Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy 2020, vol. 9
ISSN 2299-4971

Doi: 10.34862/sp.2020.7

Negin Marie Naraghi
Anusha Kassan
Uniwersytet Kolumbii Brytyjskiej
Andrea Herzog
Uniwersytet w Calgary

Fenomenologiczna analiza kulturowej tranzycji nowo przybyłej młodzieży. Przesłanki dla poradnictwa międzykulturowego

Wszystko, co teraz robię, różni się od tego, co robiłam przedtem

Po przybyciu do Kanady młodzież musi poradzić sobie z wieloma istotnymi zmianami zachodzącymi w krytycznym okresie rozwoju. Stosując model opisowej fenomenologii psychologicznej, przeprowadzono analizę doświadczania tranzycji kulturowej młodzieży emigrującej do Kanady w okresie adolescencji. Dziesięcioro uczestników w wieku od 15 do 17 lat, wywodzących się z sześciu różnych narodowości, wzięło udział w trwających półtorej godziny częściowo ustrukturyzowanych pogłębionych wywiadach jakościowych. Analiza zebranych danych ujawniła osiem głównych tematów: a) doświadczenia przedemigracyjne; b) wrażenia poemigracyjne; c) edukacja; d) przyjaźń; e) zaangażowanie w życie społeczności; f) rodzina; g) język oraz h) przeżycia wewnętrzne. Omówione są wiążące się z tym implikacje ważne dla praktyki poradniczej, szkolnej i życia w społeczności.

Słowa kluczowe: nowo przybyła młodzież, migracja, tranzycja kulturowa, opisowa fenomenologia psychologiczna, badania jakościowe

Nowi przybysze (imigranci i uchodźcy) stanowią coraz większą część ludności Kanady, w związku z czym stają się przedmiotem zainteresowania badaczy społecznych. Krajowe dane statystyczne wskazują, że ponad 31 tys. osób, którym przyznano prawo stałego pobytu w Kanadzie (Citizenship and Immigration Canada, 2017), z ponad 1,6 mln wszystkich przybyszów, zalicza się do kategorii „młodzież" (Statistics Canada, 2016). Jednakże do tej pory większość badań dotyczących migracji nie dość, że prowadzono w modelu ilościowym, to skupiały się one głównie na doświadczeniach dorosłych (np. Berry, Phinney, Sam, Vedder, 2006; McMichael, Gifford, Correa-Velez, 2010; Morawska, 2018; Salehi, 2009). Wprawdzie do pewnego stopnia doświadczenia nowo przybyłych dorosłych i młodzieży są zbieżne, ale

stresy związane z migracją przypadają na okres krytyczny w rozwoju adolescentów (Ellis, MacDonald, Lincoln, Cabral, 2008; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, Marks, 2016), w związku z czym wyzwania, na które się oni natykają, wkraczając w nowe społeczeństwo, mogą wywołać gwałtowne zaburzenia typowej trajektorii rozwojowej, a tym samym utrudnić młodym ludziom osiągnięcie sukcesu w nowym środowisku (Ellis i in., 2008). Młodzież migrująca do nowego kraju musi nie tylko podołać trudnościom typowym dla rozwoju tożsamości i poczucia autonomii w normalnych warunkach, ale także wypracować poczucie własnego Ja w całkowicie nowej dla siebie kulturze (Cohen, Kassan, 2018; Ngo, 2009).

Tranzycja kulturowa, wpisana w procesy powiązane z migracją przed integracją, podczas niej i po jej osiągnięciu ze społeczeństwem kanadyjskim, uznawana jest za kategorię pomocną w konceptualizacji i analizie migracji (Sinacore, Mikhail, Kassan, Lerner, 2009). W odniesieniu do doświadczeń nowo przybyłych dorosłych dotychczasowe badania pokazały, że aby tranzycja kulturowa się powiodła, trzeba udanej integracji zawodowej, językowej i społecznej. Proces tranzycji kulturowej przeanalizowano jednak dotychczas tylko odnośnie do nowo przybyłych dorosłych, stąd właściwie nie wiadomo, jak doświadczenia z nią związane przekładają się na przeżycia młodzieży. Co więcej, również potrzeby rozwojowe tej grupy do tej pory nie były rozpatrywane w aspekcie procesu tranzycji kulturowej. Niniejszy artykuł jest próbą uzupełnienia tej luki dzięki omówieniu zjawiska kulturowej tranzycji nowo przybyłej młodzieży, która emigrowała do Kanady w okresie adolescencji.

Młodzież i imigracja

Skromne badania z udziałem nowo przybyłej młodzieży obejmowały jak dotąd wybrane obszary. W badaniach nad poemigracyjnymi jej doświadczeniami w Ameryce Północnej zidentyfikowano i opisano cały wachlarz stresorów, które uważa się za przeszkody w procesie integracji. Jako trudne zaliczono tu osobiste zmagania nowo przybyłej młodzieży (np. Li, Grineva, 2016), jej integrację z systemem szkolnym (np. Gallucci, Kassan, 2019), a także zmiany w dynamice życia ich rodzin (np. Lazarevic, 2017). Zauważono też, że konieczność wpasowania się w grupę rówieśniczą może również przysparzać problemów społecznych, a przeżycia te zaostrza dodatkowo bariera językowa oraz częste przypadki poniżania i dyskryminacji. W konkretnych badaniach wykazano silną korelację zachodzącą między poziomem doświadczanej dyskryminacji a występowaniem depresji u nowo przybyłej młodzieży. Dodatkowo pokazano, że brak wsparcia rówieśniczego jest powiązany z poczuciem beznadziejności, samotności i wyobcowania (Stodolska, 2008).

Ponieważ wiadomo, że izolacja społeczna może hamować kulturową tranzycję młodych ludzi, badano również ochronne działania przeciwnych doświadczeń, analizując wzmacniające efekty inkluzji społecznej i jej dobroczynny wpływ na odporność i rezyliencję (Simich, Beiser, Stewart, Mwakarimba, 2005; Stermac, Clarke,

Brown, 2013). Oprócz pozytywnego wpływu rówieśniczego do czynników ochronnych na ogół zalicza się wsparcie szkolne i silne więzi rodzinne (Fawzi i in., 2009; Rossiter, Rossiter, 2009; Gallucci, Kassan, 2019). Okazało się jednak, że szkoła i rodzina nie zawsze funkcjonują jako czynniki wspierające, a nawet mogą one wręcz obniżać zdolność przybysza do udanej adaptacji w nowym kraju (Kassan, Priolo, Goopy, Arthur, 2019). Badania ujawniły, że niejednokrotnie w życiu szkolnym dochodzi do poniżania i dyskryminacji (Stodolska, 2008; Suárez-Orozco, Michikyan, 2016), brakuje programów wsparcia oraz pojawiają się wyzwania edukacyjne związane z trudnościami językowymi (Rossiter, Rossiter, 2009; Suárez-Orozco, Marks, 2016), gdyż wielu przybyszów wkraczających w nowy system szkolny rozumie angielski jedynie w ograniczonym stopniu. Tymczasem dawno już ustalono, że zdobycie biegłości językowej niezbędnej do odniesienia sukcesu szkolnego trwa od 5 do 7 lat, zaś ograniczone rozumienie angielskiego może skłaniać do rezygnacji z nauki szkolnej (Cummins, 1994; Ngo, 2009; Rossiter, Rossiter, 2009). Poza tym nieuwaga na lekcjach wynikać może z ogólnego niezadowolenia z programu nauczania nowej szkoły (Li, 2010; Ngo, 2012; Stodolska, 2008; Suarez-Orozco i in., 2010), a doświadczenie traumatycznego stresu przed migracją może skutkować dalszym obniżaniem się wyników w nauce (Ellis i in., 2008; Fawzi i in., 2009).

Wprawdzie badania wykazały, że silne więzi rodzinne działają osłonowo w sytuacjach trudnych dla nowo przybyłej młodzieży, ale też ujawniły, że presja związana z migracją może niekiedy przekształcić zdrową niegdyś atmosferę rodzinną w czynnik podnoszący zagrożenie problemami psychicznymi (McMichael i in., 2010). Do sytuacji takich dochodzi przeważnie wówczas, gdy migracja i przedłużony okres rozłąki (często wywołany tzw. migracją przerywaną [*staggered migration*]) powodują rekonfigurację ról i funkcji w rodzinie, prowadząc przy tym do napięć w relacjach między domownikami (McMichael i in., 2010; Petersen, Park-Saltzman, 2010). Nowo przybyła młodzież często stara się złagodzić te napięcia, wspomagając rodzinę finansowo, przemilczając swoje własne problemy i usiłując z nawiązką spełnić oczekiwania rodziców (Li, 2010). Jednakże nowo przybyli rodzice często borykając się z obcością nowej kultury i trudnościami materialnymi, próbują zachować poczucie kontroli, wymuszając na dzieciach hołdowanie dawnym normom i wartościom kulturowym (Li, 2010; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, Marks, 2016).

Cel badań

Pomimo rosnącej liczby badań w obszarze migracji, skutki psychologiczne głębokich doświadczeń nowo przybyłej młodzieży w dużej mierze pomijane są w literaturze przedmiotu (Valibhoy, Kaplan, Szwarc, 2017; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Tymczasem według B. Heidi Ellis i współpracowników „dla dyscypliny zdrowia psychicznego kwestią o zasadniczej wadze jest zrozumienie, jak doświadczenia następujące po przenosinach, szczególnie te, które można zmienić, wiążą

się z problemami psychicznymi" (2008, s. 185). Jest to jednak trudne do zbadania, gdyż nowo przybyła młodzież i jej rodziny zazwyczaj w minimalnym stopniu korzystają z usług psychospołecznych i programów środowiskowych (Ellis, Miller, Baldwin, Abdi, 2011; O'Reilly, Parker, 2013; Majumder, O'Reilly, Karim, Vostanis, 2015; Ziaian, de Antiss, Antoniou, Baghurst, Sawyer, 2013). A zatem, żeby opracować i wdrożyć uwzględniające różnice kulturowe działania, które ułatwią kulturową tranzycję przybywającej młodzieży, badacze musieliby wcześniej uzyskać wgląd w jej bezpośrednie przeżycia, związane z przeniesieniem się z jednego kontekstu kulturowego do innego. Jak wskazuje Hieu Van Ngo, muszą oni zwrócić się do samej młodzieży, gdyż „młodzi imigranci są znawcami swoich własnych społeczno-kulturowych realiów i wiedzą, jakie działania byłyby dla nich najlepsze" (Ngo, 2009, s. 95). Dlatego też w tym opisowym studium fenomenologicznym sformułowane zostało następujące pytanie badawcze: *Jak młodzież emigrująca lub uchodząca do nowego kraju doświadcza tranzycji kulturowej?*

Metodologia

Przedmiot badań

W naszych badaniach, w celu sporządzenia w miarę wyczerpującego opisu przeżyć doświadczanych przez uczestników w procesie tranzycji kulturowej, zastosowano model opisowej fenomenologii psychologicznej w ujęciu zaproponowanym przez Amadeo Giorgiego (2009, 2012). Podejście to, łączące filozofię fenomenologiczną, psychologię i nauki ścisłe, dąży do ustalenia struktury zjawiska, co oznacza „rozpoznanie części składowych istotnych dla zjawiska manifestującego się w konkretny sposób oraz zrozumienie, jakie powiązania zachodzą między tymi częściami" (Giorgi, 2009, s. 200). Ponieważ celem tej tradycji badawczej jest opisanie subiektywnych punktów widzenia, postrzeżeń i doświadczeń wielu jednostek w odniesieniu do konkretnego zjawiska, podkreśla ona subiektywne i niekrytyczne doświadczenia każdej z osób oddzielnie (Creswell, 2013). Stąd też podejście to nawiązuje do filozofii hermeneutycznej, jako że na pierwszym miejscu stawia wydobycie i opis subiektywnych perspektyw każdej jednostki, co umożliwia określenie zarówno wspólnych jak i unikatowych doświadczeń w całej grupie uczestników (Schwandt, 2015). Przedmiotem niniejszych badań była zatem analiza życiowych i wewnętrznych przeżyć, których uczestnicy doświadczali w związku z interesującym nas zjawiskiem, tj. tranzycją kulturową.

