

Fransa'daki Türk ailelerinin okul ile ilişkileri

Mandy Llamas & Burhan Güven

Nitel Araştırma // 2026

ÖZET

GİRİŞ	6
ÇALIŞMANIN BİLİMSEL TEMELLERİ	8
BÖLÜM 1 // Miraslar: Ebeveynlerin okul deneyimi	9
1. Kodları bilmeden okula girmek	9
2. Bir yönlendirmenin izini taşımak	10
3. Ana dilini susturmak	12
BÖLÜM 2 // Projeksiyonlar : Okul kaderinin üzerinde söz sahibi olmak	14
1. Aşırı yatırım: bir telafi stratejisi	14
2. Yönlendirme ebeveyn gözetimi altında	15
3. Değerlere göre okul seçimi	15
4. Sosyal karışım: beklenti ve hayal kırıklığı arasında	17
BÖLÜM 3 // Diyaloglar : Okul-aile iletişimi	19
1. İlişkiyi şekillendiren yanlış anlamalar	19
2. Kurumun kör noktaları	22
3. Aileler için görünmez kaynaklar	23
BÖLÜM 4 // Aktarımlar : Çifte Aidiyet Duygusunu Geliştirmek	25
1. İki dilliliği bir kaynak olarak görmek: bilimsel bir bakış	25
2. ELCO, EILE ve kayıp meselesi	26
3. Evde Türkçe: aile stratejileri	27
4. Okulun iki dilliliğe yaklaşımı: mevcut girişimler	29
Sosyogramlar // Kesişen portreler	31
Sosyogram 1. Verilen parayı iade	31
Sosyogram 2. Paylaştığımız Dil	32
Sosyogram 3. Selin ve Diğerleri	33
SONUÇ	33
TEŞEKKÜR	34
KAYNAKÇA	36

GİRİŞ

Fransa'daki Türk kökenli aileler üzerine yapılan araştırmalar, okul ile aile arasında süregelen bir kopukluğu gözler önüne sermektedir (Irtis-Dabbagh, 2003, Armagnague, 2016). 2025 yılında, bu ailelerle uzun süredir çalışan uzman klinik psikolog Burhan Güven'in öncülüğünde, Vénissieux Saint-Fons okulunda düzenlenen bir konferansa destek olmak amacıyla bir anket çalışması yürütülmüştür. Bu ilk çalışma, yalnızca durumu tanımlamanın yeterli olmadığını, Fransa'daki Türk kökenli ailelerin okul ile kurdukları ilişkinin nedenleri, anlamlandırma biçimlerini ve deneyimlerini daha derinlemesine inceleme ihtiyacını ortaya koymuştur.

Bu raporun temel sorusu şudur: Fransa'da ilköğretim eğitimi görmüş Türk kökenli ebeveynlerin okul ile kurdukları ilişkileri nasıl şekillenmektedir? Araştırma kapsamında ele alınan aileler, Fransa'da doğmuş veya küçük yaşlarda Fransa'ya gelmiş ebeveynleri ise Türkiye doğumlu olan ikinci ve üçüncü kuşak Türk kökenli ailelerdir.

Araştırma, Ocak-Mart 2026 tarihleri arasında gerçekleştirilen yaklaşık yirmi görüşmeye dayanmaktadır: ikinci kuşak ebeveynlerle on iki bireysel görüşme, Türk kökenli annelerle yapılan bir grup görüşmesi ve dört uzman görüşmesi (bir Milli Eğitim müfettişi, bir Eğitimde Başarı Programı sorumlusu, bir proje koordinatörü ve Türkçe-Fransızca iki dilcilik alanında uzman araştırmacı Prof. Mehmet Ali Akıncı).

Araştırma, iki farklı ama birbirini tamamlayan bakış açısını bir araya getirmektedir: Fransa'daki Türk topluluğuyla yakın ilişki içinde olan psikolog Burhan Güven'in klinik perspektifi ve Soleá Études'ün kurucusu sosyolog Mandy Llamas'ın dışarıdan bakışı. Bu yaklaşım, hem "içeriden" bir ses (Türk kökenli ebeveynlerle doğrudan temas) hem de "dışarıdan" bir göz (eğitim profesyonelleri ve alan uzmanlarıyla görüşmeler) sunmaktadır.

Araştırmayı yönlendiren temel fikir şudur: okul deneyimi kuşaktan kuşağa aktarılır. Ebeveynler, kendi çocukluklarında yaşadıkları güçlüklerden (dil engeli, yalnız bırakılma, olumsuz yönlendirmeler) bir miras devralır ve çocuklarının aynı engellere takılmaması için çeşitli stratejiler geliştirir. Araştırmanın önemli bir boyutunu da dil aktarımı meselesi oluşturmaktadır. Sosyodilbilim alanındaki çalışmalar, göçmen dillerin genellikle üçüncü kuşakta yok olduğunu göstermektedir (Fishman, 1991). Bu durum, Türkçenin okul hayatındaki yeri ve ailelerin bu dili yaşatmak için neler yaptığı sorularını gündeme taşımaktadır.

Rapor, topladığı anlatıları hayata geçiren bir analiz yaklaşımı benimsemektedir. Genel eğilimlerin incelenmesinin yanı sıra, farklı anlatılardan yola çıkılarak oluşturulan kurgusal kişi portreleri de kullanılmaktadır. Bu portreler, raporun ana bulgularını somutlaştırmakta ve çoğu zaman tek tip bir "topluluk" olarak algılanan bu nüfusun farklı yüzlerini yansıtmaktadır.

Örneklem küçüktür ve istatistiksel anlamda genelleme iddiası taşımamaktadır. Ortaya çıkan bulgular, belirli bir grupta gözlemlenen örüntüleri belgelemekte ve tartışmaya açık yeni sorular ortaya koymaktadır. Son olarak, bu raporun amacını açıkça belirtmek gerekir: Milli Eğitim'i eleştirmek için değil, belirli bir bağlamda şekillenen bir ilişkiyi anlamak ve çoğu

zaman görünmez kalan olumlu girişimleri gün yüzüne çıkarmak için yazılmıştır. İşe yarayan destek mekanizmaları, yenilikçi eğitim uygulamaları, güçlüklerle rağmen kurulan diyalog ortamları... Asıl hedef, aileler ile okul kurumu arasında daha sağlıklı bir anlayış zemini oluşturmak; dile getirilmediği için yanlış anlamalara neden olan dinamikleri görünür kılmaktır.

METODOLOJİK ÖZET

- 12 bireysel görüşme (ikinci kuşak ebeveynler)
- 1 grup görüşmesi (6 anne)
- 4 kurumsal/uzman görüşmesi (Milli Eğitim müfettişi, Eğitimde Başarı Programı (Programme de Réussite Educative) Sorumlusu ve koordinatörü, iki dillilik araştırmacısı)
- Veriler Ocak-Mart 2026 arasında toplandı
- Tüm veriler sistematik olarak anonimleştirildi

ÇALIŞMANIN BİLİMSEL TEMELLERİ

Bu çalışma, mevcut bilimsel literatürle sürekli bir diyalog içinde şekillenmiştir. Raporunda ortaya konulan bulgular, aşağıda yer verilen araştırmacıların çalışmaları ışığında değerlendirilmiş, yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır.

Kendine özgü bir araştırma alanı // Fransa'daki Türk göçü, dilbilim, sosyoloji, coğrafya ve eğitim bilimleri alanlarındaki çalışmalarla beslenen kendine has bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu özgünlük, başlıca şu etkenlerden kaynaklanmaktadır: diğer göç dalgalarına kıyasla daha geç bir tarihte başlaması (1965 işgücü anlaşması), etnik ve kültürel köke güçlü bağlılık ve ana dilin birkaç kuşak boyunca dikkat çekici biçimde korunması.

Başvurulan temel yazarlar

- **Mehmet Ali Akıncı** (Rouen Normandie Üniversitesi), Fransa'daki Türkçe-Fransızca iki dillilik alanında en önemli araştırmacıdır. Çalışmaları, dilsel aktarıma ilişkin analizlerin temel dayanağını oluşturmaktadır.
- **Maïtena Armagnague** (Genevre Üniversitesi), Türk kökenli gençlerin eğitim yolculuklarını kısıtlayan mekanizmaların her şeyden önce kültürel özgünlüklerin değil, genel eğitim ve sosyoekonomik mekanizmalar olduğunu, ortaya koymuştur.
- **Riva Kastoryano** (Sciences Po Paris), Fransa'daki Türk aileleri üzerine ilk kapsamlı sosyolojik çalışmayı gerçekleştirmiş; toplanan tanıklıkların tarihsel bağlamda değerlendirilmesini mümkün kılmıştır.
- **Verda Irtis-Dabbagh**, okul hayatı ile aile hayatı arasındaki kopukluğu belgelemiştir: bu kopukluk, iki kültürü bir arada yaşamak yerine aralarında seçim yapmaya zorlanma biçiminde deneyimlenmektedir.

Başvurulan teorik kavramlar

- **Kuşaklar arası aktarım** (Lahire, 1995 ; Bourdieu, 1970) : ebeveynlerin kendi okul deneyimlerinin, çocukları için geliştirdikleri eğitim stratejilerini nasıl biçimlendirdiğini anlamayı sağlar.
- **Çıkarımsal iki dillilik ve dilsel erozyon** (Akıncı, 2016 ; Hélot, 2013 ; Cummins, 2000) : okul ortamı tarafından değer görmeyen ana dilin kademeli olarak kaybedilmesini ifade eder.
- **Melez kimlikler** (Bhabha, 1994 ; Yagnur, 2022) : iki kültür arasında özgün bir kimlik biçimi geliştiren ikinci ve üçüncü kuşakların kimlik oluşum süreçlerini tanımlar.

Tam kaynakça raporun ekinde yer almaktadır.

BÖLÜM 1 // MİRASLAR: EBEVEYNLERİN OKUL DENEYİMİ

Bu çalışmada görüştüğümüz Türk kökenli ebeveynlerin okula dair anlattıkları, çoğu zaman sıradan bir okul hatırasının ötesine geçmektedir. Okul kurumu, neredeyse tamamı için hem öğrenme hem de sınanma alanı olmuş; kişisel deneyimlerin şekillendiği ve etkileri onlarca yıl sonra bile çocuklarına yaklaşımlarını belirlemeye devam eden bir kurum olarak hafızalarında yer etmiştir. Bu miraslar elbette tek tip değildir; bireysel yaşam öykülerine, yaşanan çevrelere, ailenin sahip olduğu kaynaklara ve karşılaşılan olaylara göre farklılaşmaktadır. Bununla birlikte ortak bazı izler taşımaktadırlar: okula çoğu zaman bir uyumsuzluk hissiyle başlamak, evde kimsenin rehberlik edemediği bir sistemde kendi yolunu bulmaya çalışmak ve gelecekteki eğitim yolunu sınırlandırdığı düşünülen yönlendirme deneyimleriyle karşılaşmak gibi.

Aşağıdaki sayfalarda, yaşandıktan onlarca yıl sonra yeniden kurulan ve anlatılan deneyimler aktarılmaktadır. Her geriye dönük anlatı gibi, bu tanıklıklar da zaman, sonraki yaşantılar ve anlatım anında mevcut olan yorumlama çerçeveleri tarafından işlenmiştir. Bu boyut, analizin sınırı değil, tam tersine bir parçasıdır: burada araştırmaya hizmet eden, yaşananların nesnel olarak yeniden kurulması değil; bu deneyimlerin nasıl içselleştirildiği, kurumla ilişkide nasıl bir iz bıraktığı ve bugünkü ebeveynlik pratiklerinde ne üretmeye devam ettiğidir.

1. Kodları bilmeden okula girmek

Derlenen anlatılarda okul deneyimi, neredeyse her zaman çifte bir yabancılık duygusuyla başlamaktadır: Görüşülenler, ebeveynlerinin ne diline ne de işleyiş kodlarına hakim olduğu bir eğitim sistemine girdiklerini ve bu sistem içinde yönlerini büyük ölçüde kendi başlarına bulmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ebeveyn desteğinin yokluğu, ilgisizlikten değil, yapısal bir yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Fransa'da hiç ya da çok az eğitim görmüş birinci kuşak ebeveynler, okul sistemine etkin biçimde dahil olamasalar da ona güven duymuş ve çocuklarının eğitimini büyük ölçüde okulun sorumluluğuna bırakmıştır.

"Annem babam hiçbir zaman veli toplantılarına gelmezdi. Bana güveniyorlardı, ama sistemi anlamıyorlardı." - Sosyal hizmet uzmanı, Haute-Saône

"Ödevlerde bize yardım eden yoktu. Kütüphaneye giderdik, kardeşler olarak birbirimize yardım ederdik." - Öğretmen, Sarthe

Bu tanıklıklar, aile ile okul arasındaki ilişkinin çoğu zaman çocuklar, özellikle de büyük kardeşler tarafından üstlendiğini göstermektedir. Veli toplantılarına katılan, okul ile iletişim kuran ve aile ile kurum arasında köprü görevi gören kişi çoğu zaman ebeveyn değil, çocuğun kendisidir. Bugün bir şirket sahibi olan bir baba, okul görüşmelerine kendisini ağabeyinden daha iyi temsil edebileceğini düşündüğü ablasının götürdüğünü anlatmaktadır. Geriye dönüp baktığında, yönlendirme görüşmesinde ağabeyi yerine ablasının bulunmuş olmasının, eğitimine ilişkin alınan kararı etkilediğine inanmaktadır. Bu anlatı, kardeşler arasındaki rollerin ve aile içindeki konumların eğitim süreçleri üzerinde belirleyici olabildiğini göstermektedir. Elbette tek bir örnekten genel sonuçlar çıkarmak mümkün değildir; ancak bu gözlem, göçmen

işçi ailelerinde büyük kardeşlerin üstlendiği role ilişkin daha önceki araştırmalarla örtüşmektedir (Lahire, 1995).

Bu durum, çocukların erken yaşta yetişkin sorumluluğu üstlenmesine yol açmakta ve bu deneyim kalıcı izler bırakmaktadır. Çocuklar çok küçük yaştan itibaren ailelerinin yerine devlet kurumlarıyla konuşmak zorunda kalmaktadır. Bu durum onlara hem zihinsel hem duygusal bir yük bindirmekte ve okulla ilişkilerini de etkilemektedir.

