

دستیابی به آموزش:

داستان‌هایی درباره‌ی خلق هویت‌های راهبردی توسط پناهندگان جوان به منظور دسترسی به مدارس

ترجمه: پیمان مجیدزاده

انتشار: سایت حق کودکی

<http://right-to-childhood.com>

دستیابی به آموزش: داستان‌هایی درباره‌ی خلق هویت‌های راهبردی توسط پناهندگان جوان به منظور دسترسی به مدارس

جانل آپتین، جان رایت، والرین هاروود

مجله‌ی قومیت، نژاد و آموزش، ۲۰۱۴

بخش آموزش، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه وولونگانگ، وولونگانگ، استرالیا

ترجمه: پیمان مجیدزاده

انتشار: سایت حق کودکی

ارجاع: مجله‌ی قومیت، نژاد و آموزش. دستیابی به آموزش: داستان‌هایی درباره‌ی خلق هویت‌های راهبردی توسط پناهندگان جوان به منظور دسترسی به مدارس. ترجمه‌ی پیمان مجیدزاده. سایت حق کودکی، ۲۰۱۵

معلمان کشورهای میزبان به دنبال راه‌هایی هستند تا نیازهای دانش‌آموزان پناهنده‌ی تازه‌وارد را به نحو مقتضی برآورده سازند. در این مقاله به بیان این امر می‌پردازیم که به منظور تأمین کامل نیازهای دانش‌آموزان پناهنده، درک عمیق‌تری از تجربه‌ی تحصیلی آن‌ها به عنوان "یک پناهنده" پیش از ورود به کشور جدید ضروری است. همچنین به طور ویژه بر داستان سه جوان که پیشتر پناهنده بوده‌اند تأکید کرده و بررسی می‌کنیم که آنها چگونه هویت‌های جدیدی برای خود خلق کرده‌اند تا بتوانند پیش از استقرار در کشور میزبان به آموزش در مدارس دسترسی داشته باشند. در این مقاله به این موضوع می‌پردازیم که چگونه جایگاه منفی و نامشخص "پناهنده" در جهان کنونی سبب محدود شدن منابع و امکان دسترسی پناهندگان جوان به آموزش شده است. در پایان چنین نتیجه می‌گیریم که وقتی این دانش‌آموزان در استرالیا به تحصیلات دسترسی پیدا می‌کنند، این خطر وجود دارد که به جای آغاز گفتمانی که دربردارنده‌ی تجربیات پیچیده‌ی هر یک از آن‌ها باشد، به سرعت با القاب نامناسب جدیدی برچسب زده می‌شوند.

واژگان کلیدی: دانش‌آموزان پناهنده، آموزش، گفتمان، هویت‌های راهبردی

مقدمه

مدارس در کشورهای دموکراتیک غربی تلاش می‌کنند تا نیازهای پیچیده‌ی شمار زیادی از دانش‌آموزان پناهنده‌ی جدید را برآورده سازند. هم اکنون پروژه‌های تحقیقاتی فراوانی در حال بررسی فرایند استقرار مجدد جوانان پناهنده و [چگونگی] برنامه‌های کمک آموزشی برای آن‌ها در کشورهای میزبان هستند (کسیتی و گو ۲۰۰۵؛ اولیف و کوچ ۲۰۰۵؛ هوسن ۲۰۰۶؛ گیفورد، کورئا-ولز، و سمپسون ۲۰۰۹؛ کرانیش ۲۰۱۰؛ فرفولیا و ویکرز ۲۰۱۰؛ نایدو ۲۰۱۱). اما تا کنون تحقیقات اندکی در خصوص تجربیات پناهندگان جوان در مورد تحصیلات انجام شده است. پرینسون و آرنوت (۲۰۰۷) عدم وجود تحقیقات درباره‌ی تحصیلات پناهندگان را همچون یک "زمین بایر" نامیده‌اند که سبب شده تجربیات پناهندگان جوان در مورد آموزش پیش از استقرار در کشور جدید "دیده نشود" (پرینسون و آرنوت ۲۰۰۷، ۴۰۰). این مقاله در نظر دارد تا با استفاده از داستان‌های جوانانی که پیشتر پناهنده بوده و اکنون در استرالیا زندگی می‌کنند، این فضای خالی تحقیقاتی را پوشش داده و تجربیات آموزشی این افراد پیش از استقرار در این کشور را بررسی کند. تحقیقات حاضر درباره‌ی دانش‌آموزان پناهنده‌ی جوانی که به سیستم آموزشی استرالیا وارد شده‌اند، فضای غمناکی را به تصویر می‌کشند. این تحقیقات به عدم تعامل افراد مذکور و مدارس و [همچنین] موانع زیادی که بر سر راه یادگیری آن‌ها وجود دارد، اشاره می‌کنند (سیدو و تیلور ۲۰۰۷، متیوز ۲۰۰۸). در همین تحقیقات گفته شده است که دانش‌آموزان پناهنده، ارزش زیادی برای تحصیلات قایل بوده و علاقه زیادی به یادگیری دارند (اولیف ۲۰۰۷، گیفورد، کورئا-ولز، و سمپسون ۲۰۰۹، شورای پناهندگان استرالیا ۲۰۰۹، کدی ۲۰۱۱). از سوی دیگر، مدارس استرالیا به شدت تحت تأثیر گفتمان‌های نئولیبرالی هستند که به جای درون‌داد بر برون‌داد تمرکز می‌کنند، آزمون‌ها را استانداردسازی می‌کنند (فرفولیا و ویکرز ۲۰۱۰) و رتبه‌هایی که کسب کرده‌اند را در وبسایت‌های "مدرسه‌های من" به نمایش می‌گذارند. این امر بدین معنی است که منابع و زمان برای دانش‌آموزانی که [به منظور کسب آموزش] تلاش و مبارزه می‌کنند بسیار محدود شده است.

در این مقاله به بیان این امر می‌پردازیم که به منظور تأمین جامع و کامل نیازهای دانش‌آموزان پناهنده، درک عمیق‌تری از تجربه‌ی تحصیلی آن‌ها به عنوان "یک پناهنده" پیش از ورود به کشور جدید ضروری است؛ چگونگی درک دانش‌آموزان پناهنده توسط مدارس، به چگونگی برآورده شدن نیازهای آنان کاملاً وابسته است (هتم و اوری ۲۰۱۰). مدارس نقش مهمی در ایجاد محیطی پذیرا و محترمانه دارند؛ محیطی که می‌توان در آن رویکردی جامع و فراگیر را پرورش و توسعه داد (کدی ۲۰۱۱؛ متیوز ۲۰۰۸). بنابراین معلمان باید دانش‌آموزانی که پیشتر پناهنده بوده‌اند را با توجه به پیشینه‌ی پیچیده‌ی آنان درک کرده و داستان‌های امید و انعطاف‌پذیری آنها را گوش دهند تا بدین ترتیب دانش‌آموزان، آسیب‌های روانی را دوباره تجربه نکنند. این استراتژی‌ها، معلمان مذکور را یاری می‌کنند تا جهشی که دانش‌آموزان پناهنده برای سازگاری اجتماعی و آکادمیک با نظام دموکراتیک غربی نیاز دارند را درک نمایند.

تحقیقات نشان داده‌اند که تجربه‌ی استقرار در یک کشور جدید برای جوانان و بزرگسالان متفاوت است (کسیتی و گو ۲۰۰۵؛ اولیف و کوچ ۲۰۰۵). این امر در مورد تجربه‌ی پناهندگی نیز صادق است. علاوه بر این، زندگی پناهندگان جوان اغلب به عنوان بخشی از یک گروه همگن بررسی شده و ابعاد مختلف آن (تفاوت‌های قومیتی، محلی و بین‌نسلی) مورد

توجه قرار نگرفته است. تا کنون تحقیقات جامعه‌شناختی بسیار اندکی درباره پناهندگان جوان انجام شده (مانند هینتون ۲۰۰۰؛ لویکی و پیلزبری ۲۰۰۴؛ چتی و کریولو ۲۰۰۵؛ همپشایر و همکاران وی ۲۰۰۸؛ چتی، فیدیان کاسمیه و کریولو ۲۰۱۰) و شمار تحقیقات درباره‌ی تجربیات آموزشی این افراد حتی از این نیز کمتر است (کریولو، فیدیان کاسمیه و چتی ۲۰۰۵؛ زئوس ۲۰۱۱). از آن جا که تقریباً نیمی از پناهندگان جهان را کودکان تشکیل می‌دهند (کمیساریای عالی امور پناهندگان سازمان ملل متحد ۲۰۱۰)، باید تحقیقات بیشتری درباره وضعیت زندگی پناهندگان جوان انجام شود. داده‌های کمی، اطلاعاتی آماری را در خصوص پناهندگان ارائه می‌کنند (کمیساریای عالی امور پناهندگان سازمان ملل متحد ۲۰۱۰)، اما لازم است که داستان پناهندگان جوان از زبان خود آن‌ها شنیده شود.

زندگی جوانان در جوامع غربی پیچیده و پویا به تصویر کشیده شده است، اما پناهندگان جوان معمولاً با عبارات سطحی‌ای همچون "قربانی"، "آسیب‌دیده"، یا متأثر از "آموزش نادرست" توصیف می‌شوند (میلر، میچل، و براون ۲۰۰۵؛ سیدو و تیلور ۲۰۰۷؛ متیوز ۲۰۰۸؛ کدی ۲۰۱۱). این گفتمان اجتماعی غالب با پیشینه‌ی پناهندگان جوان، ساده‌انگارانه برخورد کرده و سبب محدود شدن درک ما درباره‌ی دانسته‌ها و نادانسته‌ها و توانایی‌ها و ناتوانی‌های آنان می‌شود. در این مقاله بیان می‌کنیم که ممکن است معلمان و محققان با تکیه بر این معانی اجتماعی غالب، راه‌های دیگر درک نیازهای جوانانی که پیشتر پناهنده بوده‌اند را نادیده گرفته و روش‌های مؤثرتر شناخت تجربیات آن‌ها را از نظر دور دارند. داستان‌های پناهندگان جوان در این مقاله نشان می‌دهند که چگونه هر شرکت‌کننده، راه‌هایی را برای کنار آمدن با شرایط نامساعد و دستیابی به آموزش یافته است. در مقایسه با مردم کشورهای نیمکره‌ی شمالی [شمال آمریکا، غرب اروپا و بخش‌های توسعه‌یافته‌ای از شرق آسیا]، "دستیابی به آموزش" معنای بسیار متفاوتی برای پناهندگان جوان دارد. در کشورهای نیمکره‌ی شمالی، دستیابی به آموزش به معنی تامین نیازهای مدرسه‌ای خاص است که خدمات آموزشی باکیفیتی را به کودکان ارائه می‌کند. اما برای پناهندگان، "دستیابی به آموزش" دقیقاً معنای لفظی آن را می‌دهد، یعنی جستجو برای یافتن مکانی که یک معلم داشته باشد، یک صندلی برای نشستن در آن پیدا شود و حضور آنها را بپذیرد. در این مقاله بررسی می‌کنیم که هر یک از شرکت‌کنندگان چگونه هویت‌های جدیدی را برای خود خلق کرده‌اند تا بتوانند پیش از استقرار در استرالیا به تحصیلات دسترسی پیدا کنند.

