

# ŚCIEŻKI EDUKACYJNE UCZĄCYCH SIĘ DOROSŁYCH W POLSCE



# Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce

Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach  
dorosłych o edukacji – raport z badania

Wojciech Gola

Wojciech Jaślar

Piotr Klatta

Joanna Plak-Warecka

Aleksandra Wojciechowska

**Autorzy:**

dr Wojciech Gola (ORCID: 0000-0002-1075-4143)

Wojciech Jaślar

dr Piotr Klatta

dr Joanna Plak-Warecka (ORCID: 0009-0005-7346-891X)

Aleksandra Wojciechowska

**Recenzje:**

dr hab. Ewa Kurantowicz

dr hab. Barbara Worek

**Redakcja naukowa:**

dr Wojciech Gola

**Redakcja językowa:**

Monika Niewielska

**Projekt okładki i skład:**

Wojciech Maciejczyk

**Zdjęcie na okładce:**

© Shutterstock.com

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022

ISBN: 978-83-67385-22-0

**Wzór cytowania:**

Gola, W., Jaślar, W., Klatta, P., Plak-Warecka, J., Wojciechowska, A. (2022). *Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce. Odmienne spojrzenia na uczenie się w narracjach dorosłych o edukacji – raport z badania*. Warszawa: IBE.

**Wydawca:**

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. +48 22 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu „Wsparcie rozwoju ZSK w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu – ZSK4”.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	5
<b>I. Społeczno-polityczne uwarunkowania uczestnictwa dorosłych w edukacji</b> .....	8
<b>1. Wybrane wyniki badań na temat uczenia się dorosłych</b> .....	8
<b>2. Znaczenia uczenia się przez całe życie i aktywności edukacyjnej dorosłych w politykach publicznych</b> .....	13
2.1. Gospodarka oparta na wiedzy jako kontekst zapotrzebowania na LLL .....	15
2.2. Spójność społeczna jako paradygmat polityki na rzecz rozwoju idei LLL .....	19
<b>II. Ścieżki edukacyjne i refleksyjność w narracjach uczących się dorosłych – założenia badania</b> .....	29
<b>1. Cele badania</b> .....	29
<b>2. Refleksyjność w kontekście uczenia się w dorosłości</b> .....	32
<b>3. Biograficzność i narracyjność w badaniu uczenia się dorosłych</b> .....	39
3.1. Narracyjne wywiady w badaniach edukacyjnych .....	39
3.2. Wywiad narracyjny i jego wykorzystanie w badaniu .....	43
3.3. Panele eksperckie .....	47
<b>4. Dobór uczestników badania</b> .....	50
4.1. Dobór uczestników indywidualnych wywiadów narracyjnych .....	50
4.2. Dobór uczestników paneli eksperckich .....	55
<b>III. Style refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych</b> .....	56
<b>1. Wymiary stylów refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych</b> .....	56
1.1. Znaczenie, wartości, cele i główne troski życiowe przypisywane procesom uczenia się .....	56
1.2. Kształtowanie ścieżek edukacyjnych – podejmowanie decyzji, podmiotowość, planowanie .....	63
<b>2. Style refleksyjności edukacyjnej wśród uczących się dorosłych</b> .....	70
2.1. Typ utylitarnej refleksyjności skoncentrowanej na potrzebach życiowych i wypełnianiu ról społecznych .....	75
2.2. Typ ukierunkowanej refleksyjności, skoncentrowanej na zarządzaniu swoją karierą .....	84

2.3. Typ refleksyjności nastawionej na wyzwania, otwartej na zmianę i wykorzystywanie możliwości .....	92
2.4. Typ normatywnej refleksyjności nastawionej na uogólniony rozwój i uczenie się .....	98
2.5. Typ refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie i utrzymanie się na powierzchni .....	109
2.6. Typ refleksyjności nastawionej na poszukiwanie indywidualnej ścieżki i mierzenie się z niestabilnością .....	116
<b>3. Zmienność ścieżek edukacyjnych i realizowanych stylów refleksyjności .....</b>	<b>128</b>
<b>IV. Czynniki wpływające na podejmowanie aktywności edukacyjnej .....</b>	<b>144</b>
<b>1. Wybrane czynniki społeczno-demograficzne .....</b>	<b>144</b>
<b>2. Szczegółowe czynniki oddziałujące na aktywność edukacyjną dorosłych .....</b>	<b>151</b>
2.1. Czynniki biograficzne .....	151
2.2. Zasoby .....	157
2.3. Czynniki związane z nastawieniem do uczenia się .....	162
2.4. Czynniki instytucjonalne .....	165
2.5. Czynniki związane z ofertą edukacyjną .....	170
2.6. Czynniki pozainstytucjonalne – rola otoczenia społecznego .....	174
2.7. Czynniki związane z miejscem pracy .....	176
<b>V. Certyfikaty, potwierdzanie umiejętności i bilans kompetencji w doświadczeniach uczących się dorosłych .....</b>	<b>183</b>
<b>1. Znaczenie i wykorzystanie certyfikatów .....</b>	<b>184</b>
<b>2. Doświadczenie i stosunek do potwierdzania efektów uczenia się i walidacji .....</b>	<b>193</b>
<b>3. Stosowanie i nastawienie do bilansu kompetencji .....</b>	<b>198</b>
<b>VI. Priorytety i kierunki działań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych .....</b>	<b>204</b>
<b>1. Kluczowe zasady stanowiące podstawy rozwiązań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych .....</b>	<b>205</b>
<b>2. Podstawowe kierunki działań .....</b>	<b>208</b>
<b>3. Obszary działań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych .....</b>	<b>210</b>
<b>Aneks – charakterystyka próby .....</b>	<b>229</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>232</b>

## Wstęp

Kształtowanie adekwatnych rozwiązań wspierających polityki publiczne w zakresie uczenia się przez całe życie oraz rozwijania umiejętności wymaga prowadzenia badań i diagnoz. Wiedza na temat sposobów uczenia się osób dorosłych i czynników wpływających na podejmowanie aktywności edukacyjnej po ukończeniu edukacji wstępnej jest istotna dla rozwijania działań służących zwiększaniu spójności społecznej i rozwijaniu gospodarki opartej na wiedzy. Instytut Badań Edukacyjnych ma wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu badań z obszaru edukacji, uczenia się dorosłych oraz problematyki LLL (*lifelong learning*). Zrealizowane badanie „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” podejmuje problematykę edukacji dorosłych w sposób pogłębiony, uwzględniający biograficzne aspekty doświadczeń edukacyjnych osób dorosłych w Polsce. W ten sposób stanowi komplementarne rozszerzenie wiedzy na ten temat w stosunku do badań realizowanych dotychczas.

Koncepcja uczenia się przez całe życie (ang. LLL – *lifelong learning*) w szerokim ujęciu obejmuje wszystkie etapy edukacji. W prezentowanym badaniu skupiono się natomiast na aktywności edukacyjnej dorosłych rozumianej jako uczenie się osób dorosłych po zakończeniu obowiązkowej nauki szkolnej. Zgodnie z innymi założeniami idei LLL, aktywność edukacyjna dotyczy wszystkich trzech form kształcenia: edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. Działania edukacyjne w tym rozumieniu podejmowane są w celu nabywania i doskonalenia wiedzy, umiejętności oraz kompetencji w ramach życia osobistego, zawodowego, społecznego czy obywatelskiego.

Wiedza na temat uwarunkowań podejmowania aktywności w obszarze uczenia się dorosłych przez całe życie może być przydatna dla różnego typu podmiotów i środowisk. Może być użyteczna dla każdego z trzech elementów istotnych dla kształtowania edukacji dorosłych – sfery popytu, podaży oraz regulacyjnej sfery instytucji publicznych. Wiedza ta służyć może efektywniejszemu wdrażaniu i kształtowaniu polityk publicznych oraz aktualizowaniu strategii działania na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Może być również przydatna dla pracodawców i instytucji otoczenia biznesu w zakresie szeroko rozumianych procesów rozwoju kadr, dla instytucji szkoleniowych i edukacyjnych w celu kształtowania adekwatnej oferty, czy też dla instytucji rynku pracy oraz innych podmiotów do przygotowywania rozwiązań służących wspieraniu jednostek w aktywnym uczeniu się.

Dzięki rozpoznaniu złożonych uwarunkowań podejmowania aktywności edukacyjnej w ramach doświadczenia życiowego osób dorosłych, możliwa była identyfikacja znaczenia, jakie nadawane jest przez dorosłych uczeniu się dla rozwoju kariery zawodowej oraz dla innych obszarów życia. Ujawnione zostały złożone procesy kształtowania projektów edukacyjnych przez dorosłych – w tym realizowane przez uczenie się cele życiowe, sposoby działania, podejmowania decyzji i mierzenia się z wyzwaniami. Pozwoliło to również określić znaczenie różnych czynników wpływających na aktywne włączanie się w procesy edukacyjne, w tym wzajemne ich oddziaływanie na siebie.

W rozdziale pierwszym raportu przedstawiono kontekst realizowanego badania. Wskazane zostały uwarunkowania realizowania polityki na rzecz rozwoju idei LLL w Polsce. Przywołano wybrane wyniki dotychczasowych badań i analiz zjawiska uczenia się dorosłych oraz wynikające z nich wyzwania dla wspierania rozwiązań służących zwiększaniu aktywności edukacyjnej w dorosłości. Zidentyfikowano dominujące cele i kierunki działań przypisywane współcześnie realizowanym politykom na rzecz uczenia się przez całe życie oraz odniesiono je do alternatywnych sposobów rozumienia tej idei.

W drugim rozdziale przedstawione zostały założenia teoretyczne i metodologiczne zrealizowanego badania. Szczegółowe cele powiązane zostały z omówieniem istotnej dla przeprowadzonej analizy kategorii refleksyjności edukacyjnej i jej znaczenia w odniesieniu do kształtowania przez osoby dorosłe ścieżek edukacyjnych. Omówiono także założenia stojące za wybraną metodą badania narracyjnego, w tym znaczenie biograficznego wymiaru doświadczeń edukacyjnych. Przedstawione zostały przyjęte rozwiązania dotyczące realizacji terenowej części badania, stosowanych narzędzi i napotkanych wyzwań w prowadzeniu narracyjnych badań w tematyce uczenia się dorosłych.

Rozdział trzeci zawiera prezentację wyników analizy materiału badawczego zgromadzonego w ramach zrealizowanych wywiadów z uczącymi się dorosłymi. Analiza sposobów kształtowania ścieżek edukacyjnych w dorosłości pozwoliła opracować typologię sześciu dominujących stylów refleksyjności edukacyjnej przyjmowanych przez uczestników badania. Zróżnicowanie stylów uwzględniało znaczenia nadawane edukacji i uczeniu się, dominujące cele i dążenia realizowane przez aktywność edukacyjną, a także sposoby angażowania się i podejmowania decyzji o uczeniu się w dorosłości. Ujawniło to różne podejścia do uczenia się, które wpływają na sposób jego realizacji, zróżnicowanie



motywacji, a także odmiennosc potrzeb związanych z ułatwieniami i sposobami wspierania aktywności edukacyjnej osób podejmujących aktywnosc edukacyjną.

W rozdziale czwartym zaprezentowane zostały zidentyfikowane czynniki ułatwiające lub utrudniające korzystanie z oferty edukacyjnej w dorosłości. W piątym rozdziale zwrócono uwagę na rolę i znaczenie nadawane w realizowanych ścieżkach edukacyjnych systemowym możliwościom wspierania uczenia się przez całe życie – potwierdzaniu osiągnięć edukacyjnych, certyfikatami czy bilansowi kompetencji.

W rozdziale szóstym, kończącym raport, przedstawione zostały kierunki działań oraz rozwiązania służące wspieraniu i rozwijaniu efektywności polityk na rzecz uczenia się przez całe życie wśród uczących się dorosłych. Wypracowane one zostały na podstawie wniosków z analizy wywiadów oraz konsultacji z profesjonalistami w ramach paneli eksperckich. Rekomendacje te odnoszą się zarówno do istotnych zasad, które powinno brać się pod uwagę przy określaniu kierunków działania, jak i do bardziej konkretnych rozwiązań, które mogą być podejmowane na różnych poziomach i w ramach różnych sektorów, zaangażowanych podmiotów oraz środowisk zainteresowanych rozwijaniem idei uczenia się przez całe życie w Polsce.

Badanie pt. „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” zrealizowane zostało w ramach projektu IBE „Wsparcie rozwoju ZSK w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu – ZSK 4”, finansowanego ze środków UE w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Projekt ZSK 4 koncentruje się na wspieraniu otoczenia Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – środowisk, podmiotów i osób, które mogą korzystać z rozwiązań, jakie zapewnia ZSK i uczenie się przez całe życie, a także na rozwoju narzędzi i rozwiązań, które zwiększają dostępność kwalifikacji oraz usprawniają proces ich zdobywania.

Terenowa część badania (wywiady z osobami uczącymi się i panele eksperckie) została przeprowadzona przez zespół badaczy pod kierownictwem dr Ewy Jagiełło, przy wsparciu firmy Qualio.



# I. Społeczno-polityczne uwarunkowania uczestnictwa dorosłych w edukacji

## 1. Wybrane wyniki badań na temat uczenia się dorosłych

W ostatnich latach realizowane były w Polsce badania dotyczące uczenia się dorosłych i uczestnictwa dorosłych w kształceniu. Wśród nich warto w szczególności wskazać na badanie *Uczenie się dorosłych Polaków* realizowane przez IBE (Petelewicz, Pieńkosz, 2021), kolejne edycje badania *Bilans Kapitału Ludzkiego* realizowane przez PARP (Górniak, 2015; Stec i wsp., 2018), badanie *Kształcenie dorosłych* realizowane przez GUS (GUS, 2018) oraz tematyczny raport z badania *Diagnoza Społeczna 2013 Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków* (Kotowska, 2014).

Badania te pokazują skalę uczestnictwa dorosłych Polaków w uczeniu się oraz identyfikują wielorakie czynniki wpływające na poziom aktywności edukacyjnej. Przyjmowanie odmiennych sposobów definiowania uczenia się i kształcenia wpływa na zróżnicowane wyniki pomiędzy poszczególnymi badaniami lub nawet ich kolejnymi edycjami, lecz wskazać można również pewne tendencje i wnioski, które ujawniają spójny obraz w takich obszarach jak określanie grup (ze względu na czynniki społeczno-demograficzne, sytuację zawodową czy sytuację życiową) bardziej i mniej zaangażowanych w edukację, identyfikowane motywacje czy powody niepodjęcia aktywności edukacyjnej.

Wśród identyfikowanych korzyści i motywacji związanych z uczeniem się w dorosłości dominują motywacje okołozawodowe (rozwój zawodowy, zmiana pracy), natomiast powody pozazawodowe i osobiste wskazywane były zdecydowanie rzadziej. Powody niepodjęcia aktywności edukacyjnej to najczęściej brak odczuwania potrzeby, brak czasu (czynniki osobiste, obowiązki rodzinne), a rzadziej – zbyt wysokie koszty (bariera finansowa ma większe znaczenie dla pracodawców). Czynniki społeczno-demograficzne wpływające na bierność edukacyjną to natomiast bierność zawodowa, status bezrobotnego, niski poziom wykształcenia, wiek przedemerytalny czy wykonywanie podstawowych zawodów. Aktywniejsze edukacyjnie są m.in. osoby młodsze, z wyższym wykształceniem i pracujące.

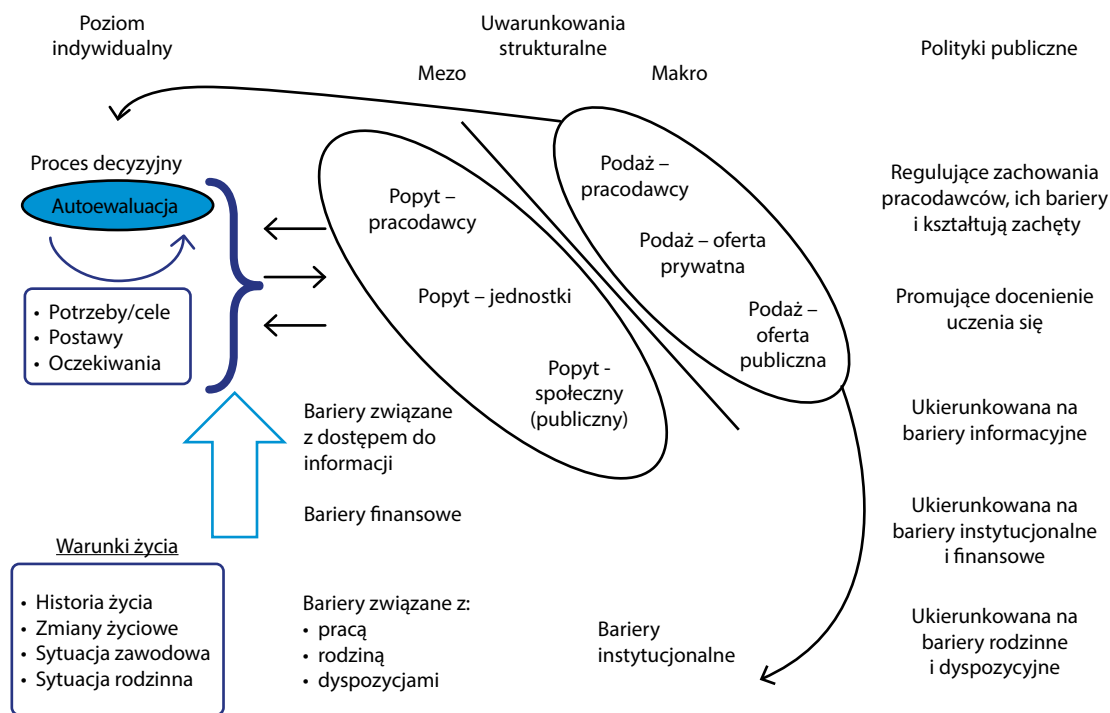
Badania nad uczeniem się dorosłych realizowane są również na poziomie międzynarodowym (UNESCO, 2019; Eurostat: Adult Education Survey – cyklicznie; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2021; Cedefop, 2019). Prowadzone są także analizy porównawcze (Lavrijsen i Nicaise, 2015; Desjardins i Rubenson, 2013; Roosmaa i Saar, 2017; Desjardins, Rubenson, Milana, 2006). Wyniki tych badań pokazują, że w poszczególnych krajach widoczne są różnice w skali uczestnictwa i w strukturze populacji osób dorosłych uczących się oraz tych, którzy są bierni edukacyjnie. Wpływ na to mają takie czynniki jak kultura edukacyjna, polityka oświatowa, polityka kształcenia i szkolenia dorosłych czy czynniki mezo- i makroekonomiczne. Pomimo tych różnic zestawy czynników wpływających na uczestnictwo w uczeniu się dorosłych mogą być określane na poziomie bardziej uniwersalnym. Badania porównawcze i analizy powiązań pomiędzy różnymi czynnikami pozwoliły wypracować różne teoretyczne modele dotyczące determinantów wpływających na aktywność edukacyjną dorosłych. Najbardziej komplementarne modele wskazują na to, że na proces podejmowania decyzji o podjęciu edukacji w dorosłości wpływają czynniki z wielu obszarów – indywidualnego, mikro-, mezo- i makrospołecznego. Uzależnione są one od zasobów, możliwości oraz barier i deficytów obecnych w tych obszarach, a także od relacji między podażą a popytem w odniesieniu do usług edukacyjnych.

Wśród licznych modeli, które opisywane są w literaturze (Worek, 2020; Boeren i wsp., 2010) warto wskazać dwa, które wydają się szczególnie przekrojowe i komplementarne. Relacyjny i złożony charakter czynników wpływających na podejmowanie aktywności edukacyjnych jest opisywany w modelu wielopoziomowego oddziaływania czynników na uczestnictwo w kształceniu dorosłych (Boeren i wsp., 2010). Model ten składa się z dwóch obszarów – popytu i podaży. W obszarze popytu centralnym elementem jest jednostka, a w podaży instytucja szkoleniowa. Wewnątrz tych obszarów ukazane są inne czynniki oddziałujące na sferę podaży i popytu na różnych poziomach – np. w przypadku jednostki są to czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne czy postawy, a w przypadku instytucji edukacyjnych mogą to być czynniki organizacyjne czy wpływ polityk publicznych. Istnieje zależność między oboma obszarami, która polega na interakcji pomiędzy podażą a popytem wpływającej na proces podejmowania decyzji o uczestnictwie w edukacji przez osobę uczącą się.

Richard Desjardins i Kjell Rubenson (Desjardins i Rubenson 2013), analizując bariery i ograniczenia wpływające na uczestnictwo dorosłych w uczeniu się, wyszczególniają natomiast bariery sytuacyjne (związane z sytuacją życiową jednostki, zarówno z życiem osobistym, jak i zawodowym), instytucjonalne (praktyki i procedury utrudniające

lub uniemożliwiający dostęp do edukacji) oraz dyspozycyjne (postawy, wartości, przekonania, dążenia itd.). Typologia ta wskazuje na relacyjny charakter powiązań między czynnikami strukturalnymi/zewnętrznymi a indywidualnymi. Z poziomu indywidualnego można mówić o dwóch perspektywach – o utrudnieniach wynikających z niewystarczających zasobów oraz o zdolnościach (*capabilities*) do korzystania z dostępnych zasobów i możliwości. Analizy te wskazują na konieczność uwzględniania złożoności i wzajemnych powiązań między różnymi typami barier w kształtowaniu polityk edukacyjnych. W politykach tych należy uwzględnić perspektywę jednostek, pracodawców, instytucji edukacyjnych oraz polityki społecznej.

Powiązanie typologii indywidualnych i strukturalnych barier z wpływem polityk publicznych zaowocowało opracowaniem przez Richarda Desjardinsa i Marcellę Milanę złożonego modelu, w którym ujawnia się wpływ licznych czynników na procesy decyzyjne dotyczące podejmowania aktywności edukacyjnej przez dorosłych (Desjardins, Milana, 2007). Model ten (wykres 1) ujawnia wielowymiarowość zachodzących procesów – ułatwienia i możliwości na poziomie indywidualnym, mezo i makro, różne typy czynników oddziałujących w ramach tych poziomów, a także zróżnicowane źródła podaży i popytu na ofertę edukacyjną i sposoby oddziaływania na nie z poziomu kształtowania polityk publicznych.



Wykres 1. Typologia barier uczestnictwa dorosłych w LLL (Desjardins, Milana, 2007, tłumaczenie własne).

Na indywidualnym poziomie jednostka, przed zaangażowaniem się w aktywność edukacyjną, uruchamia proces decyzyjny dotyczący aktywności edukacyjnej, w ramach

którego dyspozycyjne aspekty decyzji (potrzeby i cele, postawy wobec uczenia się, przekonania i wartości) odnosi do indywidualnych warunków życia i sytuacji osobistej (sytuacji rodzinnej, zawodowej, dostępnych zasobów osobistych). Na poziomie mezo i makro indywidualnie określone zaangażowanie i potrzeby odnoszą się do strukturalnych czynników, oczekiwań, ułatwień i barier związanych z zapotrzebowaniem na kompetencje u pracodawców, społecznym popytem na ofertę edukacyjną, dostępem do informacji i poradnictwa, dostępem do oferty edukacyjnej (publicznej, społecznej i prywatnej), a także z celami wyznaczanymi politycznie.

Problematyka uświadomienia sobie potrzeby uczenia się (świadomość i realnie istniejące korzyści) jest często wskazywana jako podstawowy czynnik wpływający na aktywność edukacyjną (Cedefop, 2019). Definiowanie motywacji, powodów i korzyści wynikających z uczenia się może być zróżnicowane ze względu na różne style życia, sytuację życiową, wiek itd. Przykład takich różnic przedstawiony jest w odniesieniu do grup pracowników w różnym wieku i na innym etapie rozwoju kariery:

Młodzi dorośli Europejczycy, którzy nie weszli jeszcze na rynek pracy lub są tymczasowo bezrobotni, częściej uczestniczą [w edukacji – WG], aby uzyskać formalne uznanie (np. świadectwo, dyplom lub kwalifikacje). [...] Z kolei dorośli w trakcie kariery zawodowej, w wieku między 45 a 55 lat, najczęściej uczestniczą w szkoleniach w nadziei na zabezpieczenie swojej pracy i lepsze przygotowanie do radzenia sobie ze zmianami warunków pracy (np. ze względu na rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych lub redefinicję ról i zadań zawodowych) (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 97; tłum. własne).

Część barier wskazywanych w badaniach może być postrzeganych jako względne i uzależnione od wartości, jakie dorośli nadają uczeniu się – jeśli nie przypisują tej potrzebie dużej wagi, to znaczenie konkretnych barier też może ulegać zmianie, np. bariera braku czasu (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006). Interpretacje wyników badań nad uczestnictwem dorosłych w uczeniu się wskazują na analizę kosztów i zysków przez jednostkę, co wpływa na predyspozycje do uczenia osób, które mogą więcej zyskać i relatywnie mniej stracić – czyli bogatszych, z lepszymi perspektywami zawodowymi, aktywnie myślących o własnym rozwoju zawodowym itd. O relacji między kosztami a zyskami w odniesieniu do aktywności edukacyjnej podejmowanej w dorosłości jako inwestycji w kapitał ludzki pisze też Agnieszka Szulc-Obłóza. Odwołując się do teorii ekonomicznych, wskazuje na racjonalny sposób podejmowania decyzji przez jednostki, które traktują aktywności edukacyjne jako inwestycję. Inwestycję tę podejmują natomiast wtedy, jeśli „spodziewane korzyści przewyższają poniesione koszty” (Szulc-Obłóza, 2017).

W dotychczasowych badaniach i analizach o charakterze ilościowym i porównawczym wykazana została złożoność problematyki aktywności edukacyjnej dorosłych – wielość potencjalnych czynników i ich współzależności wpływające na decyzje i możliwość uczenia się w dorosłości. Staffan Nilsson i Sofia Nyström wskazują na pogłębiony charakter procesu angażowania się w aktywności edukacyjne przez osoby dorosłe:

W teorii socjologicznej wskazuje się, że wybory indywidualne są regulowane nie tylko przez motywacje czy preferencje materialne, ale jednostka może dążyć do celów innych niż maksymalizacja materialnego wymiaru dobrostanu. Takimi celami mogą być samorozwój, poczucie własnej wartości, inwestowanie w edukację i szkolenia związane z pracą w celu zwiększenia osobistej przyjemności płynącej z wykonywania lepszej pracy, bez przywiązywania wagi do zabiegania o stanowisko lub konkurowanie na rynku pracy (Nilsson i Nyström, 2013; tłum. własne).

Ponadto podkreśla się uzależnienie zachowań w obszarze aktywności edukacyjnej od strukturalnych warunków związanych z funkcjonowaniem w ramach określonych systemów i relacji społecznych. W ramach tych struktur nie wszyscy dorośli mają takie same możliwości i dostęp do oferty edukacyjnej (zwłaszcza formalnej i pozaformalnej) lub określonych pozycji na rynku pracy. Ważne są również różnice na poziomie indywidualnym, związane z motywacjami kierującymi zaangażowaniem w uczenie się czy doбором preferowanych form edukacyjnych, które oddziałują na intensywność, zakres i sposób angażowania się w edukację w dorosłości.

Warto pogłębiać wiedzę na ten temat w wymiarze bardziej jakościowym oraz postawić pytania dotyczące tego, co powoduje, że osoby należące do określonych grup podejmują aktywność edukacyjną, jakiego typu czynniki wewnętrzne i zewnętrzne wpływają na to z perspektywy konkretnych, indywidualnych doświadczeń, jakie działania edukacyjne i wspierające (na poziomie mikro, mezo i makro) się sprawdzają i dlaczego. W wymiarze indywidualnym i być może w odniesieniu do ujawnionych stylów refleksyjności edukacyjnej odpowiedź na te pytania może być interesującym rozszerzeniem analizy uwarunkowań postaw wobec aktywności edukacyjnej w dorosłości, która jest przedmiotem badań ilościowych realizowanych przez IBE oraz inne podmioty badawcze. Badania jakościowe odnoszące się do indywidualnych doświadczeń życiowych mogą ujawnić specyficzne powiązania i relacje między indywidualnym sprawstwem uczących się a wpływem czynników sytuacyjnych lub strukturalnych.

## 2. Znaczenia uczenia się przez całe życie i aktywności edukacyjnej dorosłych w politykach publicznych

Teoretyczne i programowe źródła dotyczące idei uczenia się przez całe wskazują cztery podstawowe cele wdrażania polityk publicznych związanych z koncepcją *lifelong learning* (Vargas, 2017):

1. promowanie rozwoju gospodarczego i zatrudnienia;
2. inkluzja społeczna, spójność społeczna i demokratyczna partycypacja;
3. rozwój osobisty i samospełnienie (*self-fulfilment*);
4. rozwój i wzbogacenie kulturowe.

Na gruncie polskiej polityki edukacyjnej uwidaczniają się różne priorytety przypisywane wspieraniu wdrażania idei LLL. Jednym z dokumentów przedstawiających założenia polskiej polityki dotyczące uczenia się przez całe życie jest *Perspektywa uczenia się przez całe życie* uchwalona przez Radę Ministrów w 2014 r. Dokument ten określa podstawowe zasady i założenia kształtowania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie w Polsce oraz ich powiązania z europejskim obszarem LLL. Rozwijanie idei *lifelong learning* ma służyć mobilności osób uczących się i pracujących w Europie, umożliwianiu podnoszenia kompetencji i przenoszenia kwalifikacji, promowaniu kreatywności i innowacyjności, a przez to przyczyniać się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

Rozumienie idei uczenia się przez całe życie spójne jest w tym dokumencie z zasadami, na jakich opiera się europejski obszar LLL:

- 1) Szerokie podejście do uczenia się (*lifewide learning*). Polega ono na docenianiu różnych form uczenia się – nie tylko uczenia się w kontekście formalnym, ale także pozaformalnym i uczenia się nieformalnego. Najlepsze efekty przynosi łączenie możliwości, jakie dają różne formy uczenia się.
- 2) Docenianie uczenia się na każdym etapie życia (*lifelong learning*). Szybkie przemiany gospodarcze, technologiczne i społeczne wymagają zmian w nastawieniu do kariery edukacyjnej i zawodowej. Skuteczne przygotowanie osób do takich zmian wymaga podejmowania działań możliwie najwcześniej i kontynuowanie ich przez wszystkie etapy życia.



- 3) Uczenie się dotyczy wszystkich. Uczenie się dotyczy wszystkich niezależnie od podziałów ekonomicznych, społecznych, terytorialnych (np. miasto/wieś) i innych. Dotyczy zwłaszcza osób, które nie były w centrum zainteresowania tradycyjnej polityki edukacyjnej, tj. osób pracujących, nieaktywnych zawodowo, seniorów, a także małych dzieci, które w pierwszych latach życia uczą się najintensywniej.
- 4) Partnerstwo na rzecz LLL. Uznanie, że uczenie się dotyczy wszystkich i wymaga partnerskiej współpracy wielu podmiotów: administracji publicznej (rządowej i samorządowej), instytucji edukacyjnych, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich.
- 5) Otwarte podejście do kwalifikacji. Podejście to polega na uznawaniu wartości kwalifikacji jako takiej, niezależnie od miejsca, sposobu i czasu uczenia się (nabycia kompetencji wymaganych dla danej kwalifikacji). Jest to główna zasada europejskiej współpracy w zakresie kwalifikacji (Europejskich Ram Kwalifikacji) opartej na opisie i porównywaniu kwalifikacji jako efektów uczenia się, tj. niezależnie od kontekstu ich powstawania.
- 6) Postawienie osoby w centrum polityki LLL. Osoba ucząca się jest głównym odniesieniem w polityce LLL. Kształcenie i szkolenie dostosowuje się do indywidualnych potrzeb osób uczących się. Skuteczności tej polityki nie wystarczy mierzyć wskaźnikami dotyczącymi instytucji i systemów. Należy ją weryfikować, używając przede wszystkim wskaźników dotyczących osiągnięć osób.
- 7) Efektywne inwestowanie w uczenie się. Uznanie osoby uczącej się jako głównego odniesienia dla polityki LLL powoduje przeorientowanie modeli finansowania zadań kształcenia i szkolenia. Ważne jest to zwłaszcza tam, gdzie polityka LLL jest adresowana do osób dorosłych, samodzielnych ekonomicznie. Polityka LLL jest nastawiona bardziej na potrzeby osób uczących się, niż na podtrzymanie historycznie ukształtowanych instytucji i usług w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Rada Ministrów RP, 2013, s. 5–6).

Zgodnie z zapisami *Perspektywy uczenia się przez całe życie* polityka uczenia się przez całe życie polega na promowaniu i wspieraniu dobrej jakości uczenia się zgodnie z powyższymi zasadami. Upodmiotawia i stawia w centrum osoby uczące się, skupiając się na ich kompetencjach i kwalifikacjach, a nie na sposobach ich osiągnięcia. Zwraca się w niej uwagę także na potrzebę realizowania tej polityki w ramach „współpracy rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców, organizacji obywatelskich, podmiotów oferujących kształcenie i szkolenie” (Rada Ministrów RP, 2013).



W 2020 roku uchwalona została również, jako polityka publiczna, *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa)*. *Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*. Dokument ten określa podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki działania w odniesieniu do rozwijania i wykorzystywania przez mieszkańców Polski umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych. W *Zintegrowanej Strategii Umiejętności* znajdują się bezpośrednie odniesienia do znaczenia idei uczenia się przez całe życie dla kształtowania polityki edukacyjnej kraju.

Wskazuje się w niej na potrzebę wspierania rozwoju umiejętności obywateli na wszystkich etapach życia, uwzględniając edukację formalną, pozaformalną i nieformalne uczenie się. Akcentuje przy tym kwestie dotyczące inkluzji społecznej i zawodowej oraz zwraca uwagę na dostępność i niwelowanie nierówności poprzez zapewnienie sprzyjających warunków uczenia się. W wymiarze strategicznym ma to służyć wzmocnieniu kapitału społecznego, włączeniu społecznemu oraz wzrostowi gospodarczemu i osiągnięciu wysokiej jakości życia.

