

Nienarracyjni rozmówcy czy nienarracyjny temat? Wyzwania metodologiczne w badaniu narracyjnym na temat uczenia się w dorosłości

Wojciech Gola / Instytut Badań Edukacyjnych

e-mail: w.gola@ibe.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1075-4143

Streszczenie

Stosowanie podejścia biograficznego w badaniach uczenia się dorosłych może nieść za sobą różne wyzwania. W artykule identyfikowane są problemy wpływające na trudności ze stosowaniem wywiadów narracyjnych – definiowanie aktywności edukacyjnej, trudności w budowaniu samodzielnej narracji przez uczestników badań i obecność ciszy w trakcie wywiadów oraz nie-narracyjność tematu uczenia się. Wyzwania te zilustrowane są przykładami nietypowych wywiadów zrealizowanych w ramach badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce”. Konfrontacja z przykładami napotkanych problemów w zrealizowanym badaniu pozwala postawić pytania o etyczne i metodologiczne konteksty włączania problematycznych narracji do analizowanego materiału badawczego. Przedstawione zostają również przyjęte wobec nietypowych wywiadów rozwiązania związane ze stosowaniem narzędzi badawczych i modyfikowaniem podejścia analitycznego.

Słowa kluczowe: **Wywiad narracyjny, metoda biograficzna, badania jakościowe, edukacja dorosłych, refleksyjność.**

Unnarrative interviewees or an unnarrative subject? Methodological challenges in narrative research on adult education

Abstract

The use of a biographical approach in adult education research can raise various challenges. The article identifies issues affecting the difficulties of using narrative interviews – defining the learning activity, the difficulty of research participants to construct an independent narrative and the presence of silence during interviews, as well as the non-narrative nature of the learning topic. These challenges are illustrated with examples of a typical interviews conducted as part of the study 'Educational pathways of adult learners in Poland'. The confrontation with examples of encountered problems in the conducted study allows questions to be raised about the ethical and methodological contexts of including problematic narratives in the analyzed research material. Also, solutions adopted towards atypical interviews relating to the use of research tools and a modification of the analytical approach are presented.

Keywords: **Narrative interview, biographical research, qualitative research, adult education, reflexivity.**

1. WPROWADZENIE

Metoda biograficzna jest podejściem badawczym, które ma potwierdzone korzyści w badaniu doświadczeń edukacyjnych osób dorosłych (Alheit, 2018; Cedefop, 2014; Jurgiel-Aleksander, 2013). Dzięki narracyjnej rekonstrukcji historii życia możliwe jest uchwycenie tego, co znaczące dla uczącej się osoby w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości. Perspektywa osobistej biografii osadzonej w indywidualnie postrzeganym kontinuum czasu i złożonych kontekstach społecznych ujawnia nie tylko zdarzenia i fakty na osi czasu, ale także umożliwia odkrywanie nieliniarnych powiązań temporalnych pomiędzy doświadczeniami osobistymi, zawodowymi i edukacyjnymi. Jest to szczególnie istotne w kontekście rozpatrywania uczenia się i edukacji jako procesu całościowego i ustawicznego. Opowiadanie własnej historii przez narratora w badaniu biograficznym stwarza również pole do refleksyjnego odnoszenia się do własnych doświadczeń i równocześnie daje wgląd do sposobu, w jaki jednostka refleksywnie je przekształca (Alheit; 2018).

Opowieść narracyjna, która wywoływana jest w trakcie wywiadu, może zaistnieć w określonych warunkach, które są stwarzane przez badacza. Wśród założeń i zasad, które sprzyjają rekonstruowaniu przez narratora swojej biografii, znajduje się zasada otwartości i komunikacji (Rokuszevska-Pawełek, 2006). Zasada otwartości wiąże się z powstrzymaniem od „teoretycznej strukturalizacji przedmiotu badań przy pomocy szczegółowych hipotez” i konkretyzowaniem go na podstawie pozyskanego materiału badawczego. Zasada komunikacji dotyczy uwzględniania i respektowania reguł komunikacyjnych stosowanych przez uczestnika badania. Aby osiągnąć te warunki, badacze posługujący się metodą biograficzną stosują określoną strukturę wywiadu, składającą się z dwóch podstawowych części (Alheit, 2018; Rosenthal, 2004, 2018). Pierwsza część wywiadu opiera się na swobodnej narracji rozmówcy lub rozmówczynie na temat określony w pytaniu inicjującym w odniesieniu do biografii narratora. W założeniu badacz nie powinien ingerować w przebieg swobodnej narracji. Dopiero w drugiej części wywiadu narracja pogłębianą jest przez pytania badacza. Pytania te dotyczą w pierwszej kolejności porządku chronologicznego oraz uzupełnienia, rozwinięcia i zweryfikowania niejasnych aspektów narracji. Następnie jest przestrzeń na pytania, w których rozmówca występuje w roli teoretyka swojego życia. Odnoszą się one do komentarzy, opinii na temat zrelacjonowanych zdarzeń i procesów oraz innych zagadnień zawartych w postawionych pytaniach/problemach badawczych.

W badaniu „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” (Gola i in., 2022) zastosowano podejście narracyjne, aby lepiej zrozumieć złożoność uwarunkowań kształtujących praktyki, postawy i sposoby realizowania projektów życiowych związanych z uczeniem się w dorosłości oraz ujawnić refleksyjny wymiar doświadczeń edukacyjnych uczestników badania. Historie i opowieści o uczeniu się w dorosłości ukazywały interakcyjne powiązania między indywidualnymi dążeniami, motywacjami, potrzebami i działaniami a zewnętrznymi kontekstami biograficznymi (rodzinnym, zawodowym, społeczno-ekonomicznym, instytucjonalnym itd.).