"Çok küçük yaşta tercüman olduk. Doktor randevuları, resmi evraklar - hepsi bizim üzerimizdeydi." - Öğretmen, Sarthe

"Annem fırında ne kadar para vermesi gerektiğini bilmiyordu. Bütün parayı verirdi, üstü fırıncı tarafından verilirdi." - Şirket sahibi, Rhône

Abdelmalek Sayad bu konumu "çifte yokluk" kavramıyla teorileştirmiştir: göçmen, hem anavatanında yoktur hem de yerleştiği ülkede yabancı olarak algılanmaya devam eder; kurumlar karşısında kalıcı bir dışarıdalık içinde kalır. Derlediğimiz anlatılar buna şunu eklemektedir: bu yabancılık hissi çocuklara da geçmekte, onlar yoğun ama kırılğan bir okul ilişkisi miras almaktadır.

Toplanan anlatılar, yabancılık hissini bir sonraki kuşağa farklı bir biçimde aktarıldığını göstermektedir. Bu elbette her durumda geçerli bir kural değildir; ancak görüşmelerde tekrar eden bir örüntü olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk artık ailesi gibi yabancı konumunda değildir; buna karşılık, aile ile kurumlar arasında aracılık yapmak zorunda kalan kişi haline gelmektedir. Küçük yaşlardan itibaren üstlenilen bu sorumluluk, onun okul ve kurumlarla kurduğu ilişkiyi yaşlılarının deneyimlerinden farklılaştırmakta, çocukluk sınırlarını aşan bir rol üstlenmesine yol açmaktadır.

2. Bir yönlendirmenin izini taşımak

Derlenen anlatılarda en sık karşılaşılan temalardan biri, okul yönlendirmelerinin adaletsiz bulunduğuna ilişkin anlatılardır. Kendi eğitim geçmişlerinden söz eden ebeveynlerin büyük bölümü, başarı düzeyleriyle uyumlu olmadığını düşündükleri eğitim programlarına yönlendirildiklerini ve bu yönlendirmelerin çoğu zaman kendi tercihleri dışında gerçekleştiğini ifade etmektedir. Görüşmecilerin deneyimlerini aktarırken eğitim sistemine yönelik belirgin bir eleştiri veya olumsuz duygusal ifade kullanmadıkları görülmüştür. Anlatılar, duygusal yoğunluktan ziyade objektif bir aktarım niteliği taşımaktadır. Bu durum, katılımcılar arasında ortak bir kolektif hafızanın oluşmasına ve benzer deneyimlerin karşılıklı tanıklık çerçevesinde paylaşılmasına olanak sağlamıştır.

"Matematikte 14 ortalamayla terminale S'deydim. Bana dediler ki: 'BEP muhasebe yap, genel lise senin için çok zor, Fransızcaya yeterince hâkim değilsin.'" - Ev hanımı, Ain

"Bana Latince almamam tavsiye edildi. Üçüncü sınıfta 12-13 ortalamaydım, rehber öğretmen bana BEP yapmamı söyledi." - Avukat, Rhône

"Çok iyi bir ortalamam olmasına rağmen, okul benim fen bölümüne gitmemi istemediği için ikinci sınıfı tekrarlardım. Bazı öğretmenler beni sınıfın en arkasına oturtuyordu: 'Sen bir işçinin oğlusun, geleceğin zaten belli, burada ne işin var.' Baccalauréat Scientifique'i hiç bütünlüme sınavına girmeden, ilk seferinde aldım." - Şirket sahibi, Rhône

Bu anlatılar, eğitim sosyologlarının "*olumsuz Pygmalion etkisi*" (Rosenthal ve Jacobson, 1968) adını verdiği durumu somutlaştırmaktadır: öğretmenler ve rehber öğretmenler bir öğrenciden fazla bir şey beklemediğinde, bu düşük beklenti onun yolunu fiilen kapatabilmektedir, okul notları farklı bir yönü hak etse bile. Bu anlatıların birbirine bu kadar benzemesi dikkat çekicidir ve göz ardı edilmemelidir, ancak her olayda tam olarak ne yaşandığının doğrudan kanıtı olarak da görülmemelidir. Yine de bu anlatıların bu kadar ayrıntılı ve tutarlı olması önemlidir: bu deneyimlerin insanların içinde nasıl yer ettiğini ve okulla ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Bu yönlendirmelerin haksız hissettirmesi ve onlarca yıl sonra bile en ince ayrıntısına kadar hatırlanması, kendi başına anlamlı bir bulgudur.

Bu tanıklıklar, eğitim sosyolojisinin geniş ölçekte belgelediği bulgularla örtüşmektedir. TeO araştırmasının verilerine göre, Türkiye kökenli göçmenlerin torunlarının yüzde 38'inden fazlası kısa süreli mesleki bir diploma almıştır; bu oran genel nüfusta yüzde 25 civarındadır. Yükseköğretime erişim oranları ise yalnızca yüzde 25'e ulaşmaktadır; genel nüfusta bu oran yüzde 53'tür. Bu rakamlar, bireysel anlatılarla doğrudan bir nedensellik bağı kurmaya yetmez; ancak görüşülenlerin kişisel deneyim olarak anlattıklarının sistemik bir boyutu olduğunu ciddiye almaya davet eden istatistiksel bir arka plan oluştururlar.

Hem baba hem de avukat olan bir katılımcı, bu mekanizmayı kendi deneyiminden hareketle şu sözlerle ifade etmektedir. Bu sözler, benzer eğitim deneyimlerinin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve zaman içinde nasıl içselleştirildiğini açıkça göstermektedir:

"2-0 geriden başlıyoruz. Napoléon, Molière, bunlar bizim için tamamen yeni şeyler. Aile ortamından gelmez bunlar. Öğretmenler bunu görüyor ve otomatik olarak o yönde yönlendiriyor." - Avukat, Rhône

Okulun işleyişine dair kültürel sermaye eksikliği, görüşmelerde açıkça ortaya çıkan bir durumdur; ancak bu eksiklik, telafi edilebilir bir bilgi ve deneyim farkı olarak değil, çoğu zaman öğrencinin genel yeterliliğine ilişkin bir eksiklik olarak yorumlanmaktadır. Ebeveynlerin bu yönlendirmelere okulun kullandığı dil ve ölçütler üzerinden itiraz edebilecek bilgi ve araçlardan yoksun olması ise öğrenciyi önemli bir destek ve savunuculuk imkânından da mahrum bırakmaktadır.

Bu zorunlu gibi hissedilen yönlendirmelerin ardından, görüşülen kişilerin büyük bölümü eğitim ve meslek hayatlarında yeni yollar açmaya çalıştıklarını anlatmaktadır: yetişkinlikte yeniden eğitime dönmek, önceki deneyimlerini belgelendirerek diploma almak ya da meslek değiştirmek bunlardan bazılarıdır. Bir anne, önce mesleki eğitim diploması (BEP), ardından pastacılık alanında meslek diploması (CAP Pâtissier) aldıktan sonra otuz yaşında yeniden okula döndüğünü anlatmaktadır. Bir diğer anne ise lise son sınıfta fen alanındaki eğitimini bıraktıktan on yıl sonra ilahiyat alanında yüksek lisans yaptığını paylaşmaktadır. Bu yaşam öyküleri, dikkat çekici bir direnç ve ilerleme isteğini ortaya koyarken, aynı zamanda başlangıçta maruz kalınan yönlendirmeler ile daha sonra ulaşılan eğitim ve mesleki konumlar arasındaki mesafeyi de görünür kılmaktadır.

3. Ana dilini susturmak

Bu kuşağın okul deneyimi, dil meselesinden ayrı düşünülemez. Görüşülenlerin birçoğu, okula başlamadan önce Türkçenin birincil, hatta tek dil olduğu bir evde büyüdüklerini; ardından hiçbir geçiş ya da destek olmaksızın tamamen Fransızca konuşulan bir ortama girdiklerini aktarmaktadır.

"İlkokulun ilk sınıfında, Türkiye'de üç aylık okul deneyimim vardı; Fransa'ya tek kelime Fransızca bilmeden geldim. Sınıfı tekrarladım." - Avukat, Rhône

Okula giriş anı çoğu zaman hazırlıksız yakalanan ani bir kopuş olarak anlatılmaktadır. Bazı görüşülenler, eğitim profesyonellerinin onlara evde Türkçe konuşmaya devam etmemelerini tavsiye ettiğini aktarmaktadır. Bu yönlendirmeler, bazı ailelerin dili çocuklarına aktarmaktan vazgeçmesine yol açmış olabilir.

Bu tür olayların görüşmelerde bu kadar düzenli biçimde karşımıza çıkması, bunu Christine Hélot'nun belgelediği kalıcı kurumsal asimetrinin bir yansıması olarak okumaya davet etmektedir: iki dillilik, varlıklı ailelerden gelen çocuklarda bir değer olarak görülürken, göçmen işçi sınıfı ailelerinin iki dilliliği eğitim uygulamalarında uzun süre boyunca geliştirilmesi gereken bir beceri olarak değil, aşılması gereken bir engel olarak ele alınmıştır.

"Öğretmen dedi ki: 'Konuşmaya başlaması lazım.' Ama ben araştırmıştım: bu sessizlik dönemi normaldir. [...] O günden beri kızım ev dışında da Türkçe konuşmuyor. Bir engel oluştu. Bunu tek bir öğretmen yaptı." - Din öğretmeni, Bas-Rhin

Bu ikinci tanıklık, bir anneye aittir; anne, kendi anlatısında bir öğretmenin tutumunu doğrudan kızının Türkçe konuşamamasına bağlamaktadır. Bu bağlantıyı aktarmak, onu tek doğru açıklama olarak kabul etmek anlamına gelmez; ancak bu annenin bunu gerçekten böyle yaşadığını ve bazı okul anlarının bir insanın okul ile ilişkisini kalıcı olarak şekillendirebileceğini göstermektedir.

1990'lı ve 2000'li yıllarda birçok görüşülenin katıldığı ELCO (Türkçe) dersleri, anlatılarda geriye dönük bir sıcaklıkla anılmaktadır. O zamanlar pek önemsenmese de bugün daha değerli olarak hatırlanmaktadır.

"Ah güzeldi! Folklor gösterileri vardı, danslar, 23 Nisan şenliğini kutlardık. Aramızda bir bağ oluşturunuyordu." - Din öğretmeni, Bas-Rhin

"Biz tarih, coğrafya, Türk kültürü öğreniyorduk. Şimdi sadece okuma-yazma var. Biz son kuşaktık." - Ev hanımı, Ain

Bu nostalji, geçmişin basit bir idealizasyonu değildir. Görüşülenlerimizin zihninde, bir şeyin denendiğine ve sonra yavaş yavaş yok olduğuna dair bir farkındalığa işaret etmektedir: okulda iki aidiyetin bir arada var olabildiği bir alan. Bu alanın giderek kaybolması bir kayıp olarak yaşanmaktadır. Bu algının ELCO derslerinin gerçek evrimiyle tam olarak örtüşüp örtüşmediği ya da zamanın süzgecinden geçerek büyütülüp büyütülmediği sorusu, Akıncı'nın EILE (yeni Türkçe dersleri) üzerine sürdürdüğü çalışmalarla daha iyi değerlendirilebilecektir.

Bu mirasların (okula uyumsuz bir başlangıç, olası geleceği kısıtlayan bir yönlendirme, bir kaynak olarak değil engel olarak ele alınan bir dil) çoğunlukla sessizlik içinde yaşandığı görülmektedir. Bu, ilgisizliğin sessizliği değil; zorlukların kuşaklar arasında kolayca dile getirilmediği, yaşananların üzerine yorum yapılmadığı bir aile kültürünün sessizliğidir. Akıncı bunu Türk kökenli ailelere özgü bir özellik olarak belgelemiştir: ebeveynler ile çocuklar arasında okul konularında pek az söz dolaşmaktadır. ilgisizlikten değil, zorlukları dile getirmemenin ve sessizce güvenmenin normal sayıldığı bir kültürden gelen alışkanlıktan dolayı.

Bu sessizliğin somut sonuçları olmuştur. Haksızlıklara itiraz etmeyi, kısıtlayıcı yönlendirmeleri sorgulamayı ve yaraları adlandırmayı zorlaştırmıştır. Aynı zamanda aktarımı da belirsizleştirmiştir: bu ebeveynlerin okulda yaşadıklarını çoğu zaman kendi ebeveynlerine söylemediler; bugün çocuklarına bundan nasıl söz edeceklerini de her zaman bilmiyorlar. Belki de bu, bu köprü kuşağının okul kurumuna ilişkin taşıdığı mirasın en sessiz ve en belirleyici boyutlarından biridir. Bir sonraki bölüm, bu birikimin aynı ebeveynlerin çocukları için bugün besledikleri beklenti ve umutlar üzerinde ne tür etkiler yarattığını ele almaktadır.

BÖLÜM 2 // Projeksiyonlar : Okul kaderinin üzerinde söz sahibi olmak

Ebeveynlerin çocukları için besledikleri beklentiler, doğrudan kendi okul deneyimleriyle bağlantılıdır. Daha önce anlatılan miras (yalnız başına yol bulmak, dayatılan yönlendirmeler, susturulan dil) bir düzeltme, onarma stratejisi doğurmaktadır. Okul onlara potansiyellerinin göz ardı edildiği hissini yaşatmıştır ve aynı şeyin çocuklarının başına gelmesini istemiyorlar. Bu dönüşüm yalnızca bireysel bir tepki değildir; kuşaklar arasında paylaşılan ortak bir duruşu çizmektedir.

1. Aşırı yatırım: bir telafi stratejisi

Derlenen anlatılarda ilk göze çarpan şey, ebeveynlerin okula katılımlarını açıkça ve isteyerek ortaya koymasıdır. Türk kökenli aileleri okul kurumundan belirli ölçüde uzak duran aileler olarak tanımlayan yaygın algının aksine, görüşülenler okulun kendilerine sunduğu her alanda belirgin, hatta zaman zaman vurgulu bir şekilde var olduklarını anlatmaktadır.

