim açısından Danimarkalı öğretmenleriyle sorun yaşadıkları ve kendilerini bu yüzden rahatça ifade edemedikleri ortaya çıkmaktadır. Danimarkalı öğretmenler iletişim sorunu yaşadıklarında beraber çalıştıkları Türk kökenli öğretmenlerden yardım istedikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda okulda bulunan Türk öğretmenler çocuğun aile ile iletişimde okula ve diğer öğretmenlere yardımcı oldukları dikkat çekmektedir.

“... iki dilli öğretmenlerin okullarda olması her zaman bir avantajdır. Hem öğrenciler için hem de veliler için. Daha önceki sınıfımda bir Türk kıızı vardı, okul gezisine gidecektik, veliler okul gezisine göndermek istemediler ve velileri görüşmeye çağırdık. Türk kökenli öğretmenimiz de görüşmeye katıldı, hem öğretmen hem de tercüman olarak. Velileri ikna etmemiz daha kolay oldu ve kızlarını gönderdiler. Bu tür durumlarda yabancı kökenli bir öğretmenin olması sadece öğrenci için değil veli ve diğer öğretmenler için de büyük avantajdır.” [Ö5K]

“Bu iletişim sadece dil sorunu olarak değil kültür iletişiminde de sorun olarak karşımıza çıkabiliyor. Yani birbirlerini kültür farklılıklarından dolayı anlayamadıkları durumlar olabiliyor. Böyle durumlarda her iki taraf da sorunu çözmeye istekli oluyor; fakat öğretmen biraz daha gönüllü oluyor. Çünkü öğretmenin öğrencisiyle ilgili projesi bir fikri bir görüşü oluyor ve o problemi o açıdan bakarak çözmeye çalışıyor. Böyle problemler çıkmasının birçok sebebi var. Bunlardan birincisi dil problemi. Dil problemi derken çocuk belki günlük hayatta kullanılan dili iyi biliyor, konuşuyor, anlıyor; fakat başka bir isteği olduğunda, fikri olduğunda bunu derinlemesine açıklayamıyor, kendini tam olarak ifade edemiyor. İki dilli öğrenciler önce dil odaklı sonra kültüre bağlı ve son olarak da sosyal içerikli iletişim problemlerini her dönemde yaşıyor.”[Ö6E]

“Normalde ben sorun yaşamıyorum; ama Türk olmayan öğretmenlerle bazen sorun yaşıyorlar. Kültürel olarak farklılıklardan dolayı bazen birbirlerini anlamakta zorlanıyorlar. Bu sorunları da konuşarak halletmeye çalışıyorlar. Öğretmenler Türk öğrencileri anlamadıkları zaman bana danışıyorlar ve sorunu daha iyi anlayıp çözmeye çalışıyorlar. Bana kendilerini daha yakın hissediyorlar, bir sorunları olduğunda hemen bana geliyorlar kendi sınıfımda olmasalar bile bana yakın olmaya çalışıyorlar her ne kadar Danca öğretmeni olsam da beni kendilerinden biri olarak gördükleri için bana daha yakınlar. Beni model olarak görüyorlar.” [Ö8E]

“...çünkü beni de kendilerinden sayıyorlar mesela bugün babam bana vurdu diye gelip söyleyebiliyorlar; ama bunu Danimarkalı bir öğretmene anlatamıyorlar. Bana gelip bugün şöyle oldu üzüldüm, diye duygusal konularda anlatabiliyorlar. Mesela bizim Türk öğrencilerimizden birisinin öğretmeni hasta oldu o çok ilgileniyordu o çocukla, bazı sorunları vardı. O öğretmen hasta olunca çocuk benimle konuşmayı tercih etti diğer derse giren öğretmenleri de vardı; ama beni tanıdığı için bana geldi dışarıda görseler bile gelip konuşuyorlar mesela bugün kalemlik yapmış onu geldi gösterdi. Yani çocuklar gelip arayıp buluyorlar. Kendilerine yakın hissediyorlar.” [Ö1K]

Ailelerin farklı özellikleri ve yapıları ölçüsünde çocuğun da okulda gösterdiği davranış özellikleri değişmektedir. Öğretmenler, kimlik karmaşası yaşayan ve bunu bir mücadeleye dönüştüren çocukların, okulda iletişim sorunu ve ifade sorunu yaşarken mevcut topluma uyum göstermiş ailelerin çocuklarının ise okul yaşantılarında bu sorunları yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Benim sınıfımda bir tane Türk çocuğu vardı. Şimdi özel eğitime gönderildi. Onun çok yüksek düzeyde sosyal problemleri vardı. Arkadaşlarıyla birlikte olma, onlarla çalışma ve konuşma problemleri vardı. Ders başarısı ise diğerlerine göre çok çok yüksekti. Ama sosyal olarak çok büyük sorunları vardı. Bunun sebebi yetişmesi ve aile durumlarındandır. Aile Türkler içinde yaşıyor ve Danimarkalılarla pek zaman geçirmiyordu.” [Ö5K]

“ evde fiziksel şiddete de maruz kalmıştı(tokat gibi), okulda da kendisinin bunu yapabileceğine inanıyordu ve arkadaşlarıyla sorunlar yaşadığında ailesinin onu cezalandırması gibi arkadaşlarını da böyle cezalandırabileceğini düşünüyordu, bunu normal görüyordu.” [Ö2K]

“Benim sınıfımda iki tane Türk öğrenci var, A ve B. A bizim için Danimarkalıdan farklı değil. A Danimarka toplumuna açık ve çok iyi entegre olmuş, Danimarka toplumunu benimsemiş. A senede iki defa Türkiye’ye gidiyor. A için Türkiye bir ana vatandan çok tatile gidilen bir yer gibi. Danimarka onun kendi evi. B’nin ailesi ise çok Türk, B’nin ailesinin yaşantısında din çok büyük bir yer kaplıyor. A’nın yaşantısında bunu göremiyoruz. B Türkiye’ye gittiğinde evine gidiyor. Televizyonda futbol maçları olduğunda Türk takımlarını büyük bir taraftarlıkla savunuyor ve benim takımım, benim ülkem kazanacak diyor. B’nin annesi burada Danimarka’da yetişmiş, okumuş bir kadın hatta o da bu okulda okudu. Babası Türkiye de okula gitmiş. B’nin babası hemen hemen hiç Danca konuşmıyor. Eğer veli görüşmelerinde konular derine inerse o zaman babası anlayamıyor. O zaman annesi yardımcı oluyor. Çok sevimli ve candan bir çocuk B; fakat yeteri kadar başarılı değil. Bizim emin olduğumuz bir şey de aile içinde onunla pek iletişim kurulamadığıdır. Başarısızlığın sebebinin bu olduğuna emin değilim; ama çocuk yeterli başarıyı gösteremiyor. Türkçesi de Dancası da o kadar iyi değil.” [Ö3K]

“Çocuklar bazen sorunlarını açıkça anlatmak istemiyorlar. Benimle bazen Türkçe olarak kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar. Eğer çocuk anlatamıyorsa ve ben sorunu olduğunu hissettiysem ben yavaş yavaş öğrenmeye çalışıyorum, evde mi sıkıntı var, boş zamanlarında bir sıkıntı mı var. Türk öğrenciler bazen ifade sorunu çekiyor. Ne anlatabilirim, neyi anlatamam, neyi paylaşabilirim neyi paylaşamam, her sorunlarını herkese gidip anlatamazlar. Buradaki Türkler birbirini hep tanıdığı için çocuk gelip bana anlatmaktan, içini dökmekten çekiniyor ya da başkasının kulağına gitmesinden çekiniyor. Burada aile baskısı var”. [Ö7E]

3.2.2.2. Türk Öğrencilerin Danimarkalı Öğretmenlerine Bakış Açıları

Eğitim ve öğretimin başlarında Türk öğrencilerinin Danimarkalı öğretmenlere bakış açılarında Türk kökenli öğretmenlere göre farklılık olduğu ifade edilerek bunun zamanla ortadan kalktığı belirtilmiştir.

“Benim pek öğrencim yok Türk ama gözlemlediğim kadarıyla çocuklar burada doğmuşlar hatta anne veya babaları da burada doğmuşlar. O yüzden buranın yaşamına alıştıkları için pek fazla ayırım gösterdiklerini sanmıyorum. Ama kendi aralarında yapıyorlar bu ayrımı sen Arapsın sen Somalilisin diye.. Veliler de olsun aileler de

olsun kendi aralarında yapıyorlar, öğretmenler için yapmıyorlar.” [Ö1K]

“Sanmıyorum, belki bazı durumlarda Türkçe konuşuyor olmam bir farklılık olarak görülüyor. Ama öğrencilerde çok ciddi bir ayırım yoktur.” [Ö2K]

“Belki en başta öğrenciler kendilerine yakın hissettikleri Türk öğretmenlere biraz daha farklı bakabiliyor; ama zamanla bu değişiyor.” [Ö3K]

Bunun yanı sıra ailenin yaşanılan kültürü algılayışı ölçüsünde çocuğun da tepkileri değişiklik gösterebilmektedir. Olumsuz bir algıya sahip olan aile, çocuğu da aynı yönde etkilemektedir. Bu durum bir öğretmen tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“Bir Türk öğretmene yapamadığı saygısızlığı Danimarkalı öğretmene yapıyorlar. Ya onların ailelerini tanıdığımız için bize daha saygılı davranıyorlar ya da aynı kültürden geldiğimiz için. Bunun en önemli sebebi aile ve ondan aldığı eğitim. Evde ailelerin öğretmen hakkında nasıl konuştuğu. Mesela bazı öğrenciler Danimarkalı öğretmenler Hıristiyan oldukları için onlara bazen kendi dillerinde küfür edebiliyorlar fakat aynı kelimeleri Müslüman öğretmenlere söyleyemiyorlar. Bu fazla değil ama yapanlar var.” [Ö7E]

Danimarkalı öğretmenlerin Türk öğrencilere bakış açıları sorgulandığı zaman ise öğrencilerin sahip oldukları kültürü tanıma çabası dikkat çekmektedir. Bununla beraber kültürel özelliklerin bilinmesi oranında yaşanan problemlerin de azaldığı ve daha sağlıklı iletişim kurulabildiği ortaya çıkmaktadır.

“Başka yerlerde nasıl oluyor bilmiyorum; ama burada benim okulumda hiçbir ayırım yapılmıyor. Yapılan hataya göre davranıyorlar mesela ailenin bir sosyal sorunu var ona göre yardım ediliyor. Yani çocuklara renk, ırk farkı hiç gözetilmiyor.” [Ö1K]

“Burada Türk diye ayırmıyorlar iki dilli ya da iki kültürlü öğrenciler diye sınıflandırıyorlar ve onlara da bakış açıları olumlu. Bazen onları anlamakta zorluk çektikleri konularda bana gelip danışıyorlar. Bazen sorun yaşıyorlar mesela bazı öğrenciler Jimnastik derslerinde beraber soyunmak istemiyorlar ya da bayram zamanlarında tatil olmasını istiyorlar, bazen toplantıları oruç açma saatine dek geliyor böyle durumlarda aralarında anlaşmazlık oluyor. Ama kültürünüzü anlatınca durum

anlıyorlar ve ona göre davranıyorlar çünkü onlar için farklı bir kültür ve bunu anlamaya çalışıyorlar.” [Ö8K]

“Ben daha önce yabancı çocukların olmadığı okulda da çalıştım. Orada tamamen yabancı çocuklar hakkında ne bir tutumum ne de bir önyargım ya da düşüncem vardı. Buraya bu okula geldikten sonra ancak hangi tutumu ya da davranışı takınmam gerektiğini düşünmeye başladım. Zannediyorum ki birçok şeyi de öğrendik, iki dilli çocukların eğitimiyle ilgili neler yapabiliriz, nasıl yöntemler geliştirebiliriz konusunda yapılan kurslar, seminerler oldu; bunların içine girdiğimiz zaman da onlar için neyin gerekli olduğunu neyin faydalı olduğunu da öğrenmiş oluyorsunuz. Ama herhangi bir önyargıya dayalı bir tutumun olacağını hiç sanmıyorum. Ancak bir öğretmen olarak nasıl yardımcı olabilirim düşüncesi olabilir.” [Ö2K]

“Bazen belki dil ve kültür olarak öğrenciler arasında gruplandırmalar yapılabilir. Örneğin; Arap çocukların davranışları ve hareketleri diğer öğrencilere göre biraz daha, özellikle Filistin’den gelenler, şiddete eğilimli olabiliyor ya da Somalili öğrenciler daha zor uyum gösterdiği için farklı gruplar oluşturuluyor. Türk öğrenciler için böyle bir durum söz konusu olmuyor.” [Ö3K]

3.2.3.Öğrencilerin Ders Başarısı

3.2.3.1.Başarı Farkları

Mülakata katılan öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında aile içi iletişim iyi olduğu ve Dancayı iyi edinmiş çocuklarda Danimarkalı çocuklarla bir farkın oluşmadığı belirtilmiştir. Aile içi sorunlar yaşayan çocukların ve sağlıklı bir Danca edinmemiş çocukların ise eğitim sırasında zorluklar yaşadığı ifade edilmektedir.

“Dancası iyi olan öğrenci evde de yardım destek alıyorsa hangi milletten olursa olsun okulda başarılı olur ama evde destek almıyorsa ister istemez dışarı çıkarlar derslerle ilgilenmezler ve başarısız olurlar. Şu an mesela sınav zamanı, bizim Türk öğrencilerden Danca’dan 12 alan da var 2 alan da var. Bu bölgede Türklerden çocuklarına destek verenler %20 , %30 civarındadır. Bu bölgede, işsizler parçalanmış aileler, dil bilmeyen veliler yaşamakta. Çok fazla parçalanmış aile çocuğu var...” [Ö7E]

“Türk velilerde okuma-yazma bilmeyen çok fazla değil onun için Danca bilmese bile çocuklarını dinleyebiliyorlar onlarla ilgileniyorlar onun baya etkisi oluyor. Yardım ediyorlar derslerine bu da başarılı olmalarını sağlıyor. Mesela bir tane özel sınıfa giden bir öğrencimiz var annesi evde özel hoca tutmuş dersine yardımcı olsun diye ve dil bilmediği halde bütün toplantılara katılıyor ailenin desteği çok önemli burada öbür türlü olursa veli hiç ilgilenmezse Türk öğrencilerimizin bazılarında o da oluyor aile ilgilenmiyor ve çocuk biraz geri kalıyor.” [Ö1K]

“Genel olarak iki dilli öğrencilerin velileri olmak üzere bu Danimarkalı veliler içinde geçerli olabilir. Ailenin eğitim seviyesi ne kadar yükselirse öğrencilerin başarısı da o oranda yükseliyor. Çünkü aile içinde bir iletişim var, ailenin çocuğa verebileceği şeyler çoğalıyor; ama ile içinde içeriği dolu bir iletişim yoksa o zaman çocuklarında o oranda okuldaki derslerde başarılı olması zayıflıyor. Çünkü konuşmuyorlar, birlikte az zaman geçiriyorlar. Veliyle öğrenci arasında ne kadar sık ve içi dolu bir iletişim olursa başarı o oranda artıyor.” [Ö4K]

Bir öğretmen ise Danimarka’daki yabancılar arasında en başarılı grubu Türk öğrencilerin oluşturduğunu belirtmiştir. Fakat Türk öğrencilerin Danimarkalılarından da geride olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Türk ailelerindeki kız ve erkek öğrenciler arasında başarı farkları olduğunu da ifade etmiştir. Bu fark OECD’nin raporunda da belirtilmiştir. OECD’nin raporuna göre veritabanındaki bilgiler göçmenlerin orta öğretime kayıtlarında bir cinsiyet ayrımı olduğunu göstermektedir. Genel lise eğitiminde göçmen öğrencilerin,% 54,7’si bayan ve % 45,3’ü erkektir. Bu % 55,6’sı bayan ve % 44,4’ü erkek olan etnik Danimarkalı öğrenciler ile de tutarlıdır. Mesleki eğitim bir bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin % 50’si bayan ve % 49,9’u da erkektir. Bu, çoğunluğunu kadınların oluşturduğu ticaret eğitimi ile büyük çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu teknik eğitimi kapsayan mesleki eğitimin değişik alanları arasındaki büyük farkı kapsamaktadır (OECD,17.07.2009).