Zapisy zawarte w tych dokumentach pokazują, że dwoma głównymi celami rozwijania polityk publicznych dotyczących uczenia się przez całe życie są po pierwsze cele związane z zapewnieniem spójności społecznej i rozwoju społecznego, a po drugie te, które sprzyjają wzrostowi gospodarczemu i odpowiadają na potrzeby współczesnego rynku pracy.

## 2.1. Gospodarka oparta na wiedzy jako kontekst zapotrzebowania na LLL

Wybijającym się na pierwszy plan w wielu dokumentach uzasadnieniem dla promowania lub stwarzania ramy wdrażania idei uczenia się przez całe życie jako elementu polityk publicznych jest wzmocnienie gospodarki – jej konkurencyjności, innowacyjności oraz elastyczności. Istotnym elementem tego wzmacniania jest kształtowanie silnego rynku pracy opartego na umiejętnościach, kompetencjach i związanych z nimi kwalifikacjach posiadanych przez ludzi znajdujących się na tym rynku lub na niego wchodzących.

Uczenie się osób dorosłych jest ważnym elementem tej polityki. Pozwala bowiem podwyższać posiadane kompetencje, aktualizować je w sytuacji zachodzących zmian technologicznych, a także zdobywać nowe w związku z procesami przebranżowienia. Potrzeba rozwijania polityk na rzecz uczenia się przez całe życie wynika ze zmian zachodzących w gospodarce w ostatnich dziesięcioleciach. Na poziomie europejskim

odniesienie do tego wyzwania znajduje się między innymi w *Zaleceniu Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. W dokumencie tym wskazuje się na powody doboru kluczowych kompetencji, szczególnie potrzebnych we współczesnym świecie. Dotyczą one, wśród innych, zdolności do reagowania na zmiany technologiczne w gospodarce i zapotrzebowanie na kompetencje, które będą odpowiadały wymaganiom gospodarki opartej na wiedzy. Bezpośrednie odniesienia do tego zjawiska i wskazanie na konieczność zmiany społecznej świadomości w stosunku do permanentnej edukacji znajduje swój wyraz także w zapisach *Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*:

Z uwagi na wysokie tempo rozwoju technologii, proces uczenia się nie jest już związany wyłącznie z jednym etapem życia człowieka. Podnoszenie kompetencji konieczne jest również w wieku dorosłym. [...] W społeczeństwie polskim nadal jest niska świadomość korzyści płynących z uczenia się przez całe życie, zbyt wiele osób jest przekonanych, że wiedza, którą kiedyś zdobyły, jest wystarczająca i nie ma konieczności jej uzupełniania (MFiPR, 2017, s. 267).

Zapisy zawarte w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* również wskazują na problem szybkiej dezaktualizacji wiedzy zdobywanej w czasie wstępnej, formalnej edukacji. Wynika z tego potrzeba stałego aktualizowania swoich kompetencji oraz kształtowania umiejętności uczenia się przez całe życie (MEN, 2019, s. 14).

Problem ten ma również szczególne znaczenie z perspektywy rozwoju gospodarczego państwa. Na obecnym etapie wzmocnienie umiejętności przekrojowych i zawodowych obywateli wpływa na konkurencyjność krajowej gospodarki na globalnym rynku.

Społeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy wymagają wzmocnienia kompetencji edukacyjnych [...]. Podstawą tego procesu jest inwestowanie w edukację formalną, pozaformalną i nieformalną przez całe życie, ponieważ determinuje ona aktywność społeczną, przebieg kariery zawodowej i przekłada się na jakość życia (Solarczyk-Szwec, 2014).

Gospodarka oparta na wiedzy wymaga zatem kształtowania warunków do rozwoju edukacyjnego społeczeństwa z jednej strony, a z drugiej zwiększania zdolności do wykorzystania tego potencjału. Jak argumentuje Barbara Worek, zdolność wykorzystania rozwiniętego kapitału ludzkiego „wydaje się być kluczowym czynnikiem sukcesu dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy”. Dlatego polityka na rzecz uczenia się przez całe życie nie powinna ograniczać się wyłącznie do zapewniania podaży oferty edukacyjnej,

lecz angażować środki i rozwiązania, które pozwolą dostosować zdobywane umiejętności do potrzeb rynku pracy, a także efektywnie wykorzystać kompetencje, które posiadają osoby dorosłe na drodze uczenia się. „Ważne jest także, żeby tworzony w ten sposób system był połączony z elementami doradztwa zawodowego oraz wsparcia w rozwijaniu własnej działalności gospodarczej, szczególnie tej nastawionej na innowacje i rozwój. Tylko takie, równoległe działania mogą stanowić » akcelerator « rozwoju gospodarki opartej na wiedzy” (Worek, Turek i Szczucka, 2015, s. 156).

Koncepcja gospodarki opartej na wiedzy kształtowana na przełomie XX i XXI wieku wskazuje na edukację i ideę uczenia się przez całe życie jako potencjał zwiększania adaptacyjności do zmian. Podkreślenie roli umiejętności i uczenia się wiąże się z dostrzeżeniem faktu, że tradycyjne wzorce edukacyjne musiały ulec zmianie, aby stworzyć „pracowników wiedzy”, którzy będą w stanie dostosować się do zmian w strukturze zatrudnienia oraz zmieniać pracę i karierę zawodową w ciągu całego życia (Vargas, 2017).

Tematyka umiejętności posiadanych przez pracowników oraz kompetencji, na które istnieje zapotrzebowanie na rynku pracy, jest jednym z kluczowych zagadnień poruszanych w raporcie *The Future of Jobs Report 2020* opublikowanym przez World Economic Forum. Raport ten podsumowuje badanie dotyczące aktualnych zmian w rynku pracy przeprowadzone wśród największych firm na całym świecie. Ujawnia on pewne globalne trendy, które znajdować będą swoje odzwierciedlenie w warunkach, w jakich będzie się kształtować gospodarka i rynek pracy. Wśród istotnych wniosków, które związane są z problematyką uczenia się w dorosłości, warto wskazać następujące:

- tempo zmian technologicznych utrzymuje się, a w niektórych obszarach przewidywane jest jego przyspieszenie (np. *cloud computing, big data, e-commerce*), co będzie wymagać stałego rozwijania i aktualizowania kompetencji pracowników;
- automatyzacja w powiązaniu ze skutkami pandemii COVID-19 może wpłynąć na redukcję zatrudnienia w niektórych branżach, co wraz z trendem do pojawiania się nowych zawodów i specjalizacji stwarza zapotrzebowanie na możliwości przekwalifikowania i przebranżowienia wśród pracowników;
- wraz ze zmianami technologicznymi, organizacyjnymi i społecznymi uwidaczniają się luki kompetencyjne wśród pracowników i zapotrzebowanie na nowe umiejętności może rosnąć; nabierają znaczenia również nowe kategorie kompetencji poszukiwanych wśród pracowników, np. krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, aktywne uczenie się;

- zdecydowana większość firm (94%, co stanowi gwałtowny wzrost w porównaniu z 65% w 2018 r.) oczekuje od pracowników zdobywania nowych umiejętności w pracy;
- dostrzegana jest zmiana praktyk edukacyjnych i wzrost znaczenia form zdalnych (online) w kształceniu i szkoleniu, lecz dostępność nowych form jest zróżnicowana ze względu na status na rynku pracy;
- dla pracowników pozostających na swoich stanowiskach udział umiejętności podstawowych, które ulegną zmianie w ciągu najbliższych pięciu lat, wyniesie 40%, a 50% wszystkich pracowników będzie wymagało przekwalifikowania;
- większość globalnych pracodawców dostrzega wartość inwestowania w kapitał ludzki i przewiduje zwrot z inwestowania w *upskilling* i *reskilling*; z ich perspektywy istnieje natomiast potrzeba zwiększania zaangażowania pracowników w te procesy;
- sektor publiczny, w perspektywie pracodawców, powinien zapewnić silniejsze wsparcie w zakresie przekwalifikowania i podnoszenia kwalifikacji dla pracowników zagrożonych lub zwolnionych z pracy; obecnie tylko 21% przedsiębiorstw deklaruje, że ma możliwość skorzystania z funduszy publicznych w celu wsparcia swoich pracowników poprzez przekwalifikowanie i podnoszenie kwalifikacji;
- sektor publiczny będzie musiał stworzyć zachęty do inwestowania w przyszłościowe rynki i stanowiska pracy przyszłości, zapewnić silniejsze sieci zabezpieczeń dla zwolnionych pracowników oraz zdecydowanie zająć się długo odkładanymi usprawnieniami w systemach edukacji i szkolenia zawodowego (WEF, 2020).

Ważnym motywem ukierunkowującym myślenie na temat roli uczenia się przez całe życie w kształtowaniu gospodarki opartej na wiedzy jest zamieszczone w raporcie wezwanie, aby odejść od eksploatacji zasobów ludzkich na rzecz wykorzystania ludzkiego potencjału (WEF, 2020, s. 45). Ten punkt widzenia obecny jest również w raporcie *Secure your future people experience: Five imperatives for action* (Sethi, Stubbings, Gratto, Brown, 2019). Podkreśla się w nim rolę pracodawców w stwarzaniu warunków do uczenia się przez całe życie sprzyjających rozwojowi adaptacyjności do zmian wśród pracowników. Organizacje, nie mogąc opierać się wyłącznie na ofercie instytucji edukacyjnych, powinny włączyć się w zapewnianie możliwości uczenia się dostosowanych do indywidualnych potrzeb pracowników (Sethi i in., 2019, s. 19).

Przedstawione powyżej strategie, wytyczne i analizy dotyczące roli edukacji w kształtowaniu sprzyjających warunków dla rozwoju gospodarczego pokazują, że uczenie się przez całe życie, w tym aktywność edukacyjna dorosłych, odgrywają jedną z priorytetowych ról w stwarzaniu warunków sprzyjających wzrostowi gospodarczemu.

Stałe aktualizowanie kompetencji, zdobywanie nowych umiejętności oraz wzmacnianie tych, które są szczególnie cenione na rynku pracy przez pracowników, mogą zapewniać przewagę konkurencyjną i rozwój przedsiębiorstw. Z perspektywy pracowników aktywne uczenie się ujawnia się jako mechanizm kształtujący zatrudnialność i pozwalający na mierzenie się z wyzwaniami współczesnego rynku pracy. Oprócz zapewniania adekwatnej i nowoczesnej oferty edukacyjnej ważne jest tworzenie rozwiązań, które będą pozwalały na potwierdzanie posiadanych kompetencji i pozyskiwanie kwalifikacji, jakie odpowiadają potrzebom pracodawców, a także ułatwiają mobilność pracownikom.

Istotnym aspektem poruszonym zarówno w dokumentach publicznych, jak i tych, które tworzone są przez organizacje i instytucje związane z podmiotami gospodarczymi, jest wskazanie potrzeby współdziałania i partnerskiej współpracy w celu osiągnięcia tych celów. Potencjalne korzyści z wykwalifikowanych i uczących się pracowników są udziałem przedsiębiorstw, państw oraz samych jednostek aktywnych na rynku pracy. Z tego powodu konieczne jest podejmowanie wysiłków i angażowanie różnych środków przez wszystkie strony i podmioty.

W związku z globalizacją, dynamicznymi zmianami technologicznymi i znaczeniem przypisywanym edukacji dla kształtowania gospodarki/społeczeństwa wiedzy, polityki edukacyjne również uzyskały globalny wymiar. Polityki te oddziałują zatem na sposób kształtowania narodowych strategii edukacyjnych, przy uwzględnieniu (w większym lub mniejszym stopniu) lokalnej specyfiki. Krytyka takiego podejścia wskazuje na zbyt daleko idące powiązanie idei uczenia się przez całe życie z imperatywem wzrostu gospodarczego. Takie ujęcie roli uczenia się przez całe życie, w powiązaniu z kryzysami ekonomicznymi 2008 roku oraz konsekwencjami pandemii COVID-19 przekierowało cele uczenia się dorosłych na przeciwdziałanie problemom bezrobocia w odpowiedzi na problemy rynku pracy. Należy zatem zwrócić uwagę na drugi znaczący wymiar polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, czyli wspieranie spójności społecznej.

## **2.2. Spójność społeczna jako paradygmat polityki na rzecz rozwoju idei LLL**

Uczenie się dorosłych identyfikowane jest również w dokumentach strategicznych i programowych zarówno na poziomie krajowym jak i europejskim oraz światowym jako istotny obszar kształtowania polityki na rzecz spójności społecznej, rozwijania kapitału społecznego i kapitału ludzkiego.

*Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* podkreśla znaczenie dostępu do kształcenia, szkolenia i uczenia się na wszystkich etapach życia dla pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa i radzenia sobie ze zmianami na rynku pracy. Odwołuje się przy tym do zasad praw socjalnych, stanowiących, że „każda osoba ma prawo do dobrej jakości i włączającego kształcenia, szkolenia i uczenia się przez całe życie w celu utrzymania i nabywania umiejętności, które pozwolą jej w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy” (Rada Unii Europejskiej, 2018).

Uczenie się przez całe życie wskazywane jest w *Strategii rozwoju kapitału ludzkiego* jako jeden z filarów wzrostu kapitału ludzkiego i spójności społecznej:

Należy przez to rozumieć dorastanie w godnych warunkach, skuteczną edukację, świadczenie pracy, prowadzenie działalności gospodarczej, stałe uczenie się dorosłych, w tym doskonalenie ich kompetencji i kwalifikacji, sprawiedliwy i powszechny dostęp do opieki zdrowotnej, realizowanie się w życiu rodzinnym i społecznym, aktywne spędzanie czasu wolnego, wysoką świadomość ekologiczną, udział w życiu publicznym i politycznym, a także stały rozwój osobisty oraz udział w procesach zmian zachodzących w świecie i Polsce (MRPiPS, 2019, s. 57).

Powiązania pomiędzy wdrażaniem na gruncie polityk publicznych idei uczenia się przez całe życie a koncepcjami kapitału ludzkiego, kapitału społecznego i spójności społecznej stanowią jedno z podstawowych założeń *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* – dokumentu służącego wskazaniu założeń i obszarów działania dla „budowania, utrzymywania i wykorzystywania swojego kapitału ludzkiego w celu zwiększenia zatrudnienia i wzrostu gospodarczego oraz promowania włączenia społecznego i uczestnictwa” (MEN, 2019). W ZSU wskazuje się na uzupełniającą się relację pomiędzy wysokiej jakości kapitałem ludzkim a kapitałem społecznym. Kapitał ludzki ucieleśnia się w postaci umiejętności posiadanych przez ludzi i stanowi podstawę funkcjonowania „nowej ekonomii” oraz „inteligentnego, zrównoważonego i opartego na spójności społecznej rozwoju”. Znaczenie kapitału społecznego ujawnia się natomiast w obszarach, które wykraczają poza gospodarczy wymiar polityki edukacyjnej państwa:

Obok wysokiej jakości kapitału ludzkiego kluczowe znaczenie ma kapitał społeczny, czyli zaufanie ułatwiające międzyludzką współpracę i wspomagające koordynację działań, normy wzajemności, a także sieci obywatelskiego zaangażowania. Służy on między



innymi integracji i solidarności społecznej, uzupełnia i wspiera instytucje państwa, a także kontroluje sektor rządowy i komercyjny (MEN, 2019, s. 14).

Przywołanie społecznych korzyści wynikających z rozwijania kapitału społecznego polegającego na zwiększaniu zaufania, zdolności do współpracy i polepszania uogólnionych relacji międzyludzkich nie jest jednak, w rozumieniu ZSU, celem samym w sobie. Jak odczytać to można z dalszej treści tego fragmentu tekstu, rozwój kapitału społecznego ostatecznie służy i jest warunkiem wzrostu gospodarczego oraz zapewniania wysokiej jakości życia mieszkańców w wymiarze ekonomicznym. Przy takim rozumieniu można wyciągnąć wniosek, że cele polityk edukacyjnych ukierunkowane na wzrost spójności społecznej mają uzasadnienie w odniesieniu i w powiązaniu z celami nastawionymi na wspieranie wzrostu gospodarczego i wzmacnianie rynku pracy:

Jednym z efektów kapitału społecznego lub jedną z jego funkcji jest także poziom rozwoju ekonomicznego. Jak wynika z doświadczeń innych krajów, po przekroczeniu pewnego progu zamożności, do którego zbliża się Polska, kapitał społeczny nabiera ogromnego znaczenia. Wiąże się to między innymi z rosnącą rangą pracy zespołowej, która staje się decydującym czynnikiem przewagi konkurencyjnej. Ograniczenia w rozwoju kapitału społecznego mogą zatem stać się barierą dla dalszego wzrostu gospodarczego i skutkować pogorszeniem jakości życia mieszkańców kraju (MEN, 2019, s. 14).

Wśród warunków wskazywanych jako kluczowe dla wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia znajdują się podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych oraz rozwijanie i upowszechnianie kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności (MEN, 2019).

Szerokie rozumienie kapitału ludzkiego i jego powiązanie z koncepcją uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych, prezentowane jest w *Strategii na rzecz odpowiedzialnego rozwoju* (MFiPR 2017). W tym podejściu kapitał ludzki również nie ogranicza się do potencjału jednostek do zaspokajania wymagań rynku pracy, ale ujawnia się w możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym. Istotną rolę w rozwijaniu kapitału ludzkiego pełnią zarówno edukacja formalna, jak i pozaformalne rozwiązania edukacyjne.

Przez kapitał ludzki należy rozumieć zasób wiedzy, umiejętności oraz potencjał zawarty w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określający zdolności do pracy, adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości tworzenia nowych rozwiązań.



Rozwijanie kapitału ludzkiego następuje poprzez rozwijanie kompetencji osób w taki sposób, by mogły one w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym. Dla jakości kapitału ludzkiego w Polsce kluczowe jest podjęcie działań m.in. w zakresie poprawy efektywności systemu edukacji formalnej oraz upowszechnienia i zwiększania efektywności uczenia się innego niż formalnego dla wszystkich grup wiekowych (MFiPR, 2017, s. 263).

W założeniach tej strategii rozwój kapitału ludzkiego powiązany jest immanentnie z rozwojem społeczno-gospodarczym państwa. A kluczowe dla rozwoju kompetencji niezbędnych do efektywnego funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie i nowoczesnej gospodarce stają się:

- umiejętności uniwersalne (*transversal skills*) – pozwalające na pełnienie funkcji i odgrywanie ról społecznych i zawodowych w różnych kontekstach, niezależnych od danego sektora, branży czy zawodu, wykorzystywanych w różnych sytuacjach (np. umiejętności językowe, komunikacyjne, przedsiębiorczość),
- umiejętności cyfrowe – są niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie bez względu na wiek czy sprawność fizyczną, pozwalają na poznawanie treści cyfrowych i ocenę ich wiarygodności, użycie ich w życiu codziennym, rozszerzanie bazy popytowej dla e-usług świadczonych przez podmioty publiczne i gospodarcze,
- umiejętności zawodowe – w szczególności dla sektorów wymienionych w strategii jako kluczowe, gdyż brak wykwalifikowanych pracowników może uniemożliwić lub utrudnić ich rozwój.

Ewa Solarczyk-Ambrozik, analizując przemiany trendów w edukacji dorosłych, wskazuje cechy współczesnego podejścia do uczenia się przez całe życie. Wśród istotnych aspektów przez nią wymienianych jest powiązanie tego zjawiska z potrzebami rynku pracy i potencjałem jednostek do pomyślnego odnajdywania się na nim oraz nastawienie na wypełnienie celu rozwijania spójności społecznej. Orientacja na rynek pracy oznacza „łączenie uczenia się przez całe życie z potrzebami rynku pracy” (Solarczyk-Ambrozik, 2013). Z perspektywy wzmacniania kapitału społecznego oznacza to zwiększanie szans na zatrudnienie, rozwinięcie pomyślnej kariery i ułatwienie mobilności na rynku pracy w różnych wymiarach (geograficznym, branżowym). Realizowanie celu wzmacniania spójności społecznej autorka wiąże natomiast z ukierunkowaną oraz dookreśloną w odpowiednich dokumentach i strategiach polityką publiczną na poziomie krajowym i międzynarodowym:

(...) spójność społeczna, ujmowana w tak silnym związku z procesami uczenia się, kształcenia i szkoleń jako relatywnie nowa kategoria. W strategiach uczenia się przez całe życie rysuje się silny trend na integrację z elementami polityk dotyczących takich kwestii, jak zatrudnienie i integracja społeczna – można mówić o wyraźnym sprzężeniu polityki w zakresie uczenia się przez całe życie z polityką unijną w sferze socjalnej, dotyczącą jakości życia, pryncypiów leżących u podstaw wspólnoty europejskiej, wyraźnie określanych w odpowiednich aktach. W kontekście tym szczególny nacisk położony jest na strategie zwiększania dostępu do uczenia się przez całe życie, zwłaszcza grupom defaworyzowanym i walkę z ubóstwem (Solarczyk-Ambrozik, 2013, s. 41).

Ważnym aspektem, na który zwraca się uwagę w odniesieniu do osiągnięcia spójności społecznej poprzez wspieranie uczenia się przez całe życie, jest dążenie do równości w dostępie do edukacji i w osiąganych wynikach kształcenia. Według Carlosa Vargasa stworzenie warunków, dzięki którym edukacja przez całe życie może być udziałem wszystkich członków społeczeństwa, jest niezbędnym kryterium dotarcia do celu spójności (Vargas, 2017). Edukacja powinna chronić najbardziej wrażliwe grupy społeczne i sprzyjać większej równości w dostępie do możliwości i dobrobytu. Tylko wtedy, kiedy polityki edukacyjne będą podejmować wysiłek, żeby unikać powielania nierówności w zatrudnieniu oraz uczestnictwie obywatelskim, kulturalnym i politycznym, możliwe będzie osiągnięcie takich efektów jak ograniczanie ubóstwa, zwiększanie spójności i włączenia społecznego, a także wzrostu gospodarczego i wzmocnienia rynku pracy. W takim rozumieniu uczenie się i kształcenie przez całe życie nie jest postrzegane jako dobro prywatne lub osobista odpowiedzialność, lecz jako publiczny i wspólnotowy interes społeczeństwa i państwa.

Dokumenty kształtujące polityki publiczne w UE i Polsce (*Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego; Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie; Perspektywa uczenia się przez całe życie; Zintegrowana strategia umiejętności 2030; Strategia rozwoju kapitału ludzkiego 2030; Berlin Declaration on Validation of Prior Learning*) wskazują konkretne grupy społeczne jako szczególnie narażone na procesy wykluczenia w kontekście edukacyjnym. Są wśród nich osoby defaworyzowane pod względem społeczno-ekonomicznym, osoby o niskich kwalifikacjach, osoby bezrobotne i zagrożone bezrobociem, starsi pracownicy oraz osoby z niepełnosprawnościami. Wyniki przedstawianych badań dotyczących skali

uczestnictwa dorosłych w edukacji potwierdzają, że osoby należące do tych grup rzadziej podejmują aktywności edukacyjne.

Z zagadnieniem nierównego dostępu i zaangażowania w aktywności edukacyjne wiążą się identyfikowane zagrożenia wynikające ze zjawiska indywidualizacji, prywatyzacji (Alheit, 2009; Solarczyk-Szwec, 2014; Kurantowicz i Nizińska, 2012) lub biografizacji (Worek et. al. 2015) procesów uczenia się w dorosłości. Przerzucenie pełnej odpowiedzialności za rozwój edukacyjny na jednostkę może skutkować pogłębianiem nierówności społecznych i być przeciwskuteczne wobec założeń wspierania wzrostu kapitału społecznego przez rozwój idei LLL. Idea uczącego się społeczeństwa, nieoparta odpowiednimi mechanizmami wyrównującymi szanse w dostępności do oferty edukacyjnej, może stać się większym obciążeniem dla jednostki niż źródłem wsparcia. W takiej sytuacji mierzy się ona z presją i oczekiwaniami osobistego rozwoju oraz powiększania swoich zasobów kompetencyjnych. Jeśli nie posiada odpowiednich zasobów (materialnych, kulturowych, społecznych), doprowadzić to może do wtórnej marginalizacji:

Brutalne mechanizmy ekonomiczne podsuwają sceptyczną wizję przyszłego scenariusza takiego społeczeństwa: niewielką większością „wygranych”, ale z „wyrokiem dożywocia” skazującym na uczenie się oraz rosnącą mniejszością „przegranych”, którzy nigdy nie mieli szans edukacyjnych lub dobrowolnie uchylili się od konieczności dożywotniego nabywania i sprzedaży swojej wiedzy. Stwarza to konieczność poszukiwania nowych rozwiązań, by wykształcenie nie zmieniło swojej funkcji jako siły demokratyzującej na „korzyść” różnicującej współczesne społeczeństwo (Solarczyk-Szwec, 2014).

Problem ten ujawnia się w wynikach badań dotyczących uczestnictwa dorosłych w uczeniu się i określany jest przez Cincinnato pojęciem rozłamu lub dystansu edukacyjnego (*learning divide*) (Cincinnato i wsp., 2014). Procesy indywidualizacji i podporządkowania uczenia się dorosłych potrzebom rynku powodują, że edukacja, zamiast redukować nierówności społeczne, wzmacnia je. Prawdopodobieństwo uczestnictwa przez osoby dorosłe w edukacji nie jest równomiernie rozłożone wśród różnych grup w populacji. Specyfika podaży, relacje pomiędzy zasobami, barierami i potencjalnymi zyskami z uczestnictwa w edukacji powodują, że częściej uczą się osoby zajmujące bardziej wyspecjalizowane stanowiska, osoby młodsze i te, które mają lepsze perspektywy rozwoju na rynku pracy. W odniesieniu do tego idea stawiania osoby uczącej się w centrum wiąże się z postulatem zwiększania partnerstwa, w ramach którego „odpowiedzialność za uczenie się i korzyści z niego płynące są dzielone” (Cedefop, 2019).

Z perspektywy projektowania polityk publicznych i działań wspierających poziom uczestnictwa w edukacji istotna jest jednak konstatacja Barbary Worek, która wskazuje, że oddziaływanie czynników strukturalnych nie ma charakteru deterministycznego, lecz probabilistyczny (Worek, 2020, s. 49). Z tego powodu ważne jest zapewnienie dostępu do szans edukacyjnych i możliwości rozwoju dla wszystkich w ciągu całego życia oraz stworzenie warunków do skorzystania z tych szans i możliwości. Dlatego ważne są głosy, które wskazują na potrzebę podejmowania interwencji oraz strategicznych i ukierunkowanych działań przez podmioty i instytucje w ramach różnych sektorów funkcjonowania państwa, gospodarki i społeczeństwa.

Zagubionym we współczesnej rzeczywistości pokoleniem są dorośli, ponieważ albo nie chcą się uczyć, albo ich strategie uczenia się są nieadekwatne wobec potrzeb współczesności, natomiast młodzi mogą stać się pokoleniem straconym, jeśli nie otrzymają wsparcia ze strony rodziny, szkoły oraz państwa (Solarczyk-Szwec, 2014).

Barbara Worek, analizując współcześnie obowiązujące założenia uczenia się przez całe życie, wskazuje, że proces indywidualizowania uczenia się dorosłych w ideach i politykach edukacyjnych zachodził od lat 90. Podkreśla jednak również, że dostrzeżenie wyzwań wynikających z takiego podejścia, jak zmniejszenie odpowiedzialności państwa za edukację dorosłych czy podporządkowanie uczenia się dorosłych wymaganiom rynku pracy i celowi wzrostu gospodarczego, wpłynęło na redefinicję idei LLL i jej celów politycznych w kierunku szeroko rozumianej spójności społecznej.

Obecnie jednak ta silna koncentracja na znaczeniu uczenia się przez całe życie z punktu widzenia rynku pracy i wpływu na rozwój gospodarczy została nieco zrównoważona przez zwrócenie uwagi na aktywne obywatelstwo i uczestnictwo w życiu społecznym (Worek, 2019).

Tak zredefiniowana koncepcja uczenia się przez całe życie i edukacji dorosłych powoduje, że poza przyjęciem założenia o podmiotowości jednostek w procesie uczenia się przez całe życie należy zwrócić uwagę na czynniki ograniczające i umożliwiające uczestnictwo w edukacji. Trzeba także w właściwy sposób zidentyfikować rolę poszczególnych aktorów społecznych wpływających na te uwarunkowania, tak aby założone cele rozwoju społecznego mogły być realizowane. Zasada umiejscowienia osoby uczącej się w centrum polityki na rzecz uczenia się przez całe życie powinna oznaczać, że dostrzegane jest znaczenie podmiotowej decyzyjności i zaangażowania jednostek w określanie kierunków swojego rozwoju. Uzupełnić to należy, jak wskazuje Barbara

Worek, tworzeniem i promowaniem rozwiązań, które każdemu pozwolą zrealizować jego podmiotowość: „należy do nich na przykład podmiotowy system finansowania uczestnictwa w szkoleniach czy innych formach rozwoju” (2019). Rozwiązania podaźowe muszą jednak zdaniem autorki być uzupełnione o działania, które zredukują ryzyko związane z niskim poziomem rozpoznania potrzeb rozwojowych zarówno po stronie pracodawców, jak i jednostek, utrudnionym dostępem do informacji na temat możliwości rozwoju i słabą motywacją do uczenia się, które mogą skutkować zbyt niskim zaangażowaniem w rozwój oraz uczenie się dorosłych (Worek 2019).

Ważna jest w tym aspekcie rola państwa i jego instytucji. Ellen Boeren i współpracownicy, opisując zagadnienie edukacji dorosłych, wskazują na trzy istotne jego elementy – obszar popytu, w którym dominującą rolę odgrywają jednostki i pracodawcy, obszar podaży z istotną rolą instytucji zapewniających usługi edukacyjne oraz państwo z jego instytucjami (Boeren i wsp., 2010). W tym modelu rola państwa jest szczególnie, ponieważ pełni ono funkcję regulacyjną w relacjach między popytem i podażą i poprzez kształtowanie polityk publicznych może odpowiadać na pojawiające się wyzwania.

\*\*\*

W prezentowanym przeglądzie kierunków i celów wspierania oraz rozwoju uczenia się osób dorosłych, które dominują w obowiązujących polskich i europejskich dokumentach strategicznych oraz programowych, ujawnia się dwukierunkowa strategia działania. Jednym z kierunków jest dbanie o rozwój gospodarczy i wzmacnianie rynku pracy. Drugim natomiast jest dążenie do zapewnienia spójności społecznej i wyrównywania szans jednostek z silnym ukierunkowaniem na odnalezienie się na rynku pracy.

Pierwszy obszar skupia się na odpowiadaniu na wyzwania związane z zapotrzebowaniem przedsiębiorstw, rynku pracy, a szerzej mówiąc – nowoczesnej gospodarki, na adekwatne kompetencje wśród pracowników. Stwarzanie warunków do stałego, elastycznego i wysokiej jakości aktualizowania, modyfikowania, nabywania i potwierdzania nowych umiejętności oraz kwalifikacji służy zwiększaniu potencjału gospodarczego państwa – jego konkurencyjności, elastyczności i innowacyjności. Posiadane umiejętności są postrzegane tutaj jako kapitał lub potencjał ludzki stanowiący kluczowy zasób dla osiągnięcia sukcesów w ramach gospodarki opartej na wiedzy.

Drugi obszar skupia się na stwarzaniu równych szans w dostępie do oferty edukacyjnej i dążeniu do uznania uczenia się jako jednego z podstawowych praw na każdym etapie życia. Doskonalenie kompetencji i zdobywanie kwalifikacji jest postrzegane jako zasób

kształtujący kapitał społeczny i zatrudnialność jednostek bez względu na ich status społeczno-ekonomiczny. Uczenie się w dorosłości służy zwiększaniu uczestnictwa oraz społecznego włączenia. Zdobyte zasoby kompetencyjne pozwalają mierzyć się z wyzwaniami zmienności i nieprzewidywalności w kontekście zawodowym, a także skutkują większym zaangażowaniem społecznym i poprawą jakości życia obywateli. W obu obszarach podkreślane jest znaczenie zaangażowania, aktywności oraz partnerskiej współpracy różnych sektorów oraz podmiotów dla realizacji pożądaných, a także antycypowanych celów związanych z realizowaniem polityki *lifelong learning*.

Wracając jednak do wskazanych przez Carlosa Vargasa celów, które mogą być przypisywane wspieraniu uczenia się przez całe życie, warto zastanowić się, czy uczenie się w dorosłości nie zapewnia korzyści wykraczających poza dychotomię wyznaczoną przez kategorie: „rozwój spójności społecznej” i „rozwój gospodarki opartej na wiedzy” oraz jakie znaczenie może mieć to dla kształtowania edukacyjnych polityk publicznych kierowanych do osób dorosłych. Raport Jacques’a Delorsa (1996) przypisuje edukacji kluczową rolę w rozwoju osobistym i społecznym. Znaczenie edukacji opiera się na czterech filarach: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie oraz uczyć się, aby być. Uczenie się dla wiedzy służy lepszemu rozumieniu złożoności świata i problemów, z jakimi człowiek się mierzy. Przejawia się to nie tylko w zgłębianiu szczegółowych problemów, ale także w rozwijaniu umiejętności ciągłego uczenia się, która pozwala odpowiadać na zmienność i niejednoznaczność współczesnego świata. Uczenie się dla działania w tej koncepcji dotyczy nie tylko zdobywania kompetencji użytecznych na rynku pracy, ale również działania poza kontekstem zawodowym, w aktywności społecznej, obywatelskiej i współdziałania z innymi. „Uczenie się, aby żyć wspólnie” ma służyć zwiększaniu zrozumienia innych ludzi i ich kultur oraz uznaniu dla współzależności. Skutkować to ma zdolnością do współpracy i zarządzania konfliktami w duchu budowania szacunku dla odmiennych wartości, pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju. Ostatecznie „uczenie się, aby być” niesie ze sobą szczególne znaczenie. Służy ono rozwojowi osobistemu człowieka. Stwarza potencjał do działania w ramach większej autonomii, samodzielności i osobistej odpowiedzialności. Pozwala na samorealizację i dbanie o własny dobrostan w różnych wymiarach – intelektualnym, estetycznym, fizycznym, duchowym czy społecznym.