"Tüm toplantılara gidiyorum, hiçbirini kaçırmıyorum, yıl başındakileri bile. Öğretmenlerle mutlaka görüşmem gerekiyor. Aynı zamanda herkesin bilmesini istiyorum: anne burada, biz buradayız, varız, çocuklarımızın arkasındayız." - Ev hanımı, Oise

Bu tanıklık yalnızca bir uygulamanın betimlemesi değildir. *"Herkesin bilmesini istiyorum"* ifadesi çok şey anlatmaktadır: toplantılara katılmak, okula karşı bir duruş sergilemektir, her an sorgulanabilecek bir yerde var olduğunu gösterme çabasıdır.

Bu stratejik tutum, görüşülen babalardan birinde çok daha net biçimde ortaya çıkmaktadır. Okuldaki varlığını tek bir cümleyle özetlemektedir: *"Veli temsilcisiyim, tüm forumlara gidiyorum, tüm öğretmenleri tanıyorum."* Okulla bu kadar çok temas noktası kurmak yalnızca bilgi almak için değildir. Orada görünür olmak, kararlara dahil olmak ve çocuğu hakkında hiçbir şeyin kendisiz kararlaştırılmamasını sağlamak içindir.

Bu aşırı yatırım yoktan çıkmamaktadır. Çocuklukta yaşanan ebeveyn desteği eksikliğine verilen simetrik bir yanıtıdır. Bernard Lahire (2008) bunu, eğitime değer verilmesi ama bunu somut olarak destekleyecek araçların olmaması ile karakterize edilen bir "aile konfigürasyonu" olarak tanımlamaktadır. Bu ebeveynler çocukluklarında bu durumun sonuçlarını bizzat yaşadılar. İçeriden deneyimlediler ve bir sonraki kuşak için bu etkileri düzeltmeye çalışıyorlar. Yaël Brinbaum ve Annick Kieffer (2009), Türk kökenli göçmen torunlarının okul yolculukları üzerine yaptıkları çalışmalarda, bu yoğun ebeveyn yatırımının aktarılabildiği okul sermayesi eksikliğiyle nasıl bir arada var olduğunu belgelemiştir. Bu durum, telafi edici bir aşırı yatırım olarak adlandırılabilir şeyi ortaya çıkarmaktadır: çok fazla okul katılımı, gerçek araçlar üzerinde az kontrol.

Bu çalışma kapsamında görüştüğümüz Eğitimde Başarı Programı (PRE) sorumlusu bunu, ebeveynlerin sözlerini yararlı biçimde tamamlayan bir kesinlikle ifade etmektedir: bu aileler *"çocuklarını başarılı kılmak için gerçek bir istek taşımaktadır, ama ellerinde kartlar olmadan."*

"Kartlar" diye nitelendirdiği şey, tam olarak bu ebeveynlerin yoksun bırakıldığı ve ellerindeki tüm araçlarla bir sonraki kuşak için yeniden oluşturmaya çalıştıkları şeydir.

2. Yönlendirme ebeveyn gözetimi altında

Yönlendirme (Orientation), bu kuşaksal arası dönüşümün en açık biçimde kendini gösterdiği alandır. Görüşülenlerin birçoğu, bizzat kendileri yanlış yönlendirilmiş oldukları için, yıllar içinde yönlendirme konusunda gerçek bir bilgi biriktirmiş ve bu bilgiyi yalnızca kendi çocuklarıyla değil, çevrelerindeki diğer ailelerle de paylaşır hale gelmiştir.

"Altı yıldır Türk aileler için yönlendirme forumları düzenliyorum. Parcoursup karmaşık, bilgi sahibi olmak kolay değil." - Öğretmen, Sarthe

Bu alıntıdaki "biz" yalnızca topluluk dayanışmasının zamiri değildir: bu annenin kolektif olarak aşmaya karar verdiği, kurumun anlaşılmazlığına dair ortak bir deneyimin izini taşımaktadır. Bu tercih, kendi yolculuğundan ayrı düşünülemez: istemediği bir programa yönlendirilen bu anne, dolambaçlı yollardan kendi yolunu yeniden inşa etmiş ve bu deneyimin gücüyle başkaları için de çaba göstermektedir.

Türk kökenli bu öğretmen ve anne, dikkat çekici bir açıklıkla şunu kabul etmektedir: *"Çocuklarıma vermek istediğimi veremediğimi erken fark ettim. Bu yüzden derneklere katıldım, böylece çocuklarım da bundan faydalansın."* Başkaları için geliştirilen beceri, kendi çocukları söz konusu olduğunda duygusal yakınlıkla çatışmaktadır. Burada bilinen bir gerilimi yeniden görüyoruz: iyi tavsiye vermeyi mümkün kılan analitik mesafe, aynı zamanda bu tavsiyeyi kendine uygulamayı da zorlaştırmaktadır.

Özel bir okulda çalışan, hem anne hem de din öğretmeni olan bir görüşülen, okulun sunduğu ile ailelerin bundan yararlanabilecekleri arasındaki asimetriyi içeriden gözlemlemektedir: *"Meslekler forumumuz var. Yükseköğretim için çalışan yaklaşık otuz kişiyi davet ediyoruz; herkes onlarla görüşüp yolculuklarını öğrenebiliyor. Kızımın ortaokulunda ya da lisesinde böyle bir şey olup olmadığını bilmiyorum."* Bu tanıklık, PRE (Eğitimde Başarı Programı) koordinatörünün doğrudan dile getirdiği şeyi dolaylı olarak ifade etmektedir: okulun beklentileri ile ailelerin beklentileri *"bir türlü kesişmiyor. Ve bu hiç değişmedi."*

3. Değerlere göre okul seçimi

Bu deneyimlerin ebeveynlik pratiklerine yansıdığı alanlardan biri de okul seçimidir. Görüşmelerde, dindar Müslüman ailelerin Katolik özel okullarını tercih ettiğine ilişkin birçok örnek karşılaşılmaktadır. Bu tercihin ardında ise birbirini tamamlayan, kimi zaman da birbirini çelişen farklı motivasyonlar bulunmaktadır.

"Her şeyden önce, bu seçimi Fransızca'yı iyi öğrenmesini istediğim için yaptım. Diğer okulda çok fazla Türk çocuk vardı ve çocuklar aralarında Türkçe konuştuğu için Fransızcaları gereği gibi ilerlemiyordu. Ayrıca sosyal çevresini genişletemeyeceğinden de korkuyordum." - Ev hanımı, Auray

Bu tanıklık, bu tercihin altında yatan araçsal mantığı alışılmadık bir netlikle ortaya koymaktadır: söz konusu olan, okulun değerlerine bağlılıktan çok sınıf kompozisyonu ve Fransızca öğrenme koşulları üzerine yapılan bir hesaptır. Agnès van Zanten'in (2001) okul seçimi stratejileri üzerine yaptığı çalışmalarda ortaya koyduğu şey burada da kendini doğrulamaktadır: aileler, ellerinde bu imkân olduğunda, hangi okul ortamının çocuklarına daha iyi fırsatlar sunacağını hesaplayarak seçim yapmaktadır, devlet kurumlarını en az tanıyanlar da dahil olmak üzere.

Bir diğer anne ise disiplin ve seviyeyi ön plana çıkarmaktadır: *"Daha fazla disiplin var, seviye daha iyi, daha ciddi. Daha eğitilmiş aileler var."* Başka bir anne ise sembolik bir boyut eklemektedir:

"Saygı açısından, Katolik olması beni rahatlatıyor. Sınırları var, bir çerçeveleri var. Biliyorum ki yasakları var, şunu giymemek lazım, bunu yapmamak lazım. Okulda kıyafetim hakkında hiç olumsuz bir geri dönüş almadım, beni kabul ediyorlar." - Ev hanımı, Oise

Son cümle, *"Okulda kıyafetim hakkında hiç olumsuz bir geri dönüş almadım, beni kabul ediyorlar"* önemli bir şeyi gözler önüne sermektedir: laik devlet okulunun tarafsızlığı, bu anne tarafından bir güvence olarak değil, görünmez olmak zorunda kalma olarak yaşanmaktadır. Katolik okul ise tam tersine, inancını saklamak zorunda kalmadığı, dini kimliğinin yadigar olmadığı bir ortam sunmaktadır. Françoise Lorcerie (2005) bu gerilimi daha önce tanımlamıştı: laiklik teoride herkesi kapsıyor olsa da pratikte inançlı insanların kimliklerini geri planda bırakmasını dayatabilmektedir. Bu annenin tanıklığı, bunu somut ve gündelik bir biçimde örneklendirmektedir.

Ama bu tercih, topladığımız hikayelerde herkeste aynı değildir. Bir anne, aynı Katolik özel okula başörtülü bir arkadaşıyla birlikte ilk kez gittiklerinde yaşananları şöyle aktarmaktadır: *"Bakışlar... merhaba diyorduk, cevap vermiyorlardı bile. Bir Katolik özel okuluna birden bire gelen iki başörtülü kadın, şok yaratabilir."* Bu tanıklık, kabul görmenin baştan beri garantili olmadığını ve bugün hissedilen aidiyet duygusunun karşılıklı bir alışma sürecinin ürünü olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Katolik özel okul tercihinin bir kesinlik değil, bir bahis, bir umut olduğunu da ortaya koymaktadır.

Katolik özel okulunun mevcut stratejilerin tamamını kapsamadığını da belirtmek gerekir. Grup görüşmesine katılan annelerden biri kızını Müslüman özel okuluna kaydettirmişti; öğretmen yokluğunda güvenilir takip ve yerine başka birinin hemen gelmesi imkânını ön plana çıkarmaktadır. Öte yandan başka bir anne buna karşı çıkmaktadır: *"Çok kendi aramızda kalacağımızdan korkardım. Ve sonra üniversitede, fakültede çocuğum bundan etkilenir mi diye de korkardım."* Bu annenin dile getirdiği, kültürel aktarıma karşı bir çekinme değil; çocuğunun ilerleyen yıllarda daha çeşitli ortamlarda tek başına yolunu bulmak zorunda kalacağı ana dair bir öngörüdür.

4. Sosyal karışım: beklenti ve hayal kırıklığı arasında

Sosyal karışım meselesi derlenen anlatılarda sürekli karşımıza çıkmaktadır. Kimi zaman doğrudan dile getirilmekte, kimi zaman okul veya mahalle seçimi anlatılırken dolaylı olarak hissedilmektedir. Bu, ebeveynlerin beklentilerinin en çok tökezlediği noktadır: çünkü okulun bu konuda tek başına yapabilecekleri sınırlıdır.

Bir baba, kızının gittiği okulun bulunduğu mahallenin sosyal karışımından sağladığı faydayı doğrudan şu şekilde ifade etmektedir: *"Bizim avantajımız, büyük ölçüde karışık bir mahallede olmamız. Bu da kabullenmenin ve günlük hayatın daha kolay olmasını sağlıyor."* Burada farklı kökenlerden gelen öğrencilerin bir arada bulunması, farklılığı olağanlaştıran bir unsur olarak düşünülmektedir.

Grup görüşmesi bu konuda önemli bir ayrıntı eklemektedir. Katılımcılardan biri, kızını Vénissieux'de yabancı kökenli öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu bir okula göndermektedir ve bu durumdan endişe duymaktadır; bunun okulun seviyesini olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedir. Ancak aynı zamanda, Lyon'un batısındaki bir okulun çıkışını gözlemlerken de tedirginlik hissettiğini aktarmaktadır: orada "tek bir başörtülü bile yoktu." Ve şunu sormaktadır: *"Bir gün kızım daha karma bir okula gitse, azınlıkta kaldığı için kendini dışlanmış hisseder mi?"* Bu çelişkili görünen tutum aslında bir düşünce tutarsızlığına işaret etmemektedir. Bu durum şunu gösteriyor: bu aileler ne sadece kendi aralarında kalmak istiyor, çünkü bu onlara bir kapan gibi geliyor; ne de farklı bir okulda tek Türk olmak istiyor, çünkü bu da onlara zor geliyor. İstedikleri şey gerçek bir karışım. Ama bu istek, Marco Oberti'nin (2007) iyi belgelediği bir gerçeğe karşı karşıya gelmektedir: imkânı olan aileler başka okulları tercih ettiğinde, okullar arasındaki uçurum büyümektedir. Bu durumu bireysel tercihlerle tek başına düzeltmek mümkün değildir.

Görüşülen babalardan biri, bu konuda derlemenin tamamındaki en siyasi tespiti dile getirmektedir:

"Bugün hâlâ yardım etmemeyi tercih ediyorlar ya da sadece göçmenlerin olduğu iki mahalleyi birleştirip tek bir okul yapıyorlar. Oysa gerçekten karışım istiyorsan ve göçmen çocuğa yardım etmek istiyorsan, Fransızların olduğu okullarla birleştirirsin. Tersini değil. Bütün yabancıları aynı torbaya koymazsın." - Şirket sahibi, Rhône

Bu tespitinin önemi, çifte niteliğinden kaynaklanmaktadır: hem okul ayrışmasının mekanizmalarına dair siyasi bir gözlem hem de kişisel bir tanıklıktır. Bu baba, ilkokulda küçük bir kasabada çoğunluğu yerli Fransız çocuklardan oluşan bir okulda okumuştur; ailesinin taşınmasıyla birlikte mahallesinin ortaokuluna geçmek zorunda kalmıştır. Geriye dönüp baktığında, bu ilk karışık ortam deneyimini okuldaki direncinin bir parçası olarak görmektedir: *"İki dünya arasında gidip gelebilmedi sağladı."* Taşınma ve mahalle ortaokuluna geçiş, kendi anlatısında ayrımcılıkların başladığı ve kısıtlayıcı yönlendirmelerin ortaya çıktığı an olarak yer almaktadır. Siyasi bir öneri olarak dile getirdiği şey aynı zamanda kendi yolculuğunun bir okumasıdır: sosyal karışım ona okul tarafından sunulmamıştır, coğrafi bir rastlantının ürünüdür ve bunun ortadan kalkmasının hayatında somut etkileri olmuştur.