“Evet, bu farklılıklar var. Türk öğrencileri ile Danimarkalı öğrenciler arasında veya Türk öğrencileri ile diğer göçmen öğrencileri arasında. Bu bazı hallerde iyi bir fark. Türk öğrencilerin işi daha iyi götürdüğünü derslere daha yatkın olduklarını, daha başarılı olduklarını gösterir. Bazı hallerde de iyi olmayan farklar vardır örneğin bizde öğrenci dediğimizde bir kız bir de oğlan olarak bakmak gerekmekte. Özellikle kız

öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenir. Türk oğlanlar ise kız öğrencilerinden daha başarısızdır. Ama genelde baktığımızda Türk öğrencileri diğer yabancı öğrencilere göre daha başarılı; ama Danimarkalılara göre daha başarılı değillerdir. Onların biraz daha arkasında yer almaktadırlar.” [Ö6E]

3.2.4.Öğrenci-Öğrenci İletişimi ya da Arkadaşlık Grupları

3.2.4.1.Akran Grupları (Klikleşme)

Görüşmecilerden bazıları etnik kökene ya da dine dayalı gruplaşmaların alt sınıflarda görülmediğini, bunların daha çok üst sınıflara doğru arttığını belirtmişlerdir. Bunun da çocuğun yaşı ilerledikçe kendi etnik ve dini kimliğini sahiplenerek kendini bunların üzerinden ifade etme çabasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

“Aslında küçük sınıflarda bu gruplaşmaları yaşamıyoruz. Yaşları küçük olduğu için kiminle oynamak istiyorsa onunla oynuyor. Ama yüksek sınıflara geldikçe kendi kültürel kimliği konusunda bilinçlenip farkında olduğu zaman gruplaşmalar artıyor. Özellikle dikkat çeken Arap çocukların bir arada olması bazen sorunlara yol açabiliyor.” [Ö4K]

“Ben bunu kendi sınıfımı örnek göstererek anlatabilirim. Arap çocuklar var Somalili çocuklar var bir tane de Danimarkalı bir öğrencim var. O çocuk çok fazla zorluk çekti, sonradan geldi bir de sınıfa, dışlandı. Mesela masaya dokunarak geçti mi bir kaç Arap çocuğumuz vardı masayı hemen silerlerdi. O çocuk çok üzülme teneffüste de hemen dışlanma oldu biz bunu gördük sınıf öğretmeni olarak. Sınıfta yuvarlak bir halımız var her Cuma oturuyoruz. Diğer sınıf öğretmeni de ben de konuşuyoruz bu hafta nasıl gitti ne yaptınız geçen hafta senin ne sorunun vardı? Bu hafta nasıl geçti anlaşabildiniz mi? Bazen birbirlerine güzel fikirler veriyorlar o fikirleri kullanıyorlar. Bir tane oğlumuz var, çok sinirli birisi her şeye parlıyor. Hemen yumruğu indiriyor. Biz de soruyoruz: mesela bunu çözmek için siz neler önerirsiniz? Birisi dedi ki 10’a kadar sayın, birisi ellerini arkasına saklasın. Ertesi hafta soruyoruz ne yaptın, söylenen önerileri uyguladın mı diye. Velilere de bildirilir, mektup yazılır, böyle böyle dışlanma oldu diye... Sonra velilere teke tek toplantı da denir işte senin çocuğun böyle yaptı biz beğenmedik uyardık bir de siz konuşur musunuz, denir.” [Ö1K]

“Tabi gruplaşmalar oluyor, Danimarkalılar Danimarkalılarla ya da Somaliler Somalilerle Araplar kendi aralarında gruplaşıyor. Belki bu doğal bir sonuç çünkü kendini orada daha kolay ifade ediyorlar. Bazen biz onların karışık olarak iş yapmasını istiyoruz. Karışık olarak gruplar oluşturmaları kendileri için daha iyi oluyor çünkü bu şekilde daha çok şey öğrenebiliyorlar.” [Ö2K]

“Türkler, Araplar, Somaliler bir arada oluyorlar Danimarkalılar bir arada oluyorlar. Türklerle Araplar aynı dinden ve yakın kültürlerden oldukları için bir arada oluyor. Birbirlerine garip şakalar yapıyorlar, itişiyorlar falan. Bir de karşıdakilere tavır alıyorlar. Biz mesela geçen altıncı sınıflarla konuştuk “sizin Danimarkalılarla konuşmanız çok önemli onlarla iyi anlaşmanız lazım “diye şimdi daha iyiler ama yine de arada toplanıp grup oluşturuyorlar. Onlar böyle davranınca Danimarkalı çocuklarda rahatsız oluyorlar bu durumdan ve birbirlerine zıt düşüyorlar. Bu sorunu çözmek için önce öğrencilerle konuşuyorum eğer çözmiyorsak ailelerini çağırıp konuşuyorum. Ama öncelikle mutlaka öğrenciyle çözmeye çalışıyorum.” [Ö8K]

“Kendi aralarında gruplaşmalar olsa da bu gruplar tam olarak birbirine karşı değil yani çatışma olmuyor sadece bu gruplar arkadaşlık grupları oluyor.” [Ö5K]

“Sınıf içinde akran grupları oluşuyor ve etnik köken olarak oluştuğunu görebiliyoruz. Özellikle kökeni orta doğuya dayanan... Burada bizim Türk çocuklarını daha sosyalleşmiş olarak görebiliyoruz. Genellikle hâkim fotoğraf Lübnan gibi, Irak gibi, Filistin veya Somali gibi yerlerden gelenler kendi dinlerinden olmayanlarla oynamayı bir şekilde doğru görmüyorlar ama bu konuda Türk çocuklarının biraz daha açık olduğunu, onlar arkadaş grubunu hem Danimarkalılardan hem de diğer etnik kökenlerden oluştuğunu görüyoruz. Türkler zaten bu konuda belirleyici şey değil. Bunu Ortadoğu ve Afrika’dan gelen Müslüman kökenli öğrencilerde görmek mümkün...” [Ö6E]

Bir görüşmeci ise farklı etnik kimliğe ve aynı dini kimliğe sahip olan çocukların da kendi aralarında ortak olarak sahiplenilen dini kimliği yansıtışları ölçüsünde ayrışmalar da yaşandığını etmiştir.

“Türk öğrencilerle Orta Doğu’dan ve Afrika’nın Müslüman kökenli ülkelerinden gelen öğrencileri karşılaştırdığımızda Türk öğrencilerinin daha fazla Danimarkalaşmış,

daha fazla asimilasyona girmiş. Kendi kültüründen oldukça uzakta ve İslamiyet'ten de daha uzakta gördükleri için, siz Müslüman değil misiniz, bizimle oturacaksınız bizimle kalkacaksınız, hatta bunun da ötesinde benim gibi niçin düşünmüyorsun anlamakta zorluk çekiyorum, hatta hiç anlamıyorum gibi ifadelerden ve düşüncelerden dolayı Türk öğrencilerine karşı böyle bir görüşleri var.” [Ö6E]

“Disiplin sorunları olabiliyor, örneğin bir grup Arap çocuk bütün okulu olumsuz etkileyebiliyor.” [Ö3K]

Bir görüşmeci ise okulunda akran gruplarının eskiden oluştuğunu şu anda böyle bir durumun olmadığını şu cümleyle belirtmiştir:

“Önceleri vardı ama şimdi karışık ve genellikle aralarında Danca konuşuyorlar.” [Ö7E]

3.2.4.2. Türk Öğrencilerin İletişim Dili

Görüşmeciler Türk öğrencilerin bazı durumlarda Türkçeyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlar genellikle kötü söz ya da gizlenmesi gereken özel bir durumla ilgili olabiliyor. Bununla beraber Türk çocuklarının yaşları ilerledikçe Türkçeyi kullanma eğilimlerinin arttığı belirtilerek, bunun da az seviyede olduğu ifade edilmiştir. Tam anlamıyla Türkçe bir diyalogun olmadığı bazen Türkçe başlayan bir konuşmanın yer yer Dancayla devam ettiği; bazense Danca başlayan bir konuşmanın yer yer de Türkçe ilerleyebildiği belirtilmiştir.

“Karışık konuşuyorlar Türkçe, Danimarkaca ama konuştukları şeye bağlı bazen özel bir şey konuşacaklarsa Türkçeyi seçiyorlar diğerlerinin anlamayacağını bildikleri için ama bizim sınıfta 3.sınıf bu sene 4 tane Türk öğrencimiz var. En kalabalık Türk öğrencimiz bu sınıfta onların öğretmeni her sabah günaydın kelimesini her dilde söyletmiş hem Arapça hem Türkçe hem Somalilice biz yapmadık bunu mesela sonra bazı şarkları da bütün dillerde öğretmişler bir dil diğerinden daha üstün olmasın diye diğer dillere de yer verelim demişler böyle bir yöntem izlemişler.” [Ö1K]

“Kendi dillerini konuşuyorlar.” [Ö2K]

“Küçük sınıflarda Danca konuşuyorlar. Sınıf büyüdükçe kendi dillerini konuşma eğilimi gösteriyorlar.” [Ö3K]

“Bu duruma göre değişiyor. Çok ilginç durumlarla karşılaşıyoruz. Özellikle Türk öğrencilerinde birbirleriyle konuşurken araya Danca sözcükler kattığını defalarca gördüm. Fakat bununda bir sorun olmadığını anladık sonradan. Çünkü iki kişi iletişim yapıyor ve aynı şeyi biliyorlar. İkisi de Danca biliyor ikisi de Türkçe biliyor. Biri konuşmasına Türkçeyle başlarsa bunu Danca’yla bitirebilir. Keza cevap verende Danca ile başladığı bir cevabı Türkçe ile bitirebilir. İletişim böylece gidiyor. İletişim sağlandığı sürece de hiçbir sorun değil. Danimarkalıları yapılan şeylere gelince eğer konuşulan ortada bir konu varsa ve arada ki iyi bir diyalogdan söz ediyorsa iletişim baştan sona Danca ve mümkünse çocukların en güzel sözcükleri seçtiklerini fark ediyoruz. Fakat burada bir itiraz söz konusu ise Türk öğrenci kendisini ifade ederken araya bir Türkçe küfür sıkıştırabiliyor. Küfür koymasa bile Türkçe başka bir kelime koyuyor ve zaten Danimarkalı bunu küfür olarak anlıyor.” [Ö6E]

“Eğer yan yana oturuyorlarsa ara sıra Türkçe konuşuyorlar Ama biz yan yana oturtmamaya çalışıyoruz. Biz öğretmenler sınıfta tek konuşulması gereken dilin Danca olduğunu zaman zaman vurguluyoruz. Ama eğer anlayamadıkları bir durum olduğunda sadece yardımcı olmak için Türkçesini ben söylüyorum Türk öğrencilere.” [Ö7E]

3. 3. Öğrenci Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular

3. 3. 1.Öğrenci-Öğretmen İletişimi

3.3.1.2. Öğretmenle İletişim Sorunları

Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında öğretmenleriyle iletişimleri noktasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları ortaya çıkmaktadır. İletişim de oldukça rahat ve serbest olduklarını ifade etmişlerdir.

“Okulda ben fazla problemle karşılaşmıyorum; ama karşılaşsam, açık açık hiçbir şeyi saklamadan anlatırım, olduğu gibi anlatırım. Bu şekilde davranmam daha çabuk çözüme kavuşturuyor.”[ÖĞ1E]

“Öğretmene gidiyorum direkt anlatmaya başlıyorum. Hiçbir sıkıntı yaşamıyorum, öğretmen beni dinliyor.” [ÖĞ4K]

“Gidip öğretmene söylüyoruz rahat bir şekilde... Sorunla karşılaşmıyorum ama pek sorun yaşadığım olmadı sadece bir okula gittiğimde öğretmenden memnun değdik

bütün sınıf. Çünkü doğru öğretmiyordu. Sürekli bilgisayarla telefonuyla uğraşıyordu ve bizde öğrenmek istiyorduk.”[ÖĞ3K]

“Ya öğretmenle konuşurum o da o sorun hakkında elinden geldiğince bir şeyler yapmaya çalışır.” [ÖĞ2K]

“Yani pek fazla bir problemim olmadığı için; Giderim söylerim. Pek fazla çekinmem.”[ÖĞ6K]

Sadece bir öğrencinin iletişim sorunu yaşadığı, bunun da Dancayı tam olarak bilmemesinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

“Vardı çoğunlukla. Çünkü ben içime atardım hiç kimseye söylemezdim. Danimarkalı oldukları için zor iletişim kuruyordum. Türkçeyi yarım biliyorum danimarkacayı da yarım biliyorum ondan sonra yarım anlatıyorum, kendi istediklerimi anlatamıyordum” [ÖĞ7E]

3.3.1.3. İletişimde Öğretmen Tercihi

Görüşme yapılan öğrenciler sınıf öğretmenleri başta olmak üzere sık görüştikleri öğretmenlerle daha rahat iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir.

“Danimarkaca öğretmenimle; çünkü o benim hem Danimarkaca hem de sınıf öğretmenim olduğu için. Bir anlamda o benim sırdaşım, bazı konuları sadece ona açıp onunla konuşabiliyorum. Bunu diğer öğretmenlerimle yapmıyorum.” [ÖĞ1E]

“Hepsiyle. Ama İngilizce öğretmenim ve Danimarkaca öğretmenimle daha rahatım. ” [ÖĞ4K]

“Matematik ve Danimarkaca öğretmenimle çünkü onları daha çok gördüğüm için, bilmiyorum artık. Ama İngilizce bir şey anlatacağım zaman biraz zorlanıyorum.” [ÖĞ3K]

“Matematik, İngilizce, Danimarkaca öğretmenlerimle... Çünkü onlar yani hep onlar dersime geldiği için onlarla daha iyi anlaşabiliyorum.” [ÖĞ2K]

Sadece bir öğrenci kendini en iyi Türk öğretmenleriyle konuşurken rahatça ifade edebildiğini vurgulamıştır.

“En iyi iletişim kurduğum Türk öğretmenlerim.” [ÖĞ7E]

3. 3. 2.Akademik Başarı ve Karşılaşılan Zorluklar

3. 3. 2. 1.Başarı Açısından Benlik Algısı

Özellikle Danca dersinde Danimarkalı öğrencilere göre daha fazla zorlandıklarını ifade eden öğrenciler ve bununla beraber İngilizce dersinde de yer yer geride kaldıklarını belirtmişlerdir.

Genel lise eğitimiyle ilgili Danimarka Değerlendirme Enstitüsü 2006 yılında liselerin iki dilli öğrencilerle ilgili çabaları başlıklı bir rapor yayımladı. Raporda diğer şeylerden ziyade iki dilli öğrenciler için en büyük sorunun Danca dili olduğu belirtilmektedir. İki dilli öğrenciler daha çok genel lise eğitiminde kullanılan akademik dile değil günlük hayatta kullanılan dile aşinadırlar. Yazım diliyle ilgili olarak öğrenciler dilbilgisi, cümle yapısı ve noktalamayla, konuşma dilinde ise kelimeyle ilgili problem yaşamaktadırlar ki bu da onların dili yeterince düzgün ve çeşitli kullanamamalarına yol açmaktadır (OECD, 17.07.2009).