Zastosowanie metody narracyjnej okazało się jednak w przypadku części wywiadów podejściem stanowiącym wyzwanie zarówno dla badaczy, jak i uczestników badania. Metoda ta okazała się problematyczna z jednej strony ze względu na sam temat prowadzonego badania, a z drugiej jako forma komunikacyjna, która dla niektórych rozmówców jest czymś trudnym, w związku z różnego rodzaju barierami uniemożliwiającymi wygenerowanie spontanicznej, rozbudowanej autonarracji.

Doświadczone ograniczenia i problemy w stosowaniu metody biograficznej mają zróżnicowany charakter. W artykule tym podjęta zostanie próba zidentyfikowania tych problemów i odniesienia ich do doświadczeń innych badaczy. Zaprezentowane zostaną przykłady z przeprowadzonego badania. Ostatecznie postawione będą pytania o metodologiczne i etyczne wymiary włączania problematycznych narracji do analizowanego materiału badawczego, a także o rozwiązania służące sposobowi upełnomocnienia wszystkich głosów uczestników w tego typu badaniach. Celem artykułu jest krytyczna refleksja nad warsztatem badawczym, ograniczeniami i możliwościami przyjętej w badaniu metody. W związku z tym koniecznym wydaje się również omówienie przyjętych w koncepcji badania rozstrzygnięć definicyjnych i zastosowanych procedur, które opisane są w publikacji „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania” (Gola i in., 2022).

2. PROBLEMATYCZNOŚĆ NARRACJI O UCZENIU SIĘ W DOROSŁOŚCI

2.1. Definiowanie uczenia się

Jednym z pierwszych wyzwań, jakie zostało zidentyfikowane już na etapie konceptualizacji i projektowania narzędzi badawczych, był problem definiowania aktywności edukacyjnej dorosłych. Kwestia zdefiniowania, czym jest aktywność edukacyjna, stanowi problem metodologiczny, który wpływa na zakreślenie granic dla tego, które działania, zachowania i doświadczenia uznawane są za uczenie się i edukację. Problem ten w szczególności dotyczy badań ilościowych oraz jest przedmiotem dyskusji wśród badaczy i andragogów (Eurostat, 2016; Kruszelnicki, 2018; Muszyński, 2015; OECD, 2018; Pierścieniak, 2009; Stec i in., 2018, s. 19). Jak zauważają niektórzy – „niespójności w zakresie uzyskiwanych wartości wskaźników uczestnictwa do pewnego stopnia wyjaśnić można różnym grupowaniem aktywności edukacyjnych” (Petelewicz i in., 2023, s. 21).

Wyzwanie to dotyczyć może również badań o charakterze jakościowym, w ramach których niedookreśloność lub nieostrość przedmiotu badania może z jednej strony wprowadzać u badanego poczucie niezrozumienia tematu rozmowy, a z drugiej utrudniać porównywanie doświadczeń bazujących na różnych zakresach definicyjnych analizowanego zagadnienia. Równocześnie

śnie, zbyt sztywne i odgórnie narzucone ramy oraz granice definicyjne dla takich pojęć jak uczenie się, edukacja czy rozwój umiejętności mogą stać w sprzeczności z przedstawionymi zasadami podejścia narracyjnego – zasadą komunikacji i otwartości. W odniesieniu do kontekstu edukacyjnego zasady te oznaczają możliwość zapewnienia warunków, w których narrator będzie mógł indywidualnie zdefiniować, czym dla niej lub dla niego jest uczenie się w dorosłości, a także będzie mógł używać takiego języka do opisania doświadczeń edukacyjnych, jaki odpowiada jego lub jej doświadczeniu, kontekstowi społeczno-kulturowemu lub stosowanemu kodowi językowemu.

2.2. Nienarracyjni rozmówcy i cisza w narracji

Rozmowy na temat uczenia się i edukacji w dorosłości ujawniają także inne wyzwania związane z prowadzeniem badań biograficznych, które dotyczą gotowości i zdolności badanych do sprostania założeniom wywiadów narracyjnych. Mariusz Granosik, analizując ten problem, wskazał na kategorie uczestników badań biograficznych, które określa jako „osoby potencjalnie wykluczone z analiz narracyjnych”. Wśród kategorii rozmówców, których biografie często są niepełne lub uszkodzone, wskazuje „nieudolnych” narratorów (mających trudności komunikacyjne – np. osoby z niepełnosprawnościami, obcokrajowcy), osoby bez ustrukturyzowanej biografii (nadające inny porządek lub nieporządkujące przeszłości), osoby „nienarracyjne” (niebędące w stanie wytworzyć dłuższej opowieści na jakikolwiek temat), „wspólnarracje” (np. wywiad przy udziale i zaangażowaniu małżonka, który „współtworzy jedną przestrzeń doświadczenia”), a także osoby, których biografia była przedmiotem oddziaływania specjalistów (np. osoby po terapii, coachingu, które odtwarzają to, o czym rozmawiały z terapeutą) (Granosik, 2019).

Szczególnym zjawiskiem, które może być uznane za problematyczne w kontekście prowadzenia badań biograficznych i narracyjnych, jest również cisza oraz skrótowość prezentowanych przez uczestników badań wypowiedzi. Milczenie i skrótowość mogą być przejawem wcześniej wskazywanego braku zrozumienia tematu rozmowy lub przypisywaniu przez narratora uczeniu się mało istotnej roli w biografii. Nie jest to jednak jedyna możliwa przyczyna. Obecność ciszy w wywiadzie narracyjnym może mieć zróżnicowane znaczenie w wymiarze biograficznym. Może dotyczyć pomijania w narracji tematów, które zagrażają obrazowi siebie, chronić wybrane sfery osobistego życia, ujawniać to, co mniej znaczące dla jednostki biograficznie, a także odwzorowywać strukturę pamięci rozmówców (Correia i Caetano; 2023). Może być ono także środkiem komunikacji pozawerbalnej, sposobem wyrażenia lub zadbania o siebie czy budowania relacji między rozmówcami w postaci współdzielonej ciszy, wspólnego milczenia, w których to cichych momentach rozmówcy pozostają uważni na siebie (Fivush; 2010).