گفتمان‌های موجود درباره‌ی افراد "پناهنده"

کلمه‌ی "پناهنده" تبدیل به عبارتی سیاسی و رایج شده و به مرور زمان و برای گروه‌های مختلف مردم، معانی مختلفی یافته است. با وجود اینکه استرالیا یکی از امضاکنندگان کنوانسیون مربوط به وضعیت پناهندگان و پروتکل ۱۹۶۹ بوده و در یک سال حدود ۱۳۰۰۰ نفر را در طرح "پذیرش انسان‌دوستانه" به خاک خود راه داده است، در سال‌های اخیر پناهجویانی که با قایق وارد شده‌اند را نپذیرفته و بازداشت کرده است. گفتمان سیاسی مسمومی که پیرامون "مردمی که با قایق فرار کرده‌اند"^۱ شکل گرفته، سبب شده است که دولت استرالیا کمپ‌های بسته‌ای را برای نگهداری این افراد در جزایر مانوس^۲ و نارو^۳ ایجاد کند و ۱۲۷ کودک بدون همراه را در پونتویل تاسمانی^۴ در بازداشت نگه دارد (میلن و

^۱. Boat people

^۲. Mannus Island

^۳. Naru

هنسون-یانگ (۲۰۱۳).

جوانان شرکت‌کننده در این مطالعه، درست مانند جوانان شرکت‌کننده در تحقیق کومسا^۵ (۲۰۰۶) در کانادا، به هیچ عنوان دوست ندارند "پناهنده" نامیده شوند؛ خصوصاً با توجه به تأثیر این کلمه بر وضعیت و هویت فعلی آنان در استرالیا. در توضیح عدم پذیرش عنوان پناهنده می‌توان تا حدی به این دلیل اشاره کرد که این افراد جوان می‌خواهند هویت جدیدی برای خود در استرالیا ایجاد کنند تا از دید مردم به عنوان "دیگران" قلمداد نشوند. دلیل دیگر نیز این است که در راستای یافته‌های زتر (۲۰۰۷) و دیگر محققان (چیمینی ۱۹۹۸؛ هارل-باند ۲۰۰۲) این عبارت معانی تحقیرآمیزی دارد که هم سیاسی و هم رایج هستند.

زتر در تحقیق خود نشان می‌دهد که چگونه در گذشته اعطای لقب "پناهنده" به این دسته از افراد از یک گفتمان انسان‌دوستانه ناشی می‌شد، اما اکنون "گفتمان مزبور، مملو از مفاهیم هویت و تعلق است که در دل مباحث مربوط به شهروندی و مفهوم "دیگران" در حوزه‌ی مهاجرت جهانی جای می‌گیرند" (۲۰۰۷، ۱۹۰). در حالی که "پناهنده" در دوران جنگ سرد به افرادی گفته می‌شد که آرمان‌گرایانه و قهرمانانه به کشوری دیگر پناه برده بودند، اما اکنون گفتمان پیرامون عبارت "پناهنده" تغییر یافته و تحت‌الشعاع "افسانه‌ی تفاوت" قرار گرفته است (چیمینی ۱۹۹۸، ۳۵۱). این تضاد دیدگاه‌ها، به گفته چیمینی (۱۹۹۸)، هنگامی رخ داد که افراد "پناهنده" دیگر نه از کشورهای اروپایی بلکه از نیمکره‌ی جنوبی می‌آمدند و جوامع نیمکره‌ی شمالی به آن‌ها بسیار بدبین بودند.

باومن این تغییرات را به عنوان تجلی امروزیِ روش‌هاییِ تئوریزه می‌کند که "ملل مدرن"، در نتیجه‌ی استعمار و امپریالیسم، "ضایعات انسانی" خود (مانند محکومین، کارگران مازاد، و افراطیون مذهبی) را [به واسطه‌ی این روش‌ها] بسیار دورتر از مرزهای اروپا و انگلیس در کشورهایمانند استرالیا، کانادا، نیوزیلند و کشورهای قاره آمریکا دفع می‌کردند. امروزه یکی از انواع "انسان‌های مازاد" در جوامع مصرفی و رقابتی جهان (باومن تأکید دارد این جوامع شامل همه جهان است) افراد "پناهنده" هستند که بدون هیچ سرمایه‌ای وارد مرزهای یک کشور می‌شوند و به نظر می‌رسد که چیزی برای ارائه به کشور جدید خود نداشته و فاقد ارزش مصرفی هستند. به نوشته باومن، پناهندگان:

... از تمام مؤلفه‌های هویتی خود به جز یک مؤلفه تهی شده‌اند: پناهندگان بی‌خانمان، بی‌مکان و بی‌مصرف. آن‌ها درون محوطه‌ی کمپ تبدیل به توده‌ای از افراد بی‌چهره می‌شوند که تمامی عناصر هویتی از آن‌ها گرفته شده است (۲۰۰۴، ۷۶).

در حالی که باومن به شکلی هوشمندانه جایگاه "پناهنده" را همچون پایین‌ترین کالا در جهان مصرفی کنونی توصیف می‌کند، [قابلیت] کنشگری آن‌ها را با بدبینی نادیده می‌گیرد. از یک سو، وی در این تحقیق توضیحات زیادی در خصوص تجربیات افراد جوان در کشورهای میزبان ارائه کرده است؛ [از اینکه] به این افراد با دیدی خصمانه نگریسته شده، بی‌ارزش پنداشته شده‌اند و به گونه‌ای تحقیرآمیز با آن‌ها رفتار شده است. از سوی دیگر، هم‌زمان، آن‌ها هویت‌هایی برای خود خلق کرده‌اند که به زندگی‌شان معنا دهد. داستان‌های آن‌ها این باور را که زندگی پناهندگان تهی است به چالش

^۴. Pontville, Tasmania

^۵. Kumsa

می‌کشد و حتی هنگامی که با فردی مانند "ضایعات" برخورد می‌شود وی می‌تواند با این موقعیت مبارزه کند. مقاله‌ی حاضر، مبتنی بر این دیدگاه است که این جوانان که پیشتر پناهنده بوده‌اند، به طور فعالانه به خودسازی و تغییر شرایط (چه به عنوان پناهنده و چه به عنوان پناهنده‌ی سابق) پرداخته‌اند تا کیفیت زندگی‌شان را ارتقا داده و زندگی بهتری را برای خود و خانواده خود فراهم کنند. در مقابل، ما استدلال می‌کنیم که افراد با تکیه بر قدرت خود می‌توانند روایت‌هایی خلق کنند که هویتی فراتر از یک قربانی را برای آن‌ها شکل دهد. ما بر اساس دیدگاه یووال-دیویس هویت را یک روایت می‌دانیم، یعنی "داستان‌هایی که افراد برای خود و دیگران روایت می‌کنند و در آنها از اینکه چه خصوصیتی دارند/ ندارند، و به همان نسبت چگونه و چه کسی می‌خواهند/یا باید باشند، سخن می‌گویند" (۲۰۱۰، ۲۶۶). این فرایند خلق هویت انعکاسی^۶، یعنی "دیگری پنداشتن خویش"، "عنصر روایی درک خویشتن" را شکل می‌دهد (یووال-دیویس ۲۰۱۰، ۲۶۶).

در این مقاله بررسی می‌کنیم که چگونه سه جوان شرکت‌کننده در تحقیق، روایت‌هایی از هویت خویش خلق کرده‌اند تا بتوانند به آموزش دسترسی پیدا کنند. ما به طور ویژه بر این امر تمرکز خواهیم داشت که این جوانان چگونه دربارهی "دستیابی به آموزش" در کشورهای میزبان خود سخن می‌گویند. نشان می‌دهیم که چگونه هویت شکل گرفته در خلال گفت‌وگوی این جوانان با محقق، متأثر از فعالیت‌های خاص، روابط قدرت، احساس تعلق به خانواده و ویژگی‌های قومیتی، و همچنین تقابل با سرکوبگران نبز بوده است؛ و همچنین بدین ترتیب بررسی می‌کنیم که چگونه این هویت‌ها ساخته و بازساخته می‌شوند. به عقیده ما هویت‌ها در بستر اجتماع ساخته می‌شوند، همواره در حال تغییر هستند و پرورش آن‌ها نیازمند تعامل پیوسته با دیگران است. فرد از طریق این تعاملات، وجود خود را باز یافته و خویشتن را درک و نام‌گذاری می‌کند (گیدنز، ۲۰۰۲).

ماهیت انعکاسی شکل‌گیری هویت نیز در بازگویی داستان‌های افراد جوان نقشی اساسی دارد. این افراد اکنون در استرالیا هستند و به عنوان پناهنده بار دیگر به زندگی پیشین خود می‌نگرند. به گفته ایستمون (۲۰۰۷، ۲۵۰)، داستان‌هایی از این نوع را «باید نوعی شکل‌گیری یا تفسیر خلاقانه از گذشته دانست که در بسترهای خاصی از حال حاضر شکل می‌گیرند». افراد شرکت‌کننده در پژوهش اکنون می‌توانند آن چه را که نداشته‌اند تشریح کنند، در حالی که وقتی این نوع زندگی را تجربه می‌کردند نمی‌دانستند چه چیزی ندارند. این روایت‌ها با داستان‌های پناهندگان در اردوگاه‌ها، بسیار متفاوت است چرا که به گفته ایستمون (۲۰۰۷، ۲۵۱)، این افراد همچنان در بلاتکلیفی به سر می‌برند، و «نتیجه‌ی امر چندان معلوم نیست». افراد جوان با دانسته‌هایی که به تازگی به دست آورده‌اند پاسخ‌هایی تماماً احساسی را ارائه می‌دهند چرا که به تدریج می‌فهمند گذشته‌ی آنها بر حال و آینده‌شان چه تأثیری داشته است. این موضوع به ویژه درباره‌ی تحصیلات این افراد صدق می‌کند.