“Tabi ki ara sıra oluyor, bir kere Danimarkaca, tabi onlar her yerde sürekli Danimarkaca konuşuyorlar; ben anne ve babamla Türkçe, ağabey ve ablalarımınla Türkçe bazense Danimarkaca, konuştuğum için; ama matematik, Almanca, fizik, İngilizce v.s derslerde kesinlikle benden iyi olduklarını düşünmüyorum. Bu derslerde aynıyızdır.” [ÖĞ1E]

“Yok, diğer öğrencilerle aynıdır. Benim de başarılı olduğum dersler oluyor. Bazen Danimarkaca’da bazen matematikte onlar benden yardım soruyor ben onlardan.” [ÖĞ4K]

“Değişiyor, matematikte kendimi iyi görüyorum, İngilizce’de kendimi kötü görüyorum.”[ÖĞ2K]

“Fizik, kimya. Aslında bilmiyorum. Fizik, kimyayı ilk gördüğümde beri bir türlü anlayamadım tabi ilerledikçe bu dersler zorlaştı, ben en baştan beri anlamayınca düşük, orta denecek notlar aldım. Tabi çok kötü de değilim.” [ÖĞ1E]

“Matematik ve İngilizce... Kendimi iyi hissetmiyorum İngilizce’de. Neden olduğunu

düşünmedim. Ama çok zor bir dil olduğu için olabilir.” [ÖĞ4K]

“Ben hiçbir destle sorun yaşamadım şimdiye kadar; ama öğretmenden dolayı kötü oldum, yoksa hiçbir sorunum olmadı. Mesela, İngilizce’de 2 sene benim öğretmenim iyi değildi gittiğim okulda ve bir şey veremedi öğretemedi bize. O yüzden zayıfladı biraz ama önceden iyiydi. ”[ÖĞ3K]

“İngilizcede... ilk okulumda geç başlattılar İngilizceyi. Çok kolay sorular sordular İngilizce ve hiç ders vermediler yani, 2 senem boşa gitti, o okulda ondan sonra bu okula gelince herkesin gerisinde kaldım. Bir de Danimarkaca var. 2 dil olduğu için bilemiyorum, hem Türkçe hem Danimarkaca olduğu için biraz karıştırıyorum konuşurken.” [ÖĞ2K]

“İngilizcem iyi; ama sınıftaki Danimarkalıların İngilizcesi benimkinden daha iyi onlarınki yüksektir.”[ÖĞ6K]

“7. ve 8. sınıflarda Danimarkaca İngilizce ve Almanca. Çoğunlukla bu dillerde zorluk çektim.” [ÖĞ7E]

3.3.3.Öğrenci-Yönetici İletişimi

3.3.3.1.Okul Yöneticileriyle İletişim Engelleri

Öğrenciler okul yöneticileriyle iletişim sırasında hiçbir zorlukla karşılaşmadıklarını ve rahatça düşüncelerini ifade edebildiklerini belirtmişlerdir.

“Yani zamanı olursa sorun olmuyor” [ÖĞ7E]

“Hayır, benim için zor değil, mesela müdürle konuştum, zaten müdür yardımcısı yok okulda. Müdürle gezi için konuştum. İngiltere’ye ve Amerika’ya geziler oldu, bunlar hakkında konuşmuştum. Olumsuz bir tutumu da olmadı. Benle ilgilidir, arkadaşça konuşur.” [ÖĞ1E]

“Yöneticilerle fazla değil; ama okuluma taşınacağımda direk müdür veya müdür yardımcısıyla görüştük konuştuk. Onlarla da öğretmenle konuştuğum gibi oluyor. Kolay oluyor. Hiç engel yaşamadım. ” [ÖĞ4K]

“Hayır, olmuyor; mesela sınıfta bir oğlan var görünüşümle dalga geçtiği için öğretmenler annesini bile aradı. Ama fayda etmedi ondan sonra mecbur müdürle konuşmaya gittik. Ama müdürün zamanı yoktu unutuldu o konu.”[ÖĞ2K]

3.3.3.2. Okul Yöneticilerinin Davranışlarını Algılayış

Görüşmeciler okul yöneticilerinin bazı durumlarda farklı davranabildiklerini belirtmişlerdir.

“...Aynı davranıyorlar iyi davranıyorlar. ” [ÖĞ4K]

“Evet... Bir öğretmenim vardı yabancı olduğumuz için daha çok, mesela başka Danimarkalı aileler geldiği zaman gülerek selamlıyordu, şakalar yapıyordu ama benim, bizim aileler geldiği zaman annem bir şeyler yapmaya çabalıyordu ama o da gülüyordu ama uzatmadan gidiyordu. Yani pek ilgili değildi. Pek bir şeyler öğrenmek konuşmak istemiyordu. ”[ÖĞ3K]

“Bazen farklı olduğunu hissediyorum... Sınıftaki bazı kişilerle daha sıcakkanlılar.” [ÖĞ6K]

“Bence bir farklılık yok, ama bazı durumlarda değişebiliyor. Bu iyi bir şey için de olabilir kötü bir şey için de olabilir ama çok nadiren farklı davrandıkları oluyor. ” [ÖĞ1E]

“Ben bu okula başladığımda. Problemlerim çocukları almadılar eğer yabancıysa.” [ÖĞ7E]

3.3.3.3. Okul Yönetimine Katılım

Danimarka eğitim sistemi, en üst düzeyde, özgürlük ve kararlara katılım temeline dayanmaktadır. En küçük sınıflardan üniversite sıralarına kadar, orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerle üniversite öğrencileri, okul ve eğitim hakkındaki kararlara katılabilirler. Ve kendilerinden bunu yapmaları da beklenmektedir. Çocuklar, kendi düşüncelerini sözcüklere dökebilmeyi öğrenirler. Ve onlara öğrenci kurulu kurma hakkı tanınır ki, öğrenci kurulu da okulda alınacak önemli kararlarda söz sahibidir(Yeni Eğitim Araştırma Merkezi,13.07.2009).

Katılımcı anlayışı benimsemiş olan Danimarka eğitim sistemi öğrencilerden de okul yönetimine aktif olarak katılmalarını beklemektedir. Görüşmecilerin bu durumu

irdeleyen sorulara vermiş oldukları cevaplarla bu konudaki düşüncelerini ifade etmişlerdir.

“Toplantılar oluyor, o toplantılarda söz hakkı isteyerek kalkıp fikrini söyleyebilirsin. Okul meclisinde bir kaç defa da görev almıştım. Mesela yabancıları birleştirerek fikirlerimizi anlatmıştık. Bu bana verildi, çoğu bana oy vermişti bu görev için. Öğrenci meclislerinde başkanlar hep Danimarkalılar oluyor. Bazı yabancılar da utandıkları ya da çekindikleri için buna katılmıyorlar.”[ÖĞ1E]

“... Böyle her sınıftan iki kişi gidiyor toplanıyor ayda bir mesela oyun bahçesi değiştirilecek onunla ilgili konuşuluyor... Mesela ben katılmak istiyorum birkaç arkadaşım daha katılmak istiyor, oylama yapıyoruz kâğıda yazıyoruz kimi istediğimizi sonra en çok oyu alan iki kişi okul meclisine gitmek için seçiliyor.”[ÖĞ4K]

“...Öğrenci meclisi için seçimlerde iki kişi seçilecekti ve o seçileceklerden biri bendim ve ben seçildim ve bizim sınıftaki istekleri ben söyledim. Öğretmenlerle konuştuk ve isteklerimizi söyledik. Benim düşüncemi görüşümü anlattım onun için bir sorun olmadı.”[ÖĞ3K]

“...Sınıftan 2 kişi gidiyor okulda ne yapabilecekleri hakkında konuşuyorlar. Sınıfa geliyorlar neyi değiştirmek istediklerini anlatıyorlar. Ben hiç seçilmedim çünkü istemedim.” [ÖĞ2K]

“Okulda öğrenci meclisi var. Ben de katıldım beni seçtiler.” [ÖĞ7E]

3.3.4.Kimlik Sorunları

3.3.4.1. Sınıfa Yabancılaşma

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu sınıf ortamında kendilerini diğerlerinden farklı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu farklılığın sebebi kültürel kimliğin getirmiş olduğu özellikler olup, sınıf içerisinde bu kimliğe karşı yapılan vurgu veya küçük görmeyle ortaya çıkmakta olduğu belirtilmiştir.

“Bazen olabilir... Şimdi Danimarkalılar sinirlendiklerinde Müslümanlara laf sayarlar o yüzden ben kendimi farklı hissediyorum.” [ÖĞ2K]

“Evet, farklı hissediyorum. Bir kere ben Türküm, onlar Danimarkalı; bunun yanı sıra

ben hem Türk kültürünü hem de Danimarka kültürünü bilmeliyim; ama onlar sadece Danimarka kültürünü bilmek zorunda. Bu açılardan ben sürekli kendimi farklı hissediyorum. ” [ÖĞ1E]

Öğrencilerden biri ders başarısı olarak öğretmeni tarafından diğerleriyle kıyaslandığını ve bundan rahatsız olduğunu ifade etmiştir.

“Benim sınıfımda geçen sene çoğunlukla Danimarkalı vardı öbürleri daha güzel İngilizce konuştuğu için öğretmen seni anlamıyorum ama diğerlerini anlıyorum gibi şeyler söylüyordu. Karşılaştırma yapıyordu.” [ÖĞ5K]

Öğrencilerin ikisi kendilerini sınıfta diğerlerinden farklı hissetmediği vurgulamışlardır.

“Hayır, hissetmiyorum. Tabi ki de fark var ama Danimarkaca olarak fark yok. İyi konuşabiliyorum Danimarkacayı. Onlar kadar konuşabiliyorum. ” [ÖĞ4K]

“Hayır, görmüyorum. Danimarkalı öğrenci gibiyim. Tek farkım Türkçe bilmem.” [ÖĞ3K]

3.3.4.2. Toplumda Kimlik Farkını Hissetme

Öğrencilerin çoğu sosyal ortamda bir şekilde Türk ve Müslüman olduklarından dolayı farklı muamele gördüklerini ifade etmişlerdir. Aynı öğrenciler bu durumla sık karşılaşmadıklarını; böyle davranışlarla az karşılaştıklarını vurgulamışlardır.

“Evet, birkaç defa oldu. İlkokulda olmuştu, şimdi bunların 7. sınıfta bir partileri oluyor, Hristiyanlığa güveniyoruz şimdi içki içme zamanı diye, tabi ben içki içmiyorum. Tabi biraz tartışmıştık sen niye içmiyorsun diye sordular, bunun gibi şeyler. Tartışmıştık tabi bunlar öğrenciydi. Öğretmenlerle ya da yöneticilerle olmadı.” [ÖĞ1E]

“Karşılaştım. Mesela ramazanlarda bir arkadaşım her ramazanda neden hiç yemek yemezsiniz çok sağlıksız falan diye çok eleştirir. Zaten o da çok gıcık kaptığım, sevmediğim biri, zaten sınıf sevmiyor onu. Öyle şeyler olabiliyor. Başka şeyle karşılaşmadım. ” [ÖĞ4K]

“Mesela teröristlerle İslam’ı bir görüyorlardı. Hani Amerika da 11 Eylül olayları oldu ya.. onu bir İslam grubunun yaptığı söylüyorlardı ve İslam’a kötü bakıyorlardı.

Mesela çoğunlukla siyah saçlı olduğumuz için kara kafalı derlerdi, gruplara almazlardı böyle şeyler çok olurdu.” [ÖĞ7E]

“Otobüste Danimarkalı bir kadına yer verdim döndü bana ben senin yerine oturmam dedi neden dedim sen yabancı olduğun için dedi.” [ÖĞ5K]

“Hayır görmedim. Ayrım yapıldığını hissetmedim... Aslında ben gördüm. Önceki okulumda öğretmen bize kızardı Danimarkalılara kızmazdı. Bizi kapının önünde çıkartırdı. Ceza verirdi; ama Danimarkalılara bir şey yapmazdı .. Normalde diğer öğretmenler her sorunumuzla ilgilenip iyi davranırlar. ” [ÖĞ2K]

“Hayır, tabii ki; ama domuz yiyen oluyor. O biraz fark ediliyor; ama doğum günlerinde biliyorlar yemediğimizi onun için başka bir şey pişiriyorlar veya domuz pişirmiyorlar.” [ÖĞ3K]

Sadece bir öğrenci böyle bir durumla karşılaşmadığını belirtmiştir.

“Hayır. Hiçbir şekilde karşılaşmadım.” [ÖĞ6K]

3.3.4.3. Arkadaş Seçimi

Öğrencilerin çoğu arkadaşlık seçiminde etnik kimliğin değil de kişisel özelliklerin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Aranan bazı kişilik özellikleri ise saygılı olması kibirli olmaması, güvenilir olması, yalan söylememesi olarak ön plana çıkmıştır.

“İlk olarak, nasıllar ve bana karşı nasıl davranıyorlar. Kız erkek diye ayırmam, Tabi öncelikle kişiliği önemlidir. Milliyeti önemli değildir. ” [ÖĞ1E]

“Kişiliklerine bakarım, yani iyi huylu olsun. Başkaları hakkında kötü konuşmasın.” [ÖĞ4K]

“Tabi ki çok şey var dikkat ettiğim, ama en önemlisi güvенеbilir miyim ona, sonra açık sözlü olacak bir şey saklamayacak ...” [ÖĞ3K]

“Önce kişiliği ve davranışlarına bakarım. Yalan söylemeyen ve neşeli olmalı. Herkesin benim hakkımda dediği şeye inanmamasına dikkat ederim. Annemin tanıdığı kişi olsun isterim.” [ÖĞ2K]

“Mesela, düzgün konuşmalı, saygılı, kibar... Sıcakkanlı olmalı.. Kibirli olmamalı... Yani burnu havada olmayacak.. Kötü alışkanlıkları olmayacak... Türk, Danimarkalı, Filistinli, Arap fark etmiyor.” [ÖĞ6K]

Bir öğrenci arkadaş seçerken kişilik özelliklerinin yanı sıra ders başarısını da dikkate aldığını şu cümlelerle belirtmiştir.

“En başta iyi mi kötü olduğuna dikkat ediyorum. Sınıftaki seviyeme bakıyorum iyiye tabii ki iyilerle çalışıyorum ama seviyesi kötülere de yardım ediyorum kendi seviyemin iyi olması için iyilerle çalışıyorum.” [ÖĞ5K]

Bir öğrenci de arkadaş seçiminde dinine saygıyı kriter olarak belirlemiştir.

“Danimarkalıysa benim dinime karşı olmayacak, iyi bir insan mıyım kötü bir insan mıyım ona bakması lazım...Türk arkadaşım çok var.”[ÖĞ7E]

3.3.5.Gelecekle İlgili Hedefler

3.3.5.1. Meslek Seçiminde Rehberlik

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında meslek seçiminde öncelikle kendilerinin karar verdiğini ama okul rehberlik hizmetlerinden de faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ilköğretim okullarında meslek seçiminden ziyade okul seçimi hakkında yardım aldıklarını vurgulamışlardır.