Procedura

Po otrzymaniu zgody komisji etycznej, uczestników badań rekrutowano za pośrednictwem rozmaitych organizacji lokalnych, świadczących usługi dla nowo przybyłych osób. Pracownikom, z którymi skontaktowano się w tych organizacjach,

udzielono informacji na temat projektu badawczego, a dalsze postępowanie pozostawiano do ich decyzji. Osoby zainteresowane uczestnictwem poproszono o skontaktowanie się z głównymi badaczami w celu uzyskania niezbędnych informacji. Trzy organizacje zaprosiły badaczy do przedstawienia celów badań trzem oddzielnym grupom młodzieży, objętym programami środowiskowymi. Aby wziąć udział w badaniach, zainteresowani musieli spełnić kryteria uczestnictwa ujęte w pytaniach przesiewowych, np. czy:

(a) są w wieku 13–18 lat;
(b) emigrowali lub przybyli do Kanady w poszukiwaniu azylu w okresie dojrzewania;
(c) w ich własnym mniemaniu ich zamiarem było pozostanie w Kanadzie;
(d) mieszkali w Kanadzie co najmniej sześć miesięcy;
(e) komunikują się po angielsku na tyle sprawnie, aby rozmawiać o swoich doświadczeniach bez tłumacza.

Młodzież zakwalifikowaną do badań umówiono na wywiad z głównym badaczem we wspólnie uzgodnionym miejscu, umożliwiającym zachowanie poufności. Wszystkich poinformowano, że wywiady zostaną nagrane i omówiono z nimi kwestie dotyczące przebiegu badania oraz poufności. Każdy zainteresowany udziałem w badaniach podpisał zgodę na udział w nich, wypełnił kwestionariusz demograficzny i otrzymał bon o wartości 20 dolarów za uczestnictwo. Dane zbierano za pomocą pogłębionych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów jakościowych trwających około 90 minut. Pliki papierowe przechowywano zamknięte na klucz w gabinecie głównego badacza, a dostęp do danych elektronicznych chroniony był hasłem.

Pytania wywiadu, sformułowane w oparciu o powiązane źródła, odnosiły się do kluczowych tematów dotyczących zjawiska tranzycji kulturowej nowo przybyłej młodzieży uzupełnione o punkty potencjalnie ułatwiające dalsze ich omówienie (Langdridge, 2007). Wywiad rozpoczynał się od pytań „na rozgrzewkę" umożliwiających badaczowi nawiązanie dobrego kontaktu z uczestnikiem. W następnym kroku przechodzono do ogólnego pytania badawczego: *Interesuje mnie, jak wyglądała twoja przeprowadzka z* [tu nazwa kraju pochodzenia] *do Kanady. Czy mógłbyś/mogłabyś opowiedzieć mi o tym doświadczeniu?*

Gdy uczestnicy zaczynali opisywać doświadczenie migracji, badacz podążał wskazanymi przez nich tropami, zadając spersonalizowane pytania, pozwalające wniknąć głębiej w poruszaną przez nich tematykę.

Uczestnicy badań

W badaniach udział wzięło dziesięć osób w wieku od 15 do 17 lat (M_{age} = 16,2 roku), z których sześć określiło się jako kobiety, a cztery jako mężczyźni. Przy tej liczbie zaprzestano gromadzenia danych, gdyż osiągnięto nasycenie próby (Green,

Thorogood, 2014)[1]. Nasi respondenci wyemigrowali do Kanady w okresie adolescencji z różnych krajów, w tym z Iranu (n = 3), Meksyku (n = 2), Tajlandii (n = 2), Chin (n = 1), Peru (n = 1) i Filipin (n = 1). W momencie przeprowadzania wywiadu mieszkali w Kanadzie od sześciu miesięcy do czterech lat. Dziewięcioro z nich przybyło do Kanady jako imigranci, jeden zaś jako uchodźca. Każdy uczestnik badań zgłosił, że poza angielskim posługuje się jeszcze dwoma językami, takimi jak hiszpański, farsi (język perski), tajski, mandaryński i tagalski. Badani mieszkali ze średnio 2–4 członkami rodziny. W próbie znalazła się jedna para rodzeństwa (brat i siostra). Wszyscy uczęszczali do szkół średnich do klas od X do XII i mieszkali w miastach w zachodniej części Kanady.

Analiza danych

Analiza danych przebiegała zgodnie z etapami fenomenologicznego opisu zaproponowanymi przez Giorgiego (2009, 2012). Po wykonaniu transkrypcji każdego jednostkowego wywiadu, w której usunięto wszelkie informacje umożliwiające identyfikację respondentów, analiza rozpoczęła się od przeczytania każdej transkrypcji w całości. Do całościowej lektury transkrypcji następnie powrócono, czytając ją ponownie i wyróżniając poszczególne jednostki znaczeniowe (*meaning units*). Za każdym razem, gdy dostrzeżono zmianę znaczenia, wyodrębniano nową sekcję, oddzielając ją od kolejnej. Celem tego procesu było podzielenie transkrypcji na mniejsze części, łatwiej nadające się do późniejszej osobnej analizy i oceny.

Na kolejnym etapie analizy każdą pojedynczą jednostkę znaczeniową należało zaklasyfikować jako psychologicznie nacechowane wyrażenie, czyli wydobyć i opisać jej psychologiczny sens. Aby to osiągnąć, jednostki znaczeniowe umieszczano w tabeli. Pierwsza jej kolumna zawierała odpowiedni fragment transkrypcji, zaś każdy wiersz – jednostkę znaczeniową. W drugiej kolumnie każdą jednostkę znaczeniową przepisano w postaci wyrażenia w trzeciej osobie. Trzecia kolumna zawierała przekształconą jednostkę znaczeniową, przy czym zastosowano proces swobodnej wariacji wyobrażeniowej, aby określić najistotniejszy i najważniejszy składnik tej jednostki w odniesieniu do zjawiska tranzycji kulturowej. Na tym etapie każdą tabelę przejrzeli kompetentni audytorzy, których komentarze potwierdzały przedstawioną analizę i/lub prezentowały alternatywne sensy dostrzeżone w jednostkach. Po przekształceniu jednostek znaczeniowych w psychologicznie nacechowane wyrażenia, jednostki te posłużyły za podstawę opisu zasadniczych struktur cechujących doświadczenia każdego z uczestników (Giorgi, Giorgi, 2003).

Następnie sporządzono indywidualne streszczenia strukturalne poszczególnych wypowiedzi, które przedłożono każdemu uczestnikowi do sprawdzenia. Na koniec

[1] W swoim przeglądzie badań fenomenologicznych Katie Reid, Paul Flowers i Michael Larkin (2005) ustalili, że zazwyczaj w badaniach tego typu rekrutuje się dziesięcioro uczestników, zaś Darren Langdridge (2007), biorąc pod uwagę wymogi analizy danych, zaleca średnią liczebność próby na poziomie 6–7 respondentów.

zaś streszczenia te porównano horyzontalnie, aby określić występujące w nich zarówno wspólne, jak i unikatowe elementy składowe. Celem tej procedury było ustalenie, jakie elementy doświadczenia różniły uczestników badań, oraz porównanie ich z elementami, które ich nie różnicowały (Langdridge, 2007). Rozbieżności i powtarzające się elementy wychwytywano (na podstawie analizy jednostkowych streszczeń strukturalnych wywiadów poszczególnych uczestników), wykorzystując sporządzoną tabelę. Konkretne cytaty i przykłady posłużyły do wyjaśnienia wyłaniających się struktur.

Rygory metodologiczne

Badania fenomenologiczne zakorzenione są w perspektywie społecznego konstrukcjonizmu. Ponieważ zakłada się w nich, że pozycja badacza może mieć wpływ na generowanie wyników (Creswell, 2013), w związku z tym zastosowano szereg działań, aby zagwarantować wiarygodność, transferowalność, rzetelność i potwierdzalność badań (Shenton, 2004). Na przykład subiektywne poglądy badaczy monitorowano w oparciu o superwizję, *bracketing* (tj. branie w nawias swojej wiedzy i założeń) i dyskutowanie w parach (*peer deb fing ri*) (Patton, 2002). W trakcie analizy danych stosowano kontrolę partnerską (*peer auditing*) oraz kontrolę przez badanych (*member checking*) w celu weryfikacji wyłaniających się wyników (Schwandt, 2015). Co więcej, ścieżka audytu rozciągnięta była na cały proces badawczy (Morrow, 2005). Ostatecznie zaś zapewniono katalityczną trafność, przedstawiając wyniki wywiadów jakościowych do potwierdzenia wszystkim uczestnikom badań (Stiles, 1993).

Wyniki

Analiza danych ujawniła osiem głównych struktur (tematów), które oddawały ogólny obraz zjawiska tranzycji kulturowej w doświadczeniu respondentów. Struktury i ich części ujęte są zbiorczo w tabeli 1. Przez wzgląd na anonimowość w ich dalszej analizie zastosowano pseudonimy.

Tabela 1. Doświadczenia tranzycji kulturowej: Ogólne struktury i części składowe

Doświadczenia przedemigracyjne	Decyzja o wyjeździe Przygotowania do wyjazdu
Wrażenia poemigracyjne	Dostosowywanie się do nowego otoczenia Oczekiwania a rzeczywistość
Edukacja	W obliczu zmian Program nauczania Wpływ kadry szkolnej Lekcje angielskiego jako języka drugiego

Przyjaźń	Wsparcie i informacje Wykluczenie Nawiązywanie znajomości z nowo przybyłymi i uczniami z wymiany międzynarodowej Zaangażowanie w życie społeczności
Rodzina	Wzmocnione więzi rodzinne Przedłużone okresy rozłąki z rodziną Rodzina jako źródło wsparcia lub stresu
Język	Biegłość w języku angielskim Autoekspresja Zasoby wsparcia
Przeżycia wewnętrzne	Rezyliencja Zmagania wewnętrzne
Tożsamość	Mieszanka dwóch Otwartość umysłowa

Doświadczenia przedemigracyjne / *Byłem podekscytowany*

Decyzja o wyjeździe. Wszyscy badani przedstawili powody, którymi kierowały się ich rodziny, postanawiając wyemigrować do Kanady, a także rolę, którą oni sami odegrali w tej decyzji. Większość z nich stwierdziła, że decyzja rodziców przeniesienia się do Kanady łączyła się z poszukiwaniem lepszego życia dla dzieci, co także miało wpływ na stosunek ich samych do wyjazdu. Chociaż większość badanych nie miała poczucia sprawczości w procesie decyzyjnym, nie oceniali oni swojego uczestnictwa w decyzji o wyjeździe jako negatywną lub pozytywną stronę swoich doświadczeń. Wielu respondentów wyraziło wdzięczność rodzicom za ich ofiarność, wiarę w zdolność podjęcia właściwej decyzji, a także przekonanie, że ich własnym obowiązkiem jest ocenić i zaakceptować powstałe w wyniku tego konsekwencje. Vivien, piętnastolatka z Chin, stwierdziła, że *to takie całkowicie nowe doświadczenie, a nie każdy ma możliwość pojechać do innego kraju i pozostać tam przez całe życie*[2]. Wspólna wszystkim była nadzieja, że czeka ich coś lepszego. Bez względu na to, czy wyobrażenie o lepszym życiu wywodziło się z opowieści rodziców, z medialnych przedstawień Północnej Ameryki, czy z ich własnych marzeń i pragnień, wszyscy żywili nadzieję, że życie w nowym kraju zapewni im wspaniałą przyszłość.