روش‌شناسی

پژوهشی که مبنای مقاله‌ی پیش رو است حاصل مطالعه‌ای کیفی است که به بررسی شیوه‌ی زندگی پناهندگان جوان

^۶. Reflective identity

سابق در جامعه‌ی استرالیا پرداخته است؛ این پژوهش چگونگی گفت‌وگوی افراد جوان در مورد هویت خود و همچنین خلق روایت‌های جدید به منظور تعدیل پیچیدگی‌های گذشته، حال و آینده‌شان را مورد مطالعه قرار داده است. در مراحل اولیه‌ی برنامه‌ریزی برای این پژوهش گسترده، رویکردی مشارکتی برای [جمع‌آوری داده‌ها] در نظر گرفته شد. اما محدودیت‌های اخلاقی باعث شد که جمع‌آوری داده‌ها به مصاحبه‌های فردی نیمه‌ساختاریافته و گروه‌های کانونی، به وسیله‌ی مشاوره‌ی که در طی این کار از طریق تلفن همراه قادر به تماس باشد، محدود شود. برای فراخوانی افراد به مشارکت، از طریق یکی از سازمان‌های خدماتی اجتماعی چندفرهنگی وارد عمل شدیم و رضایت افراد شرکت‌کننده را با ارائه‌ی اطلاعات لازم به صورت کتبی و شفاهی کسب کردیم. نگارنده‌ی اول این مقاله، [در گذشته] و تحت نظارت مددکاران سازمان خدمات اسکان جوانان، مربی تیم‌های ورزشی و هماهنگ‌کننده‌ی برنامه‌های موسیقی برای جوانان پناهنده‌ی سابق بود و به همین دلیل با تمام افراد شرکت‌کننده آشنایی داشت. فاصله‌ی بین دوره‌ی مربی‌گری و فراخوانی افراد برای شرکت در پژوهش یک سال بوده است.

افراد شرکت‌کننده در پژوهش

دوازده نفر از جوانان پناهنده‌ی سابق (هفت دختر و پنج پسر، در بازه‌ی سنی ۱۶ تا ۲۵ سال) در این پژوهش شرکت کردند. همه‌ی این افراد به عنوان پناهنده و تحت برنامه‌ی انسان‌دوستانه‌ی اسکان مجدد پناهندگان دریایی وارد استرالیا شده‌اند. در این برنامه، از پناهندگانی دعوت شده که با همکاری کمیساریای عالی سازمان ملل برای پناهندگان، برای [مهاجرات] و سکونت در استرالیا، انتخاب شده‌اند. این افراد جوان به گفته‌ی خودشان اهل ایالات کارنی و چین در برمه، کشور برمه، بوروندی، سودان جنوبی، جمهوری دموکراتیک کنگو و سیرالئون، و توگو بوده‌اند، اما بیشتر عمر خود را در کشورهای مثل تایلند، مالزی، کنیا، زامبیا، بنین، آفریقای جنوبی، و غنا سپری کرده‌اند. برخی از این افراد با خانواده‌ی خود و برخی دیگر به همراه افراد بزرگ‌سال فامیل به استرالیا آمده‌اند. همه‌ی افراد شرکت‌کننده، اعضای خانواده‌ی خود را از دست داده و یا آنها را در کشورشان رها کرده بودند. هدف این پژوهش همانند [پژوهش] رسول (۱۹۹۹)، این بوده است که با افراد شرکت‌کننده به عنوان افرادی برخورد شود که نسبت به تجربه‌های خود «آگاهی» دارند و با شرکت [در پژوهش] می‌توانند نسبت به کنشگری و نقاط قوت شخصی خود آگاهی بیشتری کسب کنند.

تحلیل موضوعی

برای جمع‌آوری اطلاعات از داده‌ها و تقسیم‌بندی آنها به موضوعات مجزا، تحلیل محتوای موضوعی انجام گرفته است. نتایج حاصله، بینشی غنی درباره‌ی دغدغه‌های این افراد، تمایل به ارتباط با دوستان استرالیایی، تمایل به دیده شدن به عنوان افراد موثر در جامعه، تمایل به استفاده‌ی حداکثری از فرصت‌های آموزشی، دلتنگی برای پدر و مادر (برای سه نفر از شرکت‌کنندگان)، نیاز به استقلال برای بررسی شیوه‌های سنتی زندگی خانوادگی و شیوه‌های جدید زندگی در استرالیا، و ابراز امیدواری و لذت از ماجراهای جدید در استرالیا، به دست داده‌اند.

دستیابی به آموزش به عنوان پناهنده

به دلایل متعدد، بررسی آمارها درباره‌ی آموزش کودکان و جوانان پناهنده با پیچیدگی‌های زیادی همراه است. نخستین

دلیل این است که بارِ اسکان پناهندگان، به شکل متوازن در جهان تقسیم نشده است. کشورهای در حال توسعه، چهار پنجم مهاجران اجباری جهان را در خود جای داده‌اند (گاترس، ۲۰۱۰)، و گزارشی هم درباره‌ی دسترسی پناهندگان به آموزش و محل آموزش آنها در این کشورها وجود ندارد. دوم این که بسیاری از کشورهای پذیرنده، معاهده‌ی پناهندگان را امضا نکرده‌اند و بنابراین کمیساریای عالی سازمان ملل برای پناهندگان در کمک به پناهندگان در این کشورها با محدودیت روبه‌رو است. به علاوه، [با وجود اینکه] اصلی‌ترین راه برای کمک به پناهندگان در نقاط مختلف جهان تاسیس اردوگاه است، تنها یک سوم پناهندگان در این اردوگاه‌ها هستند و بقیه، در نواحی شهری کشورهای میزبان به عنوان «مهاجران غیرقانونی» یا با استفاده از ویزاهای محدود زندگی می‌کنند.

بر این اساس، آمارهایی که در ادامه می‌آیند صرفاً درصدِ کودکان تحت پوشش کمیساریای عالی سازمان ملل را نشان می‌دهد که به مدرسه نمی‌روند. این آمارها تصویری ناخوشایند را نشان می‌دهند:

- بیش از ۲۴٪ کودکان شش تا یازده ساله
- بیش از ۷۹٪ افراد ۱۲ تا ۱۷ ساله
- بیش از ۹۳٪ جوانان ۱۵ تا ۲۴ ساله (کمیساریای عالی سازمان ملل برای پناهندگان، ۲۰۱۰).

این آمارها از یک سو نشان می‌دهند که حتی با کمک کمیساریای عالی سازمان ملل دستیابی به آموزش کار دشواری است، و از سوی دیگر این پرسش را مطرح می‌کنند که پناهندگانی که تحت حمایت این نهاد نیستند در این امر با چه دشواری‌هایی روبرو هستند. همه این آمارها نشان می‌دهند که دسترسی پناهندگان به آموزش کاری بسیار دشوار است. نکته‌ی تناقض‌آمیز این است که بنا به سیاست‌های آموزشی، دسترسی به آموزش از حقوق اساسی بشر برای کودکان است و در کنوانسیون حقوق کودک نیز در مورد این موضوع توضیح داده شده است (۱۹۸۹). در ماده ۲۲ این کنوانسیون به شکل ویژه به حقوق و آزادی‌های کودکان پناهنده اشاره شده است. در نسخه‌ی بازبینی‌شده‌ی "دستورالعمل‌هایی برای کمک به آموزش پناهندگان" (۱۹۹۵) به اهمیت آموزش کودکان در اردوگاه‌ها و در شرایط اضطراری اشاره شده است. با این حال، متأسفانه شرایط واقعی بازتاب این سیاست‌ها نیستند. به گفته کریستی و سیدو (۲۰۰۲) فرضی که می‌گوید بیانیه‌های حقوق بشر به راهکارهای عملی تبدیل شده و دسترسی به آموزش را برای پناهندگان و فقرا میسر می‌سازند، فرضی دور از واقعیت است؛ این بیانیه‌ها بیشتر شکلی نمادین دارند. هت‌اوی (۲۰۰۵) بر این باور است که عاملی که باعث عدم دسترسی پناهندگان به آموزش می‌شود فقط محدودیت‌های مالی نیست، بلکه کشورهای میزبانی که از ورود پناهندگان هراس دارند، با دریغ کردن آموزش، عوامل جذبِ بیشتر پناهنده را کاهش می‌دهند. به گفته ژئوس (۲۰۱۱)، معضل آموزش پناهندگان این است که آموزش این افراد در برزخ قرار دارد و به طور کلی عاملی در بی‌ثباتی کشور میزبان به شمار می‌رود. در واقع، با توجه به این که بیشتر بارِ پناهندگان بر دوش کشورهای در حال توسعه است، جای تعجب نیست که با وجود اولویت بالای آموزش برای پناهندگان، کشور میزبان نتواند آن را تامین کند.

دستیابی به آموزش : هویت‌های راهبردی

برای بیشتر افراد جوانی که در مصاحبه‌های این پژوهش شرکت داشته‌اند، موضوع آموزش و مدرسه، پیش از آمدن به استرالیا، موضوعی بوده که کمتر مورد توجه قرار می‌گرفته است، نادیده گرفته می‌شده، یا تجربه‌ای منفی انگاشته می‌شده است. نظر به گفته‌های یووال-دیویس، و با توجه به این که این اوصاف نمایان‌گر یافته‌های مطالعات فوق‌الذکر است، این روایت‌ها همچنین پیچیدگی مسائل مبتنی بر هویت را برای دسترسی به آموزش نشان می‌دهند.

وقتی از حنا⁷ در مورد اینکه آیا در اردوگاه پناهندگان در غنا به مدرسه رفته است یا نه سوال شد، او گفت:

ها ها، مدرسه _ عجب جوکی! آنجا فقط جایی بود که کسانی که خودشان هیچی نمی‌دانستند، به ما درس می‌دادند. سواد انگلیسی بعضی از ماها حتی از آنها بیشتر بود. بیشتر شبیه جایی برای وقت‌گذرانی بود. از نظر من اینطور بود.

جوزف⁸ در پاسخ به پرسشی درباره‌ی اردوگاه پناهندگان در کاکوما⁹ گفت:

اوه مدرسه، من از مدرسه‌ی اردوگاه متنفر بودم. تا مدرسه خیلی راه بود. برای همین دوست داشتم ماشین داشتم باشم. می‌دانم _ وقتی آن ماشین را بگیرم به مدرسه می‌روم.

روایت جوزف از درس خواندنش قبل از ورود به استرالیا بیشتر به برداشت او از شرایط فعلی خود و دیگران در استرالیا (به عنوان مرد جوانی که قرار است اولین ماشینش را بخرد) مربوط می‌شود تا به زندگی او در کاکوما.

اما برای برخی از این جوانان، علی‌رغم شرایط زندگی در اردوگاه‌های پناهندگان، مدرسه رفتن فضای مناسبی برای تمرین کنشگر بودن و تبدیل شدن به «دانش‌آموز» و «فرد تحت آموزش» بوده است. این برداشت از مدرسه نوعی از بازاندیشی شخصی را نسبت به واکنش به شرایط و توصیف تلاش‌ها برای تغییر هویت و یافتن راه‌هایی برای تداوم و رسیدن به زندگی بهتر نشان می‌دهد.

دو نفر از شرکت‌کنندگان در پژوهش با نام‌های سینگ می¹⁰ و جای¹¹ از مرز تایلند و برمه وارد شده‌اند، اما تجربه‌ی آنها از آموزش در اردوگاه پناهندگان بسیار متفاوت است. داستان ژاکلین¹² جایی بین داستان سینگ می و جای قرار می‌گیرد و نشان می‌دهد که یک دختر جوان اهل توگو چه تجربه‌ای از مدرسه در بنین به عنوان کشور میزبان داشته است. روایت‌هایی که در ادامه می‌آیند برای تشریح مسیرهای گسترده و متنوع این افراد جوان برای دسترسی به مدرسه قبل از ورود به استرالیا و کنشگری آنها برای بهبود شانس آموزش به کار گرفته می‌شوند.