Milczenie i brak rozbudowanej narracji może także ujawniać się w odniesieniu do różnic kulturowych i wynikających z nich norm (Kawabata i Gastaldo; 2015). W niektórych kręgach kulturowych opowiadanie o swoim życiu w ogóle lub w określonych kontekstach czy sytuacjach społecznych może naruszać przyjęte zwyczaje. Cisza może być zatem nie tyle przejawem braku kompetencji komunikacyjnych czy braku zaangażowania w temat rozmowy, ile efektem funkcjonowania społecznych i kulturowych norm, które w skrajnych przypadkach mogą być powiązane z opresją i przemocą symboliczną oddziałującą na wybrane grupy rozmówców lub doświadczoną przez indywidualne jednostki.

Agnieszka Golczyńska-Grondas (2019) zwraca dlatego uwagę, że uwzględniając takie ograniczenia jak kompetencje językowe czy poznawcze narratorów i wpływ położenia społecznego na formę wypowiedzi, badacze powinni być również uważni na kształtowaną sytuację wywiadu i to, jak jest ona interpretowana przez rozmówcę. W szczególności ma to znaczenie dla narratorów doświadczających różnych form wykluczenia, którzy poddani byli oddziaływaniu instytucjonalnych form opieki lub resocjalizacji.

2.3. Koncepcja badania wobec przewidywanych wyzwań

Temat badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” oraz wynikające z założeń badawczych kryteria doboru uczestników wymagały uwzględnienia działań służących niwelowaniu zagrożeń związanych ze stosowaniem metody biograficznej. Jak wskazano, niejednoznaczność terminologii związanej z uczeniem się w społecznym odbiorze mogła skutkować trudnościami w refleksyjnym i świadomym odniesieniu się do problemu badawczego przez rozmówców. Duże zróżnicowanie uczestników ze względu na cechy społeczno-ekonomiczne i doświadczenia edukacyjne¹ niesło zaś ze sobą ryzyko pojawienia się rozmówców prezentujących niepełne lub uszkodzone narracje.

W celu dookreślenia przedmiotu badania, w fazie konceptualizacji przyjęto definicję badawczą aktywności edukacyjnej, wynikającą z przeglądu definicji stosowanych w europejskich i polskich badaniach uczestnictwa dorosłych w edukacji (Eurostat, 2016; Petelewicz i in., 2023; Stec i in., 2018). Były to aktywności w formie edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się (związane oraz niezwiązane z rozwojem zawodowym). Definicja była uszczegółowiona o dwa kryteria zawężające (Gola i in., 2022, s. 50).

aktywność edukacyjna jest w jakiś sposób zorganizowana, nawet przez samego uczącego się (jest zaplanowana, cechuje się określoną ciągłością i ma zdefiniowane sposoby pozyskiwania nowych efektów uczenia się);

¹ Dobór uczestników badania uwzględniał przekrojowe zróżnicowanie ze względu na wiek, kontekst geograficzny zamieszkania, kontekst zatrudnienia i sytuację na rynku pracy, wykształcenie oraz typ podejmowanego uczenia się w dorosłości.

aktywność edukacyjna jest intencjonalna i celowa, wynika ze świadomego działania w celu rozwoju w obszarze umiejętności, wiedzy, kompetencji, postaw – uzyskania nowych efektów uczenia się.

Pomimo dookreślenia zakresu pojęciowego, projektując narzędzia badawcze zakładano, że zagadnienie uczenia się i edukacji w dorosłości może być trudną tematyką dla uczestników badania. Wcześniejsze doświadczenia badawcze i inne przywołane analizy w tym obszarze pokazują, że kategorie edukacji czy uczenia się mają zróżnicowane skojarzenia. Z jednej strony utożsamiane mogą być wyłącznie ze zinstytucjonalizowaną edukacją realizowaną w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego dorosłych. Z drugiej strony rozmówcy mogą bardzo szeroko definiować uczenie się, włączając w rozumienie aktywności edukacyjnych każde doświadczenia prowadzące do zdobycia nowej wiedzy, umiejętności lub rozwoju osobistego, uwzględniające uczenie się incydentalne. Zróżnicowanie w identyfikowaniu aktywności edukacyjnej we własnej biografii może być także związane z łączeniem edukacji z określonymi sferami życia, na przykład wyłącznie z rozwojem zawodowym, pomijając uczenie się w celach osobistych czy w ramach aktywności społecznej lub traktując je jako sposoby spędzania czasu wolnego i rozrywki.

Na sposób rekonstruowania doświadczeń i biograficznych na temat uczenia się wpływało również to, jaką wagę do tej sfery aktywności człowieka przywiązują rozmówcy. Stawiając pytania badawcze i tworząc strukturę doboru uczestników badania, dążono do tego, aby uzyskać możliwie zróżnicowane i dzięki temu pełne spektrum sposobów myślenia o edukacji w dorosłości. Miało to zapewnić pozyskanie informacji nie tylko od tych dorosłych, dla których uczenie się jest częstym i istotnym doświadczeniem, ale także od tych osób, które statystycznie uczą się rzadziej, mniej chętnie lub nie przypisują edukacji większego znaczenia. Stwarzało to jednak wyzwanie związane z tym, że osoby rzadziej podejmujące aktywności edukacyjne, dla których nie stanowią one kluczowych doświadczeń biograficznych, będą miały trudność z tworzeniem rozbudowanych narracji w tym temacie.

