



International Journal of Social Sciences

ISSN: 2587-2591

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.12.18>

Volume 6/3

2022 p. 378-406

HOLLANDA'DA AZINLIK DİLİ OLARAK TÜRKÇENİN YÖNETİMSSEL DÖNÜŞÜMÜ

THE ADMINISTRATIVE TRANSFORMATION OF TURKISH AS AN ETHNIC MINORITY LANGUAGE IN THE NETHERLANDS

Mustafa GÜLEÇ*

ÖZ

Bu çalışmada, azınlık dili olarak Türkçenin Hollanda'daki konumu, tarihsel gelişimi içinde alanyazında sunulan verilerle karşılaştırmalı çözümleme yöntemi uygulanarak saptanıp eleştirel açıdan kısaca betimlenmiştir. 1970'li yıllardan itibaren göçmen azınlık dilinde (kendi dilinde) eğitim (OETC), farklı gerekçelerle tartışma konusu olmuştur. Öncelikle misafir işçi olarak gelen insanların, Hollanda'da kalıcı göçmen konumuna dönüşmesi, bu göçmenlerle ilgili eğitimsel, kültürel, ekonomik, siyasi algıyı kökten değiştirmiştir. Misafir işçinin kalıcı yani yerleşik göçmen olmayı seçmesi, Hollanda'daki siyasi iklimi de kökünden dönüştürmüştür. Sonuçta, tarihte uygarlıkların, devletlerin değişimi ve dönüşümü öncelikle büyük göçler sayesinde gerçekleşmiştir. Göçmenlerin Hollanda'ya sorunsuz uyumunu sağlamak, beraberinde dil edinimi, anadilde eğitim ve buna koşut olarak göçmen çocuklarının Hollanda okullarında eğitimsel başarısızlıklarını gerekçelendirme konuları sürekli ülke gündemini belirlemiştir.

Bugünün Avrupa'sında ve çokkültürlü ülküyü en azından kâğıt üzerinde benimsemiş Avrupa Birliği'nde çokkültürlü ve küresel eğitim hak ve uygulamaları, kuramsal düzlemde kalan, uygulamaya geçtiğinde ise kan ve toprak (uzam) yasası / hakkı örneklerinde olduğu gibi ırksal düşünce artalanına ve buna koşut düşünce dizgesine ilişkilendirilen

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Hollanda Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, E-posta: mustafagulec1970@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8238-0304, Ankara, Türkiye.

yaklaşım biçimleri olarak gözükmektedir. Bölgesel azınlık dillerinden (BAD) ayrılıp farklılaştırılarak genel azınlık dili (GAD) ulamına eklenen Türkçe, zaman içinde kendi dilinde ve kültüründe eğitim izleğinden, yerel düzleme indirgenerek yaşayan azınlık dillerinde eğitim izleğinin bir parçası olmuş ve en son evrede de azınlıkların kendi sorumluluk alanı olarak görülüp göçmen dernek ve vakıflarının eline maddi ve manevi açıdan teslim edilmiştir. Bu değişim ve dönüşümün kaçınılmaz sonucu, süreci kamusal açıdan denetlemenin açık vermeye başlaması ve koşut (paralel) toplum oluşturma endişesi olmuştur. Maddi ve manevi kaynak ve emek harcamadan yüksek nitelikli verim almak, genel olarak, uygulamada değil de dilek, istek ve beklenti düzeyinde yaşayan bir tasarıdır.

Bu araştırmanın alanyazına katkısı, genel azınlık dillerinden (GAD) olan Türkçenin Hollanda'daki konumunu, dönüşümünü ve bugün gelinen nokta itibariyle bütünle bağlantılı tarihsel gelişimi içinde eleştirel açıdan genel olarak değerlendirip karşılaştırmasıdır.

Anahtar Kelimeler: *Çokkültürlülük, KDKE, YADE, Hollanda, azınlık dilleri, anadili eğitimi, Türkçe.*

ABSTRACT

This study concerns the position of Turkish as an ethnic minority language in the Netherlands. In its historical perspective, data from the relevant literature will be compared and analyzed in order to demonstrate the historical development of Turkish in the Netherlands as an immigrant language. Firstly, Turkish was presented as a part of the mother tongue education to Turkish guest workers' children in the framework of OETC program, with the hope that those guest workers would go back to their country of origin. When it turned out that their ultimate intention was to stay permanently in the Netherlands, the Dutch government policy switched immediately from the multiculturalism to the approach of integration and finally assimilation.

In the process, the integration issue of the Dutch ethnic minorities has been the subject of intense public debates. As a result, the OETC program was transformed into OALT, in which the ethnic minority language can be seen as catalyst for integration and assimilation and is downgraded to the local level (in place of the national level) in terms of organization. At the end of this process, the OALT had legally been abolished in august 2004 and the related responsibility had totally been handed over to the shoulder of immigrant NGO's. Whilst looking at the current situation, we see that it created along the way an utterly concerned

government, which looks argus-eyed and skeptical at the educational practices of those NGO's, trying to exert more control and inspection on those civil institutions by worrying about yielding parallel societies within the Netherlands. This study provides a general historical overview and a kind of cost and benefit analysis for the Dutch society as a whole.

Keywords: *Multiculturalism, OETC, OALT, The Netherlands, ethnic minority languages, mother tongue education, Turkish.*

Giriş

II. Dünya Savaşı sonrası yeniden yapılanma sürecine girmiş Batı Avrupa'daki sanayileşmiş ülkelerin ekonomilerinde oluşan işgücü açığını, maliyeti mümkün olduğu kadar düşürerek kapatma hedefleri doğrultusunda, öncelikle İtalya, İspanya, Portekiz ve Yunanistan gibi Güney Avrupa ülkelerinden, Almanya, Hollanda, Belçika gibi Kuzey Avrupa ülkelerine işçi alımı söz konusu oldu. İşgücü maliyetini daha da fazla düşürüp kar oranını yükseltmeyi hedefleyen Batılı şirketler, bu ülkelerdeki kamu sektöründe gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlayarak, 1960'lı yılların başından itibaren Kuzey Afrika ve Doğu Akdeniz (Levant Bölgesi) ülkelerinden (örneğin Fas ve Türkiye'den) misafir işçi (*gastarbeider*) getirmeye başladı. Başlangıçta geçici konumda gelen düşük eğitimli ve kırsal kesim kökenli işçiler, zaman ilerledikçe, yani şirketler ucuz işgücüne, işçiler de gittikleri ülkeye alıştıkça, eş ve çocuklarını da yanlarına aldılar. Misafir konumunda olan bu işçiler, ilerleyen süreçte genel anlamda kalıcı olmaya karar verdiler. Böylece, Hıristiyan kültürünün baskın olduğu bu ülkelerde, Müslüman kökenli azınlıklar oluşmaya başladı.

Bu araştırma kapsamında, yukarıda kısaca ele aldığım azınlıklardan olan ve Hollanda'da sayı bakımından birinci sıradaki Türk kökenlilere sunulan dil ve kültür eğitiminin geçtiği evreler ve maruz kaldığı dönüşüm, Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ülkeleri ve toplumbilimsel değişimler temel alınarak çözümlenecektir. Toplumbilimsel, tarihsel ve kültürel etkenler ile birlikte, söz konusu dönüşüm ve değişimlerin neden ve sonuçlarının açıklanması ve tartışılması amaçlanmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Çokkültürlü Avrupa'da bölgesel azınlık dilleri, (BAD, örneğin Hollanda'da Frizce) ile göçmen azınlık dillerini (GAD, örneğin Hollanda'da Türkçe ve Arapça)

karşılaştırdıkları incelemelerinde, Extra & Gorter (2001), BAD'nin kökenini Avrupa'da 19. Yüzyıldaki ulus-devlet oluşumuna bağlıyor. Bu süreçte kabul gören tek devlet-tek dil görüşünün etkisiyle BAD, devlet düzeyindeki her tür kamusal söylemin dışında tutuldu. Devletin resmi dili, kamusal alana doğrudan geçişi sağladığı için, BAD'nin nesilden nesile aktarımı da zorlaştı.

Diğer taraftan, GAD, giriş bölümünde belirtilen son 60 yıldaki göç hareketlerinin etkisiyle kendini gösterdi. GAD üzerine üretilen Avrupa kamusal söylemi, genel olarak ülkeye sonradan dışarıdan gelen ve topluma uyum sağlama gerekliliği olan yabancılara ait iletişim dizgesi biçiminde nitelendiriliyor (Extra & Gorter, 2001: 4). Bu bakış açısının türevleri, ulusal olmayan, ülkeye ait olmayan, bölgesel olmayan, yerli olmayan ya da Avrupalı olmayan gibi ifadelerde kendini göstermeye devam ediyor. Bu bağlamda, uyum kavramı ile GAD'yi dışlayıcı nitelendirmeleri yan yana kullanma ciddi bir karşıtlık oluşturuyor. Extra & Gorter'a göre bu kavramsal dışlamanın nedeni, yurttaşlık ve uyruk kavramlarının kısıtlayıcı biçimde yorumlanmasına bağlıdır. Tarihsel açıdan, kıta Avrupa'sında *ius sanguinis* (kan yasası / hakkı) geçerli tutulurken, Avrupalıların sömürgeleştirdikleri topraklarda ise *ius soli* ya da *ius loci* (toprak ya da uzam yasası / hakkı) kullanıma sokuldu¹. İkinci yasa, sömürge topraklarında doğan Avrupalılara, o ülkenin yurttaşlık haklarını elde etme kolaylığı getirdi. Birinci yasa ise Avrupa'ya dışarıdan gelenlerin yerli Avrupalılar ile kan bağı olmadığı müddetçe yurttaşlık hakkı elden etmesinin yolunu kapatmış oldu. Görüldüğü gibi, kan yasası ya da kan hakkı, Avrupa'yı ırk temelli bir kıta olarak betimliyor. Toprak yasası ya da hakkı da, sömürge topraklarını, aslında dolaylı olarak ırk temelli düzenlemenin yolunu açmış oluyor. Bu iki veri, küresel düzlemde, Avrupalılar nereye giderse gitsin, onlar için sürekli bir kazan-kazan durumunun bilinçli olarak yaratılmış olduğunu gösteriyor. Söz konusu çift işlevli durum, bir taş ile (en az) iki kuş yakalayıp bir yandan anakaranın yani anayurt Avrupa'nın 'ırksal açıdan saf, katışıksız' kalmasını sağlarken, diğer yandan, yayılmacı ve sömürgeci anlayışla ele geçirilen yeni toprakların da, Batı kültür coğrafyasının bir parçası haline getirilmesine zemin hazırlıyordu.

¹ Söz konusu olan iki tür hak ya da yasaya bugün bir de *ius doni* (yatırım yoluyla yurttaşlık hakkı kazanma) eklenmiştir. Bireyler, ilgili ülkenin ya da devletin ekonomisine, belli oran ve ölçütlere uygun olarak, yatırım ya da bağış yaptıklarında, doğrudan o ülkenin ya da devletin tanıdığı tüm yurttaşlık haklarını elde edebiliyorlar.