⁷. Hannah

⁸. Joseph

⁹. Kakuma

¹⁰. Sing Me

¹¹. Jai

¹². Jacqueline

سینگ می

ابتدا داستان سینگ می و مدرسه رفتن او را در اردوگاه کارنی¹³ در مرز تایلند و برمه بررسی می‌کنیم. او در زمان انجام مصاحبه ۱۹ سال داشته و سال دهم دبیرستان بوده است. سینگ می تا آن زمان، ۱۸ ماه در استرالیا زندگی کرده بود. او دوست نداشت مصاحبه‌اش ضبط شود چون حس می‌کرد به زبان انگلیسی تسلط کافی ندارد، و به همین دلیل نگارنده‌ی اول این مقاله، گفته‌های او را به تحریر درآورده است و در نتیجه در حین نوشتن گفته‌های او مکث‌هایی در این گفت‌وگو وجود داشته است. نکته جالب آن است که این شیوه‌ی مصاحبه باعث شد نگارنده از سبک غربی در گفت‌وگو فاصله بگیرد و به سبک مصاحبه‌ی کارنی نزدیک شود. با وجود اینکه نگارنده‌ی اول، هفت سال و نیم در شمال تایلند زندگی کرده بود، اما شیوه‌ی گفت‌وگو در زبان قومی برمه‌ای و نیز زیبایی مکث‌ها برای درک گفته‌های طرف مقابل را فراموش کرده بود. با توجه به این که مصاحبه‌ها با استفاده از کاغذ و قلم ثبت می‌شد، بعد از جملات سینگ می اندکی مکث لازم بود و او نیز در این زمینه همکاری می‌کرد.

ورود به مدارس تایلند (کشور میزبان) برای پناهندگان بدون داشتن کارت شهروندی غیر قانونی و غیر ممکن است چرا که اردوگاه‌ها در مناطق کوهستانی در نزدیکی مرز و در جایی ساخته شده‌اند که تایلندی‌های کمی زندگی می‌کنند. از دید مردم محلی تایلند، این اردوگاه‌ها «منطقه‌ای حائل» بین دو ملت هستند. این اردوگاه‌ها اماکنی «موقت» به شمار می‌روند اما بعضی از آنها از سال ۱۹۸۴ تا کنون وجود داشته‌اند.

سینگ می شرایط اردوگاه را این گونه توصیف می‌کند:

من ۱۷ سال در اردوگاه پناهندگان بودم. آنجا تنها جایی بود که می‌شناختم چون جای دیگری زندگی نکرده بودم. من در ایالت کارنی به دنیا آمدم و وقتی آنجا را ترک کردیم، یک سالم بود. مادرم که به آنجا رسید، ابتدا آنها خانه‌ای نداشتند و زیر درخت زندگی می‌کردند، بعد یک درخت بامبو پیدا کردند و با این درخت خانه ساختند.

بعضی وقت‌ها احساس ناامیدی می‌کنیم. آنها به ما برنج می‌دهند.

تنها چیزی که می‌بینم اردوگاه است. نمی‌دانم بیرون از اردوگاه چیست چون نمی‌توانم از اینجا بیرون بروم. در اردوگاه می‌نشینم و ساعت‌ها فکر می‌کنم که بیرون چه شکلی است؟ مردم چه کار می‌کنند؟ اما بیرون را نمی‌بینم، چیزی از بیرون نمی‌دانم.

تحمل زندگی یکنواخت در اردوگاه پناهندگان برای سینگ می به منزله‌ی درس سخت مقاومت بوده است. تجربه‌ی زندگی سینگ می، به زمین‌های اردوگاه محدود بوده و تنها فعالیت او در آنجا انتظار برای گرفتن غذایی بوده که یک بار در ماه به اردوگاه تحویل داده می‌شده است. ارتش تایلند در مرز برمه در اردوگاه‌ها گشت می‌زده است، نه برای این که مردم را بیرون نگه دارند، بلکه برای این که پناهندگان را داخل اردوگاه نگه دارند. متوجه شدم که در هنگام نجوا کردن جملات زیر، دست‌های سینگ می می‌لرزند:

¹³. Karennii

نمی‌توانیم از اردوگاه بیرون برویم. باید در این زندان بمانیم، ارتش تایلند تفنگ دارد، آنها ما را در چنگ خود گرفته‌اند. آنها ما را زندانی کرده‌اند [دستش را مشت می‌کند و تکان می‌دهد]

زمانی که سینگ می‌اردوگاه را توصیف می‌کند، خانواده‌اش به حرف‌هایش گوش می‌دهند، آنها ساکت هستند اما سرشان را به علامت تایید تکان می‌دهند. مدتی بعد آنها به من می‌گویند که هیچ‌وقت از ترسی که در تمام سال‌های زندگی در اردوگاه تجربه کرده‌اند با کسی صحبت نکرده‌اند. سینگ می‌با گفتن داستان‌اش احساس راحتی می‌کند. از گفته‌هایش تعجب می‌کنم، بیشتر حرف‌های پناهندگان در مورد ترس از جنگ است، اما اینجا سینگ می‌با همین چند جمله، ترس از زندگی در «زندان» را آشکار می‌سازد، ترس از ارتش کشور میزبان و اسلحه‌های آنها. زندگی در اردوگاه برای سینگ می‌چیزی فراتر از انزوا و سکون است، زندگی همراه با ناامنی و عدم اطمینان و ترس از خطرات پیش‌بینی نشده. در این شرایط، دیدگاه‌های بشردوستانه که اردوگاه پناهندگان را محلی برای حفاظت از آنها می‌دانند به چالش کشیده می‌شود، در اینجا کشور میزبان از اردوگاه به عنوان محلی برای محصور کردن پناهندگان و اطمینان از دور ماندن پناهندگان از جامعه‌ی میزبان استفاده می‌کند. بنا به گزارش کنسرسیوم مرز برمه¹⁴ (۲۰۰۴)، فساد یکی از نگرانی‌های اصلی نهادهای حامی اردوگاه‌ها است، چرا که پناهندگان برای قاچاق چیان گرسنه و تاجران جنسی فعال در مثلث طلایی، «طعمه‌هایی بی‌دفاع» انگاشته می‌شوند.

سینگ می‌با در پاسخ به پرسشی درباره اولین خاطراتش در اردوگاه می‌گوید:

وقتی چهار سالم بود به مدرسه رفتم - نه مثل مدرسه‌های اینجا. ما درس نمی‌خوانیم، آواز می‌خوانیم و همگی بازی می‌کنیم.

سپس از او پرسیدم نسبت به مدرسه و درس خواندن چه احساسی دارد. [او گفت]:

خوش‌شانسم که در برمه نیستم. زنده هستم، خوشحالم که به اردوگاه آمده‌ام. اما چون نمی‌توانم در اردوگاه تحصیلاتم را در سطوح بالاتر ادامه دهم، خوشحال نیستم. [اینجا] همه خودشان را به نوعی سرگرم می‌کنند. کار زیادی برای انجام دادن نیست. دبیرستان هست، تا سال دهم. در مدرسه زبان کارنی و برمه‌ای و رقص کارنی یاد می‌گیریم. معلم [هم] یکی از افراد اردوگاه است، هر چه می‌گوید ما تکرار می‌کنیم. کتاب نداریم. هیچ‌کس انگلیسی درس نمی‌دهد، ولی ما سعی می‌کنیم یاد بگیریم. بعضی دانش‌آموزان بزرگ‌تر درس می‌دهند، ولی نمی‌توانند (انگلیسی) حرف بزنند، می‌توانند بخوانند، ولی نمی‌توانند صحبت کنند. بعضی وقت‌ها آدم‌های سفیدپوست از سازمان کاتولیک خدمات پناهندگان (جی آر اس)¹⁵ به اردوگاه می‌آیند.

سینگ می‌با وقتی به مدرسه می‌رفته که کار دیگری برای انجام دادن نداشته است، در مدرسه کتاب، دفتر و قلم نیست، مدرسه جایی برای سرگرم کردن بچه‌ها است، برای پر کردن وقت، و سپری کردن ساعت‌ها و روزها انتظار در اردوگاه. مدرسه جایی است برای دور شدن از خانواده و قرار گرفتن در کنار دیگر جوانان. کنسرسیوم مرز برمه با عدم دسترسی به امکانات آموزشی و تعداد اندک معلمان آموزش دیده، مدرسه‌ی خاص خودش را ساخته است.

¹⁴ The Burmese Border Consortium

¹⁵ Jesuit Refugee Service/ JRS

نکته مهم این است که ما از روایت‌های سینگ‌می، تسلیم نشدن و تمایل او به درس خواندن را درمی‌یابیم. سینگ‌می می‌گوید از شرایط آموزشی خود راضی نیست، اما تسلیم نمی‌شود، سعی می‌کند شرایط آموزش را تغییر دهد و از اندک داشته‌های خود در زندگی استفاده کند. سینگ‌می و دانش‌آموزانی مثل او که از دنیای مدرن عقب مانده‌اند، امیدشان را به درس خواندن و آینده از دست نمی‌دهند، و همچنان به «مدرسه» می‌روند. او از ضعف‌های مدرسه می‌گوید، از این که «هیچ‌کس انگلیسی صحبت نمی‌کند»، اما این واقعیت او را تغییر نمی‌دهد، و همکلاسی‌هایش هم همچنان به یادگیری انگلیسی مصمم هستند. سینگ‌می در توصیف سرسختی دانش‌آموزان و ارتباط خود با جامعه‌ی مدرسه‌ای در اردوگاه می‌گوید «ما به تلاش خود ادامه می‌دهیم». او به حل مشکلات در جامعه کوچک خود کمک می‌کند و اگر تنها کاری که از دستش برمی‌آید تلاش کردن باشد، همین کار را می‌کند.

سینگ‌می در مدرسه با هویت خاص فرهنگی خود آشنا می‌شود. بزرگ‌ترها داستان‌هایی را درباره‌ی کشور و گذشته‌اش برایش بازگو می‌کنند و او می‌فهمد که مردم چگونه از سرزمین خود بیرون رانده شده و در چنگال پاک‌سازی نژادی گرفتار شده‌اند. روزهای جمعه، همه برای نشان دادن هویت خود به عنوان افرادی خارجی و اقلیتی قومی و تحت تعقیب، لباس سنتی کارنی می‌پوشند (کنسرسیوم مرز برمه، ۲۰۱۰). ترکیب «افسانه و تاریخ» (مالککی، ۱۹۹۵) در گروه‌های قومی تحت تعقیب، موضوعی غیرعادی نیست. برای مثال، مالککی در پژوهش مردم‌نگارانه‌ی خود می‌گوید مردمان قوم هوتو در اردوگاه پناهندگان به هویتی جمعی و متفاوت با سرزمین مادری خود دست یافته‌اند:

پناهندگان قوم هوتو به دور از هویت جمعی خود _ و به دور از زندگی در خلا فرهنگی و تاریخی _ هویت خود را در جابه‌جایی و قدرت و معنای حاصل از جایگاه اجتماعی برزخ‌گونه‌ی خود باز یافته‌اند (۱۹۹۵، ۱۶).