Z uwagi na te przewidywane zagrożenia podjęto działania, które miały niwelować napotkane bariery. W trakcie rekrutacji oraz wprowadzenia do wywiadu realizowano działania mające zredukować ryzyko zbyt wąskiego lub szerokiego rozumienia uczestnictwa w uczeniu się w odniesieniu do przedmiotu badania (Goła i in., 2022, s. 43). Celem dookreślenia sposobu rozumienia wybranych pojęć i przedmiotu badania nie było ograniczenie zasady otwartości. Służyło ono uwspólnianiu zakresu tematycznego w obszarze badanego zagadnienia związanego z biografią rozmówców. Badacz, wprowadzając w tematykę wywiadu, prezentował rozmówcy określony w koncepcji badania sposób rozumienia pojęć uczenie się i aktywność edukacyjna w dorosłości przy pomocy poniższej definicji:

Chodzi o różne doświadczenia i działania podejmowane po ukończeniu edukacji wstępnej służące zdobywaniu nowych umiejętności, wiedzy, kompetencji, które wykorzystywane są zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym czy w związku z aktywnością społeczną. Chodzi o takie sytuacje czy działania, kiedy ktoś chciał się nauczyć czegoś nowego lub zdobyć nowe umiejętności albo rozszerzyć te, które już posiadał i podjął świadome, aktywne kroki aby osiągnąć te zamierzenia. Chodzi o różne formy uczenia się i rozwoju – formalne, takie jak studia, szkoły dla dorosłych, ale szczególnie interesują nas te mniej formalne rozwiązania – kursy, szkolenia, uczenie się w miejscu pracy a także uczenie się samodzielne, przy wsparciu znajomych (Goła i in., 2022, s. 44).

Przewidywano, że nie dla wszystkich uczestników badania uczenie się stanowi kluczowe doświadczenie życiowe. Z tego powodu wdrożono następujące działania i narzędzia ułatwiające im przypomnienie oraz uporządkowanie własnych doświadczeń edukacyjnych. Przed rozpoczęciem wywiadu właściwego narratorzy byli informowani o jego tematyce, co pozwalało im przygotować się do rozmowy. Dodatkowo zaproponowano im nieobowiązkową „pracę domową” w postaci „osi czasu uczenia się w dorosłości”. Miała ona pomóc w odtworzeniu wspomnień dotyczących edukacji zarówno w kontekście zawodowym, jak i poza nim. Rozmówcy mogli przygotować oś czasu w dowolnej formie – tekstowej lub graficznej – a następnie wykorzystywać ją jako wsparcie podczas rozmowy. Narzędzie to było również przydatne dla badacza, pomagając w prowadzeniu wywiadu i porządkowaniu biografii narratora (Goła i in., 2022, s. 44).

W przypadku wystąpienia skróconej lub niepełnej narracji procedura wywiadu polegała na tym, że badacz nie przerywał ani nie komentował wypowiedzi uczestnika badania. Co najwyżej zachęcał do kontynuacji, jeśli narrator ją wstrzymał. Aby pogłębić wywiad w takiej sytuacji, w trakcie pytań uzupełniających dążono do pobudzenia narratora do wypowiedzi o bardziej narracyjnym charakterze oraz starano się pozyskać odpowiedzi na bardziej ustrukturyzowane pytania.

3. „USZKODZONE NARRACJE” – NIENARRACYJNE BIOGRAFIE W BADANIU „ŚCIEŻKI EDUKACYJNE UCZĄCYCH SIĘ DOROSŁYCH W POLSCE”

Wśród wywiadów przeprowadzonych w ramach badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” znalazły się wywiady z rozbudowanymi, wielowątkowymi narracjami o aktywności edukacyjnej oraz wywiady z narracjami, które wymagały pogłębienia w ramach pytań uzupełniających. W kontekście problematyki zawartej w artykule warto skupić się jednak na tych wywiadach, które stanowią przykłady wyzwań związanych z „uszkodzonymi” narracjami na temat uczenia się.

3.1. Skrócona narracja (Antonina)

Narracja pani Antoniny, urzędniczki pracującej w urzędzie gminy, stanowi przykład tego, że skrócone narracje niekoniecznie wynikają z posługiwania się ograniczonym kodem językowym. Pani Antonina, posiadająca wyższe wykształcenie, pracująca jako specjalista na stanowisku urzędniczym, w socjolingwistycznym ujęciu Basila Bernsteina (1990) spełnia kryteria pozwalające oczekiwać stosowania przez nią rozbudowanego kodu językowego. Pomimo tego, w samodzielnej autoprezentacji i narracji następującej po wprowadzającym pytaniu badacza, zachowuje ona dużą syntetyczność i skrótowość wypowiedzi. We wprowadzeniu do wywiadu zachęcana była do zrekonstruowania swojej stosunkowo bogatej ścieżki edukacyjnej w perspektywie biograficznych doświadczeń dorosłości. Mimo to, w części, która nie podlega ingerencji badacza, rozmówczynie ograniczała się do ogólnego opisu typów działań edukacyjnych i hasłowo określonych celów tych działań.

Autoprezentacja:

(O:) Moje główne zainteresowania związane są przede wszystkim z pracą, zajmuję się kadrami i oświatą. Swoją wiedzę poszerzam poprzez udział w szkoleniach, kursach, poprzez wglądy do prasy, jakichś artykułów, dostęp do serwisów, takich jakby dziedzinowych. No to generalnie na tym polega moje poszerzanie wiedzy i podnoszenie kwalifikacji. (Antonina)

Samodzielna narracja:

(O:) Udział w szkoleniach. Uczestniczyłam w szkoleniach, które były organizowane przez różne instytucje. To były szkolenia finansowane również ze środków Unii Europejskiej, przez firmy prywatne. Były to też szkolenia wewnętrzne w zakładzie pracy. Nie wiem, co mam więcej powiedzieć [śmiech].

(B:) A co ma Pani na początku, tutaj jako pierwszy punkt?