Idea tak rozumianej edukacji przejawia się między innymi w uczeniu się przez całe życie, które wykracza poza podział na edukację wstępną i permanentną. Idea ta ujawnia się w koncepcji uczącego się społeczeństwa, które zapewnia swoim członkom



szansę na wykorzystanie swojego potencjału na każdym etapie życia. Wskazuje się na potrzebę stwarzania możliwości uczenia się w wielu różnych celach, dostosowanych do indywidualnych i społecznych potrzeb, dążeń i oczekiwań.

Tego typu perspektywa ujawnia się w krytycznych głosach odnoszących się do dominującego w dyskursie publicznym sposobu rozumienia istoty i celów idei *lifelong learning*. Autorzy przyjmujący krytyczną postawę (Biesta, Alheit, Kruszelnicki, Mendel, Vargas) wskazują na kilka aspektów zubożenia lub ograniczenia idei uczenia się przez całe życie do wybranych celów. Według Kruszelnickiego dyskurs na temat LLL jest produktem systemu państwowo-rynkowego kształtowanego przez instrumentalną racjonalność modernizacji kapitalistycznej (2018). W związku z tym, w ramach tego dyskursu, cele polityk na rzecz uczenia się przez całe życie podporządkowane są priorytetom wyznaczanym przez potrzeby gospodarki lub rynku pracy. Gert Biesta (2009) identyfikuje natomiast trzy podstawowe funkcje edukacji i są to: kwalifikowanie do podejmowania określonych zadań zawodowych, socjalizacja (kulturowa, społeczna, zawodowa) oraz indywidualizacja, która prowadzi do upodmiotowienia. Autor pyta, na ile cele stawiane współcześnie edukacji uwzględniają tę trzecią funkcję.

Podążając za wątkiem upodmiotowienia procesów edukacyjnych i upodmiotowienia przez edukację, Carlos Vargas (2017) stawia pytanie, czy sposobem na zwiększenie zaangażowania w uczenie się dorosłych nie powinno być uznanie i zrozumienie różnych grup potencjalnych uczących się – ich potrzeb, sposobów działania i rozumienia świata. Pozwoliłoby to na włączanie tych grup w procesy decyzyjne dotyczące kształtowania warunków, w jakich konstruowana jest oferta edukacyjna. Ważnym zarzutem z perspektywy andragogicznej w mówieniu o edukacji osób dorosłych jest to, że wraz z dominacją dyskursu *lifelong learning* podstawowym wyznacznikiem wartości uczenia się w dorosłości stał się utylitaryzm i podporządkowanie użyteczności, przykrywając całkowicie jej normatywny i upodmiotawiający charakter.

Poszukując odpowiedzi na te kluczowe pytania o sens i istotę uczenia się człowieka w odniesieniu do uczestnictwa w edukacji osób dorosłych, warto w pogłębiony sposób przyrzeć się realnym potrzebom, troskom i celom, jakie kierują dorosłymi przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej. Warto przeanalizować złożone uwarunkowania, które ułatwiają lub utrudniają realizowanie tych celów oraz zastanowić się, w jaki sposób można na nie odpowiedzieć, kształtując polityki publiczne tak, aby osoby praktykujące uczenie się przez całe życie mogły skorzystać ze wszystkich możliwości oferowanych przez społeczeństwo.



## II. Ścieżki edukacyjne i refleksyjność w narracjach uczących się dorosłych – założenia badania

### 1. Cele badania

Badanie „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” ma na celu uzyskanie wiedzy na temat relacyjnych powiązań pomiędzy różnego typu czynnikami (indywidualnymi, społecznymi, instytucjonalnymi itd.) wpływającymi na aktywność edukacyjną z perspektywy doświadczeń biograficznych i kształtowanych indywidualnych ścieżek edukacyjnych przez osoby dorosłe po ukończeniu formalnej edukacji wstępnej (*initial education*). W badaniu analizowane jest zróżnicowanie sposobów uczenia się podejmowanego przez uczących się w ujęciu procesualnym i temporalnym. Uwzględnia się także kontekst publicznych strategii i rozwiązań systemowych służących wspieraniu rozwoju idei LLL w Polsce – Zintegrowanej Strategii Umiejętności oraz Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji.

Uzyskanie wiedzy na temat celów i znaczeń nadawanych uczeniu się przez osoby dorosłe, zróżnicowania i specyfiki czynników oddziałujących na podejmowaną przez nich aktywność edukacyjną, a także sposobów, w jaki aktywność ta jest realizowana, służyć ma dostarczeniu pogłębionej wiedzy na temat potrzeb, barier, ułatwień i oczekiwań, jakie w związku z uczeniem się prezentują osoby dorosłe. Wysłuchanie się w głosy osób zróżnicowanych pod względem cech społeczno-demograficznych może dać możliwie pełny obraz doświadczenia edukacyjnego, a przez to stanowić podstawę do zidentyfikowania obszarów, działań i rozwiązań, które mogą wspierać uczenie się dorosłych. Poszukiwanie źródeł wsparcia nie będzie ograniczało się wyłącznie do działań instytucji publicznych, lecz będzie uwzględniać też rolę innych podmiotów, które mogą odegrać ważną rolę w kształtowaniu warunków sprzyjających aktywnemu rozwijaniu umiejętności i zdobywaniu kwalifikacji na każdym etapie życia.

#### Cel główny badania

Głównym celem badania jest **rozpoznanie i analiza ścieżek edukacyjnych aktywnie uczących się dorosłych Polaków (zgodnie z ideą LLL) w perspektywie rozwiązań oferowanych w ramach ZSK jako przestrzeni rozwoju polityki na rzecz uczenia się**

**przez całe życie – rozwijania umiejętności w dowolny sposób, identyfikowania i potwierdzania uzyskanych efektów uczenia się, indywidualnego planowania rozwoju, zdobywania kwalifikacji.** Pojęcie „ścieżki edukacyjnej” rozumiane jest jako przebieg aktywności edukacyjnych podejmowanych przez jednostkę w dorosłości po zakończeniu edukacji wstępnej w perspektywie biograficznej. Obejmuje ono zagadnienia określania celów i sposobów realizowania aktywności edukacyjnych, kształtowania projektów edukacyjnych, ich ciągłości, intensywności, złożoności oraz okoliczności na nie oddziałujących.

## Cele szczegółowe i pytania badawcze

### Obszar 1

Rozpoznanie stylów refleksyjności przyjmowanych przez osoby uczące się oraz wynikającego z nich zróżnicowania w realizowaniu ścieżek edukacyjnych uczących się dorosłych.

Cele szczegółowe	Pytania badawcze
<p>Zidentyfikowanie powiązań relacyjnych między indywidualnymi celami, dążeniami oraz czynnikami mikro, mezo i makro wpływającymi na sposób angażowania się dorosłych w aktywność edukacyjną.</p> <p>Rozpoznanie i analiza sposobów uczestnictwa w edukacji ze szczególnym uwzględnieniem edukacji pozaformalnej, nieformalnego uczenia się i uczenia się w miejscu pracy.</p> <p>Rozpoznanie powiązań między stylami kształtowania ścieżek edukacyjnych a sposobami adaptowania się uczących się dorosłych do zmian w wymiarze zawodowym, społecznym i osobistym.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jaką rolę/jakie znaczenie uczący się dorośli nadają edukacji w dorosłości? Jakie motywacje nimi kierują i jakie korzyści z podejmowania aktywności edukacyjnej identyfikują? W jaki sposób podejmują wybory dotyczące uczestnictwa w edukacji?</li> <li>▪ Jak przebiegają ścieżki edukacyjne dorosłych? Jaka jest trwałość przyjmowanych stylów działania w przebiegu życia?</li> <li>▪ Jakie czynniki wpływają na sposób kształtowania ścieżek edukacyjnych i jakie są zależności między nimi? Co ułatwia i co utrudnia dorosłym uczącym się aktywne uczestnictwo w edukacji?</li> <li>▪ W jaki sposób uczestnictwo w edukacji wiąże się z adaptacją do zmian w wymiarze osobistym, społecznym, zawodowym?</li> </ul>

## Obszar 2

Rozpoznanie możliwości i potrzeb dotyczących korzystania przez uczących się dorosłych z rozwiązań instytucjonalnych i formalnych istniejących w ramach ZSK rozumianego jako ważny element polityki LLL.

Cele szczegółowe	Pytania badawcze
<p>Ujawnienie potrzeb w zakresie identyfikowania i potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w ramach podejmowanych aktywności edukacyjnych w dorosłości.</p> <p>Identyfikacja znaczenia certyfikatów oraz innych sposobów formalnego potwierdzania zdobytych kompetencji.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jak uczący się dorośli identyfikują umiejętności, które pozyskali dzięki aktywności edukacyjnej? Jak oceniają potencjalną użyteczność wsparcia w bilansie posiadanych kompetencji uzyskanych na drodze uczenia się w dorosłości?</li> <li>▪ Czy uczący się dorośli posiadają formalne potwierdzenia zdobytych/rozwijanych umiejętności? Jak oceniają znaczenie certyfikatów i formalnego potwierdzania umiejętności?</li> <li>▪ Jakie mają doświadczenia i nastawienie wobec walidacji umiejętności zdobytych na drodze aktywności edukacyjnej w dorosłości?</li> </ul>

## Obszar 3

Opracowanie rekomendacji dotyczących wspierania uczestnictwa dorosłych w uczeniu się z założeniem stwarzania warunków do aktywnego udziału w edukacji wszystkich zainteresowanych i dążących do rozwoju.

Cele szczegółowe	Pytania badawcze
<p>Identyfikacja adekwatnych sposobów wspierania aktywnego kształtowania ścieżek edukacyjnych wśród dorosłych.</p> <p>Identyfikacja zachodzących zmian w sposobach uczestnictwa dorosłych w uczeniu się przez całe życie.</p> <p>Określenie adekwatnych rozwiązań z zakresu wdrażania polityk publicznych z obszaru LLL.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jakie zasoby i źródła wsparcia są użyteczne w zwiększaniu zaangażowania dorosłych w uczenie się przez całe życie?</li> <li>▪ Jakie zmiany są obserwowane w procesach kształtowania ścieżek edukacyjnych przez dorosłych uczących się? Jaki jest ich wpływ na zmiany w odniesieniu do potrzeb i wyzwań dla zwiększania aktywności edukacyjnej dorosłych?</li> <li>▪ Jakie rozwiązania w obszarze polityk publicznych mogą służyć wspieraniu aktywności edukacyjnej osób dorosłych?</li> </ul>

## 2. Refleksyjność w kontekście uczenia się w dorosłości

Jak przedstawiono w rozdziale I.1., dostępne wyniki badań dotyczących uczenia się dorosłych wskazują na złożony i interakcyjny charakter powiązań między indywidualnymi postawami (indywidualne dążenia, motywacje, zidentyfikowane potrzeby, wiedza i działania) a zewnętrznymi uwarunkowaniami (kultura edukacyjna, dostępna oferta edukacyjna, uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, dostępna oferta wsparcia, itd.).

Zrozumienie złożoności uwarunkowań aktywności edukacyjnej dorosłych wymaga przyjęcia podejścia badawczego, które uwzględni zróżnicowane aspekty ludzkiego doświadczenia w odniesieniu do realizowanych działań (w tym przypadku związanych z aktywnością edukacyjną w dorosłości). W związku z tym przyjęto podejście narracyjno-biograficzne jako podstawową metodę badania. Podejście to umożliwiło analizę przebiegu i sposobu kształtowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych.

Złożoność czynników wpływających na aktywność edukacyjną, ułożenie ich w relacji między indywidualnymi celami i dążeniami a zewnętrznymi lub strukturalnymi czynnikami skłaniają do odwołania się do koncepcji refleksyjności. Elżbieta Hałas wskazuje specyfikę wykorzystywania kategorii refleksyjności w badaniach jako relacjonalnej społecznej epistemologii, która oznacza „konieczność analizy rozmaitych wymiarów relacjonalnych podmiotu oraz – szerzej – analizy złożonego przedsięwzięcia, jakim jest tworzenie wiedzy pojętej jako proces społeczny” (Hałas, 2011, s. 199). W odniesieniu do ludzkiego działania koncepcja refleksyjności jest istotnym elementem teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa, gdzie refleksyjne monitorowanie charakteryzuje codzienne działania jednostek, które kontrolują sytuację swego działania.

Podstawowe znaczenie refleksyjnego monitorowania działań zakłada refleksję świadomości, pojętej najpierw jako świadomość praktyczna, a więc świadomość zachodzących zdarzeń i umiejętność dostosowania do nich własnego działania. Idzie za tym świadomość dyskursywna, polegająca na zdolności wytłumaczenia, a więc racjonalizacji własnego działania. Refleksyjność jest własnością uniwersalną umysłu w tym sensie, że działający nigdy całkowicie nie polegają na rutynach; wszyscy, nawet w bardzo tradycyjnych społeczeństwach, muszą być do pewnego stopnia „teoretykami społecznymi”, używając istniejących konwencji (Hałas, 2011, s. 193).

Margaret Archer przyjmuje nieco odmienny sposób rozumienia refleksyjności jako immanentnej dyspozycji do kształtowania sposobów działania podmiotu w relacji do zewnętrznych okoliczności (Archer, 2013a). W swojej koncepcji trójfazowego modelu relacji podmiotu i struktury wskazuje na refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem (Archer, 2013b). W koncepcji tej, w pierwszej fazie, struktura społeczna i uwarunkowania kulturowe obiektywnie kształtują sytuacje, w których znajdują się podmioty działania – „własności te posiadają moc generowania ograniczeń i możliwości w stosunku” (Archer, 2013b, s. 33) do subiektywnie określanej konfiguracji trosk (wewnętrznych dóbr, dążeń), których określanie i indywidualne dopasowywanie staje się drugą fazą modelu. W konsekwencji, trzecia faza ujawnia się jako przebieg działania, który jest wynikiem „refleksyjnego namysłu podmiotów decydujących subiektywnie o swoich praktycznych projektach w relacji do obiektywnych okoliczności” (Archer, 2013b, s. 33).

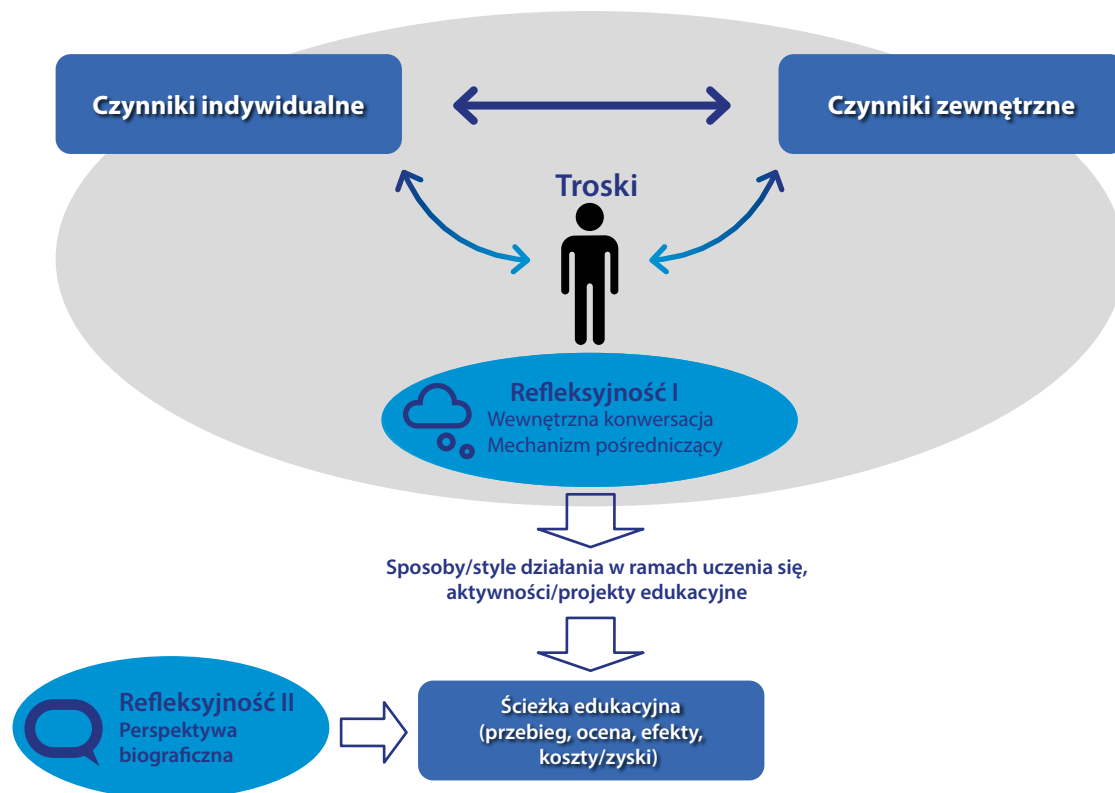
Margaret Archer definiuje refleksyjność jako proces wewnętrznej konwersacji – jego przebieg rozpoczyna się od określenia swoich potrzeb i celów z nimi powiązanych, przez wdrażanie konkretnych sposobów działania jako projektów życiowych, aż do wypracowania adekwatnych i trwałych praktyk (sposobów działania – *modi vivendi*). Według autorki, jak to już zostało zaznaczone, refleksyjność jest dyspozycją dostępną dla każdego człowieka i realizowaną w warunkach, które wykraczają poza reakcje instynktowne lub utrwalone w sposób mechaniczny. Refleksyjność nie oznacza w tym rozumieniu jedynie pogłębionego rozmyślenia, lecz przejawia się w zróżnicowanych sposobach odnoszenia się jednostki ze swoimi troskami i planami działania do kontekstu, w jakim się znajduje i plany te chce zrealizować. Pogłębiony namysł jest jedną z form wewnętrznej konwersacji, ale może przejawiać się ona również w innych praktykach refleksyjności.

W swoich badaniach Archer ujawniła różnice w sposobach kształtowania refleksyjności wynikające z odmiennych sposobów realizowania praktyk refleksyjności, stosunku do uwarunkowań kontekstu pochodzenia i doświadczanych zmian, a także dominujących form podejmowania społecznej mobilności przez jednostkę (Archer, 2007). Ana Caetano (2016), dokonując krytycznej analizy koncepcji Margaret Archer, wskazała na rolę kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje i jaki kształtował doświadczenia jednostki. Kontekst ten prezentowany jest jako zewnętrzny wymiar działania. I tak jak w wewnętrznym wymiarze działania, indywidualne dyspozycje jednostki prowadzą do interakcji człowieka z samym sobą w ramach wewnętrznej konwersacji, tak w wymiarze

zewnątrznym pochodzenie społeczne i zasoby społeczno-ekonomiczne wpływają na sposób działania jednostki, na relację ja–inni oraz ja–kontekst. Z tego powodu postuluje ona w analizowaniu stylów refleksyjności uwzględnianie znaczenia kontekstu społeczno-ekonomicznego jednostki, kontekstu inicjowania/aktywizowania się refleksyjności, typu dominujących trosk życiowych, stosunku do przeszłości, sposobu planowania, podejmowania decyzji oraz dominujących praktyk refleksyjności.

Podejście takie w odniesieniu do doświadczeń edukacyjnych w dorosłości wydaje się zasadne w związku z współzależnością wielu czynników wpływających na zaangażowanie w aktywność edukacyjną. Równocześnie założenia leżące u podstaw koncepcji refleksyjności wskazują na kluczową rolę jednostki określającej swoje troski życiowe, co kieruje uwagę badawczą na potrzeby i oczekiwania samych uczących się. Analiza stylów refleksyjności związanej z podejmowaniem aktywności edukacyjnej wymaga skupienia się na tych aspektach realizowania refleksyjności, które odnoszą się do sposobu kształtowania ścieżek edukacyjnych lub mają na nie widoczny wpływ. Oznacza to identyfikowanie dominujących trosk i celów osiągniętych przez uczenie się oraz rozpoznanie sposobów podejmowania decyzji o zaangażowaniu się w aktywności edukacyjne i ich planowanie. Dodatkowo uwzględnia się w tej analizie kontekst społeczny i biograficzny oddziałujący na sposób kształtowania indywidualnych projektów edukacyjnych w perspektywie życia jednostki. Model analityczny uwzględniający wskazane założenia dotyczące refleksyjności w procesie kształtowania ścieżek edukacyjnych został przedstawiony na wykresie 2.

Ujawnienie wewnętrznych konwersacji i innych form praktyk refleksyjności w postaci narracji na temat ścieżek (projektów) edukacyjnych aktywnie uczących się dorosłych może pozwolić uzyskać wiedzę na temat wzajemnych relacji między różnymi czynnikami wpływającymi na uczestnictwo w uczeniu się w dorosłości i kształtowanie trwałych praktyk edukacyjnych. Odwołania do teorii dotyczących interakcji między indywidualnym sprawstwem a strukturalnymi uwarunkowaniami znajdują swoje miejsce w literaturze dotyczącej uczestnictwa dorosłych w edukacji (Desjardins i Rubenson, 2013). Podkreśla się w nich, że jednostkowe wybory edukacyjne podejmowane są w kontekście społecznych, ekonomicznych i politycznych uwarunkowań.



Wykres 2. Model kształtowania procesów refleksyjności w przebiegu ścieżek edukacyjnych (opracowanie własne).

Zagadnienie refleksyjności w odniesieniu do edukacji osób dorosłych oraz kształtowania projektów edukacyjnych jest poruszane również w badaniach z obszaru andragogiki i uczenia się dorosłych. Takie koncepcje jak koncepcja biograficznego uczenia się (Alheit, 2018), transformacyjnego uczenia się (Prerkowska-Klejman, 2018), samokształcenia dorosłych Malcolma Knowlesa, koncepcja kariery kształcenia oraz postawy proaktywnej w kształtowaniu projektów rozwojowych (Solarczyk-Ambrozik, 2018; Cybal-Michalska, 2013) czy pedagogika emancypacyjna Paolo Freira ujawniają znaczenie i różne sposoby rozumienia tego pojęcia w odniesieniu do procesów edukacyjnych podejmowanych przez osoby dorosłe.

Malcolm Knowles (2009) zwraca uwagę, że proces uczenia się dorosłych jest w istocie sterowanym procesem samokształcenia osoby dorosłej, który cechuje dowolność, dobrowolność i samoocena. Taka wizja wymaga przyjęcia założenia o zdolności do praktyk refleksyjności w ramach kształtowania przez dorosłych swoich procesów rozwojowych. W tej koncepcji ujawnia się to w postaci procedur ułatwiających cykl samokształcenia: przygotowanie się do uczenia, stwarzanie sobie warunków sprzyjających uczeniu się, uruchamianie mechanizmów umożliwiających (wspólne z nauczycielem) planowanie, diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, formułowanie



celów programowych, projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych, kierowanie doświadczeniem, ocena efektów uczenia się i ponowne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych. Podobnie jak w koncepcji refleksyjności, jest to proces, który wymaga identyfikowania swoich dążeń, określania indywidualnych celów, odnoszenia ich do okoliczności i kontekstu, w jakim znajduje się jednostka, aby dobrać właściwe schematy działania, a następnie je zweryfikować i w razie potrzeby zmodyfikować lub utrwalić jako efektywne sposoby działania. Dzięki tym krokom uczący się dorosły może wypracować efektywną strategię uczenia się. W odróżnieniu od koncepcji refleksyjności prezentowanej przez Margaret Archer, procedury wspierające uczenie się w dorosłości mają charakter kompetencji, które mogą być rozwijane i doskonalone, a im wyższy ich poziom, tym uczenie się staje się efektywniejsze i ma bardziej pozytywny wpływ na motywację.

Koncepcja transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa zakłada potencjał edukacji do inicjowania transformacji życiowej u dorosłych uczących się (Perkowska-Klejman, 2018). Uczenie się wpływa na przekształcanie posiadanych i utwalonych schematów znaczeniowych – na zmiany w sposobach myślenia, działania i nastawienia do różnych obszarów życia. Refleksyjność ujawnia się tutaj jako autorefleksja/przewartościowanie związane z samym sobą w postaci różnych wymiarów krytycznej refleksji: narracyjnej (założenia na temat nas samych), systemowej (wpływy instytucjonalne – kulturowe, organizacyjne, moralne), terapeutycznej (uczucia i ich konsekwencje) oraz epistemicznej (założenia znaczeń, ich przyczyny i konsekwencje).

W wymiarze biograficznym z refleksyjnością w kontekście realizowania ścieżek edukacyjnych wiąże się analizowane przez Ewę Solarczyk-Ambrozik pojęcie „kariery kształcenia się”. Ujawnia ono istotną rolę refleksyjnego uczenia się oraz indywidualnego sposobu kształtowania wyborów edukacyjnych i aktywności w obszarze uczenia się przez całe życie.

Samoukierunkowanie, postrzegane czasem jako predyspozycja do przejmowania odpowiedzialności za wyznaczanie własnej kariery i trajektorii uczenia się, równoważone jest przez okoliczności personalne (Solarczyk-Ambrozik, 2018, s. 25–26).

W podobny sposób o refleksyjności w procesach uczenia się i rozwoju pisze Agnieszka Cybal-Michalska. Widzi ona w nich dyspozycję do mierzenia się z realiami zmiennej, dynamicznej i nieprzewidywalnej współczesności. W odpowiedzi na te wyzwania człowiek, który dąży do rozwoju i samorealizacji, powinien przyjąć

adekwatne nastawienie pozwalające mu w podmiotowy sposób odnaleźć się w relacji z zewnętrznymi uwarunkowaniami naznaczonymi zmiennością i niepewnością. Autorka analizuje i prezentuje koncepty orientacji proaktywnej, postawy prorozwojowej czy też twórczego indywidualizmu. Ważną cechą sposobu myślenia jednostki przyjmującej tę postawę staje się:

[...] prospektywna orientacja temporalna na: antycypację wydarzeń i niezamierzonych efektów zdarzeń, umiejętność prognozowania i planowania przyszłych działań oraz zdolność do ocenienia konsekwencji, ale przede wszystkim do kreowania przyszłych pożądanych stanów rzeczy, tworzenia nowych wariantów uczestnictwa i działania (Cybał-Michalska, s. 375).

Proaktywność przejawia się w zdolności jednostek do aktywnego angażowania się w zmianę swojej sytuacji i kreowanie rozwoju wobec zewnętrznego kontekstu. Postawa proaktywna wiąże się z wyzwaniem w człowieku autonomicznej podmiotowości sprawczej i otwartości na nowe możliwości i sytuacje. Nie poprzestaje on na adaptowaniu się do istniejących warunków oraz bezkrytycznym zakorzenieniu w tradycyjnych założeniach i zasadach. Potrafi elastycznie kształtować swoje role, określać cele, aktywnie angażować się w działanie, a także podejmować inicjatywę.

Odniesienie do refleksyjności jest widoczne również w koncepcjach pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. Paulo Freire wskazuje, że edukacja może stać się źródłem sił służących przezwyciężaniu wykluczenia i marginalizacji. Refleksyjność staje się tutaj umiejętnością krytycznego i świadomego odnajdywania się w świecie oraz odkrywaniem transformacyjnych sił społecznych w nim samym (Freire, 2012, s. 53–54). Piotr Stańczyk zaznacza, że teoria edukacyjna Freirego ma służyć postawie emancypacyjnej, która jest sprzeciwieniem się adaptacyjnym wzorom bycia w świecie. Edukacja ma umożliwić człowiekowi kształtowanie swojego świata, a nie bierne dostosowywanie się do otaczających go warunków (Stańczyk, 2013). W procesie edukacyjnym wymaga to umożliwienia jednostkom mierzenia się z ryzykiem i nieprzewidywalnością świata, wspierania ich w odkrywaniu sposobów radzenia sobie, przezwyciężania barier oraz twórczego poszukiwania indywidualnych i grupowych dróg rozwoju.

Krytyczna perspektywa pokazuje z jednej strony, jak nierówności, procesy ekskluzji mogą uwidaczniać się w uwarunkowaniach ludzkich biografii, a z drugiej, jak ważne w procesie edukacyjnym jest odkrywanie i przekraczanie przejawów społecznego wykluczenia w kierunku większej spójności (Freire, 2001, s. 78). Z perspektywy tej

pedagogii, kategorii sprawstwa, refleksyjności i aktywności podmiotu w kreowaniu projektów życiowych zyskują normatywny wymiar w procesie uczenia się. Paulo Freire wskazuje, że podmiotowa relacja człowieka ze światem wymaga wykształcenia krytycznej świadomości. Dzięki niej człowiek jest w stanie postrzegać rzeczywistość w jej przyczynowym i kontekstualnym wymiarze, przez co może wykształcić krytyczne rozumienie swojego świata oraz podejmować świadome i refleksyjne działania (Freire, 2011, s. 39).

Kształtowanie (się) postaw, stylów działania i praktyk społecznych w obszarze edukacji dorosłych z edukacyjnego punktu widzenia może być rozpatrywane w perspektywie analitycznej jako uczenie się/rozwój uczenia się, czyli zdobywanie kompetencji i kształtowanie postaw do uczenia się. Głównym przedmiotem badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” są aktywności edukacyjne dorosłych w węższym rozumieniu, jako intencjonalne działania służące pozyskaniu nowych umiejętności. W celu rozpoznania relacyjnych uwarunkowań uczestnictwa dorosłych w tak rozumianej edukacji, istotne jest jednak uwzględnienie kontekstu, w jakim zachodzą procesy angażowania się dorosłych w aktywności edukacyjne. Przyglądając się ścieżkom edukacyjnym odtwarzanym w narracjach, nie można tracić z oczu szerszego kontekstu edukacji i uczenia się w dorosłości obecnego w perspektywie andragogicznej. Uczenie się w tym szerszym kontekście może stanowić ważny element projektowania ścieżek edukacyjnych, przekształcania ich oraz rozwoju w wymiarze biograficznym. Budowanie strategii samokształcenia, uczenie się transformacyjne lub emancypacyjne mogą stanowić element refleksyjności edukacyjnej.

## 3. Biograficzność i narracyjność w badaniu uczenia się dorosłych

### 3.1. Narracyjne wywiady w badaniach edukacyjnych

Korzyści z wykorzystania metody biograficznej i narracyjnej w analizie uczenia się dorosłych potwierdziły się w różnych badaniach i pozwalają dokonać pogłębionego wglądu w przeżywane doświadczenie związane z kształtowaniem ścieżek edukacyjno-zawodowych. Narracje biograficzne umożliwiają uczestnikom badań zidentyfikowanie i wskazanie tego, co jest dla nich znaczące i ważne w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Są one dynamiczne i ujawniają zmiany w postawach, celach i sposobach działania w przebiegu życia jednostki. Mogą one pokazać złożone procesy uczenia się i rozwoju, a także interakcję między podmiotowym sprawstwem a strukturą (Cedefop, 2014a). Metafora wędrówki lub tworzonych ścieżek edukacyjnych w ramach analiz historii życia i narracji na ich temat obecna jest w tradycji badań biograficznych i wiąże się z możliwością uchwycenia zarówno indywidualnego jak i kontekstualnego wymiaru ludzkiego doświadczenia – pozwala odtwarzać linie rozwojowe, załamania, kryzysy oraz nowe otwarcia (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 34).

Peter Alheit wskazuje podejście biograficzne jako szczególnie użyteczne do analizy procesów edukacyjnych w przebiegu życia. Wymienia trzy aspekty tego podejścia, które o tym decydują – temporalność (*temporality*), kontekstualność (*contextuality*) oraz refleksyjność (*reflexivity*) (Alheit, 2018). Biograficzne podejście (poprzez przeplatanie się różnych struktur czasowych, takich jak przeszłość, teraźniejszość, przyszłość, struktury codzienności, przebiegu życia, czasu „własnego” i czasu „zinstytucjonalizowanego”) pozwala rozpoznać, jak procesy uczenia się są porządkowane w wymiarze czasowym i w jaki sposób kształtują struktury doświadczeń oraz znaczeń. W biografii (w ujęciu narracyjnym) struktura czasowa nie jest linearna. Ścieżki edukacyjne są bardziej złożone – zawierają różnego rodzaju odnogi, punkty zwrotne, zapętlenia itd. Są one kształtowane i przekształcane w narracji w odniesieniu do doświadczeń i różnych perspektyw podmiotów i ich otoczenia społecznego. Pozwala to na pogłębioną analizę uczenia się w wymiarze przebiegu życia, co jest centralną zasadą *lifelong learning*.

Aspekt kontekstualności odnosi się do kontekstu społecznego i uspołecznienia (*sociability*) procesów biograficznych. Biograficzne procesy uczenia się nie znajdują się „wewnątrz” jednostki w rozumieniu prostej aktywności poznawczej umysłu

odnoszącego się wyłącznie do samego siebie. Są one osadzone w świecie społecznym i zależne od niego. Te światy społeczne są organizowane niekonsekwentnie, zawierając wielowarstwowe konteksty o różnym poziomie znaczenia. Procesy uczenia się zachodzą „pomiędzy” podmiotami a światami, które są dla nich znaczące. Do tego światy te nie są trwałe i niezmiennie, lecz podlegają przemianom. Biografie edukacyjne mogą być zatem rozumiane jako relacja między podmiotem a kontekstem (*subject–context–relationship*). Podejście biograficzne w badaniach, które w założeniu skupia się na tym, co indywidualne, otwiera perspektywę na społeczną strukturę procesów biograficznych, na instytucjonalne i społeczne warunki oraz praktyki, które nakładają się na kształt biografii oraz wspierają, hamują lub blokują ścieżki edukacyjne. Poprzez biografię można uwzględnić interakcję między strukturami instytucjonalnymi i warunkami społecznymi z jednej strony, oraz przebiegiem edukacji kształtowanej przez działania, doświadczenia i interpretacje podmiotów z drugiej.