سینگ‌می جایی را برای تعلق به «هویت جمعی» اقلیتی تحت تعقیب پیدا کرده است؛ او می‌داند که این هویت خاستگاهی نژادی دارد و او به خاطر همین خاستگاه نژادی در اردوگاه پناهندگان است و با تلاش برای تحصیل تا جایی که ممکن است، داوطلبانه به مردم خود کمک می‌کند.

به گفته سینگ‌می دلیل تقاضای خانواده‌اش برای اسکان مجدد در استرالیا این بوده که او و خواهر و برادرهایش به آموزش دسترسی داشته باشند و به کارنی در مبارزه برای آزادی کمک کنند.

بعضی مردم می‌گویند «وقتی به [استرالیا] بروی کشور خود را فراموش می‌کنی. مجبور نیستی اینجا را ترک کنی.» اما من فکر می‌کنم اگر از اینجا بروم پیشرفت کرده و به کشورم کمک می‌کنم. در اردوگاه درس نمی‌خوانیم ولی شاید یک روز در زندگی‌ام بتوانم درس بخوانم.

مردم کارنی با اجبار شدیدی روبه‌رو هستند که در اردوگاه بمانند و در شمار [افراد] به حساب آیند که از میهن خود دور شده‌اند. ترک وطن، خیانت به هویت فرهنگی و تضعیف مبارزه‌ی کارنی برای بازگشت به سرزمین خود در برمه به شمار می‌رود، اما در نگاه سینگ‌می، ترک وطن راهی برای دسترسی به تحصیلات در کشور جدید بوده که به او مهارت و شایستگی‌های لازم برای کمک به مردمش را می‌دهد. انگیزه‌ی اصلی او برای جابه‌جایی این بوده که با دانش و مهارت‌های جدید بازگردد و به پیشبرد اهداف مردم کارنی کمک کند. راهبرد «بقای کارنی» که انتخاب سینگ‌می بوده،

توسط بسیاری از اقلیت‌های قومی محصور در اردوگاه نیز پذیرفته شده است. برای مثال، پژوهش چاتی، فیدان کاسمیه، و کریولو (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که پناهندگان صحرای طرحی فراملی برای مراقبت و آموزش کودکان خود سازمان‌دهی کرده‌اند که بر اساس آن در کشورهایی که مایل به میزبانی از آنها هستند، به تحصیل مشغول شوند. این دانش‌آموزان «اهمیت آموزش را با تمام وجود حس می‌کنند، و به باور آنها تحصیلات سلاحی مهم برای مبارزه‌ی ملت‌شان برای آزادی اقتصادی و سیاسی است» (چاتی، فیدان کاسمیه، و کریولو، ۲۰۱۰، ۳۷). سینگ‌می و خانواده‌اش، همانند دیگران، با مبارزه از طریق کسب تحصیلات غربی به منظور تقویت مبارزه‌ی یک ملت "فراموش شده" برای آزادی، بر سر هویت خود به عنوان عضوی از قوم پراکنده‌ی کارنی در کشورهای میزبان مذاکره می‌کنند (یووال-دیویس، ۲۰۱۰).

ژاکلین

ژاکلین اهل توگو است و به چهار زبان صحبت می‌کند؛ در زمان انجام مصاحبه، او پس از به اتمام رساندن دبیرستان، در مرحله پیش‌دانشگاهی مشغول تحصیل بود و امید داشت که بتواند به دانشگاه وارد شود. او چهار سال در استرالیا سپری کرده بود. مصاحبه در کتابخانه محلی انجام شد. ژاکلین به طور منظم به کتابخانه مراجعه و از کمک داوطلبان برای درس خواندن استفاده می‌کند. به همین دلیل در آنجا احساس راحتی می‌کند. مصاحبه با ژاکلین مصاحبه‌ای احساسی بود. در طول هر مصاحبه امکان تماس با مشاور از طریق تلفن همراه وجود داشت، و فرد مصاحبه‌کننده آماده بود که هر آن مصاحبه را متوقف کند، اما ژاکلین می‌خواست داستانش را تعریف کند. بعد از مصاحبه، ژاکلین احساس راحتی می‌کرد. به گفته خودش، او می‌دانست که «قسمت بد زندگی‌اش به سر آمده» و به همین دلیل می‌تواند آزادانه صحبت کند، چون وقتی صحبت می‌کند می‌فهمد که «آن روزها تمام شده‌اند». بسیاری از افراد شرکت‌کننده پس از تعریف کردن داستان‌شان برای اولین بار احساس راحتی داشته‌اند، و از من تشکر کرده‌اند. از این که من تنها کسی بوده‌ام که داستان آنها را گوش داده‌ام، شدیداً احساس شرمندگی می‌کردم.

ژاکلین هر روز از اردوگاه پناهندگان به مدرسه خود در کشور میزبان، بنین، می‌رفت. در جملاتی که در ادامه می‌آید، ژاکلین خصومت و تبعیض آشکاری را که در دسترسی به آموزش تجربه کرده بود، توصیف می‌کند:

خیلی وحشتناک بود چون این مردم به آدم بی‌احترامی می‌کنند، به روی آدم تف می‌اندازند، به آدم می‌خندند، ادا در می‌آورند، انگار تقصیر شماست که پناهنده شده‌اید. انگار آدم خودش این مسیر را انتخاب کرده است. بعضی روزها خیلی وحشتناک بود، چون هر چقدر هم سعی کنی درس بخوانی و هر چقدر هم تلاش کنی که چیزهایی که درس می‌دهند را متوجه شوی، باز قبول نمی‌شوی. بعضی وقت‌ها باید سه یا چهار بار در یک کلاس بنشینی و اینجوری هر سال چند سال را از دست می‌دهی.

ژاکلین در مدرسه‌ی کشور میزبان، «پناهنده» به شمار می‌رود، تا حدی که کسی او را (به عنوان یک انسان) نمی‌بیند. معلم و هم‌کلاسی‌ها تلاش‌هایش را در درس خواندن نمی‌بینند؛ آنها او را صرفاً یک مزاحم می‌دانند. ژاکلین میان شرم و تقصیر گرفتار شده و همه او را به چشم یک «وجود بیگانه» می‌بینند (باومن، ۲۰۰۴). با این حال، ژاکلین هر روز و هر سال به کلاس درس می‌رود تا فعالانه ادامه تحصیل دهد، اگر چه کاملاً از برخورد دیگران [با خودش] آگاه است.

ژاکلین در ادامه می‌گوید:

حتی نمی‌توانی بایستی و مبارزه کنی چون مشکل پیدا می‌کنی، نه فقط با مدرسه بلکه با مسئولان اردوگاه و پدر و مادر خودت هم مشکل پیدا می‌کنی.

متأسفانه، ژاکلین آموخته است که ساکت باشد و از گزارشِ بدرفتاری‌ها خودداری کند چون راهی برای جلب حمایت وجود ندارد. او خود را در این مبارزه تنها می‌بیند. در ظاهر، ژاکلین مواظب رفتارش است و خود را یک پناهنده‌ی «خوب» نشان می‌دهد (هارل-بوند، ۲۰۰۲؛ فیدیان - کاسمیه، ۲۰۱۱). بدرفتاری را می‌پذیرد، مقابله به مثل نمی‌کند یا برای مسئولان اردوگاه دردسر نمی‌تراشد و نسبت به شرایط خودش اعتراضی نمی‌کند. او حتی به والدینش هم اعتراضی نکرده چرا که می‌دانسته آنها هم قدرتی ندارند. ژاکلین هر روز «نقشی را که از او انتظار می‌رفته بازی می‌کرده تا مورد تأیید حامیان قرار گیرد و در جلب کمک و حمایت موفق باشد» (هارل-بوند، ۲۰۰۲، ۵۷). به گفته یووال-دیویس، هویت‌ها لزوماً کلامی نیستند بلکه گاه «به صورت عملکردی خاص ساخته می‌شوند» (۲۰۱۰، ۲۶۷) و چنین چیزی در مورد ژاکلین دیده می‌شود که در موقعیت بی‌قدرتی مجبور به سکوت شده است؛ چنین جایی برای دختر جوانی مثل او تنهایی شدیدی به همراه می‌آورد، اما «عملکرد» او برای حضور در مدرسه نشان‌دهنده‌ی دانش او و اصرارش بر حق خود برای رفتن به مدرسه است.

ژاکلین احساس خود را درباره‌ی بدرفتاری‌ها این‌گونه توصیف می‌کند:

انگار همه‌ی بدبختی‌ها، ناراحتی‌ها، فقر، خشم، و حس ناتوانی در وجودت جمع شود. تو مقصری، پس باید بنشین، انگار که تو را به صندلی‌ات چسبانده‌اند، و کاری نمی‌توانی بکنی.

در اینجا ژاکلین درد بیگانه بودن و طرد شدن را به دلیل موقعیت خود به عنوان یک پناهنده توصیف می‌کند. گناهی که به نادرست به خاطر پناهنده بودن به او نسبت داده شده [در واقع] وضعیتی تضعیف‌کننده و فلج‌کننده است.

او در ادامه می‌گوید:

به تو می‌خندند و می‌گویند، «این مردم، این مردم شورشی که علیه دولت‌شان قیام کرده‌اند و حالا به کشور ما آمده‌اند، غذای ما را می‌خورند، جای ما را در کشور گرفته‌اند، چطور به مدرسه‌ی ما آمده‌اند؟» و من می‌نشینم و با خودم فکر می‌کنم، «این گناه من نیست، کاری نمی‌توانم بکنم» و آنها آب دهان می‌اندازند و می‌گویند، «به ما چه» [مکت] وقتی به مدرسه می‌روی با خودت فکر می‌کنی، «فقط زنده‌ام، همین». [سکوت]

شما ت‌های هم‌مدرسه‌ای‌ها و معلمان، ژاکلین را نه تنها از حق آموزش، بلکه از حق وجود داشتن نیز محروم کرده است. جمله‌ی «زنده‌ام فقط همین» نشان‌دهنده‌ی عمق ناامیدی و تحقیری است که او در اردوگاه تحمل کرده است. ژاکلین می‌داند که استدلال‌های جامعه‌ی میزبان، غیر منطقی و بی‌پایه‌و‌اساس است، اما قدرت در دست جامعه میزبان است، آنها هستند که تصمیم می‌گیرند چه چیزی «درست» است، و چه چیزی «منطقی» است. در دنیای پر از انزجار او، مقاومت ژاکلین در برابر "دیگری انگاشته شدن" در حضور هر روزه‌ی او در مدرسه نمود می‌یابد. او با همین کار ساده در برابر دیدگاه آنها که او را «زباله‌ای انسانی» می‌دانند، مقاومت می‌کند (باومن، ۲۰۰۴) و با حفظ سکوت به دنبال درس خواندن

است. از این منظر، گفته‌های او پیچیدگی تجربه‌های این زن جوان و نیز روایت‌های هویتی‌ای را نشان می‌دهد که به منظور دستیابی به آموزش شکل گرفته‌اند.