Przygotowania do wyjazdu. Po decyzji o emigracji wielu badanych rozpoczęło proces przygotowań, którego częścią były nauka języka angielskiego i gromadzenie informacji o życiu w Kanadzie, a także próba emocjonalnego pogodzenia się

[2] W przekładzie wypowiedzi uczestników oddana jest, o tyle, o ile to możliwe, ich pierwotna forma stylistyczna, leksykalna i gramatyczna, wraz z kolokwializmami, niezręcznościami i błędami językowymi. (przyp. tłum.)

z nadchodzącą zmianą. Mówili, że dzięki przygotowaniom praktycznym (takim jak kursy angielskiego i zbieranie informacji) mieli poczucie większej kontroli nad sytuacją, która pod innymi względami była całkowicie nowa. Jednocześnie zaś brak takich przygotowań opisywany był jako preludium rozczarowań i wzmożonych trudności (tak językowych, jak i emocjonalnych) w początkowym okresie po przyjeździe. Tak było zwłaszcza w przypadku Alexa, siedemnastolatka z Peru, który uważał, że jego rodzina otrzymała mylne informacje o życiu w Kanadzie. Zapytany, co mogłoby im pomóc, zauważył, że potrzebne byłyby przedemigracyjne programy przygotowawcze:

> *Byłoby miło, gdyby programy nie skupiały się na tym, jak już się tu jest… gdyby pomagały przed przyjazdem, wtedy te problemy – przede wszystkim byłoby łatwiej rządowi z finansowego punktu widzenia – a poza tym ludziom też byłoby łatwiej, bo czuliby się pewniej wiedząc, dokąd jadą, prawda?*

Z emocjonalnego punktu widzenia, perspektywa opuszczenia kraju ojczystego wywoływała mieszane uczucia, w tym poczucie utraty sprzężone z oczekiwaniem nowego początku. U respondentów, którzy mieli rok lub więcej na przygotowania, stosunek do migracji czasem przyjmował ambiwalentne formy: niektórzy oswajali się z tym pomysłem, u innych w miarę zbliżania się terminu wyjazdu narastał opór. Catherine, piętnastolatka z Filipin, wyjaśniła: *Gdy już wiedziałam, że nas zaakceptowano i że mamy wizy, poczułam smutek*. Przez pięć lat oczekiwania na przyznanie wizy sponsorowanej przez jej matkę, migracja wydawała się odległą perspektywą; realizm nieuchronnie nadchodzącego wyjazdu wywołał poczucie straty, co z kolei zapoczątkowało okres „kulturowej żałoby".

Poemigracyjne wrażenia / *Kompletnie nowe środowisko*

Dostosowywanie się do nowego otoczenia. Uczestnicy badań opisali kilka swoich pierwszych dni w Kandzie jako czas oswajania i uczenia się. Ten pierwszy okres po brzegi wypełniony był mieszanką różnorodnych uczuć, w tym dezorientacji, zagubienia, podniecenia i niedowierzania. Początkowe reakcje na nowość sytuacji w dużej mierze zależały od okoliczności, w jakich znaleźli się po przybyciu. Ci, którzy mieli krewnych i znajomych, czerpali pociechę z obecności znanych, przyjaznych twarzy i relacji. Ci, którzy nie od razu zaczęli naukę w szkole, opowiadali, że przez kilka pierwszych dni czuli się jak na wakacjach, wolni od wyzwań, które wkrótce miały ich czekać. Spędzali czas, wędrując po mieście i – według Vivien, piętnastolatki z Chin – *zaznajamiając się z całym otoczeniem*. Jednakże dla tych, którzy nie mieli wcześniejszych kontaktów w nowych dla siebie miejscach, pierwszy okres w Kanadzie był często czasem przytłaczającej samotności i dezorientacji. Alex, siedemnastolatek z Peru, który wyemigrował na tydzień przed swoimi urodzinami, powiedział: *Miałem 13 lat, to było tydzień przed moimi urodzinami. Smutno mi było, że nikt nie przyszedł na moje urodziny*. Rodzaje relacji społecznych

ewidentnie miały znaczący wpływ na początkowy okres dostosowywania się przyjezdnych do nowego środowiska.

Oczekiwania a rzeczywistość. W doświadczeniu większości uczestników badań wczesny okres w Kanadzie odznaczał się rozdźwiękiem między tym, czego oczekiwali, a tym, co faktycznie zastali. Powtarzającym się wątkiem było to, że im bardziej skrystalizowane były ich przedemigracyjne oczekiwania, tym trudniej było im przystosować się do realiów otoczenia. W przypadku połowy respondentów oczekiwania te kształtowały się głównie pod wpływem filmów i programów telewizyjnych, stąd niestety ich nowe środowisko często wypadało blado w porównaniu z miejskim życiem i szkolną kulturą, przedstawianą w mediach północnoamerykańskich. Sohrab, siedemnastolatek z Iranu, stwierdził:

> *Filmy. Oglądałem High School Musical…no i…nie jest tak fajnie, jak pokazują, nie byłem tu jeszcze na żadnej wycieczce. Myślałem, że tu ciągle się gdzieś wychodzi, robi kreatywne rzeczy, a wcale tak nie jest.*

Chociaż większości uczestnikom wyzbycie się początkowych oczekiwań zabrało sporo czasu, koniec końców pogodzili się z realiami swojego nowego środowiska. A jak ważne było zgromadzenie dokładnych informacji o kraju docelowym, jasno wynika z wypowiedzi piętnastoletniej Vivien z Chin, która poświęciła sporo czasu, zgłębiając, czego oczekiwać po życiu w Kanadzie. Zapytana, czy jej doświadczenia zbieżne były z tym, czego się wcześniej dowiedziała, stwierdziła: *Kanada okazała się dokładnie taka, jak się spodziewałam.*

Edukacja / *Ciągle siedzę w szkole*

W obliczu zmian. Wszyscy uczestnicy badania mówili o licznych różnicach występujących między szkołami w ich krajach ojczystych a tymi, do których zaczęli uczęszczać w Kanadzie. Wielu z nich wspominało, że czuli się skrępowani i uzależnieni, gdyż wiele zależało od tego, czy inni gotowi byli przyjść im z pomocą. W obliczu otaczającego ich nowego systemu połowa respondentów początkowo miała poczucie zagubienia ze względu na niedostatek posiadanych informacji, pomimo że wielu z nich pierwszego dnia w szkole skorzystało z pewnego rodzaju wprowadzenia. Następnie zostali jednak pozostawieni sami sobie i szkołę musieli poznawać na własną rękę. Powszechne wśród nowo przyjezdnych było zatem poczucie frustracji wywołane brakiem stałej informacji ze strony szkoły, co tym bardziej pogarszało ich sytuację. Alicia, siedemnastolatka z Meksyku, usłyszała, że ma znaleźć swoje zajęcia na planie lekcji. Ponieważ w jej meksykańskiej szkole uczniowie spędzali cały dzień w jednej klasie, tak opisała swoje pierwsze doświadczenia:

> *Byłam w klasie i zadzwonił dzwonek, i wtedy wszyscy wstali. A potem wychodzą, no a ja tam stoję i pytam: „Co jest? Co mam robić", no i wtedy pytam takiego jednego, a on na to: „Ok, prosto, potem w lewo, patrz na numery".*

Program nauczania. W związku z tym, że większość uczestników badań relacjonowała, iż ich rodziny przybyły do Kanady w nadziei, że ich dzieci zdobędą lepsze wykształcenie, doświadczenia szkolne były istotne także dla badanych. Mówiąc o nich, w większości stwierdzali, że programy nauczania wydają im się łatwiejsze, niż się spodziewali. Metody dydaktyczne są bardziej „praktyczne", a mniej teoretyczne, zaś stosunek nauczycieli do uczniów wydawał się im bardziej „wyluzowany". Było to dla nich pewnym zaskoczeniem, a początkowo wręcz źródłem niezadowolenia. Wyjaśniając związaną z tym frustrację, siedemnastoletni Alex z Peru powiedział:

> *Na przykład matematyka była naprawdę, naprawdę nudna. Robiliśmy równania używając płytek, a ja robiłem je z tymi płytkami w drugiej klasie, no bo płytki miały być dla dzieciaków, bo w końcu kto używa płytek? Więc kiedy mieliśmy używać płytek, złościło mnie to.*

Poczucie niezadowolenia często sprawiało, że ci respondenci przestawali uważać na lekcjach. Niektórzy z nich spostrzegli jednak, że taki brak zaangażowania na wczesnych etapach szkolnej tranzycji często prowadzi do narastania zaległości, gdy przechodzi się do poznawania bardziej zaawansowanych treści nauczanych zgodnie z programem nauczania. Ci, którzy gorzej posługiwali się angielskim, doświadczali trudności w opanowaniu nowego materiału przewidywanego programem. Malia, szesnastolatka z Tajlandii, opisała stres spowodowany usiłowaniem nadążania za klasą:

> *Na lekcji zaczynała boleć mnie głowa, takie to było stresujące. Właściwie to dostawałam całkiem dobre oceny, ale przez to moja sytuacja robiła się nawet gorsza, bo starałam się je utrzymać. Mama mówiła mi „nie przejmuj się tym", ale ja tak naprawdę nie wierzyłam jej.*

Trudności językowe zmuszały wielu badanych do dwukrotnie cięższej pracy, wykonywanej, żeby nie odstawać od reszty uczniów, co niektórzy z nich odbierali jako niesprawiedliwość, zwłaszcza wówczas, gdy musieli poświęcać znaczny czas na tłumaczenie materiału, który opanowali już w swoich krajach ojczystych, a jednocześnie starali się poznawać materiał nowy. Dodatkowo połowa uczestników badań mówiła o dezorientacji wywołanej koniecznością wyboru dla siebie zajęć z szerokiej ich oferty i tworzenia własnego planu nauczania.

Wpływ kadry szkolnej. Mówiąc o nauczycielach i pedagogach szkolnych, wszyscy uczestnicy badań stwierdzali, że byli oni tymi osobami, które są w stanie pomóc nowo przybyłej młodzieży włączyć się w system szkolny nowy dla niej pod względem społecznym, akademickim i emocjonalnym. Chociaż w wielu z nich perspektywa zwrócenia się o taką pomoc wzbudzała zdenerwowanie i niechęć, doceniali ją, zwłaszcza gdy została im zaoferowana bez proszenia o nią. Przeważnie pracownicy szkoły przedstawiali nowego ucznia innym jego kolegom. Tak było w przypadku Mony, siedemnastolatki z Iranu, która zdecydowała się przenieść do innej szkoły

po tym, jak w poprzednim liceum padła ofiarą psychologicznej przemocy i poniżania. Już pierwszego dnia w nowej szkole przekonała się o wpływie szkolnej pedagog na jej integrację z grupą:

> *Moja pedagog podeszła do mnie i mówi: „Wszyscy uczniowie dwunastych klas siedzą z przodu, dlaczego nie siedzisz z nimi?" Powiedziałam, że nie znam tam nikogo, a ona przedstawiła mnie im, a oni byli dla mnie naprawdę mili, taka jestem z tego zadowolona.*

Uczestnicy badań opowiadali też, że poza udzielaniem wsparcia społecznego, niektórzy nauczyciele i pedagodzy poświęcali swój czas, aby pomóc im w nauce. Były to osoby, które inicjowały takie wsparcie i dopytywały się o postępy w nauce, a w efekcie sprawiały, że młodzi ludzie czuli, że są ważni i że ktoś się o nich troszczy. Znaczenie wpływu wspierającej kadry uwypukla się zwłaszcza wówczas, gdy przywołuje się wypowiedzi tych uczestników badań, którzy nie doznali wsparcia ze strony nauczycieli i pedagogów. O takich niewspierających pracownikach szkoły respondenci mówili, że brakowało im empatii i zaangażowania lub że byli nieświadomi tego, z jakimi przeciwnościami borykają się nowo przybyli w szkole, mając na myśli poniżanie, stres szkolny i wyobcowanie społeczne. Gdy siedemnastoletnia Alicia z Meksyku usiłowała dowiedzieć się, z jakich przedmiotów musi mieć ocenę, aby starać się o przyjęcie na studia medyczne, pedagog szkolna powiedziała, że zapewne ich nie zaliczy, i poradziła jej, żeby „była realistką". Alicia przyznała, że choć uznaje istotność rozmów z doradcami, straciła w tamtym momencie zaufanie do swojej pedagog, stwierdzając: *Nie wydaje mi się, żeby jej na mnie zależało.*