(O:) Szkolenie z zakresu danych osobowych. Mam dalej rozwinąć to, rozumiem tak? [...] (Antonina)

Taki sposób budowania mikronarracji może ujawniać specyficzną refleksyjność kształtowaną w odniesieniu do aktywności edukacyjnej. Uczenie się traktowane jest przez panią Antoninę jako użyteczne narzędzie. Nie stanowi dla niej osi narracyjnej z perspektywy biograficznej. Taki, niezbyt silny osobisty stosunek widoczny jest szczególnie u osób czysto utylitarnie myślących o edukacji lub pragmatycznie ukierunkowanych na rozwój ścieżki zawodowej, w czym pomocne może być zdobywanie nowych umiejętności (Gola i in., 2022, s. 75). Rozmówczynie przedstawia podstawowe fakty i nie buduje powiązania z kontekstem osobistej biografii. Skutkuje to tym, że prezentacja doświadczeń edukacyjnych i narracja budowana wokół nich zamyka się w kilku zdaniach.

Dodatkowo te dwie wypowiedzi ujawniają trudność rozmówczynie w odnalezieniu się w definicyjnym i semantycznym polu skojarzeń z zagadnieniem edukacji oraz uczenia się. W autoprezentacji przedstawia zróżnicowany zakres działań edukacyjnych uwzględniających zarówno edukację pozaformalną, jak i samosterowane uczenie się nieformalne. Chwilę później, poproszona o przedstawienie narracji na temat doświadczeń edukacyjnych, swoją wypowiedź zaczyna ograniczać wyłącznie do sfery zorganizowanych szkoleń.

Problem z definiowaniem tego, co jest aktywnością edukacyjną, wyraźnie widoczne jest także w jednej z rozmów, która równocześnie była współnarracją, czyli innym typem niestandardowej narracji. W tym przypadku dodatkowo pokazuje wyzwania związane z różnymi skojarzeniami z uczeniem się i edukacją. Pan Roman uczenie się wiąże intuicyjnie z tradycyjnymi sposobami zdobywania wiedzy i umiejętności. Nawet po doprecyzowaniu przez badacza tego, jak w rozmowie rozumiana jest aktywność edukacyjna (uwzględnianie samodzielnego uczenia się nieformalnego) nie wspomina spontanicznie o regularnym korzystaniu z popularnej platformy internetowej w celu oglądania filmów instruktażowych. Dopiero ingerencja obecnej przy rozmowie partnerki rozmówcy pozwala panu Romanowi rozszerzyć pole, w jakim porusza się w kontekście doświadczeń edukacyjnych.

(B:) No a takie samodzielne nawet uczenie, tak jakby na przykład mógł ocenić od jeden do dziesięciu, na ile ważne jest w ogóle takie zdobywanie wiedzy, czy w kursach, ale nawet samodzielnie, żeby na przykład podpatrywać, jak ktoś coś robi, czy właśnie z książek?

(O:) To ja powiem pani, że to jest, co chodzi o książki tak samo i zdobywanie wiedzy, czyli patrzeć się na coś, jak ktoś coś robi, nie, to 10 punktów. Co chodzi o naukę taką powiedzmy jak...

(O1:) Ale powiedz pani, bo ty jeszcze z YouTube'a się uczysz. Na YouTube oglądasz.

(O:) A to ważne jest?

(O1:) No nie wiem, zapytaj.

(O:) M. mówi, że na YouTube czasami oglądam czy coś, jak coś, no.

(B:) Tak, oczywiście. Jak się pan uczy z YouTube 'a, to też, oczywiście, proszę mówić.

(O:) Nie, bo, wie pani są sytuacje, że czy tam w jakimś samochodzie, wyjąć turbinę czy rozebrać powiedzmy tam, czy tapicerkę na drzwiach, żeby siłowniki, nie, to na YouTube właśnie jak są filmiki, to dużo pomaga człowiekowi, no bo wiadomo, to zobaczysz, od czego ktoś robi, jak zaczyna i to zrobisz, tak? (Roman)

Wracając do wywiadu z panią Antoniną, warto przyrzeć się wykorzystaniu narzędzi dostępnych badaczowi w celu zapewnienia większego wglądu w doświadczenia edukacyjne uczestniczki badania. To, co umyka w mikronarracji, może być zrekonstruowane dzięki odniesieniu się badacza do przygotowanej przed wywiadem „pracy domowej”, zawierającej chronologiczny spis aktywności edukacyjnych rozmówcy. Zdolność do rozbudowanego i kontekstualnego sposobu analizowania swoich doświadczeń edukacyjnych w dorosłości zostaje rozbudowana także w trakcie drugiej części wywiadu, w której bardziej aktywny staje się badacz prowadzący wywiad. Pytania o konkretne zagadnienia i tematy związane z uczeniem się pozwalają rozbudzić refleksję rozmówcy nad tematem, który w codziennym doświadczeniu być może nie jest angażujący emocjonalnie. Pytania pogłębiające i teoretyczne umożliwiają zidentyfikowanie różnic w podejściu do uczenia się. Dzięki dopytywaniu rozmówcy przyjmujący taki styl refleksyjności edukacyjnej ujawniają charakterystyczne praktyki refleksyjności i strategie działania. Potrafią racjonalnie uzasadniać, wskazywać korzyści i motywacje oraz preferencje, odnosząc je do kontekstu zarówno życia zawodowego, jak i osobistego:

Dzięki zdobywaniu nowych umiejętności poprzez te szkolenia, to przede wszystkim jakby mam dostęp do tego, że mam możliwość, nie wiem, jeżeli chodzi o sferę taką zawodową to jakiegoś awansu, jakiś tam, nie wiem, jak to wyrazić. Awansowania poprzez na przykład podniesienie wynagrodzenia. Generalnie to, może nie bezpośrednio, ale w jakiś sposób pośredni, bo moja wiedza się zwiększa, więc mam możliwość pokazania pracodawcy, że ta wiedza wpływa na wykonywanie obowiązków. A prywatnie, no to tak jak mówiłam to są moje zainteresowania, więc lubię po prostu gdzieś tam sobie poczytać. (Antonina)

3.2. Nienarracyjny rozmówca – biografia zinstytucjonalizowana (Tadeusz)

Kolejny przykład „uszkodzonej” narracji związany jest z ograniczeniem prowadzenia rozbudowanej opowieści o swoim życiu przez narratora, którego biografia jest ustrukturyzowana przez pobyty w kolejnych placówkach resocjalizacyjnych – ośrodku wychowawczym i zakładach karnych.