جای

جای دو سال است که در استرالیا زندگی می‌کند؛ او یک پسر ۱۶ ساله است و اکنون در سال دهم دبیرستان تحصیل می‌کند. بزرگترین دلخوشی او آواز خواندن و نواختن گیتار در گروه کلیسای برمه است. جای اهل برمه است. او بعد از اینکه که فقر و برخورد شدید ارتش حکومت کودتایی میانمار با مادرش برای‌شان خارج از حد تحمل شده بود، همراه با برادر و مادرش از برمه گریخت. وی می‌گوید خانواده‌اش در برمه نمی‌توانستند پولی به سربازان بدهند و به همین دلیل او نتوانست به مدرسه برود. آنها پیاده و از طریق پل مائه سوت وارد تایلند شدند، اتاقی برای زندگی پیدا کردند، و مادرش هم شغلی در کارخانه گرفته است. جای می‌گوید مادرش مجبور بود در شیفت‌های ۱۲ ساعته شش روز در هفته کار کند. زمانی که جای حدوداً ۸ سال داشت، مادرش او و برادرش را مجبور می‌کند از چشم حکومت پنهان شوند و قول دهند که هیچ‌گاه به خیابان‌های اصلی نروند و سر به زیر بمانند. هر روز گروهی کوچک از دیگر کودکان برمه‌ای به اتاق آنها می‌آمدند و تا سه سال با یکدیگر در مدرسه‌ای که خود دست و پا کرده بودند درس می‌خواندند. معلم‌شان دختری بزرگ‌تر از آنها بود که به آنها تاریخ و جغرافیای برمه می‌آموخت. یک روز شانس در خانه را زد.

جای:

یک روز افرادی آمدند که مدام از خدا حرف می‌زدند. می‌گفتند «خدا خوب است» و ما جواب می‌دادیم «بله، قبول داریم». بعد گفتند، «می‌توانید به مدرسه‌ای بزرگ بیایید و درس بخوانید». مدرسه‌ی آنها خیلی خیلی بزرگ و برای بچه‌هایی مثل من، که پدر ندارند، رایگان است. برای همین ما به کلیسا می‌رویم و آنجا می‌خوابیم. همه چیز خوب و مجانی است.

مصاحبه‌کننده:

آیا مادرت هم به آنجا می‌رفت؟

جای:

نه، مادرم در خانه می‌ماند و کار می‌کند. من به مدرسه‌ی مسیحی‌ها می‌روم. خیلی خوشحالم، همه چیز به ما درس می‌دهند و بچه‌های خیلی زیادی آنجا هستند. سال اول و دوم داریم و همان‌جا می‌خوابیم و غذا هم برای خوردن داریم. یکشنبه‌ها مادرم به آنجا می‌آید و برایم غذا و لباس می‌آورد و بعد از کلیسا چند ساعت با هم حرف می‌زنیم.

مسیحی شدن خانواده‌ی جای باعث شده او غذا، سرپناه، و مهم‌تر از همه، آزادی برای تحصیلات رسمی داشته باشد. تغییر مذهب برای او فرصتی را فراهم آورده که به شبکه‌ای بزرگ‌تر از مردم مهاجر ملحق شود که تحت سرپرستی سازمان‌های مسیحی در کشورهای غربی بوده‌اند (کنسرسیوم مرز برمه، ۲۰۱۰). جای می‌گوید چون [حالا] جای امن‌تری دارد، خیال مادرش راحت است :

مصاحبه‌کننده:

وقتی در مدرسه پناهندگان بودی، به نظرت چه چیزهایی مهم می‌آمد؟

جای:

فکر کنم مدرسه رفتن من، به مادرم کمک می‌کند و این مهم است چون پدرم نیست و مسیحی‌ها به مادرم کمک می‌کنند. من هم به مادرم کمک می‌کنم، کمی کار می‌کنم و بعضی وقت‌ها پول درمی‌آورم.

خانواده‌ی جای تنها خانواده‌ای نیست که برای رسیدن به مزایای بیشتر در حال و آینده، هویت مذهبی خود را تغییر داده است (فیدیان-کاسمیه، ۲۰۱۱). با گرویدن به مسیحیت، مادر جای دیگر نگران امنیت پسرش نیست. حال مراقبت هر روزه از جای برای زندگی و آموزش بر عهده‌ی کلیسا است که منابع زیادی در اختیار دارد. تغییر مذهب جای، تغییری راهبردی در هویت او است؛ این تغییر او را از گذشته‌اش، باورهای بودایی‌اش و نیز از سرزمین مادری‌اش، یعنی جایی که مجبور بودند در فقر و تحت فشار حکومت ظالم کودتا زندگی کند، دور می‌کند. این تغییر همچنین او را از شرایط فعلی‌اش به عنوان «مهاجری غیر قانونی» تحت قانون تایلند نیز دور می‌کند و محرومیت از مدرسه و احتمال بهره‌کشی از او را به عنوان کارگری از طبقات فرودست در تایلند از بین می‌برد (کنسرسیوم مرز برمه، ۲۰۱۰). این تغییر او را به سمت آینده‌ای همراه با آزادی در جابه‌جا شدن [مهاجرت] سوق می‌دهد که نه تنها موضوعی روحی و معنوی بلکه آرمانی ملی‌گرایانه است.

در این منطقه، سازمان‌های مسیحی به پناهندگان بی‌دفاع قدرت می‌بخشند و بین مسیحیان اقوام در اقلیت برمه، پیوند ایجاد می‌کنند. گروه‌های مسیحی در مرز تایلند و برمه فعالانه در حال ایجاد برمه‌ای جدید هستند که عاری از ظلم، پاک‌سازی نژادی، و فقر است؛ این دیدگاه، به هزاران برمه‌ای بومی امید بازگشت می‌دهد و به زندگی آنها معنا می‌بخشد (کنسرسیوم مرز برمه، ۲۰۱۰). آنها به «پناهندگان» از دریچه‌ای جامعه‌ای مصرفی نمی‌نگرند و آنها را «بی‌مصرف» نمی‌دانند بلکه گفتمانی مسیحی دارند که در آن گروه‌های قومی مسیحی جایگاه ویژه‌ای دارند و به خاطر رضای مسیح مورد توجه قرار می‌گیرند.

به گفته هورستمن (۲۰۱۱)، مسیحیان کارن از منابع و حمایت‌های خوبی برخوردار هستند که بیشتر آن حاصل کار مسیحیان تعمیدی در کلیساهای غربی است که فعالانه برای تغییر مذهب پناهندگان، آموزش، و مراقبت از آنها در تمام گروه‌های قومی تلاش می‌کنند. هورستمن (۲۰۱۱) می‌گوید، «مبلغان مسیحی قوم کارن را از [قومی] «بدوی» به افرادی «مدرن» و خودآگاه تبدیل کرده‌اند»¹⁶ این کلیساها بودند که در سال ۱۹۸۴ وارد عمل شدند و اردوگاه‌هایی را برای

¹⁶ توضیح سایت حق کودکی: سایت حق کودکی بر این باور است که تحلیل نویسنده‌ی مقاله از روایت این کودک و حضور نهادهای خیریه‌ی کلیسا در کشور‌های جنوب، یک‌جانبه بوده و زوایای مختلف و گاه پنهان حضور نهادهای مزبور را نادیده می‌گیرد. در این بخش از مقاله، نویسنده بی هیچ اشاره‌ای به چرایی حضور خیریه‌های مذهبی غربی در آسیای جنوب شرقی و تأثیرات منفی احتمالی آنها، به دفاع از نقش این نهادها در منطقه می‌پردازد. این دفاع یک‌جانبه تا جایی پیش می‌رود که حتی در جایی از متن، شائبه‌ی ایجاد تقابل میان باورهای مسیحی و باورهای بودایی احساس می‌شود. گذشته از آن، نویسنده، با ارجاع به مقاله‌ی دیگری در همین زمینه، از دوکلمه‌ی «بدوی» و «متمدن» برای به تصویر کشیدن وضعیت زندگی بومیان منطقه، قبل و بعد از گرویدن به مسیحیت، استفاده کرده که با توجه به اصول سایت حق کودکی، سوپیه‌های آشکار نژادپرستانه دارد و بی توجه به شرایط مادی زیست این اقوام که ریشه‌ی اصلی تعارضات، خشونت‌های اتفاق افتاده و زندگی ناب‌سامان آنهاست، مشکلات پیش آمده را به نامتمدن بود آنها مربوط می‌داند.

پناهندگان در طول مرزهای تایلند و برمه برپا کردند که هنوز هم در این محل وجود دارند.

بحث و بررسی

تمام جوانان پناهنده‌ای که در مصاحبه‌های مربوط به این مقاله شرکت داشته‌اند از تبعیض و به حاشیه رانده شدن و دسترسی محدود به منابع و حمایت‌های لازم رنج برده و دسترسی چندانی به قدرت و امتیازات [ویژه] نداشتند. این پناهندگان جوان از چیزهایی حرف زدند که اجازه‌ی انجامشان را نداشتند، و همچنین از چیزهایی که به عنوان کودک هرگز به دست نیاوردند. به گفته نورتون (۲۰۰۰) این موضوع بر رابطه‌ی آنها با جهان و فرصت‌های آتی‌شان تاثیر می‌گذارد. او در این باره چنین می‌نویسد:

از این روی، این پرسش که «من کیستم؟» باید در کنار پرسشی مثل «اجازه انجام چه کارهایی را دارم؟» بررسی شود. و این پرسش که «اجازه انجام کدام کار را ندارم؟» تنها با در نظر گرفتن شرایط مادی و فرصت‌های ساختاری برای تحقق آرزوها و تمایلات امکان‌پذیر است. (۲۰۰۰، ۸)

به هر روی، این پناهندگان جوان فرصت‌های زیادی را از دست داده‌اند و با وجود این محرومیت‌ها باز هم ظرفیت رسیدن به زندگی بهتر را در خود می‌بینند. این برای آنها راهی است که با آن «چستی خود» را بیان کنند. اگرچه این یافته‌ها ممکن است از این جهت مشکل‌ساز باشند که به فلاکت، چهره‌ای رمانتیک می‌بخشند، اما موضوع این نیست. مساله مهم و در خور توجه، به باور نگارندگان مقاله، روایت‌های گوناگون در زندگی این جوانان است که ایجاب می‌کند خدماتی مثل آموزش، فارغ از نگاه به پناهندگان به عنوان افرادی قربانی یا بی‌دفاع، به آنها ارائه شوند. با ادامه یافتن تحصیلات این پناهندگان جوان در نظام آموزشی استرالیا، امید این می‌رود که آنها با فرصت‌های جدید روبه‌رو شده و این امکان را داشته باشند که از خود بپرسند «انجام چه کاری مجاز است؟» و سپس از منابع لازم برای انجام این کارها برخوردار شوند.