“Meslek seçimi noktasında lisede oluyor bu. Ama bir sonraki okulu seçerken bana yardımcı oluyorlar. Bizce sen şu okula gitmelisin bu okula değil veya bizce senin kararın iyi bir karar diye, yönlendirme yapıyorlar. Eğer benim tercihim doğruysa beni destekliyorlar. ” [ÖĞ1E]

“Derslerime bakıyorlar şimdilik... Rehberlik dersine.. 8. sınıfta başlayacaklar...” [ÖĞ6K]

“Ben dışçı olmak istiyorum. İngilizce, matematik, fizik önemli olan dersler. Bunda notlarımın iyi olması gerekiyor. Bu mesleğe ben karar verdim. En baştan beri dışçı olmak istiyorum.” [ÖĞ4K]

“Öğretmenlerimin birisi her şeye yardım ediyor. Doktor veya avukat olmak istiyorum. Bunun için hiç kimse zorlamadı kendi seçimim.” [ÖĞ2K]

“İlk ekonomi okumayı düşündüm değiştirdim şu ana ne yapacağımı bilmiyorum. Daha karar veremedim kafam o kadar karıştı ki. Burada 3 lise var. Ekonomi, matematik dil ve teknik okul var. Yani önce ekonomiyi seçecektim ama biz bir grup olduğumuz için matematik olanı seçtik. Aslında beni en çok 9. sınıftaki öğretmenler yönlendirdi. Mesela senin matematiğin iyi sen matematik oku dediler.” [ÖĞ7E]

“Ben mesleğimi özgürce seçebilme gücüm olduğuna inanıyorum, evet. Ama daha meslek seçmedim. Ne istediğimi çok değiştiriyorum.”[ÖĞ3K]

Aynı soru çerçevesinde bazı öğrenciler şu an devam ettikleri okuldan sonra gitmek istedikleri eğitim basamağını da şöyle ifade etmişlerdir:

“Önce liseye gitmem gerekiyor, sonra üniversiteye... Notların iyi olması gerekiyor.” [ÖĞ4K]

“...Önce liseye, 9. sınıfta girdiğin sınavlarda tabii ki puanların yüksek olması gerek sonra üniversiteye gitmek istiyorum.”[ÖĞ3K]

“Bu okulun bittikten sonra Gymnasium’a gitmek istiyorum... Notlarımın yüksek olması gerekiyor başka bilmiyorum. Notlarımın 8 olması gerekiyor.” [ÖĞ2K]

3. 4. Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Elde Edilen Bulgular

3.4.1.Okul Yönetimi

3.4.1.1. Disiplin Sorunları İçin Önlemler

Üç okul yöneticisi okul içerisinde yaşanan disiplin sorunlarını değerlendirirken bunları etnik gruplara göre ayırmadıklarını belirterek, sorunları sosyal sorunlar olarak bir bütün halinde irdeleyerek, çözümler bulmaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

“Biz çıkan sorunlarda etnik gruplara bakmıyoruz buradaki her öğrenci göçmen öğrencidir bizim için, bir grubun diğer gruplardan daha problemlili olduğunu söyleyemem. Bu onların yetişme tarzına ailede sorunlarının olup olmamasına ve buna benzer birçok etmene bağlıdır.” [OY1K]

“Okulda 520 öğrencimiz var. Bu öğrencilerin % 94’ü iki dilli öğrencilerimiz. En büyük grup Araplar sonra Somaliler Türk öğrencilerimiz çok fazla değil Türk

öğrencilerle çok fazla problem yok daha fazla Arap mültecilerle sorunlarımız oluyor.” [OY2E]

“Okulda biz Dan öğrenciler , Türk öğrenciler diye ayırım yapmıyoruz. Biz sorunlara sosyal problemler olarak bakıyoruz. Eğer vatandaş olarak bir sıkıntı yaşıyorsa onu çözmeye çalışıyoruz. Bu ister Dan olsun ister Türk olsun fark etmez”. [OY5K]

Okul yöneticilerinden bir tanesi Türk öğrenciler arasında problem çıkaran öğrencilerin genellikle erkek öğrenciler olduğunu, bunun da ailenin erkek çocuklara kızlara nazaran daha fazla özgürlük tanınmasıyla yakından ilgili olduğunu şu cümlelerle belirtmiştir:

“Bence erkek çocuklarıyla ilgili bazı sorunlar var. Gözlemlediğim kadarıyla kızlar kültürden dolayı aileye daha bağlılar, kızlar yemek yapmak, dikiş yapmak gibi eylemleri öğrenmek zorundalar fakat erkek çocukları daha özgür onlar dışarıya çıkabilirler, oynayabilirler. Ve erkek çocuklar kız çocuklarına göre birçok şeyi yapmakta daha özgürler. Aileler kız çocuklarını daha çok kontrol altında tutuyorlar. Erkek çocuklar çok özgür ve kontrol edilmiyorlar. Eğer çocuk ve aile sosyal ve eğitilmiş bir aileyse sorun olmuyor fakat işsiz, eğitimsiz, sosyal olmayan ailelerde çocuk bu özgürlüğü kötüye kullanıyor. Böyle çocuklar suça daha eğilimli oluyorlar ve bir süre sonra ailelerin kontrol edemeyeceği eylemler yapıyorlar ve çocuklar ailelerinden uzaklaşıyorlar.” [OY3E]

Bir okul yöneticisi ise Türklerin uzun süredir Danimarka’da yaşadıklarını ifade etmiş.

Bu nedenle Türk öğrencilerle çok sık disiplin problemi yaşanmadığını, yaşanan az sayıda problemin ise parçalanmış ailelerin sorunlarının çocuğa yansması olduğunu özellikle vurgulamıştır.

“Bu okulda birçok kültür var ve Türkler uzun yıllardır burada. Biz Türklerle ilk 30 yıl önce karşılaştık ve şu anda onlarla çok fazla disiplin problemi yaşamıyoruz. Genelde Araplar gibi diğer kültürlerle yaşamaktayız. Fakat az da olsa bazen Türklerle sorun yaşadığımız oluyor. Bizim Türk ailelerinin birkaçında yaşadığımız sorun ebeveynlerin boşanması ve bunun çocuğa olumsuz bir şekilde yansması. Fakat bu okuldaki Türklerin uyum konusunda çok iyi olduklarını söyleyebilirim.” [OY4K]

Okul yöneticileri oluşan disiplin sorunlarını öncelikle sınıf öğretmenlerinin müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öncelikli olarak öğrenciyle konuşarak bu sorunu çözmeye çalışıp, bunu başaramadığı takdirde ailelerle birebir toplantılar düzenleyerek soruna çözüm bulmaya gayret gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Eğer sorunu öğretmen çözemiyorsa o durumda okul yöneticisinin devreye girip çözümler ürettiğini belirtmişlerdir.

“Genellikle bazı öğrencilerle sorun olduğunda öncelikli görev sınıf öğretmenlerindedir. Öğretmenler ailelerle iletişime geçerler ve sorunu çözmeye çalışırlar. Eğer onlar sorunu çözemezlerse öğretmenler bize geliyor ve biz de gerekli mercilere başvuruyoruz. Zaten öğrenci sorun yaşadığında direk sınıf öğretmenine anlatıyor sorununu ya da aileler öğretmene geliyor. Burada 3 ayrı idareci var her birinin görevi farklıdır.” [OY1K]

“... genelde sınıflarımızda bir problem olduğu zaman ilk önce sınıf öğretmeni öğrenciyle sorunu konuşuyorlar eğer çözüm bulamazsa ailesiyle bir görüşme ayarlanıyor ve bu görüşmede sorun konuşuluyor ve çözüm aranıyor. Fakat eğer bu görüşmede de probleme çözüm bulunamıyorsa sınıf öğretmeni durumu bana iletiyor ve ben öğrenci ve ailesiyle birlikte bir görüşme yapıyorum. Aile ile birlikte soruna çözüm bulmaya çalışıyoruz. Eğer sorun okuldan kaynaklanıyorsa bunu biz çözmeye çalışıyoruz fakat sorun aileden kaynaklanıyorsa ve bu görüşmede de çözüm bulamıyorsak ben liderimle iletişime geçim sorunu ona bildiriyorum. Sonrasında sosyal yardım ekibi ailenin evini ziyaret ediyor ve onlarla görüşme yapıyor. Örneğin sorun çocuğun okula sık sık devamsızlık yapmasıyla ilgili ise ve sosyal yardım ekibi okul saatinde eve gidip çocuğu evde uyuyorken buluyorsa bunun nedenini aile ile konuşuyor, aileye bu konuda bilgi veriyor ve sorunlarını anlamaya çalışıyor onlara yardım ediyor.” [OY3E]

Disiplin sorunlarını önleyebilmek için bazı okullarda başta öğretmenlerin çok kültürlü ve iki dilli öğrencilerin yetiştirilmesiyle ilgili eğitim aldıkları; ayrıca ailelerin de sık sık okula çağrılarak çocuklarının geleceğe hazırlanması, eğitimi ve okul kurallarıyla ilgili olarak bilgilendirildikleri dile getirilmiştir.

“Biz öğrencilerin ailesiyle sürekli iletişim halindeyiz, bir sorun olduğunda ararız ya da toplantı için mektup yazarız. Birçok İki dilli öğrenci değişik şekilde yetiştiriliyorlar. Normalde Danimarka’da aileler çocuğun eğitimden sorumludur fakat özellikle iki dilli erkek öğrenciler burada her şeye kendileri karar veriyor. Ve biz, aileler buraya geldiğinde çocukların durumunu konuştuktan sonra onları çocuklarını nasıl yetiştirmesi gerektiği, ona nasıl davranması gerektiği hakkında bilgi veririz. Birçok öğrenci biz onlara bunu yapmak zorundasın dediğimiz zaman onlar bu davranışa alışkın olmadığı için ve birçok şeye kendi karar verdikleri için bizim söylediklerimizi yapmayabiliyorlar.” [OY4K]

“Biz öğretmenlerimizi sadece Türk öğrencilerin değil Arap, Vietnamlı yani iki dilli öğrencilerin kültürleri hakkında eğitiyoruz. Böylece sorun olabilecek durumları önceden biliyoruz ya da bu durumda hemen müdahale edebiliyoruz.” [OY2E]

3.4.2.Okul Yönetimi ile Öğrenci İlişkileri

3.4.2.1. Okul Yönetimi ile Öğrenci İletişimi

Görüşme yapılan okul yöneticileri Türk öğrencilerinin kendileriyle iletişime geçerken sıkıntılarını anlatırken çok rahat olduklarını ve onların da her zaman onları dinlemeye hazır olduklarını ifade etmişlerdir.

“Her zaman gelebilirler. Ve geliyorlar da.” [OY1K]

“Türk öğrencilerimiz bu konuda çok iyi durumdadır bir sorunları olduğu zaman önce sınıf öğretmenlerine sonra da bize rahatlıkla gelip danışabilirler” [OY2E]

“Benim kapım lider olarak herkese açıktır. İsteyen herkes gelip benimle görüşebilir.” [OY3E]

“Evet, birçoğu bana geliyor ve problemlerini anlatıyorlar ve bunları paylaşmak istiyorlar. Sorunlarına çözüm bulmam için benden yardım istiyorlar.” [OY4K]

“Evet, her zaman. Her zaman hem öğretmenine hem de bana gelmesi mümkün. Ben her zaman öğrencilerime eğer diğer çocuklarla, evde ya da başka bir şeyle ilgili bir probleminiz varsa bana gelin diyorum.” [OY5K]

3.4.2.2.Öğrenci Meclisleri

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin hepsi okullarında öğrenci meclislerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ikisi bu meclislerde Türk öğrencilerinin görev aldıklarını ifade etmişlerdir.

“Bizim okul 3 gruba ayrılmış 1. grup: 1. sınıftan 4. sınıfa kadar; 2. grup: 4. sınıftan 7. sınıfa kadar; 3. grup: 7. sınıftan 9. sınıfa kadar. En küçüklerde yok da, A’ da ve B’ de var. Bütün sınıflarda her sınıftan bir tane başkan seçiyorlar. Öğrenciler çok iyiler katılıyorlar Türk öğrencilerden de var seçildi. Onlar da toplantılara katılıyor mecliste. Sadece Türkler değil bütün öğrenciler bir şey yapmak istiyor hepsi bir gayret içinde bir şey yapıyorlar.” [OY2E]

“Evet, öğrenci meclisimiz var. Bazen Türk öğrenciler bu mecliste görev alıyor.” [OY4K]

Diğer okul yöneticileri ise bu meclislere Türk öğrencilerinin katılımının ya çok az olduğunu ya da hiç katılım olmadığını belirtmişlerdir.

“İki öğrenci meclisimiz var biri küçük çocuklar için 6 yaşından 10 yaşına kadar olan çocuklar için, diğeri de daha büyük çocuklar için. Fakat ben meclisliklerin hangi milletten olduğunu bilmiyorum. Fakat şunu söyleyebilirim ki bu bölgede her zaman birçok Türk yaşamıştır ve yaşamaktadır ve bizim de birçok Türk öğrencimiz olmuştur. Fakat bugünlerde okulumuza gelen Türk öğrencilerin birçoğu genelde düşük eğitim seviyesine sahip olan ailelerin çocuklarıdır ve birçok ebeveyn Danca konuşmıyor. Ve daha eğitilmiş ailelerin çocukları genelde bu alanın dışında bir okul seçiyorlar. Bizim çok iyi Türk öğrencilerimiz var, notları yüksek olan. Örneğin Danca’dan 12 alan diye bir öğrencimiz var fakat diğer öğrencilerimizin çoğu annesiyle yalnız yaşayan çocuklar ve anneleri Danca konuşmıyorlar.” [OY1K]

“Evet, bu Danimarka kanunlarında var. Her okulda vardır. Onlar öğrenciler için kararlar veriyorlar ya da bize öneriler getiriyorlar. İki tane meclisimiz var. Türk öğrenciler neredeyse hiç katılmıyorlar. Bu sene de hiç Türk öğrencilerimiz yok.” [OY5K]

“Evet, bizim iki okul meclisimiz var biri küçük sınıflar biri büyükler için. Fakat bu meclislere Türk öğrencilerin katılımı yok denecek kadar az.” [OY3E]

3.4.3.Okul Yönetimi ile Aile İlişkileri

3.4.3.1. Türk Ailelerin Yönetime Katılımı

Görüştiğimiz okul yöneticilerinden ikisi okuldaki Türk ailelerinin okul meclislerinde görev aldıklarını belirtmişlerdir. Yalnız yöneticilerden biri Türk annenin ailevi sorunları nedeniyle görevini bırakmak zorunda kaldığı belirtmiştir.

“Danimarka’da bizim okul sisteminde her okulun kendi meclisi olur. 7 kişi seçilir ve bu 7 kişi velilerden seçiliyor. Okulun bu idare grubunda ben varım, müdür yardımcısı oluyor ve 7 tane veli onlar da 4 senede bir seçiliyor. 7 veli öğrenci meclisinden 2 kişi seçiliyor onlar var, 2 de öğretmenler arasından seçiliyor bunlar bu grupta. Şimdi şu anda bir Türk veli var. Oluyor hepsi çok meraklılar istekliler bir şeyler yapmaya çalışıyorlar okul için ama bu gönüllüyü bulmak zor oluyor; çünkü bu iş gönüllüyle oluyor. Para verilmiyor bir de genellikle akşam olduğu için genellikle küçük çocuklar falan oluyor problem oluyor ondan. Onun için kişisel oluyor. Şimdi bizim okulumuz çok karışık olduğu için Danimarkalı olsun, Arap olsun, Türk olsun, Vietnamlı olsun... Hepsininki aynı yani istek olarak. Okul için bir şey yapmak böyle şeylere katılmak için istek hep aynı şu istekli şu isteksiz diyemeyeceğim.” [OY2E]

“Geçen sene bir Türk bayan okul aile meclisinde görev almıştı fakat sadece 1 kere toplantıya katıldı sonrasında boşanma problemi olduğu ve çocuğuyla ilgili problemi olduğu için görevini bıraktı.” [OY4K]

İki okul yönetici ise okul meclislerinde Türk ailelerinin hiç bulunmadığını bunun sebebinin de Danca’da yetersiz kalmaları olduğunu ifade etmiştir.

“ Okul aile birliklerimiz var; fakat maalesef onlarda bu birlikte görev almak istemiyorlar. Türkler buraya gelen ilk göçmenlerden ve 30 yıl önce geldiler fakat hala Danca konuşamayan ailelerimiz var ve bu bizim en büyük problemimiz. Ve bu bizim için çok kötü çünkü onlar dili bilmedikleri için biz onları entegre etmekte zorlanıyoruz. Buraya sonradan gelen veliler içinde ben bu ülkede yaşıyorum çocuklarım burada okula gidiyor bu dili öğrenmeliyim diyen istekliler çok az. Ve dili bilen ebeveynde

genelde baba oluyor anneler belki kısa bir süre için dil okuluna devam ediyorlar fakat onu kullanmadıkları için unutuyorlar belki onlarda bir işe girseler çalışsalar o zaman dili kullanıp ilerletebilirler.” [OY3E]

“Aile meclisimiz var ama Türkler hiç yok. Belki başka okulda vardır. Bence onlar için bizim ne konuştuğumuzu anlamakta zorlandıkları ve tam iletişim kuramadıkları için yani dil probleminden dolayı katılmak istememektedirler. 4 -5 yıl önce küçük sınıflarımızda okuyan iki dilli yani Türk, Arap öğrencilerin aileleri için bir aile meclisi kurmaya çalıştık. Bu sayede onlar bize öneriler sunacaklar ve sorunlarını ileteceklerdi fakat bu olamadı çünkü onlar istemediler.” [OY5K]

Bir okul yöneticisi ise Türk ailelerinin okul meclislerinde görev almamasını, onların bu tür sosyal ortamlarda bulunmaya alışkın olmamasıyla ve eğitim seviyelerinin ortalama olmasıyla açıklamıştır.