Bu tanıklıklar bir arada okunduğunda açık bir gerçeği ortaya koymaktadır: bu ebeveynlerin okuldan beklediği şey, okulun tek başına yapabileceğinin çok ötesindedir. Sosyal karışım, yalnızca okul politikasıyla değil, şehir planlamasıyla ve daha geniş toplumsal kararlarla ilgili bir meseledir. Ne ailelerin bireysel tercihleri ne de okulların iyi niyeti bunu tek başına çözebilir. Bu ebeveynlerin pek çoğu, okulu "*son kale*" olarak görüyor. Bir babanın kullandığı bu ifade çok şey anlatıyor. Bu yüzden okula çok büyük bir görev yüklüyorlar.

Bir sonraki bölüm, bu gerilimin aileler ile okul arasındaki günlük ilişkiye nasıl yansıdığını incelemektedir.

BÖLÜM 3 // Diyaloglar : Okul-aile iletişimi

Türk kökenli ailelerin okulla ilişkisi basit bir çerçeveye sığmaz. Derlenen tanıklıklar daha karmaşık bir tablo ortaya koymaktadır: bu aileler bir yandan çocuklarının eğitimine büyük önem verirken, öte yandan okula karşı mesafeli durmaktadır. Güven var, ama yanında gizli bir kuşku da. Diyalog zaman zaman kurulmaktadır; ancak ne aileler ne de öğretmenler bu kopukluğun tam olarak nereden kaynaklandığını her zaman açıklayabilmektedir. Maïtena Armagnague-Roucher (2016), bu ailelerin okulla yaşadığı güçlüklerin Türk kültürüne özgü bir şeyden değil, daha genel mekanizmalardan kaynaklandığını göstermiştir: çocukların imkânları, isteksizlik yüzünden değil, yeterli destek ve rehberlik olmadığı için kısıtlanmaktadır. Bu bölüm, bu tabloyu hem ailelerin hem de eğitim profesyonellerinin gözünden ele almaktadır.

1. İlişkiyi şekillendiren yanlış anlamalar

Derlenen anlatılar, tarafların kötü niyetinden değil, hem ailelerin hem de okulun her zaman açıkça ifade edemediği farklı bakış açılarından kaynaklanan birkaç tekrarlayan yanlış anlamayı gün yüzüne çıkarmaktadır. Bunların ilki ve belki de en temeli, kurumla ilişkinin doğasına dair olandır: hem yakın olmak hem de mesafe koymak arasındaki bu kararsızlık, Eğitimde Başarı Programı (PRE) çalışanlarının kendi pratiklerinde sıkça gözlemlendiği bir durumdur.

"Çoğu zaman aileler bizden okul dışında eğitim desteği isterler. Ama biz 'öğretmenle bir randevu ayarlayıp köprü kuralım' dediğimizde, işlerin daha karmaşık bir hal aldığını hiss ediyoruz. Bunun aslında korku yarattığını hiss ediyoruz." - PRE (Eğitimde Başarı Programı) sorumlusu, Isère

PRE çalışanları ağırlıklı olarak "zor" mahallelerdeki, çoğu zaman ciddi sosyal ve ekonomik güçlükler yaşayan ailelerle çalışmaktadır. PRE sorumlusu, gözlemlendiği bu dinamiklerin Türk kökenine özgü olmadığını, bu bölgelerdeki farklı göçmen toplulukları arasında da benzer biçimde görüldüğünü bizzat belirtmektedir. Bununla birlikte, okul dışı desteği kabul etmek ile öğretmenle randevu almaya direnmek arasındaki bu uçurum önemli bir şeyi aydınlatmaktadır: çocuğun başarısına okul dışında yatırım yapmak, bu ailelerin çekindikleri bir dengesizliğe maruz kalmaktan kaçınmanın bir yolu haline gelmektedir. Bir anne bunu, görüşmenin bağlamı içinde özellikle anlamlı kılan sade bir ifadeyle dile getirmektedir:

"Sorun olmadığı sürece her şey yolunda, ama bir sorun çıktığında çözüm yok." - Ev hanımı, Ain

Bu cümle, okul hakkında genel bir yargı değildir. Daha somut bir şeye işaret etmektedir: okul-aile ilişkisi, sınanmadığı sürece işlemektedir. Çatışma anı, dengesizliğin gün yüzüne çıktığı, ebeveynin kendi bakış açısını savunacak araçlardan yoksun olduğunu fark ettiği andır.

Ain bölgesinde yaşayan bu anneyle yapılan görüşme bunu somut bir örnekle göstermektedir. Anne, bir öğretmenle yaşadığı bir olayı ve kendisini kötü karşılandığı hissini aktarmaktadır.

Üstelik bu, aynı kişiyle ikinci kez yaşanan bir durumdur: "*bardağı taşıran son damlaydı.*" Ardından okul müdürüne e-posta gönderip Milli Eğitim denetimine başvurmak için öğretmen olan bir arkadaşından yardım istediğini anlatmaktadır. Bu adımlar, yalnızca o ana bakıldığında fazla ileri gitmek gibi görünebilir. Ama aslında tek bir olaya değil, uzun süredir içinde biriken ve hiç dile getirilmemiş gerilimlere verilen bir yanıttır. Pierre Périer (2005) bu durumu şöyle açıklamaktadır: okulla daha az deneyimi olan ebeveynler için her itiraz girişimi büyük bir çaba ve cesaret gerektirir; bu yüzden tepkilerini uzun süre içlerinde tutarlar ve bir gün patlarlar. Okul ise bunu aşırı tepki olarak algılar. Bu annenin durumunda bir de kuşaklar arası boyut vardır: "*sorunlarından bahsetmeyen biri*" olduğunu söylemektedir. Bunu kişisel bir özellik olarak tanımlamaktadır; ancak bu, bir önceki kuşağın okul karşısındaki sessiz ve çekingen duruşunun bir yansımasıdır. Bu anlatı şunu düşündürmektedir: okula itiraz etmenin zorluğu, yalnızca o anki ilişkiden değil, aynı zamanda kuşaktan kuşağa aktarılan alışkanlıklardan da kaynaklanmaktadır

İkinci bir kopukluk, öğretmen otoritesine yaklaşımla ilgilidir. Görüşülenlerin birçoğu, çocukluklarından miras kalan öğretmene saygı eğilimini, aile eğitiminin temel bir değeri olarak aktarıldığını anlatmaktadır. Hem anne hem de sosyal hizmet uzmanı olan bir görüşülen, bu aktarımın yoğunluğunu şu sözlerle aktarmaktadır:

"Ailede, özellikle dedem bize gerçekten çalışma kültürünü, okula ve öğretmenlere saygıyı aşıladı. Çok erken yaşta, ilkokuldan bile önce." - Sosyal hizmet uzmanı, Haute-Saône

Bu eğilim bireysel bir tutuma indirgenemez. Öğretmenin yüksek bir toplumsal statüye sahip olduğu ve onun yargısını sorgulamanın bir tür saygısızlık sayıldığı bir kültürden miras alınan okula ilişkin bir tutumun parçasıdır. Görüşülen babalardan biri, babasının okul yönetimine Türk halk söyleminden ödünç alınan bir ifadeyle söylediklerini aktararak bunu çarpıcı biçimde örneklendirmektedir: "Eti sizin, kemikleri benim. Yaramazlık yaparsa dövün". Bağlamından koparıldığında şaşırtıcı görünebilecek bu ifade, birçok görüşmenin belgelediği Türk göçmen ebeveynlerin okul karşısındaki tutumunu yansıtmaktadır: eğitim otoritesinin okula neredeyse tam olarak devredilmesi, mutlak bir güvene ve okulun çocuğun iyiliğinden başka bir şey istemeyeceğine duyulan inanca dayanmaktadır. Brinbaum ve Primon (2016), TeO verilerinden yola çıkarak Türk kökenli göçmen torunlarının okul deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında, bu tutumun okul tarafından pasiflik ya da ilgisizlik olarak yorumlanabildiğini belgelemiştir; bu da simetrik bir kopukluk üretmektedir: ebeveynler saygılarını gösterdiklerini düşünürken, kurum bu davranışı yokluk olarak algılamaktadır.

Üçüncü bir yanlış anlama, okul temsilcilerine duyulan güvensizlikle ilgilidir :

"Okul psikologlarından korkuyorduk. Birini görmeyi reddettik çünkü bir anne bana dedi ki: 'Dikkat et, okul psikologlarından uzak durmak lazım çünkü her şeyi dosyaya yazıyorlar.'" - Din öğretmeni, Bas-Rhin

Bu tanıklık iki şeyi ortaya koymaktadır. İlk olarak, okula duyulan güvensizlik tek başına oluşmamaktadır: anneden anneye, bir uyarı olarak yayılmakta ve sosyal ağlarda dolaşmaktadır. İkinci olarak, bu güvensizlik temelsiz değildir. Çocukların söylediklerinin kayıt

altına alınacağı, bir ihbarın aileye karşı kullanılabileceği korkusu, göçmen toplulukların devlet kurumlarıyla tarihsel olarak yaşadığı deneyimlere dayanmaktadır.

Akıncı'nın çalışmaları bu korkuları somut bir gerçeklikle beslemektedir: iki dilli Türkçe-Fransızca çocuklar, yalnızca Fransızca değerlendirmeler temelinde özel eğitim programlarına yönlendirilmiştir, ana dildeki yeterlilikleri hiç göz önünde bulundurulmadan. Bu durum, ailelerin ne anlayabildiği ne de itiraz edebildiği dosyalar üretmektedir. Bu dosyalar aileleri uzun süreli bir kırılganlık içinde bırakmaktadır (özellikle engelli çocuklara yönelik destek dosyaları (MDPH) söz konusu olduğunda).

Derlenen anlatılarda kimlikle ilgili dördüncü bir öz-sansür biçimi de karşımıza çıkmaktadır. Bir anne bunu doğrudan ifade etmektedir: "*Çocuklarıma okulda dinden bahsetmeyi yasakladım. Kötü karşılanabilir, belli olmaz.*". "*Belli olmaz*" ifadesi, öğrenilmiş bir temkini özetlemektedir: artık dosya korkusu değil, sorunlu, yeterince entegre olmamış bir aile olarak görülme kaygısı söz konusudur. Hem öğretmen hem de anne olan görüşülen, bu konudaki bakış açısını özellikle anlamlı bir konumdan dile getirmektedir:

"Bizden entegre olmamız isteniyor, ama aslında beklenen asimilasyon: kökenlerimizi unutmak. Entegrasyon ile asimilasyonu birbirine karıştırıyorlar. Ben beyaz tenliyim, 'geçebiliyorum'. Siyah olsaydım, rengim kökenimi ele verirdi. Çaba gösteriyoruz, ama bize kim olduğumuz hep yüzümüze vuruluyor." - Öğretmen, Sarthe

Bu tanıklık, derlenen anlatılarda kimlikle ilgili öz-sansürün nasıl gözlemlendiğini göstermektedir: bu davranış kendinden utanmaktan değil, kültürel ya da dinî aidiyetin kamusal alanda nasıl karşılandığına dair gerçekçi bir okumadan kaynaklanmaktadır. Öğretmen "*geçebildiğini*" bilmektedir ve tam da bu farkındalık, geçemeyen kadınların ne kadar açıkta kaldığını ölçmesini sağlamaktadır. Armagnague ve Tersigni (2017), Fransa ve Almanya'da okulda İslam'ın kurumsal olarak nasıl yönetildiğini karşılaştırdıkları çalışmalarında, Fransız okullarında uygulanan laikliğin inançlı aileler üzerinde, tarafsızlık ilkelerinin hiçbir zaman öngörmediği bir kimlik öz-sansürü yaratabileceğini göstermiştir.

Dikkat çekici olan şu: bu öz-sansürü uygulayan ebeveynler, eğitimden uzak ya da az okumuş kişiler değildir. Görüşülenlerin birçoğu diplomalıdır, bazıları bizzat öğretmendir. Eğitim dünyasına bu kadar yakın ebeveynlerin yine de bu temkinli tutumu benimsemesi, kurumsal kırılganlık hissini eğitim düzeyine bağlı olmadığını göstermektedir. Goffman (1963) bu mekanizmayı "damgayı yönetme" adıyla teorileştirmiştir: değersizleştirilme riskiyle karşılaşan birey, sahip olduğu kaynaklardan bağımsız olarak, algılanan riskleri sınırlamak için kendini nasıl sunduğunu kontrol etmeyi öğrenir. Hem anne hem de sosyal hizmet uzmanı olan görüşülen ise bunu en sade biçimiyle ifade etmektedir: "*ebeveynler kendi köşelerinde, öğretmenler kendi köşelerinde.*" Bu ayrı köşeler imgesi bir çatışmadan çok paralel bir birlikteliği anlatmaktadır: yan yana var olan ama hiç gerçekten buluşamayan iki dünya. Bu ifade, okul-aile ilişkisinin gündelik hayatta nasıl yaşandığına dair iletişim güçlüklerinin istem dışı bir metaforu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. Kurumun kör noktaları

Bu çalışma kapsamında görüştüğümüz kurumsal aktörlerin bakış açısı, ebeveyn tanıklıklarını tamamlamakta ve bağlamına oturtmaktadır. Tespitleri bir noktada birleşmektedir: iletişim güçlükleri yalnızca ailelerin direncinden değil, eğitim profesyonellerinin mesleklerinin kültürlerarası ve ilişkisel boyutuna ilişkin eğitim eksikliğinden de kaynaklanmaktadır.

"Milli Eğitim profesyonelleri bu konularda eğitilmemiştir. Onlardan bilgi aktarmaları ve sonuç göstermeleri istenmektedir. Ama bunun dışında kalan her şeyi nasıl yapacaklarını bilmiyorlar." - PRE (Eğitimde Başarı Programı) sorumlusu, Isère

"*Bunun dışında kalan her şey*" ifadesi tam olarak ilişkisel alanı, arabuluculuk çalışmasını ve okul-aile iletişiminin kalitesini büyük ölçüde belirleyen aile ve kültürel dinamiklerin anlaşılmasını ifade etmektedir. PRE sorumlusu, somut ilk engel olarak çeviri eksikliğini tespit etmektedir: "dili akıcı konuşmayan bir aileyle randevu yapıldığında, en azından bir tercüman bulunması gerekir. Okulların bunu olmadan ailelere nasıl mesaj ilettiğini anlamakta güçlük çekiyorum. Tercümansız çalışmak bizim için imkânsız olurdu." Bu tespit, bu çalışmada görüşülen ebeveynlerin kendi öğrencilik deneyimleri hakkında anlattıklarıyla düşündürücü bir örtüşme taşımaktadır: birinci kuşak çocukların ebeveynleri için kurumlara tercümanlık yaptığından onlarca yıl sonra, dil arabuluculuğu sorunu pek çok okulda hâlâ yapısal olarak çözüme kavuşturulamamıştır.