در سرتاسر این مقاله، جوانانی که در گذشته پناهنده بوده‌اند، در روایت‌های خود درباره‌ی تجربه‌شان به عنوان پناهنده، به ویژه در زمینه آموزش و تحصیلات، سخن می‌گویند. در این مقاله به بررسی این موضوع پرداختیم که موضع‌گیری گفتمانی منفی نسبت به «پناهنده» و جایگاه آنها در دنیای امروز باعث محدود شدن منابع و دسترسی پناهندگان جوان به آموزش شده است. این مقاله همچنین شیوه‌های مختلف پناهندگان جوان را برای تغییر فعالانه‌ی شرایط خود و دسترسی به آموزش تشریح می‌کند.

به نظر نگارندگان مقاله، تعبیر «ضایعات انسانی» که باومن (۲۰۰۵) آن را [برای تشریح] مفهوم «پناهنده» [به کار برد] نمی‌تواند تجربه‌های این جوانان را به طور کامل توضیح دهد. اگرچه می‌توان گفت در برخی موارد با این افراد همچون «ضایعات انسانی» رفتار می‌شود، اما این کل ماجرا نیست. نگارندگان مقاله نیز دقیقاً بر همین موضوع تاکید دارند. زندگی این افراد پیچیده است و روایت‌های آنها، واکنش این افراد نسبت به شرایط و نیز چگونگی شکل‌گیری هویت آنها را در بحران نشان می‌دهد (یووال-دیویس، ۲۰۱۰). صحبت از امکان دسترسی آنها به آموزش به معنی انکار انعطاف‌پذیری و تاب آوردن این افراد و یا [انکار] فرصت‌های حاصل از این شرایط سخت نیست؛ بلکه نشان‌دهنده‌ی

ارزش جزییات مربوط به شکل‌گیری هویت است. به باور نگارندگان مقاله، شناخت تاثیر این شرایط در از میان بردن یک‌پارچه‌گی مفهوم پناهنده، به ویژه در بحث مشارکت در آموزش و تحصیلات، موضوعی ارزشمند است.

سه نفری که وضعیت‌شان در این مقاله بررسی شد، در مقاومت در برابر برچسب‌هایی که آنها را در قالب پناهنده جای دادند، فعالانه وارد عمل شدند و رفتارهایی از خود نشان دادند که آنها را به «قربانی»، «درمانده»، «وابسته»، «مشکل»، «غیر عادی» و «زائد» محدود نمی‌سازد. آنها با اصرار هرروزی خود برای رفتن به مدرسه، هویت فردی را از خود نشان دادند که فعالانه به دنبال یادگیری است، از [جایگاه] «قربانی محض» فاصله گرفته (زئوس، ۲۰۱۱)، و کنش هر چند اندک خود را به کار گرفته است. همان‌گونه که در این مقاله دیدیم، هر یک از پناهندگان جوان مورد بحث در این مقاله، اراده‌ای قابل توجه و تصمیماتی آگاهانه برای دستیابی به آموزش و حفظ آن از خود نشان داده‌اند.

ما نیز مانند هارل-یوند (۲۰۰۲) بر این باوریم که اگر بازماندگان چنین دشواری و مشقتی را که در شرایطی بسیار مخرب، شجاعت و شأنی غیرقابل تصور از خود نشان داده‌اند صرفاً «قربانی» بدانیم، کرامت آنها را از میان برده‌ایم، و این دیدگاه را به چالش می‌کشیم. همچنین باید گفت اگر کشورهای میزبان پناهندگان را در چنین شرایطی تنها بگذارند، باعث خاموش ماندن افرادی می‌شوند که قابلیت‌ها و انعطاف‌پذیری آنها تنها زمانی مفید خواهد بود که به خانه برگردند.

پس از پیوستن این دانش‌آموزان به چرخه‌ی تحصیل در استرالیا، این خطر وجود دارد که جوانانی که قبلاً پناهنده بوده‌اند با عناوینی نامطلوب برچسب‌گذاری شوند. بر اساس آنچه در این مقاله گفته شد، اگر دانش‌آموزان سابقاً پناهنده را در دسرساز بدانیم و آنها را «قربانی» و «دارای بحران روحی و مشکلات تحصیلی» به شمار آوریم، پیچیدگی و تنوع تجربه‌های هریک از این افراد را از میان می‌بریم. این مقاله نشان می‌دهد که گفتمان موجود باید گسترده‌تر شود و با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های آنها، فضایی را برای بیان تجربه‌های‌شان فراهم آورد تا این پناهندگان به عنوان افرادی شناخته شوند که کنشگر هستند، ویژگی‌های خاص خود را دارند، و درکشان از جهان می‌تواند فرهنگ مدرسه را غنی‌تر سازد. به گفته هاتام و اوری،

عامل تعیین‌کننده در تجربه‌ی دانش‌آموزان پناهنده در مدارس، طرز تفکر دیگران نسبت به آنها، بازنمایی آنها در فرهنگ عمومی، و چگونگی نگاه به این بازنمایی یا چگونگی اعتراض به آنها در مدارس است. (۲۰۱۰، ۴۰۹)

اگر مدارس در نگاه خود بازاندیشی بیشتری داشته باشند و دیدگاه دانش‌آموزان را نیز در بررسی چالش‌های پیش روی دانش‌آموزان جدید برای رسیدن به برابری در نظر بگیرند، در این صورت به گفته کدی (۲۰۱۱)، فرصت‌هایی برای گوش دادن به حرف‌ها و یادگیری از آنها فراهم می‌شود. بنابراین، نقش مدارس استرالیا را در روایت‌های آتی این پناهندگان سابق جوان درباره‌ی ظلم و توانمندسازی، نمی‌توان دست کم گرفت.

در اینجا باید به توصیه ارنست و همکارانش (۲۰۱۰، ۱۰۵) اشاره کنیم که می‌گوید چالش جامعه‌ی علمی و دانشگاهی «تعداد اندک پژوهش‌ها درباره سبک‌های یادگیری و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان افریقایی و خاورمیانه بر اساس پیشینه‌ی آنها به عنوان پناهنده» است. به این جمله باید نام اهالی برمه و اقلیت‌های قومی در برمه را نیز اضافه کرد. اگر بررسی بیشتری درباره‌ی زندگی و تجربه‌ی تحصیلی افراد سابقاً پناهنده انجام نشود، این خطر وجود خواهد داشت

که این دانش‌آموزان صرفاً بر اساس پناهنده بودن و فقط بر اساس نقاط ضعف‌شان مورد قضاوت نادرست قرار گیرند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله به تجربه‌ی افراد جوان در بحث آموزش قبل از ورود به استرالیا پرداختیم. ما تعمداً شرایط این افراد را قبل از مهاجرت بررسی کردیم تا تحلیل عمیق‌تر و جامع‌تری از روایت‌های آنها درباره زندگی‌شان ارائه کنیم. آپتین، رایت، و هاروود (۲۰۱۳) در پژوهشی دیگر به موضوع تجربه‌ی ورود این جوانان به دبیرستان‌های استرالیا پرداخته‌اند. در این پروژه به این موضوع اشاره شده است که برای این افراد ورود به دبیرستان‌های استرالیا دوره‌ای مهم‌تر و همراه با مشکلات بیشتری بوده است. برای بسیاری از افراد جوان شرکت‌کننده در این پژوهش، این تجربه اولین تجربه برای تجسم هویتی متفاوت در نگاه دیگران بوده است و این هویت به گونه‌ای تجسم یافته که برای هم سن و سال‌های آنها قابل قبول نیست. به همین دلیل، این افراد برای ورود به گروه‌های دوستی چندفرهنگی و درک حس تعلق در فرهنگ مدرسه با مشکلات زیادی مواجه بوده‌اند. آنها از خیره شدن دیگران، نگرانی دختران و چسبیدن به یکدیگر در هنگام راه رفتن، خنده‌های دیگران، بی‌توجهی آنها، شماتت‌ها و سوء استفاده‌های نژادی، سخن گفتند. به گفته‌ی این افراد جوان، تفاوت آنها با دیگران بیشتر در دو چیز بوده است: رنگ پوست (سیاه‌پوست بودن) و لهجه (۱۲۹). «در مواردی که مدارس فرصت‌هایی را فراهم کرده بود، این تفاوت‌ها بیشتر به موقعیت‌های کلیشه‌ای مثل ورزش، موسیقی، یا رپ محدود شد. اگر چه نمی‌توان این موارد را به عنوان تجربه‌های مثبت مورد نقد قرار داد، اما موضوعی که باعث نگرانی می‌شود این است که این افراد جوان نمی‌توانستند مسیرهای دیگری را برای ورود به مدرسه تجربه کنند» (آپتین و همکاران، ۲۰۱۳، ۱۳۵).

نگارندگان مقاله طرفدار آن دسته از پژوهش‌گران و نهادهای آموزشی هستند که از روش‌های ساده‌انگارانه و شیوه‌ی نگاه به پناهندگان در گفتمان‌های غربی فراتر می‌روند. این مقاله همچنین تفاوت بین پناهندگان و دانش‌آموزان استرالیایی را از لحاظ فرصت‌های تحصیلی نشان می‌دهد و به این ترتیب بر این نکته تأکید دارد که بسیاری از دانش‌آموزان پناهنده برای رسیدن به «تناسب» اجتماعی و «همراهی» با استانداردهای آموزشی استرالیا، راه درازی در پیش دارند. بنابراین، پیشنهاد می‌کنیم به جای انتظار از دانش‌آموزان سابقاً پناهنده برای انجام همه‌ی کارهای لازم جهت سازگار شدن با فرهنگ رایج، دبیرستان‌ها نیز با حرکت به سمت محرومیت‌زدایی به آنها کمک کنند (کدی، ۲۰۱۱). نه این که بگوییم آسیب‌های روانی این افراد را در گذشته مورد کندوکاو قرار دهیم، بلکه پیشنهاد می‌شود آموزگاران جوان از طریق جستجو در اینترنت درباره‌ی اردوگاه‌ها و کشورهای میزبان این دانش‌آموزان بوده‌اند، با پیشینه‌ی این دانش‌آموزان آشنا شوند. برای مثال، اردوگاه پناهندگان کاکوما اطلاعات، فیلم‌ها، و تصاویری دارد که زندگی در این اردوگاه‌ها را نشان می‌دهند. ما همچنین پیشنهاد می‌کنیم که فضا را بازتر بگذاریم و فرصتی برای روایت‌های این افراد درباره امید و انعطاف‌پذیری فراهم کنیم تا این دانش‌آموزان بتوانند دانسته‌های خود درباره جهان را با دیگران در میان بگذارند. برای مثال، باید به توانایی برخی از این دانش‌آموزان که به چند زبان صحبت می‌کنند، تیم‌های ورزشی مورد علاقه‌ی‌شان و نمادها و نمادها که به زبان اصلی خود گوش می‌دهند، ارج نهاد. راه‌های بی‌شماری برای توجه، احترام و ارج نهادن به دانش‌آموزان پناهنده وجود دارد.