Refleksyjność w pierwszym rozumieniu koncepcji Petera Alheita dotyczy uczenia się jako procesu konstruowania doświadczeń i znaczeń w procesie, w którym podmiot, odnosząc się do swojego doświadczenia, wytwarza nową wiedzę. Nowe doświadczenia i wiedza są stale wbudowywane w biograficzną konfigurację znaczeń, które mogą być określone jako czasowo i warstwowo ułożona wiedza biograficzna. W innym ujęciu refleksyjność, określana przez Alheita jako „biograficzność” (*biographicity*), nawiązuje do faktu, że wcześniej wytworzone biograficzne struktury znaczeń kształtują kolejne działania i interpretacje podmiotu. Biografia nie tworzy się tylko przez uczenie się, lecz także zwrotnie (refleksywnie) oddziałuje na same procesy uczenia się. Tworzenie projektu edukacyjnego zależne jest od doświadczeń, kompetencji i przyzwyczajzeń z przeszłości. Wpływają na niego również nastawienia, oczekiwania i plany na przyszłość, z jakimi podchodzą do projektu. Ta złożona biograficzna struktura doświadczeń, która uformowana jest w przeszłości i odnosi się do przyszłości, zarządza działaniami i procesami uczenia się jednostki. Takie rozumienie refleksyjności zbliżone jest do koncepcji refleksyjności kształtującej sposoby działania i projekty życiowe u Margaret Archer.

W odniesieniu do stosowania metody narracyjnej przyjęto w badaniu zasady dążące do zapewnienia uczestnikom badania możliwości podzielenia się swoimi historiami na temat uczenia się w dorosłości. Alicja Rokuszewska-Pawełek wyszczególnia szereg założeń, zasad i kryteriów, które wynikają z podejścia narracyjnego w pozyskiwaniu i analizie materiału badawczego, w tym zasady otwartości i komunikacji.

**Zasada otwartości** odnosi się do postulatu, aby nie dokonywać wstępnej teoretycznej strukturalizacji przedmiotu badań przy pomocy szczegółowych hipotez, lecz konkretyzować przedmiot badań i wiążące się z nim problemy teoretyczne w toku gromadzenia danych z uwzględnieniem hierarchii istotności badanych.

**Zasada komunikacji** postuluje taki sposób komunikacji z badanym, który w możliwie najmniejszym stopniu narusza jego własne reguły komunikacyjne, co wiąże się z zainteresowaniem danymi empirycznymi odnoszącymi się bezpośrednio do procesów nadawania znaczeń (Rokuszevska-Pawełek, 2006, s. 18).

**Istotne jest, aby wypowiedź badanego miała charakter narracyjny i by nie stanowiła głównie prezentacji ocen, poglądów i opinii.**

**W koncepcji Fritza Schützego, dzięki narracji możliwa jest rekonstrukcja wzoru indywidualnych przeżyć biograficznych i odkrycie podstawowych struktur procesowych doświadczenia biograficznego, które wykraczają poza indywidualne procesy decyzyjne:**

1. biograficzne plany działania, które odpowiadają zasadzie intencjonalnego perspektywicznego planowania przebiegu własnego życia oraz udanym bądź nieudanym próbom realizacji planów jednostki. Mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy jednostka podejmuje działania na rzecz realizacji zamierzenia, które sama powzięła i którego cel związany jest bezpośrednio z jej osobą.
2. wzorce instytucjonalne przebiegu życia lub instytucjonalne wzorce normatywne, które odpowiadają zasadzie orientowania się jednostki na normatywne oczekiwania instytucjonalne oraz podleganie kontroli z ich strony. Chodzi o takie sekwencje biograficzne, w których jednostka nastawiona jest na realizację oczekiwań, celów i reguł działania instytucji, np.: wynikających z norm wiekowych, z uczestnictwa w życiu rodzinnym, zawodowym, we wszelkiego typu instytucjach, nie tylko formalnych.
3. trajektorie odpowiadające zasadzie bycia ogarniętym przez zewnętrzne, niezależne od woli jednostki i pozostające poza jej kontrolą okoliczności i zdarzenia. Te właśnie ciągi zdarzeń biograficznych zdeterminowane zewnętrznie odpowiadają zasadzie doznawania (znoszenia). Chodzi tu o takie sytuacje biograficzne, w których jednostka znajduje się w nowej sytuacji, pod przemożnym wpływem sił zewnętrznych, niezależnych od jej intencji i powodujących progresywne kurczenie się możliwości jej swobodnego działania (np.: nagła, ciężka choroba, śmierć bliskiej osoby, wojna); procesowi temu towarzyszy cierpienie.



4. przemiany (metamorfozy) biograficzne odpowiadają procesom radykalnej, pozytywnej zmiany przebiegu życia, związanej z napotkaniem przez jednostkę nieprzewidywanych, nowych i wzbogacających możliwości życiowych, co prowadzi do przemiany tożsamościowej (Rokuszevska-Pawełek, 2006, s. 23).

Analiza biograficznych planów działania w odniesieniu do przedmiotu i celu badania skupiała się na planach i realizacji zamierzeń w odniesieniu do ścieżek edukacyjnych, planów rozwoju oraz projektów biograficznych, których istotnym elementem była aktywność edukacyjna w dorosłości. Uwzględnianie wzorców instytucjonalnych w kontekście edukacyjnym polegało na odkrywaniu internalizowanych oraz zewnętrznie oddziałujących reguł i zasad, które wpływają na znaczenie nadawane uczeniu się i sposób realizowania aktywności edukacyjnej. Mając na uwadze rolę zewnętrznych okoliczności w kształtowaniu i praktykowaniu refleksyjności, uwzględniano występowanie w narracjach uczestników badania trajektorii, które mają silny wpływ na zdolność do refleksyjnego kształtowania swoich ścieżek edukacyjnych. Przemiany biograficzne natomiast stanowiły przejaw dynamicznego przekształcania ścieżek edukacyjnych oraz modyfikowania stylów działania w odniesieniu do aktywności edukacyjnej, co wiązało się z procesami transformacyjnego uczenia się lub emancypacyjnego wymiaru edukacji.

Gabriele Rosenthal (2004, 2018) w swoim podejściu do analizy biograficznej i narracyjnej wskazuje na rozróżnienie między opowieścią o życiu (*life story*) a historią życia (*life history*), co stanowi kolejne istotne zagadnienie w ujawnianiu sposobów kształtowania ścieżek edukacyjnych. Są to dwa aspekty biografii narratora, które ujawniają się w trakcie wywiadu. Opowieść o życiu ujawnia się w znaczeniach nadawanych poszczególnym wydarzeniom, sposobie ich przedstawiania i w porządku, w jakim zdarzenia są przedstawiane. Jest to subiektywna opowieść z perspektywy terażniejszości. Historia życia obejmuje natomiast chronologiczny, historycznie uporządkowany przebieg zdarzeń w życiu narratora. Analiza narracji ujawnić może różnice między biograficzną autoprezentacją a strukturą chronologii zdarzeń, co zapewnia wgląd w refleksyjny wymiar biografii. Warto na to zwrócić uwagę w odniesieniu do sposobu, w jakim przedstawiane są narracje na temat ścieżek edukacyjnych w dorosłości i uwzględnić te dwie perspektywy.

Pierwsza perspektywa skupia się na historycznym „przebiegu” ścieżek edukacyjnych, ich chronologii, intensywności, punktach zwrotnych, trajektoriach, zmianach stylów działania (historia życia). Druga natomiast odnosi się do narracyjnej struktury

opowieści – kolejności opowiadanych zdarzeń, pominiętych wątków, sposobów mówienia o nich, odwołań do wzorców instytucjonalnych i normatywnych, źródeł motywacji, zmienności dynamiki działań edukacyjnych, obszarów i form uczenia się oraz nastawienia wobec nich, a także wskazywanych celów i trosk związanych z uczeniem się (opowieść o życiu).

### 3.2. Wywiad narracyjny i jego wykorzystanie w badaniu

Wcześniejsze doświadczenia badawcze Instytutu Badań Edukacyjnych oraz wyniki innych badań pokazują, że zagadnienie uczenia się i podejmowania aktywności edukacyjnej w dorosłości często jest trudną tematyką dla uczestników badania. Kategorie edukacji, uczenia się wywołują różne skojarzenia i mogą być utożsamiane w skrajnych przypadkach albo wyłącznie z edukacją formalną, realizowaną w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego dorosłych, albo z bardzo szerokim rozumieniem uczenia się, włączającym w aktywności edukacyjne każde doświadczenia prowadzące do zdobycia efektów uczenia się lub rozwoju osobistego, łącznie z uczeniem się incydentalnym.

Aktywność edukacyjna może być również identyfikowana przez osoby dorosłe tylko w powiązaniu z określonymi sferami aktywności – na przykład z rozwojem kompetencji zawodowych, a uczenie się w celach osobistych lub w ramach aktywności społecznej jest traktowane wyłącznie jako sposób spędzania czasu wolnego lub rozrywka. Dodatkową trudnością w badaniu doświadczeń edukacyjnych w zróżnicowanej grupie uczestników pod względem postaw wobec uczenia się (na czym zależało realizatorom badania) jest fakt, że nie dla wszystkich dorosłych doświadczenia edukacyjne stanowią kluczowe doświadczenia biograficzne. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do badań narracyjnych, które wymagają rekonstruowania doświadczeń biograficznych w perspektywie wieloletniej, a w niektórych przypadkach niemalże całościowej. Te wyzwania mogły w istotny sposób wpłynąć na zakres zebranych informacji.

Z uwagi na te zagrożenia podjęto w trakcie rekrutacji oraz wprowadzenia do wywiadu działania mające zredukować ryzyko zbyt wąskiego lub szerokiego rozumienia uczestnictwa w uczeniu się w odniesieniu do przedmiotu badania. Dookreślenie sposobu rozumienia wybranych pojęć i przedmiotu badania wspólnie z uczestnikami nie miało prowadzić do ograniczenia zasady otwartości, lecz służyć uwspólnieniu horyzontu tematycznego w zakresie wybranego zagadnienia związanego z biografią rozmówców.

W tym celu przed każdym z wywiadów badacz prezentował uczestnikowi sposób rozumienia pojęć „uczenie się” i „aktywność edukacyjna w dorosłości” przy pomocy następującej 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.

Ze względu na fakt, że nie dla wszystkich uczestników badania uczenie się jest kluczowym doświadczeniem życiowym, ważne było, aby na etapie rekrutacji, przed przystąpieniem do wywiadu właściwego, poinformować narratorów o temacie wywiadu, aby mogli przypomnieć sobie i ułożyć doświadczenia biograficzne w tym zakresie. Zaproponowano uczestnikom nieobowiązkową „pracę domową”: „Oś czasu uczenia się w dorosłości”, która miała pomóc odtworzyć pamięć o doświadczeniach edukacyjnych w podziale na uczenie się „do/dla pracy” i uczenie się „poza pracą”. Oś czasu mogła być przygotowana przez respondenta w dowolnej formie tekstowej lub graficznej. Była następnie stosowana jako narzędzie pomocnicze dla rozmówcy oraz badacza w trakcie wywiadu i jako dokument nie była poddawana analizie.

Struktura wywiadu narracyjnego składa się z dwóch podstawowych części (Alheit, 2018; Rosenthal, 2004, 2018). W pierwszej części uczestnik badania w swobodny sposób przedstawia swoją narrację na temat wskazany przez badacza. W drugiej, dodatkowej części wywiadu pojawiają się pytania ze strony badacza. Faza pierwsza pytań dotyczy porządku chronologicznego, uzupełnienia, rozwinięcia i zweryfikowania niejasnych aspektów narracji. W fazie drugiej zadawane są pytania teoretyczne odnoszące się do komentarzy, opinii na temat zrelacjonowanych zdarzeń i procesów oraz innych zagadnień zawartych w przygotowanych wcześniej pytaniach lub dyspozycjach do wywiadu. Uczestnik występuje tu w roli teoretyka swojego życia. Przebieg wywiadu narracyjnego dotyczącego aktywności edukacyjnej podlegał strukturze odpowiadającej wskazówkom i założeniom opracowanym przez Gabriele Rosenthal oraz Petera Alheita.

## Ogólna struktura scenariusza wywiadu:

1. Wprowadzenie – cel rozmowy, obszary zainteresowania i rozgrzewka (coś o sobie).
<p>2. Narracja uczestnika:</p> <p>Narracja uczestnika na temat aktywności edukacyjnej w okresie dorosłości. Chronologiczna opowieść o doświadczeniach związanych z uczeniem się i zdobywaniem/rozwijaniem umiejętności. W trakcie narracji nie należy zadawać pytań ani przerywać. Można stosować niewerbalne techniki aktywnego słuchania, ewentualnie zachęcić do kontynuowania narracji w momencie, kiedy narrator waha się, wstrzymuje narrację lub traci wątek i potrzebuje wsparcia (np. <i>Skończyła Pani na ..., co się wydarzyło dalej?</i>).</p>
<p><b>Wstępne pytanie narracyjne:</b></p> <p><i>Jak wcześniej rozmawialiśmy, jesteśmy zainteresowani doświadczeniami osób, które po ukończeniu szkoły/studiów podejmowały aktywność edukacyjną w dorosłym życiu – aktywnie uczyły się, rozwijały swoje kompetencje i zdobywały nowe kwalifikacje. Interesuje nas, jak to wyglądało w przebiegu Pani(-a) życia.</i></p> <p><i>W tej części może mówić Pan(i) o wszystkich swoich doświadczeniach związanych z uczeniem się i rozwijaniem kompetencji, jakie się u Pana(-ni) pojawią. Mamy dużo czasu. W tym czasie ja nie będę zadawał(a) pytań ani przerywał(a). Na razie będę robił(a) notatki na temat zagadnień, o które chciałbym (-łabym) dopytać później.</i></p> <p><b>Proszę zacząć od momentu, kiedy skończył(a) Pan(i) szkołę/studia, jak Pan(i) zapamiętała ten moment i co się działo później aż do dzisiaj.</b></p>
<p>W trakcie narracji badacz robi notatki dotyczące problematyki uczenia się – zwraca uwagę na istotne wydarzenia, niejasne, niepełne lub mało prawdopodobne elementy narracji oraz na chronologię wydarzeń.</p>
3. Pytania uzupełniające i pogłębiające:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Określenie porządku chronologicznego, uzupełnienie, rozwinięcie i zweryfikowanie niejasnych aspektów narracji</li> </ul> <p>Na tym etapie należy dopytać narratora o kwestie zanotowane w trakcie wstępnej narracji – istotne wydarzenia, niejasne, niepełne lub mało prawdopodobne elementy narracji oraz na chronologię wydarzeń. Nie zadajemy nadal pytań wprost o opinie, oceny, przyczyny czy wyjaśnienia, lecz o pogłębienie/uzupełnienie narracji.</p> <p>Należy zwrócić uwagę na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ procesy angażowania się w uczenie się – motywacje, cele, okoliczności (zawodowe, społeczne, osobiste), źródła informacji/wiedzy na temat konkretnych form edukacyjnych, sposób wyboru, podejmowanie decyzji, zmiany w tym zakresie w przebiegu życia;</li> <li>▪ podjęte aktywności edukacyjne – ich rodzaj, ich przebieg i zaangażowanie w nie, dostrzegane efekty.</li> </ul>

- Pytania teoretyczne odnoszące się do komentarzy, opinii na temat zrelacjonowanych zdarzeń i procesów oraz innych zagadnień zawartych w dyspozycjach do wywiadu

Na tym etapie należy dopytać narratora o zagadnienia teoretyczne związane z pytaniami badawczymi, na które narrator nie wypowiedział się bezpośrednio wcześniej. Poruszane zagadnienia należy odnieść do doświadczeń z narracji, ale również mogą pojawić się pytania o sądy, opinie, przekonania itd.

Zagadnienia:

- Dynamika ścieżek edukacyjnych
- Znaczenie uczenia się – motywacje i opinie
- Czynniki wpływające na aktywność edukacyjną
- Funkcje uczenia się w dorosłości
- Uczenie się w czasach COVID
- Identyfikowanie i bilans kompetencji
- Potwierdzanie kompetencji i certyfikaty

#### 4. Zakończenie wywiadu

Z uwagi na dobór uczestników, który miał uwzględnić zróżnicowanie ze względu na cechy społeczno-demograficzne oraz specyfikę tematyki, przewidywano możliwość wystąpienia *autonomously structured self-presentation* (Rosenthal) – skróconej, opisowej wersji narracji. W takim przypadku procedura polegała na tym, że badacz nie przerywał wypowiedzi uczestnika badania, ani nie komentował tego, co najwyżej zachęcał do kontynuacji, jeśli narrator ją wstrzymał. W trakcie pytań uzupełniających dążono do pobudzenia narratora do wypowiedzi o bardziej narracyjnym charakterze, lecz starano się również pozyskać odpowiedzi na bardziej ustrukturyzowane pytania.

Skrócone, ubogie narracje okazały się istotnym elementem definiującym wybrane style refleksyjności. 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. Mariusz Granosik, analizując ten problem, wskazał na kategorię uczestników badań biograficznych, których określa jako „osoby potencjalnie wykluczone z analiz narracyjnych”. Są to „nieudolni” narratorzy (mający trudności komunikacyjne – np. osoby z niepełnosprawnościami, obcokrajowcy), osoby „nienarracyjne” (niebędące w stanie wytworzyć dłuższej opowieści na jakikolwiek temat). Inne kategorie to „wspólnarracje” (np. wywiad przy udziale i zaangażowaniu małżonka, który „współtworzy jedną przestrzeń doświadczenia”) albo osoby, których biografia była przedmiotem

oddziaływania specjalistów (np. osoby po terapii, coachingu, które odtwarzają to, o czym rozmawiali z terapeutą) (Granosik, 2019). Według Mariusza Granosika jednym ze sposobów radzenia sobie z tym wyzwaniem jest próba dostosowania narzędzia, ale także szczególnej ostrożności i uważności analitycznej, uwzględniającej ograniczenia uczestników badania.

Szczególnie ważna z perspektywy tego rozpoznania jest analiza materiałów nietypowych, które często nie spełniają kryteriów metodologicznych. Ich „niedostateczność” 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, s. 128).

### Sposób gromadzenia danych

W trakcie realizacji badania zastosowano szereg sposobów dokumentowania i gromadzenia danych. Były to:

- Nagranie audio wywiadu.
- Notatka z wywiadu (miniraport), sporządzana przez moderatora w możliwie krótkim terminie po przeprowadzeniu wywiadu. Zawierała ona następujące elementy:
  - Informacje na temat respondenta: sytuacja zawodowa (obecna oraz przebieg kariery), wiek, płeć, sytuacja rodzinna i życiowa (w powiązaniu z tematyką wywiadu), kontekst geograficzny i mobilność, wykształcenie i doświadczenia edukacyjne.
  - Opis sytuacji wywiadu, dotarcia do respondenta, problemów.
  - Notatka analityczna dotycząca głównych obserwacji badacza.
  - Skrócony opis ścieżek edukacyjno-zawodowych (chronologia).
- Transkrypcja wywiadu.
- Zgoda na uczestnictwo w badaniu, RODO itd.
- Kodowanie transkrypcji wywiadu (tematyczne oraz sekwencyjne – uwzględnianie ciągłości, zmian i niestabilności w prezentowanych ścieżkach edukacyjnych).

### 3.3. Panele eksperckie

Uzyskanie wiedzy na temat złożonych uwarunkowań wpływających na sposób kształtowania ścieżek edukacyjnych przez dorosłych to istotny zasób informacji, które mogą być wykorzystane do wypracowywania rozwiązań służących wspieraniu rozwoju aktywności edukacyjnej osób dorosłych. W celu skonsultowania i ewaluacji wstępnych



wniosków z badania terenowego oraz wsparcia w wypracowaniu adekwatnych rekomendacji wynikających z badania, zrealizowany został uzupełniający moduł, w ramach którego przeprowadzone zostały 4 panele eksperckie. W panelach wzięli udział eksperci (teoretycy i praktycy) zajmujący się m.in. problematyką uczenia się, szkolenia i kształcenia dorosłych, uczenia się przez całe życie, doradztwa zawodowego, rynku pracy oraz zarządzania zasobami ludzkimi. Tematyka paneli została określona po wstępnej analizie materiału badawczego i dotyczyła następujących zagadnień: uczenie się w miejscu pracy, uczenie się w procesie aktywizacji zawodowej i społecznej, zmiany w sposobach uczenia się oraz uczenie się w wymiarze pozazawodowym.

W ramach tego badania panel ekspercki definiowany jest jako element procesu gromadzenia danych o schemacie zbliżonym do zogniskowanego wywiadu grupowego. Grupa zaproszonych ekspertów (teoretycy i praktycy) związanych z problematyką stanowiącą przedmiot dociekań badawczych podejmuje dyskusję wokół tematów zaproponowanych przez moderatorów. Panel ekspercki jest szczególnie przydatny w dokonywaniu ocen rekomendacji (propozycji aplikacyjnych) budowanych w oparciu o realizowane projekty badawcze. Możliwa jest wówczas kompetentna (wielostronna) ocena wniosków, proponowanych kierunków działań, reform, konkretnych rozwiązań. Konsultacje z ekspertami mogą być wykorzystywane na etapie weryfikacji ostatecznych wniosków na podstawie zebranych materiałów bazowych i służą przede wszystkim rozstrzygnięciu zasadności wniosków z badania oraz wypracowaniu rekomendacji dla dalszej realizacji.

Panele eksperckie przyjmują określone założenia dotyczące roli ich uczestników i relacji między badaczem a ekspertami oraz informacji, jakie można uzyskać w ich wyniku. W tym wymiarze widoczne są podobieństwa między panelami eksperckimi a wywiadami eksperckimi.

W wywiadach eksperckich pytania zadane respondentom dotyczą nie tylko faktów lub stosunku do nich, lecz także prób ich wyjaśniania i przewidywania. Przyjmuje się zarazem, że respondenci cechujący się dużym dorobkiem zawodowym lub dobrą quasi-profesjonalną wiedzą na dany temat (np. sportu amatorskiego), mogą prezentować interesujące propozycje analityczne. Dzięki wiedzy fachowej i „wyobraźni osadzonej w realiach” mogą również tworzyć wartościowe (realistyczne) prognozy rozwoju sytuacji w danym fragmencie rzeczywistości społecznej (Stempień, Rostocki, 2013, s. 90–91).

Ze względu na rolę ekspertów oraz charakter oczekiwanych informacji i wniosków uzyskanych w trakcie paneli, wśród specyficznych wymagań, jakie dotyczą respondentów-ekspertów, wskazywane są:

- umiejętność przedstawiania własnej, rzetelnej i pełnej analizy określonych zjawisk społecznych, a nie jedynie relacjonowania tych zdarzeń i swojego stanowiska wobec nich;
- umiejętność wytłumaczenia, dlaczego dane zdarzenie przebiegło w konkretny (a nie inny) sposób i dlaczego w ogóle do niego doszło oraz do wskazywania możliwych alternatywnych scenariuszy wydarzeń;
- posiadanie odpowiedniego doświadczenia w działaniu społecznym (jako aktor społeczny projektujący i animujący działania w imieniu własnym lub swojego środowiska);
- dobra znajomość środowiska swojego działania. Dotyczy to zarówno instytucji lub grupy, którą sam reprezentuje, jak i jej partnerów w działaniu (rozumianych jako sojusznicy i przeciwnicy). Znajomość ich motywacji, zasobów, stylów działania.
- zdolność do przedstawienia klarownej i spójnej wizji zdarzeń przyszłych, podawania przyczyny, dla których pewne scenariusze wydają mu się bardziej prawdopodobne niż inne (Stempień, Rostocki, 2013, s. 97).

W trakcie każdego z paneli prezentowano uczestnikom obserwacje i wnioski ze wstępnej analizy zebranego materiału. Następnie, przy wykorzystaniu form warsztatowych, konfrontowano i odnoszono je do doświadczeń oraz posiadanej przez ekspertów wiedzy z obszaru, w jakim się specjalizowali. Pozwalało to rozszerzyć zakres interpretacji i analizy (w szczególności o kontekst podejmowania aktywności edukacyjnej i obserwowane przez ekspertów trendy, np. procesy rozwojowe w organizacjach, oferta edukacyjna i wsparcia w instytucjach publicznych lub komercyjne usługi edukacyjne). Kluczowym elementem paneli eksperckich było jednak poszukiwanie kierunków działań i konkretnych rozwiązań, odpowiadających na potrzeby, wyzwania i bariery w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych przez respondentów. Wyniki tych prac wykorzystane zostały jako materiał pomocniczy przy opracowywaniu rekomendacji.

## 4. Dobór uczestników badania

### 4.1. Dobór uczestników indywidualnych wywiadów narracyjnych

Ze względu na temat badania, podejście biograficzne i jakościowy charakter badania oraz założenie związane z potrzebą uwzględnienia w badaniu osób zróżnicowanych pod kątem wybranych cech społeczno-demograficznych, dobór próby był celowy.

Przedmiotem badania są ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych. Z tego powodu wywiady przeprowadzone były z osobami, które mają doświadczenia edukacyjne w okresie dorosłości po zakończeniu edukacji wstępnej, czyli formalnej edukacji podejmowanej przez jednostki przed wejściem na rynek pracy, typowo realizowanej przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych w ramach systemu oświaty i szkolnictwa wyższego jako ciągłe ścieżki edukacyjne w trybie dziennym.

Wstępnym kryterium doboru uczestników badania była aktywność edukacyjna podjęta w okresie ostatnich 24 miesięcy<sup>1</sup> w formie edukacji formalnej, pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się i uczenia się w miejscu pracy. Podejmowane aktywności mogły być zarówno związane, jak i niezwiązane z rozwojem zawodowym.

Uznanie podejmowanych działań związanych z uczeniem się w dorosłości jako aktywności edukacyjnej podlegało weryfikacji ze względu na dwa kryteria. Zgodnie z pierwszym kryterium aktywność edukacyjna musiała być w jakiś sposób zorganizowana, nawet przez samego uczącego się (była zaplanowana, cechuje się określoną ciągłością i ma zdefiniowane sposoby pozyskiwania nowych efektów uczenia się). Drugie kryterium wiązało się z założeniem, że aktywność edukacyjna jest intencjonalna i celowa, wynika ze świadomego działania w celu rozwoju w obszarze umiejętności, wiedzy, kompetencji, postaw oraz uzyskania nowych efektów uczenia się. W ramach doboru uczestników nie uwzględniano w tym kryterium udziału w kursach i szkoleniach obowiązkowych z zakresu BHP i ochrony przeciwpożarowej w związku z administracyjno-formalnym charakterem tych aktywności. Działania prowadzące do

---

<sup>1</sup> Okres, w którym uczestnik podejmował uczenie się przed badaniem, został wydłużony z 12 do 24 miesięcy w odniesieniu do wstępnej koncepcji i przyjętej w wielu badaniach uczenia się dorosłych cezury w związku z okolicznościami realizacji badania. Badanie realizowane było w okresie pandemii COVID-19, co potencjalnie mogło wpłynąć na poziom aktywności edukacyjnej w okresie obowiązywania formalnych ograniczeń dotyczących różnych form aktywności społecznej.

pozyskiwania nowych efektów uczenia się, ale niespełniające powyższych kryteriów, traktowane są jako uczenie się incydentalne, przypadkowe i nie były uwzględniane w doborze uczestników.

Przy określaniu takiego kryterium doboru odniesiono się do zweryfikowanego w ramach powtarzanego badania Bilans Kapitału Ludzkiego sposobu definiowania uczestnictwa w uczeniu się w dorosłości. Stosowany w BKL wskaźnik aktywności edukacyjnej pozwala zidentyfikować działania, które mogą być uznane jako aktywne uczestnictwo w edukacji. Spośród 4 sposobów rozumienia aktywności edukacyjnej najpełniejsze, a przez to najbardziej odpowiednie do rozpatrywania w tym badaniu, zostało przyjęte ujęcie nr 4. Przyjęcie tego ujęcia wynikało z założenia, że badanie ma uwzględniać uczestnictwo we wszystkich trzech formach edukacji (formalnej, pozaformalnej oraz uczenia się nieformalnego):

4. Aktywność edukacyjna IV – uczenie się formalne i pozaformalne (związane oraz niezwiązane z rozwojem zawodowym, nieuwzględniające udziału w kursach i szkoleniach obowiązkowych) oraz uczenie się nieformalne i uczenie się w miejscu pracy (Stec i wsp., 2018, s. 21).

Dodatkowo uwzględnione zostały definicje uczenia się przez całe życie i aktywności edukacyjnych (*learning activities*) opracowane przez Eurostat (2016) czy OECD (2018). W definicjach tych zwraca się uwagę na potrzebę rozróżnienia aktywności edukacyjnej od aktywności nieedukacyjnej, która również może prowadzić do pozyskiwania nowych efektów uczenia się (w sposób incydentalny, niezorganizowany, nieintencjonalny). W tych wytycznych definicyjnych wskazywane są istotne cechy, które decydują o uznaniu danej praktyki za aktywność edukacyjną i które odpowiadały kryteriom przyjętym w definiowaniu aktywności edukacyjnej przy doborze uczestników – kryterium zorganizowania i planowości oraz kryterium intencjonalności i celowości.

Intencjonalne uczenie się jest definiowane jako celowe poszukiwanie trwałej wiedzy, umiejętności, kompetencji lub postaw. Zamiar uczenia się musi w tym rozumieniu zostać sformułowany przed rozpoczęciem aktywności edukacyjnej przez uczącego się lub przez inną osobę. Te cechy powinny być kryteriami weryfikującymi uznanie danych praktyk za uczenie się nieformalne lub uczenie się w miejscu pracy.

Aktywność prowadząca do pozyskiwania nowych efektów uczenia się, które nie spełniają kryteriów aktywności edukacyjnej, określane są jako incydentalne, przypadkowe uczenie się lub uczenie się „przy okazji”. Odnoszą się one do takich działań, w których

uczenie się jest „efektem ubocznym” codziennych aktywności, spotkań lub zdarzeń, niezaplanowanych jako edukacyjne (np. w trakcie spotkania, czytania gazety czy oglądania programu telewizyjnego bez wstępnej intencji uczenia się) (OECD, 2018). Taka forma uczenia się jest uwzględniana jako uczenie się nieformalne w niektórych dokumentach (Rada Unii Europejskiej; Rada Ministrów RP, 2013), lecz na potrzeby tego badania nie była uwzględniana jako aktywne uczestnictwo w edukacji w ramach doboru uczestników badania.

Podstawowymi formami aktywności edukacyjnej, które spełniają powyższe kryteria, są edukacja formalna, edukacja pozaformalna oraz nieformalne uczenie się. Eurostat opracował wytyczne dotyczące ich identyfikowania i różnicowania w ramach tych trzech kategorii (Eurostat, 2016). Określone zostały przykładowe sposoby realizowania poszczególnych form aktywności edukacyjnej. Edukacja formalna wiąże się z programami kształcenia realizowanymi w ramach systemu oświaty i kształcenia wyższego. Wśród pozaformalnych programów wskazuje się kursy i szkolenia (stacjonarne z formą podawczą, teoretyczno-praktyczne, np. warsztaty, kursy prowadzone w sposób zdalny lub/i otwarty, np. MOOC), prywatne lekcje lub zajęcia z tutorem/korepetytorem czy nadzorowane szkolenie w miejscu pracy. Do nieformalnego uczenia się zalicza się takie formy jak wspomagane uczenie się (coaching, mentoring i nieformalny tutoring, nadzorowane wizyty studyjne), samodzielne uczenie się, uczenie się z innymi, uczenie się w działaniu/przez praktykę czy niesformalizowane wizyty studyjne.

Precyzyjne dookreślanie sposobów rozumienia pojęć było stosowane przede wszystkim w procesie doboru i rekrutacji uczestników badania. Mniej ściśle stosowanie pojęć i definicji ujawniało się w trakcie realizacji wywiadów, w związku z pragmatycznymi celami. Po pierwsze, precyzyjne pojęcia używane w naukach społecznych o edukacji (pedagogika, andragogika, socjologia edukacji) oraz w ramach projektowania badań niekoniecznie są rozumiane w ten sam sposób, używane potocznie w codziennym języku. Co więcej, jak pokazują doświadczenia badawcze, mogą zaburzać rozumienie tematu rozmowy. Przykładowo słowo „edukacja”, a co za tym idzie pojęcie „aktywności edukacyjnej” często utożsamiane jest z formalną edukacją w postaci udziału w programach szkolnych lub w ramach szkolnictwa wyższego. W powiązaniu z negatywnym nastawieniem części uczestników do formalnej edukacji mogło to wpływać na ograniczony zakres uzyskanych informacji. Aby rozszerzyć pole semantyczne w zakresie doświadczeń edukacyjnych będących udziałem uczestników badania, w trakcie uzgadniania tematyki i podczas samego wywiadu badacze stosowali również

inne sformułowania, takie jak „uczenie się”, „zdobywanie i rozwijanie umiejętności”, „podnoszenie kompetencji”, „szkolenie”, „rozwój”. Po drugie, w przebiegu wywiadów ujawniało się zróżnicowane, bardziej lub mniej intuicyjne, rozumienie pojęć „uczenie się” i „aktywność edukacyjna” przez samych uczestników badania. Zdarzało się, że wśród prezentowanych doświadczeń traktowali uczenie incydentalne jako podejmowaną przez siebie aktywność edukacyjną. Ingerowanie w sposób rozumienia pojęć na etapie prezentowania narracji było wbrew założeniom metodologicznym dotyczącym stosowania narzędzia wywiadu narracyjnego. Równocześnie pozwalało uzyskać wiedzę na temat alternatywnych sposobów rozumienia i znaczeń nadawanych podstawowym pojęciom związanym z uczeniem się w dorosłości.

