



Original article

İskandinav Ülkelerinde Mülteci Çocuklarına Yönelik Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Education Policies For Refugee Children in Scandinavian Countries

Barış Öztuna ^{a,*} & Derya Alımanoğlu Yemişçi ^b

^a Dept. of Labor Economics and Industrial Relations, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Çankırı Karatekin University, Çankırı, Türkiye

^b Dept. of Labor Economics and Industrial Relations, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Manisa Celal Bayar University, Manisa, Türkiye

Özet

Geçmişten bu yana göç; savaşlar, siyasi otoriteler, çatışmalar, doğal afetler gibi nedenlerle hep olagelmıştır. Yerinden edilmiş bu kişilerin sorunları dünyanın en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Göç süreci içerisinde özgürlükleri, yaşam hakları, güvenlikleri tehlike altında olan bu insanlar ekonomik, sosyal, sağlık, ruhsal pek çok sorunlara maruz kalmaktadırlar. Sosyal sorunlar olarak değerlendirilebilecek mülteci çocukların eğitim durumları, topluma uyum sağlama, topluma katkısı, istihdam edilebilirlikleri açısından oldukça önemlidir. Makalede İskandinav ülkelerinde mülteci statüsünde yaşayan çocukların eğitimi, ülkelerin eğitim politikalarından örnekler ile politikaların uygulanmasında yaşanan sorunlara ve alınan çözüm önerilerine yer verilmiştir. Bu kapsamda makalede öncelikle literatür taraması yapılmış ayrıca uluslararası istatistiki verilere yer verilmiş ve İskandinav ülkeleri açısından mülteci çocukların eğitim haklarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, Sığınmacı, Göçmen, Mülteci Eğitimi.

Abstract

From past to present, migration continued to exist due to wars, political authorities, conflicts and natural disasters and this problem of displaced people became one of the most important problems of the world. These people whose freedoms, rights to live, securities are under danger face with economical, social, health and mental issues. The educational status of refugee children, which can be considered as a social issue, is critical in terms of getting adapted to society, contribution to community and their employment. This study outlines the education of refugee children, examples of education policies in countries and problems & solutions experienced throughout the implementation of policies. Also, the evaluation of education rights for refugee children in the scandinavian countries has been committed.

Keywords: Refugee, Asylum-Seeker, Migrant, Education of Refugee.

Received: 22 November 2023 * **Accepted:** 31 March 2024 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2024.658.2>

* **Corresponding author:**

Barış Öztuna, Assoc. Prof. Dr., Department of Labor Economics and Industrial Relations, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Çankırı Karatekin University, Çankırı, Türkiye
Email: barisoztuna@karatekin.edu.tr

GİRİŞ

Bir toplumda mültecilerin yabancı olarak görülmesi bu grupların dezavantajlı grup olarak nitelendirilmesini neden olmuştur. Mülteciler, toplumun diğer kesimleri ile kıyaslandığından genelde daha az dil yeterliliklerine sahip olmaları, daha az eğitilmiş olmaları, diğer göçmenlere kıyasla daha kötü koşullarda barınmaya zorlanan grup olmaları yabancılaşmanın nedenlerini oluşturmaktadır (Öztürk, 2015). Ülkelerini terk ederek yabancı oldukları bir başka ülkede yaşam kurmaya çalışan mülteciler çeşitli sorunlara maruz kalmaktadır. Ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim, sağlık ya da psikolojik açılardan yaşadıkları sorunlar belli başlıca sorunlar olarak gruplandırılabilir.

Tarihsel süreç içerisinde göç insanlığın varoluşundan bu yana süregelen bir süreçtir. Savaşlar, siyasi otoriteler, çatışmalar gibi birçok zorluklarla karşı karşıya kalan insanlar göç etmek zorunda kalmıştır. Göç kavramı, insanların farklı nedenlerle yaşadıkları yerleri uzun ya da kısa olarak terk etmesi ile birlikte sosyo-ekonomik ve kültürel değişimleri içermektedir (Kofman, Phizacklea, Raghuram ve Sales, 2000).

Göç alan ve veren ülkelerin gelişmişlik seviyelerine ilişkin farklılık yaratan göç akımları göçer taraf ülkelerde ekonomiye ve istihdama doğrudan ya da dolaylı tesirleri olmaktadır (Abdullah ve Dürrü, 2017). En fazla göç alan ülkelerden Almanya, ABD, İngiltere ve Kanada gelişmekte olan ülkelerdeki becerisi yüksek, kalifiyeli olan kişileri işgücü kazanımı sağlayarak ekonomik büyümeye katkı sağlamayı hedeflemektedir (Gür, 2017).

İskandinav ülkeleri olan İsveç, Danimarka, Norveç ve Finlandiya açısından bir değerlendirme yapmak gerekirse II. Dünya Savaşı'ndan 1970'li yılların ortalarına kadar İsveç'e iş gücü olarak göçer olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında da İsveç sınırlayıcı olmayan politikaları benimsemiştir. Özellikle İsveç, sanayi alanında gelişme sağlamak amacıyla iş gücü göçünü destekleyici politikalara önem vermiştir. Bu dönemde nitelikli iş gücü göçünde Finlandiya, Norveç, Danimarka gibi komşu İskandinav ülkelerden olmuştur (Scott, 1999).

Ekonomik problemler ülkelerin refah toplumu üzerinden oluşan sorunlar, vatandaşlar içerisinde gelecek korkusu ve sosyal güvensizlik hissini kuvvetlendirmektedir. Ülke içerisinde var olan işsizlik gibi pek çok sosyo-ekonomik sorunlar göçmenlerin itham edilmelerine ve karamsarlıkların fazlaşmasının sorumlusu olarak görülmesine neden olmaktadır (Odabaş, 2020). 90'ların yarısında başlayan mülteci ve göçmen akını batılı toplumlarda önyargı ve nefret oluşturmuş, aynı zamanda da işgalci ve saldırgan bir tutum olarak algılanmıştır. Bunların üstüne de göçmenlerin işsizliği arttıran ve gelirleri düşüren unsurlar oldukları inancı da batılı toplumlarda hayli yaygınlaşmıştır (Deniz, 2014).

BMMYK'nin verilerine göre dünyadaki mülteci nüfusunun yarısından çoğu en zayıf ve en büyük risk altındaki yer alan çocuklardan oluşmaktadır. Evrensel İnsan Hakları Bildirgesinde belirtildiği gibi herhangibir ayırım gözetmeksizin herkesin eğitim alma hakkı bulunmaktadır. Ancak mültecilerin eşit

eğitim alma haklarına rağmen farklı kùltür ve dillere sahip olmaları sığındıkları ùlkelerde, farklı dil, kùltür ve eğitim sistemleriyle karşılaşmaları onların entegrasyon sorunu yaşamalarına neden olmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kùltürel Haklar Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Protokolü ile de eğitim hakkının garanti altına alınması yükümlölüğü söz konusudur. BMMYK'nin de vurguladığı gibi eğitim en temel insan haklarından biridir. Bu kapsamdan devletlerin tüm çocuklara temel eğitim verme zorunluluğu bulunmaktadır (Özer vd. 2016; Öztürk, 2015).

Çalışmada ilk olarak mülteci, sığınmacı ve göçmen kavramlarına yer verilmiş, kavramların arasındaki farklar ortaya konuşmaya çalışılmış daha sonra İskandinav ùlkelerinde yaşayan mülteci çocuklara ilişkin eğitim politikalarına değinilmiş yaşadıkları sorunlara yer verilmiş ve değerlendirmesi yapılmıştır.

Bu araştırma çokkùltürlü ùlkelerden İsveç, Finlandiya, Danimarka ve Norveç'te temel eğitim politikaları ve mültecilere yönelik çokkùltürlü eğitim politikaları araştırılmıştır. Araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel bir analiz yapılan araştırmada doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bunun nedeni ise çokkùltürlü bir yapı sergileyen seçili ùlkelerin eğitim sistemi ile ilgili mevcut durumu nesnel bir yaklaşımla ortaya koymak ve göç alan bu ùlkelerde mülteci çocuklara verilen eğitim sistemlerini belirlemektir.

Elde edilen veriler İsveç, Finlandiya, Danimarka ve Norveç başlıkları altında toplanıp önce bu ùlkelerin eğitim sistemlerine ilişkin genel bilgilere yer verilmiş sonrasında ise söz konusu ùlkelerde mülteci çocuklara yönelik eğitim politikaları ve uygulamaları betimlenmiştir.

GÖÇMEN, SİĞINMACI, MÜLTECİ KAVRAMLARI

Göç, insanların süresi, yapısı ve nedeni fark etmeksizin uluslararası bir sınırı geçmesi ya da bir Devlet içinde yer değiştirmesidir. Bu yer değişimde içerisinde mülteciler, yerinden edilmiş ve çıkarılmış kişiler ile ekonomik göçmenler yer almaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009). Göç, ekonomik, toplumsal ve siyasal nedenlerle insanların bireysel ve kitlesel olarak yer değiştirmediir. Bu yer değiştirme hareketleri çoğu kez aynı toplumsal sistem içinde "iç göç" biçiminde gerçekteşir. Bazen de kendine özgü koşullar nedeniyle toplumsal sistemler arasında "dış göç" biçiminde ortaya çıkarlar (Tekeli ve Erder, 1978). Göç, insanları ya belirli süre ya da yaşamları boyu başka coğrafı bölgeler doğru yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özcan, 2016). Geçmiřte göç hareketleri az gelişmiş ùlkelerden gelişmiş ùlkelere doğru iken 21. yy. da küreselleşme olgusunun bağlı iletişim ulaşım ağlarındaki gelişmeler ve emek piyasasının hareketliliği ile göç hareketlerinin gelişmiş ùlkelerden farklı bölgelere doğru olduğu gözlemlenmektedir (Aksoy, 2012).

Göçmen terimi, kişilerin özgür iradesiyle "kişisel rahatlık" amacıyla ve dışarıdan herhangi bir zorlama unsuru olmaksızın göç etmesidir (Oral ve Çetinkaya, 2017). Göçmen terimi, daha çok bireylerin

veya ailelerinin daha iyi bir gelecek beklentileri nedeniyle ekonomik ve sosyal koşullarını iyileştirmek için başka bir ülkeye veya bölgeye göç etmesini ifade etmektedir (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009). Göçmen ve mültecilik arasında fark mültecilerin zorunlu göçmenlerin ekonomik sebeplerle gönüllü olarak ülkesini terk etmesidir. Göçmenler, başka bir ülkeye, o ülke yetkililerinin bilgi ve izniyle giderler. (Peterson, 1975).