Bu tarihsel artalandaki Hollanda okullarında GAD eğitimi ve / ya da eğitim aracı olarak GAD'nin kullanımı, 1974 yılında, herhangi bir müfredat geliştirme, öğretmen eğitimi ve teftişi olmaksızın Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından başlatıldı (Van Der Avoird v.d. 2001: 232). Bunun nedeni, işçilerin misafir niteliğini bırakıp kalıcı olma eğilimi göstererek aile birleşimi yöntemine başvurularındır (Teunissen, 1986). 1974 yılında alınan Bakanlık kararının amacı açıklanırken, kendi içinde karşıtlık oluşturan ifadeler yer veriliyordu. Göçmen çocukların, Hollanda toplumuna hızlı biçimde uyum sağlamaları için Hollandaca öğrenmeleri elzemdi ve aynı zamanda, geri dönüşü sağlayabilmek için, ana dilleri olan Türkçe bilgisinin de geliştirilmesi gerekiyordu (Van Der Heijden, 1991: 246).

Karşılaştırmalı çözümleme, GAD'den olan Türkçenin, Avrupa Birliği ve Komisyonu Ölçütlerine koşut olarak, çokkültürlü toplum söylemine ya da ülküsüne uygun biçimde ele alınmadığını, en olumlu dönemlerinde Hollanda toplumuna uyum ve Hollandaca öğrenmeyi hızlandırıcı etki işlevini devreye sokması bağlamında değerlendirildiğini göstermiştir. Bu süreçte göze çarpan özellik, bilimsel ve kuramsal verilerden ziyade toplumsal ve siyasi önceliklerin baskın konumda olmasıdır.

Çokkültürlülük, Dil ve Kimlik

Toplumsal ve siyasi öncelikler, dil olgusunun, bireysel ve toplumsal kimlik oluşturmada öncü etkenlerden biri olması verisinden kaynaklanmaktadır. Dil ve kimlik birbirinden ayrılmaz iki önemli etkense, dilin denetim altında tutulması, aynı zamanda kimliğin de kontrol edilebilir bir konuma getirilmesi anlamına gelecektir. Extra, Hollanda gibi çokkültürlü toplumlarda dil ve kimlik olgularının tekil bakış açısından yaklaşmak yerine çoğulcu, geniş kapsamlı, alanlar arası bir yaklaşım aracılığıyla aydınlığa kavuşturulabileceğini savunuyor (Extra, 2011: 7).

Kimlik kavramı, budunsal (etnik) köken ve daha sonra da ulusal köken olgularıyla çok yakın bir anlamsal bütünlük oluşturuyor. Fransız Devrimi'nin sonuçlarından biri olan ulus-devlet olgusu içinde, öncelikle budunsal bir kimliğin ve daha sonra da bütünleştirici bir kavram olarak ulus-devlet şemsiyesi altında ulusal kimliğin geliştiğini görüyoruz. Modernizmin etkisiyle tektipleştirici bir düzen öngören ulus-devlet, tekil bir ulusal kimliğin potasında tüm budunsal kimliklerin erimesini ve birleştirici, bütünleştirici ulusal bir kimliğin oluşmasını bekler.

Hollanda özelinde bakacak olursak, dinsel kimliğin oluşması evresinde (örneğin Frizlerin, budunsal bir yapı olarak paganlığı bırakıp Hıristiyanlığa dönmeleri süreci ve daha sonra da Hıristiyanlığın içinde Katolik-Protestan olarak ayrıma gidilmesi) budunsal kimliğin de eşzamanlı olarak belirlendiğini görüyoruz. Ulus-devlet yapılanmasında, sürekli bir sıradüzen (hiyerarşi) söz konusudur. Kurucu unsur da, aslında diğerlerinin yanında budunsal bir kimlik oluştursa da, ‘önce gelen, önce başlayan kuralları belirler’ ilkesi doğrultusunda, devletin resmi kimliğini oluşturma hakkını kendinde görür. Bu durum, coğrafyadan bağımsız olarak dünyanın her yerindeki ulus-devlet yapılanmasında görülen ölçünlü biçimde algılanan bir olgudur. Devleti kuran, kartları da belirler ve dağıtır. Yunancadaki budun sözcüğü *ethnos*, anlamsal olarak ulus, millet kavramına gönderimde bulunur. Ulusu kuran grup, Hollanda örneğinde olduğu gibi beyaz, Germen, Protestan Hollandalılar, kendilerini, eşyanın doğası gereği çoğunlukta olan bir budunsal kültürel topluluk olarak görmez. Ülkeyi kurduğu ve çoğunlukta olduğu için, doğal olarak ülkenin sahibi olduğunu düşünür ve buna bağlı olarak gerekli norm ve ilkeleri belirler. Azınlıkta olan ya da ülkeye sonradan bir biçimde gelenlerin kendisine toplumsal, kültürel ve siyasi açıdan uyum sağlamasını bekler. Bu beklenti, kendisinin çağlar boyunca hiç değişmeyeceği, sabit kalacağı inancıyla beslenen bir duygudur. Ancak her şey gibi, kültür de sürekli değişir ve dönüşür. Ülkeye başkalarının (ya da “yeni ötekilerin”) gelişi, budunsal azınlıkların ulusal azınlıklar konumuna yükseltilerek, göçmen azınlıkların ise sürece budunsal azınlık basamağından başlatılması ve böylece ulusal kimliğe sahip çıkılma hamlesi olarak görülebilir.

Extra, ulusal ve budunsal azınlıkların kavram olarak bir arada kullanılmasının konuyu karmaşık bir hale getirdiğini, aslında “yerli” yani “bizden olan” (*autochtoon*) azınlıklar ile “yabancı” yani “ülkeye sonradan gelen” (*allochtoon*), göçmen olarak katılan insanların oluşturduğu azınlıkları ayırmak için kullanıldığını belirtiyor (Extra, 2011: 7). Hollanda’ya son 60 yılda gerçekleşen göçler, azınlık kavramını da görecelendirmiş, yerel azınlıklara önceden olmadığı kadar haklar ve olanaklar tanınarak (yerel dilde eğitim, kültür etkinliği, yerel kimliği koruma, taşıma ve aktarma özgürlüğü) söz konusu toplulukların ulusal azınlıklar konumuna yüceltilmelerine neden olmuştur.

Ulus-devlet yapılanması içinde, Extra’nın belirttiği gibi, çoğunluk dilleri (ülkedeki resmi ölçünlü dil konumundaki iletişim dizgesi), topluluk sınırlarını dışa doğru belirlerken, azınlık dilleri de söz konusu sınırları içe doğru belirliyor. Bu betimlemeden

yola çıkararak konuya yaklaştığımızda, ulusal kimliğe ve budunsal kimliğe bağlılık kavramlarının yalnızca ölçek bakımından farklılık gösterdiğini öne sürebiliriz. Ancak bu yaklaşımda göz ardı edilen, ulusal kimliğin uluslararası düzlemde bir tür şemsiye kavram olarak yasal, kabul edilir, koruyucu ve kapsayıcı nitelik taşıyor olmasıdır. Budun ve budunsal kimlik türünden kavramlar, geç modern zamanların (yani yakın zamanların, örneğin 20. Yüzyılın ikinci yarısından sonraki dönemin) ürettiği gönderim çerçeveleri olarak gözlemlenir. Çoğunlukla duygusal çıkışlara ve tepkilere neden olan sözcükler oldukları için, azınlık ve çoğunluk toplumlarının öznel ve nesnel ölçütlere göre betimlenmesi sonucunu verirler. Söz konusu ölçütler arasında hemen dil, köken, tarih, soy, ırk, kültür ve din gibi olguları sayabiliriz.

Budunsal kimlikten bahsettiğimizde, bir kapsayıcı üst yapı olan ulusal kimliğe de dolaylı olarak mutlaka gönderimde bulunmamız gerekir. Avrupa bağlamında, ulus-devletler ve ulusal dil ve sınırlar arasında birkaç örnek dışında birebir bir bağ bulunmaktadır. Örneğin İtalya'da ulusal dil İtalyanca, Fransa'da ulusal dil Fransızca, İngiltere'de İngilizce, Hollanda'da Hollandaca, İspanya'da İspanyolca oluyorken, Belçika, Avusturya ve İsviçre'de ulusal dil belirlenmesi karmaşık bir görünüm sergiler. Bunun nedeni, söz konusu ülkelerin ulus-devlet yapılanmalarının çoklu içeriğe sahip olmasıdır. Bu devletler uluslaşırken, özdeşleştikleri budunsal kimlikten bir bakıma farklılık ya da ayrışma göstererek egemenlik ilan etme yoluna gitmişlerdir.

Ulus-devletlerin tamamı ulusalcılık ya da milliyetçilik düşünsel tabanı üzerine oturmuştur. Ulusalcılık ya da milliyetçilik kavramı, insanlık tarihinde, 18. Yüzyılda başlayan ve Fransız Devrimi ile taçlanan aydınlanma ve ulus temelli devlet kurma düşüncesinin somut sonuçlarından biridir. Öncesindeki imparatorluklar çağında, birçok budunsal kimlik, tek güçlü bir imparatorluk çatısı altında bir arada yaşam olanağı bulabiliyordu. Aydınlanma, modernizm, milliyetçilik (*nationalism*), çoşumculuk (*romanticism*) ulus-devlet yapılanması ve kimliğinin oluşmasında önemli rol oynadı. 20. Yüzyılda oluşan ulus-devletler, (ana)mal, hizmetler ve bireylerin devinimini artıran ekonomik ve ticari gidiş-gelişlerin etkisiyle görece tek tür (homojen) nüfus dağılımlarının içine, dışarıdan iş gücü olarak yeni azınlık toplulukları almaya başladı. Böylece karşıtlıklar daha da artarak belirginleşti. Sonradan gelen bu yabancı göçmenler, içerideki hâlihazırda bulunan ulusal azınlıkların algısını ve değerini de değiştirdi. Söz konusu

yabancı göçmen azınlıkların kamusal bellekte oluşturdukları imgeler, “yabancı” ile “uyum” kavramlarını sürekli birleşik biçimde kullanır (Extra, 2011: 10).

Bu azınlıklar, yaşadıkları ülkenin yasal yurttaşlığını elde etmiş olsa da, yabancı olarak nitelendirilmeye devam ederler. Extra, Avrupa Birliği bağlamında bu azınlıkların dillerinin yerel olmayan (*non-territorial*), bölgesel olmayan (*non-regional*), tarihsel olmayan (*non-historical*), yerli olmayan (*non-indigenous*) ya da Avrupalı olmayan (*non-European*) diller gibi sözcüklerle nitelendirildiğini ve uyum çağrısının, kullanılan bu ayrıştırma diliyle karşıtlık oluşturduğunu belirtiyor. Bir taraftan uyum (*integration*) ve eritme, kendine benzetme (*assimilation*) beklenirken, diğer taraftan ayrımcılık, ötekileştirme, yalıtma ve uzaklaştırma (dışlama) uygulanması, birbiriyle çelişen, çatışma halinde olan kavramlar olarak dikkat çekmiştir. Extra da, bu türden kavramsal uzaklaştırmaların, kuramsal çerçevede de belirttiğim gibi, tarihsel kan bağı düşüncesine bağlanabileceğini öne sürüyor (Extra, 2011: 10-11).