Buna ilişkin ikinci bir sorun daha var. PRE vaka sorumlusu bunu kendi günlük deneyiminden yola çıkarak şöyle anlatmaktadır:

"Aileleri okula götürdüğümüzde çoğu zaman şunu görüyoruz: öğretmenlerin ilk söyledikleri, çocuğu pozitif şekilde öne çıkaran şeyler değil. Çoğunlukla işe yaramayanlar oluyor. Ebeveynlerin her şeyin kötü gittiğini duymak için okula gitmekten korkması kaçınılmaz." - PRE vaka sorumlusu, Isère

Olumsuz geri bildirim korkusunun okulu uzak durmaya, okulu uzak durmanın ise takip yokluğu nedeniyle daha fazla olumsuz geri bildirim doğurduğu bu kısır döngü, olağan mekanizmaların tek başına kesemediği kendiliğinden süregelen bir yapı oluşturmaktadır. PRE sorumlusu temel tespitini şöyle dile getirmektedir: "*okul kurumunun beklentileri ile ailelerin beklentileri bir türlü kesişemiyor.*"

Daha önce ebeveyn beklentileri açısından ele alınan sosyal karışım meselesi burada ek bir boyut kazanmaktadır. Bir baba, "*karışımı desteklemek için hiçbir şey yapılmadığını*", kurumun değer katmaya çalışmadan var olan çeşitlilikten yararlanmakla yetindiğini gözlemlemekteydi. Bu tespiti biraz daha ayrıntılı ele almak gerekmektedir : Vénissieux Milli Eğitim müfettişi, belediye ile Milli Eğitim'in birlikte çalıştığı ve ortak projeler yürüttüğü bir bölgeyi anlatmaktadır. Ancak kendisi de bu çabaların bölgeden bölgeye ve kişiden kişiye göre değiştiğini kabul etmektedir. Ayrıca Türk kökenli ailelerin okulun sunduğu gayri resmi katılım alanlarında pek görünmediğini de belirtmektedir. Dolayısıyla bu derlemenin gösterdiği şey, kurumun genel bir ilgisizliği değil, ailelerle diyalog kurma kapasitesinin her yerde eşit olmadığıdır.

3. Aileler için görünmez kaynaklar

Tespitlerinin ötesinde, eğitim ve sosyal alan profesyonelleri, yeterli kaynakla desteklendiğinde ve gönüllü aktörler tarafından yürütüldüğünde okul-aile ilişkisinin kalitesi üzerinde ölçülebilir etkiler yaratan mekanizmalardan söz etmektedir.

Eğitimde Başarı Programı (PRE), onların gözünde etkili bir arabuluculuk örneği oluşturmaktadır, tam da klasik kurumsal sistemin dışında işlediği için. Koordinatör, programın etkinliğini kendi anlayışına göre şöyle açıklamaktadır:

"Kurumsal değiliz. Eğitimci değiliz, sosyal yardım görevlisi değiliz, hiçbir şey değiliz. Aslında biz X'iz, biz Y'yiz. Ve bu yüzden kabul çok hızlı gerçekleşiyor." - PRE sorumlusu, Isère

İlişkinin kurumdan sıyrılması, bir rol olarak değil bir insan olarak var olmak, burada güven bağının kurulabilmesinin temel koşuludur. Yanındaki PRE sorumlusu bunu şöyle tamamlamaktadır: *"Güven bağı kurmak zaman alır. Ama onlarla bir güven bağı kurduğumuzda, güvenilir biri olarak kendimizi gösterdiğimizde, onları kurumlara doğru yönlendirebiliyoruz. Ama bunun için birisinin eşlik etmesi gerekiyor."* Isère'deki bir şehirde PRE, okul ile aile arasında köprü kuran kurgusal bir kitap üzerine kurulu bir anaokulu projesi de yürütmüştür. Sorumlusuna göre proje *"oldukça iyi işledi"*, "bu konuları anlamak ve üzerinde çalışmak isteyen" öğretmenler sayesinde.

Vénissieux Milli Eğitim müfettişi ise eğitim kenti sınırlarında yürütülen çeşitli girişimleri aktarmaktadır. Öncelikli görevi yeni gelen yabancı dilli çocuklara yönelik olan UPE2A öğretmenleri, öğretmenlere çok dillilik konusunda kurumsal bakışı dönüştürmek için kaynak kişi olarak da görev yapmaktadır: çocukların Fransızca öğrenimi dışındaki zamanlarda ana dillerinde iletişim kurmalarına izin verilmesi, matematikte ana dilde verilen yanıtların değer görmesi bunların arasındadır. Burhan Güven tarafından yürütülen ve iki dillilik konularını ele alan *"ebeveyn kafeleri"* bu mekanizmayı tamamlamaktadır; Güven'in Türk aileleri için hazırladığı kitapçık da öyle, daha geniş bir dağılım için birçok dile çevrilmesi planlanmaktadır. Lyon akademisinde ailelerin kurumla iletişimini desteklemek için görev yapan CASNAV tercümanları ise müfettişin *"çok önemli"* olarak nitelendirdiği başka bir araçtır: *"Resmi tercümanlar kullanmak çok önemli, ebeveynlerden biri Fransızca konuşsa bile, böylece herkes tanınmış olur ve ona doğrudan hitap edilebilir."*

Aynı eğitim kenti çerçevesinde geliştirilen ANA protokolü, çok dilli ailelerde en sık karşılaşılan tanısal yanlış anlamalardan birine doğrudan yanıt vermek için tasarlanmış kurumsal bir yeniliktir. Sınıfta az ya da hiç konuşmayan bir çocukla karşılaşıldığında kurumun ilk refleksi çoğu zaman dil terapistine yönlendirmek olmaktadır. Oysa Vénissieux müfettişi şu önemli noktanın altını çizmektedir: Türk kökenli pek çok ailenin okulun diliyle yaşadığı güçlük her zaman dil bilmemekten kaynaklanmamaktadır : *"Çoğu zaman başka bir dile girme izni, çocuklar tarafından algılanmamaktadır ve bir anlamda aileler tarafından da verilmemektedir. Bu gerçekten psikolojik bir sorundur, dilbilimsel bir sorun değildir."* Ailenin onayı ve aktif katılımıyla çocuğun ana dilinde bir dil değerlendirmesi yapılmasını öneren protokol, dilbilimsel güçlüğü, dil terapisi gerektiren bir soruna ya da tamamen farklı bir destek türünü gerektiren

psikolojik bir blokaja ilişkin olanı birbirinden ayırt etmeyi mümkün kılmaktadır. Dil terapistleri, hemşireler ve öğretmenler dahil yirmi beş profesyonel, üç tam günlük bir eğitimle bu protokole yetiştirilmiştir; ertesi yıl için yeni bir oturum planlanmaktadır.

Bu mekanizmalar var olsa da, asıl ilgilileri tarafından bilinmekte ve öncelikli kentsel bölgelere özgü olmayan, yalnızca göçmen ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili bulunmayan bir ihtiyaç olarak kamuoyunca tanınmakta hâlâ güçlük çekmektedir. Katılımcıların ANA protokolünü keşsettiklerinde gösterdikleri tepki, var olanla gerçekte dolaşımda olanın arasındaki uçurumu açıkça ortaya koymaktadır. Sınıfta ifade güçlüğü yaşayan bir oğlu olan ve aylardır çözüm arayan Fransızca konuşan bir anne, sorunu tek başına özetleyen bir soru sormaktadır:

"Ama biz öğretmenle konuştuğumuzda neden bu tür şeyler önermiyor? Neden bu tür çözümler aramıyor?" - Katılımcı 5, anneler grup görüşmesi, Rhône

Grup görüşmesinde Burhan Güven'in verdiği yanıt nettir: *"Bence öğretmenler bunu bilmiyor."* Bir baba aynı kör noktayı şöyle dile getirmektedir: *"Göçmen çocuklarına yönelik bilgi ve olası destekler konusunda bir görünürlük eksikliği var."* Bu bilgi dolaşım eksikliği yalnızca aileleri etkilememektedir. PRE sorumlusu bunun profesyonelleri de kapsadığını gözlemlemektedir: *"Öğretmenler tercüman bulmak için kime başvuracaklarını bilmiyorlar. Milli Eğitim içindeki bilgiler tüm öğretmenlere ulaştırılmıyor gibi görünüyor."* Daha derin bir gerçeğe dikkat çekmektedir: öğretmenler bu konularda eğitilmemiştir ve kurumsal kalıpları onları, belgelenmiş bir sosyodilbilimsel gerçekliğe ilişkin olanı bilişsel yetersizlik ya da ebeveyn ihmali olarak yorumlamaya yöneltmektedir. *"Hâlâ bu kalıp yargılar içindeyiz, ve saklı değil, açıkça dile getiriliyor"* demektedir. Vénissieux müfettişi de CASNAV aracılığıyla tercümanların varlığından söz ederken bunu kabul etmektedir: *"Bu durum tüm akademilerde geçerli değil, mali nedenlerle."*

Yerel girişimlere ve bireysel iradelere bağımlılık derin bir bölgesel eşitsizlik yaratmaktadır: yaşanan yere, görevdeki okul müdürüne ya da müfettişe, o yıl mevcut finansmana göre aileler bir öğrencilik yolculuğunun seyrini değiştirebilecek mekanizmalara erişebilmekte ya da erişememektedir. Kurumun bölgeden bölgeye farklı bir hızda ilerlediği bu alanda aileler, iki dillilik ve çift kültürel aidiyet konusundaki günlük deneyimlerinde kendi yollarını kendileri geliştirmiştir. Bir sonraki bölüm, bu ailelerin bu aidiyeti nasıl aktardığını incelemekte ve geleceğe yönelik somut yollar açan saha aktörlerinin ve araştırmacıların öncülük ettiği girişimleri de belgelemektedir.

BÖLÜM 4 // Aktarımlar : Çifte Aidiyet Duygusunu Geliştirmek

Bu raporun tamamında Türkçe hep arka planda kaldı: okulda susturulan bir dil, kurumsal yönlendirmelerle zayıflatılan bir dil, ortadan kalkan ELCO derslerinin özlenen dili. Bu son bölüm, ailelerin bu dili yaşatmak ve çocuklarına aktarmak için geliştirdikleri stratejileri ve okulun bu aktarıma zaman zaman nasıl destek olabildiğini ele almaktadır. Türkçe-Fransızca iki dillilik yalnızca dilbilimsel bir mesele değildir; aynı zamanda bu ailelerin taşıdığı ve ellerindeki imkânlar ne olursa olsun bir yük olarak değil, bir kaynak olarak aktarmaya çalıştığı çift aidiyetin taşıyıcısıdır.

1. İki dilliliği bir kaynak olarak görmek: bilimsel bir bakış

Bu bölümün ilk amacı şudur: iki dilliliği bir sorun olarak görmekten çıkarıp bir beceri olarak ele almak. Otuz yılı aşkın süredir Türkçe-Fransızca iki dilliliği araştıran Rouen Normandie Üniversitesi'nden Prof. Mehmet Ali Akıncı'nın çalışmaları, bu konuda Fransa'da mevcut en sağlam bilimsel referansı oluşturmaktadır.

"Somut örnekler vermeyi severim. Oğlu ilkokula başlayacak olan Suudi Arabistanlı bir öğrencim vardı. Öğretmen ona dedi ki: 'Hanımefendi, oğlunuzun en hızlı şekilde ilerlemesini istiyorsanız onunla Fransızca konuşun.' Fransızcasını geliştirmesi için çocuğuyla Fransızca konuşmasını istiyorum, ama kendisi zar zor Fransızca konuşuyor. Eğer aynı öğretmen karşısında Amerikalı ya da Hollandalı bir anne olsaydı, hiçbir zaman 'özellikle oğlunuzla Hollandaca konuşmayın' demezdi. İki dillilik açısından, kitlesel iki dillilik ile sosyal olarak değer gören zenginlerin iki dilliliği arasında bir ayrım var. Ve ne yazık ki bu durum pek çok önyargıya yol açmaktadır." - Prof. Akıncı, Rouen Normandie Üniversitesi

Bu hikaye, evde ana dilde konuşmanın okulda Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediğine dair yaygın ama temelsiz bir inancı gözler önüne sermektedir. Jim Cummins'in (2000) dilsel karşılıklı bağımlılık hipotezi üzerine yaptığı temel çalışmalardan bu yana, dil bilimi araştırmaları şunu kesin biçimde ortaya koymuştur: ana dilin iyi bilinmesi, ikinci bir dil öğrenimini kolaylaştıran bilişsel bir temel oluşturmaktadır, engel değil. Bir dilde geliştirilen beceriler diğer dile aktarılabilir. Akıncı ve Hamurcu-Süverdem'in (2016) anaokulu çağındaki Türkçe-Fransızca iki dilli çocuklar üzerindeki verileri, aile içi dil pratiklerinin iki dilli dil gelişimi üzerinde ölçülebilir bir etkisi olduğunu doğrudan doğrulamaktadır. Yani evde Türkçe konuşmak Fransızcanın gelişimini olumsuz etkilememektedir. Akıncı'nın ifade ettiği gibi : *"Türkçe ve Türk kültürü korunup güçlendirilmezse, çocuklar iki dillilik geliştirmez; aksine ana dil ve kültürün aşınması anlamına gelen 'çıkarımsal iki dillilik' yaşarlar."*

Bu bilimsel uyarı, derlenen anlatılarda doğrudan yankı bulmaktadır. Akıncı'nın kendisi de bu inançların mesleki pratiklerde varlığını sürdürdüğünü gözlemlemektedir: Türkçe konuşan öğretmenlerle yürütülen bir eğitimde, bizzat Türkçe bilen bir ilkokul öğretmenin *"bu kuraldır"* gerekçesiyle sınıfında Türkçe konuşmayı yasakladığını öğrenmiştir. Kurumsal norm, bilimsel bilginin önüne geçebilmektedir, bunu sorgulamak için her türlü nedene sahip olan profesyoneller söz konusu olduğunda bile.