Mülteci, “BMMYK'nın tüzüğündeki kriterlere uygun olan ve Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi veya Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolüne taraf olan bir ülkede bulunup bulunmaması veya bu hukuki belgeler uyarınca ev sahibi ülke tarafından mülteci olarak tanınıp tanınmaması farketmeksizin, Yüksek Komiserlik tarafından sağlanan Birleşmiş Milletler korumasından yararlanmaya hak kazanan kişi” olarak tanımlanmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009). 1951 Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi'ne (1951 Sözleşmesi) göre mülteci “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs”lar olarak tanımlanmaktadır (BMMYK, 1998).

Sığınmacı, bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek için mültecilik statüsüne başvuran ve başvuru sonucunu bekleyen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Başvurunun olumsuz sonuçlanması durumunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar. Özellikle insani ya da diğer gerekçeler nedeniyle bu kişilere ülkede kalma izni verilmemişse herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilirler (Sözer, 2020).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere mültecilerin “haklara sahip olma hakkı” Cenevre Sözleşmesi'nden beri uluslararası korumaların sağlanmasını açısından önemli olmuştur. Bu kapsamda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde sığınma hakkı bir insan hakkı olarak kabul edilmekte ve devletler, göç edenlere sığınma imkânı birtakım hakların sağlanmasında özel imtiyazlar sahip bulunmaktadır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016).

Hakların sahipliği açısından en gelişmiş hakların bulunduğu Avrupa ülkelerinde mülteci ve sığınmacıların yaşam hakları Avrupa İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler Sözleşmesinde yer verilmiştir. Sözleşmeye göre yaşam, özgürlük ve mülkiyet hakları koruma altına alınırken en temel özgürlük hakkı olan hareket, istihdam ve katılım hakları katı bir biçimde sınırlandırılmıştır (Benhabib, 2014). Gelişmiş ülkelerde hükümetler sığınmacıların tanımlanmasında zorluklar çıkarmakta ve hatta sınırdışı edilmesi amacıyla çeşitli kampanyalar yapmaktadırlar (Bloch ve Schuster, 2005). Ayrıca sığınmacılara mülteci statüsü verilmesinde süreci uzatarak bu kişilerin barınma, eğitim, sağlık, istihdama erişimi hakları kısıtlanmaktadır. Bu gibi nedenlerle sığınmacı ve mülteciler göç ettikleri

topraklarda yaşadıkları belirsizlik ile birlikte hem toplum tarafında dışlanmaya da maruz kalmakta hem de entegrasyonları zorlaşmaktadır (Loescher, 1993; Weiner, 1996).

Mültecilerin, gittikleri ülkelerde bir yaşam kurabilmeleri, topluma dâhil olabilmeleri için sosyal entegrasyonlarının sağlanması büyük bir öneme sahiptir. Ager ve Strang (2008) mültecilerin sosyal entegrasyonlarının sağlanmasında dört temel alandan söz etmiştir. Bu alanlar, belirleyiciler kapsamında, barınma, eğitim, sağlık ve istihdamdır. Mültecilerin sosyal entegrasyonlarının sağlanması için barınma, eğitim, sağlık ve istihdam gibi temel haklara erişim ana koşulları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra göç ettikleri toplumda gruplar içinde kurdukları sosyal ilişkiler, dil ve kültürel bilgi, güvenlik, istikrar ve vatandaşlık hakkı sosyal entegrasyonlarındaki diğer önemli faktörleri oluşturmaktadır (Ager ve Strang, 2008). Bu süreçte en çok zarar gören ve birçok riske maruz kalanlar ise çocuklardır. Zorunlu sebeplerle yerlerinden edinen mülteci çocuklar dilsel ve kültürel özelliklerin farklı olması nedeniyle yabancı çevrede birçok sorunla mücadele etmek zorundadırlar. Sosyal adaletsizlik, aidiyet duygusunun yoksunluğu, dışlanma, yabancılaşma gibi sorunlar mülteci çocukların iç dünyalarında gelişim bozukluklarına ve hasara neden olmaktadır (Gencer ve Özkan, 2017).

Mülteci çocukların kayıp bir nesil olmaması için eğitim hakkına sahip olmaları birincil öncelikler içinde yer almalıdır. Mülteci çocukların eğitim deneyimleri ev sahibi toplum dilini öğrenme, izolasyon ve zorbalık, ırkçılık, arkadaş edinmede zorluk gibi dışlanma faktörlerden etkilenmektedir (Ager ve Strang, 2008). Mülteci çocukların psiko sosyal desteğe ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak olan okullar, yerel ev sahibi toplulukların fertleri ile sosyal entegrasyonlarında ve sosyal ilişkiler kurmalarında önemli rol oynamaktadır (Gencer ve Özkan, 2017).

İSKANDİNAV ÜLKELERİNDE EĞİTİM SİSTEMİ

Dünyadaki eğitim sistemlerine bakıldığında son zamanlarda İskandinav ülkelerinin eğitim sistemleri ön plana çıkmaktadır. Özellikle Finlandiya, eğitime büyük yatırımlar yaparak eğitim reformu geçirmiştir.

İsveç

1938-1948 yılları arasında komşu ülkelerdeki savaşımlardan kaçan mülteciler İsveç'e sığınmıştır. İsveç, 1949-71 yılları arası Finlandiya ve Güney Avrupa ülkelerinden işçi göçüne uğramış olup özellikle 1. Dünya savaşında işçi gücünü karşılayabilmek için İtalya, Macaristan, Avusturya, Yunanistan, Almanya gibi ülkelerden göç almaya başlamıştır (Kurtuluş, 2018). İsveç'te İsveç parlamentosu 1975 yılında göçmen politikalarında ilkelerini "eşitlik", "seçme özgürlüğü" ve "iş birliği" olarak belirlemiştir (Onur, 1988).

Özellikle 1990'larda gerçekleşen göçler ile çok kültürlü bir yapıya sahip İsveç toplumu farklı etnik ve sosyo kültürel yapıyı içinde barındırmaktadır. Eğitim demokratik esaslar üzerine kurulu olup herkes eşit eğitim hakkına sahip olmakta ve bu hak İsveç Eğitim Kanunu ile yasal güvence altına

alınmıştır. Eğitim sistemi günün koşullarına, çalışma yaşamının gereklerine ve öğrencilerin yetenek ve isteklerine uygun olarak güncellenerek öğrencilerin ekonomik gelişmeye katılımları sağlanmaktadır. Eğitim sistemi, değişen toplumun yapısına göre yenilenmektedir. Eğitim sisteminin esnek olmasının en önemli nedeni sistemin merkeziyetçilikten uzak olması ve özerk bir yapıya sahip olmasıdır. Ancak eğitim sisteminde bu gelişmeler tarihsel süreç içerisinde çeşitli reformları sonucu gerçekleşmiş ve fırsat eşitliği sağlanması yönünde mücadele vermiştir (Karaman, 1984).

İsveç, eğitimde dönüşüm sürecinden önce merkeziyetçi bir yapıya sahip olup herkesin eşit bir şekilde eğitim aldığı bir ülke olmuştur. 1940-1970'li yıllarda yaptığı reformlar ile modern bir İsveç devleti oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak yaşanan sosyo ekonomik krizler nedeniyle 1970 yıllarda eğitimde fırsat eşitliği konusunda bir gelişme olmamıştır. Bu dönemde öğrenciler arasındaki sosyo kültürel farklılıklar ile eğitimde sosyal değişim araçlarının yetersizliği merkezi yönetimin zorlanmasına neden olmuştur. 1980'li yıllarda kademeli bir şekilde eğitimde reformlar başlamıştır. 1970 ve 1990 yılları arasında eğitimdeki merkezi yapıdan uzaklaşarak belediyelere birtakım sorumluluklar yüklenmiştir. Böylece eğitimde yerel politikaların etkinliği giderek artmıştır (Lundahl, 2005).

1990'lı yıllarda göçlerin ve genç nüfusun artması ile yüksek oranda işsizlik ile birlikte yaşanan ekonomik krizler ve devlet bütçesinin azalması toplumda sosyal adaletsizliğin artması sonucu doğurmuştur. 1991-1994 yıllarında liberal ve muhafazakâr partiler eğitim politikalarında devletin tekeli yaklaşımı yerine bağımsız okulları desteklemişlerdir. Bu politikalar ile eyaletlerin eğitim üzerindeki etkisi azalmıştır (Aktin, 2020). 1990 yılında eğitim sisteminde yapılan reformlar eğitimin yapısını, içeriğini, dağılımını, hükümetin etkinliğini ve eğitim kontrolünü etkilemiştir. İsveç Parlamentosu ve hükümet, eğitim kanunlarına bağlı olarak merkezi planlama yapma ve planlanan eğitim amaçlarına ulaşma konusunda görevlendirilmişlerdir. Temel (zorunlu) eğitim, ortaöğretim ve yetişkin düzeyindeki eğitimleri sağlamak, sürekli eğitim programları geliştirmek ve okulları işletmek Belediyelerin sorumluluğunda yer almaktadır. Eğitim harcamaları için merkezi bütçeden Belediyelere her yıl ödenek ayrılmaktadır (Aktin, 2020; Onur, 1988). Bütün öğrencilerin yanı sıra göçmen öğrencilerin eğitimleri de Belediyelerin sorumluluk alanında yer almaktadır (Kurtuluş, 2018).

İsveç'te eğitim sisteminin yönetimi devlet ve yerel yetkililer, özel okul ve yüksek öğretim kurumları tarafından objektif bir şekilde değerlendirmektedir. Ulusal Eğitim Ajansı ve Ulusal Yüksek Öğretim Ajansı ulusal kademedeki sistemi gözetir ve değerlendirir (MEB 2007). İsveç eğitim sistemi, erken yaşta öğrenci seçimi uygulanarak ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Eğitim sisteminin amacı sosyal sınıf, ekonomik düzey, cinsiyet ve coğrafi konum açısından herhangi ayırım gözetmeksizin sosyal koşullardaki adaletsizliği azaltmak ve okulun denkleştirilmesini sağlamaktır. Bu amaçla farklı yeteneklere sahip kişileri bir araya toplayarak ortak eğitim programına dâhil etmektedir. İsveç eğitiminin temel felsefesi bilimsel araştırma ve olgulara dayalı amaçlara kaynaklık edecek şekilde bir sisteminin

oluşturmaadır. (Karaman, 1984). İşveç okulları, eğitim öğretim yönteminin ve öğretim içeriğini belirlenmesi açasından diğer ÷lkelere göre daha özerk bir yapıya sahiptir (Lundahl, 2005).