### Zróżnicowanie doboru uczestników

W założeniach badania nawiązuje się do wieloczynnikowego, złożonego modelu barier i ułatwień, motywatorów. Zwraca się również uwagę na wzajemne oddziaływanie na siebie czynników indywidualnych i zewnętrznych oraz na to, jak wpływają na podejmowanie aktywności edukacyjnej. W związku z tym dążono do wewnętrznego zróżnicowania próby, tak aby ujawnić szerokie spektrum uwarunkowań wpływających na kształtowanie ścieżek edukacyjnych. Przyjęcie dodatkowych kryteriów doboru umożliwiło także dotarcie do różnych grup potencjalnych odbiorców działań wspierających i promujących uczenie się w dorosłości.

Dobór uczestników badania został zróżnicowany ze względu na następujące cechy społeczno-demograficzne oraz czynniki związane z sytuacją edukacyjno-zawodową:

- **przedział wiekowy/zróżnicowanie: 25–34/35–44/45–54/55–64** lat (po 20 osób w każdym przedziale);
- **zróżnicowanie ze względu na płeć** (minimum 9 kobiet/mężczyzn w każdym przedziale wiekowym);
- **zróżnicowanie pod względem kontekstu geograficznego:** małe miasta (poniżej 20 tys. mieszkańców), średnie miasta (20–100 tys.), duże miasta (powyżej 100 tys., w tym powyżej 200 tys.), miejscowości bez praw miejskich; zróżnicowanie regionalne (minimum 7 województw w ramach 7 makroregionów według klasyfikacji NUTS 1);
- **zróżnicowanie ze względu na kontekst zatrudnienia:** małe/średnie/duże przedsiębiorstwa, sektor publiczny, rolnictwo, sektor organizacji społecznych;
- **sytuacja na rynku pracy** – pracujący/bezrobotni/bierni zawodowo;



- **zróżnicowanie ze względu na wykształcenie** – podstawowe/ zawodowe/średnie/ wyższe;
- **zróżnicowanie ze względu na typ podejmowanego uczenia się** (formalne, pozaformalne, nieformalne);
- **uwzględnienie w próbie imigrantów**, którzy przebywają w Polsce minimum od 3 lat (minimum 7 osób).

Szczegółowe informacje na temat charakterystyki próby zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1

Zróżnicowanie próby w podziale na grupy wiekowe

Przedział wiekowy	Kobieta	Mężczyzna	Duże miasto	Średnie miasto	Małe miasto	Wieś	Wyższe	Średnie	Zawodowe	Podstawowe	Zatrudniony	Bezrobotny	Nieaktywny	Sektor publiczny	Sektor prywatny	Sektor NGO	Rolnictwo	Imigrant
25–34 (n=21)	11	10	9	3	2	7	9	12	0	0	17	2	2	2	11	3	1	4
35–44 (n=20)	9	11	12	3	2	3	10	8	1	1	14	2	4	2	8	1	3	3
45–54 (n=21)	11	10	8	3	4	6	8	6	3	4	12	4	5	5	5	1	1	2
55–64 (n=20)	10	9	3	4	8	5	4	5	9	2	12	2	6	3	3	3	3	0
łącznie (n=82)	42	40	32	13	16	21	30	31	13	7	55	10	17	12	27	8	8	9

## Zasięg terytorialny badania

Zgodnie z założeniami doboru próby, badanie zostało zrealizowane w różnych regionach Polski. Zróżnicowanie próby pod względem regionalnym uwzględniało uczestnictwo w badaniu respondentów z każdego makroregionu według klasyfikacji NUTS 1 (p. tabela 2).

Tabela 2

Liczba wywiadów w makroregionach

Makroregion	Łącznie
CENTRALNY	11
POŁUDNIOWO-ZACHODNI	10

c.d. tabeli 2

<b>Makroregion</b>	<b>Łącznie</b>
POŁUDNIOWY	15
PÓŁNOCNO-ZACHODNI	12
PÓŁNOCNY	12
WOJ. MAZOWIECKIE	11
WSCHODNI	11
<b>Łącznie</b>	<b>82</b>

## 4.2. Dobór uczestników paneli eksperckich

Do udziału w panelach zaangażowane zostały osoby profesjonalnie zajmujące się problematyką szkolenia i kształcenia dorosłych, uczenia się przez całe życie, doradztwa zawodowego, rynku pracy oraz zasobów ludzkich, w tym np. badacze akademicki, specjaliści HR, przedsiębiorcy, doradczynie zawodowe, trenerzy, coachowie, nauczyciele i przedstawiciele instytucji rynku pracy.

Dobór uczestników paneli dostosowany był do tematyki każdego z nich. W panelu dotyczącym problematyki uczenia się w miejscu pracy wzięli udział pracodawcy, specjaliści HR pracujący w ramach organizacji i świadczący niezależne usługi, przedstawicielka organizacji pracodawców oraz przedstawicielka instytucji oświatowej współpracującej z pracodawcami. W panelu poświęconemu tematyce aktywizacji zawodowej i społecznej wzięli udział przedstawiciele wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, pracownicy ośrodków pomocy społecznej, przedstawicielki instytucji szkoleniowych oraz przedstawiciel organizacji pozarządowej działającej w obszarze aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami. Uczestnikami panelu dotyczącego zmian i trendów w sposobach uczenia się byli edukatorzy prowadzący działania online, przedstawicielki uczelni akademickich (andragogika, filozofia edukacji), przedstawicielka firmy szkoleniowej, przedstawicielka organizacji pozarządowej realizującej programy edukacyjne dla dorosłych oraz przedstawiciel instytucji szkolnictwa ustawicznego. W panelu dotyczącym pozazawodowego wymiaru uczenia się w dorosłości wzięły udział przedstawicielki organizacji pozarządowych, przedstawicielki instytucji kultury, przedstawicielki uczelni akademickich (pedagogika społeczna, andragogika), przedstawicielka centrum integracji społecznej oraz przedstawicielka firmy szkoleniowej.

### III. Style refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych

#### 1. Wymiary stylów refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych

W analizie ścieżek edukacyjnych uczących się dorosłych wykorzystana została koncepcja refleksyjności rozumianej jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem w procesie wypracowywania przez jednostkę sposobów działania służących osiągnięciu istotnych dla niej celów i dążeń w ramach kontekstu, w jakim się znajduje. W odniesieniu do sposobu, w jaki osoby dorosłe angażują się w aktywność edukacyjną zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie, wymagało to zidentyfikowania i określenia specyficznych dla tego typu aktywności wymiarów działania, sposobów realizowania dążeń oraz znaczeń nadawanych im przez uczestników badania.

##### 1.1. Znaczenie, wartości, cele i główne troski życiowe przypisywane procesom uczenia się

Jednym z kluczowych zagadnień związanych z określaniem stylów refleksyjności edukacyjnej było zidentyfikowanie dominujących celów biograficznych realizowanych przez uczestników badania oraz głównych trosk stojących za podejmowaną aktywnością edukacyjną w dorosłości. Refleksyjność w koncepcji Margaret Archer ujawnia się w mediacji między dominującymi troskami (celami, dążeniami) a zewnętrznymi okolicznościami i strukturą, w jakiej jednostka te chce troski zaspokajać. Troski mogą dotyczyć różnych wymiarów życia człowieka: **porządku naturalnego**, który wiąże się przede wszystkim z dobrostanem fizycznym, **porządku praktycznego**, który wiąże się z osiągnięciami performatywnymi („wypływającymi z pracy i angażowania się w działania, które wiążą się z kulturą materialną”) oraz **porządku społecznego**, w ramach którego przedmiotem trosk jest poczucie własnej wartości w odniesieniu do istniejących norm społecznych (Archer, 2013a). Identyfikowanie celów realizowanych przez uczenie się i znaczących trosk, którymi żyje jednostka pokazuje, jakie znaczenie nadają edukacji dorośli. W powiązaniu z tym zagadnieniem istotne były również wypowiedzi i opowieści o życiu, które wskazywały

na wartości bezpośrednio przypisywane uczeniu się, zdobywaniu nowych kompetencji oraz szerszej rozumianemu rozwojowi człowieka w dorosłości.

W analizie narracji i wypowiedzi rozmówców poszukiwano odpowiedzi na pytania, do czego dążą, podejmując aktywność edukacyjną, jakie potrzeby i cele realizują oraz na jakie wyzwania odpowiadają, ucząc się. Podjęto próbę zidentyfikowania priorytetowych trosk i występującego ich zróżnicowania w poszczególnych obszarach życia. Historie rozmówców ujawniają złożone spektrum celów, do których dążą, i trosk, którymi się kierują osoby dorosłe w edukacji. Obejmuje ono wszystkie wskazywane przez Margaret Archer porządki. Ponadto rozpatrywane były aktywności edukacyjne powiązane przekrojowo z różnymi obszarami aktywności osób dorosłych – sferą zawodową, życia prywatnego, aktywności społecznej i obywatelskiej, a także uczestnictwa w kulturze czy w życiu duchowym.

Jak pokazują liczne badania dotyczące uczestnictwa dorosłych w edukacji (por. rozdział I.1:1), **kluczowym obszarem aktywności edukacyjnej dla wielu dorosłych jest uczenie się w sferze zawodowej**. Ujawniają się tu następujące cele i znaczenia związane z uczeniem się w pracy i do pracy.

**W ramach porządku naturalnego** ujawnia się nastawienie na powiązane bezpośrednio ze sobą: możliwość zarabiania pieniędzy, zwiększanie poziomu wynagrodzenia i możliwość utrzymania się lub zapewnienie bytu sobie i swojej rodzinie. Pośrednio wiążą się z tym troski dotyczące aktywizacji zawodowej, chęci zdobycia pracy lub jej utrzymania, w ramach których uczenie się służy rozwijaniu nowych umiejętności lub potwierdzaniu kwalifikacji przez zdobywanie uprawnień, dyplomów i innego typu certyfikatów. Praca w tym kontekście wiąże się z zapewnieniem środków do życia, a uczenie się pomaga ją utrzymać lub zdobyć i dzięki temu zabezpieczyć troski z tego porządku.

**W porządku praktycznym** przez aktywność edukacyjną dorośli dążą do zdobywania, aktualizowania i rozwijania potrzebnych w realizowaniu zadań zawodowych umiejętności, wiedzy i kompetencji społecznych. Zdobywanie kompetencji zawodowych odpowiada na troski związane z dążeniem do sprawnego i efektywnego wykonywania swojej pracy, konieczności nadążania za zmianami technologicznymi, rozwijania warsztatu, wdrażania się w nowe funkcje i obowiązki. Szczególnym rodzajem trosk w wymiarze performatywnym jest dążenie do profesjonalizmu, osiągnięcia wysokiej jakości efektów swojej pracy, poczucia pewności i bycia „fachowcem” lub „profesjonalistką” w swojej dziedzinie.

Uczenie się po to, żeby odpowiedzieć na troski **w porządku społecznym** w ramach aktywności zawodowej może wiązać się z perspektywą podmiotową i tożsamościową – chęcią czerpania osobistej satysfakcji i samorealizacji w pracy, realizowaniem określonego planu zawodowego na życie lub wyznawanego etosu profesjonalnego, który kształtuje tożsamość zawodową. Jest sposobem na zwiększenie poczucia odpowiedzialności zawodowej, niezależności i własnej wartości. Wpływa na zdobywanie osiągnięć i pozwala kształtować karierę. Uczenie się i rozwój w porządku społecznym pozwalają uzyskać społeczne uznanie i pozycję społeczną uważane przez niektórych za ważne troski. Przez aktywność edukacyjną można kształtować swój profesjonalny wizerunek na zewnątrz, dążyć do zdobycia uznania i bycia docenionym przez innych (pracodawcę, otoczenie społeczne, odbiorców lub klientów). Edukacja może służyć także podwyższeniu pozycji społecznej przez zmianę charakteru zatrudnienia i inicjowanie nowych ścieżek rozwojowych.

**Uczenie się w dorosłości oraz troski i cele związane z aktywnością edukacyjną ujawniają się także w innych sferach życia niż praca zawodowa.** Co więcej, dla części uczestników badania uczenie się poza pracą pełni istotną rolę w realizowaniu życiowych dążeń. Podobnie jak w przypadku aktywności zawodowej, także ucząc się poza pracą osoby dorosłe kierują się troskami ze wszystkich trzech porządków.

**W porządku naturalnym** uczenie się wiąże się ze zdobywaniem kompetencji lub podejmowaniem aktywności, które pozwalają zadbać o swoje zdrowie psychofizyczne lub o dobrostan znaczących osób w otoczeniu społecznym. Aktywność edukacyjna w tym wymiarze pojawiała się, kiedy rozmówcy doświadczali różnego rodzaju problemów zdrowotnych u siebie lub u bliskich, identyfikowali i aktywnie angażowali się w procesy edukacyjne służące zdobyciu umiejętności lub wiedzy dotyczących radzenia sobie z tymi wyzwaniami. Przykładem jest historia rozmówczyni, która, doświadczając chronicznych bólów kręgosłupa, zaczęła rozwijać systematycznie swoją wiedzę i kompetencje w zakresie jogi i uznawała to za kluczowy obszar swojej edukacji w dorosłości. Inne przykłady dotyczą rozmówczyni, która poszerza wiedzę na temat diety po zdiagnozowaniu cukrzycy u swojego dziecka lub respondentów, którzy zajmując się małżonkami lub rodzicami z poważnymi problemami zdrowotnymi, rozwijali kompetencje w zakresie usług opiekuńczych. Dbanie o dobrostan dotyczy także działań z zakresu profilaktyki zdrowotnej. Uczenie się wiąże się z jednej strony ze zdobywaniem kompetencji do realizowania aktywności profilaktycznych, takich jak stosowanie odpowiedniej diety, medycyny naturalnej czy usystematyzowana aktywność fizyczna,

ale również było traktowane jako działalność profilaktyczna sama w sobie. Ciekawym aspektem powtarzającym się w wypowiedziach osób ze starszych grup wiekowych było podejmowanie różnych aktywności edukacyjnych, które przez aktywność intelektualną, społeczną lub fizyczną miały zapewniać dłuższą sprawność i chronić przed negatywnymi skutkami starzenia się. Podobnie osoby doświadczające wypalenia lub przemęczenia związanego np. z wypełnianiem zadań opiekuńczych lub zawodowych wskazywały, że celem podejmowania aktywności była chęć zadbania o siebie i profilaktyka zdrowia psychicznego. Wiązało się to z możliwością oderwania się od codziennych obowiązków/zadań, spełnieniem „fanaberii”, nagrodzeniem się, przekierowaniem myśli i aktywności poza tę sferę, która jest obciążająca. Troską w wymiarze naturalnym, związaną z uczeniem się w życiu prywatnym, jest także dążenie do oszczędności. Niejednokrotnie uczestnicy wskazywali, że jest to istotna motywacja, która popycha ich do rozwijania kompetencji związanych z naprawami różnych sprzętów, pracami remontowymi, kompetencjami cyfrowymi itd. W tym zakresie aktywności edukacyjne mogą zarówno przybierać charakter incydentalnego uczenia się w ramach bieżących potrzeb (zdobycie umiejętności korzystania z portalu społecznościowego lub naprawa zabawki dziecku), jak również mieć formę złożonych, długotrwałych projektów edukacyjnych (np. remont instalacji elektrycznej w domu lub założenie strony internetowej do sprzedaży domu). Dzięki zdobytym w ten sposób kompetencjom rozmówcy nie musieli korzystać z płatnych usług.

Powyższe przykłady przybliżają nas do trosk **w wymiarze pozazawodowym z porządku praktycznego**. Dorośli podejmują aktywności edukacyjne, aby pozyskiwać i wykorzystywać umiejętności oraz wiedzę, które są użyteczne w życiu prywatnym. Ważna jest dla nich sprawność i samodzielność w realizowaniu różnych zadań. Poza wymienionymi wcześniej kompetencjami, które zdobywają uczący się w celach ograniczania wydatków w wymiarze performatywnym, pojawiają się również takie, jak świadome i zaplanowane podnoszenie kompetencji wychowawczych przez rodziców, nauka języków jako umiejętność użyteczna podczas podróży, przy poznawaniu kultur czy integracji i adaptacji w przypadku migrantów (a niekiedy także w związku z wypełnianiem formalnych wymogów migracyjnych). Podobnie różnego rodzaju kompetencje cyfrowe użyteczne w wielu obszarach życia codziennego. Rozmówcy wskazywali też na dążenie do dbania o rozwój umiejętności dotyczących realizowanych zainteresowań i pasji – osiągnięcie sprawności, mistrzostwa, kolejnych poziomów zaawansowania. Przekrój tych zainteresowań jest szeroki: działalność artystyczna, kulturalna, zdobywanie wiedzy historycznej czy krajoznawczej, pasje motoryzacyjne,



techniczne lub rzemieślnicze. Sprawność i efektywność jest również troską dotyczącą aktywności społecznej czy obywatelskiej. Poprzez aktywność edukacyjną dorośli rozwijają kompetencje związane z organizowaniem działań społecznych i wypełnianiem konkretnych zadań. Osoby zaangażowane społecznie, włączając się w działalność organizacji społecznych, związków wyznaniowych lub pracę samorządową i polityczną, identyfikują potrzebę poszerzania zakresu kompetencji, wśród których znajdują się takie, jak zarządzanie organizacją, pozyskiwanie funduszy, wystąpienia publiczne i marketing społeczny oraz inne szczegółowe kompetencje potrzebne do podejmowania tych zadań.

Na szczególną uwagę zasługują troski zaspokajane przez aktywność edukacyjną, które dotyczą **porządku społecznego**. Ujawnia się tutaj potencjał uczenia się jako praktyki, mechanizmu lub działania, które mogą w znaczący sposób kształtować doświadczenie osobiste, społeczne i wpływać na osiąganie celów życiowych. Podobnie jak w przypadku aktywności zawodowej, rozwijanie kompetencji w realizowaniu codziennych aktywności, działalności społecznej czy pasji jest identyfikowane przez część rozmówców jako sposób na kształtowanie poczucia własnej wartości i samorealizacji. Wiąże się to z rozwijaniem poczuciem sprawczości, samodzielności, twórczości lub niezależności. Rozwijając i zdobywając nowe kompetencje, dorośli wzmacniają pewność siebie w wypełnianiu ważnych ról społecznych, np. rodzica, aktywisty, realizowania misji społecznej. Doświadczają sukcesu związanego z kolejnymi osiągnięciami. Uczenie się służy osobistemu wzrostowi, „stawaniu się lepszą wersją siebie” (Sonia, 1\_14)<sup>2</sup>.

Są tacy dorośli, którzy w uczeniu się widzą drogę do emancypacji, wyzwolenia się z dostrzeganych w kulturze, normach i swoim umiejscowieniu w strukturze społecznej ograniczeń oraz barier. Powtarza się w tym kontekście dążenie do bycia aktywnym i produktywnym poza przestrzenią prywatną gospodarstwa domowego w przypadku kobiet, które doświadczają presji związanej z normami kulturowymi przypisanymi do roli matki, lub osób doświadczających różnych form wykluczenia. Dotyczy to też osób, które w posiadaniu formalnego wykształcenia na określonym poziomie (np. matury, wykształcenia wyższego) widzą sposób na symboliczne zwiększenie swojego statusu społecznego. Ujawnia się to również w doświadczeniu niewidomego rozmówcy, który zdobywanie kompetencji do poruszania się z psem przewodnikiem postrzega jako odpowiedź na troskę związaną z kształtowaniem poczucia niezależności i dążeniem do zmiany postrzegania społecznego swojej osoby. Bezpośrednio i pośrednio aktywność

<sup>2</sup> Cytaty oznaczone są zmienionym imieniem rozmówcy oraz numerem identyfikacyjnym. Pierwsza cyfra numeru identyfikacyjnego określa grupę wiekową (1.: 25–34 lata, 2.: 35–44 lata, 3.: 45–54 lata, 4.: 55–64 lata). Tabela zawierająca wybrane informacje o cechach społeczno-demograficznych uczestników badania znajduje się w aneksie.

edukacyjna służy także osiągnięciu celów dotyczących socjalizacji i aktywizacji społecznej w dorosłości. W bezpośredni sposób, w ramach aktywności edukacyjnej podejmowanej w tym celu uczący się dążą do zdobywania kompetencji społecznych lub zwiększania wiedzy o świecie, które wpływa w ich perspektywie na wzrost kapitału kulturowego wykorzystywanego w kontaktach z innymi. W pośredni sposób niektórzy dorośli wykorzystują działalność edukacyjną do spotkania z innymi, zwiększenia swojej aktywności lub budowania sieci społecznych. Niekiedy jest to też korzyść identyfikowana *post factum*. Niektórzy rozmówcy poprzez uczenie się dążą do zrealizowania ważnych dla siebie norm i wartości. Rozwój osobisty, zwiększanie zdolności rozumienia świata, poszerzanie swojej wiedzy traktują jako moralne zobowiązanie, społeczny obowiązek lub duchową powinność. W tym wypadku rozwój osobisty i uczenie się mają charakter autoteliczny.

Historie dotyczące przebiegu i kształtowania ścieżek edukacyjnych pokazują, że uczący się dorośli w zróżnicowany sposób identyfikują kluczowe troski realizowane przez aktywność edukacyjną. Zróżnicowanie to dotyczy zarówno porządków, w jakich realizowane są podstawowe cele, jak i obszarów aktywności życiowej, w ramach której uczenie się ma dla rozmówców istotną wartość (p. tabela 3). Często dorośli wymieniają szereg trosk, na które odpowiadają przez uczenie się. W niektórych przypadkach dokonywana jest priorytetyzacja i gradacja, niekiedy ujawniana jest zmienność przypisywanego znaczenia w zależności od etapu życia, kontekstu biograficznego lub obszaru aktywności, a w innych przypadkach wagi są równomiernie rozłożone między kilka trosk. Rozpoznanie priorytetowych celów i trosk w narracjach o edukacji w dorosłości było jednym z kluczowych czynników służących określeniu różnych typów refleksyjności w podejmowaniu aktywności edukacyjnej.

**Tabela 3**

*Troski i cele realizowane przez podejmowanie aktywności edukacyjnej w dorosłości*

Rodzaj porządku	Obszar celów i trosk	Szczegółowe troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej w/do pracy	Szczegółowe troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej poza pracą
Porządek naturalny	Zabezpieczenie potrzeb bytowych	zarobienie pieniędzy lub zwiększenie wynagrodzenia	zdobywanie i wykorzystywanie umiejętności pozwalających uniknąć płatnych usług – oszczędzanie pieniędzy (np. umiejętność samodzielnego remontu lub wykonywania napraw)
		możliwość utrzymania się, zapewnienie bytu rodzinie	
		zdobycie kwalifikacji i uprawnień wymaganych do zdobycia/utrzymania zatrudnienia	

c.d. tabeli 3

Rodzaj porządku	Obszar celów i trosk	Szczegółowe troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej w/do pracy	Szczegółowe troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej poza pracą
Porządek naturalny	Dbanie o dobrostan swój lub znaczących innych	nie zidentyfikowano	zdobywanie umiejętności służących radzeniu sobie z problemami zdrowotnymi (np. umiejętności rehabilitacyjne)
			zdobywanie umiejętności w zakresie profilaktyki zdrowotnej i psychofizycznej (np. dietetyka, medycyna naturalna)
			uczenie się jako aktywność profilaktyczna i prozdrowotna (np. edukacja jako czas dla siebie, aktywność w wieku dojrzałym)
Porządek praktyczny	Sprawność i efektywność w radzeniu sobie z wyzwaniami oraz zobowiązaniami	zdolność do wypełniania zadań zawodowych, poczucie sprawności w pracy	rozwijanie umiejętności użytecznych w życiu osobistym, społecznym (np. nauka języków obcych)
		konieczność nadążania za zmianami technologicznymi w miejscu pracy	konieczność nadążania za zmianami technologicznymi w życiu prywatnym (np. obsługa oprogramowania graficznego)
		wdrażanie się w nowe funkcje i obowiązki w pracy, w tym procesy przebranżawiania i przekwalifikowania	wdrażanie się w nowe funkcje i obowiązki w życiu osobistym (np. rozwijanie umiejętności wychowawczych rodziców)
		rozwijanie warsztatu pracy, zawodowych umiejętności jako wyznacznika profesjonalnego standardu	rozwijanie warsztatu w ramach realizowanej pasji lub aktywności społecznej (np. kompetencje lidera organizacji społecznej)
Porządek społeczny	Kształtowanie projektów rozwojowych	projektowanie i realizowanie indywidualnej kariery zawodowej	budowanie poczucia uogólnionego osobistego wzrostu i rozwoju
			realizowanie pasji i innych aktywności pozazawodowych jako wybranego sposobu na życie

c.d. tabeli 3

Rodzaj porządku	Obszar celów i trosk	Szczegółowe troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej w/do pracy	Szczegółowe troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej poza pracą
Porządek społeczny	Podmiotowe wzmocnienie i emancypacja ( <i>empowerment</i> )	zwiększenie poczucia satysfakcji i samorealizacji w ramach wykonywanej pracy	zdobywanie osiągnięć i sukcesów w realizowanych aktywnościach pozazawodowych
		zwiększanie poczucia osobistej niezależności	rozwijanie poczucia sprawczości, samodzielności, twórczości
		dążenie do zwiększenia poczucia własnej wartości	wzmacnianie poczucia pewności w wypełnianiu ważnych dla siebie ról społecznych
	Kształtowanie wizerunku, socjalizacja i aktywizacja		wyzwalanie się z odczuwanych ograniczeń i barier
		zdobycie profesjonalnego uznania przez innych, bycie docenionym w ramach wykonywanej pracy	przekształcanie statusu społecznego, zmiana społecznego postrzegania swojej osoby
		podwyższenie pozycji społecznej przez awans zawodowy, wykonywaną profesję lub poziom zarobków	zwiększanie posiadanego kapitału kulturowego
	Realizacja przyjętych norm i posiadanych wartości	budowanie profesjonalnych sieci społecznych	zwiększanie aktywności społecznej, budowanie relacji i sieci społecznych
		wypełnienie etosu profesjonalnego jako zinternalizowanej tożsamości zawodowej	odpowiadanie na moralne zobowiązanie – uczenie się i rozwój osobisty jako realizowanie społecznego, etycznego, duchowego obowiązku

## 1.2. Kształtowanie ścieżek edukacyjnych – podejmowanie decyzji, podmiotowość, planowanie

Jednym z podstawowych zagadnień związanych z koncepcją refleksyjności jest relacja między sprawstwem jednostki a zewnętrzną strukturą, czyli obiektywnymi okolicznościami kształtującymi warunki, w jakich ludzie podejmują działania. W odniesieniu do podejmowania intencjonalnej aktywności edukacyjnej kwestia sprawczości i sposobów na realizowanie kluczowych trosk przez uczenie się jest kolejnym istotnym czynnikiem, który był brany pod uwagę w identyfikowaniu typów refleksyjności.

W tym celu w analizie narracji na temat uczenia się poszukiwane były **praktyki refleksyjności** przyjmowane przez uczestników badania, czyli ujawniane sposoby działania towarzyszące podejmowaniu decyzji o zaangażowaniu się w aktywność edukacyjną. Zwracano uwagę na intensywność tych praktyk, poziom osobistego zaangażowania i indywidualnej sterowności, a także sposób i zakres planowania własnych ścieżek edukacyjnych.

Uczący się dorośli, opowiadając o swoich doświadczeniach edukacyjnych, prezentowali różne praktyki refleksyjności (wykres 3). Podejmując decyzję o zaangażowaniu w uczenie się, dorośli mogą realizować bardziej złożone praktyki w postaci pogłębionego rozmyślenia i rozważania wyborów. Treści tych rozmyślań uwzględniały poszukiwanie i określanie sensów oraz znaczeń przypisywanych aktywności edukacyjnej, rozważanie alternatywnych sposobów ich osiągnięcia, rozstrzyganie dylematów i wątpliwości, czy też kształtowanie wizji przyszłości. Najczęściej tego typu działanie wiązało się albo z dużą podmiotowością oraz dążeniem do świadomego i niezależnego projektowania aktywności edukacyjnej, albo z doświadczaniem lub przewidywaniem istotnej zmiany biograficznej, która wymagała przeformułowania dotychczasowych sposobów działania. Pogłębionemu rozmyśleniu towarzyszy często praktyka wewnętrznej konwersacji, która była rekonstruowana w narracji.

Innym powtarzającym się sposobem były bardziej usystematyzowane praktyki analizowania i szacowania. W tych bardziej lub mniej pogłębionych praktykach refleksyjności uczący się dorośli dokonywali racjonalnej oceny i szacunków związanych z potencjalnymi korzyściami i efektami podejmowanych aktywności, ich kosztami różnego typu (finansowymi, czasu, zaangażowania itd.), a także dostrzeganymi barierami i ograniczeniami. Dokonywane w ten sposób szacowanie (między znaczeniem przypisywanym troskom, których realizację wspierać miałyby aktywność edukacyjna, a kosztami lub ograniczeniami wynikającymi z obiektywnych okoliczności) bliskie jest sposobowi podejmowania decyzji, który uogólniony jest w teorii racjonalnego wyboru.

Specyficzny sposób analizowania występuje w formie komunikacyjnej, czyli w postaci omawiania i konsultowania swoich decyzji dotyczących uczenia się z innymi osobami. Najczęściej były to bliskie osoby z otoczenia społecznego – członkowie rodziny, znajomi lub w środowisku pracy – przełożony, współpracownicy. Szczególnym sposobem analizowania lub rozważania dotyczącego wyborów edukacyjnych były konsultacje i procesy doradcze, podczas których decyzje były wypracowywane przez uczestników badania przy wsparciu specjalistów – doradców zawodowych, specjalistów ds. szkoleń,

pracowników socjalnych, terapeutów lub coachów. Można tu mówić o wspomaganym rozważaniu lub analizowaniu wyborów edukacyjnych.

Kolejne ujawnione praktyki związane z podejmowaniem decyzji wyróżniają się małym zaangażowaniem w analizowanie dokonywanych wyborów. Z jednej strony były to podmiotowe decyzje podejmowane spontanicznie, pod wpływem jakiegoś rodzaju impulsu (dostrzeżenie okazji, napotkanie oferty, odczucie bieżącej potrzeby do zaspokojenia). Z drugiej natomiast były to sytuacje, w których uczestnicy badania angażowali się w aktywność edukacyjną pod wpływem czynników zewnętrznych – zachęty, namowy lub formalnego skierowania. W tym ostatnim przypadku zdarzały się sytuacje, w których zaangażowanie się w aktywność edukacyjną było postrzegane jako wynik presji i przymusu, a sama aktywność nie była uważana przez rozmówców jako atrakcyjna, użyteczna lub pożądana.

#### **Pogłębione rozmyślanie i rozważanie**

- poszukiwanie i określanie sensów
- rozstrzyganie dylematów i wątpliwości
- rozważanie alternatyw
- projektowanie wizji przyszłości

#### **Analizowanie i szacowanie**

- ocena relacji między korzyściami a kosztami
- analiza barier i ułatwień
- ocena efektywności i opłacalności podejmowanych działań

#### **Komunikacyjne praktyki refleksyjności**

- konsultowanie wyborów ze znaczącymi innymi (np. rodzina, współpracownicy)
- wypracowywanie kierunków i decyzji w ramach konsultacji i procesów doradczych

#### **Reagowanie na okoliczności**

- odpowiadanie na impulsy/wyzwalacze (szanse, możliwości)
- przyjmowanie propozycji
- podporządkowywanie się zewnętrznym bodźcom (np. zalecenia, formalne wymogi)

#### **Wykres 3. Praktyki refleksyjności**

Należy zwrócić uwagę, że w trakcie wywiadów pojawiały się narracje, które nie ujawniały lub w skromny sposób prezentowały praktyki refleksyjności, a uzupełniające pytania o proces podejmowania decyzji sprawiały niektórym rozmówcom trudność. Przyczyny tego mogą tkwić w ograniczonym potencjale do budowania złożonych narracji, który



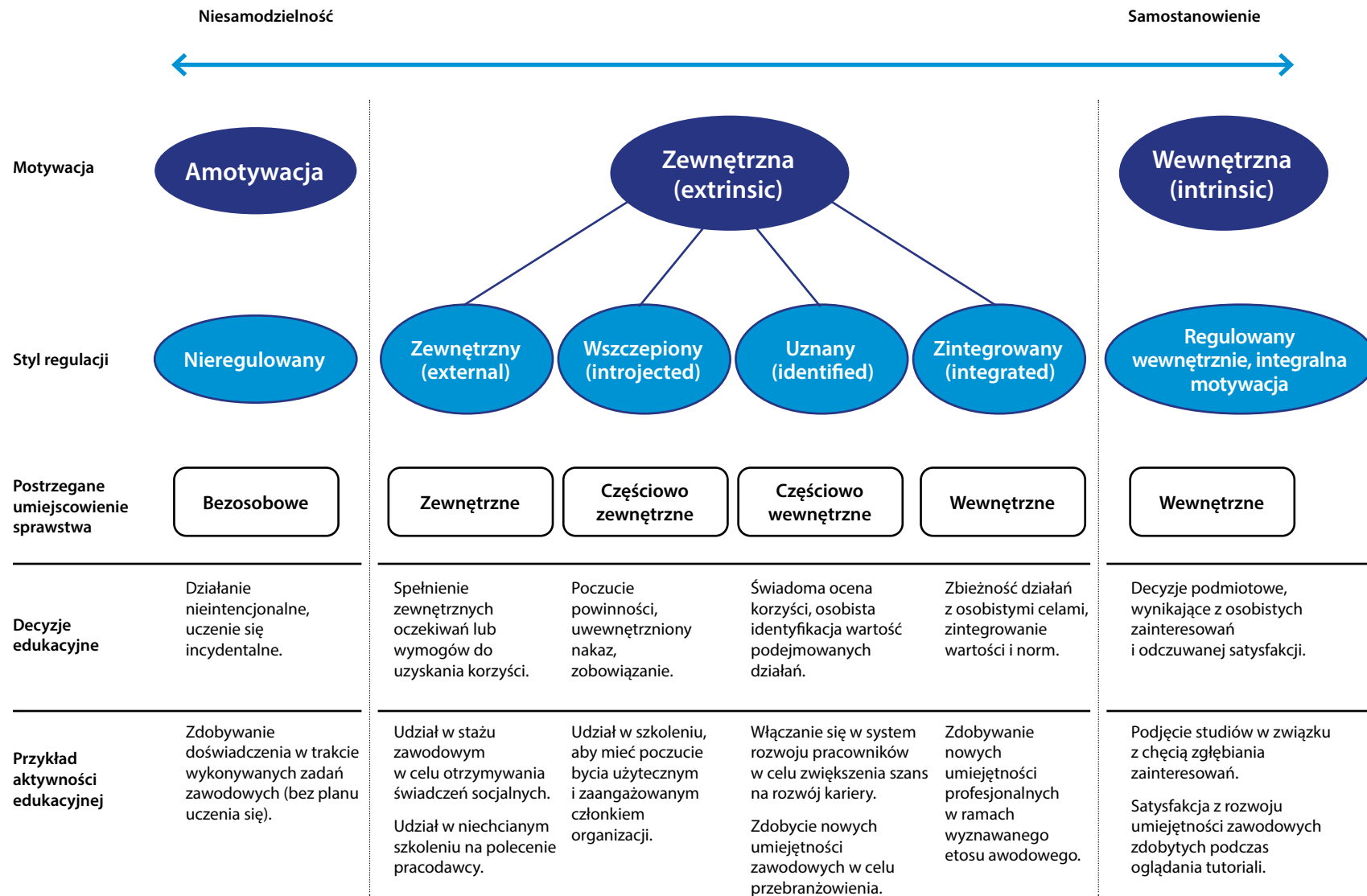
mógł być powodowany czynnikami przedstawionymi w rozdziale II.3 (niskie kompetencje komunikacyjne lub odległy temat uczenia się jako świadomej aktywności życiowej). Równocześnie jednak zwięzłość lub brak rekonstruowania sposobów podejmowania decyzji w powiązaniu z analizą innych wymiarów refleksyjności stanowił część obrazu określonych stylów działania w ramach uczenia się w dorosłości.