Yabancı azınlık gruplarıyla ilgili kamusal imgelem, söz konusu yabancıların buldukları topluma en kısa zamanda uyum sağlamak zorunda olduklarının vurgulanmasını da içerir. İlgili alanyazında çokkültürlü toplumların yabancıları benimseme ya da özümseme sürecinde, aşamalı olarak, adım adım derece artıran düzeyde farklı yöntem ve olgusal evrelerin söz konusu olduğu öne sürülüyor. Göç edilen topluma beklenen en yumuşak iniş, uyum (*integration*) durumunun oluşmasıyla gerçekleşir. Kültürel kökenini ve kimliğini koruyarak yeni topluma eklenme, uyum olgusunu doğurur. Uyum olmazsa, yeni toplumun içinde kültürel köken ve kimliğini koruyamadan erime ve ev sahibi (yerli) topluma, köken ve kimlik bakımından benzeme (*assimilation*) ortaya çıkar. Kültürel köken ve kimlik açısından ev sahibi toplumla sürtüşme olursa, azınlık grupları çoğunluk toplumundan ayrılmaya (*segregation*) gider. Ayrışmanın daha da ileri (uç) evreye geçmiş hali ise aykırılışma (*marginalization*) olarak gözlemlenir. Extra, Avrupa Birliği boyutunda siyasetçilerin, ulusal değerlerin korunması ve kaybı konusunu vurguladıklarını, ulusal ve bölgesel dillerin kültürel ve dilbilimsel çeşitliliğinin temel kaygı kaynağı olduğunu belirtiyor (Extra, 2011: 12). Bu bağlamda, ulusal ve bölgesel dillerin, Hollanda'nın kültürel kimliğinin çekirdeğini oluşturduğu sıkça dile getiriliyor. Ancak, aynı bağlam içinde, yabancı azınlık dilleri ve kültürleri, sorun kaynağı, geri kalma nedeni ve yabancı azınlıkların Hollanda toplumuna uyum sağlamasının önünde engel olarak görülürken; ulusal ve bölgesel dil ve kültürler, Avrupa Birliği

kaynaşma ve gelişme sürecinde, kültürel zenginlik kaynağı ve Avrupa bütünleşmesinin temel koşulu olarak nitelenmektedir. Durum böyle olunca, ulusal ve bölgesel dil ve kültürlerimize yönelik seçici; azınlık dilleri ve kültürlerine yönelik ise ayrımcı bir yaklaşım biçimi uygulandığını çok açık biçimde görebiliyoruz.

Azınlık Dillerinde Eğitim, KDKE (kendi dilinde ve kültüründe eğitim; OETC) ve YADE (yaşayan azınlık dillerinde eğitim; OALT)

Azınlık dillerinde eğitim olgusu, anayasal hukuk devletine ve insan hakları evrensel ilkelerine koşul olarak toplumsal demokratik yönetim anlayışı temelinde ve çokkültürcülük (*multiculturalism*) söylemi çerçevesinde Hollanda'da yaşayan tüm azınlıklara verilmesi gereken bir hak olarak yorumlanabilir. Ancak, bu yorumun arkasındaki gerçekçi yaklaşım, zamanın bir noktasında ülkeye geçici iş gücü olarak gelmiş olan göçmenlerin günün birinde geldikleri ülkelere geri dönmeleri beklentisinin bir uzantısıdır.

Bu gerçekçi istek ve yaklaşım, doğal olarak, geri dönüşü ve dönüşteki uyumu kolaylaştırmak için kendi dilinde ve kültüründe eğitim (KDKE ya da yerel adıyla OETC) izleğini ortaya çıkarmıştır. Aksi halde, kurucu unsur konumundaki hiçbir ulus-devletten, kolayca içine aldığı göçmenlerin kendileriyle birlikte getirdikleri dil ve kültürü, söz konusu ulus-devlet sınırları içinde devam ettirmelerine sıcak bakması beklenemezdi. Çünkü tanım itibarıyla, ulus-devletin kendi içinde yeni dil ve kültürlerin yeşerip güçlenmesine izin vermesi, eşyanın doğasına aykırı bir durum olurdu. Nitekim öyle de oldu. Göçmenlerin kaynak ülkeye dönücü değil de, Hollanda'da kalıcı oldukları iyice anlaşılınca, Hollanda toplumuna en hızlı ve etkin biçimde uyum sağlama izleği baskın söylemi oluşturdu.

KDKE, 1970'li yıllardan başlayarak 1995'e kadar sürdürüldü. Göçmenlerin kalıcılığı kesinleşince, bu tarihten itibaren Hollanda toplumuna uyuma ve Hollandacayı öğrenmeye yardımcı öge (dil desteği - *taalondersteuning*) olarak yaşayan azınlık dillerinde (göçmen dillerinde) eğitim (YADE ya da yerel adıyla OALT) izleği devreye sokuldu. Siyasi iklim, hızlı değişime maruz kalınca ve göçmenler de toplumsal tartışmalarda ana gündem maddesi olmaya başlayınca, YADE de varlığını bir on yıl bile sürdüremeden 2004'te devre dışı kaldı. Bu tarihten sonra, göçmenlerin dil ve kültürleri, kendi istek, irade ve eylemlerinin, bununla birlikte genel anlamda halkbilimsel

söylemlerin bir parçası oldu. Göçmenlerin kaynak ülkeye dönük dil ve kültür işlemleri, ilgili göçmen sivil toplum kuruluşlarının yani kamusal değil de özel girişimlerin sorumluluk ve eylem alanına bırakıldı. Ülkedeki siyasi iklimin belli biçimde değişmesinin yani çokkültürcülük söyleminin uyum, eritme ve benzeştirme söylemine dönüşmesinin etkisiyle, Hollanda devletinin göçmenlere yönelik kaynak ülke (dışa dönük) bakış açısı, hedef ülke (içer dönük) siyasetine evrildi.

1973 yılında Hollanda Kraliyet Kararnamesiyle kurulan ve yaptığı bilimsel araştırmalarla Hollanda Hükümeti'ne, bakanlıklara, Senato (*Eerste Kamer*) ve Temsilciler Meclisi'ne (*Tweede Kamer*), isteğe bağlı ya da bundan bağımsız olarak, bilimsel çözümlene, görüş ve öneri sunan Hollanda Toplumsal ve Kültürel Planlama Kurumu (*Sociaal en Cultureel Planbureau: SCP*), Yaşayan Azınlık Dillerinde Eğitim (*OALT*) programı ile ilgili 2001 yılında önemli bir rapor hazırladı. Kurum adına Monique Turkenburg tarafından Hollanda'nın yedi farklı kentinde ilköğretim okullarına yönelik yapılan keşif araştırmasının önsöz bölümünde o zamanki kurum müdürü Paul Schnabel, Hollanda'da yaşayan yabancı azınlıkların kendi dilleri ve kültürlerinde eğitimine yönelik, Hollanda hükümetleri tarafından 1970'li yıllardan beri eğitim politikaları geliştirildiğini belirtiyor (Schnabel, 2001: 1).

Göçmen çocuklarına kendi anadillerinde eğitim, toplumbilimci Schnabel'a göre baştan beri karmaşık ve tartışmalı bir konuydu. Yıllar geçtikçe, göçmen çocukların okulda başarısız olması ve genel anlamda göçmenlerin Hollanda toplumuna uyumda geri kalmaları gerekçe gösterilerek, azınlık dillerinde eğitim politikalarının hedeflerinde değişmeler olmaya başladı. Göçmenlere yönelik eğitim politikalarında anadilinin rolü çok sık tartışılır oldu. İlerleyen süreçte, anadilinin kendi başına taşıdığı önem ve kişilik gelişiminde üstlendiği rol bir tarafa bırakılarak; göçmen çocuklarına ilköğretim okullarında anadillerinde eğitim sunulması, Hollandacayı en hızlı ve en verimli biçimde öğrenip göçmenlerin Hollanda toplumuna uyumlarını hızlandırıcı etkisi olmasını sağlayabilmek amacıyla Hollandacayı destekleyici, kolaylaştırıcı bir ders olması gerekçesine bağlandı. 1990'lı yıllara gelinceye kadar, anadilde eğitim sunulması, göçmenlerin geldikleri ülkelere geri dönmeleri durumunda, çocuklarının anayurtlarına dilsel ve kültürel açıdan uyumda zorluk çekmelerini engellemeyi hedefliyordu. Göçmenlerin çoğunluğunun anayurtlarına dönme niyetinin olmadığı anlaşıldıktan sonra,

anadilde eğitim konusundaki hedef ve politikalar, temelden ve doğrudan değişmeye başladı.

Broeder ve Extra, o zamanki misafir işçi çocuklarının kendi dillerinde ve daha sonra da kültürlerinde eğitim almalarını sağlayabilmek amacıyla, 1974 yılında bakanlık tarafından herhangi bir izlek, müfredat, denetim ve yasal çerçeve hazırlamadan, yeni bir uzmanlık ve eğitim alanının hızlıca oluşturulduğunu ve bunun çok dikkat çekici bir gelişme olduğunu belirtiyor (Broeder & Extra, 1999). Yaklaşık bir on yıl geçtikten sonra, bu gelişme, ilgili ilköğretim yasasının hazırlanıp Hollanda Temsilciler Meclisi'nde (*De Tweede Kamer*) kabul edilmesine götüren süreci yarattı. Göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda en az sekiz göçmen öğrencinin ebeveynlerinin kendi dil ve kültüründe eğitim almalarını resmi düzlemde istemesi durumunda, bu okulların söz konusu dersleri okul izleğinde sunması koşulu getirildi. Kendi dil ve kültüründe eğitim derslerinden temel beklenti, Hollandacanın hızlıca öğrenilmesinde destekleyici işlevi üstlenmek oluyordu. Söz konusu derslere düşünsel ve kuramsal düzlemdeki yaklaşımın, çokkültürlü (ya da çokkültürcü), bağımsız ve özgür değer olmasından, Hollandacayı öğrenmeye ve Hollanda toplumuna uyuma kolaylaştırıcı etki yaratmasına geçiş gibi kökten bir değişim getirmesi, alandaki tüm paydaşların şaşkınlık ve kafa karışıklığı yaşamasına yol açtı. Bu değişimle örneğin Türkçe, yaşatılması gereken kültürel bir zenginlik düşüncesinden, Hollandacaya (yani uyum ve eritmeye) geçiş evresinde köprü işlevi üstlenen bir dil konumuna indirildi.

1992 yılında Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'nın yaptırdığı bir araştırmada, kendi dilinde eğitimin, göçmen çocukların okul edimlerinde geri kalmalarının giderilmesi üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı saptanmıştır (bkz. Commissie Van Kemenade, 1992). Aynı araştırmada, yerli öğrencilerde olduğu gibi, göçmen çocuklarda da, budunsal / kültürel nedenlerden ziyade, toplumsal ekonomik etkenlerin daha belirleyici rol oynadığı öne sürülmüştür. Görüldüğü gibi, burada ilginç bir ayrışmaya gidilmiştir. Göçmen çocukların farklı bir budunsal / kültürel artalandan gelmeleri bir an için unutulmuş, Hollanda içinde düşük gelir grubunda olan ailelerden gelen yerli çocuklar ile aynı kefiye konulmaları söz konusu olmuştur. Bu süreçte, farklı dil ve kültüre sahip olmaları, bunun Hollandaca eğitim bağlamında fazladan baskın bir olumsuz etken olarak devreye girmesinin kaçınılmazlığı göz ardı edilmiştir. Çünkü düşük

gelir grubunda olan ailelerden gelen yerli çocuklar, en azından evde, okul dili olan Hollandacayı öğrenip kullandıktan sonra okul yaşamlarına başlıyorlar.