İşveç çok kültürlü bir toplum olma özelliği nedeniyle okullarda öğretmenlerin çok kültürlü bir bakış açasını kazanabilmeleri için 1985'te parlamento yasa tasarısı hazırlamıştır. Buna göre öğretmenler eğitim planlarını farklı kültürlerden gelen öğrencilerin durumlarını dikkate alarak hazırlamak zorundadır (Kurtuluş, 2018).

İşveç eğitim sistemi; okul öncesi, ilköğretim (zorunlu eğitim), ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört temel basamaktan oluşmaktadır.

- Okul öncesi eğitim: 6 aylıktan 6 yaşına kadar çocuklar kabul edilmekle birlikte özel eğitime ve gelişim gereksinime ihtiyacı olan çocuklar da başvurabilmektedir. Yerel kademedeki okul öncesi eğitim kuruluşları belediyeler tarafından yönetilmekte ve denetlenmektedir. Belediyeler ulusal eğitim programları kendileri belirlemektedir. Okul öncesi eğitim amaçları; bağımsız ve sorumlu bireyler yetiştirmek, en iyi koşullarda gelişmelerini desteklemek, akranları ile kaynaşmalarını sağlamak, kavrama yeteneğini geliştirmek, dil, imaj, ses ve hareket yolu ile çocuklara çeşitli beceriler kazandırmak (Karaman, 1984). Okul öncesi kurumların etkinliklerin amacı ve sorumlulukları Ulusal Sağlık ve Sosyal Kurulu tarafından hazırlanır. Etkinlikler çocukların geçmişlerine, ilgi, deneyim ve özel ihtiyaçlarına göre planlanmaktadır (Aktin, 2020).

- Zorunlu eğitim (İlköğretim – Grundskola): İlköğretim 1962 yılında tüm çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir ve 9 yıl sürmektedir. 1 ve 9. sınıfları kapsayan eğitim üç kademeye ayrılmıştır. İlk aşama alt düzey (lagstadiet), 1 ve 3. Sınıfları; orta aşama (mellanstadiet), 4,5 ve 6 sınıfları; ileri aşama (höstadiet) 7. ve 9. sınıfları içerir. İlköğretimin amaçları öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde kişiliklerinin geliştirilmesini desteklemek, bireysel öğrenim vermek, herkese eşit eğitim hakkı vermek, toplumsal ilişkilerde özgür ve bağımsız düşünceyi geliştirmektir (Karaman, 1984; Ada ve Üstün 2008).

- Ortaöğretim (Gymnasleskolan): İlköğretimden sonra ortaöğretim 3 yıl sürmektedir ve devlet okullarında parasızdır. Ortaöğretim merkezi yönetimin belirlediği çerçevede eğitsel amaçlara uygun şekilde gerçekleşmektedir. Ortaöğretim belediyelerin sorumluluğunda olup zorunlu eğitimi tamamlamış tüm öğrenciler eğitim imkânından yararlanmaktadır. Ortaöğretim okullarında hem yüksekokula hazırlayıcı nitelikte hem de mesleki eğitim liseleri olarak iki tür yeterlilik bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde 109 farklı mesleğe yönelik 17 ulusal programdan oluşmaktadır, bunlardan 14'ü mesleki, 3'ü akademik programları içermektedir. Bu programların yanısıra belediyeler yerel ihtiyaçları doğrultusunda bölgesel branşlar da eğitimler düzenleyebilmektedir (Aktin, 2020). Mesleki ve teknik okulda teorik eğitim ve işyeri temelli eğitim bileşiminden oluşmaktadır (Tümerkan Albayrak ve Birinci, 2017). Programlar ile öğrenciler iş yaşamına hazırlanmakta ayrıca yükseköğretime giriş için de temel sağlamaktadır. Ortaöğretimin amaçları öğrencilerin yeteneklerine ve isteklerine uygun eğitim almalarını

sağlamak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere entegre etmek, iletişim becerilerini geliştirip sosyalleşmesini sağlamaktır (Doğan, 2020).

- Üniversite ve Yüksekokullar: Yükseköğretim kademesinde üniversiteler, meslek yüksekokulları ve kolejler bulunmaktadır. Üniversiteler kendi programlarına öğrenci seçme kriterlerini yerel olarak belirleyebilecekleri gibi ulusal Yükseköğretim Dairesi tarafından verilen merkezi hizmetin kriterlerini de kullanabilirler. Yükseköğretime başvurabilmek için ortaöğretimde alınan notlar sonucu oluşan kredi puanları başvuru önkoşuldur. Kredi puanı herhangi bir üniversiteye başvuruda yeterli olmadığı durumlarda öğrencilerin “Yüksekokul Yeterlilik Sınavı”na” girme hakkı bulunmaktadır. Bu sınav ile kredi puanlarını yükseltebilmeleri mümkün olabilmektedir (Doğan, 2020).

Yetişkin Eğitimi: Belediyenin verdiği yetişkin eğitiminde lise sonrası eğitimi, ileri düzey mesleki eğitimi, öğrenme zorluğu yaşayan yetişkinler eğitim ve göçmenler için İsveç dili eğitimi yer almaktadır. Diğer yetişkin eğitimleri liseler ve yetişkin eğitimi kurumları tarafından verilmektedir (Tümerkan Albayrak ve Birinci, 2017).

Finlandiya

1917 yılında Rusya’dan ayrılarak bağımsızlığını ilan eden Finlandiya, diğer İskandinav ülkelerine göre merkezi yapıya sahip olup merkezi politikaların uygulanmasında yerel yönetimlerin etkinliği bulunmaktadır. Yerel yönetimler eğitim, sağlık ve alt yapı hizmetlerinin yerine getirilmesinden sorumludur (Anckar, Kuitto, Oberst ve John, 2018)

Finlandiya’da eğitim sisteminden Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bakanlık ile birlikte ulusal eğitim kurulu ilk, orta ve yetişkin eğitime yönelik hedef, içerik ve yöntemleri geliştirmek ile yükümlüdür. Ayrıca Finlandiya eyaletlerinde eğitimle ilgili Eğitim ve Kültür Bakanlığı da bulunmaktadır. Finlandiya’da eğitim ile ilgili konularda yerel yönetimler önemli roller üstlenmektedir (Kop, 2020).

Finlandiya’da eğitim, eşitlik ilkesi çerçevesinde herkes eğitim hakkına sahiptir. Finlandiya eğitim sisteminin genel amacı, tüm nüfusun eğitilebilmesi ve yetiştirilebilmesidir. Bu kapsamda sistemin ilkesi temel eğitimden yetişkin eğitime tüm kademelerde hayat öğrenme ile yeni yetkinlikler kazandırabilmektir (Erginer, 2006). Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacı çocukları üretken, sosyal iletişimleri yüksek, barışçıl ve sorumluluk alan bireyler olarak yetiştirmektir (Kop, 2020).

Finlandiya eğitim sisteminde Finli öğrencilerin çok erken yaşta kazandıkları okuma yazma yeteneklerinin yüksek düzeyde olmaktadır. Bunun nedeni eğitimsel ve sosyokültürel konulardır. Finlandiya eğitim sisteminde temel okuma eğitimi bireysel gelişime ve hıza odaklanmaktadır (Sahlberg, 2020: 236). Finlandiya, 2004 yılından beri OECD tarafından düzenlenen 15 yaş grubu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) matematik, fen bilimleri ve okuma becerilerinde 40 ülke

arasından birinci sırada yer almaktadır. Eğitim sisteminin bu denli başarılı olmasının nedeni öğretmenlerdir (Kop, 2020)

Finlandiya’da yasal değerlendirme sisteminde merkezi yapı iki şekilde olmaktadır. Ulusal dış değerlendirme, Eğitim Bakanlığının belirlediği ilkelere göre Ulusal Eğitim Kurulu tarafından yapılmaktadır. Bir diğeri ise eğitim sağlayıcılar tarafından hem Ulusal Eğitim Kurulu hem de öz değerlendirme yapılarak eğitim sistemi üzerinde oto kontrolleri sağlanmaktadır (Çiçek Sağlam, Aydoğmuş, 2016). Finlandiya’da okul öncesi eğitim, zorunlu temel eğitim, lise eğitimi ve yükseköğretimden oluşmaktadır.

-Okul öncesi eğitim: 2001 yılından bu yana çocuklar okul çağına gelmeden önce ücretsiz okul öncesi eğitime deva etme hakkına sahiptir. 0-5 yaş arası erken çocukluk eğitimini kapsamaktadır. Bu süreçte eğitim çocuk yuvalarında veya aile gündüz bakım evlerinde verilmektedir (www.oph.fi). Erken eğitimin amacı çocuğun sosyal ve el becerilerinin gelişimi desteklemek ve yeni bilgiler kazanmasını sağlamaktır. Erken eğitim yerel yönetimlerin sorumluluğunda olup vergi gelirleri ile finansa edilmektedir (Çınar, Doğan 2019).

- Zorunlu temel eğitimi (İlköğretim ve ortaöğretim 1 devre): İlköğretim kademesi 7-12 yaş arası 1. ve 6. sınıfları, ortaöğretim birinci devre 13-16 yaş arası 7.ve 9. sınıfları kapsayıcı nitelikte olup zorunlu temel eğitim toplamda 9 yıl sürmektedir. Eğitim programları öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre oluşturulmaktadır. Uygulanan bu programlar öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmesini ve ilgi duydukları alanda kendilerini geliştirmeye teşvik etmektedir. Zorunlu temel eğitim süresince öğrenciler öğretmenlerin hazırladığı sorularla değerlendirilmekte ayrıca öğrencileri değerlendiren ulusal ya da yılsonu sınavı yapılmamaktadır (Sahlberg, 2007)

- Lise eğitimi: Ortaöğretim 2. devre eğitimi adı altında mesleki eğitim ve genel lise eğitimden oluşmaktadır. 1982 yılında düzenlenen ortaöğretim 2. devre eğitim 16-19 yaş arası 3 yıllık bir eğitim sürecidir. Ancak öğrenciler 2 ile 4 yıl içerisinde de eğitimi tamamlayabilme hakkına sahiptir. Bu süreçte öğrencilere temel eğitim programları ile birlikte politekniklere ve üniversitelere hazırlayıcı programlarda uygulanmaktadır (Kop, 2020). Lise programları 3 yıl sürmekte ve öğrenciler yılsonunda ülke genelinde olgunluk sınavlarına girmektedirler. Olgunluk sınavları lise eğitiminin bir parçası olarak görülmekte ve öğrencilere olgunluk sertifikası verilmektedir (NUFFIC, 2015). Üniversiteye başvuru ve giriş sınavlarında olgunluk sertifikası gereklidir. Finlandiya’da mesleki teknik eğitim 1842 yılında beri varlığını sürdürmektedir. Amacı, iş dünyasının gereksinim duyduğu yetkinlik ve becerileri öğrencilere kazandırmaktır (Kop, 2020; Çınar ve Doğan, 2019).