Różnice w sposobach podejmowania decyzji o angażowaniu się w aktywności edukacyjne i kształtowaniu indywidualnych ścieżek edukacyjnych ujawniają się również w prezentowanym przez uczestników badania **umiejscowieniu kontroli, poziomie podmiotowości i praktykach związanych z planowaniem działań edukacyjnych**. W jednym wymiarze można mówić o spektrum postaw między niezależnością a podporządkowaniem. Chodzi o to, jaką postawę wobec zewnętrznych motywatorów przyjmuje jednostka (np. namowy znaczących innych, oferta/wymagania pracodawcy, oferta instytucji), czy chętnie korzysta z zewnętrznych propozycji, czy woli samodzielnie dobierać aktywności edukacyjne i kierunki rozwoju; czy, korzystając z zewnętrznych motywatorów, podporządkowuje się im, czy je refleksyjnie modyfikuje lub krytycznie ocenia. Na jednym końcu tego spektrum znajdują się osoby, które dążą do pełnej niezależności i podmiotowości w kształtowaniu swoich ścieżek, co może przybierać formę kontestowania narzucanych lub tradycyjnych schematów działania, a objawiać się krytycznym i wysoce świadomym wybieraniem sposobów, środków i metod uczenia się. Nastawienie na podmiotowość i wewnątrzsterowność może również uwzględniać w procesie analizowania korzyści i kosztów, możliwości i barier, gotowość do włączania się w zewnętrznie zorganizowaną ofertę, która podmiotowo będzie uznana za korzystną w realizacji indywidualnych trosk i celów. Na drugim końcu spektrum w narracjach uczestników badania ujawniły się sposoby działania przyjmujące postać zewnątrzsterownej refleksyjności, w ramach której osoby dorosłe nie wykazywały się samodzielnością w kreowaniu swoich ścieżek i podporządkowywały się lub ulegały wpływom zewnętrznym. Ujawniane przez uczestników badania różnice w postrzeganym umiejscowieniu kontroli oraz charakterze motywacji przy dokonywaniu wyborów i angażowaniu się w podejmowanie aktywności edukacyjnej koresponduje z założeniami koncepcji Self-Determination Theory (Ryan, Deci, 2000). Teoria ta wiąże motywację do działania z procesami wewnętrznej i zewnętrznej regulacji zachowania. Schematyczna prezentacja sposobów podejmowania decyzji o aktywności edukacyjnej wraz z odpowiadającymi im stylami regulacji (*regulatory styles*) została zaprezentowana na wykresie 4.

Zgodnie z teorią Ryana i Deciiego, **im większy jest poziom podmiotowości i samostanowienia w angażowaniu się w aktywność edukacyjną, tym większe jest zaangażowanie osobiste w uczestnictwo i większa motywacja do osiągnięcia wyników**. Aktywności edukacyjne podejmowane w wyniku zewnętrznych procesów regulacji i postrzeganego sprawstwa wiążą się z mniejszym zaangażowaniem, odczuwaniem frustracji, presji lub niższym poczuciem odpowiedzialności za wyniki. W przypadku, gdy źródło motywacji umiejscowione jest na zewnątrz, dla utrzymania poczucia osobistego zaangażowania ważna jest możliwość zidentyfikowania realnych i dostępnych korzyści lub wypełnienia istotnych dla uczącego się norm czy wartości.

W kontekście planowania, który stanowi kolejny aspekt sposobu podejmowania decyzji także ujawniły się pewne tendencje w zachowaniach dorosłych uczących się. Pod uwagę brano to, **w jaki sposób rozmówcy planują działania edukacyjne**, w jakiej perspektywie czasowej tworzą plany, czy działają spontanicznie, w odniesieniu do bieżących potrzeb lub okoliczności, czy robią bardziej lub mniej dalekosiężne plany, w jaki sposób precyzują plany edukacyjne na przyszłość? W tym wymiarze ujawnia się nastawienie strategiczne, które wiąże się z konstruowaniem przyszłościowych projektów edukacyjnych uwzględniających osiągnięcie zdefiniowanych celów lub zamierzeń, konstruowaniem wieloetapowych, długookresowych planów. Innym rodzajem nastawienia związanego z planowaniem jest nastawienie proaktywne, polegające na przewidywaniu i antycypowaniu potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do kluczowych trosk życiowych oraz kształtowaniu adekwatnych do tych potrzeb projektów edukacyjnych. Są również uczący się dorośli, którzy przyjmują postawę reaktywną, nie tworząc długookresowych planów, lecz odpowiadając na bieżące i doświadczane okoliczności. W końcu są również osoby, które nie ujawniają szczególnych praktyk związanych z planowaniem i uczą się w sposób w pewnym zakresie chaotyczny, nielinearny, spontaniczny, który trudno uporządkować, albo osoby, które cechują się biernością w zakresie planowania.

Ważne jest to, że wszystkie aspekty praktyk związanych ze sposobem podejmowania decyzji i kształtowania ścieżek edukacyjnych mogą podlegać zmianom w różnych etapach życia, ale sposób działania uzależniony może być także od obszaru trosk, z którymi dany projekt edukacyjny jest związany, na ile dane troski i cele są uznawane przez uczącego się jako kluczowe i ważne.



Wykres 4. Motywacje, style regulacji i sposoby podejmowania decyzji o aktywności edukacyjnej (opracowanie własne na podstawie Ryan, Deci, 2000)

Zgodnie z wynikami badań nad typami refleksyjności Any Caetano, w identyfikowaniu stylów działania w obszarze uczenia się dorosłych należało uwzględnić **kontekst społeczny, w ramach którego funkcjonuje dana jednostka**. W analizie zwrócono uwagę na to, czy i w jaki sposób takie elementy jak wykształcenie, wiek, sytuacja na rynku pracy, sytuacja rodzinna lub inne czynniki związane ze strukturalnymi aspektami obiektywnych okoliczności oddziałujących na życie i możliwości edukacyjne człowieka mogą wpływać na kształtowanie się stylów refleksyjności. Równocześnie zwracano również uwagę na to, jak osoby przyjmujące odmienne style działania odnoszą się do kontekstu oraz zewnętrznych czynników i czy ujawniają się tu różnice. Dodatkowym aspektem, który mógł być zidentyfikowany dzięki narracyjnemu charakterowi wywiadów, było uwzględnienie czynników biograficznych i sytuacyjnych w rozumieniu kontekstu, w jakim kształtowane są ścieżki edukacyjne uczestników badania. Zróżnicowanie i znaczenie czynników oddziałujących na aktywność edukacyjną dorosłych szerzej przedstawione zostało w rozdziale II.2.

## 2. Style refleksyjności edukacyjnej wśród uczących się dorosłych

Analiza narracji dotyczących przebiegu ścieżek edukacyjnych w dorosłości, podczas której uwzględniono przedstawione wymiary refleksyjności – kluczowe cele i troski związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej, znaczenie nadawane uczeniu się, dominujące sposoby podejmowania decyzji, praktyki refleksyjności, sterowność/podmiotowość, podejście do planowania oraz dynamika i stabilność w sposobach konstruowania projektów edukacyjnych – pozwoliła stworzyć typologię stylów refleksyjności edukacyjnej wśród uczących się osób dorosłych.

Przedstawiona typologia nie ma na celu oceny i wskazania bardziej lub mniej właściwych podejść do uczenia się w dorosłości. Pokazuje ona natomiast, że w interakcji między indywidualnymi troskami, dążeniami, wyznawanymi wartościami, posiadanymi zasobami oraz zewnętrznymi okolicznościami osoby dorosłe wykształcają różne sposoby działania i myślenia o uczeniu się oraz edukacji. Uczący się w różny sposób definiują cele i korzyści wynikające z podejmowania aktywności edukacyjnej. Dodatkowo napotykają w swoich indywidualnych ścieżkach na odmienne bariery i ograniczenia oraz szanse i możliwości. Wiedza na temat różnych stylów refleksyjności i uznanie dla odmiennych modeli uczenia się mogą być pomocne w dostosowaniu działań nakierowanych na rozwój idei uczenia się przez całe życie. Mogą być wykorzystane do dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb różnych grup odbiorców. Dzięki niej możliwe będzie trafniejsze identyfikowanie czynników wspierających lub ograniczających szanse edukacyjne i dostosowanie do nich działań wspierających.

Jeśli weźmiemy pod uwagę złożoność czynników kształtujących charakterystykę poszczególnych stylów, okazuje się, że w indywidualnych ścieżkach nie wszyscy uczestnicy badania w pełni wpisują się w konkretny styl refleksyjności. Są osoby, które można określić jako typy idealne, osoby realizujące style działania i postawy w pełni odpowiadające charakterystyce danego stylu. Są też nietypowe historie osób, które w wybranych lub kluczowych aspektach swoich praktyk edukacyjnych zbliżają się do jednego typu, ale wykazują także takie aspekty, które przybliżają je do innego. Biorąc to pod uwagę, opisane typy można określić jako wielowymiarowe podzbiory wśród uczących się dorosłych, które w niektórych aspektach zbliżają się do innych typów lub zachodzą na nie, a od innych są bardziej oddalone.

Ponadto, jak w szczegółowy sposób przedstawiono to w zakończeniu tego rozdziału (III.3. Zmienność ścieżek edukacyjnych i realizowanych stylów refleksyjności), w indywidualnym doświadczeniu biograficznym dostrzeżona mogła być zmienność w przyjmowaniu lub kształtowaniu stylów refleksyjności edukacyjnej. Uczestnicy badania „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce” w określonych okolicznościach dokonywali zmiany stylu działania w obszarze aktywności edukacyjnej – przeformułowali kluczowe troski, modyfikowali sposoby działania lub postawy wobec uczenia się. Dodatkowo, wybrane typy w swojej charakterystyce zawierają proces lub potencjał przekształcania sposobów kształtowania ścieżek edukacyjnych w dorosłości. Typy utylitarny i ukierunkowany mają potencjał do przekształcania kluczowych trosk lub indywidualizowania sposobów kształtowania ścieżek edukacyjnych w konsekwencji wchodzenia w późniejsze fazy życia lub rewidowania dotychczasowych schematów działania. Przyjęcie stylu refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie wynika najczęściej z doświadczenia procesów marginalizacji i utraty poczucia indywidualnego sprawstwa. Typ poszukujący natomiast, często ujawniany w grupie młodszych dorosłych, jest identyfikowany w związku z doświadczanym bardziej albo mniej trwałym stanem braku stabilności lub niesprecyzowania celów w sferze społeczno-zawodowej, co stwarza perspektywę przeformułowania stylu w konsekwencji zmiany kontekstu społeczno-biograficznego.

Skrócona charakterystyka w odniesieniu do kluczowych wymiarów refleksyjności edukacyjnej każdego z typów przedstawiona jest w tabeli 4. W tabeli typologii (tabela 5) przedstawiono natomiast rozkład uczestników badania w typach ze względu na wybrane cechy społeczno-demograficzne. Ze względu na jakościowy charakter badania i celowy dobór uczestników rozkład czynników nie daje możliwości wnioskowania o rozkładzie typów refleksyjności edukacyjnej w szerszej populacji. Pokazuje on jednak pewne tendencje i współzależność różnych czynników w rozwijaniu przez osoby dorosłe stylów refleksyjności. Komentarz i refleksja nad relacjami między cechami społeczno-demograficznymi a innymi czynnikami wpływającymi na podejmowanie i sposób zaangażowania się w aktywność edukacyjną przedstawione są w rozdziale IV.



Tabela 4

## Typologia stylów refleksyjności edukacyjnej, część I

	Typ utylitarny	Typ ukierunkowany	Typ wyzwania
Znaczenie i wartości przypisywane uczeniu się	Małe znaczenie lub brak znaczenia. Narzędzie do realizacji innych znaczących trosk (zobowiązania wynikające z ról społecznych). Utylitarny stosunek.	Ogólnie duże znaczenie w kontekście rozwoju zawodowego (lub innej określonej aktywności). Pragmatyzm i rozwój osobisty przez pracę.	Istotne w odniesieniu do konkretnych wyzwań, możliwości i potrzeb rozwojowych. Otwartość na zmianę i wyzwania.
Dominujące troski	Zabezpieczenie potrzeb bytowych i sprawność w działaniu. Pragmatyzm i użyteczność w sferze zawodowej i poza pracą (rzadziej).	Dominuje obszar zawodowy. Performatywne i społeczne aspekty kształtowania kariery.	Płynne granice między sferami zawodową i osobistą. Realizowanie bieżących osobistych projektów biograficznych.
Dominujące praktyki refleksyjności	Mało złożone, racjonalne. Komunikacyjne formy (konsultowanie z bliskimi).	Analityczne i uporządkowane. Racjonalne analizowanie i szacowanie. Komunikacyjne w ramach kontekstu pracy.	Reaktywność i podążanie za impulsami. Ograniczone rozmyślanie. Racjonalność i pragmatyzm.
Sterowność, umiejscowienie kontroli	Ambiwalencja – nastawienie na niezależność i istotna rola zewnętrznych motywatorów.	Podmiotowe zaangażowanie w ramach uwarunkowań kontekstu organizacji (włączanie się lub inicjowanie).	Ważna samodzielność i niezależność. Podmiotowe odpowiadanie na impulsy i identyfikowane szanse.
Planowanie	Reaktywne (bieżące potrzeby i okoliczności). Bardziej złożone przy istotnych zmianach biograficznych.	Potencjał do strategicznego i długoterminowego planowania ścieżek rozwojowych.	Reaktywne, krótkookresowe planowanie. Otwartość na zmiany.
Preferowane formy uczenia się	Uczenie się nieformalne – w działaniu i od innych. Zorganizowane formy głównie w celu zdobycia uprawnień.	Stosunkowo duża aktywność, różne formy i uznawanie znaczenia kwalifikacji/potwierdzeń.	Dostosowane do aktualnych celów. Mała rola edukacji formalnej i formalnych potwierdzeń.
Znaczenie kontekstu	Częściej osoby aktywne zawodowo lub po zakończeniu kariery. Wykształcenie zawodowe/podstawowe. Mieszkańcy mniejszych miejscowości. Tradycyjne postrzeganie ról społecznych.	Częściej kobiety, dominuje wykształcenie wyższe lub średnie. Osoby aktywne zawodowo lub w trakcie zmiany zawodowej.	Częściej osoby z dużych miast, ze średnim wykształceniem. Przedsiębiorcy i aktywiści.

Tabela 4

## Typologia stylów refleksyjności edukacyjnej, część II

	Typ normatywny	Typ (prze)trwania	Typ poszukujący
Znaczenie i wartości przypisywane uczeniu się	Bardzo duże i przekrojowe znaczenie. Uczenie się jako kluczowa wartość w życiu. Entuzjazm edukacyjny. Uczenie się jako imperatyw.	Niejednoznaczne. Uczenie się i udział w aktywnościach edukacyjnych zyskuje znaczenie w odniesieniu do potrzeb społeczno-bytowych.	Aktywność edukacyjna jako odpowiedź na brak stabilizacji. Uczenie się jako inwestycja w siebie. Potencjalna szansa na stabilizację i ukierunkowanie.
Dominujące troski	Przekrojowe i złożone. Dominuje społeczny porządek trosk. Rozwój osobisty jako kluczowa troska.	Trudność w jasnym określeniu trosk. Często podporządkowanie celom zewnętrznym. Potrzeby bytowe, aktywizacja i włączenie społeczne.	Między zabezpieczeniem potrzeb bytowych i dbaniem o siebie a kształtowaniem projektów rozwojowych, samorealizacją i wzmocnieniem.
Dominujące praktyki refleksyjności	Pogłębione praktyki. Rozmyślanie i analizowanie. Wewnętrzna konwersacja i refleksyjność.	Ubogie, związane w zakresie analizowania i rozmyślenia. Komunikacyjne w obszarze wsparcia instytucjonalnego.	Między reaktywnym odpowiadaniem na niestabilność a refleksyjnym projektowaniem ścieżki rozwoju.
Sterowność, umiejscowienie kontroli	Wewnątrzsterowność, indywidualizm i niezależność. Samodyscyplina, wewnętrzna motywacja.	Zewnątrzsterowność i podporządkowanie zewnętrznej ofercie i wymogom. Bierność.	Między poczuciem osobistej odpowiedzialności a zależnością od okoliczności.
Planowanie	Zróżnicowane – strategiczne, proaktywne, reaktywne.	Brak lub krótkookresowe (reaktywne).	Potencjał przejścia od reaktywnego reagowania na okoliczności do proaktywnego lub strategicznego wdrażania pomysłu.
Preferowane formy uczenia się	Bardzo duża aktywność, zróżnicowanie form. Selektywność i wysokie wymagania.	Włączanie się w dostępną ofertę instytucjonalną. Rzadko formalna edukacja i nowe technologie.	Ukierunkowane na zatrudnialność. Poza pracą dominują nieformalne i nisko kosztowe.
Znaczenie kontekstu	Częściej kobiety. Osoby z wykształceniem wyższym lub studium. Mieszkańcy dużych miast. Aktywni zawodowo, mobilni, posiadający duży kapitał kulturowy.	Doświadczenie złożonych problemów, wykluczenie społeczne. Dominuje wykształcenie zawodowe i podstawowe. Osoby nieaktywne zawodowo lub bezrobotne. Mały kapitał kulturowy. Częściej osoby powyżej 50 r.ż.	Często doświadczenia/ bariery ograniczające lub wstrzymujące potencjał rozwojowy. Dominują osoby młodsze, z niestabilną (prekaryjną) sytuacją na rynku pracy, ale aktywne zawodowo.

Tabela 5

Tabela typologii – różnicowanie w typach według wybranych cech społeczno-demograficznych

Cecha (liczba i procentowy udział w typie)	Typ użyteczny (n=17)	Typ ukierunkowany (n=23)	Typ wyzwania (n=11)	Typ normatywny (n=8)	Typ przetwarzania (n=7)	Typ poszukujący (n=16)
Kobieta	7 (41,2%)	14 (60,9%)	5 (45,5%)	6 (75,0%)	4 (57,1%)	6 (37,5%)
Mężczyzna	10 (58,8%)	9 (39,1%)	6 (54,5%)	2 (25,0%)	3 (42,9%)	10 (62,5%)
Przedział wiekowy: 25–34	2 (11,8%)	6 (26,1%)	0 (0,0)	3 (37,5%)	0 (0,0)	10 (62,5%)
Przedział wiekowy: 35–44	4 (23,5%)	8 (34,8%)	2 (18,2%)	3 (37,5%)	0 (0,0)	3 (18,8%)
Przedział wiekowy: 45–54	3 (17,6%)	5 (21,7%)	7 (63,6%)	1 (12,5%)	4 (57,1%)	1 (6,3%)
Przedział wiekowy: 55–64	8 (47,1%)	4 (17,4%)	2 (18,2%)	1 (12,5%)	3 (42,9%)	2 (12,5%)
Wieś	5 (29,4%)	7 (30,4%)	2 (18,2%)	1 (12,5%)	3 (42,9%)	3 (18,8%)
Małe miasto	6 (35,3%)	5 (21,7%)	2 (18,2%)	0 (0,0)	2 (28,6%)	1 (6,3%)
Średnie miasto	3 (17,6%)	2 (8,7%)	1 (9,1%)	2 (25,0%)	2 (28,6%)	3 (18,8%)
Duże miasto	3 (17,6%)	9 (39,1%)	6 (54,5%)	5 (62,5%)	0 (0,0)	9 (56,3%)
Wykształcenie podstawowe	3 (17,6%)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (57,1%)	0 (0,0)
Wykształcenie zawodowe	5 (29,4%)	2 (8,7%)	1 (9,1%)	0 (0,0)	3 (42,9%)	2 (12,5%)
Wykształcenie średnie	8 (47,1%)	6 (26,1%)	7 (63,6%)	2 (25,0%)	0 (0,0)	8 (50,0%)
Wykształcenie wyższe	1 (5,9%)	15 (65,2%)	3 (27,3%)	6 (75,0%)	0 (0,0)	6 (37,5%)
Nieaktywny(-a) zawodowo	5 (29,4%)	2 (8,7%)	1 (9,1%)	2 (25,0%)	4 (57,1%)	3 (18,8%)

c.d. tabeli 5

Cecha (liczba i procentowy udział w typie)	Typ użyteczny (n=17)	Typ ukierunkowany (n=23)	Typ wyzwania (n=11)	Typ normatywny (n=8)	Typ przetwarzania (n=7)	Typ poszukujący (n=16)
Bezrobotny(-a)	1 (5,9%)	1 (4,3%)	1 (9,1%)	0 (0,0)	2 (28,6%)	5 (31,3%)
Zatrudniony(-a)	11 (64,7%)	20 (87,0%)	9 (81,8%)	6 (75,0%)	1 (14,3%)	8 (50,0%)
Sektor: N/D	6 (35,3%)	3 (13,0%)	2 (18,2%)	2 (25,0%)	6 (85,7%)	8 (50,0%)
Sektor: Publiczny	2 (11,8%)	5 (21,7%)	3 (27,3%)	1 (12,5%)	1 (14,3%)	0 (0,0)
Sektor: Prywatny	6 (35,3%)	8 (34,8%)	3 (27,3%)	4 (50,0%)	0 (0,0)	6 (37,5%)
Sektor: Rolnictwo	3 (17,6%)	3 (13,0%)	2 (18,2%)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Sektor: NGO	0 (0,0)	4 (17,4%)	1 (9,1%)	1 (12,5%)	0 (0,0)	2 (12,5%)
N = Dokumenty	17 (20,7%)	23 (28,0%)	11 (13,4%)	8 (9,8%)	7 (8,5%)	16 (19,5%)

## 2.1. Typ użytecznej refleksyjności skoncentrowanej na potrzebach życiowych i wypełnianiu ról społecznych

Osoby przyjmujące styl użytecznej refleksyjności edukacyjnej nie przypisują uczeniu się w dorosłości jako takiemu dużego znaczenia lub wprost deklarują, że samo w sobie nie jest dla nich ważne. **Uczenie się i podejmowanie aktywności edukacyjnej jest narzędziem, które z konieczności wykorzystywane jest w celu zaspokojenia potrzeb życiowych, w tym tych związanych z zapewnieniem środków do życia, a więc utrzymaniem lub zdobyciem zatrudnienia.** Uczenie się zyskuje na znaczeniu, jeśli jest użyteczne w realizacji innych priorytetowych trosk życiowych, kiedy pozwala poradzić sobie z wyzwaniami, zmianami lub innymi uwarunkowaniami zewnętrznymi. Ważne dla tych osób jest wypełnianie zobowiązań tradycyjnie przypisanych do takich ról społecznych jak mąż, ojciec, żona, matka, syn lub córka. Kierują się poczuciem odpowiedzialności za siebie i swoich bliskich oraz ramami wyznaczonymi przez respektowane przez siebie normy społeczno-kulturowe. Osobisty rozwój, w tym osobisty rozwój zawodowy („robienie kariery”) nie jest dla nich znaczącą troską. Uczenie się i edukacja w dorosłości mają zatem czysto pragmatyczny, użyteczny wymiar

i to ta bezpośrednia użyteczność w odpowiadaniu na inne troski determinuje, na ile w danym momencie jest ceniona. Wypowiedź jednego z rozmówców pokazuje ten charakterystyczny stosunek do uczenia się:

(B:) A jakby pan tak spojrział na te wszystkie rzeczy, to w kontekście takiego rozwoju zawodowego czy ogólnie osobistego, to które z tych okresów czy wydarzeń faktycznie jest jakoś szczególnie ważne dla pana? [...]

(O:) Nie ma takich.

(B:) Nie ma?

(O:) Nie ma. To jest tylko, żeby rodzina mogła dobrze żyć (Leon, 4\_10).

### **Dominujące cele i troski edukacyjne**

Dominujące troski, którymi człowiek się kieruje, ucząc się, dotyczą sfery aktywności zawodowej i zarobkowej. W dużej mierze pochodzą one z porządku praktycznego lub naturalnego. Osoby o utylitarnym podejściu do uczenia się wskazują najczęściej, że dzięki uczeniu się w dorosłości zdobywają kompetencje, które są użyteczne w bieżącej aktywności zawodowej. Dzięki podejmowanym aktywnościom edukacyjnym mogą sprawnie i efektywnie wykonywać swoją pracę. W niektórych przypadkach przejawia się to w dążeniu do osiągnięcia statusu „fachowca”, co wiąże się z poczuciem samodzielności i zaradności w jakiejś dziedzinie oraz społecznym uznaniem ze względu na posiadane kompetencje (np. gospodarza, mechanika). Kolejną kluczową troską wskazywaną wśród utylitarnych uczących się i związaną z rozwijaniem kompetencji zawodowych jest dbanie o dobrostan swojej rodziny lub własny. Cele te, chociaż realizowane pośrednio (wysoka jakość wykonywanej pracy pozwala zdobyć i utrzymać zatrudnienie, dzięki któremu zarabia się pieniądze na utrzymanie), przywoływane są niejednokrotnie wprost podczas wywiadów jako kluczowe motywacje w podejmowaniu aktywności edukacyjnych. Inne, bardziej szczegółowe troski, cele i motywacje, którymi kierują się utylitarnie uczący się, są podporządkowane lub wynikają z tych głównych – chęci zdobywania uprawnień, wypełnianiu zobowiązań, potrzebie przebranżowienia. Przykład takiego celu przedstawia jeden z rozmówców, który planuje podjąć kurs obsługi koparki, aby uzyskać potrzebne uprawnienia. Gdyby nie formalne regulacje dotyczące obsługi takiego sprzętu, nie widziałby potrzeby przechodzenia kursu.

W centrum szkoleniowym miałem teraz składać właśnie u tej pani na kurs na koparko-ładowarki, bo posiadam ładowarkę, a nie mam dokumentów na nią. I ona niby jeździ tylko

po samym gospodarstwie, ale jakby się coś wydarzyło albo coś takiego, to nie wiadomo co to będzie i przydałby się na ten kurs. I myślę, że go zrobię. [...] Znaczy, obsługiwać umiem, tylko potrzebuję ten papierek (Tymoteusz, 1\_17).

Pragmatyzm i użyteczność ujawniają się także w troskach i celach realizowanych przy pomocy uczenia się poza pracą. Dominuje tu zdobywanie kompetencji praktycznych, które można wykorzystać w życiu prywatnym. Niejednokrotnie są to jednak złożone kompetencje, które wymagają dużego zaangażowania w ich rozwój. Przykładem są tu różnego rodzaju kompetencje budowlane, remontowe, mechaniczne, opiekuńcze, umiejętność prowadzenia pojazdów itp. Tego rodzaju kompetencje ułatwiają codzienne życie, pozwalają zadbać o bieżące potrzeby gospodarstwa domowego i, co dla niektórych ma istotne znaczenie, pozwalają zaoszczędzić pieniądze.

Szczególnie zadowolony jestem z tych rzeczy, które nauczyłem się, które potrzebuję w życiu prywatnym, takim codziennym. Bo maszyny to zawsze można się nauczyć. Ale jak dziecku się, nie wiem, zepsuło krzeselko, to ja się nauczyłem, jak ładnie wszystko zrobić, żeby było i eleganckie, i praktyczne. Jak zepsuł się... przykładowo piesek na baterie, no to też widziałem, jak go już naprawić właśnie dzięki filmikom na YouTubie. Ale właśnie to, co jest w codziennym użytku, jak telewizor czy tam pralka, i nie muszę na to wydawać własnych pieniędzy, tylko sam je zrobię, to jest największa frajda (Gerard, 2\_16).

Charakterystyczne dla tej grupy jest uczenie się potrzebnych umiejętności w odniesieniu do bieżąco identyfikowanych trosk performatywnych. Uczenie się zachodzi często nieformalnie i w sposób mało ustrukturyzowany, co zbliża te aktywności do kategorii uczenia się incydentalnego. W efekcie jednak osoby te posiadają liczne umiejętności, ale nie są one uporządkowane w kategoriach złożonych zestawów efektów uczenia się.

Rozmówcy realizujący ten styl wskazywali czasem na podejmowanie aktywności edukacyjnych związanych z realizowanymi zainteresowaniami i hobby. Co warto zaznaczyć, najczęściej podkreślali praktyczny charakter realizowanego zainteresowania i możliwość wykorzystywania go w celach użytkowych w życiu codziennym – zainteresowanie mechaniką pojazdową umożliwia bezkosztowe naprawianie własnego samochodu lub maszyn gospodarczych, a pasja szydełkowania pozwala robić ubrania dla dzieci. Osoby o utylitarnym podejściu do uczenia się, zwłaszcza z obszarów wiejskich, podejmują także niekiedy aktywności edukacyjne wynikające z uczestnictwa w lokalnych organizacjach społecznych, do których przynależność wiąże się z realizowaniem tradycji



rodzinnych, chęcią solidarnego wywiązania się ze zobowiązań wobec społeczności oraz spędzaniem czasu wolnego.

Uwidacznia się w tej grupie zróżnicowanie w priorytetyzowaniu obszarów uczenia się ze względu na płeć. Z uwagi na przyjmowane normy kulturowe, mężczyźni częściej angażują się w aktywności edukacyjne związane z rozwojem zawodowym – rozwijaniem potrzebnych kompetencji, aktualizowaniem umiejętności – oraz w projekty związane z przebranżowieniem lub przekwalifikowaniem. W swoich wypowiedziach wskazują oni na poczucie odpowiedzialności za zapewnienie środków finansowych rodzinie. Pozazawodowe aktywności edukacyjne mężczyzn nastawione są na użyteczność – np. prace remontowe. Kobiety natomiast częściej wskazują na swoją rolę w kontekście dbania o gospodarstwo domowe oraz wypełnianie obowiązków opiekuńczych i wychowawczych wobec dzieci lub innych zależnych członków rodziny. Częściej uczą się rzeczy pozazawodowych, które są użyteczne w gospodarstwie domowym lub w ramach hobby będącego oderwaniem od codziennej rutyny, ale najczęściej możliwe do realizowania w domu i bez dużych kosztów finansowych. Dążenie do wypełnienia zobowiązań przypisanych przyjętej roli społecznej może być interpretowane jako ważna troska napędzająca aktywność w obszarze edukacyjnym z poziomu porządku społecznego. Dążenie do postrzegania siebie lub bycia uznanym(-ą) jako dobry mąż, dobra matka, zaradny gospodarz, opiekuńcza córka, godny zaufania fachowiec stanowi sposób na kształtowanie swojej tożsamości, poczucie własnej wartości i zdobycie społecznego uznania.

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 tam te 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, 3\_19).

### **Sposoby kształtowania ścieżek edukacyjnych**

Osoby przyjmujące utylitarny styl refleksyjności edukacyjnej nie ujawniają złożonych i pogłębionych praktyk refleksyjności. Rzadko rozmyślają nad decyzjami edukacyjnymi i w skromny, choć racjonalny sposób analizują kierunki działań w tym zakresie. Ujawniany dialog wewnętrzny w kontekście edukacyjnym jest bardzo skromny, co przekłada się na

zwięzłość i faktograficzny charakter narracji na temat ścieżek edukacyjnych. W procesie podejmowania decyzji czasem wykorzystują komunikacyjne formy refleksyjności w postaci konsultowania swoich wyborów ze znaczącymi bliskimi, co wpisuje się w znaczenie, jakie przypisują zobowiązaniom z wypełniania istotnych ról społecznych. Przykład tego typu podejścia do podejmowania decyzji, który uwzględnia interesy i potrzeby członków rodziny oraz wymaga skonsultowania z bliskimi, przedstawia rozmówca zdobywający kompetencje w branży transportowej jako dodatkowym źródle zarobku:

(O:) No wsparcie to tylko tyle, że rodzice jak jeszcze byli na siłach, no to musieli żonie tu pomagać. Jak mnie nie było. A teraz biorę takie ładunki, żeby za długo nie jechać, dzień, dwa, trzy, czy dwa dni najwyżej [...] i żeby szybko wrócić do domu, bo trzeba nadgonić to, bo żona sama. No trzeba też mieć na uwadze drugą stronę. Nie tylko siebie.

(B:) A z tym kursem na licencję to jakby to też była wspólna decyzja, na zasadzie: spróbujmy, czy jakby to też było bardziej pana decyzja?