Van Kemenade Kurulu, bu bağlamda, aslında elmalar ile armutları karşılaştırma yoluna gitmiştir. Buna bağlı olarak, söz konusu kurul, kendi dilinde eğitimin okul edimlerinde geri kalışı giderecek (*achterstandsbestrijding*) bir araç olmaktan ziyade, kültür siyaseti ve ekonomik yaklaşım temelli olarak algılanması gerektiğini vurguladı. Böylece, bu Kurul, hükümete, ev dilinde (kendi dilinde) eğitimin özerk ve kültürel işlevi olduğunu, dolayısıyla buna koşul olarak yaklaşılması gerektiğini, öne sürdüğü “yaşayan azınlık (yabancı) dilleri” (*allochtone levende talen*) terimiyle bildirdi. Bu terim kapsamında, Hollanda kökenli olmayan (en azından tarihsel açıdan) ve fakat Hollanda’da varlığını sürdüren her dil, benzer değerlendirmeye alınmıyordu. Evde kullanılan yani evde yaşayan ve yaşatılan (kullanılan) dil, bir belirleyici ölçüt olarak, kuşak ve eğitimde geri kalma ölçütlerinin önüne geçiriliyordu. Buradaki tavır ve tutum değişikliği, söz konusu kurulun göçmen dillerine kültür siyaseti ve ekonomik eksende bakmayı önermesinden çok açık bir biçimde anlaşılıyor. Aktarılmak istenen ileti, “ulus-devlet içinde yabancı bir unsur olan göçmen dili ve kültüründe eğitime ısrarcı yaklaşma durumu kendini gösterirse, o zaman Hollanda ulusal kaynaklarını, bu sektörde harcamak uygun olmayabilir; o yüzden, kültür siyaseti ve ekonomik yaklaşım benimsenmelidir” satır aralarında sezdirilmektedir. Buradan da anlıyoruz ki devlet, kendi dilinde eğitimi, artık kamu bütçesinden karşılanması / desteklenmesi uygun olmayan bir kalem olarak görmeye başlamıştır ve kısa bir süre sonra, sorumluluğu ve yükü, göçmen topluluklarının omzuna yani onların kendi iç olanaklarına (örneğin göçmen derneklerine ve vakıflarına) bırakacaktır.

Nitekim önceleri kendi dilinde eğitim (KDE, *onderwijs in eigen taal: OET*) olan programın adı, daha sonra kültür ögesinin eklenmesiyle (*onderwijs in eigen taal en cultuur: OETC*) devam etti (kendi dilinde ve kültüründe eğitim, KDKE). Fakat, göçmenlerin kalıcılığı kesinleştikten sonra yaşayan azınlık dillerinde eğitim, YADE (*onderwijs in allochtone levende talen: OALT*) programı adını aldı. 1 Ağustos 1998’de Meclis’te kabul edilen bir kanunla, ülke çapında azınlık dilinde eğitim görevi, *OALT* (YADE) adı altında ulusal düzeyden yani Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı düzeyinden, yerel düzeye yani belediyelere (Bakanlık bütçesinden belediye bütçesi ve düzenlemesine bırakıldı) aktarıldı. Böylece azınlık dillerinde eğitim, ulusal (tümel ya da makro)

toplumsal politika geliştirme alanından indirgenerek yerel (tikel ya da mikro) politikaların bir parçası haline geldi. YADE (*OALT*) ile kendi dilinde (göçmen azınlık dilinde) eğitim, artık göçmenlerin eğitimsel / toplumsal geri kalışlarını giderme çabası olarak değil, kültürel bir etkinlik olarak nitelenmeye başladı. Ancak, siyasetin söylemleri ile alandaki uygulamalarda görülen sorunlar uyumsuzluk gösterince, göçmenler ülke gündeminde birincil konu başlığı olmayı sürdürdü.

Eşzamanlı olarak, göçmen azınlık ailelerden gelen öğrencilerin Hollanda ilköğretim okullarındaki düşük başarı düzeyi ya da başarısızlığı, ulusal çapta uygulanan eğitimde geri kalmayı engelleme (*achterstandsbestrijding*) politikalarının niteliği ile ilgili tartışmaların artmasına neden oldu. Göçmen azınlık öğrencilerinin eğitimdeki edim (performans) düşüklüğü, yalnızca siyaset ve eğitim çevrelerinde tartışılmakla kalmadı. Aynı zamanda, göçmen azınlıkların Hollanda toplumuna sorunsuz uyumunun sağlanması konusunda ülke çapındaki hararetli tartışmaların ana gündem başlığını oluşturdu (Turkenburg, 2001: 3).

Bu bağlamda, eğitim niteliğinin yükseltilmesi ve bu konuda gereken çabanın öncelikle okulların eylemine ve edimine bağlı olduğu dile getirildi. Ancak, aynı türden tartışmaların içinde, anadilin kendi başına bir değer ve önem arz ettiği genel anlamda bir kenara bırakılarak; vurgu, toplumsal uyum ve başarı için, bu çocukların bir an evvel akranlarının düzeyinde Hollanda diline hâkim duruma gelebilmelerinin sağlanması üzerine yapıldı. İlgili devlet bakanının 9 Haziran 2000 tarihli Hollanda Temsilciler Meclisi'ne sunduğu Eğitimde Fırsatlar Planı'nda, aralarında Türk kökenlilerin çoğunlukta olduğu göçmen azınlık çocuklarının ilköğretim öncesi, erken okul eğitimine ve aynı zamanda da Hollandacaya hâkim olma düzeyine öncelik verilmesi öneriliyordu (Turkenburg, 2001: 3). Bu durum, göçmen azınlık dili olan Türkçeye eğitimde yer verilmesinin, uygulamada, ancak ve ancak Hollanda'ya uyuma ve Hollandacanın hızlıca öğrenilmesine katkı sağladığı sürece mümkün olabileceği anlamına geliyordu. Böylece, bir göçmen, Hollandacayı ne kadar iyi konuşursa, o kadar çabuk ve iyi biçimde Hollanda toplumuna uyum sağlayacak ve okuldaki açıklarını hızlıca kapatabilecekti. Dolaylı olarak bunun anlamı, kâğıt üzerinde çokkültürlü (*multicultural*) olduğu söylenen ve uluslararası düzlemde bununla reklamı yapılan Hollanda toplumundan, uygulamada tekkültürlü ulus-devlet yapısına ve dolayısıyla zaman kaybetmeden uyum ve eritme yaklaşımının benimsenmesine geçilmesi oluyordu.

Böylece göçmen azınlık çocuklarının ilköğretim öncesi ve erken okul eğitimi kapsamında Hollanda dili ve kültürünü en hızlı, en etkin ve en verimli biçimde öğrenip Hollanda toplumuna her yönüyle uyum sağlamış, herhangi bir sorun çıkarmayan, fazla göze batmayan bireyler olarak katılımlarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği kamusal tartışmaların ana gündem maddesini oluşturdu. Tartışmanın diğer tarafında, çokdilliliği ve çokkültürlülüğü savunan alanında uzmanlar yer alıyordu (Bennis v.d., 2000²). Göçmen azınlık ailelerinden Hollanda ilköğretimine katılan çocukların evlerinde ebeveyn ve diğer akrabalarıyla iletişimde kullandıkları Hollandaca dışındaki dillerin varlığı, söz konusu çocukların okul edimlerine, eğitimsel, kültürel, toplumsal ve bilimsel gelişmelerine bir engel oluşturmayacağı ya da tam tersi bir kültürel zenginlik yaratacağı savını öne çıkarıyordu.

Engel olacağını ve buna bağlı olarak tekkültürlülüğü savunanlar, başka bir dilin varlığının, esas olan Hollanda diline ve toplumuna geçiş ve uyumun önündeki en büyük engel ve geciktirici öge olduğunu kabul ettirmeye çalıştılar. Çokkültürlülüğü ve başka bir dilin/kültürün varlığının kültürel zenginlik olduğunu öne sürenler ise ikidilli ya da çokdilli olmanın, dilbilimsel, bilişsel, ruhbilimsel ve toplumbilimsel üstünlüklerini sıraladılar. Bu görüşü savunanlar, çocuğun anadilinde iyi bir eğitim verildiğinde, sağlam bir kavramsal temel oluşturulduğunu, daha sonra bu temelden ikinci dil konumundaki Hollandacanın da etkin biçimde yararlanacağını belirttiler. Böylece kavram ve bilişsel süreçlerin gelişimi sağlanacaktı. “Başlangıçta baskın olan kendi dilinde” (burada anadili yani Türkçe demek isteniyor) bilgi ve becerilerin aktarımı, öğrenilecek ve daha sonra geliştirilecek dilin (Hollandacanın) kavramsal içeriğini güçlendirebilir (Teunissen, 1997: 52). Anadilin başlangıçta baskın olacağı ifadesi, zamanla ikincil konuma indirgenip unutulmaya maruz bırakılacağı istek ve beklentisini de satır arasında sezdiriyor. Bu görüşü savunanlar, çocukların eğitiminin ve yetiştirilme biçiminin de önemli olduğunu öne çıkarıp kültür eğitimi bağlamında yetiştirilme biçimlerinin ikinci dildeki (Hollandadaki) eğitim uygulamalarına koşut duruma getirildikçe, ikinci dilin ediniminin daha da basitleştiğini ve öğrencilerin okul edimlerinin iyileşmeye başladığını belirtiyorlar. Bu yaklaşıma göre, kendi dilinde ve Hollandacada verilen kültüre yönelik bilgi, görgü ve eğitimin koşut olması bireysel gelişimi destekleyici olacaktır. Özgül dil

² Bkz. <https://www.meertens.knaw.nl/meertensnet/wdb.php?sel=136324> (Erişim Tarihi: 10.11.2022)

edinim eğitimi, başlangıçta, daha sonra olduğundan daha etkilidir. İyi yönde ilerlemeler, doğrudan yeni dili, yeni alan ve işlevlere uyarlayarak gerçekleştirilebilir.

Teunissen (1997), göçmen çocukların Hollandaca dil düzeylerinin ve okul başarılarının okula başladıklarında düşük olması konusunda bazı gerekçeler öne sürüyor. Göçmen azınlık grupları arasında en çok Türk, Faslı ve Çinli çocuklar, ilkokula başladıklarında Hollandaca baskın bir dil konumunda değildir. Bu durum, Hollandacanın ediniminde gecikmeye neden oluyor. Sözlü iletişimde çok fazla sorun gözlemlenmese de, okul bağlamında yazılı iletişim edimleri gerektiren durumlarda, örneğin okuma-anlama ve yazma becerilerinde zayıflık ve sözcük dağarcığında eksiklikler kendini gösteriyor. İlköğretim kurumlarının öğrenim izleklerinin tekdilli yerli öğrencilerin düzeyine göre hazırlanması nedeniyle göçmen çocuklarının düzey uyumları zorlaşabiliyor. Azınlık dillerinde verilen eğitim ile ilköğretim kurumlarının öğrenim izlekleri arasında dil becerileri ve okula yönelik eğitsel hedefler bakımından koşutluk söz konusu olmuyor. Durum böyle olunca, göçmen çocuklar ev ile okul arasında kalıyor ve ne evden ne de okuldan yeterli bilişsel desteği alabiliyor (Teunissen, 1997: 54).