- Yükseköğretim: Üniversiteler ve politeknik okullardan oluşmaktadır. Politeknik okullar 1991 yılında kurulmuştur. Amaç gençlere ve çalışmakta olan yetişkinlere yönelik uygulamalı mesleki eğitim vermektir. Politeknik derecesi alabilmek için ortalama 3,5- 4 yıl eğitim almak gereklidir. Politeknik

okullar genelde yerel yönetimlere bağlıdır ya da özel okul niteliğindedir. Üniversiteler, akademik faaliyetleri yapılmakta ve eğitim bilimsel araştırmalara dayanmaktadır. Üniversite eğitiminde süreler derecelerine göre farklılık göstermekte, 3-6 yıl arasında değişmektedir (Erginer, 2006). Kendi vatandaşlarına öğrenimleri süresince öğrenim bursu, öğrenim kredisi, kira yardımı gibi maddi desteklerde bulunmaktadır (Kop, 2020)

Danimarka

Danimarka eğitim sistemi genç insanların Danimarka bilgi toplumunda aktif rol almalarının yolunu açacak bilgi ve yetkinliklerle donanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Danimarka'da eğitim politikası ülkenin Anayasası ve çeşitli yasalar ile belirlenmektedir. 1953 Anayasasına göre; okula başlama yaşında olan her çocuk ilköğretim süresince eğitim kurumlarından eğitim alma hakkına sahiptir. Kanunlar eğitimin, fonların, müfredatın, sınavların ve personel istihdamının çatısını ve amaçlarını belirlemektedir. Danimarka'da eğitimin içeriğiyle ilgili kararlar yerel düzeyde alınırken genel amaçlar ve derslerin amaçları merkezi yönetimle belirlenmektedir. Danimarka eğitim sistemi merkezi olarak aşağıdaki bakanlıklarca yönetilmektedir (<https://eacea.ec.europa.eu>):

- Eğitim Bakanlığı: Erken çocukluk ve ilkokul ile alt-ortaokul eğitiminden sorumludur.
- Yüksek Eğitim ve Bilim Bakanlığı: Yüksek eğitim ve yetişkin örgün eğitiminden sorumludur.
- Kültür Bakanlığı: Örgün olmayan yetişkin eğitiminden sorumludur.
- Savunma Bakanlığı: Danimarka savunması için uzmanlaşmış eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumludur.

Fakat eğitim geniş ölçüde Çocuk, Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı ile Yüksek Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Çocuk, Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı hükümetin eğitim politikalarını yerine getirmek için gerekli altyapı sağlamakla yükümlüdür (eacea.ec.europa.eu).

Mesleki öğretim ve eğitim alanında, işgücü pazarı organizasyonlarının eşit temsil edildiği sektörel komiteler mesleki niteliklerin tanınlanması ve geliştirilmesinde ile eğitimin şartlarınının sağlanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Teknik yüksekokullar ve iş yüksekokulları Eğitim Bakanlığı yetkisi altındaki bağımsız kurumlardır. Yüksek Eğitim ve Bilim Bakanlığı büyük ölçüde yüksek eğitimden sorumludur. Ancak, sanatla ilgili yüksek eğitim programlarının bir kısmı Kültür Bakanlığı tarafından yürütülür (Larsan, Holloway ve Hamre, 2019).

Danimarka'da eğitim sistemi dört kademden oluşmaktadır. Bunlar, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir (eng.uvm.dk).

- Okulöncesi eğitim: Danimarka'da okul öncesi eğitim kurumları, günlük kreşler, anaokulları ve entegre kurumlarından oluşmaktadır. Günlük kreşler, 6 ay-3 yaş; anaokulları 3-6 yaş; entegre kurumlar ise 1-6 yaş aralığındaki çocuklara yöneliktir. Okul öncesi eğitim kurumları yerel yönetimler tarafından finanse edilmektedir. Bu kurumlarda çocuklar 11-12 kişilik gruplar şeklinde eğitim görmektedir Okul öncesi programın temeli zorunlu temalardan oluşmaktadır. Bu temalar; dil ve ifade metotları, doğal yaşam ve bilimsel olay, yaratıcılık, hareket ve koordinasyon, sosyal beceriler, birliktelik ve iş birliğinden oluşmaktadır (Yüceer ve Coşkun, Keskin, 2012).

- İlköğretim (İlkokul ve Alt Orta Okul / The Danish Folkeskole): İlköğretim 6-16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsar ve 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokuldan oluşur. İlköğretimde ilk 9 yılı zorunlu, 10. yılı ise isteğe bağlıdır. İlköğretimin amacı öğrencileri ülkenin tarihi ve kültürü, temel hak ve sorumluluklar konularında bilinçlendirmek ve öğrenme isteği kazandırmaktır. Bu kazanımlar ile ileri eğitim öğretim süreçlerine yönelik bilgi ve becerileri kazanırlar. İlköğretim kurumları yerel yönetimlere bağlı kamu okulları (Folkeskole), özel okullar ve uluslararası okullardan oluşmaktadır (Koç Başaran, 2017). İlkokul ve alt-ortaokulu eğitiminden sonra öğrenciler devam edecekleri yolu seçmede özgürdürler. Akademik üst-ortaokul eğitimi ile mesleki üst-ortaokul eğitimi arasında seçim yaparlar (eacea.ec.europa.eu)

- Ortaöğretim (Lise) eğitimi: Danimarka'da gençlik eğitim programları olarak da adlandırılan ortaöğretim (lise) programları iki şekilde eğitim sunmaktadır. Biri, öğrencileri yükseköğretime hazırlayan genel ortaöğretim programları diğeri, öğrencileri belirli bir sanayi ve ticaret alanında yetiştiren mesleki ortaöğretim programlarıdır. Genel ortaöğretim programları genel liseler, hazırlık liseleri, teknik liseler ve ticaret liseleri olarak ayrılmaktadır (Koç Başaran, 2017). Ortaöğretimin amacı ise öğrencilerin genel ve kişisel yeterliklerini artırmak, analitik becerilerini geliştirmek, demokratik, sosyal ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmektir (Yüceer ve Coşkun, Keskin, 2012).

Mesleki ortaöğretim programları; mesleki eğitim öğretim, temel mesleki eğitim öğretim ve üretici okullar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Mesleki eğitim öğretim programları, meslek okullarında verilen genel mesleki eğitim ile ticari ve sanayi kuruluşlarla iş birliği içerisinde iş başında verilen mesleki eğitimin birleşiminden oluşmaktadır (Koç Başaran, 2017). Mesleki üst-ortaokul eğitimi ise farklı sürelerde gerçekleşmektedir. Mesleki eğitim programları genelde 1,5 yıl ile 5,5 yıl sürmektedir. En çok tercih edilen programlar 3,5-4 yıl sürmektedir. Akademik ortaöğretim, öğrencileri yüksek eğitimi takip eden farklı seviyelerdeki eğitim için hazırlarken, mesleki ortaokul eğitimi ise işgücü piyasası için nitelikli insan yetiştirmeye odaklanır (ufm.dk).

-Yükseköğretim: Yüksek öğretimde eğitim farklı eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Kısa süreli programlar, iş akademilerinde (erhvervsakademi); orta süreli programlar, üniversite yüksekokullarında (professionshøjskole); uzun süreli programlar ise üniversitelerde yürütülmektedir (üniversitet). Uzun süreli yükseköğretim, fen bilimleri (istatistik, astronomi vb.), sosyal bilimler

(ekonomi, işletme vb.), hukuk, ilahiyat ve sağlık bilimleri (tıp, diş hekimliği vb.) gibi alanlara yönelik eğitimi içermektedir. Mesleki lisans programı olarak nitelendirilen orta süreli yükseköğretimde öğretmenlik, gazetecilik, hemşirelik, mühendislik gibi mesleğe yönelik eğitim verilmektedir. Kısa süreli yükseköğretim programı ise meslek yüksek okullarında teorik ve pratik eğitimin temel alındığı laborant, teknisyen ve ekonomist gibi mesleklere yönelik eğitim verilmektedir. Ülke genelindeki üniversite ve yükseköğretim kurumlarının sayıları Danimarka Kültür Bakanlığı tarafından belirlenmektedir (eacea.ec.europa.eu).

Danimarka’da eğitim herhangi bir okuldan mezuniyet ile sona ermez ve hayat boyu sürmektedir. 25-64 yaş yetişkinler için özel eğitim ve yetenek kursları mevcut olup, özellikle işsizler için bu kurslara katılım işgücü piyasalarına geri dönebilmeleri için zorunlu tutulmaktadır (ufm.dk).

Norveç

Norveç büyük bir yüz ölçüme sahip olmasına karşın az bir nüfusa sahiptir. 100 yıl öncesine kadar Avrupa’nın en fakir ülkelerinden biri iken günümüzde en zengin ülkelerinden biridir. Norveç, en düşük işsizlik oranına sahip, sosyal refah seviyesi yüksek, kadınlarda yüksek istihdam oranını yakalamış etkileyici bir ekonomik büyümeye sahip bir ülke konumundadır (eacea.ec.europa.eu)

Ülkede kamu idaresi üç seviyeli şekilde yapılandırılmıştır. Yüksek eğitim kurumları (üniversiteler, yükseköğretim ve politeknikler vb.) hükümet veya bakanlıklar tarafından yönetilmektedirler. Norveç’te 19 il bulunmaktadır ve buradaki bölgesel il ofisleri 16-19 yaş arası gençlerin üst-ortaokul eğitiminden sorumludurlar. Üst-ortaokul eğitimi Norveç’te bir hak olmasına karşın zorunlu değildir. Diğer bir seviye de belediyelerin sorumluluğunda olan 6-16 yaş arası çocuklar için 10 yıllık temel okul eğitimidir. Temel okul eğitimi hem bir hak hem de bir zorunluluktur (Özerk, 2013).