(B:) Tak po kolei, co się wydarzyło?

(O:) Moje życie za wesołe nie było, bo siedziałem większość lat w więzieniu siedziałem i w zakładzie wychowawczym. Także większość życia spędziłem za kratkami. (Tadeusz)

Specyfika tej historii wiąże się z podporządkowaniem biografii rozmówcy instytucjonalizacji. Punktami odniesienia w historii życia pana Tadeusza są kolejne placówki i zakłady karne, które porządkują doświadczenie biograficzne. Silny wpływ instytucji ujawnia złożoność problemu refleksyjności jednostki i sposób jej prezentowania w wywiadzie. Widoczna staje się rola kontekstu społeczno-biograficznego wpływającego na kształtowanie się stylu refleksyjności edukacyjnej. Objawia się ona tutaj w rekonstruowaniu historii życia jako ciągu zdarzeń i okoliczności, które przejmują kontrolę nad biografią jednostki i niejednokrotnie mają trajektoryjny charakter. Podobny sposób kształtowania refleksyjności mógł być zaobserwowany u osób doświadczających silnych barier rozwojowych, takich jak długotrwałe bezrobocie lub niepełnosprawność. Często wiązał się z brakiem poczucia sprawczości, niskim poziomem autonomii i dużą ambiwalencją w zakresie znaczeń nadawanych uczeniu się i edukacji.

Pan Tadeusz ma również dużą trudność z formułowaniem dłuższych wypowiedzi. W tym przypadku skrótowość może być uzasadniona posługiwaniem się przez rozmówcę ograniczonym kodem językowym. Dodatkowo sytuacja wywiadu, w której nieznaną osobą zadaje pytania o historię i sytuację życiową, może być postrzegana jako zagrażająca w związku z długotrwałymi doświadczeniami z przedstawicielami instytucji resocjalizacyjnych. Tradycyjna struktura wywiadu narracyjnego, w której badacz wysłuchuje swobodnej narracji, nie ingerując w opowieść o życiu narratora, w takim wypadku zawodzi. Aby uzyskać informacje o doświadczeniach edukacyjnych pana Tadeusza, pojawia się konieczność wspierającego dopytywania przez badacza, stosowania parafraz, doprecyzowywania czy wspólnego ustalania definicji i kolejności zdarzeń.

Poniższy przykład pokazuje, w jaki sposób badacz w rozmowie z panem Tadeuszem stosuje dodatkowe, uszczegóławiające pytania, aby ujawnić refleksyjność, którą trudno jest rozmówcy autonomicznie zaprezentować w swobodnej wypowiedzi. Wymaga to objaśniania treści pytań, uszczegółowienia i precyzowania.

(B:) To teraz, ja bym chciała zapytać pana o takie bardziej już ogólne rzeczy, żeby pan pomyślał w ogóle o uczeniu się w swoim życiu, tak jak ono przebiegało, jak ono wyglądało. Na ile uczenie się, czy zdobywanie nowych umiejętności, jest ważne w pana życiu? Jak by pan odpowiedział na takie pytanie?

(O:) Zdobywanie doświadczeń nowych?

(B:) Tak, nowych umiejętności, wypełnianie tych luk w swojej wiedzy, na ile to jest ważne w pana życiu?

(O:) No to zależy, kto czym się interesuje. Mnie tam interesuje takie coś jak budowlanka.

(B:) Tak.

(O:) Tak, to nie ma.

(B:) No, a w tej budowlance, to uczenie się i na ile ono jest ważne?

(O:) No jest ważne, bardzo ważne, bo trzeba umieć coś zrobić, jak się idzie do pracy, to mówię, to jest bardzo ważne.

(B:) A teraz na przykład, gdyby był jakiś kurs, który jeszcze pogłębia pana umiejętności, to by pan skorzystał?

(O:) To zależy. (Tadeusz)

Dopytywanie przeważa ilościowo nad odpowiedziami, co mogłoby zostać uznane za błąd w technice badania metodą biograficzną. Zaangażowanie osoby prowadzącej wywiad i strukturyzowanie przebiegu rozmowy powoduje, że ten wywiad nie spełnia kryteriów wywiadu narracyjnego. Pozwala to jednak dotrzeć do doświadczeń i ujawnić specyficzne style refleksyjności edukacyjnej, które mogą zostać przedstawione tylko w taki nienarracyjny sposób. Temat uczenia się nie jest dla pana Tadeusza przedmiotem codziennej refleksji i rozmowa na ten temat wymaga wypracowywania na bieżąco sposobu nazywania i mówienia o aktywnościach edukacyjnych wspólnie z osobą prowadzącą wywiad.

Inny przykład, rozmowy z panem Robertem, pokazuje, że zwięzłość i cisza mogą służyć potrzebie zadbania o siebie w przypadku przywoływania trudnych doświadczeń. Panu Robertowi trudność sprawia przedstawienie dłuższej narracji czy myślenie o swoim życiu w sposób linearny, uporządkowany. Widoczne są brak strukturyzacji w postaci usytuowanych na linii czasu wydarzeń i ograniczone porządkowanie przeszłości. Taka postawa w rozmowie może być związana z dyskomfortem wynikającym z posiadania niskiego poziomu wykształcenia w zakresie edukacji formalnej, które łączy się z kontekstem społecznym narratora. Towarzyszenie, zaakceptowanie trudności, jakich doświadcza rozmówca i wynikająca z tego wyrozumiałość w trakcie prowadzenia rozmowy, może pozwolić utrzymać uważną relację i dotrzeć do ważnych informacji biograficznych. Ponownie, inaczej niż w tradycyjnym wywiadzie narracyjnym, badacz angażuje się w rozmowę, zaznaczając swoją obecność, wspierając uczestnika badania w dookreśleniu rekonstruowanych doświadczeń, które potencjalnie mogły zaniknąć w ciszy i zwięzłości:

(B:) Nie chciałabym, żeby to pytanie zabrzmiało jakoś tak inwazyjnie, ale jak to się stało, że zakończył pan tę edukację na szkole podstawowej? To nie jest takie bardzo typowe, prawda. Czy były jakieś wydarzenia życiowe, które na to wpłynęły?