(O:) Nie, zawsze są jakieś tam rozmowy. Zawsze są rozmowy (Leon, 4\_10).

Wśród dorosłych przyjmujących utylitarny styl aktywności edukacyjnej dominuje brak planowania strategicznego i proaktywnego w aktywnościach edukacyjnych. Skupiają się oni na odpowiadaniu na bieżące wyzwania, potrzeby i zobowiązania. **Planowanie edukacyjne jest podporządkowane i ustępuje miejsca innym troskom, w takim sensie, że własny rozwój często nie jest życiowym priorytetem i może być wstrzymany, jeśli w innym obszarze życia wymagane jest większe zaangażowanie.** Wydłużenie perspektywy planowania i zintensyfikowanie praktyk refleksyjności następuje w niektórych przypadkach w sytuacji istotnej zmiany społeczno-ekonomicznej, np. kiedy pojawia się potrzeba przekwalifikowania się lub przebranżowienia.

W aspekcie nastawienia na samodzielność lub podporządkowanie rozmówcy przyjmują zróżnicowane postawy. To, co jest wspólne dla wielu osób w tej kategorii, to istotna rola zewnętrznych motywatorów w podejmowaniu aktywności edukacyjnych. W związku z tym, że dla tych rozmówców edukacja w dorosłości sama w sobie nie pojawia się wśród spraw, którym nadają duże znaczenie, rzadko angażują się w nią, jeśli nie pojawi się okoliczność zewnętrzna, która będzie ich do tego motywowała. Takimi okolicznościami może być konieczność odbycia kursu w celu uzyskania uprawnień do realizowania określonych prac, zdobycia wykształcenia wymaganego formalnymi regulacjami, niewystarczające dochody skłaniające do podjęcia działań na rzecz przekwalifikowania.

## Dynamika ścieżek

W przebiegu ścieżek edukacyjnych i sposobach ich kształtowania przez osoby przyjmujące utylitarny styl refleksyjności dominuje stabilność. Niestabilność w wymiarze zawodowym rzadko wiąże się z mobilnością społeczną, istotnym awansem społecznym, zmianą charakteru wykonywanej pracy lub awansem zawodowym polegającym na wspinaniu się po kolejnych stopniach kariery. Zmiany najczęściej wywoływane są przez okoliczności zewnętrzne – utratę pracy, nowe wymagania, zdarzenia losowe lub zmiany o charakterze biograficznym (narodziny dzieci, śmierć bliskiej osoby, emerytura).

## Preferowane formy uczenia się

Uczący się utylitarnie preferują uczenie się nieformalne. Taka forma aktywności edukacyjnych istotnie dominuje w ich doświadczeniu. Jest ona sposobem rozwijania kompetencji, który jest wybierany najczęściej. Szczególnie cenione jest uczenie się przez praktykę, w działaniu i od innych, bardziej doświadczonych osób, ale również będących praktykami. Powtarzające się relacje wskazywały na to, że najcenniejsze zasoby kompetencyjne w postrzeganiu rozmówców pochodziły np. od rodziców, którzy przekazywali wiedzę i umiejętności w zakresie prowadzenia gospodarstwa, czy od szefowej, która wprowadzała do zawodu. Jeden z rozmówców prezentuje jasno określony pogląd na tę kwestię.

*Praktyka jest lepszym nauczycielem jak teoria. Ja tak myślę (Roman, 3\_18).*

Ci rozmówcy chętnie również uczą się samodzielnie z łatwo dostępnych źródeł – z internetu (np. tutoriale na YouTube, materiały instruktażowe od producentów), z czasopism, z instrukcji. Jeśli chodzi o wykorzystywane źródła, to istotny jest ich praktyczny charakter i rzetelność w odniesieniu do użyteczności w rzeczywistych warunkach wykonywanej pracy lub innej sfery aktywności. Z perspektywy tych uczestników badania, tego typu nieformalne i wysoce praktyczne formy uczenia się zapewniają konkretne i przydatne umiejętności i wiedzę. Pozbawione są zbędnych formalizmów i nadmiaru teorii. Ucząc się nieformalnie, człowiek może dobierać to, co mu jest aktualnie potrzebne i w praktyce, na bieżąco sprawdzać swoje umiejętności i je doskonalić. Uczenie się w działaniu pozwala ponadto oszczędzać czas i inne zasoby, ponieważ następuje równolegle z realizacją kluczowych dla jednostki zadań. Jeden z rozmówców konfrontuje w poniższej wypowiedzi zalety samodzielnego uczenia się z instrukcji z bardziej formalnymi i zorganizowanymi formami, które określa jako „takie nauki”.

[...] to ja właśnie w księgarni w Białymstoku w określonej tematyce kupowałem książki. Żeby dla samego siebie, żeby wiedzieć. Bo niby takie książki to podstawowe rzeczy, nie, ale jak kupisz konkretne książki, powiedzmy opisany jakiś tam motor, czy tam Junak, czy Simson, czy MZ-ka, tam były wszystkie dane techniczne, z jaką siłą co się dokręca, jak to wygląda, jak złożyć. Ja mówię, dla mnie to bardziej książki, ja te pochwalę niż, powiedzmy, takie nauki (Roman, 3\_18).

Osoby o typie utylitarnej refleksyjności edukacyjnej angażują się także w uczenie się w sposób pozaformalny lub formalny. Bardzo rzadko jednak te formy wskazywane są jako preferowane. Praktykowane są najczęściej w związku z wymogami zewnętrznymi, kiedy trzeba zdobyć odpowiednie uprawnienia, wymagane kwalifikacje lub takie są wymogi pracodawcy. Wśród utylitarnych uczących się często spotykana jest krytyczna lub kontestująca postawa wobec sformalizowanych i „przeteoretyzowanych” form edukacyjnych. Jak pokazuje kolejny cytat, zorganizowane formy edukacyjne w postaci na przykład szkoleń zawierają elementy zbędne z punktu widzenia potrzeb i oczekiwań uczącego się. Wpływa to na poczucie straty czasu i niedopasowania do wymogu praktycznej użyteczności.

Nie, nie. Tak naprawdę to nie mam zbyt dobrego zdania o szkoleniach. Bardzo często uważam je za stratę czasu po prostu. No zazwyczaj są rozwleczone, nie jest przekazywana na nich wiedza, która by mnie interesowała tak w pełni, w stu procentach. Tak można powiedzieć, to z, nie wiem, trzydzieści, czterdzieści procent materiału, który w ogóle wiesz, ociera się o to, czym ja się zajmuję i co by mnie interesowało (...). Ale mam wrażenie, że siedzenie przed kompem i poświęcenie temu, nie wiem, jakiegoś czasu, paru godzin, to chyba tam więcej niż słuchanie, wiesz, kogoś, kto mi opowiada o czymś, czego ja nie do końca rozumiem (Emil, 2\_07).

### Kontekst społeczno-biograficzny

Wśród rozmówców przyjmujących utylitarny styl refleksyjności edukacyjnej przeważali mężczyźni, osoby zamieszkujące małe miasta i tereny wiejskie. Najczęściej są to osoby aktywne na rynku pracy. Bardzo rzadko ten styl działania ujawnia się u osób z wyższym wykształceniem, najczęściej występuje wśród rozmówców posiadających wykształcenie zawodowe lub podstawowe.

Do istotnych czynników identyfikowanych jako znaczące dla podejmowania i angażowania się w dorosłości zaliczyć można czynniki biograficzne i rodzinne związane z dużym znaczeniem przypisywanym **wypełnianiu zinternalizowanych**

**ról społecznych i rodzinnych.** Z jednej strony może to ukierunkowywać wybory edukacyjne, jak dzieje się często wśród rolników, którzy przejmują ziemię i gospodarstwo po rodzicach lub się do tego przygotowują i dostosowują do tego ścieżkę edukacyjną. Z drugiej strony natomiast poczucie zobowiązania lub wizja sposobu wypełniania roli może wpływać na to, że rozwój i edukacja nie są postrzegane jako priorytetowe troski i mogą ustąpić miejsca innym ważnym zadaniom życiowym – zarobieniu pieniędzy, wychowaniu dzieci, budowie domu itp. W tym kontekście ujawnia się istotna rola wzorców rodzinnych – sytuacji, kiedy rozmówcy inspirują się lub odtwarzają schematy działania obserwowane w dzieciństwie wśród rodziców lub innych członków rodziny oraz kiedy opowiadają o stosunku do edukacji formalnej, który był im przekazywany lub jakie drogi rozwoju były im narzucane w ramach edukacji wstępnej.

### Utylitarnie refleksyjni dbający o siebie

Wśród osób prezentujących utylitarny typ refleksyjności wyszczególnić można charakterystyczną grupę, która w przebiegu biografii przekształca swoje podejście do uczenia się w dorosłości. Część osób, wraz z wypełnieniem zobowiązań wynikających z realizowanej dotychczas roli społecznej, zaczyna ujawniać zainteresowanie i angażować się w aktywność edukacyjną, która będzie służyła odpowiadaniu na bardziej podmiotowo ukierunkowane troski. **Wśród uczestników badania są to najczęściej rozmówczynie z najstarszej grupy wiekowej,** które są już nieaktywne zawodowo. W związku z faktem, że zakończyły pracę zawodową, a ich dzieci są już samodzielne, zaczynają zwracać większą uwagę na swój dobrostan i poszukują aktywności w innych sferach.

Kobiety te zaczynają podejmować aktywności edukacyjne, które dotyczą realizowania zainteresowań i pasji oraz związane są z profilaktyką zdrowia psychofizycznego. Zdobywanie nowych umiejętności pozwala im pozostać aktywnymi, rozwijać nowe pasje lub zainteresowania, na które wcześniej nie miały czasu. Dzięki utrzymaniu tej aktywności zwiększa się ich poczucie sprawczości, samorealizacji i osobistej satysfakcji. Jest to dla nich również możliwość wzmocnienia się i sprawdzenia w nowych rolach. Ważnym aspektem podejmowanych aktywności staje się też ich socjalizacyjny wymiar. Przez udział w różnego typu zajęciach rozwijają relacje społeczne, są aktywne i zaangażowane. Działają w ramach społeczności lokalnej lub bardziej czy mniej sformalizowanych grup, dzielą się swoim doświadczeniem oraz umiejętnościami i mogą dzięki temu zyskać uznanie w nowym

kontekście biograficznym. Wśród podejmowanych aktywności znajdują się: twórczość folklorystyczna, plastyczna, śpiew lub taniec, zorganizowana aktywność fizyczna (joga, żeglarstwo, jeździectwo) czy też nauka języków obcych. Jedna z rozmówczyń opowiada o podejmowaniu tego typu aktywności na emeryturze i korzyściach, jakie w związku z tą aktywnością identyfikuje:

I o kontakt z ludźmi, poznawanie nowych miejsc, bo właśnie w tym Polskim Związku Emerytów i Rencistów, tam jest kilka takich kół, przeszło 10 tutaj w K. Ja między innymi należę do P. i w tych P. mamy taki zespół śpiewaczy i z tym zespołem też jeździmy po różnych miejscowościach na zaproszenia takie wzajemne. Teraz właśnie mieliśmy jechać w ostatnią niedzielę maja, to mamy jechać, do S. na koncert pieśni Maryjnej. Także nowych ludzi można poznać, wymienić się doświadczeniami, posłuchać, jak inni śpiewają (Adrianna, 4\_07).

Rozmówcy korzystają wtedy chętnie z oferty różnego typu instytucji i lokalnych organizacji społecznych. Dzięki nim mogą ograniczyć wydatki i koszty związane z uczestnictwem, a dodatkowo instytucje te pełnią rolę integrującą, animacyjną i organizującą grupowy charakter aktywności. W angażowaniu się w nowe aktywności i w przekształcaniu stylu działania dla tej grupy istotne znaczenie mogą mieć wyzwalacze i zewnętrzne motywatory w postaci zachęt ze strony otoczenia społecznego (koleżanki, rodzina) lub informacja na temat dostępnej lokalnie oferty.

No ja poszłam do tego klubu, wie pani? Jak zmarł mąż, to tak z rok to ja w ogóle nie wychodziłam z domu nigdzie, bo mnie nic nie interesowało, prawda. A po roku, tak właśnie koleżanki mnie ciągnęły, pchnęły, żeby się zapisać do tego klubu, który niestety dużo mi pomógł, bo człowiek się tak pomalutku zaczął otwierać, tak? Bo tak to taki był zamknięty, wszystkie bramy (Wioletta, 4\_19).

Aktywność edukacyjna podejmowana jest przez utylitarnych dbających o siebie także w formie indywidualnej, w ramach samodzielnego rozwijania zainteresowań lub innych aktywności. Najczęściej uczą się wtedy nieformalnie. Co interesujące, ważnym źródłem informacji jest dla nich internet. Starsze osoby rozwijające zainteresowania chętnie korzystają z materiałów, tutoriali, inspiracji, które znajdują w portalach społecznościowych i hobbystycznych. Korzystają też z aplikacji edukacyjnych na urządzenia mobilne. Taka aktywność wpływa na rozwijanie kompetencji cyfrowych i bycie na bieżąco w tym zakresie.



## 2.2. Typ ukierunkowanej refleksyjności, skoncentrowanej na zarządzaniu swoją karierą

W ramach refleksyjności ukierunkowanej uczestnicy badania przypisują uczeniu się i aktywności edukacyjnej ogólnie duże znaczenie w kontekście własnego rozwoju zawodowego. **Uczenie się jest ważne jako istotny mechanizm wspierania lub kształtowania kariery. Dominuje w tym podejściu pragmatyzm, ale rozwój zawodowy często wiązany jest także z rozwojem osobistym.** Występuje w tych narracjach współzależność między osiągnięciami w pracy a osobistymi celami i troskami biograficznymi. W odróżnieniu od osób realizujących utylitarny styl refleksyjności edukacyjnej, osoby prezentujące ukierunkowany styl refleksyjności, w bardziej indywidualny i osobisty sposób podchodzą do kształtowania kariery i rozwoju zawodowego. Nie jest on wyłącznie środkiem do celu, ale również traktowany jest jako ważna troska sama w sobie. W tym aspekcie można dokonać rozróżnienia na **pragmatycznych menagerów własnej kariery**, którzy większą wagę przywiązują do ścieżek kariery, dróg awansu i włączania się w strukturę organizacyjną w miejscu pracy oraz na **zaangażowanych profesjonalistów**, którzy przez rozwój zawodowy kształtują swego rodzaju tożsamość profesjonalną z silnym podłożem normatywnym dotyczącym wypełniania profesjonalnej misji lub etosu zawodowego. Wiele osób prezentujących ten styl ceni sobie stabilność i przewidywalność ścieżek edukacyjnych. Jedna z rozmówczyń, dokonując autoprezentacji przed rozpoczęciem głównej narracji, określiła podstawowy obszar swojego zainteresowania i aktywności rozwojowej, gdzie praca zawodowa stanowi jej centralny punkt:

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, 1\_01, Poz. 6).

### Dominujące cele i troski edukacyjne

W przypadku osób przyjmujących ukierunkowany styl refleksyjności edukacyjnej sfera uczenia się do pracy i w pracy stanowi podstawowy obszar celów i trosk związanych z podejmowanymi aktywnościami edukacyjnymi. Wśród trosk związanych z aktywnością zawodową ważne są dla nich te związane z porządkiem praktycznym. Performatywne cele dotyczące zdobywania, rozwijania i doskonalenia kompetencji wykorzystywanych

w pracy pozwalają wzmocnić warsztat pracy, wypełniać rzetelnie swoje obowiązki zawodowe i radzić sobie z napotkanymi profesjonalnymi wyzwaniami. W przypadku osób bardziej zaangażowanych i ukierunkowanych tożsamościowo, wzmocnienie swoich kompetencji wiąże się z dążeniem do osiągnięcia wysokiego poziomu profesjonalizmu, mistrzostwa lub specjalizacji.

Kolejny zestaw trosk, który ujawnia się jako istotny dla tej grupy uczących się dorosłych, to cele na pograniczu porządku praktycznego i społecznego. Podejmowane aktywności edukacyjne, zdobyte kompetencje, ale także sama aktywność i jej potwierdzenie (kwalifikacje, certyfikaty, udział w procedurach rozwojowych) pozwalają zwiększać zatrudnialność, budować pozycję w miejscu pracy oraz zarządzać ścieżką kariery. Osoby o ukierunkowanym stylu refleksyjności często wykazują przekonanie (co istotne, potwierdzone doświadczeniem), że dzięki osobistemu zaangażowaniu lub włączeniu się w procesy rozwojowe mogą łatwiej wdrożyć się w realizację nowych zadań w podejmowanej pracy, uzyskać awans lub zwiększyć swój profesjonalny status. Szczególną formą realizowania tego typu trosk jest konstruowanie całych biograficznych projektów zawodowych, które opierają się na podejmowaniu aktywności edukacyjnej. Są to sytuacje, w których na jakimś etapie życia (może to być realizowane marzenie z dzieciństwa lub zrewidowana ścieżka rozwoju w późnej dorosłości) osoba określa plan zostania określonym profesjonalistą – nauczycielką, zawodowym kierowcą, pszczelarką – i podporządkowuje temu celowi swoje działania w obszarze uczenia się w dorosłości.

Dla części osób prezentujących ten styl refleksyjności edukacyjnej ważnym obszarem trosk w kontekście rozwoju zawodowego są troski z porządku społecznego. Pierwszy ich rodzaj to podmiotowe potrzeby związane z samorealizacją i rozwojem osobistym realizowane w ramach aktywności zawodowej. Rozmówcy wskazywali, że owocna kariera i podejmowanie wyzwań w pracy pozwalają im się realizować i dają poczucie indywidualnego rozwoju. Dzięki karierze i osiągnięciom budują poczucie własnej wartości i niezależności. Niezależność, szczególnie dla kobiet, jest związana także z materialnym aspektem pracy, kwestią bezpieczeństwa finansowego i zdolności do bycia samowystarczalną oraz konkurencyjną na rynku pracy.

Tak. Na swój sposób bardzo często miałam wrażenie, że kobieta, pomimo że jest kobietą, jest stworzona lub ma predyspozycje, proszę wybrać sobie właściwe określenie, do macierzyństwa, też jest to taki byt, który w życiu zawsze też powinien liczyć na siebie. Czyli część osób uważa, że kobieta w małżeństwie się odnajduje, że ta kobieta w małżeństwie się spełnia i też w małżeństwie, że tak powiem, te sprawy

finansowo-bytowe są łatwiejsze, ale ja wychodzę też z innego założenia, i będę to też maniakalnie powtarzała, że kobieta zawsze też powinna być niezależna finansowo, bo któregoś dnia, gdy zostanie zupełnie sama, będzie musiała liczyć na siebie, powinna sobie umieć poradzić i powinna umieć być niezależna (Monika, 3\_01).

Kształtowanie poczucia własnej wartości, sprawczości w przypadku niektórych kobiet wiąże się także z troską dotyczącą przełamywania stereotypów dotyczących ról płciowych i aktywności oraz pozycji kobiet w sferze zawodowej, co ujawnia emancypacyjny wymiar uczenia się także w kontekście rozwoju zawodowego. Poczucie własnej wartości uzyskiwane jest również na drodze uznania i docenienia osiągnięć wynikających z rozwoju kompetencji i zdobywania kwalifikacji przez inne osoby w środowisku pracy – pracodawców, współpracowników, a także odbiorców działań lub klientów. Jedną z rozmówczyń pracującą jako nauczycielka pokazuje znaczenie uznania swoich osiągnięć i kompetencji przez otoczenie jako ważny element wzmacniania swojej wartości w kontekście zawodowym:

Czuję taką potrzebę, dowartościowuję się i przy tym dowartościowuję się w swoich oczach, w oczach otoczenia swojego, między innymi też pracodawcy, rodziców, z którymi mam kontakt. Mówię tutaj o rodzicach przedszkolnych. [...] Rodzicach moich tutaj wychowanków. No i myślę, że też jakby tytuł, który mam, tytuł też wychowawcy, nauczyciela przedszkolnego zobowiązuje do czegoś. [...] Tak, żeby odświeżać swoją wiedzę, poszerzać z kolejnych zakresów (Mika, 1\_06).

Szczególnym obszarem trosk z porządku społecznego, którymi **zaangażowani profesjonaliści** przeważnie kierują się, podejmując aktywność edukacyjną, jest normatywny wymiar rozwoju zawodowego przejawiający się w dążeniu do wypełnienia etosu profesjonalnego zinternalizowanego przez jednostkę. Wśród przekonań, które związane są z taką postawą, znajduje się zobowiązanie do ciągłego rozwoju i doskonalenia zawodowego, profesjonalna odpowiedzialność lub przekonanie o misji w ramach wykonywanej profesji. Przykładem jest tu misja pomagania innym w pracy nauczycielki lub fizjoterapeutki, albo przekonanie, że świadczone usługi służą zwiększaniu dobrostanu odbiorców, np. usługi kosmetyczne, fryzjerskie.

Chciałam się poczuć pewniej w tym, co robię, bo pracując z ludźmi, bierze się też za nich odpowiedzialność. Ktoś powierza nam swoje zdrowie, będąc przekonanym o tym, że jesteśmy osobami wykwalifikowanymi i kompetentnymi, i nie chciałam zawieść tych oczekiwań. Czułam się odpowiedzialna za to, co robię. Chciałam to robić na miarę swoich

najlepszych możliwości, a ponieważ, mimo że studia dają nam dobrą podstawę już do pracy w zawodzie, to nie powodują, że czujemy się pewnie od razu w tym, co robimy (Karolina, 1\_19).

W narracjach i wypowiedziach na temat uczenia się w dorosłości prezentowanych przez osoby realizujące ukierunkowany styl refleksyjności sfera rozwoju i aktywności edukacyjnej podejmowanych poza pracą ma zdecydowanie mniejsze znaczenie. Część rozmówców w ogóle nie ujawnia takiego zaangażowania. Inne osoby rozszerzają swoje zainteresowania w ramach aktywności zawodowej na życie prywatne lub aktywność społeczną. Przykładem jest informatyk, który wykorzystuje swoje kompetencje do wspierania działalności organizacji pozarządowej lub nauczycielka, która pogłębia wiedzę pedagogiczną z myślą o realizowaniu zadań wychowawczych wobec własnych dzieci.

[...] u mnie się zrodziło podejrzenie, że on ma jakieś trudności z integracją sensoryczną, i w tydzień przeczytałam książkę, która leżała przez rok, bo uznałam, że muszę po prostu znaleźć odpowiedź, a jeszcze nie mam wystarczającej wiedzy ze studiów, żeby móc powiedzieć coś ze stuprocentową pewnością, więc przeczytałam tę książkę, dowiedziałam się, co się miałam dowiedzieć, że moje podejrzenia były słuszne, i tak, i teraz przy okazji mamy pracy trochę z synem w temacie (Pola, 1\_12).

W tej grupie znajdują się też osoby, które zdobywają różne kompetencje w intencjonalny sposób w ramach prywatnych zainteresowań, pasji czy wykonywania codziennych zadań, ale w swoich narracjach albo je pomijają, albo prezentują je w ograniczony sposób, co może wskazywać na mniejsze znaczenie im przypisywane. Aktywność rozwojowa poza pracą jest traktowana wtedy nie jako kluczowa troska, lecz jako dodatkowe działanie pozwalające zrobić coś dla siebie, oderwać się od codziennych obowiązków i wyzwań.

### Sposoby kształtowania ścieżek edukacyjnych

Osoby przyjmujące ukierunkowany styl refleksyjności edukacyjnej najczęściej stosują analityczne i uporządkowane praktyki refleksyjności. W ich narracjach dotyczących sposobu dokonywania wyborów i podejmowania decyzji o uczeniu się dominuje umiarkowanie intensywne, racjonalne analizowanie oraz szacowanie stosunku kosztów i korzyści. Identyfikują swoje potrzeby rozwojowe w zakresie aktywności zawodowej i poszukują sposobów odpowiedzi na nie przez uczenie się. Osoby te wykorzystują komunikacyjne praktyki refleksyjności, ale częściej w ramach kontekstu zawodowego – omawiania planów rozwojowych, konsultowania propozycji lub sugerowania

konkretnych działań edukacyjnych z pracodawcami, współpracownikami lub innymi osobami odpowiedzialnymi za rozwój w miejscu pracy. Rządziej podejmują działania spontanicznie w odpowiedzi na nadarzające się możliwości.

[...] kursy, które wybrałam, wybierałam świadomie. To nie było jakby ślepy traf, a, nie mam co wybrać, to wybieram to. Zawsze z mojej strony to było przemyślane decyzje, więc nie żałowałam tego, że na nie szłam (Karolina, 1\_19).

Przy podejmowaniu decyzji, rozmówcy ukierunkowani na rozwój zawodowy są podmiotowo zaangażowani w kształtowanie swoich ścieżek edukacyjnych w ramach uwarunkowań stwarzanych przez kontekst organizacyjny wykonywanej pracy. Oznacza to, że jeśli w tym kontekście, w miejscu pracy są ustalone rozwiązania, procedury, proponowana jest oferta edukacyjna, która sprzyja realizowaniu kluczowych trosk, to będą chętnie i w akceptujący sposób się w nią włączali. W przypadku, kiedy takiej oferty lub kultury organizacyjnej nie ma, mogą próbować ją zainicjować lub poszukiwać dostępnej oferty samodzielnie. Z drugiej strony, w niektórych przypadkach skutkuje to zniechęceniem i frustracją.

To jeśli chodzi o takie szkolenia z firmy, no to były głównie te. Firma ogólnie niespecjalnie miała potrzebę, w cudzysłowie, inwestowania w pracowników, więc ja naprawdę uważam, z perspektywy czasu i patrząc na to, ile inni mieli szkoleń, to ja miałam ich mnóstwo. Ja sobie naprawdę – jak coś już wynalazłam, to nie było opcji, żebym ja po prostu tego szkolenia nie miała. Uchodziłam tam, kogo mogłam, ale szkolenie było. No był budżet, no to czemu miałam nie skorzystać, tak? Jak komuś się nie chciało, no to trudno, ja chodziłam, jak mogłam (Edyta, 2\_13).

Uwarunkowania kontekstu zatrudnienia są jednym z czynników, który wpływa albo na przyjmowanie postawy bardziej reaktywnej (włączającej się w tym przypadku) lub proaktywnej (inicjującej). **Co warte zaznaczenia, silna kultura organizacyjna skoncentrowana na rozwój pracowników, istniejące procedury lub wymagania formalne strukturyzujące ścieżki kariery pracowników mogą wzmacniać lub rozwijać ten typ refleksyjności u osób, które są na początkowym etapie kształtowania ścieżki kariery lub jeśli samodzielnie nie wykształciły proaktywnego nastawienia.** Przyczynia się to do internalizowania przekonań o potrzebie rozwoju i wypracowania ukierunkowanego sposobu kształtowania ścieżek edukacyjnych. Przykład mogą tu stanowić procedury awansu zawodowego nauczycieli lub niektóre korporacyjne systemy rozwoju pracowników.

Wśród ukierunkowanych uczących się dorosłych uwidacznia się zdolność do długookresowego i strategicznego planowania, które wpisuje się w koncepcję zarządzania własną karierą. Pomimo że takie planowanie nie zawsze jest praktykowane, to w sytuacji, kiedy jednostki określają ważne z perspektywy kształtowania kariery zawodowej cele, mają tendencje do przyjmowania dłuższej perspektywy czasowej. Osoby realizujące ukierunkowany styl refleksyjności wiążą najczęściej swoje plany edukacyjne z wynikami podjętego szacowania i analizowania oraz identyfikowania obszarów do rozwoju. Dodatkowo wśród żarliwych profesjonalistów widoczna jest większa wewnątrzsterowność, determinacja i osobiste zaangażowanie w realizowanie zaprojektowanych ścieżek edukacyjnych.

### Dynamika ścieżek

W rekonstruowanych przez rozmówców w ich narracjach ścieżkach edukacyjnych dominuje stabilność. Czasem przybiera ona formę bardzo osadzonej i progresywnie rozwijającej się ścieżki w określonym zawodzie, branży lub organizacji. W innych przypadkach pojawiają się zmiany pracy lub branży, ale stanowią wtedy ważne wydarzenie w ścieżce rozwojowej, które często traktowane jest jako punkt zwrotny. Wpływ na ścieżkę mogą mieć także ważne wydarzenia biograficzne (narodziny dziecka, rozwód, problemy zdrowotne, terapia/coaching), które wymagają przeorganizowania schematów działania, a czasem wyzwalają transformację biograficzną o głębszym charakterze.

### Preferowane formy uczenia się

Osoby przyjmujące ukierunkowany styl refleksyjności wykazują stosunkowo dużą aktywność edukacyjną. Uczą się, wykorzystując różne formy, i podporządkowują je założonym celom rozwojowym lub włączają się w ofertę proponowaną w ramach struktury organizacyjnej, w której funkcjonują. Z tego powodu nie odrzucają formalnej edukacji i ustrukturyzowanych aktywności pozaformalnych. Takie formy edukacyjne zapewniają zdobycie kwalifikacji lub innego rodzaju potwierdzeń, które mają znaczenie w kształtowaniu kariery. Dzięki nim mogą dokumentować swoje osiągnięcia oraz uzyskiwać formalne kwalifikacje lub uprawnienia wymagane do realizowania określonych aktywności zawodowych. O dostępnej ofercie zapewnianej przez pracodawcę i regułach jej stosowania opowiada jedna z rozmówczyń pracująca w instytucji publicznej.



To znaczy tak, jest planowany na dany rok budżetowy, planowane są szkolenia, czy to wynikające ze zmiany przepisów, czy wprowadzenia nowych zadań, czy przeszkolenia nowych pracowników. I to są planowane szkolenia. Oczywiście w ramach miary posiadanych środków i w ramach potrzeb, mogą być też organizowane szkolenia takie pozaplanowe. No ale w pierwszej kolejności te szkolenia, które są już zaplanowane (Antonina, 1\_01, Poz. 146).

Jeśli rozmówcy sami dobierają ofertę edukacyjną, to poza znaczeniem związanym z dokumentowaniem osiągnięć, cenią takie, które odpowiadają na konkretne potrzeby identyfikowane w realizowaniu zadań zawodowych i pozwalają radzić sobie z konkretnymi wyzwaniami. Ważny jest praktyczny wymiar zdobywanych kompetencji, który odpowiada na performatywne cele rozwojowe. Sprawdzają się wtedy praktyczne formy edukacyjne (warsztaty, *case studies*, dzielenie się wiedzą, uczenie się w działaniu).

W wypowiedziach uczestników badania należących do tej grupy pojawia się znaczenie zdobywania kompetencji od bardziej doświadczonych praktyków, mentorów, mistrzów, którzy dzielą się profesjonalnym doświadczeniem, przekazują wiedzę, która opiera się na praktyce. Ważne jest, że takie osoby funkcjonują w ramach struktury organizacyjnej miejsca pracy, a kultura organizacyjna lub procedury określają rolę takich osób jako wspierających rozwój mniej doświadczonych pracowników. Co interesujące, narracje bardziej doświadczonych pracowników pokazują, że wraz z indywidualnym rozwojem profesjonalnym sami mogą się stać mentorami dla mniej doświadczonych kolegów i koleżanek w środowisku pracy.

### Kontekst społeczno-biograficzny

Wśród uczestników badania styl ukierunkowany częściej ujawniał się w narracjach kobiet. Dominuje wśród nich wykształcenie wyższe lub średnie. Pojedynczy rozmówcy z wykształceniem zawodowym stanowią nietypowe przykłady tego stylu. W odniesieniu do specyfiki opisywanego stylu nie jest zaskakujące, że dotyczy on przede wszystkim osób aktywnych zawodowo. Nieaktywni i bierni zawodowo uczestnicy badania przyjmujący ten styl refleksyjności to osoby w procesie zmiany – po utracie pracy lub w trakcie poszukiwania nowej.

Osoby prezentujące ukierunkowany styl refleksyjności edukacyjnej rzadko korzystają ze wsparcia urzędów pracy, instytucji pomocy społecznej lub innych form wsparcia instytucjonalnego, co wynika z tego, że najczęściej mają stabilną sytuację na rynku pracy. Często natomiast korzystają z oferty i wsparcia w miejscu pracy. Realizowaniu



ukierunkowanego stylu refleksyjności sprzyja praca w miejscach, które zapewniają stabilność zatrudnienia, przejrzyste ścieżki rozwojowe, dostępną ofertę rozwojową podporządkowaną systemom awansu. Przykładem takich środowisk pracy, które ujawniały się w narracjach, są administracja publiczna, oświata, duże przedsiębiorstwa.

### Zindywidualizowani ukierunkowani

Podobnie jak w przypadku typu utylitarnego, część rozmówców, która realizowała ukierunkowany styl refleksyjności, przekształca swój styl działania i ukierunkowuje go bardziej na realizowanie celów poza karierą zawodową. W odróżnieniu jednak od dbających o siebie utylitarnych, gdzie zmiana obserwowana była u rozmówców w najstarszej grupie wiekowej, zindywidualizowani ukierunkowani pojawiają się wśród uczestników badania będących na różnych etapach życia.

Wśród osób, które dokonały zmiany podejścia do uczenia się, wzrasta zaangażowanie i znaczenie przypisywane rozwojowi poza pracą. Osoby te poświęcają więcej czasu na rozwój zainteresowań i pasji, skupiają się na zadbaniu o swój dobrostan psychiczny i fizyczny oraz rozwój w wymiarze osobowym. Zmianie tej towarzyszy często wzrost poziomu refleksyjności. Przejawia się to w praktykach polegających na pogłębionym rozmyślaniu i nastawieniu na identyfikowanie potrzeb osobistych. Przedstawiciele tej grupy intensywniej analizują i rozważają wybory edukacyjne, nastawiając się na realizowanie indywidualnie określonych celów, które zapewniają osobistą satysfakcję i spełnienie. Zaczynają zadawać sobie podmiotowe pytania dotyczące tego, co naprawdę chcą robić, jak zadbać o siebie, co sprawia im satysfakcję. Niekiedy zmiana polega na bardziej świadomym i osobiście zorientowanym podejściu do kształtowania kariery zawodowej. Może to ujawniać się w postaci decyzji o przebranżowieniu, nowym kierunku rozwoju lub zmianie intensywności aktywności zawodowej.