Farklı aile yapılarından gelen çocukların toplum içinde eşit şartlarda buluşması ve sınıf ve din farkı gözetilmeden aynı fırsatlara sahip olmaları oldukça önemlidir. Farklı kültürel çeşitlilikleri içeren modern bir toplumda böylesi bir eğitim sistemi adeta topluluklar için yapıştırıcı etkisi göstermektedir (Tveit, 2013).

Sami halkının kültür ve gelenekleri ortak Norveç ve İskandinav kültürünün bir parçasıdır ve hem milli hem de Sami müfredat programı tüm öğrencilerinin bunları öğrenmeleri üzerine yapılandırılmıştır. Sami bölgeleri diye adlandırılan yerlerde eğitim Sami müfredat programına göre gerçekleştirilir (Özerk, 2013).

Norveç’te eğitim sistemi, okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademe, ortaöğretim ikinci kademe, yükseköğretim, mesleki yükseköğretim ve yetişkin eğitiminden oluşmaktadır.

-Okulöncesi eğitim: Anaokulları okul öncesi eğitim imkânı sağlamaktadır. Anaokullarında eğitim sisteminin amacı çocukların gelişimi, yaşam boyu öğrenme ve demokratik bir topluma etkin katılımlarını sağlamaktır. Okulöncesi Taslak Eğitim Planına göre çocuklara iletişim, dil ve metin, beden, hareket ve sağlık; sanat, kültür ve yaratıcılık; doğa, çevre ve teknoloji; ahlak, din ve felsefe; yerel çevre ve toplum, sayılar, alanlar ve şekiller konusunda yetkinlikler kazandırılmaktadır (Çolak, 2020).

- İlköğretim ve ortaöğretim birinci kademe eğitim: Norveç'te ilköğretim 1739'da başlamış, 1889'da ilk ve orta dereceli öğretim 7 yıla çıkarılmıştır. 1969'da 9 yıla ve 1997'de 10 yıla yayılmıştır. 2006'dan itibaren ilköğretim 1-7 sınıf arası, orta öğretim birinci kademe 8-10. sınıf arasını içermektedir (Çolak, 2020).

-Ortaöğretim ikinci kademe eğitim: İlköğretim ve birinci kadem eğitimlerini tamamlayan 16-19 yaş gruplarına yönelik olup 11-13.sınıfları kapsamaktadır. Ortaöğretim ikinci kademe okullarında hem genel hem de mesleki eğitim birleşik olarak verilmektedir. Bu kademedede; liselerde genel ve mesleki öğretim, teknik okullarda mesleki eğitim ve çıraklık eğitimi verilir. Orta öğretimin temel amacı tüm öğrencilerin tanınmakta olan bir nitelik/kalifikasyonu (belge, sertifika) edinmelerinin sağlanmasıdır. Eğitim programları Norveç'te öğrencilerin ve yetişkinlerin değişen ihtiyaçlarına ve sanayinin ihtiyaçlarına göre tasarlanmaktadır (Tümerkan Albayrak ve Birinci, 2017).

Liselerde genel eğitimin amacı, dinsel, bedensel, sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak yeteneklerinin ve kapasitelerinin gelişime katkıda bulunmaktır. Yan ısıra üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarındaki eğitime temel sağlamaktır. Mesleki ortaöğretimde amaç ise herhangi bir yükseköğretim kurumunda devam edemeyecek olanlara meslek kazandırmaktır (Acuner, 1991). Ortaöğretim ikinci kademe eğitimde genel ortaöğretim okulları üç yıl sürerken, mesleki programlar dört veya bazen 4,5 yıl sürebilmektedir. Birçok mesleki programın iki yılı okulda, onu izleyen diğer iki yılı ise çıraklık olarak devam eder. Sosyal ortakların mesleki eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasında belli bir katkısı vardır. Mesleki eğitim gören öğrenciler bir yıllık destekleyici kursun ardından yüksek eğitime devam etme hakkına erişebilirler (eacea.ec.europa.eu).

-Yükseköğretim: Üniversiteye ve üniversite koleji başvurabilmek için lise veya dengi okullardan kabul sertifikası almayı gerektirir. Norveç'teki üniversite ve üniversite kolleji lisans programlarına kabulü Norveç Üniversiteleri ve Kolejleri Kabul Servisi (NUCAS- The Norwegian Universities and Colleges Admission Service) organize etmektedir. Üniversitelerde beşerî bilimler ve sanata yönelik programlar üniversitelerde ağırlıklı olarak disiplin programla yer alırken, üniversite kolejlerinde profesyonel programlar sunulmaktadır (Eurydice, 2018).

Yüksek eğitim ise Bologna sürecine uygun olarak tasarlanmıştır ve 3 yıl lisans, 2 yıl yüksek lisans ve 3 yıl doktora olarak modellenmiştir. Mesleki yüksekokullar ise yarım yıl ile iki yıl arasında değişen süreli eğitim programları sunmaktadır. Özel üniversiteler dışındaki tüm üniversiteler devlete

aittir. Kamuya ait 9 üniversite, 8 üniversite koleji, 5 bilimsel kolej bulunmaktadır. Devlet üniversiteleri ve yüksekokulları kanunlarda da belirtildiği üzere parasızdır. Kanunlar tüm vatandaşların aynı eşit şartlar ve fırsatlar ile yükseköğretimde yer almasını garanti etmektedir. Bunun sağlanması için de devlet ihtiyacı olan öğrencilere Devlet Eğitim Kredisi Fonu'ndan kredi ve destek sağlamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016)

İSKANDİNAV ÜLKELERİNİN MÜLTECİLERE YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKALARI

Göç coğrafi değişiklik olmayıp kendi kültürü dışında yeni bir kültürle alışmayı tanımlamaktadır. Bu boyutta entegrasyon büyük bir öneme sahiptir. Entegrasyon mültecinin kültürünü unutmadan göç edilen toplumun kültürüne uyum sağlayabilmesidir. Entegrasyon faydalı bir sosyal bütünleşme manasını da taşımaktadır. Fakat göç edenler kültürel ve dini unsurlar yüzünden farklılaştırılmıştır. Göç eden birey kişiliğini koruyarak göç ettiği topluma uyum sağlayabilme arasında kalabilmektedir. Estonya, İtalya ve Almanya benzeri Avrupa ülkeleri kendi kimliğini unutmadan göç ettikleri topluma entegrasyonun olabileceği yönünde politikalar ortaya çıkarmaktadır (Yardım, 2017: 130). İsveç, Belçika, Norveç, Portekiz ve Finlandiya'nın içinde yer aldığı birinci grup ve Avusturya İngiltere, Hollanda, Estonya, Danimarka, Lüksemburg ve Almanya'nın olduğu ikinci gruptaki ülkeler göçmenlerin eğitimle entegrasyonuna ılımlı bakmakta ve faydalı politikalar ortaya koymaktadır. Ayrım yapılmaksızın göçmen çocuklarının değişik seviyelerde eğitim olanaklarına ulaşması rahattır. Göçmelerin okudukları okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konuda belirli eğitimlere tabi tutulmakta ve okullar buna göre eğitim vermektedirler. Göçmenler okul dışında da buldukları ülkenin dile eğitimini alabilmekte ve müfredatlar kültürel çeşitliliğe uygun olarak şekillendirilmektedir. Bu sebeple her iki grupta yer alan ülkelerin çok kültürlü modele özgü politikalar oluşturdukları söylenebilmektedir (Erat, 2018: 91). Entegrasyon her ülkenin iç politikalarına bağlı olsa da Maastricht Antlaşması göç ve entegrasyon politikalarında her ülkenin kabul ettiği ortak bir temel var etmeyi hedeflemiştir (Yardım, 2017: 129-130). Göçmen entegrasyonunun kamu politikası bazında oluşturulan entegrasyon uygulamaları ülkelerin göçle ilgili tarihsel deneyimleri ekonomik ve siyasi yapısal hususları, kamuoyu algıları durumların şekillenmesiyle oluşmaktadır (Yıldız, 2017: 60).

İsveç

İsveç, 2011-2013 yılları arasındaki mülteci krizinde liberal göç politikasını devam etmesine rağmen, 2013 yılının ortalarında mevcut sistemin yeterli olmadığı görülmüştür. Sığınma başvurularının sayısının çok fazla olması ve çoğunluğunun refakatsiz çocuklar ve kötü muamele görmüş kişilerden oluşması, göçün idare edilmesini önemli bir duruma getirmiştir. İstihdam boyutunda ülkeye yeni gelenlerin emek piyasalarına girmeleri, eğitim olanaklarından faydalanmaları amacıyla farklı programlar geliştirilmiş olması ciddi bir konudur. Göçmenlerin istihdam boyutunda yaşadıkları problemler entegre politikasının uzun vadede faydalı olmadığını göstermektedir. Göçmenlerde ayrımcılık duygusunu yaşamasına sebep olan bu durum, İsveç vatandaşlarında ise farklı negatif tesiri

oluşturmaktadır. Göçmenlere özgü kullanımların refah sistemine olumsuzluklar getirmesine yönelik söylemler, İsveç Demokratları olmak üzere radikal sağ görüşlü kişi ve kuruluşlar tarafından sıklıkla ifade edilmektedir. İsveçlilerin büyük bir kısmı sığınmacılara ve mültecilere ilişkin olumlu görüşte olsa da göçmen karşıtı görüşlerinin artması endişe vermektedir (Kılıç, 2017: 113-114). İsveç'in sığınmacı çocuklar için yapmış olduğu eğitim politikaları ve uygulamaları yorumlandığında, sığınmacı çocukların eğitim sistemine ulaşabilmelerine sağlamak için önlemler aldıkları, sığınmacı çocukların ana diline ve kültürlerine saygı duyup, unutmamaları için ek öğrenme aktivitelerini düzenledikleri, İsveçli öğrenciler ve sığınmacı öğrenciler arasında büyük farkın türememesi için koruyucu kullanımların olduğu görülmektedir. Buna rağmen, sığınmacı öğrenciler İsveç eğitim sistemi içerisinde problemler yaşayabilmektedirler. Örneğin, sığınmacı öğrencilerin toplum bazında ve eğitim boyutunda toplumsal kabulünün gereğince olmamasıdır. Bu duruma ek olarak, politikaların, eğitim kurumları bazında bir karşılığın var olmamasıdır (Saklan, 2020: 72). İsveç'in evlilik, diğer ülkelerden evlat edinme konularında esnek kurallarının var olması göçmen entegrasyonunu güçlendirmektedir. Ayrıca, Avrupa'nın 2011 yılında yaşadığı ekonomik krizi rağmen İsveç'in göçmen kabulünü sınırlamaya gitmemesi ve göçmenlerin dil ve meslek eğitimlerini yatırım yapması entegrasyonu olumlu yönde etkilemiştir (Akarçay, 2019: 219).