Lekcje angielskiego jako języka drugiego. Wszyscy uczestnicy badań chodzili na lekcje angielskiego jako drugiego języka (ESL) i – zdaniem większości z nich – zajęcia te różniły się od innych fragmentów szkolnego życia. Ponieważ gromadzili się na nich uczniowie, którzy niedawno przybyli do danej szkoły i do Kanady, „normalizowały" one wiele uczuć doznawanych przez przyjezdnych i sprawiały, że czuli się oni mniej osamotnieni w doświadczaniu tranzycji kulturowej. Piętnastoletnia Vivien z Chin wyjaśniła:

> *Ponieważ wszyscy jesteśmy tu nowi i uczymy się angielskiego, mieliśmy więcej wspólnych tematów, było … coś, o czym mogliśmy pogadać, a nie mogliśmy z innymi uczniami, no kanadyjskimi i … bo oni, oni nie zrozumieją, co czujemy.*

Poza tym większość badanych uznała, że nauczyciele ESL najlepiej rozumieją ich sytuację, zatem to do nich się zwracali, poszukując pociechy i dodatkowej pomocy w nauce. Ava, piętnastolatka z Iranu, powiedziała:

> *W zasadzie moja nauczycielka ESL, ona naprawdę chętnie mi pomaga, szczególnie w tym roku. Pytam ją o różne przedmioty … W pewnym sensie mam z nią więź, bo czuję, że ona wie, na jakim jestem poziomie. Inni nauczyciele i ogólni pedagogowie patrzą na nas jak na uczniów dziesiątej klasy, ale moja*

nauczycielka ESL wie, jaki jest mój poziom ESL i w ogóle, więc czułam z nią taką więź i mogę z nią rozmawiać.

W niektórych przypadkach nauczyciele ESL pomogli nowo przybyłym uczniom nawiązać kontakt z lokalnymi organizacjami zajmującymi się wspomaganiem i stwarzaniem możliwości rozwoju. Opowiadały o tym siedemnastoletnia Mona z Iranu i szesnastoletnia Catherine z Filipin. Takie dodatkowe wsparcie, jak stwierdzali uczestnicy badań, było niezwykle wysoko cenione i pomocne, zarówno dla nich, jak i dla ich rodzin.

Przyjaźń/ *Przyjaciele to taka ważna sprawa*

Wsparcie i informacje. Wszyscy badani podkreślali, że rówieśnicy byli dla nich głównym źródłem wsparcia, gdyż towarzystwo choćby jednego kolegi łagodziło poczucie osamotnienia i przydawało im odporności w obliczu wyzwań. Siedemnastoletnia Mona z Iranu, która często padała ofiarą psychologicznej przemocy w szkole, wyznała:

Na matmie też tak było, ale ponieważ jedna z moich niemieckich koleżanek była ze mną, siedziałyśmy koło siebie. Ją też wyśmiewali, myślę, że przeze mnie, siedzieli zaraz z tyłu, za nami i wyśmiewali się z nas, i obu nam było przykro, ale ponieważ byłyśmy razem … to nie było aż tak strasznie.

Znalezienie choćby jednego przyjaciela niosło korzyści nie tylko ze względu na emocjonalną ulgę, ale także dlatego, że pomagało nawiązać kolejne znajomości. Koledzy stawali się przy tym źródłem informacji o nowym otoczeniu i szkole. Zdaniem większości przyjaźnie (zarówno w szkole, jak i poza nią) były katalizatorami ich społecznej integracji i poczucia przynależności. Miguel, piętnastolatek z Meksyku, stwierdził, że wpływ kolegów polegał na tym, „że mogłem wyrazić siebie, być sobą… to wtedy poczułem, »no, OK, znów jestem u siebie«".

Wykluczenie. Chociaż wszyscy młodzi ludzie mówili o korzyściach płynących z przyjaźni, większość z nich, podejmując próby nawiązania znajomości, napotkała przeszkody. Do głównych przeszkód zaliczało się wewnętrzne poczucie wykluczenia, wynikające z pozostawania poza istniejącymi kręgami społecznymi. Gdy wielu badanych starało się zintegrować z kimś i nawiązać znajomości, szybko uświadamiali sobie, że inni mają już swoje grupy przyjaciół. Niektórzy z nich mieli nadzieję, że kanadyjscy uczniowie podejdą do nich już pierwszego dnia, ale bierne zachowanie rówieśników rozczarowało ich. Siedemnastoletnia Alicia z Meksyku tak opisała pierwsze wrażenie, które zrobili na niej uczniowie w jej szkole: *No cóż, nie jest jak na filmach, gdzie mówią „nie polubią cię, a na stołówce są tacy ludzie i tacy ludzie", tak nie jest … po prostu nic ich nie obchodzisz.* W niektórych przypadkach wykluczenie miało bardziej aktywną postać i prowadziło do poniżania i dyskryminacji. Siedemnastoletnia Mona z Iranu tak opisała swoje doświadczenia:

Zaczęli o mnie gadać … odsuwać się od mojego miejsca. Po dwóch miesiącach byłam jedyną osoba, która siedziała w pierwszym rzędzie na chemii, wszyscy przenieśli się do tyłu i gadali o mnie, a ja słyszałam, co mówili.

Respondenci, którzy spotkali się z poniżaniem, nie umieli bronić się w języku angielskim i czuli, że są na celowniku ze względu na swój ubiór, akcent i nieznajomość pewnych norm społecznych. Wykluczenie przez szkolnych rówieśników skutkowało u nowo przybyłych ogólnym poczuciem wyobcowania. Powszechnym ich pragnieniem było, żeby inni zainicjowali kontakt i wykazali zainteresowanie nimi, gdyż zadanie zbliżania się do grup obcych przerastało ich siły.

Nawiązywanie znajomości z nowo przybyłymi i uczniami z wymiany międzynarodowej. W poczuciu większości badanych bardziej naturalnie przebiegało zaprzyjaźnianie się z innymi przybyszami oraz uczniami pochodzącymi z wymiany międzynarodowej. Wszystkim im wspólne było doświadczenie migracji, a uczestnicy badań czuli się mniej onieśmieleni, zwracając się do nich i inicjując znajomości. Na przykład, po wielu lunchach spożytych w pojedynkę Catherine, szesnastolatka z Filipin, odkryła salę, w której nowo przybyli spotykali się podczas lunchu. Dziewczyna opowiedziała, że od razu poczuła się mniej skrępowana w towarzystwie tej grupy:

Bo oni też jedzą ryż i czuję, że jesteśmy tacy sami, sama nie wiem… Lepiej się czuję z uczniami z wymiany międzynarodowej, bo wiem, że oni też uczą się angielskiego i jesteśmy w takiej samej … prawie w takiej samej sytuacji.

Wspólnota doświadczeń (w połączeniu ze świadomością, że angielski to ich drugi język) dawała uczestnikom badań większą swobodę wypowiadania się, a w rezultacie także ułatwiła im bardziej autentyczne zachowanie się w obecności innych przybyszów i uczniów z wymiany międzynarodowej. Jednakże w przypadku niektórych respondentów decyzja o nawiązaniu znajomości z innymi przybyszami wydawała się nie tyle wyborem, ile jedyną dostępną opcją znalezienia się w grupie rówieśniczej. Takie ograniczenie w wyborze kolegów okazało się o tyle problematyczne, że uczniowie z wymiany międzynarodowej wyjeżdżają po roku czy dwóch. Alicia, siedemnastolatka z Meksyku, która nawet po czterech latach pobytu w Kanadzie wciąż nie umiała nawiązać relacji z miejscowymi rówieśnikami, kolegowała się z uczniami z wymiany międzynarodowej, ale bardzo pragnęła nawiązać bliższy, trwały kontakt z lokalną grupą rówieśniczą. Powiedziała:

Cóż, przez to teraz tak naprawdę wolniej się adaptuję, bo ja, to tylko przejściowe, po prostu jestem przyzwyczajona do bycia z tymi ludźmi i to jest dobre i w ogóle, ale oni potem wyjeżdżają.

Zaangażowanie w życie społeczności. Wszyscy badani korzystali z programów dla młodzieży skierowanych do imigrantów i uchodźców, a prowadzonych przez organizacje non-profit w ich społecznościach. Niektórzy z nich dowiedzieli

się o tych programach od swoich nauczycieli ESL, ale większości respondentom powiedzieli o nich rodzice. Niektórym programy te niosły pomoc w wysiłkach podejmowanych, aby wpasować się w życie szkolne. Jak stwierdziła siedemnastoletnia Mona z Iranu, która uważała, że w szkole nie była całkiem sobą, a raczej starała się być bardziej „kanadyjska", co tak wyraziła:

> *Ale w programach dla młodzieży … byłam sobą, i oni wszyscy byli, myślę, w jakiś sposób sobą, i czułam się tam naprawdę dobrze. Nie musiałam niczego przed nimi udawać, nie byłam tam aktorką, byłam Moną.*

Podobnie piętnastoletni Miguel z Meksyku żywił przekonanie, że wówczas, gdy inni młodzi ludzie mają za sobą zbliżone doświadczenia, jego nie będą oceniać. Wyjaśnił, że poczucie to skłoniło go do *większej, powiedzmy, otwartości w mówieniu o tym, co się dzieje, co przeżywasz, przez co przechodzisz*. Jednak pomimo że programy środowiskowe wzmacniają poczucie przynależności i powiększają możliwości nawiązywania relacji, kilkoro badanych zauważyło, że są one poniekąd staroświeckie. Tylko tym uczestnikom badań, którzy z największymi wyzwaniami borykali się w szkole i w domu, programy te dawały wytęsknioną odskocznię, ale i im nie rozwiązywały ich głównych problemów.

Rodzina / *Zmiana zbliża*

Wzmocnione więzi rodzinne. Wszyscy badani po wyjeździe doświadczyli zacieśnienia związku z co najmniej jednym członkiem rodziny. Utraciwszy więzi z dawnymi wspólnotami, dalszymi krewnymi i znajomymi, odnaleźli oparcie i bliskość uczuciową u członków najbliższej rodziny. Piętnastoletnia Vivien, jedynaczka, która przeprowadziła się z Chin do Kanady z obojgiem rodziców, zrelacjonowała następujące doświadczenie:

> *Cóż, przez pierwsze kilka miesięcy byliśmy sobie właściwie bliżsi… no, zmiana zbliża, nie musisz… jest was tylko trójka, może są jacyś przyjaciele rodziny, ale jedyni ludzie, na których możesz naprawdę polegać, to twoja najbliższa rodzina, więc zbliżyliśmy się do siebie w pierwszym roku.*

Oprócz wzmocnionych więzi uczestnicy badań wspominali też o zmianach ról w obrębie rodzin. Na przykład Milo, siedemnastolatek z Tajlandii, oznajmił, że doświadczenie migracji sprawiło, iż musiał przejąć opiekę nad swoją młodszą siostrą. Opisał to tak: *Ma jakieś kłopoty w szkole, z koleżankami, a ja na to »ach, wszystko będzie dobrze, znajdziesz koleżanki, nie przejmuj się tym«, więc musiałem dojrzeć.*

Przedłużone okresy rozłąki z rodziną. W procesie migracji większość badanych doświadczyła przedłużonych okresów rozłąki z co najmniej jednym rodzicem. Pośród przyczyn takiej rozłąki znalazły się: przerywana migracja, gdy któryś rodzic wyjeżdżał do Kanady jako pierwszy (aby sponsorować rodzinę lub przygotować wszystko na jej przyjazd), oraz powrót rodziców do kraju pochodzenia w związku

z wykonywaną tam pracą. Przedłużona rozłąka z rodziną miała wpływ na przedemigracyjne doświadczenia młodych ludzi, a także na ich poemigracyjną tranzycję. Catherine, szesnastolatka z Filipin, musiała czekać prawie dziesięć lat, żeby zobaczyć matkę. Dziewczyna opowiedziała, że gdy się już spotkały, *gdy przyjechałam tu po raz pierwszy właściwie nie rozmawiałam, byłam taka cicha, bo nie wiedziałam, co powiedzieć, a to dla mnie coś nowego*. Podobnie szesnastoletnia Malia z Tajlandii spędziła wiele czasu w rozłące z matką, a następnie z ojcem. Usiłując dostosować się do nowej szkoły, Malia zaczęła wycofywać się z pozaszkolnego życia społecznego, co tłumaczyła następująco:

> *skupiałam się na szkole i rodzinie, bo mój tata musiał wrócić do Tajlandii do pracy. Byłam więc tylko ja i mama, no i starałam się nawiązać z nią kontakt, bo długo byłyśmy osobno.*

Wraz z wieloma zmianami towarzyszącymi wyjazdowi do nowego kraju uczestnicy badań, którzy doświadczyli przedłużonej rozłąki z rodziną, mieli przed sobą dodatkowe zadanie: poznanie na nowo swoich rodziców.