“Türk aileleri hiçbir zaman aile meclislerine katılmıyorlar, çoğunlukla Araplar katılıyor. Türk aileleri kendi aralarında sosyaller; fakat okul faaliyetlerine katılmıyorlar. Bence bundaki asıl sebep Türklerin burada mülteci durumunda olmamaları ve her zaman akıllarının bir köşesinde ülkelerine dönecek olmaları, Türkler burada yaklaşık 30-35 yıldır yaşamaktalar, fakat her zaman ülkelerine dönme şansları olduğu için bu açıdan pek yerleşmediler. Ve aynı zamanda 35 yıl önce buraya gelen ilk Türkler eğitimsiz Türklerdi ve böyle sosyal ortamlara girmeye alışık değillerdi, onlar için çok farklı bir ortamdı. Şu anda Parlamentoda Türkleri temsil eden Türk vekiller var onlar Türklerin eğitilmiş yüzleri fakat hala birçoğu ortalama eğitilmişler.” [OY1K]

3.4.3.2. Türk Ailelerin Veli Toplantılarına Katılımı

Okul yöneticileri genel toplantılara katılımın az olduğunu; birebir toplantılarda katılımın daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan açıklamalarda bunun sebepleri ise dil sorunu çeken ailelerin yüz yüze görüşmelerde tercüman imkânının olması, öğretmenin veliye sadece kendi çocuğuyla ilgili bilgiler vermesi ve bu toplantı sırasında da velinin daha rahat ve açık bir iletişim imkânı bulması olarak ortaya çıkmaktadır. Türk ailelerinin toplantılar dışındaki sosyal faaliyetlerde ve kutlamalarda görev alması ve bu etkinliklere katılmasıyla ilgili yapılan değerlendirmede katılımın yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

“Her geçen gün daha da iyiye gidiyor katılımları; fakat genel okul toplantılarına ya da okul kutlamalarına katılımları az, daha çok sadece kendi çocuğuyla ilgili yaptığımız birebir toplantılara geliyorlar. Yapılan kutlamalara ya da sosyal faaliyetlere çocuklar kendileri geliyorlar. Bu bazı çocuklar için bazen sorun olabiliyor. Örneğin, bir proje sunumunda ya da tiyatrodaki onları aileden biri izlemeye gelmiyorsa çocuk yaptığı şeylerin dikkate alınmadığını düşünüp okula ilgisini yitirebiliyor, okulda yaptıkları etkinliklerden mutlu olmuyor çünkü ne yaparsa yapsın ailesi için önemli olmadığını düşünüyor.” [OY4K]

“Genelde iki dilli aileleri bu görüşmelere getirmekte zorlanıyoruz. Fakat onlar bunu çok önemli görmüyorlar sanırım örneğin toplantı gününde bir misafir geliyor ve onlar toplantıya gelmiyorlar çünkü eve gelen misafir okuldaki toplantıdan daha önemli onlar için. Ve son zamanlarda kötü bir şey duymadık demek ki okul iyi diye düşünüyorlar. Fakat bu biz Danimarkalılar için normal değil çünkü bizim için aile, öğrenci ve öğretmenin bir arada yaptığı toplantılar çok önemlidir. Babalar dili bildikleri için geliyorlar fakat bazen de anneler geliyor ve çevirmen aracılığıyla konuşmaya çalışıyoruz.” [OY3E]

“Sınıftan sınıfa değişiyor bir sınıfta hepsi geliyor; fakat diğer sınıflarda çok azı geliyor. Onlar kendi çocuklarıyla ilgili olan toplantılara geliyorlar; fakat diğer toplantılara gelmiyorlar. Birebir toplantılarda biz tercüman getiriyoruz. Tabi, onların bizzat kendi anlaması daha iyi.” [OY5K]

Bir yönetici ise Türk kökenli sınıf öğretmenlerinin olduğu sınıflarda Türk ailelerinin daha yoğunluklu bir şekilde bu toplantılara katıldıklarını belirtmiştir.

“Sınıf öğretmenleri Türk olan sınıflarda katılım daha yüksek oluyor diğer öğretmenlerin sınıflarındaki Türklerden gelmeyenler oluyor. Genellikle anneler geliyor toplantılara, dil sorunu da olsa anneler geliyor. Biz tercüman bürosundan tercüman temin ediyoruz. Biz toplantı yaparken Somalilileri peş peşe, Türkleri peş peşe, Arapları peş peşe, Kürtleri peş peşe alıyoruz. Tercümanları da ona göre çağırıyoruz ve böylece bunu düzene koymuş oluyoruz. Türk olduğu zaman Türk öğretmenlerimiz de çeviri yapıyor.” [OY1K]

Bir okul yöneticisi ise toplantıların farklı bir şekilde düzenlediklerini ifade ederek tüm velilerin katılımının sağlandığı belirtilmiştir.

“Burada veli toplantılarını bilinegelen şekilde yapmıyoruz. Daha değişik şekilde yapmaya çalışıyoruz. Yani şunu sunu yapacağız gibisinden değil değişik şekillerde yapıyoruz. Konuşmaktan çok beraber bir şey yapmaya daha çok zaman ayırıyoruz. Ama veliler genel olarak geliyor. Biz bu toplantıları bazen senede 1 defa ilkbahar şenlikleri gibi yapıyoruz. Orada da velilerimiz aynı şekilde katılıyor. Türk, Arap yani hepsi katılıyor. Bir de akşamları veli kafesi gibi, bunu bizim bir 3. sınıfa giden öğrencilerimiz başlattılar ilk. Haftanın bir günü böyle çay kahve masa hazırlıyorlardı velileri çağırıyorlardı, onlarda gelip gidip hem sınıfta öğrencileri görüyorlar, hem öğretmenlerle sohbet ediyorlardı. Son derste geliyorlar hem soracaklarını soruyorlar hem dersi takip ediyorlar hem veliler birbirleriyle konuşuyordu. Şimdi biz bundan başlayarak senede iki büyük iki küçük yapıyor o büyükler bayağı büyük oluyor 0 dan 3. sınıf hepsi katılıyor velilerin de hepsi katılıyor. Yani ilgililer, çoğunluğu katılıyor.sadece bu okula özgü bu veli kafesi dediğimiz uygulama.” [OY2E]

3.4.3.3. Türk Ailelerin Dil Problemi

Üç okul yöneticisi dil problemlerinin hala yaşandığını belirtmişlerdir. Bunun da sebebini 2. neslin yapmış olduğu evlilikler olarak göstermişlerdir. Bu evliliklerin özelliği ise genellikle annenin Türkiye’de yetişmiş olması ve geldiğinde dil ve uyum sorunu yaşamasıdır.

“3 nesil olmalarına rağmen hala problem var çünkü erkekler Türkiye’den evleniyorlar ve çocukların anneleri Danca bilmiyorlar.” [OY1K]

“Evet, hala var. Danca öğrenilmesi zor bir dil ve bazıları öğrenmekte zorluk çekiyorlar. Şu anda 3. nesil burada okula geliyor ve onların anne ya da babalarının da öğretmeniydim; fakat genelde 2. nesil eşlerini Türkiye’den buraya getirdiği için sonradan gelen ebeveynin dil problemi oluyor.” [OY4K]

“Genelde annelerin dil problemi var. Babalar çalıştıkları için bir seviyeye kadar konuşabiliyorlar. Fakat yine de anlayamadığımız durumlarda araya çocuğun kardeşini ya da Türkçeyi bilen başka birinden yardım alıyoruz ama tabii bu çok verimli olmuyor.

Birebir konuşmak kadar etkili olmuyor. Bu da sorunların tam çözülememesine sebep oluyor. Ve bizim onların uyum sürecine dahil edemememize sebep oluyor.” [OY3E]

Okul yöneticilerinden biri olayı farklı bir boyutuyla anlatarak Türkiye’den evlilik yoluyla gelen annelerin bir süre sonra boşandığını ve yaşamının sonraki bölümünde çocuğuyla yalnız kaldığını, dil bilmemesi nedeniyle de sosyalleşemediğini, bunun da çocuğun gelişiminde büyük sorunlar yarattığını ifade etmişlerdir.

“...bir müddet sonra boşanıyorlar ve kadın burada çocuğuyla yalnız kalıyor. Ve erkek bu bölgeden taşınıyor ve başkasını buluyor. Bu durum bizim her sınıfımızda var. Bu anne için çok zor bir durum, çünkü tanıdığı insanlar sadece eşinin ailesi ve boşanınca yapayalnız kalıyor, Danca konuşmıyor,... çocuk annesinin velisi haline geliyor ve çocuk kendi kendine kalıyor. Ve annelerin ya hiç istekleri olmuyor çocukları için ya da çok ilginç hırsları oluyor. Onlar Danca bilmese de onlarla iletişim kurmaya çalışıyoruz, okulumuzda birçok Türk öğretmen var mutfakta çalışan Türkler var. Fakat kadın için bu çok kolay olmuyor. Ne zaman Danimarkalı biriyle konuşması gerekse hep birini bulmak zorunda kalıyor ve bazen de çocuklarını tercüman olarak kullanıyorlar. Doktora gittiklerinde mesela çocuklarını alıyorlar yanına.” [OY1K]

İki yöneticisi ise ailelerin eğitimi arttıkça sorunların zamanla azaldığını belirtmişlerdir.

“Bazılarının var fakat hepsinin değil. Çünkü bazıları tüm hayatları boyunca burada yaşamışlar ve iyi eğitim almışlar.” [OY5K]

“... tercümanlar var; ama aileler uzun yıllar burada oldukları için Dancaları var. Bazılarının yok sadece.” [OY2E]

3.4.4.Eğitim İmkânları

3.4.4.1. Çok Kültürlü ve Çok Dilli Topluma Hazırlık

Yöneticilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplara bakıldığında öğrencileri çok kültürlü ve çok dilli bir toplumsal yaşama hazırlamak için farklı dinlere ve kültürlere ait olan özel günlerin hatırlanmaya ve anılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Yöneticiler bunu gerçekleştirebilmek için okul içerisinde bir takım etkinlikler uygulamakla beraber, okulun çok kültürlü yapısına uygun olarak farklı uygulamaların da yöneticilere tanınan esneklik çerçevesinde yapıldığını ifade etmişlerdir.

“Bütün dinlerin ve kültürlerin özel günlerinde bütün öğrencilerle burada konuşuyoruz, etkinlik yapıyoruz. Mesela şimdi küçüklerle haftada bir büyük bir salonumuz var orada toplanıyoruz. Bir iki şarkı söylüyorlar, birinin doğum günü varsa ona şarkı söyleniyor. Sabah 8 oldu mu da herkes sınıflara dağılıyor. Haftanın 1 günü de bu yıl perşembeydi, bu günlerde bu etkinlikler daha uzun oluyordu. Bazı sınıflarda gösteri yapıyorlar. Bir de Noel yaklaştı mıydı, özel program yapılıyor. Aralık ayında her perşembe tatile girinceye kadar okulda tiyatro yapılıyor. Bazı öğretmenler vazife alıyor aynı şekilde de ramazanda mesela burada Türk öğretmenler program yapıyor. Yani bu özel günler devamlı hatırlatılıyor, anılıyor. Ramazanda mesela neden oruç tutuluyor. Kim neden tutacak? İlk zamanlar ufak çocuklarda tutuyordu. Ama artık o kadar fazla değil. Çünkü çocukların tutma zorunlulukları yok. Bir de tatil istiyorlar benim bir günden fazla verme hakkım yok. Ama maalesef bu sorunu daha aşamadık. 2-3 gün ramazan bayramında gelmeyen çocuklarımız vardı.” [OY2E]

“0. sınıfa başladıklarında iki dilli çocuklara haftada 4 saat özel dersler veriyoruz. Dan çocuklarla aynı kelime dağarcığını sağlamaya çalışıyoruz. Dillerini geliştirmek için duygularını nasıl ifade edeceklerini, mevsimleri ve birçok şeyi özel olarak öğretiyoruz. Sonra mesela, evler hakkında konuşuyoruz, buradaki insanlar nasıl yaşıyorlar ev hayatları nasıl, okulun etrafındaki evleri geziyoruz fotoğraflar çekiyoruz ve kitaplar hazırlıyorlar. Mesela diyoruz bu evde aile yaşıyor. Ve bazen sınıf olarak birlikte projeler yapıyoruz. Ve bu iyi işliyor. Bu 0. sınıftan 3. sınıfa kadar oluyor. Sonra 4. sınıfta biraz farklı onların kendi durumlarına göre ya kendi sınıflarında Danca derslerine devam ediyorlar bazen de dil laboratuvarında. Fakat 2. dil olarak Danca öğretmeni mutlaka oluyor bu derslerde. Bazen sınıflarda 2 öğretmen oluyor. Biri iki dilli öğrencilerle yakından ilgileniyor, diğeri diğeri öğrencilerle. Bayram günlerinde isteyen öğrenciler izinli sayılıyorlar , çünkü Noel’de Danlar nasıl tatil yapıyorlarsa bu da onların hakkı . Her zaman böyle durumlarda bize haber verdikleri sürece izinli sayılıyorlar. Bazı öğretmenler projeler hazırlattırıyorlar. Ramazan’ı anlatan projeler, Noel’i anlatan projeler ve böylece çocuklar birbirlerinin kültürlerini öğreniyorlar. Tüm Dan öğrenciler ya da diğeri Ramazan’ın ne olduğunu kesinlikle biliyorlar. Burada bizim bir atasözümüz var ‘bir şeyi ne kadar iyi bilersen ondan korkmazsın’ bu bunun arkasında yatan felsefe budur.” [OY5K]

Bir yönetici ise Türk kültürünün anlaşılması için düzenlenen etkinliklerde Türk derneklerinden de yardım alındığını vurgulamıştır.

“Biz çocukların 3 yaşından itibaren anaokullarına gitmelerini destekliyoruz. Biz okulda değişik kültürleri tanıtmak adına öğrencilerin birbirlerinin kültürlerini daha iyi tanınması için bazı etkinlikler düzenliyoruz; örneğin Türk öğrenciler Türk günü yapıyorlar ve yemeklerini danslarını kültürlerini tanıtan bir etkinlik düzenliyor, bir başka zaman Araplar aynı etkinliği yapıyor. OTEB bazen okulda Türk aileleri ve öğrencileri için okulda bazen akşam bazen hafta sonları bazen de özel günler ve bayramlarda bazı etkinlikler yapıyor. Partiler düzenliyorlar ya da yemek organizasyonları yapıyorlar.” [OY4K]

3.4.5. Ana Dil Sorunu

Kültürün en önemli taşıyıcısı dil olduğu hatırlandığında kişinin ilk dili gelişmemişse onun kendi kültürünü taşıyamamanın yanında diğer kültürlerle ilişkisinde de başarılı olması beklenmeyecektir. Anadili ve onun sahip olduğu gelişme düzeyinin, içinde yaşanılan ülkedeki çoğunluk dilini kavrama ve öğrenme konusunda çok önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bilimsel araştırma sonuçlarına dayanılarak ileri sürülen görüşlere göre sistematik anadili bilgilerine sahip olanlarda ikinci dil yapısının oluşturulması kolaylaşmaktadır. Öğrenci anadilinde öğrendiği düşünce oluşturma araçlarını ikinci diline aktaracaktır (Kelağa Achmet, 2005:39).