Yeni gelen mülteci çocukları içeren eğitimde yapılması gerekenler ve ihtiyaçların ne olduğu noktasında ülkeler arasında farklılıklar bulunmaktadır. İsveç'te mülteci çocukların yükseköğretime ulaşmalarını sağlamak ana hedefler içerisinde yer almaktadır. İsveç'teki politika, mülteci çocukları uluslararası sınıfta sadece kısa vadede eğitim görmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler sonrasında normal derslere geçmekte ve ikinci dil eğitiminin verildiği ek kurslarla pekiştirmektedir (Hopyar, 2020: 67-68). İsveç'teki kamu okullarında anadilde verilen derslerinin azınlık derneklerine ödenek verilmesinde olduğu gibi, göçmenlere genel politika içinde oluşturulmuştur. Çokkültürlülük boyutu refah devleti içerisinde kendine has bir grup olan tüm Kuzey ülkelerinde uygulanmaktadır (Atasü Topcuoğlu, 2019: 954). İsveç'te okul öncesi eğitimi ve bakım kurumlarındaki göçmen çocuklar ana dil desteği sağlanmaktadır. Zorunlu eğitim ve lise öğreniminde bulunan göçmen öğrenciler ise bazı durumlar oluştuğunda, doğrudan müfredatın bir dersi olarak ana dili eğitiminden faydalanabilmektedirler. Ders içerikleri, bulunduğu ülkenin kültürünü edebiyatını, kültürünü ve tarihini içermektedir (İşigüzel ve Baldık, 2019: 495).

Finlandiya

2015'te Finlandiya, önceki yıllara göre on kat daha fazla, eşi görülmemiş sayıda sığınmacı almıştır. Bu artış, Finlandiya Hükümeti'nin büyüyen milliyetçi ve popülist duyguların ortasında geniş kapsamlı bir sağlık ve sosyal bakım reformu geçirmekle meşgul olduğu bir zamanda gerçekleşmiştir (Tuomisto ve diğerleri, 2019: 825). Finlandiya, artan göç nedeniyle okul nüfusu arasında hızla artan düzeyde etnik, dini ve dilsel çeşitlilik yaşamaktadır. Temel bir soru, tüm öğrencileri iyi eğitmek için okulların nasıl değişebileceğidir. Çokkültürlü eğitimin özellikle göçmen öğrencilerin Fin okul ve

toplumuna entegrasyonlarını desteklemek için hedeflendiğini göstermektedir. Finlandiya'da çok kültürlü eğitim, göçmen eğitimi anlamına gelmektedir. Açıkçası, göçmen öğrencilere iyi bir eğitim sağlamak için ulusal ve yerel girişimler vardır. En azından politika düzeyinde, öğrencilere entegrasyon sürecinde yardımcı olmak için destek vardır. Birçok yerde göçmen öğrencilerin çok dilli ve çok kültürlü bir toplumu takdir ederken iki dilli ve iki kültürlü bir kimlik geliştirmede desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Finlandiya'da çok kültürlü eğitim tartışılırken kültürel çeşitliliğin çok dar bir tanımı kullanılmaktadır. Finlandiya'daki kültürel çeşitlilik etnik köken, din ve dile odaklanmıştır. Cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, cinsel yönelim veya engellilik tartışmanın bir parçası değildir. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim göçmen eğitimi anlamına gelmektedir (Holm ve Londen, 2010: 107-117).

2016 yılında yürürlüğe giren 2014 müfredatı, adalet duygusu ve her türlü çeşitliliğe karşı açık bir tutum ile etik ve saygılı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir politika olarak ortaya çıkmaktadır. 1994 müfredatında kültürel çeşitlilik, eğitim ve Fin toplumu üzerindeki dış etkilerle bağlantılıdır. 'Uluslararasılaşma' anahtar terim olarak ortaya çıkmaktadır ve uluslararası etkileşim ve nüfus hareketliliği ile yakından ilişkilidir. 2004 öğretim programında çeşitliliğe verilen anlamlar değişmiştir. Kültürel çeşitlilik, tüm öğretimde tanınması gereken değerli bir varlık olarak kesin olarak ifade edilmektedir. Enternasyonalizm hala merkezi bir temadır ve özellikle müfredatlar arası Kültürel Kimlik ve Enternasyonalizm temasında belirgindir. Artık çeşitlilik dış bir güç olarak değil, okulun ve her öğrencinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Çokkültürlülüğü benimseme arzusunu ifade eden 2004 müfredatına kıyasla çokkültürlülük toplumun, okulun ve her öğrencinin bir parçası haline gelmiştir. Bu, çok kültürlü, çok dilli ve çoğulcu' gibi kavramların okul ve çevredeki topluluk tanımında bolca kullanılmasında belirgin bir şekilde görülebilmektedir (Zilliacus ve diğerleri, 2017: 231-238).

Modern toplumlarda bireylerin kültürlerini koruyarak ve yaşayarak farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve eğitim yoluyla küresel toplumun vatandaşları olarak harekete geçmektir. Beklenen niteliklere sahip bireyleri geliştirmek; ailelere, eğitimcilere, okullara ve özellikle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okulların çokkültürlü eğitime göre yeniden düzenlenmesi ve öğretmenin de bu şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2016). Finlandiya öğretmen yetiştirme programlarında çokkültür eğitime yönelik derslerin olmaması ve sisteminde farklı kültürden gelenlerin öğretmen olmalarına izin vermemesi, Finlandiya eğitimi sisteminin zayıf yönlerinden biridir. Ayrıca eşitlik sistemine kurulu eğitim sisteminde göçmenlerin eğitiminde bu eşitliği sağlayamaması diğer eleştirel yönünü oluşturmaktadır. Özellikle göç edenlerin sayılarındaki artış dikkate alındığında Finlandiya'da tüm öğrencilere eşitlik ilkesinde çok kültürlü eğitim politikaları nitelikli eğitim sunmalıdır (Blakeslee, 2015).

Danimarka

Danimarka'nın ve İsveç'in sosyo-ekonomik ve kültürel olarak benzer olmasına rağmen, göçün Danimarka siyasetinde İsveç siyasetine kıyasla çok daha önemli bir rol oynadığını açıklamaya yardımcı

olan bazı önemli siyasi ve yapısal farklılıklar vardır. 1970'ler ve 1980'ler boyunca, geniş, partiler arası bir mutabakata dayanan göç ve göçmen politikası açısından da birçok benzerlik vardı. Bununla birlikte, 1990'ların başında, hem Danimarka politikası özellikle göç konusunda İsveç'e kıyasla belirgin şekilde daha kısıtlayıcı hale geldikçe, iki ülke önemli ölçüde ayrılmaya başladı (Green Pedersen ve Odmalm, 2008: 367). Danimarka, diğer İskandinav ülkeleri gibi, güçlü bir aşırı sağ parti ve hareket mirasından yoksundur. Faşizm ve Nazizm 1930'larda ve 1940'larda Danimarka'da hiçbir zaman güçlü olmadı. Bununla birlikte, 1980'lerin ortalarından sonlarına kadar, yeni bir tür aşırı sağcılık giderek güçlendi (Rydgren, 2004: 479-480). Danimarka'nın ulusal göç ve entegrasyon politikaları, mültecileri dışarıda tutmayı ve aynı zamanda onları sorumlu vatandaşlar haline getirmeyi amaçladıkları için çelişkili görünmektedir. Ancak politikalar, yalnızca belirli standartlara uymaya istekli ve yetenekli olan mültecileri dâhil etme konusunda hem fikirdir (Vitus ve Jarlby, 2021: 8). Danimarka'ya ve diğer Avrupa ülkelerine yeni gelen mültecilerin çoğu gençtir. Mülteci gençleri desteklemek için, kabul eden ülkelerdeki kurum ve girişimlerin onların sosyal içermelerini en iyi nasıl kolaylaştırabileceğini anlamak önemlidir (Borsch ve diğerleri, 2021: 718).

Okul ortamları, mülteci çocukların entegrasyonunu olumlu ve gelişimini kolaylaştırmayı amaçlayan önleme ve müdahale stratejileri için en uygun ortam gibi görünmektedir. Benzer şekilde okul ortamları, mülteci çocukların akranları, öğretmenleri ve diğer profesyonellerle anlamlı ve yapıcı bağlantılar geliştirebilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Mülteci çocuklarla ilgilenirken öğretmenlere uygun eğitim verilmesinin önemini de vurgulanması gerekmektedir. Bu, çocukları eğitim ortamında desteklemenin yanı sıra klinik veya terapötik müdahalelere ihtiyaç duyulduğunda yeterli iş birliği stratejilerine ve sevk sistemlerine sahip olmayı içermektedir. Aynı şekilde okullar mülteci çocuklar için güvenli ve istikrarlı ortamlar sağlayabilir, ebeveynleri zihinsel sağlık sorunlarından, ayrımcılık, ırkçılık ve damgalamaya aktif olarak karşı çıkılabilecek bir yerdir (Thommessen ve Todd, 2018: 237).

Danimarka'nın eğitime yaklaşımının söylemsel ve kültürel sınırları, her şeyden önce, eğitim krizinin ilk etapta 'kültür' ile ne ölçüde ilgisi olduğunun belirsizliğinde görülmektedir. İkincisi, pedagojik çevrelerden bazıları, entegrasyonun, okullarda (ırkçılığa karşı kampanyaların ötesinde) farklılıklara uyum sağlamanın/tanımanın bir ölçüsünü de içerebileceğini ve göçmen çocukların eğitim kazanımlarını ve özsaygılarını geliştirmektedir. Eğitim içinde, hak temelli ve belli belirsiz farklılıklara uyum sağlayan bir yaklaşımdan, Danca ve tarihsel ve dini-kültürel kökleri de dâhil olmak üzere yurttaşlık değerlerinin kazanılması yoluyla entegrasyona odaklanmaya doğru bir yol olduğu düşünülmektedir (Mouritsen ve Olsen, 2013: 700-704). Son yıllarda bazı göçmen grupların (örneğin Vietnamlılar, İranlılar ve Pakistanlılar) ücretsiz Danimarka eğitim sisteminden yararlandığını ve çocuklarının üniversite diploması almasına yardımcı olmayı başardıklarını göstermiştir (Rytter, 2019: 681).