موضوع جالب توجه دیگر پرسش‌هایی است که در این پژوهش درباره‌ی تلاش برای ورود به گروه‌های دیگر، به ویژه برای کودکان، در سال‌های اولیه مطرح می‌شود. اگرچه نتایج این پژوهش را نمی‌توان مستقیماً به دانش‌آموزان سنین پایین‌تر تعمیم داد، اما آنچه در این پژوهش برجسته شده است نیاز به توجه بیشتر نسبت به درکی است که ما از هویت پناهندگان داریم. نیاز به این نوع توجه را می‌توان به گروه‌های دیگر نیز تعمیم داد. بنابراین، پژوهش درباره کودکان پناهنده در سنین پایین‌تر می‌تواند در این زمینه مفید واقع شود.

این مطلب ترجمه‌ای است از:

Harwood, Valerie. Uptin, Jonnell & Wright, Jan (2014). *Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school*. Race Ethnicity and Education. School of Education, Faculty of Social Sciences, University of Wollongong, Wollongong, Australia



References

- Bauman, Z. 2004. *Wasted Lives Modernity and Its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Cassity, E., and G. Gow. 2005. "Making up for Lost Time: The Experience of Southern Sudanese Young Refugees in High schools." *Youth Studies Australia* 24 (3): 51–55.
- Chatty, D., and G. Crivello. 2005. "Lessons Learned Report. Children and Adolescents in Sahrawi and Afghan Refugee Households: Living with the Effects of Prolonged Armed Conflict and Forced Migration." Forced Migration Online. <http://forcedmigration.org/guides/IIreport32>.
- Chatty, D., E. Fiddian Qasmiyeh, and G. Crivello. 2010. "Identity with/out Territory: Sahrawi Refugee Youth in Transnational Space." In *Deterritorialized Youth: Sahrawi and Afghan Refugees at the Margins of the Middle East*, edited by D. Chatty, Oxford: Berghahn Books. [http://reader.ebilib.com.ezproxy.uow.edu.au/\(S\(jld4ulaid3bztulv1ey0di2\)\)/Reader.aspx?p=544345&o=580&u=BBZhBL10iew%3d&t=1337406506&h=5FE70CD2544AD1631C177897178951719C8F4CA9&s=13118823&ut=1771&pg=1&r=img&c=-1&pat=n](http://reader.ebilib.com.ezproxy.uow.edu.au/(S(jld4ulaid3bztulv1ey0di2))/Reader.aspx?p=544345&o=580&u=BBZhBL10iew%3d&t=1337406506&h=5FE70CD2544AD1631C177897178951719C8F4CA9&s=13118823&ut=1771&pg=1&r=img&c=-1&pat=n).
- Chimni, B. S. 1998. "The Geopolitics of Refugee Studies: A View from the South." *Journal of Refugee Studies* 11 (4): 350–374.
- Christie, P., and R. Sidhu. 2002. "Responding to Globalisation: Refugees and the Challenges Facing Australian Schools." <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP2102pcrs.html>.
- Cranich, M. 2010. "Developing Language and Literacy Skills to Support Refugee Students in the Transition from Primary to Secondary School." *Australian Journal of Language and Literacy* 33 (3): 255–267.
- Crivello, G., E. Fiddian Qasmiyeh, and D. Chatty. 2005. "The Transnationalisation of Care: Sahrawi Refugee Children in a Spanish Host Program." <http://forcedmigration.org/guides/IIreport3>.
- Earnest, J., J. Andrew, G. de Mori, and S. Genevieve. 2010. "Are Universities Responding to the Needs of Students from Refugee Backgrounds?" *Australian Journal of Education* 54 (2): 155–174.

- Eastmond, M. 2007. "Stories as Lived Experience: Narratives in Forced Migration Research." *Journal of Refugee Studies* 20: 248–264.
- Ferfolja, T., and M. Vickers. 2010. "Supporting Refugee Students in School Education in Greater Western Sydney." *Critical Studies in Education* 51 (2): 149–162.
- Fiddian-Qasimiyeh, E. 2011. "The Pragmatics of Performance: Putting 'Faith' in Aid in the Sahrawi Refugee Camps." *Journal of Refugee Studies* 24 (3): 533–547.
- Giddens, A. 2002. *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile Books.
- Gifford, S. M., I. Correa-Velez, and R. Sampson. 2009. "Good Starts for Recently Arrived Youth with Refugee Backgrounds: Promoting Wellbeing in the First Three Years of Settlement in Melbourne." <http://www.latrobe.edu.au/larrc/documents-larrc/reports/report-good-starts.pdf>.
- Gutterres, A. 2010. *Current Trends in Forced Displacement and Humanitarian Action: Challenges and Opportunities Confronting UNHCR*. Harrell-Bond Human Rights Lecture, Refugee Studies Centre, University of Oxford. <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/search?page=home&skip=40&cid=49aea93a4c&scid=49aea93a2f&comid=42b2f01a4>.
- Hampshire, K., G. Porter, K. Kilpatrick, and P. Kyei. 2008. "Liminal Spaces: Changing Inter-Generational Relations among Long-Term Liberian Refugees in Ghana." *Human Organizations* 67 (1): 25–36.
- Harrell-Bond, B. E. 2002. "Can Humanitarian Work with Refugees Be Humane?" *Human Rights Quarterly* 24 (1): 51–85.
- Hathaway, J. 2005. *The Rights of Refugees under International Law*. Cambridge, New York: Cambridge Press.
- Hattam, R., D. and Every. 2010. "Teaching in Fractured Classrooms: Refugee Education, Public Culture, Community and Ethics." *Race Ethnicity and Education* 13 (4): 409–424.
- Hewson, S. 2006. "Inside out: Boys' Voices: Identity and Refugee Students in a Secondary school." In *Tales out of School: Identity and English Language Teaching*, edited by K. Cadman and K. Oregan, 34–48. Flinders Park: Australian Council of TESOL Associations.
- Hinton, R. 2000. "Seen but Not Heard: Refugee Children and Models of Intervention." In *Abandoned Children*, edited by C. Panter-brick and M. Smith, 199–212. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horstmann, A. 2011. "Ethical Dilemmas and Identifications of Faith-Based Humanitarian Organizations in the Karen Refugee Crisis." *Journal of Refugee Studies* 24 (3): 513–532.
- Keddie, A. 2011. "Supporting Minority Students through a Reflexive Approach to Empowerment." *British Journal of Sociology of Education* 32 (2): 221–238.
- Kumsa, M. K. 2006. "No! I'm Not a Refugee! the Poetics of Be-Longing among Young Oromos in Toronto." *Journal of Refugee Studies* 19 (2): 230–255.
- Lowicki, J., and A. Pillsbury. 2004. "Supporting Young Refugees' Participation in Their Own Protection and Recovery: Lessons Learned." *Refugee Survey Quarterly* 23 (2): 72–88.
- Malkki, L. H. 1995. *Purity and Exile: Violence, Memory and National Cosmology among Hutu Refugees in Tanzania*. Chicago: University of Chicago Press.
- Matthews, J. 2008. "Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia." *International Studies in the Sociology of Education* 18 (1): 31–45.
- Miller, J., J. Mitchell, and J. Brown. 2005. "African Refugees with Interrupted Schooling in the High School Mainstream: Dilemmas for Teachers." *Prospect* 20 (2): 19–33.

- Milne, C., and S. Hanson-Young. 2013. "In Their Own Words: Asylum Seekers, Children in Detention, Manus, Pontville, ACT Liberals." <http://tasmaniantimes.com/index.php?/weblog/article/in-their-own-words15/>.
- Mosselson, J. 2006. "Roots & Routes: A Re-Imagining of Refugee Identity Constructions and the Implications for Schooling." *Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University* 9 (1): 20–29.
- Naidoo, L. 2011. "What Works? a Program of Best Practice for Supporting the Literacy Needs of Refugee High School Students." *Literacy Learning: The Middle Years* 19 (1): 29–38.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow England: Longman/Pearson Education.
- Olliff, L. 2007. *Settling in: How Do Refugee Young People Fair within Australia's Settlement System?* Melbourne: Centre for Multicultural Youth Issues. http://www.cmy.net.au/Assets/91/1/MigrationAction_SettlingIn_090307.pdf.
- Olliff, L., and J. Couch. 2005. "Pathways and Pitfalls: The Journey of Refugee Young People in and around the Education System in Greater Dandenong." *Victoria. Youth Studies Australia* 24 (3): 42–46.
- Pinson, H., and M. Arnot. 2007. "Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education Research." *British Journal of Sociology of Education*. 28 (3): 399–407.
- Rassool, N. 1999. "Flexible Identities: Exploring Race and Gender Issues among a Group of Immigrant Pupils in an Inner-City Comprehensive School." *British Journal of Sociology of Education* 20 (1): 23–36.
- Refugee Council of Australia. 2009. "Amplifying the Voices of Young Refugees." http://staging.refugeecouncil.org.au/resources/reports/2009_Young_Refugees.pdf.
- Sidhu, R., and S. Taylor. 2007. "Educational Provision for Refugee Youth in Australia: Left to Chance?" *Journal of Sociology* 43 (3): 283–300.
- The Burmese Border Consortium. 2004. *Between Worlds: Twenty Years on the Border*. Klongtoey: Kampai Imaging.
- The Burmese Border Consortium. 2010. *Nine Thousand Nights: Refugees from Burma. a people's Scrap Book*. Bangkok, Thailand: Kampai Imaging.
- United Nations High Commission for Human Rights. 1989. "Convention on the Rights of the Child." <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>.
- United Nations High Commission for Refugees. 1995. "The Revised Guidelines for Education Assistance to Refugees." <http://www.pitt.edu/~ginie/unhcr/pdf/rgfeatr.pdf>.
- United Nations High Commission for Refugees. 2010. "2009 Global Trends. Refugees, Asylum Seekers, Returnees and Internally Displaced and Stateless Persons." <http://www.unhcr.org/statistics/populationdatabase>.
- Uptin, J., J. Wright, and V. Harwood. 2013. "'It Felt like I Was a Black Dot on White paper': Examining Young Former refugees' Experience of Entering Australian High Schools." *Australian Educational Researcher* 40 (1): 125–137.
- Yuval-Davis, N. 2010. "Theorizing Identity: Beyond the 'us' and 'them' Dichotomy." *Patterns of Prejudice* 44 (3): 261–280.
- Zetter, R. 2007. "More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization." *Journal of Refugee Studies* 20 (2): 172–192.
- Zeus, B. 2011. "Exploring Barriers to Higher Education in Protracted Refugee Situations: The Case of Burmese Refugees in Thailand." *Journal of Refugee Studies* 24 (2): 256–276.