Yukarıda ifade edilen gerçeğe müdürler de şu şekilde dikkat çekmiştir:

“... Ben şimdi dahi hala istiyorum anadille eğitimi. Çünkü önemli. O kadar çok araştırma yapılmış belgelenmiş ki kendi anadilini iyi bilen ikinci dili daha kolay daha iyi öğrenebilir diye ispatlanmış.” [OY2E]

“Öğrencilerin tam olarak çok iyi bildiği bir dil yok. Yarı Türkçe ve yarı Danca biliyorlar. Araştırmalar da gösteriyor ki ikinci bir dili iyi öğrenebilmek için ana dilin çok iyi bilinmesi gerekiyor. Fakat belediyeler ekonomik yükü bahane ederek anadil eğitimini kaldırdılar. Çocuklar için dil eğitiminin gerekliliğini göz ardı ederek sadece parayı düşündüler.” [OY4K]

“Ben öğrencilerimin kendi ana dillerinde eğitim almasını isterim çünkü bizim bazı öğrencilerimiz için çok zor. ... onların yarım Türkçeleri var hem de yarım Dancaları var. Eğer kendi anadillerinde iyi olsalar Dancaları da iyi olacak. Zorlukları olan çocuklar için hem Danlarla iletişim kurmak hem de Türklerle iletişim kurmakta zorlanıyorlar. Ben hükümetle aynı fikirde değilim.” [OY5K]

“Bence öğrencilerimizin çoğu kendi dillerinde de çok iyi değiller. Ve böylece onların iki zayıf dilleri oluyor Danca ve ana dilleri. Yaklaşık 7–8 yıl önce Danimarka ana dil eğitimini kaldırdı ve şimdi ancak özel kuruluşlar bunu sağlayabiliyor. Ben okuluma ana dil eğitimin olmasını isterim fakat sadece Danimarka’da eğitim görmüş biri tarafından verilmesi koşuluyla. Çünkü Danimarka’daki eğitim anlayışımız, yetiştirme prensiplerimiz, öğretim metotlarımız Türkiye’den farklı ve çocuklar Türkiye’den gelmiş birinden ders aldığı zaman 2 farklı sistemle karşılaşıyorlar. Bu da öğrenciler için iyi bir durum olmuyor.” [OY1K]

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile Danimarka'nın Odense şehrinde yaşayan Türk ailelerinin İlköğretim okullarında yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar, nitel desenli olarak araştırılmıştır. Bu bölümde uygulama sonucunda elde edilen bulgular, yapılan çözümlenmelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan nitel desen, Türk ailelerinin Danimarka'da ilköğretim okullarında yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği genelleme yapılmamakla birlikte Danimarka'da yaşayan Türk aileleri, öğrenciler, öğretmenler ve müdürlerle bizzat görüşülmüş olması, konunun değişik boyutlarıyla anlaşılmasını sağlamıştır. Danimarka eğitim sisteminin vermiş olduğu imkânların genişliği sayesinde ailelerin okulla iletişimleri değişik araçlarla sağlanabilmektedir. Bu durum ailenin okulla olan ilişkilerinin güçlenmesi için olanak sağlarken ailelerin ilişkilerinin yer yer zayıf olduğu da görülmektedir. Bu sonucu ortaya çıkaran sebep ise kısmen yaşanan dil sorunu ve toplumsal yaşamda derinleşemeyen ve yüzeysel kalan iletişim ilişkileridir. Bunun somut göstergelerinden birisi genel veli toplantılarına ebeveynlerin katılımlarının az olmasıdır. Aynı soruna değinen yöneticiler genel toplantılarda Türk velilerinin katılma eğilimi göstermediğini belirterek bu durumu desteklemiştir. Danimarkalı öğretmenler ise aralarında çalışan Türk öğretmenlerle Türk velilerin daha rahat ve sık iletişime geçtiklerini belirtirken bunun sebebini de dille ilişkilendirmeleri bu sonucu güçlendirmiştir.

Ailelerin aksine, öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileriyle rahatça iletişime geçebildikleri ve duygu ve düşüncelerini kolay ifade edebildikleri ortaya çıkmaktadır. Aile ile öğrenci arasındaki bu zıtlık öğretmen ve yöneticilerin ifadelerine bakıldığında iki temel noktada belirginleşmektedir. Bunlardan birincisi ailenin uyum süreciyle ilgili olup, yaşanan kültür algılayışla ilgilidir. Genellikle yapılan evliliklerin Türkiye'de yetişmiş bireylerle olması ve evlilik yoluyla Danimarka'ya gelen aile bireylerinin dil sorunu ve uyum sorunu yaşamaları başta iletişim sorununu ortaya çıkarmaktadır ve bu da Danimarka sosyal yaşantısına uyumu zorlaştırmaktadır. Diğer bir sebep ise yöneticilerin ve öğretmenlerin ifadelerinde geçtiği gibi Türklerin çoğunun mülteciler gibi yaşanan ülkeyi vatanı olarak görmemeleri ve akıllarının bir köşesinde bir gün

Türkiye'ye dönecekleri düşüncesinin sürekli bulunuyor olmasıdır ve bu ailenin eğitime bakışını da olumsuz etkilemektedir, bu bakış açısı ailenin okulla olan iletişim sürecini zayıflatmaktadır. Bunu aynı zamanda okul bünyesinde düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerde görmekteyiz. Bu tür aile bireylerinin çocuklarını okul içi faaliyetlerde yalnız bıraktıkları ve kendilerinin de pasif olmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Özellikle öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından sıkça dile getirilen sorunlardan bir diğeri de Türk aileleri içinde kız ve erkek çocuğa aile tarafından farklı davranılmasıdır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve bazı aileler erkek çocuklarına kız çocuklarına göre çok fazla özgürlük tanınmasından kaynaklanan disiplin sorunlarını ifade etmişlerdir. Evde tanınan bu özgürlüğün aynısını okulunda da isteyen erkek öğrenci okulda bu özgürlüğe ulaşamadığı zaman sorunlar çıkarmaya başlamakta ve okul yöneticileri ve öğretmenler bu sorunlara ailenin desteğiyle çözüm bulmaya çalışmaktadır. Bu soruna çözüm bulmak için önce ailenin eğitilmesi gerektiğini belirten okul yöneticileri, bu nedenle sorunlu erkek çocuğunun ailesini sık sık görüşmelere çağırıp, çocuk eğitimi hakkında bilgiler verildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum erkek öğrencilerin eğitimini de olumsuz etkilemektedir. Bu özgürlüğün ve fazla imtiyazın sonucu olarak erkek çocuklarda liseye devam oranı kızlara göre daha azdır. Kızlar için ise ailelerin bu farklı tutumu, onların eğitime daha çok önem vermesini sağlamış ve evdeki farklı tutumdan ve baskıdan kurtulmak isteyen kız çocukları derslerinde daha başarılı olmuşlardır. Yapılan istatistiklerde ve araştırmalarda Türk kız öğrencilerin liseye ve üniversiteye gitme oranı erkeklere göre bir hayli fazladır. Bu yüzden aile bireylerinin toplumsal yaşama karışmaları dengesizlikler göstermektedir. Sosyalleşme ve uyum çarpık ve düzensiz bir şekilde ilerlemekte ve oluşan aksaklıklar bireylerin yaşamında zorluklar doğurmaktadır. Görüşmeciler yapılan mülakatlarda topluma uyum ve sosyalleşme ile ilgili sıkıntıların nesilden nesile azaldığı belirtilmiştir. Bu durum orada yetişen birey sayısının artmasıyla doğru orantılıdır.

İkinci nesil Türk aileleri geleceğe dair mesleki yönden güven duygusuna ve olumlu bir bakış açısına sahiptir. Geleceğe dair bu olumlu algı bir önceki nesille karşılaştırıldığında pozitif yönde ailenin gelişmesini etkilediği söylenebilir. Özellikle ilk gelen aileler sadece para kazanmayı ve biran önce geri dönmeyi temel hedef olarak belirlemiş oldukları için yaşadıkları toplumda dikey hareketliliği zaman kaybı olarak

değerlendirip biran önce para kazanmanın yollarını denemişlerdir. Bu yüzden hizmet sektörünün alt basamaklarında çalıştıkları görülmektedir. İkinci ve üçüncü nesillerde ise toplumsal yaşama uyumun artmasıyla beraber sosyal yaşamdaki dikey hareketlilik, statü değiştirme ve prestijli meslekler daha da önem kazanıp hedef haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında gymanisuma ve üniversiteye gitme oranında da ciddi bir artış olmuştur. İlköğretim çağındaki çocuklara sorulan sorulara verilen cevaplarda da bu yönde bir eğilimin büyük bir oranda devam ettiği görülmektedir. Ailelerin verdiği cevaplarda ise çocuklarının yaşadıkları toplumda prestijli bir mesleğe sahip olmak için üniversiteye gitmelerini destekledikleri anlaşılmaktadır.

Geleceğe algının sosyal boyutunda ise görüşme yapılan ailelerin büyük çoğunluğu hâkim kültür içerisinde erime ve asimile olma endişesini taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle yetişen gençlerin iletişim dili ve davranış özelliklerinin yaşadıkları hâkim kültür ve hâkim dil etrafında oluştuğu belirtilmiş, bu da hızla etnik kimliklerinde değer kaybına ve dönüşüme yol açacağı korkusunu oluşturmuştur. Bu dönüşüm ve farklılaşma ailelerin endişelerini arttırmaktadır. Görüşme yapılan çocukların görüşmeler sırasında vermiş oldukları cevaplara bakıldığında özellikle anadil, kültürel kimlik, etnik altyapıyla ilgili değerler noktasında daha çok duygusal ve milli hisler çerçevesinde yanıtlar verdikleri dikkat çekmektedir. Bunun dışında ifade edilen değerler yaşanan toplumda pratik yarar getirmeyen hatta toplum içindeki statüyü olumsuz etkileyen değerler olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

İlköğretime devam eden Türk öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde zorlandıkları derslerin özellikle Danca ve İngilizce olduğu görüşmeler sırasında öğrenciler, aileler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında özellikle bu derslerde sıkıntının ve başarısızlığın sebebi olarak şunlara belirtmişlerdir:

- Okula başladıklarında Danca dili yeterliğinin Dan öğrencilerden daha düşük olması
- Anadili yeterliğinin de olmaması Dancayla ilgili kavramların anadilde karşılıklarını zihinde tasarlanamayışı
- Ailenin çocuğun eğitimi sırasında kendi yetersizliğinden dolayı çocuğa destek olamaması

Bu sebepler Türk öğrencilerin Danca dersinde Danimarkalı öğrencilerden başarı açısından geri kalmalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin belirtmiş olduğu yabancı dildeki sorun Danimarkalı öğrencilerle Türk öğrencilerin arasındaki başarı farkından kaynaklanmaktadır. Verilen cevaplarda özellikle bu farkı ortaya çıkaran sebep Danca'nın İngilizce'yle aynı dil ailesi içerisinde yer alıyor olması bu dili Dan öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlamasıdır. Bununla beraber Danimarkalı ailelerin büyük bir kısmının İngilizce'yi biliyor olması çocuklarının da bu dili öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Türkçe'nin farklı bir dil ailesinden geliyor olması ve Türk ailelerin birçoğunun İngilizceyi bilmiyor olması Türk öğrencilerin zorluk yaşamasına neden olmaktadır.

Farklı bir boyuttan bakıldığında öğrencilerin ve ailelerin sorunla karşılaştığı dersler beden eğitimi ve spor başlığı altında yapılan etkinliklerde ortaya çıkmaktadır. Bunlar bazı okullarda uygun çözümlerle aşılmış olmasına rağmen sayıca göçmen öğrencilerin az olduğu okullarda ise çok sık olmasa da sorunlarla karşılaşmaktadır. Ailelerin ifadesine göre bu sorunlar özellikle spor dersleri öncesi ve sonrası kız ve erkek öğrenciler farklı kısımlarda olmak şartıyla öğrencilerin birbirinden ayrılmamış ortak alanlarda kıyafet değiştirmeleri ve duş almak zorunda olmaları etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu durum göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda gelen şikâyetler doğrultusunda ayrı kabinler oluşturularak çözümlenmiştir. Göçmen öğrencilerin az olduğu okullarda ise sorun devam etmekle beraber aile yöneticileri iletişime geçtiği zaman sorunlara çözüm bulunabilmektedir.

İletişim, toplumsal uyum, akademik başarı gibi başlıklar altında ortaya çıkan sorunların içerisinde sık sık karşılaşılan anadil ilgili sıkıntıların tekrar edilmesi dikkati çekmektedir. Çalışmaya katılan tüm öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri anadil eğitimi olmamasından muzdarip olduklarını vurgulamışlardır. Dil bilimcilerin de yaptıkları araştırmalarda anadil eğitiminin göçmen çocukların ikinci dil edinimi için çok gerekli olduğu açıkça ortadır.

“Avrupa’da Türkçe ‘İkinci Dil’ Öğretimi Araştırması”nın bulgularına göre, Avrupa’da yaşayan Türklerden 3. ve 4. kuşaktakiler daha yoğun olarak ana dili yetersizliğine sahiptir. Avrupa dillerini öğrenme gücüne bağlı olarak da Avrupa’da sosyal ve

kültürel olarak Avrupa'dan kopuk yaşamaktadırlar. Ayrıca ana dili eğitimi yetersizliği Avrupa dillerinin öğrenilmesini de güçleştirmektedir (Belet, 2009:73)

Araştırma bulgularının da desteklediği gerçek, ana dilinde yetersizlik yaşayan gencin başka dilleri de öğrenme zorluğu yaşayacağıdır. Özellikle bu durum ilk kuşaktan son kuşağa doğru artarak ilerlemektedir. Bu durumun sebebi ilk neslin anadil yeterliliğinin diğer nesillere göre daha iyi düzeyde olmasıdır. Zamanla ilk neslin bireyleri iletişim eksikliğinden dolayı getirmiş oldukları söz ve dil varlığının bir kısmını yitirmiştir. Bu yüzden kendi çocuklarına koruyabildikleri dil varlığını aktarabilmişler bu da bir sonraki nesilde daha da azalarak devam etmiştir. Bu değişim çizgisi bireyin anadil kaybına paralel olarak diğer yabancı dilleri de öğrenmesini zorlaştırmıştır. Bu durum etnik kimliğe yabancılaşmayı ve kültürel özelliklerin kaybını hızlandırmaktadır.

Anadil eğitiminin eksikliği kültürel özelliklerin kaybını hızlandırmakta ve bireyi kendi öz kimliğine yabancılaştırmaktadır. Bu durum kendini hiçbir kültüre ait hissetmeyen, hâkim kültürle etnik kimlik arasında sıkışmış, kimlik karmaşası yaşayan gençlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu durum bireyin kendine ifade edişine varana kadar birçok sosyo-kültürel özelliklerine olumsuz biçimde yansımaktadır. Türkiye'de gurbetçi Danimarka'da ise göçmen olarak sürekli değişime uğrayan birey aidiyet duygusunu kaybetmektedir.

Türk aileleriyle yapılan görüşmelerde ailenin yönetime katılım araçlarının Aile Birlikleri etrafında şekillendiği ifade edilmiştir. Verilen cevaplara bakıldığında Türk ailelerinin yönetime katılım noktasında kendini yetersiz hissettikleri ve geri planda kalmayı tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durumun sebepleri ise üç başlıkta toplanabilir. Bunlardan birincisi ebeveynlerin Danca'ya hâkim olamayışıdır. Ebeveynlerden genellikle biri Danca'da yeterli denebilecek düzeydedir. Bu anne veya babadan genellikle orada büyüyendir. Dil sorunu özellikle yapılan evliliklerden kaynaklanmaktadır. Türkiye'den yapılan evliliklerde anne veya baba Danimarka'ya geldikten sonra Dancayı yeterli şekilde öğrenememektedir. Hatta zamanla çocuğundan ve ailenin diğer bireylerinden çok çok geride kalmaktadır. Bunun yanı sıra Türk ailelerinin kapalı bir toplumsal yapısı içerisinde sadece Türklerle iletişim halinde olmayı tercih ettikleri Danimarkalılarla iletişime zorunlu olmadıkları sürece girmedikleri dikkat çekmektedir. Bu durum Dancayı öğrenmelerini zorlaştırmaktadır.