Norveç

Norveç'te sığınmacı çocuklar, normal eğitim görme, sığınma sürecinde dinlenme ve Norveç'e bağlılığa dayalı olası insani oturma izinlerine sahip olma haklarına sahiptirler (Vitus ve Lidén, 2010: 62). Norveç, mültecilere sığınma sağlama konusunda zengin bir geçmişe sahiptir. Norveç, yalnızca mültecilerin korunması için değil, aynı zamanda onların Norveç toplumuyla bütünleşmelerini sağlayan önlemleri de uygulamaya koymuştur. 2015 mülteci krizi sırasında, Norveç önemli sığınma yerlerinden biriydi. Ülke çok sayıda mülteci aldığından, siyasi partilerin mülteciler konusunda farklı pozisyonlar aldığı iç siyasetini de etkilemiştir (Parveen, 2020: 403). 2015 yılındaki mülteci krizi Norveç'te yoğun siyasi tartışmalara ve medyanın ilgisine yol açmıştır. Norveç'te mülteci krizine tepki olarak iki önemli yasama kararı vardır. Haziran 2015'te, 8.000 Suriyeli mültecinin kotasını almak için geniş bir yasal anlaşma vardı. Bu karar, daha insani bir bakış açısını ve mültecilere yardım etme isteğini yansıtıyor (Bjånesøy, 2019: 223).

Nesiller boyunca tespit edilen uyumla ilgili zorlukların bazıları: Norveçlilerin mülteciler ve onların yurttaşları arasındaki etkileşimlerin sıklığı ve nasıl ilişkili olduğunu gösterme, Norveç dilini öğrenme, Norveç'in bürokratik refah sistemlerinin anlaşılması ve ulus ötesi kültürel bağları korurken Norveç kültürel değerlerini kabul etmektir. Özellikle, refakatsiz küçükler, genç yetişkinler ve ebeveynler, başarılı göçmen adaptasyonunun normatif Norveç belirteçlerine ulaşma çabalarının bir parçası olarak ikili kültürlerde gezinmektedirler (Daniel ve diğerleri, 2020). Yabancı bir ülkede yeni bir hayat kurmaya çalışan bir mülteci olarak hayat, belirsizliklerle doludur. Dil ve kültür bilgisi eksikliğinden dolayı yanlış anlamalar meydana gelmektedir. Bu koşullardaki insanlar aşağılanma deneyimlerine karşı savunmasızdır. Nüfusun çoğunluğunun yabancılara karşı önyargıları, yeni gelen mültecilerin diğerlerinden daha aşağılayıcı durumlar yaşamasına da katkıda bulunuyor. Fangen'in 2006 yılında yaptığı araştırmada 27 Somalili ve 20 Norveçli ile yapılan görüşmeler Norveç'te doğmamış bazı Somalili çocukların okulda alaya veya zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Henüz akıcı konuşamadıkları ve daha sonra öğretmene ne olduğunu açıklayamadıkları için, diğer çocuklar kavgayı başlattığında bile, genellikle suçlandıklarını bulmaktadırlar (Fangen, 2006: 69-81).

Avrupa'da refakatsiz küçükler için birçok farklı bakım şekli vardır. BM Çocuk Sözleşmesi'ne atıfta bulunarak, tüm ülkeler çocuklara 18 yaşın altındaki kişilere yetişkinlerden daha fazla önem vermektedir. Norveç'te 15 yaşın altındaki çocuklar ile daha büyük çocuklar arasında bir ayrım vardır. Çocuk koruma hizmetleri artık 15 yaşın altındaki çocukların bakımından sorumludur ve ülke genelinde onlar için çeşitli bakım merkezleri bulunmaktadır. 15 yaşından büyük çocuklara, eyalet göçmenlik makamları tarafından işletilen yerleşik kabul merkezleri tarafından bakılmaktadır. İsveç'te ise, çeşitli belediyelerdeki sosyal hizmetler, BM Çocuk Sözleşmesi uyarınca 18 yaşın altındaki tüm küçükler bakım sağlar (Eide ve Hjern, 2013). Norveç'te her iki ebeveyninden ayrı olan ve yasa veya gelenek gereği bu sorumluluğu taşıyan bir yetişkinin gözetimi altında olmayan 18 yaşının altındaki sığınmacılar,

enslige mindrerige asylsøkere olarak kategorize edilmektedir. Kelimenin tam anlamıyla 'küçük bekar sığınmacılar'dır. Çocuk göçündeki artış, göçmenlik makamları ve çocuklarla çalışan kuruluşlar tarafından ciddi bir sorun olarak görülmektedir. Bunun nedeni kısmen, aileden ve akrabalarından uzak yabancı bir ülkede tek başına büyümenin travmatik olarak kabul edilmesidir (Engebrigtsen, 2003:192).

Danimarka'da ve Norveç'te giderek artan bir şekilde, refah devletini ve İskandinav liberal yaşam tarzını koruma ihtiyacına ilişkin artan gereksinimler dizisi gerekçelendirilirken, İsveç'te göçmenlerin işgücü piyasasına entegrasyonunu teşvik etmek adına daha az gereksinimler getirildi. Her üç ülkede, 2015 yılındaki mülteci krizinin ardından yeni kısıtlamalar yolunu tercih etmiştir (Bech, 2017: 1-2). 1972'den itibaren, Oslo'da göçün olduğu ilk yılda ayrı giriş sınıfları denediler, ardından normal ev sahibi sınıflara dahil edildikten sonra bireyselleştirilmiş destek gelmiştir. Oslo'daki öğretmenler de anadilde öğretimi denediler, ancak burada Eğitim Bakanlığı isteksizdi, çünkü devlet yalnızca göçmen öğrencilerin ev sahibi toplumdaki sosyal fırsatlarını doğrudan iyileştiren desteği vermekle yükümlüydü. Bunun için temel Norveççe dil ve vatandaşlık becerileri desteği yeterli görülmüştü. Bununla birlikte, okullar iki dilli ve iki kültürlü eğitim sunmaya teşvik edildi. 1975'te Norveç işgücü göçünü yasaklanmıştı. 1979 tarihli bir göç politikası raporunda, ev sahibi-göçmen ilişkileri artık eşitlikçi uyum açısından öne çıkmıyordu; bunun yerine çatışma ve sosyal adaletsizlik temalarıyla çerçevelenmişti. "Çoğul-kültürcü" eğitimde, etnik çoğunluk kültürü, göçmen çocukların psikolojik başa çıkmaları için bir tehdit oluşturuyordu. Daha önce göçten hemen sonraki aşamada isteğe bağlı bir sosyal yardım hizmeti olarak iletilen etnik kültür koruması, göçmen öğrencilerin uzun vadeli psikolojik gelişimini desteklemek için hayati bir araç olarak görülüyordu. Pozitif ayrımcı politika önlemleri gelişti: 1976'da ayrı bir yan sistem kuruldu (Eğitim Bakanlığı genelgesi F-7/76), bu sistem 1980'de iki yıldan üç yıla çıkarıldı (Eğitim Bakanlığı genelgesi F-90/80) ve ardından 1987 yılında dokuz yıla indirilmiştir (Eğitim Bakanlığı genelgesi F-47/87). Milli eğitim idaresinde ihtisaslaşmış bürokratik fonksiyonlar oluşturulmuş, diğer İskandinav ülkeleriyle temalı iş birlikleri başlatılmıştır. Oslo, öğretim yöntemlerinde yeniliklere öncülük etmeye devam etti. En kayda değer olanı, eşit göçmen-ev sahibi öğrenci oranlarına sahip sınıfları, Norveçli ve iki dilli öğretmenler tarafından işbirlikçi öğretimi ve kapsamlı anadilde öngören iki kültürlü sınıf yaklaşımıydı (Garthus Niegel ve diğerleri, 2016: 48-61).

SONUÇ

Günümüzde mülteci ve sığınmacı sorunu uluslararası kamuoyunun ilgilendiği konulardan biri haline gelmiştir. Mültecilerin karşı karşıya kaldıkları sosyal koşullar karşısında devletlerin tutumları mültecilere yönelik politikaların oluşturulmasına önemli etkiye sahiptir. Mülteci akımı yaşayan birçok ülkede uzun vadeli ve sürdürülebilir önlemlerin alınması oldukça önem arz etmektedir. Özellikle, dezavantajlı olarak adlandırılan bu grupların toplumla bütünleşmesi, dil ve uyum sorununun aşılması, eğitim haklarında ülke vatandaşları ile eşit imkânlardan yararlanması gibi konularda tüm ülkelerin ortak politikada sahip olmaları önem arz etmektedir.

Göçmenlerin uğrak yeri olan İskandinav ülkeleri mültecilerin entegrasyonuna önem vermektedir. Entegrasyonun en iyi uygulanacağı yer ise okullardır. İskandinav ülkelerinin genellikle mülteci çocuklarına yönelik eğitimde ilerici ve kapsayıcı politikalar izlediğini göstermektedir. Bu politikalar, mülteci çocuklarının eğitim haklarını güvence altına almak, dil öğrenimi, kültürel uyum ve sosyal entegrasyon süreçlerine destek olmak amacıyla geniş kapsamlıdır. Mülteci çocukların alacağı çok kültürlü eğitim konusu sürekli olarak tartışılmaktadır. Özellikle 2015 yılında yaşanan mülteci kriziyle birlikte İskandinav ülkelerinde bu konu iç politikaları da etkilemektedir. İskandinav ülkeleri mülteciler konusunda farklı politikalar izlemiştir. Bu politikalar da mültecilerin eğitim politikalarını belirlemede etkili olmuştur.