Aynı zamanda, azınlık dilinde baskın olan göçmen öğrencilerin okula uyumunu hızlandırmak için daha kökten yöntemlere başvurmayı önerenler de oldu. Yüzme dersi almaya gelen öğrenciyi suya alıştırma sürecinden geçirmek yerine birden suya itme ve batırma eyleminin, yüzme öğrenim sürecini hızlandırması ve böylece zaman kazanma düşüncesinden benzetme yaparak dil öğreniminde de göçmen çocukları birden Hollandaca dil havuzuna itip batırmanın etkin ve olumlu sonuçlar verebileceği savunuldu (örneğin bkz. Driessen, 1994). Bu bağlamda, kendi dillerinde eğitimin fazla bir yarar getirmemesi bir yana, Hollandacanın edinilmesinin ve göçmenlerin en hızlı ve etkin biçimde Hollanda toplumuna uyum sağlamasının önünde bir engel oluşturması sıkça vurgulandı. Bu bakış açısına göre, çocuklara kendi dillerinde eğitimde harcanan zamanın Hollandacanın ve okul becerilerinin edinimine, uygulamaya alınmasına ayrılması, zaman kaybını ve çocukların okulda geri kalışlarını önleyebilirdi.

Bu süreçte, okulların türü ve niteliği de önem kazanmaya başladı. Göçmen çocuklarının çoğunlukta olduğu okullara, Hollanda konuşma dilinde “*zwarte school*” (kara okul ya da göçmenlerin çoğunlukta olduğu okullar), yerlilerin çoğunlukta olduğu okullara da “*witte school*” (ak okul ya da yerli Hollandalıların çoğunlukta olduğu okullar)

nitelemeleri kullanıldı. Bu *kara okullara* giden göçmen çocuklar, kendi aralarında sıkça kendi dillerini (örneğin Türkçeyi) kullanacakları için, Hollandacanın gelişmesi ve edinilmesi yine sekteye uğrayacaktı. Söz konusu *kara okulların* oluşumu, göç olgusunun getirdiği en önemli yan etkilerden biri olarak görülebilir. Yukarıda kısaca özetlediğim noktalara bağlı olarak, okul ve eğitim edimleri Hollanda ortalamasının altında kalan göçmen öğrenciler, belli okullarda toplanmaya başladı. Aynı anda yerli ailelerin de çocuklarını belli okullara yönlendirmeleri, *kara okulların* tersine *ak okulların* doğal olarak ortaya çıkmasına neden oldu.

Bu toplumsal ayrımlaşma, göçmenlerin yoğunlukta olduğu *Randstad* olarak adlandırılan ülkenin batısındaki yönetsel, ticari ve ekonomik açıdan daha devingen büyük kentlerin bulunduğu, büyük çapta Kuzey ve Güney Hollanda Eyaletlerini kapsayan bölgede oldu. Yasal düzenlemesi yapılan YADE (*OALT*) ile ilgili izlek, yerel azınlık (göçmen) dernekleri ile işbirliği içinde, belediyelerin ebeveyn isteklerini ölçerek karar alabileceği konuma getirildi (Turkenburg, 2001: 8-9). Buna göre, mevcut eğitim bağlamı ve olanakları içinde, evde Hollandacadan farklı bir dil konuşan öğrencilere, kendi dilinde eğitim alabilme olanağı sağlandı. Ancak önemli bir farklılık olarak, YADE'nin okul müfredatı dışında sunulmasının belirtilmesi gerekir. Bu değişimin uygulamadaki anlamı, yalnızca çok istekli, çok azimli, çok özverili ve kendi kültürüne oldukça hassas ve bilinçli olan öğrencilerin, müfredat dışına atılan bu dersleri almaya yönelecek olmasıdır. Bu çerçevede belediyelerin görevi, yerel azınlık (göçmen) dernekleriyle işbirliği içinde ebeveynlerin istek ve beklentileriyle ilgili ölçüm çalışmaları düzenlemektir. Burada hedeflenen, Hollandaca dışında bir ev dilini kullanan azınlık çocuklarına kendi dillerinde ders verilecekti, ancak bu dersler, okul ders izleğinin (müfredatının) dışında tutulacaktı.

İzleğin dışında tutulması, derslerin seçilip takip edilmesinin önüne ciddi bir soyut engel koymuş oldu. Görünürde hiçbir engel yokken, ruhbilimsel açıdan derslerin uzaklaştırılması, uygulamada aksaklıklara neden oldu. Diğer bir karmaşıklık da, YADE'den faydalanacak olan öğrencilerin genel olarak eğitim edimlerinde de geri kalmış olan öğrencilerin oluşturduğu grup olmasıydı. Göçmen öğrencilerin, düşük toplumsal ekonomik çevrelerden gelen ve eğitim edimleri buna koşut olarak düşük olan yerli öğrencilerle aynı kefiye konmaları, öncelikle ilkesel anlamda haksızlık yaratıyordu. Çünkü göçmen öğrenciler, yerli öğrencilerden farklı olarak Hollanda dili becerilerinde de eksik durumda okula başlıyordu. Bir benzetme yapmak gerekirse, aynı ulamdaki

(kategorideki) yerli öğrenciler, alt toplumsal, kültürel-ekonomik gelir grubunda olmalarından dolayı, örneğin bir futbol karşılaşmasına 1 – 0 yenik durumda başlarken; göçmen öğrenciler, Hollandaca eksikliğinden dolayı en az 2 – 0 geriden başlama durumunda kalıyorlardı.

YADE izleği, kendi dil ve kültüründe eğitim programına kıyasla, göçmenlere yönelik köken kültürüyle bağı canlı tutmayı sağlayacak temel insan hakkı çerçevesinde kültürel destek izleği olarak niteleniyordu ve okul genel izleğinin dışında ama aynı zamanda fiziksel anlamda da okul binasının dışındaki bir uzamda (örneğin göçmen derneklerinin belirleyeceği bir binada) verilebiliyordu. Tüm bu değişikliklerde temel çıkış noktası, hem kültür desteği sağlanması, hem de Hollanda dilinin en hızlı ve yetkin biçimde edinilmesi, böylece de okul ediminin yükseltilmesi oluyordu.

Kâğıt üzerinde tüm bu süslü ve yaldızlı sözcükler, gerçek yaşamda ve uygulamada aslında göçmen azınlık dillerindeki eğitimin, devletin ulusal düzlemdeki denetim ve düzenlemesinden yavaş yavaş çıkarılarak, yerel yönetimlere ve göçmen sivil toplum kuruluşlarına doğru kaydırılması anlamına geliyordu. Kuramsal olarak devletin çokkültürlülüğü tanınması, uygulamada yerini uyum ve eritme, benzeştirme (*integration and assimilation*) yaklaşımına süreç içinde bırakacağını sezdiriyordu. Böylece, bir taşla (en az) üç kuş vurularak hem kültürel tanıma ve saygı sergilenirken, hem genel bütçeden ayrılan parasal destek azaltılıp söz konusu eğitim yerel düzeyde görecelendiriliyordu hem de Hollanda ilköğretimine dilsel ve eğitsel anlamda destek ve uyum hızlandırılmış oluyordu. Yerel düzeye indirgenen YADE, erişilebilirlik bakımından biraz daha zorlaşmış ve hedef kitleden uzaklaş(tırıl)mış oluyordu.

Bilindiği gibi, KDE ve daha sonra eklenmiş haliyle KDKE³ olan (*OET* ve *OETC*) izlekleri, Hollanda'nın ilgili bakanlıkları tarafından, misafir işçilerin ülkelerine döndüklerinde çocuklarının anavatanlarındaki dilsel ve kültürel bağlama uyumsuzluk yaşamaması için düzenlenip desteklenmişti. Göçmenlerin Hollanda'da kalıcı bir azınlık oluşturacağı kesinlik kazanınca, ilgili göçmenlere yönelik eğitim politikaları değişim ve dönüşüme uğradı. YADE izleği, göçmen politikalarını ulusal düzlemde belediyeler

³ KDKE için belirlenen hedef göçmen grupları: eski sömürge toprağı olan Malaka'dan gelenlerin çocukları, ebeveynlerinden en az birinin eski misafir işçi getirme alanı olan Akdeniz havzasındaki ülkelerden gelen kişilerin çocukları, ebeveynlerinden en az birinin Hollanda'ya sığınmacı olarak kabul edilen öğrenciler, bir Avrupa Birliği ülkesinden gelen öğrenciler (bkz. Turkenburg, 2001: 18).

düzeyine (yerel boyuta) indirgedi. KDKE ile YADE arasındaki değişim, göçmen dillerindeki eğitimin bir kültür eğitimi olarak görülüp ilkökul müfredatının dışına (fiziksel anlamda ilkökul binası içinde ya da dışında olmasının bir farkı olmaksızın) taşınması; ilkökul birinci ve dördüncü sınıflar arası Hollandaca öğrenmeyi destekleyen ve hızlandıran bir izlek olarak görülüp okul müfredatı içinde tutulması uygulamalarında kendini gösterdi (Turkenburg, 2001: 9).

YADE'nin bir kültür eğitimi izleği olduğunun vurgulanması, kendi dili aracılığıyla öğrencinin kültürel artalanı ile bağ kurmasının kolaylaştırılmasının hedeflendiğini belli ediyordu, ancak uygulamada karşılaşılan sorunlar, kolaylaştırma yerine zorlaştırmanın somut olarak gözlemlenmesine neden oldu. Okul izleği dışına atılan anadili eğitimi, genel okul müfredatı içinde çalışan ve yorulan öğrencinin olağandışı ilgi, güç ve isteğinin olması durumunda gerçekleştirilebilecek uzak bir hedef olmaya başladı. Uygulamada kendi dilinde eğitim, aslında böylece somut anlamda öğrenciden ve göçmen ailelerden nazik bir dokunuş ile uzaklaştırılmış oldu. İlgili eğitim programlarının yerel yönetimlere (belediyelere) ve göçmen derneklerine bırakılması, böylece gereksiz bürokratik, ekonomik ve toplumsal engeller oluşmasına neden oldu. Belediyeler bu özgül hedef için devletten ek ödenek aldılar. Söz konusu belediyeler, bu ödeneği okullara verme koşulu olarak, ilgili okulların göçmen aileler üzerinde yapacağı istek ve beklenti ölçümünün sonucunu öne sürdüler. Aradaki farklılıklara ek olarak, KDKE için belli göçmen grupları hak sahibi olmasına karşın, YADE kapsamına Hollanda'daki tüm göçmen gruplarının alındığını belirtebiliriz.