İkinci başlık ise anne babanın çocuğun eğitim hayatına bakışıdır. Danimarka eğitiminin yapısı Okul – Aile işbirliği üzerine kurulmuştur. Fakat Türk aileleri bu ortamda yeterli önemi gösterememektedirler. Bir kısım aile de biran önce para kazanabilecek yollara yöneldikleri için eğitimde geçen sürenin gereksiz olduğunu düşünmekte bu yüzden eğitim hayatına ilgisiz olabilmektedir.

Üçüncüsü ise ailenin kendini yaşadığı toplumda yabancı hissetmesidir. Ailelerin bir kısmında da Danimarka'dan bir gün mutlaka gidecekleri düşüncesi ve her zaman yabancı kalacakları inancı eğitim sistemine uyumlarını da olumsuz etkilemektedir.

Okul yönetici ve öğretmenlerinin Türk aileleriyle ilgili düşüncelerine bakıldığında özellikle veli görüşmelerine katılımın toplantı türüne göre değiştiğini söyledikleri görülmüştür. Yıl içerisinde yapılan iki genel toplantıya Türk ailelerinin katılımının az olduğu, sadece kendi çocukları ile ilgili olan ikili görüşmelerde ise katılımın yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durumun sebepleri ailelerin genel toplantıları gereksiz görmeleri, bu toplantıların okulun genel işleyişi ve yapısı hakkında olması, velilerin bunları bildiklerini düşünmeleri ve bu toplantılar genel olarak tüm ailelere yönelik olduğu için orada konuşulanları anlamakta zorluk çektikleri ifade edilmiştir. Özellikle bu durumun bu şekilde oluşmasının nedeni aile bireylerinin dil yetersizliği ile ilgilidir. Yıl içerisinde yapılan ikili görüşmelerde veli isterse bir tercüman talep edebilmektedir. Birebir görüşme yaptığı yönetici veya öğretmen kullandığı dili velinin anlayabileceği seviyeye indirebilmektedir. Fakat yapılan genel toplantılarda bu durum söz konusu değildir.

Öneriler

- Türk ailelerinin çocuk yetiştirirken yaptıkları kız-erkek ayrımı göz önünde bulundurulduğunda ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi için özellikle yetkili kurumlar başata olmak üzere sivil toplum örgütlerinden de yardım alınarak seminerler, paneller ve eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
- Türk ailelerinin çocuklarının çoğunun göçmen yoğunluklu okullara gittiği göz önünde bulundurularak, Türk çocuklarının Danimarka toplumuna daha iyi uyum sağlayabilmesi için okul dışındaki sosyal etkinliklerde daha fazla yer almasını teşvik edecek düzenlemeler yapılmalıdır.

- Anadil eğitiminin çözümü için Türk Hükümeti ile Danimarka Hükümetinin görüşmeler yaparak ortak bir çözüm yolunda anlaşılabilir, hem Danimarka'yı ve kültürünü bilen hem de Türkçeyi ve Türk kültürünü doğru ve etkili bir biçimde öğretecek eğitmenlerin yetiştirilmesi için adımlar atılabilir.
- Danimarka'da yaşayan Türk öğrencilerin anadillerini öğrenmelerine yönelik teknoloji destekli öğretim ortamları geliştirilerek, seçmeli ana dili dersleri ya da ders dışında anadilinin kullanımı teşvik edilmelidir. Anadili kullanımını artırmaya dönük okul-aile işbirliğini artırıcı çalışmalar geliştirilmelidir. Öğretmenlere Türkçe öğretimine yönelik çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Danca eğitimindeki sorunların aşılmasında sorunun kaynağının en başta ana dille ilgili olduğu kavratılmalı ardından uygulanacak farklı eğitim stratejileri ve destekleyici eğitim programlarıyla Türk öğrencilerin bu eksikliği giderilmelidir.
- Özellikle sorun yaşanan spor veya beden eğitimi derslerinde büyük elçilikler Danimarka hükümetini uyarmalı ve Türk öğrencilerin bu sıkıntılarını giderici çözümlerin alınması noktasında alternatif çözüm yolları üretilmelidir.
- Danimarka toplumunda çalışıp yaşadığı halde kendini yaşadığı topluma yabancı hisseden bireylerin Danimarka toplumuna uyumunu hızlandıracak ve dışlanmayı engelleyecek etkinlikler yapılmalıdır. Bu durumun aşılmasında Türk hükümeti ile Danimarka hükümeti ortak projeler geliştirmelidir.
- Öğrencilerin genellikle aileleri ile iletişim kurmak için Türkçeyi kullanmaları ve Türkçe kullanımının da daha çok aile çevresi ile sınırlı kalması Türkçenin gelişimini yavaşlatmakta ve zamanla sözcük dağarcığını daraltmaktadır. Bu olumsuz değişimi durdurabilmek için Türkçe kitap, dergi ve gazetelerin okunabilmesi sağlanmalı, internet üzerinden oluşturulacak iletişim ağı zenginleştirilmeli ve Türkiye ile Danimarka'da yaşayan Türkler arasında özellikle bayramlarda ve anma günlerinde kültürel bağ etkinliklerle kurulmalıdır.
- Türk çocuklarının eğitiminde annelerinin önemli rolü vardır. Evin dışında çalışmayıp zamanını evde geçiren Türk anneleri kişisel ve kültürel nedenlerle çocuğun bakımı, eğitimi ve sosyalleşmesiyle ilgili konularda eksik oldukları için bu noktada

isteksiz görünmektedirler. Annelerin, eğitim uygulamalarıyla çocuğun bakımı, eğitimi ve sosyalleşmesiyle ilgili konularda eksikliklerinin giderilmesi ve okul öncesi eğitime teşvikin ve değerin yükseltilmesi gerekmektedir.

- Sağlıklı entegrasyonun sağlanabilmesi için özellikle Danimarka toplumuna kimliklerini de koruyarak kendi kültürel değerleriyle uyum sağlamış “Başarılı Göçmen Rol Model”lerin özellikle çocukların ve gençlerin olmak üzere sık sık önüne çıkarılmalı ve uyum sürecindeki neslin sağlıklı bir şekilde uyumunun sağlanmasında destek olunmalıdır.

- Türk ailelerinin okul yönetimine katılım oranının az olduğu gerçeğinden hareketle sorunun sebeplerini dikkate alarak aile bireylerinin okul yaşam alanına çekilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle demokratik yaşamın gerektirdiği davranışlar düşünüldüğünde demokratik yurttaşın kendi yaşamını ve geleceğini etkileyecek olan kurumlarda söz hakkı olduğunu benimsetecek çalışmalar yapılmalıdır. Bu şekilde başta ebeveynler olmak üzere onların yetiştireceği çocuklar da sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamlarını etkileyecek olan her kurumun yönetim sürecine katılma davranışını edinmede önemli bir adım atılmış olacaktır.

- Türk öğrencilerin üniversiteye gitme oranı daha önceki yıllara göre artış göstermekle beraber bu oran yeterli değildir. Bu durumun ortaya çıkmasının nedenleri; hemen para kazanma isteği ve eğitim süresinin uzun olması olarak öne çıkmaktadır. Prestijli mesleklerden ziyade kısa zamanda çok para kazandıran meslekleri tercih edip üniversiteye gitmek istemeyen gençlerin motive edilmesi ve üniversite eğitime yönlendirilmesi için uygun rol modeller öne çıkarılmalı, aileler bilinçlendirilmeli ve bu süreci destekleyecek çalışmalar yapılmalıdır.

- Danimarka eğitim sistemi aile- okul ve öğrenci iletişimi üzerine kurulmuştur. Bu bağlamda ailenin okulla sık sık iletişim halinde olmasının, veli toplantılarına ve öğretmen görüşmelerine düzenli olarak katılmalarının, internet aracılığıyla görüş alışverişi yapmalarının öğrencinin başarısı üzerinde doğrudan etkisi vardır. Bu nedenle Türk ebeveynlerin okulla iletişiminin azlığı göz önünde bulundurularak bu soruna çözüm bulmak için gerekli saha araştırmaları yapılmalıdır.

- Ebeveynlerin yaşadıkları sorunların ortak sebebi olarak karşımıza Dancayı yeterli düzeyde bilmeme ve buna bağlı olarak okul yönetimine katılımı, sağlıklı iletişimde ve entegrasyonda eksiklikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada bu sorunun aşılabilmesi için kurslar dışında farklı yöntemler ve çözüm yollarına başvurulmalıdır.
- Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yararlanılarak, bir anket oluşturulup daha büyük bir örnekleme nicel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ABADAN-UNAT, Nermin (2006), **Bitmeyen Göç- Konuk İşçilikten Ulus Ötesi Yurttaşlığa**, 2. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- AKKAYAN, Taylan (1979), **Göç ve Değişme**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:2573, İstanbul.
- ATALAY, İbrahim (1994), **Türkiye Coğrafyası**, , 4. Baskı, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- BAĞCI, Ş.Erhan, (2007), **Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları (Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma)**, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAYRAKLI, Cemile, (2007), **Dış Göçün Sosyo-Ekonomik Etkileri: Görece Göçmen Konutları'nda (İzmir) Yasayan Bulgaristan Göçmenleri Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BEDİRHAN, Yaşar (2009), “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocuklarının Kültürel Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri”, <http://www.akademikbakis.org/16/9ABTurkler.pdf>. 15.08.2009
- BELET, Şerife Dilek (2009), “İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç)”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 2009, Sayı 21,s.72-85.
- BİNGÖL, Aslıhan Selcen, (2006), **Almanya ve Hollanda'da Türk İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- CEDERBERG, Margareta ve Svante Lingärde (2008) , “Educational Policies that Address Social Inequality Country Report: Denmark”, <http://www.epasi.eu/CountryReportDK.pdf>. 10.10.2009.

CHRISTIAN Horst ve Anne Holmen (2006), “Migration and Education : Schools, Childrens and Families”, Editörler: ADAMS , L. D. ve A. Kirova, **Bringing Multicultural Education Into the Mainstream : Developing Schools for Minority or Majority**, Lawrence Erlbaum Associates, s. 17-34.

ÇİHAN Haber Ajansı, (2009), “Türkçe, İlköğretim Okullarında Seçmeli Ders Oluyor”,

<http://www.haberler.com/turkce-ilkogretim-okullarinda-secmeli-ders-oluyor-haberi/02.10.2009>.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008), “Green Paper, Migration & Mobility: Challenges And Opportunities For Eu Education Systems” ,

http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf13.07.2009

ÇETİN, Şahin (2002), “Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı (Fransa, Finlandiya, Danimarka ve Türkiye Örneği)” ,*Milli Eğitim Dergisi*,

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/scetin.htm>,12.11.2209

Danimarka’da Yurttaş (2009), “Coğrafya ve Nüfus”,

http://www.nyidanmark.dk/tr-TR/Medborger_i_danmark_tr_tr/1+Coğrafya+ve+Nüfus.htm. 08.06.2009.

Danimarka’da Yurttaş (2009), “Okul ve Eğitim”,

http://www.nyidanmark.dk/tr-TR/Medborger_i_danmark_tr_tr/7+Okul+ve+eğitim.htm. 08.06.2009.

Danish Ministry of Refugee, Immigration and Integration Affairs (2007), “Statistical overview - population statistics on foreigners 2007”,

http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/F47F6F78-32E2-4112-9D0C-4B3B6675A9E5/0/statistical_overview_2007.pdf. 10.07.2009

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2001), “Yurt Dışında Yaşayan Türkler Alt Komisyonu Raporu” ,

<http://ekutup.dpt.gov.tr/isgucu/oik650.pdf>.13.08.2009.

DR. Center(2009), “Danimarka’nın Anadil Yararı – Belediyelerin 2007/08 Eğitim Yılında Anadil Eğitiminin Haritası”,

<http://www.drcenter.dk/html/publikationer/tyrkisk.pdf>.01.11.2009

ERGİ, İrfan, (1996), **Almanya’da Yaşayan Türkiyeli Göçmenler ve Yıgımsal**

İletişim Araçları, Lisansüstü Bitirme Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERGİNER, Aysun (2006), **Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri**, 1. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

EUROPEAN UNION(2009), “Approaches To Cultural Diversity In The Danish Education System: The Case Of Public Schools”,

http://emilie.eliamep.gr/wpcontent/uploads/2009/07/emilie_wp3_denmark_final.pdf 20.07.2009.

EURYDICE (2009) , “Denmark”,

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DK_EN.pdf.13.06.2009

EURYDICE (2009), “Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities”,

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf. 12.10.2009.

EURYDICE (2008-2009), “Organisation of the education system in Denmark”,

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DK_EN.pdf. 13.07.2009

- FAIST, Thomas, (2003), **Uluslar Arası Göç ve Ululaşırı Toplumsal Alanlar**, Çev. , Azat Zana Gündoğan, Can Nacar, 1. Baskı, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- GÖNÜLLÜ, Müzeyyen (1996), “ Dış Göç” , *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 1, Sayı 1, s. 94.
- GÖZENÇ, Selami,(1998), **Avrupa Ülkeler Coğrafyası**, 1. Baskı, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- GÜLTEKİN, Mehmet, “Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim”,
<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite05.pdf>.11.10.2009
- HAKAN, Sabiha (2003), “Anadolu Lisesi Öğrencileri İle Yurt Dışı Yaşantısı Geçiren ve Anadolu Liselerine Gelen Öğrencilerin Ana Baba Tutumlarını Algılamaları Açısından Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*,
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/hakan.htm>12.06.2009
- IOM (International Organization for Migration), (2004), **Glossary on Migration**. Switzerland IOM
- KAHRAMAN, Zeliha, (2007), **Diyanet İşleri Başkanlığının Yurt Dışı Din Hizmetleri: Danimarka Örneği**, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KELAĞA ACHMET, İmraim (2005), **Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÜÇÜK , Salim (???), “Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı”,
<http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VIII1/skucuk.pdf>11.07.2009

KÜÇÜKKALAY, A. Mesud , (1998), “Planlı Dönemde Yurtdışı İşgücü İstihdamı ve Türkiye Ekonomisine Etkileri”,*Dış Ticaret Dergisi*, Yıl 3, Sayı 11, Ekim, s. 93-100.

MEB (2006), “Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi: Danimarka”,

<http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/RehberKitap.pdf>12.04.2009

Ministeriet For Flygtninge, Indvandrere og Integration(2007), “Statistical overview - population statistics on foreigners”,

http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/F47F6F78-32E2-4112-9D0C-4B3B6675A9E5/0/statistical_overview_2007.pdf.10.06.2009.

OECD (2009), “Thematic Review On Migrant Education Country Background:Report For Denmark”,

<http://www.oecd.org/dataoecd/8/24/42485270.pdf>17.07.2009.

OECD (2009) , “Uluslar arası Göç: Küreselleşmenin İnsani Yüzü”,

<http://www.oecd.org/dataoecd/19/30/43569201.pdf> 17.07.2009.

ORTAYLI, İlber, (2006), **Uluslar Arası Göç Sempozyumu Bildiriler**, 8-11 Aralık 2005, Zeytinburnu Belediyesi, İstanbul

PARASIZ, İlker ve Melike Bildirici (2002), **Modern Emek Ekonomisi**, Ezgi Kitabevi, Bursa.

SIMONSEN, Jørgen Baek, (1996), **The Arabian Journey Danish Connections with the Islamic World Over a Thousand Years** , Moesgaard Museum and the Authors, Denmark.

SINE, Lex ve Per Mouritsen, (2009), “Approaches to Cultural Diversity in The Danish Education System: The Case of Public Schools”, Department of Political Science, University of Aarhus,

http://emilie.gr/wp.content/uploads/2009/07/emilie_wp2_denmark_final.pdf11.10.2009.