İskandinav ülkeleri içerisinde özellikle İsveç'in sahip olduğu siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmişliği toplumun her kesimi için refah seviyesinin arttığının bir göstergesidir. Bu durum, çok sayıda kişinin İsveç'e göç etmek istemesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra İsveç'in göçmen kabulünü sınırlamaya gitmemesi ve göçmenlerin dil ve meslek eğitimlerini yatırım yapması entegrasyonu olumlu yönde etkilemiştir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, G. Ö. V., Dürrü, Z. (2017). Göç ve ekonomik büyüme ilişkisi: Seçilmiş OECD ülkeleri üzerine ekonometrik bir analiz. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 491-502.
- Acuner, A. M. (1991). Norveç eğitim sistemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI(2), 171-184.
- Ada, Ş., Üstün, A. (2008). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (17),146-173.
- Ager, A. , Strang, A. (2008). Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies* 21(2), 166–191.
- Akarçay, P. (2019). İsveç'te göçmen politikaları ve entegrasyon. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 207-222.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *The Journal of International Social Research*, 5(20).
- Aktin, K. (2020). İsveç. Sever, R., Aydın, M., Koçoğlu, E. (Edt). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*, Pegem Akademi.
- Anckar, D., Kuitto, K., Oberst, C. (2018). Sustainable governance indicators. *Finland Report*.
- Atasü Topcuoğlu, R.(2019). Avrupa'da refah devleti çözünürken uluslararası göç ve yeni sağın yükselişi: İsveç ve Almanya örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, (2), 941-974.
- Bech, E.,C., Borevi, K., Mouritse, P. (2017). A 'civic turn' in Scandinavian family migration policies? Comparing Denmark, Norway and Sweden. *Comparative Migration Studies*. 5(7).
- Benhabib, S., (2014), *Ötekilerin hakları: yabancılar, yerliler, vatandaşlar*. İletişim yayınları, İstanbul.
- Bjånesøy, L., L. (2019). Effects of the refugee crisis on perceptions of asylum seekers in recipient populations. *Journal of Refugee Studies*, 32(1), 219–i237, <https://doi.org/10.1093/jrs/fey070>

- Blakeslee, A. (2015). Educating for the future: Finland and multiculturalism, *Euromentor Journal*, 6(1), 9-22.
- Bloch, A. ve Schuster, L. (2005). At the extremes of exclusion: deportation, detention and dispersal. *Ethnic and Racial Studies*, 28(3), 491-512.
- Borsch, A., S., Skovdal, M. ve Jervelund, S., S. (2021). How a school setting can generate social capital for young refugees: qualitative insights from a folk high school in Denmark. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 718–740 <https://doi.org/10.1093/jrs/fez003>
- BMMYK (1998). Türkiye temsilciliği, sığınma ve mülteci konularındaki uluslararası belgeler ve hukuki metinler, Damla Matbaası, Ankara.
- Çınar, K., ve Doğan. C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanođlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Dergisi*, 2(2), 204-218.
- Çiçek Sağlam, A. ve Aydoğmuş, M . (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ölkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 9 (1), 17-38 .
- Çolak, K. (2020). Norveç. Sever, R., Aydın, M., Koçoğlu, E. (Edt). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*, Pegem Akademi.
- Daniel, M., Ottemöller, F., G., Katsi, M., Hollekim, R. ve Tesfazghi, Z., Z. (2020). Intergenerational perspectives on refugee children and youth's adaptation to life in Norway. *Population, Space and Place*, 26(6).
- Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204. <https://doi.org/10.20296/tsad.91144>
- Doğan, S. (2020). İşveç eğitim sistemi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Eide, K. ve Hjern, A. (2013). Unaccompanied refugee children – vulnerability and agency. *Acta Paediatrica*, 102(7), 666-668.
- Engbrigtsen, A. (2003). The child's – or the state's – best interests? An examination of the ways immigration officials work with unaccompanied asylum seeking minors in Norway. *Child and Family Social Work*, 8, 191-200.
- Erat, V. (2018). Çok költürlölük ve ayrımcılık arasında: Avrupa ölkelerinin entegrasyon politikalarında eğitim alanı. *Mukaddime*, 9 (Özel Sayı 1), 79-94.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Eurydice. (2018). Norway Overview. https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/norway_en
- Fangen, K. (2006). Humiliation Experienced by Somali Refugees in Norway. *Journal of Refugee Studies*, 19(1), 69-93.
- Garthus-Niegel, K., Oppedal, B. ve Vike, H. (2016) Semantic Models of Host-Immigrant Relations in Norwegian Education Policies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 48-71.
- Gencer, T. E. ve Özkan, Y. (2017). Göç eden çocukların kayıp nesil olmalarını engellemek: Suriyeli çocukların eğitim sistemi üzerinden entegrasyonu ve okul sosyal hizmeti uygulamaları, *Sosyal*

- Sorunlar ve Sosyal Hizmetin Geleceği, Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi (USHK17),29-31Mayıs 2017, Ankara, Türkiye.
- Green Pedersen, C. ve Pontus, O. (2008) Going different ways? Right-wing parties and the immigrant issue in Denmark and Sweden, *Journal of European Public Policy*, 15(3), 367-381, DOI: 10.1080/13501760701847564
- Gür, N. (2017). Ülke deneyimleri ışığında uluslararası göç ekonomisi, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 224.
- Holm, G. ve Londen, M. (2010) The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?. *Intercultural Education*, 21(2), 107-120.
- Hopyar, Z. (2020). Avrupa’da göç ve mülteci olgusu 2017-2018-2019. Karınca Yayınevi, Ankara.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/1-aciklama_programlar.pdf
- http://www.oph.fi/english/education_system
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en
- <https://ufm.dk/en/education/the-danish-education-system>
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en.
- IOM Uluslararası Göç Örgütü Göç Terimleri Sözlüğü (2009)
- İşigüzel, B. ve Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.
- Karaman, Ü. (1984). Amaç, yapı ve yönetim süreçleri açısından isveç eğitim sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 35-45.
- Kılıç, S. (2017). Mülteci krizi bağlamında isveç’in göçmen bütünleşme politikasının değerlendirilmesi. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 85-120.
- Koç Başaran, Y. (2017). Danimarka eğitim sistemi: amaç, yapı ve süreç açısından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 295-308.
- Kofman, E., Phizacklea, A. Raghuram, P. ve Sales, R. (2020). *Gender and international migration in europe: employment, welfare and politics*, New York. Routledge.
- Kop, Y. (2020). Finlandiya. Sever, R., Aydın, M., Koçoğlu, E. (Edt). *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi*, Pegem Akademi.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelere eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 178-195.
- Larsan, T. C., Holloway, J. ve Hamre, B. (2019). How is an inclusive agenda possible in an excluding education system? Revisiting the Danish Dilemma. *International Journal of Inclusive Education*. 23(10), 1049-1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626497>
- Loescher, G. (1993). *Beyond charity: international co-operation and the global refugee crisis*, New York: Oxford University Press.
- Lundahl, L. (2005). A matter of self-governance and control. *European Education*, 37(1), 10-25.

- MEB 2007. Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Mouritsen, P. ve Olsen, T., V. (2013). Denmark between liberalism and nationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 691-710, DOI: 10.1080/01419870.2011.59823
- NUFFIC (Netherlands Organisation for International Cooperation) (2015). The system of education in Finland. <https://www.epnuffic.nl/en/publications/findapublication/education-system-finland.pdf>
- Odabaş, Y. (2020). Göçmen karşıtlığı ve prekarya, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (49), 531-566.
- Oral, B. ve Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Göç, Tanımı, Nedenleri ve Göç Kuramları. *Türkiye Klinikleri*, 3(1), 1-8.
- Onur, B. (1988). İsveç eğitim sistemi ve Türk gençleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 53-66.
- Özcan, D. E. (2016). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183-215.
- Özer, Y.Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Özerk, K. (2013). The Norwegian educational system, the linguistic diversity in the country and the education of different minority groups. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), 43-60.
- Öztürk T. (2015). Mülteciler. Öcal, A (Edt). *Dezavantajlı gruplar ve sosyal bilgiler*, Pegem Akademi.
- Parveen, S. (2020). Norwegian Asylum Policy and Response to the 2015 Refugee Crisis. *International Studies*, 57(4), 391-406.
- Peterson, W. (1975). *Population*, Macmillan; 3rd Edition.
- Rydgren, J. (2004). Explaining the Emergence of Radical Right Wing Populist Parties: The Case of Denmark. *West European Politics*, 27(3), 474-502, DOI:10.1080/0140238042000228103
- Rytter, M. (2019) *Writing Against Integration: Danish Imaginaries of Culture, Race and Belonging*. *Ethnos*, 84(4), 678-697, DOI: 10.1080/00141844.2018.1458745
- Saklan, E. (2020). Seçilmiş bazı ülkelerde sığınmacı eğitim politikaları ve uygulamalarına bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (14), 52-78.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Sahlberg, P. (2020). *Finlandiya eğitim devrimi*. (çev. Dilek Boyraz). Sola Unitas, İstanbul.
- Scott, K. (1999). *The migrant experience: changing employment and income patterns in Sweden, 1970-1993*. *Lund Studies in Economic History* 9, Lund University Press, Lund.
- Sözer, A.N. (2020). *Türk sosyal hukuku özel yaşam sigorta dalları, mesleki yaşam sigorta dalları, geride kalanların sigortalılığı, işsizlik sigortası*. Beta Yayınevi, İstanbul.
- Taşkın, D. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *TSA* 18(1), 174-204.
- Tekeli İ. ve Erder, L. (1978). *İc göçler*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Thommessen, S. A.O. ve Brenda, K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review* (85), 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2019.07.014>
- Tuomisto, K., Tiittala, P., Keskimäki, I. ve Helve, O. (2019). Refugee crisis in Finland: Challenges to safeguarding the right to health for asylum seekers. *Health Policy*, 123(9), 825-832.
- Tümerkan Albayrak, E. ve Birinci, M. (2017). Sosyal devlet modelleri: sosyal demokrat model, İsveç-Norveç örneği. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 1 (1), 64-100 .
- Tveit, S. (2013). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221-237.
- Vitus, K. ve Jarlby, F. (2021). Between integration and repatriation – frontline experiences of how conflicting immigrant integration policies hamper the integration of young refugees in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, DOI: 10.1080/1369183X.2021.1873112
- Vitus, K. ve Lidén, H.(2010). The Status of the Asylum-seeking Child in Norway and Denmark: Comparing Discourses, Politics and Practices. *Journal of Refugee Studies*, 23(1), 62-81. <https://doi.org/10.1093/jrs/feq003>
- Weiner, M. (1996). Determinants of immigrant integration: an international comparative analysis. N. Carmon (Edt). *Immigration and integration in post-industrial societies: theoretical analysis and policy-related research*, London: Macmillan.
- Yardım, M. (2017). Göç ve entegrasyon politikaları ışığında Fransa’da toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 100-136.
- Yıldız, A. (2017). Göç ve entegrasyon politikalarında vatandaşlık. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-67.
- Yılmaz, F. (2016) Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates’ perceptions, *Cogent Education*, 3(1).
- Yüceer, D. ve Keskin, S. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 325- 349.
- Zilliacus, H., Holm, G., ve Sahlström, F. (2017) Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland, *Multicultural Education Review*, 9(4), 231-248