(O:) Nic do ukrycia. Ciężko było w domu.

(B:) Finansowo?

(O:) Dokładnie.

(B:) Rozumiem. I pewnie każda... każdy kolejny rok edukacji no to wiązałyby się z obciążeniem dla rodziny.

(O:) Naturalnie.

(B:) Mhm.

(O:) Nas było pięcioro i było troszeczkę ciężko.

(B:) Rozumiem.

(O:) Troszeczkę, no tak...

(B:) Bardzo ciężko.

(O:) Tak delikatnie mówiąc. (Robert)

3.3. Uczenie się jako nienarracyjny temat (Magdalena)

Wśród innych wyzwań i trudności, jakie napotkano w kontekście poszukiwania narracji na temat uczenia się w dorosłości, warto zwrócić uwagę na wywiady, w których narratorzy tworzyli narracje, lecz sam temat uczenia się stawał się nienarracyjny. Uczenie się dla tych narratorów było postrzegane jako odległy temat, zanikający w narracji i migotliwy w pytaniach uzupełniających. Aktywności edukacyjne stanowią dla tych osób epizody w doświadczeniu życiowym i nie są traktowane jako znaczące wydarzenia biograficzne. Skutkuje to często ograniczeniem potencjału narracyjnego w obszarze doświadczeń edukacyjnych. Prezentowane doświadczenia, oceny, wartości i style refleksyjności edukacyjnej, które wyłaniają się z tych skąpych i fragmentarycznych opowieści, stanowią niezastąpiony wgląd w perspektywę osób funkcjonujących w różnych kontekstach kulturowych i społecznych. Przykładem może być odpowiedź pani Magdaleny na inicjujące pytanie dotyczące doświadczeń edukacyjnych w dorosłości.

No to po szkole, to ja się niewiele uczyłam, bo swego czasu, jak dziecko było jeszcze małe, to się zapisałam, na kurs komputerowy, który skończyłam, z urzędu pracy bodajże to było, ale to było za króla Ćwieczka i tamte komputery nie mają nic wspólnego z tym, co jest teraz [śmiech]. A poza tym, to się nie uczyłam, no. Za moich czasów, jak człowiek kończył szkołę, to wychodził za mąż, rodził dzieci i się zajmował domem. A jak dziecko dorosło, to się poszło do pracy. I pracuje się do tej pory. A teraz się czeka tylko na emeryturę [śmiech]. (Magdalena)

Bardzo skrócona narracja zostaje pogłębiona w pytaniach uzupełniających. Jednak zagadnienie uczenia się w dorosłości jest dla rozmówczynie odległe w związku z przyjmowanymi normami kulturowymi. Normy te kształtują określoną wizję realizowanej roli społecznej i wynikających z niej zobowiązań, wyznawanych wartości i przekonań. Przekłada się to na specyficzny, zdystansowany typ myślenia o uczeniu się i jego funkcji w dorosłym życiu.

4. WNIOSKI

Jak pokazały przedstawione w artykule przykłady, nie wszyscy rozmówcy uczestniczący w badaniu na temat aktywności edukacyjnej w dorosłości byli w stanie zbudować komunikację opierającą się na rozwiniętych, samodzielnych, pogłębionych narracjach biograficznych. Część rozmówców nie miała odpowiednich kompetencji językowych (np. obcokrajowcy, z którymi przeprowadzano wywiad w języku polskim), dla innych narracyjność w obszarze edukacji nie mieściła się w stosowanym kodzie

językowym, kontekście społeczno-kulturowym czy stanowiła wyzwanie w związku ze stosowaniem odmiennych sposobów strukturyzowania doświadczenia biograficznego.

Problem nie-narracyjności tematu uczenia się wynika także z tego, że dla części dorosłych podejmujących aktywność edukacyjną uczenie się nie ma istotnego znaczenia jako doświadczenie biograficzne. Odległość tematu ogranicza potencjał narracyjny. Dodatkowo, stosowana zasada otwartości i komunikacji stwarza pole do odmiennych zakresów definicyjnych dla uczenia się i aktywności edukacyjnej, co może przekładać się na zawężanie perspektywy, w jakiej rozmówcy odnoszą się do swojej biografii w powiązaniu z tematem uczenia się. W szczególności dotyczy to uczenia się nieformalnego, które rozmaży się w codzienności życia narratorów. Takie aktywności jak nauka gry na instrumentach w czasie wolnym, rozwijanie umiejętności prowadzenia prac remontowo-budowlanych na własny użytek czy zdobywanie wiedzy w zakresie realizowania usług opiekuńczych lub kompetencji rodzicielskich w życiu prywatnym były zarówno definiowane przez narratorów jako ważna aktywność edukacyjna, jak i pomijane w opowieściach o uczeniu się.

Oczekiwanie lub wymóg rozbudowanej narracyjności w wywiadach biograficznych na temat uczenia się ujawniło się podczas realizowania badania jako wyzwanie etyczne i metodologiczne. W wymiarze etycznym stanowiło ono zagrożenie związane z brakiem uznania głosu osób w alternatywny sposób strukturyzujących doświadczenie biograficzne, czy to w związku ze stosowanymi sposobami komunikowania się, czy też z brakiem potencjału narracyjnego w posiadanym doświadczeniu edukacyjnym. Sztwyne nastawienie na wysłuchanie narracji mogło również stwarzać presję, która mogła być odczytywana jako nadużywająca relację władzy badacza wobec uczestnika badania.