Belediyeler de, doğal olarak, göçmenlerin kendi dillerinde eğitimi, kültürel bir değer olarak değil, Hollanda dili, toplumu ve kültürüne en hızlı ve etkili biçimde uyumu kolaylaştıracak izlekler olarak gördü ve buna koşut olarak maddi ve manevi destek verdi. Böylece, YADE, gerçek anlamda, yerel düzeyde göçmenlerin toplumsal geri kalışlarıyla mücadele (*achterstandsbestrijding*) izleği rolünü üstlendi. Kâğıt üzerinde beliren kültürel değer kavramı, uygulamada algının değişerek “geri kalmış kültürleri ilerlemeye teşvik etme” azim ve çabasına dönüştü. Üstelik bu işin parasal boyutu da, devlete herkes gibi vergi ödeyen göçmenlerin sırtına yüklendi. Kendi dilinde eğitim, Hollanda'ya uyuma katkı sağlayacaksa (ilkokul birinciden dördüncü sınıfa kadar), resmi okul ders programı içine alındı. Katkı sağlaması söz konusu değilse, okul dışında bırakıldı.

YADE'nin KDKE'den diğer bir önemli farkı da, yönetimsel anlamda ortaya çıktı. İçeriksel, yönetsel ve uygulamaya dönük sorumluluklar, bütünüyle merkezi yönetimin denetiminden alınarak yerel yönetimlerin (belediyelerin) karar alanı içine bırakıldı. Belediyeler, göçmenlerin kendi dillerinde eğitim için devletten belli (yalnızca bu amaca yönelik) bir ödenek alacaklar; göçmen ebeveynlerle görüşüp onların düşüncelerini dinledikten sonra, verecekleri kararda özgür olacaklardı. Eğer YADE izleğini uygulama kararı alırlarsa, o zaman belediyeler olarak, göçmenlerin eğitimde geri kalışlarıyla mücadele etkinlikleri (*GOA: gemeentelijke onderwijsachterstanden beleidsplan*) içinde YADE'nin de ayrı bir madde başı olarak gösterilmiş olması gerekmektedir (Turkenburg, 2001: 9). Bu bağlamda, *SCP*'nin YADE ile ilgili raporunda vurgulanan diğer bir nokta da, belediyelerin eğitimde geri kalmayı önleme siyaseti uygulamalarında ülke çapında ölçünlü (standart) uygulama çerçevesi söz konusu iken, YADE, bu ülke çapındaki kapsamın dışında bırakıldı. Bu saptama bile, başlı başına YADE'nin ne kadar önemsendiğini görebilmek açısından ilginç bir veri sunuyor. YADE için gerekli öğretmen seçimi, işe alımı ve çalıştırılması konularında sorumluluk, ilgili okul yönetimlerine verildi. YADE kapsamında verilen derslerin niteliği ve içeriği, ilgili Bakanlığın teftiş kurulları tarafından denetleniyordu. Dolayısıyla, YADE, uygulamada yerleşse de, eğitsel süreç denetimi yine de devletin eli altındaydı.

YADE sonrası durum

1 Ağustos 1998'de Hollanda Temsilciler Meclisi'nde (*De Tweede Kamer*) kabul edilen bir kanunla yürürlüğe giren YADE (uygulamada Türkçe ve Arapça için), tam altı yıl sonra yine ağustosun aynı gününde (1 Ağustos 2004'te) yine benzer bir kanunla ve Senato'nun (*De Eerste Kamer*) onayıyla yürürlükten kaldırıldı. İlgili kanun önerisi, 19 Şubat 2004 tarihinde Temsilciler Meclisi tarafından işleme koyuldu. Meclis'te çoğunluğu oluşturan siyasi partiler⁴, kanun taslağına olumlu oy verdiler. Hollanda Senatosu'nun

⁴ SP (*Socialistische Partij*), D66 (*Democraten66*), VVD (*De Volkspartij voor Vrijheid en Democratie*), CDA (*Christen Democratisch Appèl*), ChristenUnie, SGP (*De Staatkundig Gereformeerde Partij*) ve LPF (*Lijst Pim Fortuyn*) adlı siyasi partiler, olumlu oy verdiler. PvdA (*Partij van de Arbeid*) ve Groenlinks Partisi (Emek Partisi ve Yeşil Bağlantılar Partisi) ilgili kanuna şerh koydular. Hollanda Senatosu, yasa önerisini 18 Mayıs 2004'te oylamaya gitmeden kabul etti. Yalnızca Emek Partisi ve Yeşil Bağlantılar Partisi şerh koyduktan sonra, Sosyalist Parti'den (*SP*) Senatör Van Raak'ın sunduğu, YADE için önceden ayrılan kaynakların bütçeye iade edilmeden eğitimde geri kalmayı engelleyici diğer etkinliklere aktarılması konusundaki teklifi, 25 Mayıs 2004'te ayağa kalkma ve oturma biçimindeki oylama yöntemiyle reddedildi. Yalnızca Emek Partisi (*PvdA*), Yeşil Bağlantılar Partisi (*Groenlinks*) ve Sosyalist Parti (*SP*) Senatörleri ayağa kalkarak olumlu oy verdiler (bkz. https://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/29019_beeindiging_bekostiging).

konuyla ilgili bildirisinde, ilk ve orta öğretim ile uzmanlık merkezleri hakkındaki yasanın değiştirilmesine ve YADE'nin masraflarının devlet tarafından karşılanmasına son verilmesine, 1 Ağustos 2004 tarihinden itibaren yasal düzlemde karar verildiği belirtiliyor. Senato, bu yasa önerisiyle birlikte, Hollanda'da yabancıların topluma uyum sağlamaları yolunda ilerleme kaydedildiğini, söz konusu uyumun temelini Hollanda diline hâkim olmanın oluşturduğunu ve bu bakış açısından hareketle de YADE için herhangi bir kaynak ayrılmayacağını vurguluyor.

Kaynak ayrılmayacağı, kadrodaki öğretmenlerin de işsiz kalacağı anlamına geliyordu. Bu eğitimcileri kadroda tutabilmek için bir toplumsal düzenleme yapıldı⁵. Bu amaçla, Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (*Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*) ile Hollanda Sendikalar Birliği (*Vakcentrales*) arasında 2003 yılı sonunda bir uzlaşım sağlandı. Bu çerçevede, her bir YADE öğretmeni için belli bir miktar ödenek sağlanacaktı. Söz konusu ödenek, öğretmenlerin farklı alanlarda ders vermelerini sağlayabilmek amacıyla gerekli hizmet içi eğitim almaları ve/veya yeni bir iş bulmalarında yardımcı olmak (*outplacement*); daha düşük maaş düzeyindeki bir işi kabul etmeleri durumunda, onlara maaş desteği vermek ve belli yaş sınırının üzerindeki öğretmenlere yurtdışına yerleşmeleri durumunda, yasal işsizlik/yardım ödeneğinin üzerinde bir rakamın yarısını ödemek için harcanacaktı.

Regioplan araştırma bürosu, Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'nın verdiği görevle, YADE'nin kaldırılması sonrasındaki durumu kavramak amacıyla bir ölçüm yaptı. Araştırma sonucunda verilen rapora göre, 31 Temmuz 2004'te toplam 290 Hollanda ilköğretim okulunda 1340 YADE öğretmeni bulunuyordu⁶. Bu durum, okul başına dörtten fazla öğretmen olduğunu gösteriyor. Okul başına görevli olan YADE öğretmeni sayısı, 1'den 44'e kadar değişebiliyordu. 1 Ağustos 2004 itibariyle devreye giren YADE'nin (*OALT*) kaldırılması yasasından sonra, 1340 öğretmenin yarısından fazlası (yaklaşık 770) işsiz durumuna düştü. Yaklaşık üçte biri (yaklaşık 440 kişi) bağlı buldukları okulun teklif ettiği diğer işleri kabul etmek zorunda kaldılar. Geriye kalan öğretmenler (yaklaşık 130 kişi), hemen hemen eşit dağılımı sağlayacak biçimde, ya başka

⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. https://www.regioplan.nl/wp-content/uploads/data/file/rapporten-1200-1299/OALT_1242.pdf. *Uitvoering Sociaal Plan OALT-leraren, eindrapport*, C. F. Faber, S. W. van der Ploeg, E. Tromp. Amsterdam, 2005. (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

⁶ Bkz. https://www.regioplan.nl/wp-content/uploads/data/file/rapporten-1200-1299/OALT_1242.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

bir okulda farklı türden bir göreve başladılar ya eğitim sektörü dışında bir yeni bir işi kabul ettiler ya da belirtilene göre bilinmeyen ve diğer ulamına denk gelecek bir durum içinde bulundular.

Regioplan’ın ilgili araştırma metninde, YADE öğretmenlerinden çok azının yasa çıkışından sonra işsiz kaldığını, birçoğunun kendi okulları bünyesinde yeni görevlere getirildiğini okuyoruz. Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak da, YADE sunulan okullarda göçmen öğrencilerin çok sayıda olduğu ve bu öğrencilerin genel olarak eğitimde geri kalmış (*achterstandskinderen*) çocuklardan oluşmasına bağlı olarak, öğretmenlere bu çocuklarla ilgili destek alanlarında yeni görevlerin kolayca bulunabildiği gösteriliyor. Kullanılan kavram türlerine baktığımızda göçmenlere genel olarak sorunlu grup bakış açısıyla yaklaşıldığını kolayca anlayabiliyoruz.

Bu rapora göre, Protestan okulları, okul yönetimleri ve hacimleri küçük olmasına rağmen, söz konusu öğretmenlere yeni görev ve kadro bulma konusunda oldukça mahir davranmışlardır. Bu öğretmenlerin görece olarak küçük bir kısmı işsiz kalmıştır. Roma-Katolik okulları ve diğer belli bir inanç, dünya görüşü ya da öğreti üzerinden eğitim yapan özel okullar da (*bijzondere scholen*), söz konusu öğretmenleri, eğitim yardımcısı (*onderwijsassistent*) olarak niteledi ve bu tanıma uygun görevler verdi. Bu bakış açısında, tam yetkili öğretmen olarak nitelemek yerine, eğitimde geri kalma sorunlarını çözmeye yardımcı, süreci kolaylaştırıcı eleman olarak görmek öne çıktı. Protestan okulları ise söz konusu eğitimcileri, tam yetkili sınıf öğretmeni (*groepsleeraar*) olarak niteledi ve buna uygun biçimde görevlendirdi. Bu rapor, göç olgusuna, okul türlerinin de farklı biçimde yaklaştığını sezdiriyor.

SCP’nin alanda etkin rol oynayan paydaşların görüş, yaklaşım ve uygulamaları üzerine 7 farklı belediyede yaptığı YADE araştırmasında, belediye encümenleri ve memurları, okul yönetim kurulları ve bölüm yönetimleri tarafından YADE’nin Hollandacaya geçişte dil desteği olarak olumlu işlev üstlendiği görüşü dile getirilmiştir (bkz. Turkenburg, 2001: 76). Aynı konuda, YADE öğretmenleri, göçmen dernekleri ve ebeveynler, birbirinden farklılaşan biçimde, YADE’nin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini öne çıkaran görüşleri belirtmişlerdir.