Bu dirençler bilimsel ilerlemelere rağmen neden sürmektedir? Boşluğun niteliğini anlamak için bir hipotez öne sürülebilir. Görüşülen ailelerin büyük çoğunluğu için Türkçeyi aktarmak her şeyden önce bir aidiyet eylemidir. Örneğin bir anne, oğlunun "*Türkiye'yi ve Türk dilini sevmesini*", nereden geldiği sorulduğunda cevap verebilmesini, kendi tarihini bilmesini istediğini söylemektedir. Dil burada bir beceriden önce kimliksel ve kuşaklar arası bir taşıyıcı olarak işlev görmektedir.

Bourdieu'nun "*dilsel pazar*" kavramının da işaret ettiği gibi, toplumsal ve kurumsal alanlarda tüm dillere aynı değer atfedilmemektedir. Genellikle akademik ya da mesleki avantaj sağlayabileceği düşünülen diller daha fazla önem kazanmaktadır. Vénissieux'deki bir müfettişin gözlemi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: Türkçe derslerine düzenli olarak devam eden aileler, çok dilliliği çocuklarının geleceğine yönelik bir yatırım olarak gören ve bu konuda bilinçli bir tercih yapan ailelerdir. Buna karşılık, birçok aile zamanla bu derslerden uzaklaşmaktadır. Türkçenin okul ortamında ikincil bir konuma itilmesi çoğu zaman açık biçimde dile getirilmese de, kurumsal uygulamalar bu algının oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu durum, ana dilin okul yaşamındaki görünürlüğü ve meşruiyetini zayıflatabilmektedir.

2. ELCO, EILE ve kayıp meselesi

İki dillilik bir kaynak olsa da, Fransa'da bunun kurumsal aktarımının karmaşık bir tarihi vardır: bir yanda resmi tanınma, öte yanda fiili dışlanma. Birçok görüşülenin olumlu anılarını sakladığı ELCO dersleri, 2016 yılındaki bir genelgeyle EILE'ye dönüştürüldü. Bu, Fransız eğitim sistemine yabancı bir müdahale olarak algılanan her şeye karşı güvensizliğin arttığı, Charlie Hebdo saldırıları sonrası bir dönemdi.

Otuz yıl boyunca bu mekanizmaların iyileştirilmesi için mücadele eden Akıncı, bu dönüşüme ilişkin sert bir değerlendirme yapmaktadır: "*Bakanlıkta beni kabul ettiler. Dedim ki: Fransa, bu sınıfların köken devlet tarafından değil, Fransa'da yetiştirilmiş öğretmenler tarafından yürütülmesi için 202 iki dilli öğretmen işe almaya hazır mı? 'Efendim, bu çok fazla.'* Fransa, göçmen çocukların ana dilinde öğretmen yetiştirmek için bir kuruş harcamaz." Bu tespit, Gaye Petek-Şalom'un (1989) eski ama hâlâ geçerliliğini koruyan ifadesini doğrulamaktadır: Türkçe "*getto dili*" dir, metinlerde tanınan, pratikte görünmez olan bir dil.

Anneler grup görüşmesinde EILE dersleri farklı bir tartışma konusu olmaktadır. Bir anne, kızını Maarif'teki 3-6 yaş Türkçe kurslarına zaten bildiği dili öğretmek için değil, "*sosyal bağı korumak ve Türkçeyi Türk bir ortamda pratik yaptırmak*" için kaydettirdiğini anlatmaktadır. Grup görüşmesinin katılımcılarından biri, ELCO'dan EILE'ye geçişin 2021'den itibaren Fransa ile Türkiye arasındaki diplomatik gerginliklerle eş zamanlı geldiğini ve bu durumun mekanizmaları daha da kırılğanlaştırdığını belirtmektedir. Ain'de yaşayan bir anne ise bu dönüşümün etkilerine ilişkin en net tespiti dile getirmektedir:

"Çocukken Türk okuluna gittiğimizde bize gerçekten tarih anlatılırdı, coğrafya ve kültür üzerine sınavlarımız olurdu. Ama şimdi derslerin sadece okuma-yazmaya indirildiğini görüyorum. Kızım CE1'in başından beri Türk okuluna gidiyor. Türkiye tarihi hakkında bir şey gördü mü? Hayır. Kültür hakkında bir şey gördü mü? Hayır. Öğretmen yalnızca şiir ezberletmek ya da Türkçe şarkılar dinletmekle yetiniyor. Peki bu, kökenlerini anlamalarına yardımcı olacak mı?" - Ev hanımı, Ain

Birkaç dakika sonra kullandığı ifade, bu mekanizmaların geçirdiği dönüşümü özetlemektedir :
"Sanki artık öğretmek için değil, sadece ayakta tutmak için var."

Akıncı bu tespiti araştırma açısından doğrulamaktadır: mevcut EILE derslerinde kültür dışlanmış, yalnızca biçimsel dil öğrenimine yer kalmıştır. O da sınırlı kalmaktadır, çünkü çocukların büyük çoğunluğu sözlü olarak zaten A1 düzeyindedir.

"CE1'de dört yıl boyunca A1 düzeyinde çalışacaksınız. Çocukların zaten bir düzeyleri var, onlara bunun ötesinde ne öğreteceksiniz? Bu bir ilerleme değil, bir gerileme." - Prof. Akıncı, Rouen Normandie Üniversitesi

Annenin ve Prof. Akıncı'nın birlikte ortaya koyduğu bu tablo, ELCO'dan EILE'ye geçişi daha yapısal bir gözle okumaya davet etmektedir. 2016 reformu meşru bir kaygıya yanıt veriyordu: Türkiye'den yönetilen ve Fransa'nın ulusal çerçevesiyle uyumsuz hale gelen bir programın kontrolünü yeniden ele almak. Ancak programın yalnızca dil öğretimiyle sınırlandırılması somut bir soruna yol açtı. Aileler bunu açıkça dile getiriyor: dersler, zaten ana dilini konuşabilen öğrencilerin düzeyine uymuyor ve onları motive eden kültürel boyuttan yoksun. Bir anne bunu şöyle özetliyor: "Bizim için kültür aktarımıydı, dans, şarkılar, kökler. Şimdi sadece dil öğrenimi." Bu iki hedef birbirini dışlamaz; ancak reform, bu ayrışmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini ölçme fırsatı tanımadan ikisini birbirinden kopardı.

3. Evde Türkçe: aile stratejileri

Sosyodilbilim, göç bağlamında bu dillerin olası gidişatını uzun süredir belgelemektedir. Joshua Fishman, dil sadakati üzerine yaptığı temel çalışmalarda üç kuşaklık bir model ortaya koymuştur: birinci kuşak ana dili konuşur, ikinci kuşak iki dilli olur, üçüncü kuşak yerleşilen ülkenin diline geçer. Bu araştırmanın aileleri tam da ikinci kuşaktan oluşmaktadır. Ellerindeki imkânlar ne olursa olsun Türkçeyle bağı korumak için stratejiler geliştirerek bu geçişi ertelemeye çalışıyorlar.

En çok sözü edilen ve en yapılandırılmış strateji "sıfır-üç yaş" kuralıdır. Yani çocukla okula başlayana kadar yalnızca Türkçe konuşmak (Fransızcanın zaten okulda öğrenileceği düşüncesiyle). Böylece çocuk her iki dilde de sağlam bir temel edinmiş olur. Grup görüşmesinde bir anne bu ilkeyi şöyle açıklamaktadır:

"Sıfır-üç yaş. Temel bu. Fransızca tamamen yabancı olmamalı, ama azınlıkta kalmalı. Kızım anaokulu küçük bölümüne neredeyse hiç Fransızca bilmeden başladı. Aralık'ta iki dilli olmuştu." - Katılımcı 4, anneler grup görüşmesi, Rhône

Bir diğer anne de benzer bir strateji uyguladığını ve bunu kendi araştırmalarıyla ilişkilendirdiğini anlatmaktadır: "Oğlumla üç yaşına kadar yalnızca Türkçe konuştum. Ama ona birkaç Fransızca kitap da okudum." Oğlunun artık çok fazla Türkçe konuşmadığını gözlemlemekte ve dönüm noktası olarak okula başlamayı işaret etmektedir: sınıf dili, aile dilinin önüne doğal olarak geçmektedir. Kocasını Türkiye'de doğmuş olan bir anne ise aynı ilkeye dayanan farklı bir düzeni anlatmaktadır: "Evde her zaman Türkçe. Okulda ve dışarıda Fransızca." Türk televizyonu da bu süreçte rol oynamaktadır:

"Türk televizyonu sayesinde oldu. Onlara Fransızca CD'ler koyuyordum ama izlemek istemiyorlardı. Okula başladıklarında sabahları yarım saat izlemeye başladılar. Şimdi iki dil de sorunsuz." - Katılımcı 3, anneler grup görüşmesi, Rhône

Görüşülen annelerden biri, kendi kızıyla yaptığı "büyük hata" diye nitelendirdiği deneyimden çıkardığı dersi diğer ebeveynlere şöyle aktarmaktadır: "Doğumdan itibaren iki dili de bilen bir çocuk daha kolay uyum sağlar. Ebeveynlerden birinin bir dili, diğerinin öbür dili konuşması gerçekten önemli ki çocuk farkı anlasın." Bensekhar-Bennabi (2010), bu meseleyi ayrıntılı biçimde belgelemiştir: aile dilinin çocuklara aktarılması yalnızca kuşaklar arası bağın korunmasını değil, aynı zamanda okula uyumu ve başarıyı da desteklemektedir.

Dilin ötesinde, aileler kültürel aktarımı sürdürmek için farklı yollar da geliştirmektedir. Türkiye ziyaretleri, birçok katılımcı tarafından çocukların aile kökenleriyle, ana dilleriyle ve kültürel miraslarıyla yeniden bağ kurdukları önemli deneyimler olarak anlatılmaktadır. Türk, Kafkasya ve Fransız kimliklerini bir arada taşıyan bir aileden gelen şirket sahibi bir baba ise çocukluğunda aldığı Türkçe derslerinin yalnızca dil öğrenmeye değil, kültürel aktarımı desteklemeye de yönelik olduğunu anlatmaktadır. Bu derslerde, kendi ifadesiyle, "kültürümüzü kaybetmemek için Türk kültürü üzerine konuşmalar yapılırdı".

Türk dernekleri de kültürel aktarımda önemli bir rol oynamaktadır. Görüşmeler, bu kurumların yalnızca dil ya da din eğitimi verilen yerler olarak değil, aynı zamanda çocukların akranlarıyla bir araya geldiği ve aidiyet duygusu geliştirdiği sosyal alanlar olarak da görüldüğünü göstermektedir. Bir anne, oğlunu dini eğitim için bir Türk derneğine kaydettirdiğini anlatırken sosyal boyutu özellikle vurgulamaktadır: "Türk arkadaşlarıyla, kuzenleriyle buluşuyor, dini eğitimini alıyor, çok yoğun değil ama katılmasını istiyorum." Bir başka anne ise Maarif'teki dil kurslarını "daha çok sosyal bağı korumak ve Türkçeyi Türkçe konuşulan bir ortamda pratik yapmak" için tercih ettiğini ifade etmektedir. Buna karşılık bazı katılımcılar, belirli bölgelerde Türk derneklerinin etkinliğinin azalmasını kültürel aktarımın zayıflamasıyla ilişkilendirmektedir. Bu görüşlere göre, çocukların Türkçe ile ve kültürel aidiyetleriyle düzenli temas kurabilecekleri alanların azalması, kuşaklar arası aktarımı da zorlaştırmaktadır.

"Küçükken farklı şehirlerdeki okullar arasında değiş tokuşlar yapardık, Annecy, Grenoble. Yöresel yemekler sunardık. Şimdi sanki suyu çekilmiş bir balık gibi, son nefesini veriyor." - Ev hanımı, Ain

Bu örnek kasıtlı bir silinmeyi değil, alan ve destek yokluğundan kaynaklanan kademeli bir tükenişi anlatmaktadır. Dernekler, eğitim merkezleri, camiler, aile çevreleri: bu aktarım mekânları var olmaktadır; ancak okul dışında, okulla herhangi bir bağ ya da karşılıklı tanınma olmaksızın işlemektedir. Armagnague (2015), Türk kökenli ailelere özgü bu *"topluluk sisteminin"* aktarımını belgelemiştir: kodlar, dayanışma ve aidiyet biçimlerinden oluşan ve Fransız kurumların dışında varlığını sürdüren bir birikim. Araştırmanın yanıtsız bıraktığı soru şudur: her biri kendi yolunda Türk kökenli çocukların yetişmesine katkıda bulunan bu iki sosyalleşme alanı arasında nasıl bir sinerji kurulabilir ? Nasıl köprüler kurulabilir ?

4. Okulun iki dilliliğe yaklaşımı: mevcut girişimler

Bu aile stratejileri karşısında okul, kimi zaman destekleyen kimi zaman fren olan belirleyici bir aktör olmaya devam etmektedir. Bu araştırma, yerel düzeyde yürütülen ve tam da istisna olmaya devam ettikleri için belgelenmeyi hak eden dikkat çekici girişimleri ortaya koymaktadır.