Rodzina jako źródło wsparcia lub stresu. Z wypowiedzi większości badanych można wywnioskować, że ich rodziny albo udzielały im wsparcia podczas kulturowej tranzycji, albo przysparzały im dodatkowego stresu; natomiast niektórzy przytaczali przykłady jednoczesnego działania rodziców na oba te sposoby. Połowa całej grupy stwierdziła, że odczuwała rozmaite rozdaje wsparcia, udzielanego między innymi przez otwarte, szczere rozmowy, w których rodzice wyrażali poparcie dla ich aspiracji dotyczących przyszłości, zachęcając ich do udziału w programach środowiskowych lub też sugerując nowe hobby, co pomagało im przetrwać trudny okres adaptacji w nowym środowisku. Największe wsparcie Mona, siedemnastolatka z Iranu, otrzymała od swojej matki, która wykazywała się otwartością na otaczającą je nową kulturę. Według Mony:

> *Tak, bo jak jesteś poza domem, a potem przychodzisz do domu, to inna kultura jest trudna. Trzeba być kimś innym poza domem, a kimś innym w domu. Ale jak zauważyłam, że moja mama zmienia się razem ze mną, naprawdę dobrze się poczułam. Rozumiem, że nie muszę być kimś innym w domu – mogę być sobą.*

Natomiast druga połowa badanych wręcz przeciwnie – czuła, że ich rodziny często były źródłem dodatkowej presji w tym stresującym – i bez niej – czasie. U podłoża ich problemów leżały rodzicielskie lęki i oczekiwania niepowodzeń. Siedemnastoletni Alex z Peru opowiedział o swoim ojcu, który bał się, gdy chłopak wychodził sam z domu i chciał przyłączyć się do organizacji w lokalnej społeczności:

> *Czasem pytali mnie: „Możesz pójść z nami do miasta?", więc ja „Mogę iść do miasta?", a on na to „Nie. To za daleko i zbyt niebezpieczne"… Nigdy nigdzie nie wychodziłem, bo mi nie pozwalał, więc trudno było mi znaleźć kolegów.*

Takie negatywne reakcje i interakcje rodzicielskie często wzmagały stres młodych ludzi, co z kolei wpływało na ich zachowanie w szkole i relacje z rówieśnikami.

Dystans. Połowa uczestników badań stwierdziła, że w miarę upływu czasu czuła rosnący dystans do członków rodziny, gdyż w konsekwencji napiętych terminarzy i mnożących się obowiązków rodziny miały mniej możliwości prowadzenia rozmowy i spędzania razem czasu. Rozumieli oni przyczyny narastającego dystansu, które wiązały się ze zwiększeniem obowiązków rodziców w wyniku zobowiązań finansowych i/lub zawodowych, ale doświadczali tej sytuacji jako czegoś, nad czym mieli bardzo ograniczoną kontrolę. W ich oglądzie członkowie rodziny żyli we „własnych bańkach", a w domach „wionęło uczuciową pustką", gdyż każdy zajmował się własnymi sprawami. Badani z niechęcią poddali się nowym realiom. Jak ujął to piętnastoletni Miguel z Meksyku:

> *Na przykład moja mama – właściwie jej nie widuję. Dziś pracuje tylko od 7 do 14, ale zazwyczaj pracuje od 7 do 14, potem odpoczywa przez godzinkę, jak jestem w szkole, a potem wraca do pracy i czasem nie widzę jej nawet przez cztery dni.*

Wraz z rosnącym dystansem postępowało ograniczenie komunikacji między młodymi ludźmi a ich rodzicami. Respondenci obawiali się, że zwierzając się swoim rodzicom, tylko spotęgują i tak poważny obciążający ich stres. Alex, siedemnastolatek z Peru, wyjaśnił: *Nie mówiliśmy o wszystkim, bo wtedy każdy, bo to by za bardzo obciążyło moich rodziców, gdybym wszystko im mówił*. Zamiast zwracać się do rodziców po wsparcie badani często czuli, że powinni ich chronić i tłumili swoje troski lub szukali wsparcia gdzie indziej.

Język / *Czasem nie chce mi się niczego mówić*

Biegłość w języku angielskim. Biegłość, z jaką młodzi emigranci posługiwali się językiem angielskim, wpływała na ich zdolność komunikowania się, a w konsekwencji determinowała możliwości nawiązywania przyjaźni, odnoszenia sukcesów w nauce oraz zaangażowania się w życie społeczności. Wszyscy uczestnicy badań zauważyli, że im sprawniej mówili po angielsku, tym stawali się bardziej pewni siebie, oswajając się ze swoim nowym życiem. Dzięki przygotowaniom przedemigracyjnym, w tym prywatnej nauce angielskiego i lekcjom angielskiego w szkole, czuli się mniej przytłoczeni po przybyciu do Kanady. Siedemnastoletnia Mona z Iranu tak opisała swój proces przygotowań i jego efekty:

> *Do domu przychodził nauczyciel angielskiego… dużo mnie nauczył i uwielbiam angielski. Cały czas oglądałam angielskie filmy, mówiłam do siebie po angielsku, więc gdy przyjechałam do Kanady, nie miałam jakichś wielkich problemów.*

Ci, którzy słabo znali angielski, po przyjeździe czuli się wykluczeni w swoim nowym otoczeniu i dostrzegli, że niemożność wyrażania siebie odbija się na ich

poczuciu tożsamości. Malia, szesnastolatka z Tajlandii, z wzorowej uczennicy stała się dziewczyną niezdolną do odrobienia pracy domowej. W trakcie wywiadu wyznała:

> *Ponad rok trwało, zanim poczułam się szczęśliwa, pewna siebie i tak dalej. Raz nawet popłakałam się w szkole, bo nie byłam w stanie niczego przeczytać, a dostaliśmy cienką książeczkę do przeczytania po angielsku, ale ja w ogóle nie umiałam jej przeczytać. Musiałam pójść do domu i poprosić tatę, żeby przetłumaczył mi całą stronę, a właściwie całą książeczkę.*

Wszyscy badani wskazywali, że im lepiej zna się angielski w momencie przybycia, tym łatwiej przebiega początkowa tranzycja, a im bardziej wzrasta sprawność językowa, tym lepsze staje się doświadczanie życia w Kanadzie.

Autoekspresja. Większość uczestników badań relacjonowała, że trudności w mówieniu po angielsku ograniczały ich autoekspresję. U niektórych skutkowało to całkowitym wycofaniem się z interakcji społecznych. Niemożność postępowania w sposób, do którego przywykli, sprawiła, że respondenci czuli się częściowo odcięci od samych siebie. Piętnastoletni Miguel z Meksyku w ogóle nie mówił po angielsku w momencie przyjazdu do Kanady. Był on z natury osobą rozmowną i towarzyską, ale nowo powstała sytuacja miała wpływ na to, jak postrzegał samego siebie:

> *Na początku zawsze wyglądam jak wariat, więc robiłem coś takiego [robi poważną minę] … Tak jakbym marszczył brwi … więc ludzie myśleli, że jestem nieśmiały i takie tam, no i to było jakby przeglądać się w lustrze i dziwić się „Co to za człowiek? To przecież nie ja?”*

Badani opowiadali o obawie, że inni będą drwić z nich z powodu ich akcentu i nieznajomości słownictwa. Żeby uniknąć takich sytuacji, szukali „wytchnienia” wśród osób mówiących ich pierwszym językiem. Siedemnastoletni Alex z Peru powiedział: *Łatwiej mi było wyrazić się, gdy mówię po hiszpańsku, bo robię to całe życie … Natomiast gdy rozmawiałem po angielsku … nie wiedziałem, jak ich zainteresować*. Jednakże, w miarę jak rosła biegłość językowa, ich poziom stresu obniżał się i wzrastało poczucie pewności. To dzięki lepszemu opanowaniu języka otwierała się dla nich możliwość poświęcenia uwagi innym obszarom życia, takim jak relacje rówieśnicze i osiąganie lepszych postępów w nauce.

Zasoby wsparcia. Połowa uczestników badania podkreśliła, że prowadzenie rozmów w języku angielskim było kluczowe dla postępów w jego opanowaniu. Niektórzy uściślili, że rozmawianie z uczniami urodzonymi w Kanadzie pomogło im poznać niuanse potocznego angielskiego. Siedemnastoletni Sohrab z Iranu wyznał: *rozmowa z Kanadyjczykami to była właściwie jedna z głównych przyczyn, dlaczego chciałem spędzać z nimi czas; żeby nauczyć się języka*. Jednakże dla większości respondentów rozmowa z osobami mówiącymi płynnie po angielsku okazywała się wyzwaniem, przerastającym ich siły. Tylko ćwiczenie słownictwa z innymi osobami uczącymi się angielskiego sprawiało, że mniej bali się popełniać błędy. Między

innymi szesnastoletnia Catherine z Filipin pojechała na kolonie dla nowo przybyłej młodzieży, gdzie ćwiczenie angielskiego przychodziło jej z większą łatwością. Dziewczyna wyjaśniła:

> *No właśnie, nie myślę o tym, co inni … co oni myślą o tobie … na przykład, o naszym angielskim … no wiesz, o gramatyce i takich tam … i nie ma sprawy, żeby ich zapytać jeśli nie rozumiesz, jeśli nie zrozumiało się, co mówią.*

Poczucie, że „nie ma sprawy", jeśli robi się błędy i zadaje pytania, było wspólne tym badanym, którzy opowiadali, że widząc, jak inni młodzi ludzie popełniają błędy, sami czuli mniejsze obawy przed wypowiadaniem się. Wśród innych pomocnych możliwości doskonalenia angielskiego był udział w wolontariacie w lokalnej społeczności, oglądanie filmów i granie w gry wideo po angielsku oraz wsłuchiwanie się w teksty angielskich piosenek. Te alternatywne sposoby ćwiczenia języka były szczególnie cenne dla tych nowo przybyłych, którzy z trudem nawiązywali znajomości, a więc znali niewiele osób, z którymi mogliby rozmawiać po angielsku.

Przeżycia wewnętrzne / *Chciałam wyjechać*

Zmagania wewnętrzne. Połowa uczestników badań stwierdziła, że po przyjeździe do Kanady w takim czy innym momencie zmagała się z uczuciami, które jest skłonna opisać jako „depresję" (lub też emocje powiązane z depresją, takie jak poczucie beznadziejności czy brak radości z codziennego życia). Do pojawiania się takich stanów przyczyniały się doświadczanie poniżania, konflikty rodzinne, różne naciski wywierane ze strony rodziców oraz poczucie wykluczenia ze społeczności. Alex, siedemnastolatek z Peru, w dzień borykał się z trudnościami w nawiązywaniu znajomości w szkole, zaś wieczorami w domu mierzył się z depresją i konfliktami rodziców. Opisując wpływ tej mieszanki doświadczeń, powiedział: *Naprawdę byłem w depresji – nie żeby to była taka straszna depresja na granicy samobójstwa – ale naprawdę byłem w depresji*. Oprócz obniżenia poziomu optymizmu większość badanych doświadczała osamotnienia wynikającego z trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami (spowodowanych barierą językową i/lub uczuciem poniżenia).