Aynı çalışmada, dil desteği olarak YADE’nin sorunlu yönleri, ilgili belediyeler tarafından şu ana başlıklar altında toplanmıştır (bkz. Turkenburg, 2001: 78): öncelikle dil

desteği kavramından tam olarak kastedilenin ne olduğu ve bu desteğin uygulamada nasıl çalıştığı konusu netlik kazanmamıştır. YADE öğretmeni ile sınıf öğretmeni arasında işbirliği ve eşgüdüm, eksiklikler içermektedir. Okul düzeyinde destek yetersizdir (okul yönetimlerinin YADE'den beklentileri düşük düzeydedir). Yeterlik almış YADE öğretmenlerinin ya da ikidilli YADE öğretmenlerinin sayısı yok denecek kadar azdır. KDKE ve YADE öğretmenleri, dil desteği verme konusunda her zaman uygun değildir. KDKE ve YADE öğretmenlerinin Hollanda dili becerilerinde eksiklikler gözlemlenmektedir. YADE öğretmenlerinin ders ve çalışma saatleri, görüş alışverişinde bulunmayı zorlaştırıyor ya da olanaksızlaştırıyor. Mevzuat ile ilgili sorunlar söz konusudur, çünkü bazı okullar, mevcut olanaklardan yararlanmak ve muhtemelen farklı biçimde uygulamaya geçirmek istediğindedir. Dil desteği izleğini uygulamaya geçirecek olan sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesinde ve yönlendirilmesinde eksiklikler var. Yeni biçimleri ve yöntemleri öğrenme zorunluluğu nedeniyle KDKE ve YADE öğretmenleri üzerinde büyük bir yük söz konusudur. YADE öğretmenlerinin okul dizgesi içinde bir konum edinmeleri sorun oluşturmaktadır.

Kültür eğitimi (aktarımı) bağlamında, göçmen azınlıkların kendi dillerinde eğitim uygulamalarının hafta içi okul saatlerinden okul dışı saatlere ve hafta sonuna alınması, söz konusu hizmeti sağlayan, sunan ve alan tarafların hiçbirinde, ne yazık ki, gözle görülür bir memnuniyet yaratmadı (bkz. Turkenburg, 2001: 87). Okulların ilgili eğitime zaman ve yer bulması zorlaştı. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve öğrencilerin coşku ve isteğinde azalmalar oldu. YADE'nin kültür eğitimi olarak sorunlu yönleri, ilgili paydaşlar tarafından şu ana başlıklar altında toplanmıştır (Turkenburg, 2001: 88): farklı mekân ve zamanda bu derslerin verilmesi ebeveynlere göre sorun yarattı. YADE öğretmenlerinin tamamı için alanında yetkin olduğu söylenemez ya da yetkinliklerini resmi düzlemde kanıtlayabilecek durumda değiller. Okul ve/veya okul yönetimlerinde YADE ile ilgili istek az. Çocuklardaki istek de az; hafta içi bütün gün okulda oldukları için yorgun durumdalar. Buna bağlı olarak, odaklanma sorunları yaşıyorlar ve başka şeyler yapmak istiyorlar. Genele bakıldığında, bu derslerle ilgili düzenlemede sorunlar var. YADE öğretmenlerinin özlük haklarında eksiklikler var ve bundan dolayı, genel düzende belirsiz bir konum olarak gözüküyor. YADE öğretmenleri fazla çalışıyorlar ve bundan dolayı örneğin öğretmenler kurulu toplantılarına katılamıyorlar. YADE öğretmenlerinde istek ve coşku eksikliği gözleniyor; okul saatleri dışında çalışmak

istemiyorlar ve YADE öğretmeni bulmakta güçlük çeken okullar var. Paydaşların çoğu, YADE'nin Hollandacaya dil desteği olarak sunulmasını desteklerken, bundan ayrıca kültür eğitimi olarak sunulması konusuna destek oldukça azdır (Turkenburg, 2001: 93).

Uygulamada etkinlik, hız ve verimliliği artırması beklenirken, YADE'nin yerel yönetimlerin sorumluluk alanına bırakılması, görüldüğü gibi, söz konusu eğitim alanının daha da sorunlu bir yapıya dönüşmesine neden oldu. Sürecin bütünü göz önüne alındığında, bu dönüşüm sonun başlangıcı olarak nitelenebilir. Nitekim yerel yönetimlerin bu dillerde eğitimi düzenlemesi sonrasında, 2004 yılında YADE izleği ulusal eğitim düzenlemelerinden bir yasa ile çıkarıldı. Bir merdivenin basamakları benzetmesinden yola çıkarak üst basamaktan yani ulusal düzeyden Hollanda'daki yolculuğuna başlayan YADE, önce bir basamak indirilerek yerel düzeyin gündemine indirildi. Daha sonra bir basamak daha inerek kamusal sorumluluğun dışına çıkarılıp özel girişim, gayret ve sorumluluğun alanına yani özellikle göçmen derneklerinin karar süreçlerine bırakıldı. Böylece, azınlıkların dili konusu, azınlıkların kendi iç sorunu ve sorumluluğu olarak görülmeye başladı.

Bu bakış açısı, göçmenlerin hali hazırda kurmuş olduğu ya da kuracağı göçmen dernek ve vakıflarının, eğitim alanına ister istemez girmesine (itilmesine) yol açtı. Genel olarak bir cami cemaati etrafında toplanan bu dernek ve vakıflar, anadilde eğitim vermenin yanında, doğal olarak, din eğitimi, Kuran kursları ve buna benzer toplumsal, kültürel kurslar da düzenlemeye başladı. Devlet, kendini bu özgül eğitim alanından çekme kararı alınca, azınlıklar da, doğal olarak kendi başlarının çaresine bakma kararı aldılar. Azınlıkların dili, kendi kültürel sorumlulukları olunca, ilgili sivil toplum kuruluşları, dernek ya da vakıflar genel olarak bir cami etrafında "hafta sonu okulları" (*de weekendscholen*) adı verilen oluşumlar içinde söz konusu dilleri ve kültürleri gelecek nesillere aktarma yoluna gitmek zorunda kaldılar.

Bugün gelinen noktaya baktığımızda, trajikomik bir manzara ile karşı karşıya kalıyoruz. 18 Kasım 2022 tarihine gelindiğinde Hollanda'daki tüm ulusal yayın organlarında, söz konusu hafta sonu okulları doğrudan haber konusu oldu. Hollanda hükümeti ve Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, azınlık sivil toplum kuruluşlarının sorumluluğuna bırakılan bu okulların Bakanlık Teftiş Kurulu tarafından denetlenmesi gerektiğini dile getirdiler. Gazete başlıkları, ilgili Eğitim Bakanı Dennis

Wiersma'nın hafta sonu okullarının Bakanlık Teftiş Kurulu tarafından gözetim altına alınmasının mümkün hale getirilmesi yönünde demeç verdiğini aktarıyor⁷. Eğer yanlış giden bir takım işler oluyorsa, ilgili Bakanlığın konuya müdahale etmesi gerektiği, adı geçen bakan tarafından açıklandı. Çocuklara, Hollanda toplumu aleyhine eğitim verildiği zaman, bakan olarak kendisinin uygun biçimde müdahale etmek istediğini belirtti.

İlgili bakana göre, geçen yıllarda az sayıda yaygın eğitim (*informeel onderwijs*) okulunda, eşdeğer toplum ve hukuk devleti ilkelerini hiçe sayacak tarzda dersler verildiğine dair ihbar alındı. Bu yüzden, ciddi anlamda ters giden işler yapılıyorsa, bakanlığın devreye girebilmesi için daha fazla gözetim yapılması gerektiği öne sürüldü. Bakan Wiersma, söz konusu yaygın eğitim okullarının büyük çoğunluğunun topluma olumlu katkılar sağladığını vurguluyor: “..Ancak maalesef yanlış yapan küçük bir çekirdek azınlık var. Eğer bu konuda bir şey yapmazsak, örgün öğretim okullarımızdaki öğretmenlerimizin emekleri maalesef boşa gidecek..⁸”. Bakan Wiersma, burada dolaylı olarak, eğitim alanında ulus-devlet düşünce silsilesinin altını oyucu öğreti aktarımına, devletin kendisi fiilen devreye girerek izin vermeyeceğini; yaygın eğitimde böyle uygulamalar olursa, devletin denetimindeki örgün eğitimin bundan ciddi anlamda zarar görebileceğini onaylıyor. O zaman bir kişi çıkıp doğal olarak şu soruyu sorabilir: eğer azınlıkların kendi dilinde/kültüründe eğitim, bu kadar önem arz eden hassas bir konu idiyse, o zaman söz konusu eğitime maddi ve manevi kamusal destek (devlet desteği), 2004 yılında yasal olarak neden bütünüyle yürürlükten kaldırıldı? Şimdi gelinen durumda oluşan sıkıntıların kökeni, tarihsel süreç içinde, devletin anlam ve önem taşıyan desteğini kesip, ilgili sorumluluğu göçmen örgütlerinin omuzlarına bırakmasında aranabilir mi?

Aynı çevrimiçi gazete haber metninde, ayrıca, Bakanlığın, bu gelişmelerden endişe duyan ebeveynler ve örgün eğitimde görevli öğretmenler için bir ihbar hattı oluşturacağı bildiriliyor. İlgili hafta sonu okullarını denetlemekle görevlendireceği kurulun görev tanımını, Bakan, bizzat söz konusu Kurul ile görüşerek belirleyecek. Öncelikle sorunun hukuksal açıdan iyi biçimde tanımlanması gerekiyormuş. Bakan

⁷ İlgili haber metinleri için bkz. <https://nieuws.nl/algemeen/20221118/wiersma-wil-toezicht-inspectie-op-weekendscholen-mogelijk-maken/> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

⁸ <https://nieuws.nl/algemeen/20221118/wiersma-wil-toezicht-inspectie-op-weekendscholen-mogelijk-maken/>

Wiersma, görüşmeleri sonunda elde ettiği saptama ve çözümlenmeleri, 2023 yılının başında Hollanda Temsilciler Meclisi'ne sunacaktı.

Hollanda kamusal radyo ve televizyon ağı *NOS*'nin (*De Nederlandse Omroep Stichting*) yayınına göre, göçmen dernek ve vakıfları etrafında sivil girişimle açılan hafta sonu okulları, Hollanda toplumu içinde koşut (paralel) toplumlar oluşturma tehlikesini içinde barındırıyor⁹. Bu haber metninde, söz konusu okullar, Hollanda devleti tarafından parasal olarak desteklenmeyen yaygın eğitim kurumlarıdır. Bilindiği gibi, azınlıkların dil ve kültür eğitimi, Hollanda devleti tarafından 2004 yılında örgün eğitimin dışına itilmiştir. Bu okullar, yaygın eğitimin bir parçası ve bir sivil toplum girişimi olduğu için, doğal olarak, Bakanlığın Eğitim Teftiş Kurullarının denetimine de dâhil değildir. Bakan Wiersma, son gelişmelerden sonra, yaygın eğitimi de Bakanlığın teftiş alanı içerisine katmayı istiyor. Bakan Wiersma, aynı haber metninde, *NRC* ve *Nieuwsuur* haber kanallarının 2019 yılında Hollanda'daki Selefi Müslüman okullarına yönelik yaptığı araştırmaya gönderimde bulunarak, Hollanda Temsilciler Meclisi'ne sunduğu raporda “tüm ülke çapında en azından elli yaygın öğretim biriminde, ülkeye uyuma, demokrasiye ve hukuk devletine aykırı görüşlerin binden fazla sayıda öğrenciye yüklendiğini görmenin ne kadar acınası bir durum olduğunu” ifade ediyor¹⁰.