- SÖZER, Ersan (1997), **Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- ŞAHİN, Cengiz (2001), “Yurt Dışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kuramsal Bir İnceleme”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 2, 57-67
- STATISTIK DENMARK (2009), “Population by region, age, sex, ancestry, citizenship and country of origin”,
<http://www.statbank.dk/bef3.23.07.2009>
- TEKELİ, İlhan ve Leila Erder, **İç Göçler**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1978.
- TEZCAN, Mahmut, (2000), **“Dış Göç ve Eğitim”**, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TOKER, M. Cem, (2009), “Dünyada Kamu Yönetimi Araştırması Projesi (Yirmibirinci Yüzyılda Yönetim)”,
[http://www.arem.gov.tr/proje/yonetim/Dunyada_Kamu_yon/danimarka.pdf.12.09.2009.](http://www.arem.gov.tr/proje/yonetim/Dunyada_Kamu_yon/danimarka.pdf.12.09.2009)
- UNDERVISNINGS MINISTERIET (2009), “Folkeskole”,
[http://www.eng.uvm.dk/~media/Files/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheets_the_folkeskole.ashx.12.06.2009.](http://www.eng.uvm.dk/~media/Files/English/Fact%20sheets/080101_fact_sheets_the_folkeskole.ashx.12.06.2009)
- UNDERVISNINGS MINISTERIET (2009), “ Private Schools in Denmark”,
<http://www.eng.uvm.dk/Uddannelse/Primary%20and%20Lower%20Secondary%20Education/Private%20Schools%20in%20Denmark/Grants.aspx.13.10.2009>
- WIKIPEDIA, Özgür Ansiklopedi (2007), “Danimarka”,
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Danimarka,11.07.2009>
- YAMAN, Erkan, (2007), **Üniversitelerde Bir Eğitim Sorunu Olarak Öğretim Elemanının Maruz Kaldığı İnfomal Cezalar: Nitel Bir Araştırma**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YENİ EĞİTİM ARAŞTIRMA MERKEZİ (2009), “Danimarka' da Eğitim Geleneği 1”,

http://www.yeniegitim.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=93:danimarka-da-egitim-gelenegi&catid=39:karsilastirmali-egitim&Itemid=61.13.07.2009

YILDIRIM, M. Cevat (2008), “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,

<http://www.e-sosder.com/dergi/25091-110.pdf.12.09.2009>

EKLER

1.EK: GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu:

Danimarka’da yaşayan Türk ailelerinin ilköğretim okullarında yaşadığı eğitsel ve yönetsel sorunları nelerdir?

Okul Tarih ve Saat Görüşmeci: Aslı DEVECİ

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Aslı DEVECİ ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. 2007–2008 eğitim öğretim döneminde Erasmus öğrencisi olarak ülkenizde bulundum. Danimarka’da yaşayan Türklerin ilköğretim okullarında yaşadıkları eğitsel ve yönetsel sorunlar hakkında bir araştırma yapıyorum. Türkiye’de yaşayan Türkler olarak Avrupa’da yaşayan Türklerin aldıkları eğitimin kalitesini ve bu eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları merak ediyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçlar, Danimarka’da yaşayan Türklerin aldıkları eğitimin kalitesini ve nitelikleri öğrenmemizi sağlayacaktır. Bu nedenle sizin görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

Bana bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken siz istemediğiniz takdirde isminiz kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

1.DANİMARKALI OKUL YÖNETİCİLERİYLE YAPILAN GÖRÜŞMELERDE YÖNELTİLECEK SORULAR

a.Okul Yönetimi

1.Türk öğrencilerin okul içerisinde yaşadığı disiplin sorunları var mıdır, varsa bunlar nelerdir?

2.Disiplin sorunlarının yaşanmaması için ne gibi önlemler alıyorsunuz?

b.Okul Yönetimi ile Öğrenci İlişkileri

3.Türk öğrencileri rahatça yöneticilerle iletişime geçiyorlar mı, eğitsel süreçte karşılaştıkları sıkıntıları yöneticilere anlatabiliyorlar mı?

4.Okulunuzda öğrenci meclisi var mı? Bu meclislere Türk öğrencilerin katılımı ne seviyededir?

5.Okulun sistemine en çok uyum gösteren etnik grup hangisi olabilir? Nedenleri nelerdir?

c.Okul Yönetimi ile Aile İlişkileri

6.Türk öğrencilerin aileleri okul yönetimine katılıyor mu, katılıyorsa bunu nasıl sağlıyorsunuz?

7.Türk öğrencilerin aileleri okulda yapılan toplantılara ya da çocuğunun durumuyla ilgili görüşmelere ne sıklıkta katılıyor, bununla ilgili karşılaşılan engeller var mı?

8.Okulda yapılan veli toplantılarına ebeveynler beraber mi katılıyorlar?

9.Ailelerin dil problemleri var mı? Bu problemler okula nasıl yansıyor?

ç.Eğitim İmkanları

10.Türk çocuklarının çok kültürlü ve çok dilli bir toplumsal yaşama hazırlayıcı eğitimleriniz nelerdir?

11. Okulda anadil eğitimi veriliyor mu? Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

2.OKULLARDAKİ ÖĞRETMENLERE YÖNELTİLECEK SORULAR:

a.Sınıf Yönetimi Sorunları

1. Okul bünyesinde sınıflar oluşturulurken etnik çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz? Dikkat ediyorsanız, bunu nasıl yapıyorsunuz?

b.Öğretmen İle Öğrenci İletişimi

2.Türk öğrenciler sınıf içerisinde öğretmenleriyle rahatça iletişime geçebiliyor mu, bununla ilgili karşılaşılan sorunlar var mı, varsa bunları nasıl çözüyorsunuz?

3. Türk öğrencilerin Danimarkalı öğretmenlerine bakış açıları nasıldır?

— Türk öğrencilerin Türk kökenli öğretmenlerle Danimarkalı öğretmenlere karşı davranış farklılıkları var mı? Varsa bunlar nelerdir?

— Danimarkalı öğretmenlerin Türk kökenli öğrencilere karşı davranış farklılıkları oluyor mu? Varsa bunlar nelerdir?

c. Öğrencilerin Ders Başarısı

4. Türk öğrencilerin ders başarısı değerlendirildiğinde Danimarkalı öğrencilerden ve diğer öğrencilerden nispeten farkları var mı? Varsa bu farkların sebepleri nelerdir?

ç. Öğrenci-Öğrenci İletişimi ya da Arkadaş Grupları

5. Sınıf içinde etnik kimliğe dayalı akran grupları oluşuyor mu? Oluşuyorsa bu akran gruplarının özellikleri nelerdir?

— Bu akran grupları disiplin sorunlarına yol açıyor mu? Açıyorsa bunlara nasıl çözüm buluyorsunuz?

6. Sınıf içinde Türk öğrenciler kendi aralarında konuşurken hangi dili kullanıyor, Danimarkalı öğrencilerle kurmuş oldukları iletişimden farklı özellikler gözleniyor mu?

— Türk öğrenciler aralarında Türkçe konuştukları zaman diğer öğrencilerden tepki alıyorlar mı? Sizce aralarında Türkçe konuşmalarında sakınca var mı?

d. Öğretimsel Sorunlar

7. Türk öğrencilerin getirmiş olduğu etnik kimlik bu öğrencilerin öğrenmelerini etkiliyor mu, olumsuz etkiliyorsa bu olumsuzluklar nelerdir?

8. Türk öğrenciler en çok hangi derslerde zorluk çekiyorlar, nedenleri nelerdir?

3. ÖĞRENCİLERE YÖNELTİLECEK SORULAR:

a. Öğrenci-Öğretmen İletişimi

1. Okuldaki öğretmenlere problemlerinizi nasıl aktarıyorsunuz, dertlerinizi anlatırken karşılaştığınız sıkıntılar nelerdir?

2.Hangi öğretmenlerinizle daha serbest iletişim kurabiliyorsunuz, bunun nedenleri nelerdir?

b.Akademik Başarı ve Karşılaşılan Zorluklar

3.Dersler sırasında veya sınavlarda kendinizi başarı açısından diğer öğrencilerden farklı hissediyor musun, farklı hissediyorsanız bu farklılıklar nelerdir?

4. Danimarka'da Türk olmak sence başarılı olmakta bir engel mi? Engel olduğunu düşünüyorsanız karşılaştığınız problemler nelerdir?

5.Hangi derslerde kendinizi başarısız görüyorsunuz? Bunun nedenleri nelerdir?

c.Öğrenci-Yönetici İletişimi

6.Okul yöneticileriyle iletişime geçerken sizi engelleyen durumlar oluyor mu? Oluyorsa bunlar nelerdir?

7.Okul yöneticilerinin sizlere yaklaşımı diğer öğrencilerden farklı mı? Farklıysa bu farklılıklar nelerdir?

8.Okul yönetimine bir öğrenci olarak nasıl katılıyorsunuz? (Öğrenci Meclisleri)

ç.Kimlik Sorunları

9.Okulda veya sınıfta kendinizi diğer öğrencilerden farklı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız, sizin böyle hissetmenize neden olan sebepler nelerdir?

10.Okulda Türk ve Müslüman olduğunuz için farklı bir muameleyle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bu nasıl bir davranıştı?

11.Okul içerisinde arkadaşlık ilişkilerinde ne yönde seçici olabiliyorsunuz? Arkadaş seçerken kriterleriniz nelerdir?

d.Gelecekle İlgili Hedefler

12.İlerde yapacağınız meslek seçiminde okulunuz sizi nasıl yönlendiriyor, bu yönlendirmede kendinizi farklı hissediyor musunuz?

13.Rahatça ilerde yapacağınız mesleği seçebilme özgürlüğünüzü kullanıyor musunuz? Kullanamıyorsanız bunun engelleri nelerdir?

14.Okulunuzu bitirdikten sonra eğitiminizi nasıl devam ettireceksiniz?

— Devam etmek istediğiniz eğitim kurumunun sizden istediği şartlar nelerdir?

4.AİLELERE YÖNELTİLECEK SORULAR:

a.Okul-Aile İletişimi

1.Okul yöneticileri ve öğretmenleriyle iletişimi nasıl sağlıyorsunuz ve bu ne sıklıkta oluyor?

2.Okul yöneticileri sizleri çocuklarınızın durumuyla ilgili nasıl bilgilendiriyor?

3.Okul aile birliklerinde aktif olarak görev alabiliyor musunuz? Alamıyorsanız sizi engelleyen nedenler nelerdir?

b.Ailenin Çocuğa Eğitsel Desteği

4.Çocuğunuza okulla ilgili derslerde etkinliklerde yardımcı oluyor musunuz?

—Yardımcı oluyorsanız bunu nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

—Yardımcı olamıyorsanız bunun nedenleri nelerdir?

5.Çocuğunuzun eğitim sırasında karşılaştığı problemler nelerdir?

6.Çocuğunuz okulda en çok hangi derslerde sorunlarla karşılaşılıyor? Bu sorunlar nelerdir?

7.Evde kitap okuma sıklığı nedir? Evinizde Türkçe kitaplar okunuyor mu?

c.Ailenin Çocuğun Geleceğiyle İlgili Düşünceleri

8.Çocuğunuz okulun sağladığı eğitimle yaşadığı bu toplumda rahatça yaşayabilecek mi, ilerde yetenekleri ölçüsünde bir mesleği yapabilecek mi?

9.Çocuğunuzun geleceğiyle ilgili endişeleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

10.Çocuğunuz şu anda okuduğu okulu bitirdikten sonra eğitim sisteminde hangi basamağa geçiş yapacaktır? Bu okulun şartları nelerdir?

ç.Ailenin Topluma Uyum(Sosyalleşme) Sorunları

11.Topluma uyum noktasında sizin ve çocuklarınızın yaşadığı uyum sıkıntıları var mı varsa bunları nasıl aşıyorsunuz?

12.Çocuğunuz okul içinde Danimarkalı öğrencilerle kolay arkadaşlık kuruyor mu? Kuramıyorsa bunun sebepleri nelerdir?

13.Sizce çocuğunuza okulun verdiği eğitim dışında destekleyici eğitimlere ihtiyaç var mı? Bu destekleyici eğitimler neler olabilir?

14. Sınıf içinde çocuğunuzun özellikle bir Türk öğrenciyle oturmasını ister misiniz? Bu konuda seçici davranır mısınız?

2. EK: AİLE PROFİLLERİ

Aşağıdaki tablolarda görüşme yapılan 7 aileye ait bilgilere yer verilmiştir.

A1	BABA	ANNE
Yaşı	52	50
İkamet Süresi	30 Yıl	35 Yıl
Çocuk Sayısı	4 (K-E-K-E)	4 (K-E-K-E)
Eğitim Durumu	Üniversite	İlköğretim
Mesleği	Öğretmen	Emekli
İkamet Yeri	Odense	Odense

A2	BABA	ANNE
Yaşı	45	39
İkamet Süresi	20	29
Çocuk Sayısı	3(E-E-K)	3(E-E-K)
Eğitim Durumu	Üniversite	Üniversite
Mesleği	Şoför	Pedagog
İkamet Yeri	Odense	Odense

A3	BABA	ANNE
Yaşı	38	35
İkamet Süresi	30 Yıl	18 Yıl
Çocuk Sayısı	3(K-K-E)	3(K-K-E)
Eğitim Durumu	İlköğretim	İlköğretim
Mesleği	Pizzacı	Ev Hanımı
İkamet Yeri	Odense	Odense

A4	BABA	ANNE
Yaşı	36	32
İkamet Süresi	30 Yıl	14 Yıl
Çocuk Sayısı	2(K-K)	2(K-K)
Eğitim Durumu	İlköğretim	İlköğretim
Mesleği	Pizzacı	Ev Hanımı
İkamet Yeri	Odense	Odense

A5	BABA	ANNE
Yaşı	42	32
İkamet Süresi	15 Yıl	32 Yıl
Çocuk Sayısı	3 (K-K-K)	3(K-K-K)
Eğitim Durumu	Endüstri Meslek Lisesi	Teknik Okul
Mesleği	Kaynakçı	Kuaför
İkamet Yeri	Odense	Odense

A6	BABA	ANNE
Yaşı	45	32
İkamet Süresi	35 Yıl	15 Yıl
Çocuk Sayısı	2 (K-E)	2 (K – E)
Eğitim Durumu	Teknik Okul	İlköğretim
Mesleği	Taksi Şoförü	Yarı Zamanlı İşçi
İkamet Yeri	Odense	Odense

A7	BABA	ANNE
Yaşı	42	39
İkamet Süresi	18 Yıl	37 Yıl
Çocuk Sayısı	3 (K-K-K)	4 (K-K-K)
Eğitim Durumu	Üniversite	Meslek Yüksek Okulu
Mesleği	Mühendis	Bilgisayar Teknisyeni
İkamet Yeri	Odense	Odense

3. EK: BETİMSEL KAYIT

- (.) = bir açıklama esnasında çok kısa duraklama
.. = kısa duraklama
... = bir miktar duraklama
(ara) = uzun bir ara
mhm = ara doldurma, saptama işaretli, şüphe
(.) = sesin azalması
(-) = azalan ses
(‘) = sesin yükselmesi
(?) = sorun, şüphe
(s) = sıkıntı
(d) = doğrulama
emin = güçlü vurgu
emin = reddetme
(gülme) = sözel olmayan mimikler, tepkiler, sonlandırma veya konuşma esnasındaki nitelendirme veya bitirme eğilimleri; yeni nitelendirme
veya+
(bitirme) =
(hızlı) =
& = çok hızlı kapatma
(..), (...) = anlaşılmazlık
(öyle mi?) = doğru bir şekilde anlaşılmıyor, tahmini sözcükler
A: = tam onu kastetmiyorum
tam da öyle söylüyorum
B: = aynı anda/eş zamanlı konuşma; benzeri bir işaretle başlama

ÖZGEÇMİŞ

Aslı DEVECİ, 1983 yılında Konya Akşehir’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Akşehir’de tamamladı. 2001 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamladı ve 2005 yılında mezun oldu. 2005 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak görev yapmaktadır.