Zmagając się z trudnościami, uważali oni, że nie ma nikogo, do kogo można zwrócić się o wsparcie. Dla niektórych respondentów była to kwestia braku zaufania – obawiali się bowiem, że jeśli zwierzą się komuś dorosłemu, powiadomieni zostaną o tym ich rodzice, co tylko zaostrzy problemy domowe. Innym zaś w poszukiwaniu pomocy utrudniało to, że nie znali wcześniej pedagogów pracujących w ich szkołach. Ci właśnie wyrażali pragnienie poznania kogoś, kto mógłby ich zrozumieć i pomóc im, by czuli się mniej osamotnieni. Jak uskarżał się Milo, siedemnastolatek z Tajlandii – chciał porozmawiać o „stresie życiowym" i *tym etapie w życiu nastolatka, przez który przechodzę*, ale czuł, że znajomi i rodzice nie zrozumieją go,

a pedagog szkolny nie sprawił na nim wrażenia osoby, do której można się zwrócić o pomoc w tej sprawie.

Rezyliencja. Wprawdzie doświadczenia przyjezdnych były bardzo trudne, jednak potrafili oni przywołać pewne sposoby, po jakie sięgali, aby poradzić sobie z napotkanymi wyzwaniami. Okazało się, że aby jakiekolwiek zmiany stały się możliwe, wielu młodym ludziom potrzebna była zmiana nastawienia. W przypadku siedemnastoletniego Sohraba z Iranu zmiana taka miała miejsce w sferze życia społecznego. Na początku Sohrab odnosił wrażenie, że Kanadyjczycy nie chcą się z nim przyjaźnić, jednak gdy zmienił punkt widzenia, zaczął nawiązywać liczne znajomości z kanadyjskimi uczniami swojej szkoły. Chłopak opowiadał:

> *po prostu postanowiłem … czasem uważałem, że Kanadyjczycy traktują mnie rasistowsko, ale gdy tylko uświadomiłem sobie, że »to ja tak myślę i to po mnie widać« … zacząłem być sobą.*

Podobnie po lekturze kilku biografii osób, które doświadczyły przesiedlenia i migracji, siedemnastoletni Alex z Peru dokonał odkrycia:

> *muszę zrozumieć, że każde miejsce może być … gdziekolwiek jesteś, możesz poczuć się u siebie, w każdym miejscu możesz się czuć, jak w domu; to zależy od ciebie.*

Niektórzy badani przyznawali, że – oprócz zmiany punktu widzenia – ich aspiracje i wyznaczone sobie cele sprawiły, iż warto było znosić wyzwania integracji. Było tak w przypadku, gdy dążenie do jej osiągnięcia wymagało pozostania w Kanadzie. Siedemnastoletnia Mona z Iranu przyznała, że zna osoby, dla których tranzycja do Kanady okazała się zbyt trudna i powróciły do swoich krajów ojczystych. Na pytanie, co skłoniło ją do pozostania, odpowiedziała: *Chciałabym osiągnąć szczyty. Chcę studiować na dobrej uczelni. Mam mnóstwo marzeń i to dla tych marzeń robię to wszystko*. Marzenia i cele pozwoliły nadać sens pokonywaniu trudności, na które natknęli się uczestnicy badań, i były dla nich źródłem motywacji do podejmowania dalszych starań.

Tożsamość / *Wszystkiego po trochę*

Mieszanka dwóch kultur. Większość badanych opisując swoją kulturową tożsamość, stwierdziła, że wpływ mają na nią zarówno kultura, w której spędzili dzieciństwo, jak i otaczająca ich obecnie kultura kanadyjska. Z jednej strony respondenci uważali, że mają okazję przyswoić sobie najlepsze elementy obu tych kultur i scalić ich walory, konstruując wyjątkową tożsamość; z drugiej jednak czuli się w tym zbyt zagubieni i niezdolni, aby zdefiniować, jaka ma być ta tożsamość, jako że związani byli z więcej niż jedną kulturą. Spędziwszy dość krótki czas w Kanadzie, szesnastoletnia Catherine z Filipin snuła refleksję nad tym, jak jej wyobrażenie o sobie się zmienia. Chociaż wewnętrznie identyfikowała się jako Filipinka, zdawała sobie

również sprawę z tego, że jej zewnętrzne zachowania odbiegają czasem od norm kultury filipińskiej: *Nie wiem … czasem nadal czuję się Filipinką, ale czasem myślę, że jestem teraz Kanadyjką, bo … wszystko, co robię teraz różni się od tego, co robiłam przedtem*. Uczestnikom badań wspólne było pragnienie zalezienia równowagi między kulturą kanadyjską a kulturą, w której wyrośli. W rezultacie większość z nich traktowała wszelkie zmiany, jakie w nich zaszły, jako ich osobiste wybory. Niektórzy respondenci uważali jednak, że z upływem czasu nieuchronnie staną się „bardziej kanadyjscy". Siedemnastoletni Milo z Tajlandii wyznał:

> *Kiedyś myślałam, że to wybór, ale w miarę upływu czasu … niewielu ludzi mówi po tajsku i nie mają takiego samego poczucia humoru i aspektów kulturowych jak ja, więc po prostu musiałem się zasymilować i ciągnąć to, żeby przetrwać i w ogóle.*

Bez względu na to, czy młodzi imigranci chcieli pielęgnować swoje korzenie, dopasować się do Kanadyjczyków, czy znaleźć równowagę między tymi opcjami, wszyscy wyrażali rosnącą świadomość roli, którą kultura odgrywa w ich życiu, w tym wpływ kultury na to, kim są i kim chcą się stać.

Otwartość umysłowa. Uczestnicy badań mówili, że przyjechawszy do Kanady, po raz pierwszy w życiu zetknęli się z różnorodnym wachlarzem kultur. Na początku obca nowa kultura, z którą się zetknęli, dała im wiedzę o tych częściach świata, o których w innych okolicznościach niczego by nie wiedzieli. Uważali, że to zetknięcie obudziło w nich chęć poznawania, obdarzyło otwartością umysłu, którą cenili i która ich cieszyła. Ava, piętnastolatka z Iranu, tak opisała zmianę, którą przeszła:

> *Ale, wiadomo, niektóre rzeczy też się zmieniły, na przykład niektóre moje poglądy, bo w Iranie nie ma aż tak dużo różnych religii i kultur, więc czuję się, jakby to powiedzieć, może otwarta umysłowo, więc włączam w moje życie także inne kultury.*

Zetknięcie z innymi kulturami pomogło też badanym wyzbyć się dawnych uprzedzeń i skłoniło ich do namysłu nad rodzimymi społeczeństwami, które niegdyś wpoiły im dyskryminację ze względu na różnice kulturowe i klasowe. Zaprzyjaźniając się z osobami o rozmaitym pochodzeniu, zaczęli kwestionować swój dawny sposób myślenia i zaskoczeni byli, do jakiego stopnia ich poprzednie poglądy wywodziły się z niewiedzy. Ogólnie szczycili się swoją nową postawą wobec innych i otwartością umysłową, gdyż wskazywała ona na ich osobisty rozwój oraz stanowiła wyrazisty znak ich przemiany i poszerzenia horyzontów myślowych.

Dyskusja

Wyniki niniejszych badań znacznie wzbogacają wiedzę o tranzycji kulturowej i migracji. Konkretnie zaś pozyskanie bezpośrednich głosów nowo przybyłej młodzieży na temat jej osobistych doświadczeń kreśli unikatową perspektywę. Wyniki wskazują, że znaczące tematy wyróżnione w badaniach są ze sobą powiązane, co uwypukla złożoność procesu tranzycji kulturowej. Cały proces tranzycji kulturowej zaczął nabierać kształtu, gdy badanych powiadomiono o wyjeździe do Kanady. Od tego momentu wszystkie kolejne kroki były już ze sobą powiązane i razem składały się na doświadczenia, w których ciągłe wyzwania splatały się na przemian z aktami zwątpienia i rezyliencji. Wyniki te powiększają istniejący zasób wiedzy o zjawisku tranzycji kulturowej, które do tej pory analizowano jedynie na podstawie badań doświadczeń i wypowiedzi dorosłych przybyszów (zob. Sinacore i in., 2009).

Doświadczenia tranzycji kulturowej rozpoczynały się wraz z decyzją dotyczącą opuszczenia kraju. Według badanych najczęstszym powodem, dla którego ich rodzice decydowali się na wyjazd, była możliwość zapewnienia lepszej przyszłości dzieciom. Wprawdzie powód ten jest doskonale znany jako główny motyw skłaniający do migracji (Hutchins, 2011; Suárez-Orozco, Marks, 2016; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001), ale dotychczas niewiele wiadomo było o zaangażowaniu czy bezpośrednim udziale młodzieży w jego organizację i przebieg (Hutchins, 2011). Wywiady z młodymi imigrantami umożliwiły uzupełnienie tej luki w literaturze przedmiotu, gdyż badani opisywali swój wkład w proces decyzyjny, jego internalizację i skutki jego realizacji. Respondenci, których o wyjeździe powiadamiano z wyprzedzeniem, czuli się bardziej włączeni w cały proces, co zazwyczaj pociągało za sobą bardziej pozytywne nastawienie do zbliżającej się emigracji. Natomiast brak przygotowania czy dokładnych informacji przed wyjazdem przeciwnie – pogarszał sytuację młodych ludzi w momencie przybycia do kraju docelowego. Dysponowanie czasem poświęconym na emocjonalne i językowe przygotowanie się miało szczególną wagę, warunkując poemigracyjne powodzenie.

Wczesne etapy tranzycji kulturowej oznaczały dla respondentów wiele środowiskowych i społeczno-kulturowych zmian. Choć zwiększona, a czasem nagła potrzeba opanowania nowej wiedzy i umiejętności ekscytowała niektórych, to dla większości była ona jednak przytłaczająca i stresująca. Stres towarzyszący procesowi balansowania między nawykami wyniesionymi z kraju pochodzenia a sposobem życia w nowym kraju, który często nazywany jest „stresem akulturacyjnym" (*acculturative stress*), mógł zwiększać ryzyko wystąpienia problemów psychologicznych (Sirin, Ryce, Gupta, Rogers-Sirin, 2012; Falavarjani, Yeh, Brouwers, 2019). W naszych badaniach respondenci omawiali w sposób interesujący rolę, którą przedemigracyjne oczekiwania odegrały w ich poemigracyjnych doświadczeniach i stresie akulturacyjnym. Szczególnie istotny wydawał się przy tym udział północnoamerykańskich mediów w kształtowaniu tych oczekiwań, zwłaszcza gdy owocował rozczarowaniem, które wielu nowo przybyłych nastolatków przeżyło po przyjeździe.

Charles Negy, Shari Schwartz, Abilio Reig-Ferrer (2009) sugerują, że jednym z głównych czynników wywołujących stres akulturacyjny jest zjawisko wyjaśniane „teorią zawiedzionych oczekiwań" (*expectancy violation theory* –EVT). Zgodnie z nią gdy oczekiwania jednostki nie są spełnione, pojawia się u niej negatywna reakcja psychologiczna. Podobnie Ada L. Sinacore i in. (2009) ustalili, że imigranci o znacznych przedemigracyjnych oczekiwaniach co do ich sytuacji w przyszłej społeczności, niemal zawsze mają najwięcej trudności z tranzycją. Chociaż ustalenia te zbieżne są z wypowiedziami uczestników naszych badań, to warto pamiętać, że jak dotąd zagadnieniu temu poświęcono zbyt mało badań dotyczących doświadczeń nowo przybyłej młodzieży. Na ich podstawie wydaje się, że tylko wcześniejszy dostęp do dokładnych i istotnych informacji korzystnie działa na młodzież, łagodząc poczucie rozczarowania po przyjeździe do nowego kraju.