Wyzwanie w kontekście metodologicznym wynikało zaś z ryzyka nieadekwatnego doboru próby. Uznanie za poprawne jedynie tych wywiadów, w których rozmówcy byli w stanie samodzielnie budować złożone narracje, mogło prowadzić do błędów braku trafności. Skutkowało to mogło opisaniem sposobów budowania refleksyjności dotyczącej edukacji i uczenia się wyłącznie na podstawie relacji osób nadających tej sferze życia istotne znaczenie. Jednym z podstawowych celów badania było natomiast odkrycie możliwie zróżnicowanych postaw, perspektyw i sposobów myślenia o uczeniu się, ze szczególnym uwzględnieniem tych grup społecznych, które często są niedoreprezentowane w wynikach badań na temat edukacji dorosłych.

Skrócone, ubogie narracje okazały się istotnym elementem definiującym wybrane style myślenia o edukacji i praktykowania uczenia się. Pogłębienie rekonstrukcji ścieżek edukacyjnych przez dodatkowe pytania zapewniło istotne informacje na temat perspektywy i stosunku do uczenia się w dorosłości osób, które nadają aktywności edukacyjnej mniejsze znaczenie lub z innych powodów miały trudność z samodzielnym sformułowaniem rozbudowanych narracji.

Według Mariusza Granosika jednym ze sposobów radzenia sobie z tym wyzwaniem jest próba dostosowania narzędzia, ale także szczególna ostrożność i uważność analityczna, uwzględniająca ograniczenia uczestników badania. Rozpatrując ten problem, badacz konkluduje, że analiza materiałów nietypowych, niespełniających kryteriów metodologicznych: powinna być wyzwaniem do poszerzania wyobraźni analitycznej, a nie pretekstem do odrzucenia, bowiem z perspektywy pedagogicznej odrzucenie biograficznego materiału narracyjnego jest symbolicznym odrzuceniem człowieka (oraz przestrzeni doświadczenia, która za nim stoi) z obszaru społecznie tworzonej wiedzy. (Granosik, 2019)

Zmierzenie się z nietypowymi wywiadami w ramach badania było procesem uczenia się dla zespołu i skutkowało rozwinięciem refleksyjności badawczej. Konieczne było podjęcie działań, które pozwoliły zredukować ryzyko odrzucenia lub pominięcia znaczących przestrzeni doświadczenia biograficznego części uczestników badania. Jednym z nich z nich było zapewnienie elastyczności stosowanych narzędzi badawczych i przedstawiona gotowość do odstąpienia od sztywnych założeń dotyczących schematu wywiadu narracyjnego. Jeśli był on zbyt wymagający dla rozmówcy, poszukiwano alternatywnych sposobów rekonstruowania ścieżek edukacyjnych. Uwzględniono większą strukturyzację rozmowy lub stosowano dodatkowe narzędzia jak „oś czasu uczenia się”. Kolejnym sposobem reakcji na nietypowe wywiady było zachowanie czujności w zakresie własnych nastawień i preferencji badacza oraz ich konsekwencji dla procesu badawczego. Starano się zbyt pochopnie nie odrzucać alternatywnych doświadczeń w zakresie edukacji i uczenia się w dorosłości, w tym odmiennych sposobów definiowania tego zjawiska. Ważne było także podjęcie wyzwania modyfikacji podejścia analitycznego w przypadku materiałów nietypowych. Mieściło się w nim, między innymi, zwiększenie uważności na ciszę i oszczędność wypowiedzi – analizowanie tego, czego brakuje i dlaczego brakuje.

BIBLIOGRAFIA

Alheit, P. (2018). *The concept of „biographicity” as background theory of lifelong learning*. Dyskursy Młodych Andragogów 19, 9–22.

Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* (tłum. Z. Bokszański i A. Piotrowski). Państwowy Instytut Wydawniczy.

Cedefop (2014). *Navigating difficult waters. Background material: methodology*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5542>

- Correia, S.B., Caetano, A. (2023). *What is left unsaid: Omissions in biographical narratives*. *Current Sociology*, 72(7), 00113921231200253. <https://doi.org/10.1177/00113921231200253>
- Eurostat. (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual: 2016 edition*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-gq-15-011>
- Fivush, R. (2010). *Speaking silence: The social construction of silence in autobiographical and cultural narratives*. *Memory*, 18(2), 88–98. <https://doi.org/10.1080/09658210903029404>
- Gola, W., i in. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmiennie spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Golczyńska-Grondas, A. (2019). *Wywiady biograficzne z osobami ze środowisk wykluczenia społecznego – refleksja nad wybranymi problemami metodologicznymi i etycznymi*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 178–201. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.2.10>
- Granosik, M. (2019). *Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 118–130. http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume46/PSJ_15_2_Granosik.pdf
- Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kawabata, M., Gastaldo, D. (2015). *The less said, the better: Interpreting silence in qualitative research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 160940691561812. <https://doi.org/10.1177/1609406915618123>
- Kruszelnicki, W. (2018). *Edukacja dorosłych i lifelong learning między systemem a światem życia. Interwencje krytyczne*. *Edukacja Dorosłych*, 1, 41–58.
- Muszyński, M. (2015). *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 77–88.
- OECD (2018). *OECD handbook for internationally comparative education statistics 2018: Concepts, standards, definitions and classifications*, OECD Publishing.
- Petelewicz, M., i in. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pierścieniak, K. (2009). *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*. *Rocznik Andragogiczny*, 1, 79–98.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (2006). *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*. *Media, Kultura, Społeczeństwo*, 1, 17–28.
- Rosenthal, G. (2004). *Biographical research*. W: C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium i D. Silverman (eds.), *Qualitative research practice* (s. 48–64). Sage.
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research: An introduction*. Göttingen University Press. https://www.researchgate.net/publication/328945092_Interpretive_Social_Research_An_Introduction
- Stec, K., i in. (2018). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Uniwersytet Jagielloński. https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rozwoj-kompetencji---uczenie-sie-osob-doroslych_200129.pdf