Söz konusu Bakan, yaygın öğretimde, “hangi görüş, öğreti ya da inançtan olursa olsun, ister dinsel, ister aşırı sağ, ister aşırı sol ya da ister başka bir düşünsel inançtan olursa olsun” her türden aşırılığa karşı önlem almayı amaçlıyor. Bakan, Hollanda içinde, “birbirine koşut (paralel) toplumların” aynı anda oluşmasından endişe ediyor ve “hiçbir çocuğun, ayrımcılık, hoşgörüsüzlük ve yalıtımcılığın (dışlamacılığın) kabul edilebilir bir şey olduğunu öğrenmemesi gerektiğini” vurguluyor. Devletin denetleme kurullarına geniş yetkiler verilebilmesi için ilgili yasanın değiştirilmesi gerekiyor. Bu haber metni¹¹, Hollanda siyasetinin yıllarca bu sorun ile boğuştuğunu ve Bakanın, hiçbir çocuğun yaygın eğitimde hukuk devletine ters düşen fikirleri öğrenmemesi gerektiğini vurguladığını aktarıyor. İlgili Bakan, çocukların, hafta içi örgün eğitim-öğretim kurumlarında kadın ve

⁹ Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallele-samenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

¹⁰ Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallele-samenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

¹¹ Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallele-samenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

erkeğin eşit olduğunu, okulda elinden gelen çabayı göstermenin önemini, kadın ya da erkek (cinsiyet farkı gözetmeksizin) kime istersen ona âşık olabileceğini öğrendiğini, ancak hafta sonu yaygın eğitim kurumlarında kadın olarak banka hesabı açtırma hakkının olmadığı, eşcinsellerin pencereden aşağıya atılması gerektiği gibi zıt ve aykırı (sakıncalı) görüşleri edindiğini ifade ediyor. Bu saptamaların sabitlemiş kalıplar, imgeler ve önyargılar üzerinden gittiği açık biçimde görülüyor ve kaçınılmaz biçimde düşünce ve ifade özgürlüğü hakkını kısıtlayıcı etki yaptığı, Hollanda toplumunda geniş çaplı olarak tartışılıyor. Bu konuya, bu çalışmanın doğrudan konusu olmadığı için burada girmiyorum. İlgili bakan, aynı zamanda, yaygın eğitimde de, örgün eğitimde olduğu gibi sabıka kaydı getirilmesinin zorunlu koşul olarak kabul edilmesini öneriyor.

İlgili haber metninde¹², ayrıca, toplumsal sorunlar alanında uzman ve yaygın eğitim kurumlarına yönelik daha önce bir araştırma yapmış olan Fatoş Çergel'in görüşlerine de yer veriliyor. Hazırlanması düşünülen yasanın başarılı olması konusunda Çergel'in çekincelerinin olduğu, yaygın eğitim alanına dil kursları, İncil öğretileri, halk dansları gibi derslerin de girdiği anımsatılıyor.

Çergel, “dinsel inancı temel alarak yaygın eğitimde bir grup seçildiğinde, hangi ölçüte göre bu işlemin yasal çerçeve içine alınacağını” sorguluyor. İmgesel benzetme yoluna giderek, ilgili yasal düzenlemenin abartılı ve aşırı ağır önlem alma olacağı anlamına gelen “sivrisineği top ateşine tutmakla” eşdeğer bir düzenlemenin söz konusu olduğunu dile getiriyor.

Çergel'e göre, “böyle bir yasanın, toplumda daha fazla kutuplaşmaya neden olup olmayacağı” tartışılmalıdır; “önleme ve esneklik, direnç konularına dikkat edilmelidir, toplumda bir grup kendini çekerse ya da o grup dışlanırsa, koşut (paralel) toplumlar oluşur, uyum tek yönlü değil çift yönlü, karşılıklı bir süreçtir; yabancılar, Hollanda toplumuna uyum gösterirken, Hollanda toplumunun da yabancılara uyum sağlaması gerekir, tango dansı için iki kişi gereklidir, tek taraflı olmaz” ve “Bakan Wiersma'nın yasa taslağı yalnızca ihbar, şikâyet ve ceza sayısının artmasına yol açar, süreç içinde düşünce polisine dönüşmemek, belirlenen ölçütlere uymayan her şeyi kökten sakıncalı olarak mimlememek için dikkat edilmesi elzemdir.”

¹² Bkz. <https://nos.nl/artikel/2452893-kabinet-wil-toezicht-op-weekendscholen-gevaar-voor-parallelsamenlevingen> (Erişim Tarihi: 15.11.2022)

Söz konusu haber metni, ilgili yasa önerisinin işleme koyulmasının 2023 yılının bahar döneminde hazır olacağını ve Bakan Wiersma'nın, bu hükümetin 2025'teki görev süresi dolmadan bu yasanın Meclis'ten geçirilmesini hedeflediğini de belirtiyor.

Görüldüğü gibi, 1960'lı yılların iş göçüyle birlikte, Hollanda'da bölgesel ve budunsal (etnik) azınlıklar ayrımı, çokkültürlü (*multiculturele samenleving*), çokkültürcü toplum kavramları oluştu. Bölgesel azınlıklar için, bakış açısı, uygulama ve işlemlerde bir istikrar gözlemlenirken; algılanan kültürel farklılıkların etkisiyle, budunsal (etnik) azınlıklar kavramında sürekli değişiklikler gündeme getirildi.

Sonuç

Bu çalışmada, azınlık (göçmen) dili olarak Türkçenin Hollanda'daki konumu, tarihsel gelişimi içinde alanyazında sunulan verilerle karşılaştırmalı çözümleme yöntemi uygulanarak saptanıp eleştirel açıdan kısaca betimlenmiştir. 1970'li yıllardan itibaren göçmen azınlık dilinde (kendi dilinde) eğitim, farklı gerekçelerle tartışma konusu olmuştur. Öncelikle misafir işçi olarak gelen insanların, Hollanda'da kalıcı göçmen konumuna dönüşmesi, bu göçmenlerle ilgili eğitimsel, kültürel, ekonomik, siyasi algıyı kökten değiştirmiştir. Misafir işçinin kalıcı yani yerleşik göçmen olmayı seçmesi, Hollanda'daki siyasi iklimi de kökünden dönüştürmüştür. Sonuçta, tarihte uygarlıkların, devletlerin değişimi ve dönüşümü öncelikle büyük göçler sayesinde gerçekleşmiştir. Göçmenlerin Hollanda'ya sorunsuz uyumunu sağlamak, beraberinde dil edinimi, anadilde eğitim ve buna koşut olarak göçmen çocuklarının Hollanda okullarında eğitimsel başarısızlıklarını gerekçelendirme konuları sürekli ülke gündemini belirlemiştir.

Bugünün Avrupasında ve çokkültürlü ülküyü en azından kağıt üzerinde benimsemiş Avrupa Birliği'nde çokkültürlü ve küresel eğitim hak ve uygulamaları, kuramsal düzlemde kalan, uygulamaya geçtiğinde ise kan ve toprak yasası örneklerinde olduğu gibi ırksal düşünce artalanına ve buna koşut düşünce dizgesine ilişkilendirilen yaklaşım biçimleri olarak gözükmektedir. Bu araştırmanın alanyazına katkısı, GAD'den olan Türkçenin Hollanda'daki konumu ve dönüşümünü tarihsel gelişimi içinde eleştirel açıdan değerlendirip karşılaştırmasıdır.

Devletin, kendini YADE gibi özgül eğitim alanından çekme kararı alması, beklenmedik ve şaşırtıcı bir gelişme olarak nitelenebilir mi? Bu kararın uzun erimde

getirisi ve götürüsü nedir? Yukarıda açıkladığım bugünkü duruma baktığımızda, kararın verdiği zararın, kazandırdığı parasal faydadan çok daha fazla olduğu görülebilir. Bu, bireysel düzlemde beklenmeyen bir durum olarak algılanabilir. Herkes şaşırabilir ama devletin şaşırma hakkı ol(a)maz, çünkü devlet hizmet üretir, sağlar, korur, denetler, eşit dağıtır, öngörür, düzenleme, kar-zarar çözümlemesi yapar. Uzun ve kısa erimde bir düzenlemenin getirisi ve götürüsünü somut ve soyut anlamda hesaplar. Toplumsal bağdaşıklık ve huzur söz konusu olacaksa eğer; bir düzenlemenin ekonomik, parasal neden ve sonuçlarını, belirleyici ana etken / gerekçe olarak öne çıkarmaz.

Tarihsel boyutta, çokkültürcü bakış açısı ile KDKE'den YADE'ye uzanan süreç, "uyum sağlayacaksan kültürünü kullanabiliriz" ara durağından geçerek, "senin kültürün benim sorunum değil, maddi ve manevi olarak senin sorumluluk alanında" durağına uğradı ve son durak olan "kültürel uygulamaların sorun yaratırsa, ceza keserim" yaklaşımına evrildi. Güzergâhın tümüne baktığımızda, oldukça macera, heyecan ve gerilim dolu bir seyahat olduğu kesindir. Yolculuğun bundan sonraki bölümünde, içinde kimin kime ne yaptığı belli olmayan kapkaranlık bir tünele mi girilir, yoksa manzarası güzel, keyifli bir uzama mı yönelme olur belli değildir. Bunu belirleyen tüm tarafların çabası, yapıcı yaklaşımı, olumlu katkısı ve iyi niyeti olacaktır.

KAYNAKLAR

- Bennis, Hans, Guus Extra, Pieter Muysken ve Jacomien Nortier. 2000. *Het Multiculturele Voordeel: Meertaligheid als Uitgangspunt. Taalkundig Manifest.* (<https://www.meertens.knaw.nl/meertensnet>).
- Broeder, Peter & Guus Extra. 1999. *Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Beeldvorming en Actoren bij de Totstandkoming en Implementatie van Overheidsbeleid.* Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- Commissie Van Kemenade. 1992. *Ceders in de Tuin. Naar een Nieuwe Opzet van het Onderwijsbeleid voor Allochtone Leerlingen.* Zoetermeer: Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs.
- Driessen, G. 1994. "Naar een meer realistische benadering van het onderwijs in eigen taal?" in: *Pedagogische Studiën*, 71. Leiden: Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR).

- Extra, Guus & Durk Gorter. 2001. "Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe", ed. by Guus Extra & Durk Gorter, *The other languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Great Britain. Multilingual Matters.
- Extra, Guus. 2011. *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Schnabel, Paul. 2001. "Voorwoord" in: *Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Een Verkenning in Zeven Gemeenten, Onderwijs in Allochtone Levende Talen voor Leerlingen in het Basisonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, SCP-publicatie.
- Teunissen, J.M.F.B.G. 1986. *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen basisscholen te Enschede*. Rijksuniversiteit Utrecht, yayımlanmamış doktora tezi.
- Teunissen, Frans. 1997. *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede Taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Turkenburg, Monique. 2001. *Onderwijs in Allochtone Levende Talen, Een Verkenning in Zeven Gemeenten, Onderwijs in Allochtone Levende Talen voor Leerlingen in het Basisonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, SCP-publicatie.
- Van Der Avoird, Tim; Peter Broeder & Guus Extra. 2001. "Immigrant minority languages in the Netherlands", ed. by Guus Extra & Durk Gorter, *The other languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Great Britain. Multilingual Matters.
- Van Der Heijden, Hanneke. 1991. "De Turken" onder redactie van Jan Jaap de Ruiter, *Talen in Nederland: een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen*. Groningen: Wolters Noordhoff.