W przypadku większości badanych trwałość przeprowadzki została przypieczętowana zapisaniem się do szkoły. Podobnie do ustaleń z poprzednich badań, i tutaj szkoła stanowi najważniejszą scenę, na której rozgrywała się większość akademickich, językowych i społecznych doświadczeń przyjezdnych (Suárez-Orozco, Michikyan, 2016; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Przybysze świadomi byli, że ich przyszłe możliwości zależą od szkolnego sukcesu, w związku z czym odczuwali zwiększoną presję osiągania dobrych wyników w nauce. Niestety wielu badanych wyraziło niezadowolenie z programu nauczania, co zbieżne jest z wynikami poprzednich badań (Li, 2010; Stodolska, 2008). One też wskazują, że niewykorzystanie wiedzy, którą nowo przybyli uczniowie już dysponują, może skutkować brakiem ich angażowania się w zajęcia szkolne i znudzeniem (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Suarez-Orozco i in., 2010; Ngo, 2012; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Takie same wnioski ewidentnie wynikały z wypowiedzi uczestników tych badań, którzy opowiadali, że zaczęli mniej przykładać się do nauki z powodu nudy i braku stymulacji intelektualnej.

Interesujące jest ustalenie, że dla wielu młodych imigrantów lekcje ESL okazały się azylem pośród innych sytuacji szkolnych. Literatura przedmiotu stwierdza, że w wielu nowo przybyłych uczniach lekcje ESL pogłębiają wyobcowanie ze środowiska szkolnego (Li, 2010; Stodolska, 2008), lecz w naszych badaniach jedynie jeden z dziesięciorga uczestników wspomniał o takim doświadczeniu. Chociaż badani wyrażali ogólne niezadowolenie z programu nauczania ESL (Cohen, 2012; Li, 2010; Stodolska, 2008; Suárez-Orozco, Michikyan, 2016; Suarez Orozco, Suarez Orozco, 2001), to o wiele bardziej entuzjastycznie mówili o tym, jak *czuli się* na tych lekcjach, a szczególnie, jak zapewnione na nich bezpieczeństwo i ciepła atmosfera odbiegała od reszty zajęć szkolnych (McCloud, 2015; Oikonomidoy, 2015). Nauczyciele ESL opisywani byli jako dostępni i chętni do pomocy, a uczestnicy badań tłumaczyli, że to, co robili na poszczególnych zajęciach (np. gry pomagające uczniom poznać się nawzajem), ułatwiało im nawiązanie przyjaźni. Spostrzeżenia te stanowią cenną wskazówkę dla kadry szkolnej, która może czerpać pomocne wzorce

z działań podejmowanych przez nauczycieli ESL i rozszerzać je, kreując bezpieczną i przyjazną atmosferę w całej szkole.

Jak istotne są kontakty społeczne, oczywiste było w wypowiedziach wszystkich młodych ludzi. Wynika z nich, że przyjaźnie postrzegano jako źródło emocjonalnego wsparcia i ważny łącznik z nowym otoczeniem. Inni badacze tej problematyki także wykazują, że budowanie przyjaźni może zapobiegać depresji (Fawzi i in., 2009), umożliwiać młodzieży dzielenie się migracyjnymi przeżyciami (Kim, Suh, Kim, Gopalan, 2012), ułatwiać dostęp do zasobów wspólnoty (Tsai, 2006) i dawać poczucie więzi, które pobudza chęć pozostania w kraju przyjmującym (Chow, 2007). Co najważniejsze, przyjaźnie podnoszą u nowo przybyłej młodzieży poczucie przynależności do nowej społeczności (Borrero, Lee, Padilla, 2013; Chow, 2007; Salehi, 2009). Wśród uczestników niniejszych badań potrzeba przynależności była szczególnie wyraźna i należała do głównych przyczyn, dla których nawiązywali oni znajomość z innymi przybyszami i/lub młodzieżą o podobnym pochodzeniu.

Specyficzną rozbieżnością, jaką zasygnalizowano w wypowiedziach, było to, że z jednej strony potwierdzali oni ważną rolę organizacji wspólnotowych, a z drugiej krytykowali je za nieskuteczność w kontaktowaniu nowo przybyłych z młodzieżą kanadyjską. Uczestnicy wyrażali głębokie pragnienie nawiązywania znajomości z młodymi Kanadyjczykami, ale też wymieniali, wśród głównych przeszkód, na które natknęli się w swoich dążeniach, takie ich zachowania, jak poniżanie, dokuczanie, wykluczanie, a także ogólny brak zainteresowania przybyszami. Takie trudności opisywane są w literaturze przedmiotu jako bariery hamujące zaangażowanie społeczne (Li, 2010; Ngo, 2009; Rossiter, Rossiter, 2009; Stodolska, 2008). Wyniki badań wskazują więc na niedostatek takich skutecznych interwencji, które pomogłyby nowo przybyłej młodzieży zintegrować się ze społeczeństwem kanadyjskim.

Choć działania poszczególnych jednostek i grup adresowane wyłącznie do nowo przybyłej młodzieży są niewątpliwie pomocne, to nie wystarczają jednak do zapewnienia pozytywnej tranzycji kulturowej. Większość związanych z tym zadań przejmuje kadra szkolna, w tym nauczyciele i pedagodzy szkolni, którzy dysponują doskonałymi możliwościami wspomagania nowo przybyłej i kanadyjskiej młodzieży w nawiązywaniu wzajemnych relacji.

Język należał do głównych wyzwań, z którymi borykali się młodzi ludzie, usiłując zintegrować się ze społeczeństwem i szkołą, co znajduje potwierdzenie w większości badań nad migracjami (Rossiter, Rossiter, 2009; Sinacore i in., 2009; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Istotnym ustaleniem płynącym z naszych badań jest to, że ograniczona autoekspresja w znacznym stopniu warunkuje postrzeganie samego siebie – dla wielu uczestników utrata zdolności komunikowania oznaczała utratę własnego Ja. Nie dziwi zatem, że w wyniku takiej sytuacji wśród respondentów zaczynały znajdować potwierdzenie wzory negatywnych zachowań omawiane w literaturze, w tym izolacja społeczna (Rossiter, Rossiter, 2009), obawy (Sirin i in., 2012), depresja (Ellis i in., 2011) i obniżone poczucie własnej wartości (Fawzi i in., 2009). Uczestnicy stwierdzali, że ćwiczenie angielskiego (w idealnych

okolicznościach z rodzimymi użytkownikami) było niezwykle ważnym, ale często niedostępnym sposobem uczenia się nowego języka. Wyniki naszych i innych badań wskazują, że brakuje miejsc sprzyjających tego rodzaju praktyce z udziałem obu grup młodzieży: urodzonej w Kanadzie i przybywającej do tego kraju (Li, 2010; Stodolska, 2008). Z tego względu warto apelować o poszerzanie możliwości nauki języka angielskiego nowo przybyłej młodzieży i/lub zachęcać ją do wyrażania siebie w inny sposób (np. przez sztukę, sport czy muzykę), gdyż może to nie tylko podnieść poczucie samoskuteczności przybyszów, ale także wesprzeć właściwy rozwój ich wyobrażeń o sobie.

Rola, którą podczas tranzycji odgrywa rodzina, działając jako czynnik ochronny, znajduje potwierdzenie w badaniach nad migracją i łączy się z pozytywnymi jej efektami, takimi jak sukces szkolny (Suarez-Orozco i in., 2010), wzmocnienie samopoczucia (Rossiter, Rossiter, 2009) oraz spadek poziomu depresji i lęku (Suarez--Orozco, Bang, Kim, 2011). W naszych badaniach uczestnicy wskazywali na istotną w tym procesie rolę rodziny. Z tym, że ci, którzy odczuwali wsparcie ze strony swoich rodzin, widzieli je jako źródło dodatkowej siły, odporności i wytrwałości w pokonywaniu wyzwań; natomiast u nowo przybyłych doświadczających rodzicielskiej presji, domowych konfliktów, a także osłabienia więzi i przedłużających się okresów rozłąki – rodziny powodowały dodatkowy stres. Podobnie jak wskazały to poprzednie badania, uczestnicy borykali się z pogodzeniem odmiennych wymagań w domu i w szkole, odczuwając presję w spełnianiu oczekiwań rodziców (Li, 2010; McMichael i in., 2010). Carola Suárez-Orozco i Marcelo M. Suárez- Orozco (2001) przyjmują, że wzrost rodzicielskich oczekiwań stanowi reakcję na przytłaczające zmiany zachodzące w ich otoczeniu oraz narastanie obawy utraty uczuć dzieci, przyjmujących wartości nowej kultury. Jednocześnie ci uczestnicy badań, którzy stwierdzali, że ich rodzice są optymistyczni i otwarci, utrzymywali, że mają z nimi lepsze stosunki, a cała rodzina żyje w większym dobrostanie. Jasno wynika z tego, że należy pracować z nowo przybyłą młodzieżą w ścisłym kontakcie z jej rodzinami przez cały proces tranzycji kulturowej, gdyż jednostronnie i wybiórczo świadczone usługi doradcze z dużym prawdopodobieństwem będą im nieprzydatne i obce.

Większość naszych respondentów wykazywała tak zwaną „tożsamość transkulturową" (*transcultural identity*) (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001). Wyrażali oni pragnienie przystosowania się do otaczającej ich kultury, utrzymując przy tym więź ze swoim dziedzictwem kulturowym. Badacze w większości dowodzą, że integracja kulturowych wartości, norm i praktyk, dzięki której młodzież może czerpać z obu kultur jednocześnie, to droga do największego sukcesu adaptacyjnego (Berry i in., 2006; Suarez-Orozco, Suarez- Orozco, 2001; Cohen, Kassan, 2018). Wartym szczególnej uwagi ustaleniem niniejszych badań jest jednak stwierdzenie doświadczania przez badanych „ambiwalencji kulturowej" (*cultural ambivalence*). Wyrażało się ono w tym, że uczestnicy, którzy czuli się wykluczeni z kultury głównego nurtu, wydawali się żywić poczucie ambiwalencji i dystansu wobec kultury kanadyjskiej. W tej kwestii badacze przypuszczają, że marginalizacja zazwyczaj prowadzi

do powstania „tożsamości antagonistycznej" (*adversarial identity*) (Suarez-Orozco. Suarez-Orozco, 2001) lub kulturowej separacji (Berry, 2001), ale reakcje opisywane przez uczestników naszych badań nie były aż tak skrajne i ograniczały się do braku zainteresowania, a czasem dezaprobaty wobec kultury głównego nurtu.

Wiadomo, że liczne zmiany wymuszane przez tranzycję kulturową powodują bolączki zdrowotne wśród nowo przybyłej młodzieży (Ellis i in., 2011; Fawzi i in., 2009; Suárez-Orozco, Rhodes, Milburn, 2009). Ale wiedza o tym, jak internalizowane są stresory związane z migracją, wciąż pozostaje ograniczona (Fawzi i in., 2009; Sirin i in., 2012). Dzięki niniejszym badaniom, nowo przybyła młodzież miała okazję opisać swoje wewnętrzne przeżycia ze szczegółami, co z kolei rzuciło światło na wzajemne powiązania izolacji społecznej i depresji.