Birincisi, sınıfta çok dilliliğin değer görmesiyle ilgilidir. Grup görüşmesinde annelerden biri, her yabancı uyruklu çocuk için ana dilinde bir tekerleme bulmaya zaman ayıran bir okul müdürünün girişimini aktarmaktadır:

"Kızımın sınıfında iki Türk çocuk vardı; tekerleme etkinliğinde Türkçe bir tekerleme söylüyorlardı. O günün akşamı kızım bana anlattı: okulda ana dilini duymuş olmak ilginç gelmişti ona. Hep birlikte onu Fransızcaya çevirmeye çalıştık ve öğretmenle konuştuk, ne anlama geldiğini öğrenmek istedi." - Katılımcı 1, anneler grup görüşmesi, Rhône

Bu tanıklık, okul ortamında ana dilin, ne kadar mütevazı olursa olsun, tanınmasının etkilerini gözler önüne sermektedir. Bu tanınma, çocuğun iki dünya arasında seçim yapmak zorunda kalmadan her ikisinde de var olabilmesine izin vermektedir. Okul ile ev arasında bir köprü kurmakta ve ebeveyn ile öğretmen arasında bir diyalog alanı açmaktadır. Başka bir anne, aynı müdürün bu girişimi kendi okulunda da tekrarladığını doğrulamaktadır. Vénissieux müfettişi ise UPE2A öğretmenlerinin *"çok dilliliğe bakışı dönüştürmek"* için nasıl görevlendirildiğini anlatmaktadır: çocukların Fransızca öğrenimi dışındaki zamanlarda ana dillerinde iletişim kurmalarına izin verilmesi, matematikte ana dilde verilen yanıtların değer görmesi. Bir anne, görüşmesinin sonunda bu talebi açık bir biçimde dile getirmektedir: *"Çocuğun kültürü açısından gerçekten değer görmesi çok önemli olurdu. Dini açısından, kültürü açısından."*

Köken kültürünün okulda değer görmesi, araştırma içinde farklı biçimler almaktadır. Bir baba, kız çocuğunun *"çift dilini doğrudan değerlendiren bir etkinlik"* hatırlamadığını, okulun genel kültür etkinlikleri sunmasına karşın bunun gerçekleşmediğini belirtmektedir. Başka bir anne,

ELCO dönemini özlemle anarken çocukların halk dansları, kostümler ve yöresel yemekler sunduğu zamanları hatırlatmaktadır: *"gurur duyuyorduk."* Göçmen kökenli çocuğu eksikli değil, uzman konumuna yerleştiren bu tür anlar, öz saygı ve okula bağlılık üzerinde küçümsenmeyecek etkileri olan simgesel bir tanınma biçimi oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamında belgelenen girişimler arasında Jura'daki Saint-Claude örneği özellikle dikkat çekmektedir. Akıncı, tutarlı bir ulusal politikanın bu örnekten hareketle düşünülebileceğini söyleyerek görüşmesinin ilk dakikalarında bu konuya değinmektedir:

"Saint-Claude'un kendine özgü bir özelliği var: Fransa'da yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin ortaokulda birinci sınıftan itibaren sunulduğu tek belediye burası. Bu Oyonnax'ta da yok, Fransa'nın başka hiçbir belediyesinde de yok." - Prof. Akıncı, Rouen Normandie Üniversitesi

Bu iki dilli sınıfın hikâyesi, öğrencilerinin yarısının Türkçe konuştuğunu fark eden ve onlara birinci dillerini akademik olarak öğrenme ve geliştirme imkânı sunmaya karar veren bir okul müdürünün hikâyesidir. Sınıfın kurulması sosyal medyada büyük bir tepkiye yol açtı; bazı ebeveynler *"Osmanlılar geliyor"* diyerek çocuklarını okuldan alacaklarını söyledi. Müdür, Franche-Comté rektörlüğünün desteğiyle bu kararından vazgeçmedi. Sınıf yaklaşık 2005'ten beri işlemektedir. Sınıfı yürüten öğretmen, kendisi de ikinci kuşaktan biri olup önce editörlük yapan ve ardından bakanlık tarafından *"keşfedilen"* bu kişi, Türkiye'deki Türkçe konuşan okullarla değiş tokuşlar düzenlemektedir. Ulusal düzeyde *"Türkçe referans öğretmeni"* haline gelmiştir.

Bu örnek yalnızca güzel bir direnç hikâyesi değildir; aynı zamanda Türkçenin Fransız okul sisteminde yabancı dil olarak öğretilmesinin mümkün olduğunun, ilgili öğrenciler üzerinde ölçülebilir olumlu etkiler yarattığının ve var olabilmesi için yalnızca bir şeye ihtiyaç duyduğunun da kanıtıdır: bir okul müdürünün iradesi. PRE sorumlusunun daha önce *"bireysel iradelere bağımlılık"* olarak adlandırdığı şey tam da budur.

Akıncı bu çelişkinin tam olarak farkındadır: *"Tüm Fransa'da yalnızca 12 resmi Türkçe öğretmeni var."* PRE ile yapılan görüşme bunu doğrulamakta ve saha gözlemini eklemektedir: *"Birçok Türk ailemiz olduğu için bölgemde Türkçe kursu aramıştım. Hiçbir yerde bulamadım. Babbel gibi uygulamalarda var, ama bu gerçekten nadir, oysa Türkçe Fransa'da yaşayan bir dil."*

Saint-Claude örneği, yalnızca arzu edilir değil, gerçekleştirilebilir olan Türkçe-Fransızca iki dilliliği değerlendirmeye yönelik ulusal bir politikanın ana hatlarını çizmektedir. Söylenmesi kolay ama bir araya getirilmesi zor koşullar gerektirmektedir: ulusal bir siyasi irade, öğretmen yetiştirmeye ayrılmış finansman, ilgili nüfuslar üzerindeki etkilerin titiz bir değerlendirmesi. Bu derlemede belgelenen küçük ölçekli olgular (Lyon'daki bir anaokulu sınıfında Türkçe tekerleme, Saint-Claude'daki iki dilli sınıf) yerel birer ilginçlik değildir. Sistemik olarak ölçülüp yaygınlaştırılıysaydı ulusal ölçekte eğitim politikalarını besleyebilecek birer laboratuvarıdır. Analizlerimizi Vénissieux müfettişinin geleceğin aktarım meselelerini tek başına özetleyen şu sözleriyle noktalayacağız: *"Okullarda giderek artan sayıda Türkçe çağrışimli soyadı taşıyan öğretmen görüyorum. Bu, döngüyü kapatmanın güzel bir yolu."*

Sosyogramlar // Kesişen portreler

Sosyogram, izleyici sosyolojisinden gelen bir araçtır; Emmanuel Ethis, Jean-Louis Fabiani ve Emmanuel Pedler tarafından özellikle Cannes Film Festivali seyircileri üzerine yürütülen çalışmalarda kullanılmıştır. Bu yöntem, alan gözlemlerine dayanan bireysel bir portreden yola çıkarak daha geniş bir toplumsal olguyu anlatmayı amaçlar. Anlatı belgelenmiştir, kişiler gerçektir; ancak tam da onların tekil deneyimleri sayesinde, başkalarının yaşadığı ama her zaman adını koyamadığı şeylere ışık tutulabilmektedir.

Önceki tematik analizler, yatay eğilimleri, tekrar eden örüntüleri ve ortak mekanizmaları ortaya koymayı mümkün kıldı. Aşağıdaki sosyogramlar ise tam tersine bir hareket gerçekleştirir. Bu çalışma kapsamında görüşülen üç kişinin bireysel hikâyesine odaklanarak, sayıların gösteremediği şeyi somutlaştırır: bir hayatın dokusu, bir yaşam yolunun kendine özgü mantığı.

Bu yöntemi mevcut çalışmaya uyarlamak bilinçli bir tercihtir. Çok sık istatistiksel eğilimlere indirgenen bir topluluğun yüzlerini görünür kılmak, bireysel hikayeleri silen kitlesel bakışı reddetmektir. Fransa ile ilişkisi iki miras arasında şekillenen aileler için, bir Türk kültürü, bir Fransız kültürü, bu tercih ayrı bir anlam kazanmaktadır: bu ailelerin yolculukları çoğunlukla dışarıdan, eksiklikler ya da bir normdan sapmalar biçiminde tanımlanmaktadır. Onlardan üçünün hikâyesini içeriden, kendilerine özgü karmaşıklık ve tutarlılıkla anlatmak, büyük araştırmaların her zaman içeremediği şeyi geri vermek için bir yoldur.

Anonimlik kaygısıyla isimler değiştirilmiş ve anlatılar roman diline yaklaştırılmıştır. Hikaye ise toplanan tanıklıklara sadık kalmaktadır: bu ailelerin görüşmelerde aktardıkları yolculuklar, engeller ve stratejiler olduğu gibi korunmuştur.

Sosyogram 1. Verilen parayı iade

Le Mans'ın müstakil evlerden oluşan bir mahallesinde büyüdü; *"yabancıların çok az olduğu"* bir okulda. Ailesi hiç veli toplantısına gelmezdi. Kayıtsızlıktan değil; Fransız okul sistemi onların dünyası değildi: annesi sözlü olarak idare ederdi, babası dili bilmiyordu. Ödevler için kütüphane vardı, kardeşler arasındaki dayanışma vardı. Ve çok erken yaştan itibaren doktor randevuları, idari evraklar, kurumlarla yürütülen işlemler hep onların sorumluluğundaydı. *"Çok küçük yaşta ailenin tercümanı olduk"* diyor. Bunu acıyla değil, adını bile koymadan içselleştirilen bir gerçek olarak anlatıyor.

Lise birinci sınıfta sosyal bilimler bölümüne geçmek istiyordu. Ticaret ve yönetim bölümüne yönlendirdiler. Sınıf tekrar etmek istemediği için kabul etti. Bu beklenmedik yolu, bir kırılma noktası olarak anlatıyor: bir aydınlanma, bir tetikleyici. Küçük işletme yönetimi yüksekokulunu üçüncülükle bitirdi. İnsan kaynakları lisansını dördüncülükle tamamladı. Öğretmenlik sınavını üç puanla kaybetti, iki yıl sonra kazandı. On sekiz yıldır bir mesleki lisede ekonomi-yönetim dersi veriyor. O dönem bu başarı kendi topluluğunda kutlanmadı. *"Fransızlaşma"* olarak görüldü. Bugün o küçümseme gurura dönüştü. Ama o günleri unutmuyor.

Altı yıldır Le Mans'taki Türk aileler için yönlendirme forumları düzenliyor. Üniversite başvuru platformu, bölümler, geçiş imkânları, başvuru tarihleri: kimsenin kendi ailesine açıklamadığı her şeyi başkalarına anlatıyor. Bu çabanın sınırlılığını kendisi de kabul ediyor: *"Çok erken fark ettim ki çocuklarıma istediğimi veremiyorum. Bu yüzden derneklere dahil oldum, en azından çocuklarıma fayda sağlasın diye."* Tavsiye vermeyi mümkün kılan bu analitik mesafe, aynı zamanda o tavsiyeleri kendine uygulamayı zorlaştıran şey.

Bernard Lahire, eğitimin değer gördüğü ama onu somut olarak destekleyecek kaynakların bulunmadığı bu tür aile yapılarını belgeledi. O bu yapının ürünü ve bunun farkında. Ama bu eksikliği bir şeye dönüştürdü: kolektif bir beceriye, kendinden sonra gelenlere sunulan bir birikime. *"Fırsatlar çıktı önüme, yakaladım; yeni nesiller için aynısını yapmaya çalışıyorum."* Geri verilen para, kendi deyimiyile.

Sosyogram 2. Paylaştığımız Dil

Her sabah kızını öğretmenine teslim etmeden önce, Sema okul kapısında onunla Türkçe konuşur. Öğütler, cesaretlendirmeler, zaman zaman dualar: *"İyi dinle, parmak kaldır, yaramazlık etme."* Hepsi Türkçe. Bir sabah bir öğretmen bunun uygun olmadığını söyledi. Sema bunu içine sindiremedi. Ne yaptığını ve neden yaptığını biliyor.

Fransa'da doğdu. Anne ve babası ilkokula başlayana kadar evde yalnızca Türkçe konuştu. Türkçe evin dili, Fransızca okulun diliydi; ikisi arasında ince, bilinçli bir sınır vardı. İyi bir öğrenci oldu. Kendi oğlu Mehmet için de uyguladığı bu tercihi sorgulamıyor. Ama oğlunun sınıfta zorlandığını görünce, bu geçişte bir şeyin kaybolduğunu anladı. *"Büyük bir hata yaptım"* diyor. Fransızca'yı bu kadar uzun süre uzak tutmanın oğlunu okulda tıkayabileceğini görememiş. Mehmet haftada bir okulda Türkçe dersi alıyor. Öğretmenleri onlara şiir öğretiyor. *"Bu onların kökenlerini anlamalarına yardımcı olur mu?"*

Küçükken ELCO derslerini çok severdi. Tarih, coğrafya, kültür öğreniyorlardı. 23 Nisan Çocuk Bayramı için farklı şehirlerdeki okullar arasında danslar ve buluşmalar düzenlenirdi. *"Gurur duyardık."* Bugün aynı sistemin yalnızca okuma ve yazmaya indirgenmiş, Türkçeyi konuşan ama henüz yazamayan oğlunun seviyesine uymayan bir hâle geldiğini gözlemliyor.

Mehmet hâlâ Türkçe konuşuyor. Anlıyor, yanıt veriyor, yazları Türkiye'ye gittiklerinde dille birlikte yolculuğa çıkıyor. Ama tam olarak ne zaman başladığını söyleyemeyeceği bir şey yavaş yavaş silindi. *"Konuşmasının kalitesi değişti"*. Dil orada, mevcut; ama eskisinden daha hafif, günlük hayattaki ağırlığını yitirmiş gibi. Fishman bu kaybı üç kuşak boyunca teorileştirdi. Akıncı ise bunu çıkarmalı iki dillilik adıyla belgeledi: ana dil ne ailede beslenir ne de okulda değer görürse, aşına aşına yok olur.