Nie jest zaskoczeniem to, że większość uczestników naszych badań nie zwróciła się po wsparcie na zewnątrz (np. do nauczycieli czy pedagogów szkolnych), co potwierdza wcześniejsze ustalenia na temat bardzo ograniczonego korzystania z usług psychologicznych przez nowo przybyłą młodzież (Ellis i in., 2011; Fawzi i in., 2009; O'Reilly, Parker, 2013; Majumder i in., 2015; Ziaian i in., 2013). Zbieżne z poprzednimi wynikami badań było też stwierdzenie faktu, że przyjezdni nie korzystali z dostępnych form wsparcia, gdyż wątpili, czy zachowana zostanie poufność (Ellis i in., 2011), oraz brakowało im informacji o dostępnych usługach (Garcia i in., 2011; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Jednocześnie, mówiąc o przyczynach niekorzystania z instytucjonalnej pomocy w swoich wypowiedziach, uczestnicy badań nie nawiązywali do obawy stygmatyzacji z racji choroby psychicznej, różnic kulturowych czy bariery językowej (Ellis i in., 2011; Garcia i in., 2011). Wielu z nich nie zwróciło się o wsparcie ze względu na niezachęcające zachowanie szkolnych pedagogów, pragnienie, aby to pedagog się do nich zwrócił, nie czekając, aż oni zainicjują kontakt, oraz fakt, że nie znali wcześniej tych pedagogów. Ustalenia te zasługują na uwagę, gdyż wskazują, że choć badani pragnęli wsparcia z zewnątrz, ze znacznym wahaniem podchodzili do korzystania z tej formy pomocy. W konsekwencji zwracali się do swoich rówieśników. I choć taki rodzaj wsparcia jest ważny, badania dowodzą, że pomoc ze strony dorosłych mentorów i doradców jest niezbędna i znacznie poprawia dobrostan nowo przybyłej młodzieży (Hersi, 2011; Rossiter, Rossiter, 2009; Suárez-Orozco, Marks, 2016; Suárez-Orozco, Michikyan, 2016; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001).

Podsumowanie

Niniejsze opracowanie podkreśla wieloaspektową złożoność zjawiska tranzycji kulturowej, która nie jest linearnym procesem integracji przyjezdnych ze społeczeństwem kanadyjskim. Główne ustalenia ukazują wielorakie konteksty życia nowo przybyłej młodzieży, w tym istotne czynniki związane z systemem szkolnym, życiem rodzinnym oraz wspólnotą kulturową. Kluczowym działaniem jest zatem

zlikwidowanie rozdźwięku między tymi obszarami oraz trafna ocena, w którym z nich potrzebne są interwencje. Podobnie programy, które angażują nowo przybyłą młodzież i potwierdzają jej rolę w nowym środowisku, mogą być pomocne we wzbudzaniu silnego poczucia przynależności, a w rezultacie sprawić, że młodzi ludzie poczują się w szerszym kontekście społecznym jak u siebie.

Tłumaczenie: Patrycja Poniatowska

Bibliografia

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, *57*(3), 615–631. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Veder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, *55*(3), 303–332. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x

Borrero, N., Lee, D.S., Padilla, M. A. (2013). Developing a culture of resilience for low income immigrant youth. *Urban Review*, *45*, 99–116. https://doi.org/10.1007/s11256-012-0215-4

Chow, H. H. (2007). Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, *33*(3), 511–520. https://doi.org/10.1080/13691830701234830

Citizenship and Immigration Canada. (2017). *Facts and figures, 2017*. Pobrane z http://www.cic.gc.ca/opendata-donneesouvertes/data/IRCC_FF_PR_2017_14_E.xls

Cohen, J. (2012). Imaginary community of the mainstream classroom: adolescent immigrants' perspective. *Urban Review*, *44*, 265–280. https://doi.org/10.1007/s11256-011-0194-x

Cohen, J.A., Kassan, A. (2018). Being in-between: A model of cultural identity negotiation for emerging adult immigrants. *Journal of Counselling Psychology*, *65*(2), 133–154. https://doi.org/10.1037/cou0000265

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. W: K. Spangenberg Urbschat, R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages* (s. 36–62). Newark, DE: International Reading Association.

Ellis, H., MacDonald, H., Lincoln, A., Cabral, H. (2008). Mental health of Somali adolescent refugees: The role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *76*(2), 184–193. https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.184

Ellis, H., Miller, A. B., Baldwin, H., Abdi, S. (2011) New directions in refugee youth mental health services: overcoming barriers to engagement. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, *4*, 69–85. https://doi.org/10.1080/19361521.2011.545047

Falavarjani, M. F., Yeh, C. J., Brouwers, S. A. (2019). Exploring the effects of acculturative stress and social support on the acculturation-depression relationship in two countries

of similar social status. *Journal of International Migration and Integration*. https://doi.org/10.1007/s12134-019-00662-3

Fawzi, S. M., Betancourt, T., Marcelin, L., Klopner, M., Munir, K., Muriel, A., Oswald, C., Mukherjee, J. (2009). Depression and post-traumatic stress disorder among Haitian immigrant students: implications for access to mental health services and educational programming. *BMC Public Health*, *482*(9). https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-482

Gallucci, A., Kassan, A. (2019). "Now what?": Exploring newcomer youth's transition to post-secondary education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *53*(1), 39–58. https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61197

Garcia, M. C., Gilchrist, L., Vasquez, G., Leite, A., Raymond, N. (2011). Urban and rural immigrant Latino youths' and adults' knowledge and beliefs about mental health resources. *Journal of Immigrant and Minority Health*, *13*, 500–509. https://doi.org/10.1007/s10903-010-9389-6

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in Psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.

Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological psychology*, *43*(1), 3–12. https://doi.org/10.1163/156916212X632934

Giorgi, A. P., Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. W: P.M. Camic, J.E. Rhodes, L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (s. 243–273). Washington, DC US: American Psychological Association. https://doi.org/10.1163/156916212X632934

Green, J., Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hersi, A. A. (2011). Immigration and resiliency: unpacking the experiences of high school students from Cape Verde and Ethiopia. *Intercultural Education*, *22*(3), 189–202. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.592033

Hutchins, T. (2011). 'They told us in a curry shop': Child–adult relations in the context of family migration decision-making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *37*(8), 1219–1235. https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590926

Kassan, A., Priolo, A., Goopy, S., Arthur, N. (2019). Investigating migration though the phenomenon of school integration: Anaya's experience of resettlement in Canada. *Proceedings from the 2018 Canadian Counselling Psychology Conference*, 41–55. https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/111410

Kim, J., Suh, W., Kim, S., Gopalan, H. (2012). Coping strategies to manage acculturative stress: meaningful activity participation, social support, and positive emotion among Korean immigrant adolescents in the USA. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *7*. https://doi.org/10.3402/qhw.v7i0.18870

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory Research and Method*. Essex, England: Pearson Education Limited.

Lazarevic, V. (2017). Effects of cultural brokering on individual wellbeing and family dynamics among immigrant youth. *Journal of Adolescence*, *55*, 77–87. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.010

Li, J. (2010). 'My home and my school': examining immigrant adolescent narratives from the critical sociocultural perspective. *Race, Ethnicity and Education*, *13*, 119–137. https://doi.org/10.1080/13613320903550154

Li, X., Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *TESL Canada Journal*, *34*(1), 51–71. https://doi.org/10.18806/tesl.v34i1.1255

Majumder, P., O'Reilly, M., Karim, K., Vostanis, P. (2015). 'This doctor, I not trust him, I'm not safe': The perceptions of mental health and services by unaccompanied refugee adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, *61*(2), 129–136. https://doi.org/10.1177%2F0020764014537236

McCloud, J. (2015). Just like me: How immigrant students experience a U.S. high school. *The High School Journal*, *98*(3), 262–282. https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0008

McMichael, C., Gifford, S.M., Correa-Velez, I. (2010). Negotiating family, navigating resettlement, family connectedness amongst resettled youth with refugee backgrounds living in Melbourne, Australia. *Journal of Youth Studies*, *14*(2), 179–195. https://doi.org/10.1080/13676261.2010.506529

Morawska E. (2018). Qualitative migration research: Viable goals, open-ended questions, and multidimensional answers. W: R. Zapata-Barrero, E. Yalaz (Eds.), *Qualitative Research in European Migration Studies*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_7

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 250–260. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250

Negy, C., Schwartz, S. Reig-Ferrer, A. (2009). Violated expectations and acculturative stress among U.S. Hispanic immigrants. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *15*(3), 255–264. https://doi.org/10.1037/a0015109

Ngo, H. (2009). Patchwork, sidelining and marginalization: Services for immigrant youth. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, *7*, 82–100. https://doi.org/10.1080/15562940802687280

Ngo, H. V. (2012). Cultural competence in Alberta schools: Perceptions of ESL families in four major school boards. *TESL Canada Journal*, *29*(6), 204–233. https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1118

Oikonomidoy, E. (2015). Being the only one: Integration experiences of underrepresented newcomer students. *Journal of Language Identity and Education*, *14*(5), 319–335. https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1090779

O'Reilly, M., Parker, N. (2013). 'You can take a horse to water but you can't make it drink': Exploring children's engagement and resistance in family therapy. *Contemporary Family Therapy*, *35*, 491–507. https://doi.org/10.1007/s10591-012-9220-8

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Petersen, L., Park-Saltzman, J. (2010). Implications for counselling Asian transnational youth: The experiences of Taiwanese youth in Vancouver. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *44*(4), 402–420. https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59244

Reid, K., Flowers, P., Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, *18*(1), 20–23. https://www.researchgate.net/publication/221670347_Exploring_lived_Experience

Rossiter, M., Rossiter, K. (2009). Diamonds in the rough: bridging gaps in supports for at--risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration & Integration*, *10*(4), 409–429. https://doi.org/10.1007/s12134-009-0110-3

Salehi, R. (2009). Intersection of health, immigration, and youth: a systematic literature review. *Journal of Immigrant Minority Health*, *12*, 788–797. https://doi.org/10.1007/s10903-009-9247-6

Schwandt, T. A. (2015). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4th ed.). Thousand Oak, CA: SAGE Publications Inc.

Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*, 63–75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201

Simich, L., Beiser, M., Stewart, M., Mwakarimba, E. (2005). Providing social support for immigrant and refugees in Canada: challenges and directions. *Journal of Immigrant Health*, *7*(4), 259–268. https://doi.org/10.1007/s10903-005-5123-1

Sinacore, A. L., Mikhail, A. M., Kassan, A., Lerner, S. (2009). Cultural transition of Jewish immigrants: Education, employment, and integration. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *9*(3), 157–176. https://doi.org/10.1007/s10775-009-9166-z

Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., Rogers-Sirin, L. (2012). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/a0028398

Statistics Canada. (2016). Census profile, 2016 Census. Pobrane z https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm

Stermac , L., Clarke, A. K., Brown, L. (2013). Pathways to resilience: The role of education in war-zone immigrant and refugee student success. W: C. Fernando, M. Ferrari (Eds.), *Handbook of Resilience in Children of War* (s. 211–220). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7_15

Stiles, B. W. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, *13*, 593–618. https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90048-Q

Stodolska, M. (2008). Adaptation problems among adolescent immigrants from Korea, Mexico and Poland. *Journal of Immigrant and Refuge Studies,6*(2), 197–229. https://doi.org/10.1080/15362940802198884

Suarez-Orozco, C., Ban, J.H., O'Conner, E., Gaytan, X.F., Pakes, J., Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, *46*(3), 602–618. https://doi.org/10.1037/a0018201

Suarez-Orozco, C., Bang, J. H., Kim, Y. H. (2011). I felt like my heart was staying behind: psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, *26*, 222–257. https://doi.org/10.1177%2F0743558410376830

Suárez-Orozco, C., Marks, A. K. (2016). Immigrant students in the United States: Addressing their possibilities and challenges. W: J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, M. Ben--Pertez (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (s. 107–131). New York, NY: Teachers College Press.

Suárez-Orozco, M. M., Michikyan, M. (2016). Education for citizenship in the age of globalization and mass migration. W: J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, M. Ben-Pertez (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (s. 1–25). Teachers College Press

Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. *Youth & Society*, 41(2), 151–185. https://doi.org/10.1177/0044118X09333647

Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Tsai, H.J. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youths' friendship formation network. *Journal of Adolescence*, *41*(162), 285–298.

Valibhoy, M., Kaplan, I., Szwarc, J. (2017). "It comes down to just how human someone can be": A qualitative study with young people from refugee backgrounds about their experiences of Australian mental health services. *Transcultural Psychiatry*, *54*(1), 23–45. https://doi.org/10.1177%2F1363461516662810

Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P., Sawyer, M. (2013). Emotional and behavioural problems among refugee children and adolescents living in South Australia. *Australian Psychologist, 48*(2), 139–148. https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00050.x