Sema, her çocuk için ana dilinde bir tekerleme bulmaya zaman ayıran bir okul müdürünün hikâyesini duydu. O akşam başka bir annenin kızı eve farklı döndü, ıslık ıslık, anlatacak bir şeyiyle: dilini okulda duymuştu. Eve dönüşte ikisi birlikte tekerlemeyi çevirdiler. Öğretmen

öğrencilerden ana dillerini sınıf arkadaşlarına çevirmelerini istedi. O öğretmen ki onlara şunu söylemişti: *"Bir dile sahip olmak, paylaşılacak bir zenginliğe sahip olmaktır."*

Sosyogram 3. Selin ve Diğerleri

Bir sabah, Croix-Rousse'daki bir kafeye oturmuş, karşıdaki okul çıkışını izleyen Merve, ailelerin küçük gruplar hâlinde gelip çocuklarını alıp gidişini seyrediyor. Bir şey dikkatini çekiyor: başörtülü tek bir kadın yok. Bir tane bile. Bu anı bizimle paylaşırken biraz gülüyor, mahcup bir ifadeyle. *"Bu bende bir korku tetikledi."*

Merve, Vénissieux'de büyüdü ; devlet okuluna gitti, *"o zamanlar iyi bir sosyal karışım vardı"*, ne ayrımcılık ne de dışlanma hatırlıyor. Beş buçuk yaşındaki kızı Selin, annesinin öğrenci olduğu Vénissieux'deki aynı devlet okulunun son sınıfına gidiyor. Artık aileler her yerden geliyor, Fransa kökenli neredeyse yok gibi. Kız kardeşi öğretmen; bu konuyu sık sık konuşuyorlar: seviye, programın temposu, bir sınıfın bileşiminin sessiz sedasız ne ürettiği. Bir kapalı çevrenin olasılıkları daralttığına dair endişe yerli yerinde, pazar günü sohbetlerine sinmiş hâlde.

Ne var ki Croix-Rousse'daki okul çıkışı da Merve'yi endişelendiriyor, ama tam ters yönden. *"Selin bir gün daha fazla çeşitliliğin olduğu bir okula geçse, azınlıkta olduğu için kendini dışarıda mı hisseder ?"* Şu an Selin okulda farklılıkları fark etmeye başladı bile: kim oruç tutuyor, kim tutmuyor. Benzer insanlardan oluşan bir dünyada bir dünyada kendi referans noktalarını inşa ediyor. Bir gün okul değiştirmek, dünya değiştirmek anlamına da gelecek.

Marco Oberti, okul alanının nasıl kutuplaştığını belgeledi: bu süreç yalnızca bireysel tercihlerle değil, imkânı olan ailelerin başka okullara yönelmesiyle ve yoksulluğu belirli bölgelerde yoğunlaştıran kentsel politikalarla şekilleniyor. İmkânı olanlar başka yerleri tercih ettiğinde, hep aynı çocuklar hep aynı okullarda kalıyor.

Bu çifte korkunun gölgesinde, Merve, Selin'in farklı arka planlardan gelen çocuklarla birlikte büyümesi gerektiğine inanıyor. *"Selin'in okulda bir Fransızla, bir Afrikalıyla, bir Türkle, her kesimden biriyle tanışmasını isterim."* Bu sözlerin ardında derin bir arzu var: kızını hayatı boyunca karşılaşacağı insanların çeşitliliğine hazırlamak; aile tarihinin sürdürülmesi gereken kıymetli bir miras olduğunu, ama başka aile tarihlerinin de var olduğunu, bunların farklı ama bir o kadar zengin ve önemli olduğunu ona aktarmak. Çünkü Selin'in büyüyeceği dünya, bu gerçeği görmezden gelmesine izin vermeyecek ve Merve bunu çok iyi biliyor. Kızı için istediği soyut bir hayal değil; toplumsal hayatın somut, gündelik, kaçınılmaz bir deneyimini yaşatacak bir okul.

Merve her sabah Selin'i o Vénissieux okuluna bırakıyor; daha iyisini umarak, okulun bu buluşmanın gerçekleşebileceği tek yer olmaya devam ettiğine inanarak.

SONUÇ

Bu kuşağın okulla ilişkisi, aile ile okul arasında kalan ve o dönemde ne ailelerin ne de okulun tam olarak anlamlandırılmadığı bir deneyim içinde şekillenmiştir. Sessiz kalarak güvenmek zorunda kalan ebeveynlerin çocukları olan bu kadınlar ve erkekler, çoğu zaman aileleri ile okul kurumu arasında aracılık yapmak zorunda kalmıştır: ailelerinin tercümanı olmuş, sorgulanmayan yönlendirmelerle karşı karşıya kalmış ve sessizliğin mirasını devralmıştır. Ancak bu sessizlik ilgisizlikten değil, belirli bir kültürel duruştan kaynaklanmaktadır. Bu miras zamanla telafi edici bir enerjiye dönüşmüştür: çocuklarına kendilerinin eksikliğini hissettiği desteği sunma çabası, olumsuz yönlendirme deneyimlerinden beslenen güçlü bir yönlendirme hassasiyeti ve okul yaşamına daha aktif katılma isteği. Açıkça dile getirilmese de bütün bunlar aynı düşüncede birleşmektedir: *“Bu kez orada olacağız.”*

Ama bu dönüşümün de sınırları var. Bu ebeveynlerin geliştirdiği stratejiler ne kadar yaratıcı ve ısrarcı olursa olsun, temel önyargılarını gözden geçirmemiş bir kurumla karşı karşıya geliyor. Ortaya çıkan yapısal yanlış anlama, istemeyen aileler ile isteyen bir okul arasında değil. Henüz aracısız konuşmasını bilmeyen iki dünya arasında. Aracı olduğunda (PRE, Türkçe bilen öğretmen, sınıfın günlük akışına bir Türkçe tekerleme ekleyen müdür) bir şeyler oluyor. Olmadığında ise aileler kendi paralel yollarını geliştiriyor; bireysel yolculuklarına göre az ya da çok kaynaklarla. Bu nedenle dışlanma çoğu zaman açıkça dile getirilen ya da doğrudan karşı çıkılan bir deneyim olarak değil, gündelik yaşam içinde hesaba katılan ve buna göre hareket edilen bir gerçeklik olarak yaşanmaktadır.

Bu raporda yalnızca bazı sorulara değinilebilmiştir, bazıları ise daha derinlemesine araştırılmayı beklemektedir. Anlatıların hemen hepsinde iz bırakan sosyal çeşitlilik meselesi bunlardan biridir. Tanıklıklar, farklı beklentilere ve birbirinden ayrılan deneyimlere işaret etmektedir; ancak sınıfsal konumun ve okulun sosyal bileşiminin bu kuşağın çocuklarının eğitim süreçlerini nasıl etkilediği, daha kapsamlı araştırmalarla incelenmesi gereken karmaşık dinamikler içermektedir. Benzer şekilde, birçok anlatıda dolaylı olarak karşımıza çıkan ancak bu araştırmanın kapsamı içinde yeterince ele alınamayan bir diğer konu da toplumsal cinsiyettir. Anneler ve babalar okul kurumu ile aynı ilişkiyi kurmamakta, aynı hareket alanlarına sahip olmamakta ve muhtemelen çocuklarına aynı deneyimleri aktarmamaktadır.

Aile içi iki dilli stratejilerin üçüncü kuşak çocukların okul yolculukları üzerindeki uzun vadeli etkisi belki de en acil konu: burada toplanan saha verileri, Akıncı'nın EILE üzerine sürdürdüğü çalışmalarla bir araya getirildiğinde, Fransa'da henüz bu ölçekte var olmayan bir eylem araştırmasını besleyebilir.

Bu çalışma, ebeveynlerin deneyimlerini, uzman görüşlerini ve araştırma bulgularını bir araya getirmeyi amaçlamıştır. Bu farklı bakış açılarını yan yana değerlendirmek, hem mevcut kaynakların varlığını hem de birçok girişimin somut sonuçlar üretebildiğini göstermektedir. Ortaya çıkan tablo, temel sorunun çözümsüzlükten çok, mevcut bilgi, deneyim ve uygulamaların birbirinden kopuk kalması olduğunu düşündürmektedir. Bundan sonraki mesele yeni yerel girişimler geliştirmekten ziyade, mevcut deneyimlerin paylaşılacağı, görünür hale gelebileceği ve yaygınlaşabileceği koşulları oluşturmaktır.

TEŞEKKÜR

Bu rapor, sorularımızı yanıtlamayı ve hikâyelerini bizimle paylaşmayı kabul eden ebeveynlerin güveni ve cömertliği olmadan var olamazdı. Ayırdıkları zaman için, tanıklıklarındaki içtenlik için ve zaman zaman paylaşması zor deneyimleri dile getirmeyi kabul ettikleri için kendilerine teşekkür ediyoruz. Teşekkürlerimiz aynı zamanda toplu görüşmeye katılan ve bu çalışmayı ortak düşünceleriyle besleyen annelere de yöneliktir.

Bize zaman ayırmayı ve saha deneyimlerini paylaşmayı kabul eden uzmanlara içtenlikle teşekkür ediyoruz: Millî Eğitim müfettişine, Eğitimde Başarı Programı'nın sorumlusuna ve yol göstericisine - analizleri, aile görüşmelerinden elde edilen gözlemleri aydınlatmamıza büyük katkı sağladı.

Türkçe-Fransızca iki dillilik alanının uzmanı araştırmacı Profesör Mehmet Ali Akıncı'ya ayırdığı zaman ve katkılarının zenginliği için derin şükranlarımızı sunuyoruz. Çalışmaları ve bize aktardığı kaynaklar, analizlerimizi ve bu çalışmanın merkezindeki dilsel meselelere ilişkin anlayışımızı büyük ölçüde derinleştirdi.

Burhan Güven, bu araştırma projesine verdiği destek için Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na (YTB) içtenlikle teşekkür ediyor. Odak grup görüşmesine ev sahipliği yapan ve bu buluşmanın koşullarını kolaylaştıran Maarif'e ve Lyon Türk Başkonsolosluğu'na da teşekkürlerimizi iletiyoruz.

Son olarak, bu çalışmanın başlangıç noktası olan konferansa ev sahipliği yapan Vénissieux Saint-Fons okul sitesine ve 2025 yılında yürütülen nicel araştırmanın yayılmasını kolaylaştıran Fransa'daki Türk derneklerine teşekkür ediyoruz.

KAYNAKÇA

Akgönül, S. (2009). « Appartenances et altérités chez les originaires de Turquie en France. Le rôle de la religion. » *Hommes & Migrations*, 1280(4), 34-43.

Akinci, M.-A. (2026), « Three Generations, two languages, one family. The case of Turkish in France », *Revue Languages, Special Issue - From Migrant to Heritage Languages: Transgenerational Language Change in Diasporic Communities*.

Akinci, M.-A. (2023), « Du bilinguisme en général au bilinguisme des enfants issus des familles immigrées ». In V. Miguel Addisu & I. Maillochon (éds), *Vivre et parler avec le jeune enfant : une étude (socio)linguistique en crèches multi-accueil*. Paris : L'Harmattan, collection *Enfances et Langage*, pp. 81-97.

Akinci, M.-A. (2016), « Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie ». In Auzou-Caillemet Th. & Loret M. (dir.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Paris : Editions Retz, pp. 203-238.

Akinci, M.-A., (2016), « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées ». In Ch. Hélot & J. Erfurt (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, pp. 473-486.

Armagnague, M. (2009). « Jeunes générations turques de France et d'Allemagne. Des expériences plurielles. » *Hommes & Migrations*, 1280(4), 50-59.

Armagnague, M. (2016). « Enfants de l'immigration turque en France et en Allemagne. Scolaarité et trajectoires sociales. » Paris : CNRS Éditions.

Armagnague, M., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2019). « À l'école en situation migratoire. » *Migrations Société*, 176(2), 17-31.

Bhabha, H. K. (1994). « *The Location of Culture*. » Londres : Routledge.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). « *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. » Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2009). « Les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés au collège et au lycée. Des ambitions et des efforts dans un contexte difficile. » *Population*, 64(3).

Cummins, J. (2000). « *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters. »

De Tapia, S. (2009). « Permanences et mutations de l'immigration turque en France. » *Hommes & Migrations*, 1280(4), 8-21.

Debarre, S. et Petek, G. (2023). « Enfants et jeunes de double culture. Dans *Histoire des Turcs en France* » (p. 141-177). Paris : Éditions du Détour.

El Jilali, M. et Bensekhar-Bennabi, M. (2021). « L'identité interculturelle au prisme de la transmission familiale : la narration de soi chez des adultes issus de l'immigration maghrébine. » *L'Autre*, 22(1), 105-115.

Ethis, E., Fabiani, J.-L. et Pedler, E. (2001). « Le festival de Cannes entre scènes et coulisses. » Paris : Anthropos.

Fishman, J. A. (1991). « Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. » Clevedon : Multilingual Matters.

Goffman, E. (1963). « Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs : Prentice-Hall. »

Hamurcu-Süverdem, H et Akıncı, M.-A. (2016). « Pratiques langagières familiales et développement langagier bilingue chez des enfants franco-turcs en maternelle. » Université de Rouen Normandie.

Hélot, C. (2013). « Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? Dans C. Hélot et M. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* » (p. 41-60). Toulouse : Érès.

Irtis-Dabbagh, V. (2003). « L'identité en frontières : lycéens franco-turcs entre deux cultures. » Paris : L'Harmattan.

Kastoryano, R. (1986). « Être Turc en France. Réflexions sur familles et communauté. » Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (1995). « Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. » Paris : Gallimard/Seuil.

Lahire, B. (2008). « La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. » Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lorcerie, F. (2005). « L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration. » Paris : INRP/ESF.

Oberti, M. (2007). « L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire. » Paris : Presses de Sciences Po.

Périer, P. (2005). « École et familles populaires. Sociologie d'un différend. » Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Petek, G. (2009). « Le mouvement associatif turc en France. » *Hommes & Migrations*, 1280(4), 22-33.

Poinsot, M., Seymen-Hüküm, P., Alkis, Z., Acikel, Z. et Gürsel, N. (2009). « Migrations, situations familiales et relations intergénérationnelles. » *Hommes & Migrations*, 1280(4), 88-99.

Primon, J.-L., Moguerou, L. et Brinbaum, Y. (2018). « Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. » *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). « Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. » New York : Holt, Rinehart and Winston.

Sayad, A. (1999). « La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. » Paris : Seuil.

Van Zanten, A. (2001). « L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. » Paris : Presses universitaires de France.



Soleá Études – Mandy Llamas
SIRET : 94366153800018
18 rue Germain, 69006 Lyon
TVA : FR50943661538

06 25 00 39 53
mandy.llamas@solea-etudes.com
www.solea-etudes.com