I myślę, że to było z kolei szkolenie czy zmiana kwalifikacji, która zdecydowanie zmieniła moje podejście do pracy zawodowej. Czyli tak jak coaching zmienił moje życie, tak *lean* w usługach zmienił moje życie zawodowe (Ludwik, 3\_06).

Przykładem reorientacji stylu ukierunkowanego jest historia jednego z rozmówców, który w pewnym momencie rozwoju kariery zawodowej podjął studia filozoficzne z chęcią zrobienia czegoś dla siebie. Wiązało się to z dążeniem do satysfakcji ze zdobywania wiedzy i lepszego rozumienia otaczającej go rzeczywistości.

No w tamtym czasie akurat sytuacja zawodowa i rodzinna pozwalała mi na podjęcie takiego bezinteresownego właściwie, z punktu widzenia praktycznego, działania i podjąłem je z dużą przyjemnością, z dużą chęcią [śmiech] i radością (Piotr, 2\_06).

Jak sam zauważa, decyzja ta wiązała się z ustabilizowaniem sytuacji zawodowo-osobistej i możliwością spojrzenia z innej perspektywy na priorytety życiowe. Otwarcie się na nowe sfery rozwoju wiązało się z autorefleksją i przeformułowaniem priorytetów – kluczowych trosk i celów, które kierowały sposobem kształtowania ścieżki edukacyjnej. Rozwijanie kariery zawodowej przestało być dominującą troską, a stały się nimi zadbanie o życie rodzinne i chęć realizowania pasji.

No tak, no kwestia, czy wolę ten czas spędzić z rodziną, czy wolę ten czas spędzić, nie wiem, na spacerze, czy wolę ten czas spędzić na wakacjach, czy wolę ten czas spędzić na uczeniu się. No. I o ile w kontekście... Ale to w takim osobistym. Bo mi już w pewnym momencie przestało zależeć też na tym takim rozwoju zawodowym. Już nie zależy mi jakoś na tych szkoleniach, kursach, robieniu tych certyfikatów i tak dalej, i tak dalej. Też jakby ta kariera zawodowa nie jest już dla mnie tak bardzo ważna, zwłaszcza w momencie, kiedy mój zawód nie łączy się z moją pasją, o (Piotr, 2\_06).

Procesy tego typu mogą być związane również z doświadczeniem wypalenia zawodowego, kiedy długotrwały i źle zarządzany stres związany z aktywnością zawodową prowadzi do emocjonalnego wyczerpania, utraty poczucia satysfakcji z wykonywanej pracy i pojawia się potrzeba zdystansowania się od tej sfery życia. Angażowanie się w aktywności w innym obszarze, w tym edukacyjnym, staje się dla niektórych osób sposobem na radzenie sobie i zadbanie o własny dobrostan.

### 2.3. Typ refleksyjności nastawionej na wyzwania, otwartej na zmianę i wykorzystywanie możliwości

W ramach tej refleksyjności uczący się rzadko opisują w rozbudowany sposób znaczenia i wartości, jakie wiążą się z edukacją oraz uczeniem się w dorosłości.

**Uczenie się jest istotne i często podejmowane, ale w odniesieniu do konkretnych możliwości rozwojowych i w ramach wsparcia w realizacji projektów życiowych, jakie zapewnia. Osoby te są przedsiębiorcze i otwarte na nowe doświadczenia. Chętnie podejmują się wyzwań, dobrze reagują na zmiany i są ciekawe świata.**

Z tego powodu mają tendencje do zmian w kontekście zatrudnienia i podejmowanej aktywności zawodowej. Angażują się intensywnie w kolejne projekty biograficzne, ale

mogą je też porzucać, kiedy nie zapewniają im realizacji przyjętych celów lub gdy cele zostaną osiągnięte na określonym poziomie. Ważne jest dla nich osobiste zaangażowanie i zainteresowanie. W ogólnym wymiarze kieruje nimi potrzeba bycia aktywnym, otwartość na doświadczenia, ciekawość świata, dążenie do zdobywania indywidualnych osiągnięć i mierzenie się z napotkanymi wyzwaniami. Dążenie do ciekawego życia i otwartość na nowe doświadczenia wskazywane są przez jedną z rozmówczyń jako podstawowe motywatory do angażowania się w aktywności edukacyjne:

(B:) Dlaczego ludzie dorośli się uczą?

(O:) No bo żeby coś nowego poznać, doświadczyć, że to jest tak ciekawe, interesujące, że ten... Jak ja mówiłam, że ten świat jest taki ciekawy, że taki nowy, że to jak codziennie jak nowy dzień, że nowe doświadczenie. Dlatego dla mnie, żeby było ciekawie żyć. Nie dlatego, żeby być mądrym, żeby być tam wyszkolonym, żeby kogoś uczyć, nie. Nie dlatego. Ani nie dlatego, żeby dzieci swoich uczyć. Nie. Żeby doświadczyć (Rebeka, 2\_01).

## Dominujące cele i troski edukacyjne

Charakterystyczne dla tej grupy rozmówców w narracjach na temat celów podejmowania aktywności edukacyjnej jest **zacieranie się granic lub płynne granice między sferami zawodową, osobistą i społeczną**. W ich wypowiedziach ujawnia się trudność z wydzieleniem, czego uczą się do pracy, a czego dla siebie, ponieważ często praca zawodowa jest wyzwaniem osobistym, pasją albo osobiste zaangażowanie przekształca się w społeczną aktywność.

Z tego powodu trudno też wydzielić priorytetowy porządek trosk związanych z uczeniem się. Głównym celem jest realizowanie aktualnie dla nich ważnych projektów biograficznych. W ramach tych projektów mogą równocześnie dążyć do zadbania o utrzymanie się lub dobrostan swojej rodziny oraz chcieć uzyskać osobistą satysfakcję z osiągnięcia profesjonalnego. Dążąc do tych celów, są zmotywowani, żeby w wymiarze performatywnym osiągnąć wysoką sprawność w działaniu.

Przykładem takiej refleksyjności, w której widoczna jest współzależność różnych trosk, jest historia jednego z rozmówców. Mężczyzna ten w związku z doświadczeniem problemów zdrowotnych w rodzinie zainteresował się tematyką żywności ekologicznej. Sytuacja zdrowotna członka rodziny oraz chęć znalezienia odpowiedzi na to wyzwanie stały się pierwotnym celem i kluczową troską do zaspokojenia, w ramach której zaczął zdobywać wiedzę i kompetencje na temat doboru, a w kolejnym etapie – produkcji

ekologicznej żywności. Pierwotne wyzwanie przekształciło się w pasję i główny obszar aktywności zawodowej, co wiązało się z porzuceniem dotychczasowej ścieżki kariery. Wraz ze wzrostem zaangażowania w ten projekt zaczęły kształtować się kolejne troski związane z praktycznym aspektem rozwijania i doskonalenia umiejętności, społecznym wymiarem czerpania osobistej satysfakcji ze swojej działalności, a także zaangażowaniem się w społeczną aktywność dotyczącą branży żywnościowej, w której się rozwijał. W trakcie realizowania tego projektu, a właściwie serii projektów wokół tematyki żywności ekologicznej rozmówca podejmował kolejne wyzwania zawodowo-biznesowe i je zmieniał, zdobywał kolejne umiejętności i wiedzę, mierzył się z niepowodzeniami i osiągał sukcesy. We wszystkich tych doświadczeniach wykorzystywał różnego typu aktywności edukacyjne jako sposób na zrealizowanie swoich zamierzeń i pomysłów lub odpowiedź na napotkane wyzwania. Dodatkowo ma on świadomość, że ten projekt, który przybrał charakter pomysłu na życie, wcale nie musi być jedynym i ostatnim, który będzie realizowany. Jest otwarty na kolejne wyzwania i pomysły do zrealizowania.

[...] mnie zawsze tych działaniach, które miały miejsce, odnośnie swoich zawodów, oczywiście, że edukacyjnych to brzmi dumnie to w zasadzie tylko jakaś ciekawość świata pchała i to jest w zasadzie jedyna motywacja albo spełnianie swoich nawet nie powiem marzeń, bo nie miałem marzenia, żeby mieć gospodarstwo [...]. To nie było moje marzenie absolutnie, ale po prostu w pewnym momencie życia gdzieś mi się to spodobało i powiedziałem: „czemu nie? Bawmy się tym”. Najpierw pobawmy się w kolejarza, potem pobawmy się w filmowca, teraz się pobawimy w filozofa, a potem się pobawimy w muzyka i serowara (Ernest, 3\_17).

Dla osób przyjmujących styl refleksyjności nastawionej na wyzwania ważne jest robienie tego, co jest dla nich interesujące, co daje satysfakcję oraz poczucie spełnienia i realizacji swojego pomysłu na życie. Z drugiej strony, ważne jest również dbanie o pragmatyczny wymiar realizowania swoich planów, związany z reagowaniem na zewnętrzne okoliczności, przedsiębiorczym podejściem i chęcią radzenia sobie w życiu. Aby realizować swoje cele, osoby te potrzebują mieć poczucie, że są sprawne i efektywne w swojej dziedzinie. Podążając za inspiracjami i naturalną ciekawością, mogą krótkoterminowo przykładać wagę do zaangażowania się i zdobywania osiągnięć w ramach mniejszych projektów biograficznych, które mogą służyć zdobyciu interesujących umiejętności, chęci społecznego zaangażowania się lub dodatkowej aktywności zarobkowej.

Ja raczej bym powiedział, że to, co ja robię, jest związane z moimi zainteresowaniami. Nie mylmy tutaj kolejności. Bo to, że ja tutaj zaczynam zarabiać na informatyce, to było związane z moimi zainteresowaniami. To nie jest tak, że ja się tylko i wyłącznie kształcę pod branżę, tylko ja się kształcę wtedy, w takich branżach, w momencie, kiedy wiem, że ja chcę to robić. Czyli ja nigdy na siłę nic nie będę robił (Kajetan, 2\_03).

## Sposoby kształtowania ścieżek edukacyjnych

Uczestnicy badania nastawieni na wyzwania stosują zróżnicowane techniki refleksyjności, ale charakterystycznym sposobem działania jest reaktywność i podążanie za impulsami. Napotykając wyzwania i możliwości rozwojowe, osoby te często podejmują decyzję o zaangażowaniu bez nadmiernego rozmyślenia, kierując się aktualnie identyfikowaną potrzebą, intuicją lub gotowością do spróbowania czegoś nowego. Bardziej pogłębione analizy i konsultowanie z bliskimi pojawiają się już po zainicjowaniu ścieżki i służą jej racjonalnemu ukierunkowaniu w przypadku ważnych decyzji o charakterze biograficznym oraz w sytuacji angażowania się w bardziej ustrukturyzowane formy edukacyjne, które ograniczają elastyczność i niezależność działania. Taki sposób podejmowania decyzji i praktyk refleksyjności przejawia się w sposobie konstruowania narracji oraz wypowiedzi na temat ścieżek edukacyjnych. Rozmówcy poświęcają dużo czasu okolicznościom, w jakich je konstruowali, przebiegowi zdarzeń i osiągnięciom, jakie wynikały z podjętych działań. Mówią o przekrojowym znaczeniu, jakie mają dla nich projekty życiowe realizowane przy wsparciu uczenia się. Mało uwagi poświęcają natomiast sposobom dochodzenia do takiej lub innej decyzji, do obrania tego lub innego kierunku i w skromny sposób je rekonstruuja. Krótko mówiąc, ważniejsze jest dla nich działanie i jego efekty niż ich uzasadnienie lub krytyczna ewaluacja.

Raczej byłabym skłonna powiedzieć, że nie, że to raczej było tak, że najpierw było jakieś wyzwanie zawodowe, a potem uświadomienie sobie, czego warto by się nauczyć, żeby czuć się w tym lepiej, mocniej, pewniej. Ja miałam niesamowitego szefa w czasie pracy w Fundacji [...], bo on wyznawał zasadę „o trudnościach meldować po wykonaniu zadania” (Aniela, 4\_01).

Dla tej grupy rozmówców bardzo ważne jest poczucie niezależności i samodzielności. Przyjmują oni najczęściej postawę świadomej i podmiotowej reaktywności. Polega ona na tym, że podatni są na zewnętrzne wyzwania lub motywatory, które wynikają z nadarzającej się i zidentyfikowanej okazji lub napotkanego wyzwania, ale włączenie się i podjęcie działań w odpowiedzi na te okoliczności jest ich indywidualnym wyborem,

co wynika z ich wewnątrzsterowności. O tym, jak postawa, która łączy nastawienie na aktywność i niezależność z byciem otwartym na możliwości i okazje wpływa na sposób kształtowania ścieżek, mówi uczestnik badania:

U mnie się czasami w życiu dużo dzieje, albo cały czas się dużo dzieje i ja po prostu nawet nie rozmyślam o tym, że chciałbym pójść do jakiejś szkoły, tylko one same przychodzą po prostu. Coś się okazuje, że gdzieś, ktoś, coś organizuje, zaproponuje uczestnictwo, wchodzę albo nie wchodzę i tak to wygląda. Przyznam, że ja nic nie planowałem (Ernest, 3\_17).

Ze względu na reaktywny sposób angażowania się w działania rozwojowe, podporządkowany bieżącym potrzebom, wyzwaniom i stale modyfikowanym celom, **wśród uczestników badania przyjmujących styl refleksyjności edukacyjnej nastawiony na wyzwania rzadko spotykane jest planowanie strategiczne i długookresowe.** Skupiają się oni na planowaniu działań w taki sposób, który zapewni im realizację bieżącego projektu lub przedsięwzięcia. W kolejnej wypowiedzi rozmówczyni pokazuje strategię działania, która bardziej polega na podążaniu za identyfikowanymi na bieżąco możliwościami rozwojowymi niż dążeniu do dalekosiężnych planów. Nie trzyma się jednej, zawczasu wytyczonej ścieżki, lecz gotowa jest na zmiany lub obieranie nowych kierunków w zależności od zastanych okoliczności:

W związku z tym, zbaczam z tej drogi albo schodzę z niej w ogóle. Natomiast na którą pójde, to jeszcze się zastanowię, co będę robić inaczej. Nie miałam jakiegoś takiego z góry upatrzonogo celu i ani moje poprzednie prace zawodowe, ani ta obecna, nie były postawione jako cel, do którego dążę i po to, żeby go osiągnąć, realizuję jakąś ścieżkę edukacyjną. Nie, to były raczej takie sytuacje, że to ktoś się o mnie upomniał, ktoś mnie do czegoś zaprosił. W ślad za tym, na czym ta praca miała polegać, czego zadania dotyczyły, pojawiały się jakieś potrzeby edukacyjne (Aniela, 4\_01).

## Dynamika ścieżek

W narracjach osób o refleksyjności nastawionej na wyzwania często widoczna jest duża dynamika i zmienność w ścieżkach edukacyjnych, która wynika z otwartości na doświadczenia i zmiany. Rzadko mają one linearny, uporządkowany przebieg. Nawet jeśli istnieje jedna wiodąca, to w przebiegu życia pojawiają się poboczne ścieżki, przerwy i powroty. W tej dynamice i zmienności ścieżek ujawnia się jednak stabilność stylu refleksyjności edukacyjnej. Powraca tu znaczenie i dążenie do aktywności, odczuwania ekscytacji i zaciekawienia tym, co się robi.



No bo ja się jestem w stanie bardzo szybko znudzić czymś, co robię. Albo ma to wyznacznik finansowy, więc to robię i poniekąd mnie to cieszy, że po prostu więcej zarabiam dzięki temu i też jest rozwój, tak, no bo gdzieś tam się o dokształcę i tak dalej, ale jak stoję w miejscu, no tak nie za bardzo, no. Więc w ten sposób do tego podchodziłem (Kajetan, 2\_03).

Podejmowane przedsięwzięcia mają potencjał do przekształcenia się w duże projekty życiowe, ale istnieje także prawdopodobieństwo ich przerwania i wygaszenia. Przejście od jednego projektu, wyzwania, aktywności do drugiego nie jest traktowane jako istotne obciążenie. Raczej przeciwnie – jest odbierane jako coś, co zapewnia poczucie bycia aktywnym. Zdobywane osiągnięcia są dla rozmówców podmiotowo wzmacniające i utrwalają przyjęte ścieżki, a brak osiągnięć lub utrata osobistego zainteresowania skutkuje często zmianą kierunku działań.

### Preferowane formy

Uczestnicy badania prezentujący ten styl refleksyjności są otwarci na różne formy edukacyjne (w zależności od potrzeb i celów). Silne zaangażowanie w realizację aktualnie wdrażanych projektów rozwojowych powoduje, że są gotowi samodzielnie dobierać przydatną im ofertę i często wykorzystują w tym celu mieszane formy edukacyjne. Rzadziej korzystają z formalnej oferty edukacyjnej, ponieważ jest mniej elastyczna. Przywiązują wagę do jakości i adekwatności oferty edukacyjnej i jeśli nie jest zadowalająca, potrafią z niej zrezygnować. Bywają krytycznie nastawieni do certyfikatów i formalnych potwierdzeń umiejętności, ponieważ ważniejsze są dla nich konkretne kompetencje, które samodzielnie dobierają. Cenią kontakt z doświadczonymi, autentycznymi praktykami i uczenie się z innymi lub od innych. Często ważne są dla nich doświadczenia edukacyjne opierające się na kształtowanych sieciach społecznych (branżowych, środowiskowych itp.), potrafią z nich sprawnie korzystać, ale także chętnie dzielą się swoją wiedzą. Doceniają edukatorów, którzy są ekspertami-praktykami i czerpią ze swojego doświadczenia. Dużo uczą się w działaniu i przez doświadczenie w ramach realizowanych przedsięwzięć.

### Kontekst społeczno-biograficzny

Wśród osób prezentujących styl refleksyjności nastawionej na wyzwania przeważają osoby z grupy wiekowej 45–54 lata. Osoby w tym wieku wchodziły w dorosłość w latach dziewięćdziesiątych, czyli we wstępnym okresie po transformacji ustrojowej. Ścieżki edukacyjno-zawodowe tych rozmówców ukazują grupę, która miała okazję



wykorzystać szanse stwarzane w czasie zmiany ustroju polityczno-gospodarczego. Dynamika tego okresu, otwieranie się nowych możliwości w ramach gospodarki rynkowej oraz powszechna w tym czasie w dyskursie publicznym pochwała dla postaw przedsiębiorczych powodowała, że działania prezentowane przez nich mogły zapewnić powodzenie, a przez to zostać utrwalone jako skuteczny sposób działania.

Częściej są to mieszkańcy dużych miast. Widoczna jest przewaga osób ze średnim wykształceniem i stosunkowo mała liczba z wykształceniem wyższym. Może się to wiązać z ambiwalentnym stosunkiem do formalnej edukacji. Widoczna jest zdecydowana przewaga osób zatrudnionych, w tym osób prowadzących własną działalność. Przedsiębiorcy i osoby z doświadczeniem prowadzenia własnej działalności gospodarczej występują w tym typie refleksyjności częściej niż w innych. Wśród rozmówców nastawionych na wyzwania widoczna jest także grupa, która angażuje się w działania społeczne, w tym działalność organizacji społecznych, branżowych lub działalność samorządową. Ujawnia się tutaj nastawienie na budowanie sieciowych relacji społecznych oraz ogólną aktywność, która przejawia się w wymiarze gospodarczym lub społecznym.

W większości rozmówcy należący do tej grupy nie korzystają ze wsparcia instytucjonalnego lub korzystają sporadycznie, co wiąże się z ich nastawieniem na niezależność, gotowość do samodzielnego radzenia sobie i niechęć do nadmiernej formalizacji i biurokracji. Jeśli korzystali z takiej oferty, to traktowali to jako okazję do wykorzystania w ramach realizacji swoich projektów, a nie jako zaplanowane działanie na rzecz uzyskania zewnętrznej pomocy lub wsparcia w ukształtowaniu ścieżki rozwojowej.

## 2.4. Typ normatywnej refleksyjności nastawionej na uogólniony rozwój i uczenie się

W ramach refleksyjności normatywnej osoby **nadają uczeniu się szczególnie duże i przekrojowe znaczenie w życiu. Uczenie się, edukacja oraz rozwój są uznawane i postrzegane przez nie jako bardzo ważna i kluczowa wartość.** Działania te służą samodoskonaleniu i rozwojowi w każdej sferze życia – zawodowej, osobistej i społecznej. Osoby przyjmujące styl normatywny są samodzielne, otwarte na świat i gotowe do krytycznej refleksji. Są entuzjastycznie nastawione do idei *lifelong learning*, uczą się chętnie i dużo. **Entuzjazm i optymizm edukacyjny przejawiają się w deklarowanej radości z uczenia się, wierze w korzyści z aktywności edukacyjnej podejmowanej w dorosłości oraz w osobistej satysfakcji.**

Jeżeli ktoś chciałby mnie ukarać, musimy to powiedzieć bardzo cicho, musiałby mi zabronić się uczyć. I ja byłabym wtedy chyba najbardziej nieszczęśliwą osobą i na pewno umarłabym w krótkim czasie (Jagna, 4\_04).

Rozwój i uczenie się jest dla nich normatywnym imperatywem i z tego powodu czasem odczuwają presję oraz przymus uczenia się, a także wymóg „edukacyjnej produktywności”. To moralne zobowiązanie może wynikać z wartości przypisywanych rozwojowi osobowemu i rozumieniu świata, przekonaniu o tym, że wiedza i rozwój są naturalnym albo duchowo uwarunkowanym dążeniem każdego człowieka lub ze zinternalizowanych norm i reguł na temat idei uczenia się przez całe życie.

W zasadzie to chyba taka wizja pożytecznie zajętego czasu. W sensie, że ta nauka jest wartością i ma wartość, więc w sumie nie marnuje czasu na, nie wiem na co, tylko spędzam czas pożytecznie, jakby praktycznie, pożytecznie i to zawsze dawało takiego pozytywnego kopa do działania na później. Że chciało się więcej jakby, że czuło się takim, że człowiek czuje się taki spełniony podczas nauki, że doświadcza czegoś nowego (Fryderyk, 1\_08).

Edukacja i uczenie są często traktowane jako główny wehikuł biograficzny, dzięki któremu kształtowane mogą być całożyciowe projekty biograficzne i osiągnane życiowe cele. Zapewnia się dzięki nim przekrojowe korzyści, przekładające się na wszystkie obszary życia. Można uczynić życie ciekawszym, lepszym i pełniejszym. O tym, jak aktywność edukacyjna towarzyszy wszystkim ważnym doświadczeniom życiowym, opowiada jedna z rozmówczyń:

Moje nauczanie jest i zawsze było [związane z] jakimiś zmianami w życiu. Kiedy byłam na urlopie macierzyńskim, miałam czas i miałam ochotę, to uczyłam się, kiedy zmieniałam pracę, uczyłam się, kiedy zmieniałam kraj, mieszkanie, też uczyłam się (Aleksandra, 2\_18).

Analiza narracji osób prezentujących ten styl refleksyjności edukacyjnej pokazuje, że często styl normatywny wyłania się z pewnej bazy (kształtowanej przez różne czynniki), która może być związana z bardziej ukierunkowanym lub reaktywnym podejściem nastawionym na wyzwania. Ich szczególny stosunek do uczenia się i sposób angażowania się w aktywność edukacyjną wymagają jednak wyszczególnienia tej grupy, której dążenia i styl działania jest specyficzny i odmienny od innych typów.

## Dominujące cele i troski edukacyjne

Wstępna prezentacja normatywnego stylu refleksyjności pokazała, że troski i cele związane z uczeniem się są przekrojowe i złożone. Ta przekrojowość jest jednak odmienna od złożoności i zróżnicowania trosk w przypadku refleksyjności nastawionej na wyzwania. W tym ostatnim przypadku waga przypisywana określonym troskom realizowanym przez uczenie się podporządkowana jest bieżącym wyzwaniom oraz projektom życiowym i w związku z tym granice między sferami trosk się zacierają. Osoby normatywnie nastawione do uczenia się nadają natomiast duże znaczenie edukacji w różnych obszarach życia w sposób trwały i niezależny. Oznacza to, że wyszczególniają oddzielnie troski i bardziej szczegółowe cele dotyczące sfery zawodowej, osobistej lub społecznej. To, co można by uznać za podstawową troskę, to ukierunkowanie na indywidualny rozwój.

Osobiste zaangażowanie i dążenie do samodzielności oraz refleksyjno-krytyczna postawa wobec rzeczywistości powodują, że w obszarze zawodowym osoby normatywnie nastawione do uczenia się ujawniają troski o charakterze podmiotowego kształtowania kariery i nadawania osobistego znaczenia tej sferze rozwoju. Stosunek do rozwoju kariery zawodowej i samorozwoju w ramach aktywności zawodowej jest zróżnicowany. Wszystkie osoby prezentujące normatywny styl refleksyjności edukacyjnej angażowały się w tej sferze, ale w odmienny sposób definiowały kluczowe troski z tym związane. Wśród części rozmówców pojawia się osobista ambicja i dążenie do poczucia realizowania się przez pracę, pewności w realizowaniu zadań zawodowych i osiągnięcia kolejnych poziomów profesjonalizmu. Wykazują się wtedy inicjatywą i zaangażowaniem w pozyskiwanie coraz wyższych kompetencji, wykraczając niekiedy poza przyjęte w danej organizacji wymagania lub standardy. Jedna z rozmówczyń opowiada o doświadczeniu związanym z rozpoczynaniem nowej pracy. Jej podejście do samodzielnego i niezależnego od oczekiwań oraz oferty organizacji rozwijania potrzebnych jej kompetencji pokazuje na determinację i osobistą motywację do zaspokojenia potrzeby wiedzy na najwyższym możliwym poziomie:

Kompletna czarna magia, słownictwo medyczne. [...] Musiałam bardzo dużo czasu poświęcić i też wysiłku, żeby dojść do tego słownictwa, żeby rozumieć to, co w pracy robię, a to się przekładało na to, że żeby znać tę terminologię i wiedzieć, co się robi w pracy, trzeba było znać się dosyć dobrze na pewnych schorzeniach [śmiech] medycznych i radiologii. No i wtedy właśnie zaczęłam grzebać w tym temacie. [...] No po pół roku pracy zaczęłam tak już bardziej wchodzić, mocniej w tematy medyczne, gdzie zaczynałam opracowywać pewne materiały dla siebie, a potem też dla innych,

i tu też znowu będzie ten taki myk, że to, czego najpierw się nauczyłam, potem zostało przełożone na materiały szkoleniowe i szkolenie innych (Marta, 2\_04).

Dla osób przyjmujących normatywny styl refleksyjności ważne są niezależność, poczucie sprawczości i osiąganie sukcesów. Praca jest jednym z istotnych obszarów, w którym się realizują i w ramach którego dążą do społecznego uznania. Istotne jest jednak to, że najczęściej to samouznanie i samopotwierdzenie własnych kompetencji jest dla nich ważniejsze niż zewnętrzne przejawy docenienia. Kolejna wypowiedź pokazuje, jak przekrojowe, ale również ważne z perspektywy osobistych dążeń, ambicji i chęci przełamania ograniczających norm może być zaangażowanie się we własny rozwój i aktywność edukacyjną w pracy:

Dla mnie motywowało mnie też jeszcze pragnienie niezależności finansowej, bo ja chcę pracować póki mogę pracować i jeśli to wymaga ode mnie nowych umiejętności, to oczywiście będzie się nauczało. Potem co jeszcze? Ja chcę być pierwsza, chcę być mądra, chcę być takim rock star. I jeśli ja widzę, że ktoś obok mnie pracuje lepiej, to ja muszę pracować jeszcze lepiej. [...] Ambicja, tak. I ja nie chcę, i też mój wiek, bo nie wiem jeszcze jak to jest w Polsce. Rosja, w Ukrainie 40 lat, to trzeba leżeć i umierać. To życie skończyło się. Dla mężczyzny jeszcze nie, rozwój, kwitnie jak tulipan, ale kobiety nie. To już wnuki, dzieci. A 50 to nie, już nie istniejesz. Ja tego nie chcę, ja chcę być niezależna, ja chcę być aktywna, znać, widzieć, żyć, dyszać. Ruszyć się. I dlatego (Aleksandra, 2\_18).

Są osoby, które w sposób naturalny dla podejścia normatywnego otwarte są na każdą możliwość rozwoju i uczenia się. Kiedy taka możliwość stwarzana jest w ramach organizacji pracy, to z entuzjazmem się w nią włączają i ją doceniają. Widzą w tym szansę na wzmocnienie swojej pozycji, ale również nadają osobiste znaczenie i identyfikują podmiotowe korzyści. Są także takie osoby, dla których sfera zawodowa nie jest kluczową sferą rozwoju, lecz pomimo tego angażują się i aktywnie poszerzają kompetencje, mając na uwadze pragmatyczne cele związane z dążeniem do zapewnienia stabilności życiowej i środków na realizowanie kluczowych trosk. Ich aktywność wiąże się także z typowym dla tej grupy odczuwanym uogólnionym imperatywem rozwoju i rozszerzania kompetencji w każdej sferze. Przykładem takiego podejścia jest historia młodej kobiety, będącej na początku kariery zawodowej. Jej główne troski rozwojowe skupione są wokół pasji artystycznej, a praca w korporacji jest dla niej pragmatycznym sposobem na zadbanie o sprawy bytowe. Pomimo tego, wdrażając się w nowe obowiązki, odczuwa potrzebę i podejmuje istotne wysiłki w rozwijaniu umiejętności, które potrzebne są do wykonywania tej pracy. Włącza się w ofertę edukacyjną pracodawcy i podejmuje

niezależne działania w postaci samodzielnego uczenia się konkretnych umiejętności za pomocą tutoriali na YouTube.

Wygooglałam. W internecie wszystko wpisywałam w wyszukiwarki. Bardzo dużo, akurat Hindusi pod tym względem są najlepsi na YouTube. Wszystkie takie techniczne rzeczy. Oni wszystko potrafią i oni wszystko wytłumaczą. Więc jakieś filmiki, jak wpisywać jakieś formuły. To też było trochę skomplikowane, bo w domu oczywiście nie mam Excela, tylko Librę darmową. Więc robiłam to tak trochę w pracy, że otwierałam sobie zakładkę incognito i tam w trybie sobie patrzyłam (Otylia, 1\_07).

W pragmatycznym wymiarze, co jest obecne również w innych typach, osoby o normatywnym podejściu dostrzegają w uczeniu się i w rozwoju sposób na realizowanie swoich planów zawodowych, zwiększanie poziomu zatrudnialności i atrakcyjności dla potencjalnych pracodawców.

W narracjach na temat swoich ścieżek edukacyjnych normatywni uczący się prezentują **szeregi trosk** realizowanych przez aktywność edukacyjną poza pracą.

Wskazując na kluczowe troski i cele, skupiają się na porządku społecznym i wartościach przypisywanych uczeniu się jako narzędziu samodoskonalenia. W centrum trosk osób z tej grupy znajduje się uogólniony samorozwój. Realizowany może on być w odmienny sposób, ale w każdym wypadku prowadzi do poczucia spełnienia i samorealizacji oraz osobistej satysfakcji z rozwoju i uczenia się. W wypowiedziach tych rozmówców pojawiają się stwierdzenia pokazujące, że satysfakcję tę daje często samo podjęcie aktywności edukacyjnej i związana z nim świadomość zwiększania swojej wiedzy, nabywania nowych umiejętności lub kształtowania postaw społecznych: „To znaczy, ja się bardzo lubię uczyć. Ja po prostu bardzo lubię poznawać różne rzeczy” (Mariola, 3\_05).

Część z nich jest zainteresowana rozwojem osobistym – refleksyjnym poszukiwaniem odpowiedzi na istotne pytania egzystencjalne, analizowaniem oraz określaniem swojej relacji ze światem i innymi ludźmi, kształtowaniem postaw i sposobów myślenia, które pomogą odpowiedzieć na identyfikowane potrzeby psychologiczne, społeczne, duchowe oraz realizować cele życiowe w twórczy i zindywidualizowany sposób. Wierzą, że różne formy uczenia się mogą ich wesprzeć w tym procesie – czytają książki, uczestniczą w warsztatach, seminariach, podejmują studia lub włączają się w proces osobistego mentoringu lub coachingu.

[...] tutaj to już bardziej było taka praca nad... [westchnięcie] nad już swoim takim rozwojem, ale też właśnie na osobistych takich emocjach i tak dalej, i tak dalej, ale to

był też ten punkt, gdzie mi pokazało, że mam braki i że bardzo potrzebne by mi było właśnie skupienie się na sobie. W takim sensie, że to był bardzo fajny program, tam oparty o z kolei wytyczne jakiejś zagranicznej wyższej uczelni i tam właśnie było, że ten [program] tak naprawdę zaczynało się od siebie, czyli od rozumienia siebie, od rozumienia swoich słabości i na przykład mocnych stron. I tutaj było właśnie, że z jednej strony wiedza i tak dalej, ale z drugiej strony rozumienie siebie jako osoby. I ja wtedy troszkę zobaczyłam, że warto by było nad tym popracować (Barbara, 2\_11).

Innym obszarem samorozwoju może być dla nich **potrzeba lepszego rozumienia świata**. Ciekawość i chęć poznania są jednymi z kluczowych wartości życiowych, a przez uczenie się mogą realizować tę wartość. Troską i celem jest tutaj zdobywanie większej wiedzy o świecie w różnych wymiarach – biologicznym, historycznym, społecznym, kulturowym itd. Dążą do poszerzania swoich horyzontów. Także w tym wymiarze ujawnia się normatywny charakter motywacji i celów. Jak zauważają, zyskują dzięki temu większą otwartość i zrozumienie dla różnorodności, także w odniesieniu do budowania relacji międzyludzkich. W tym kontekście wykazują zainteresowanie zdobywaniem wiedzy na temat innych kultur, rozwijaniem kompetencji językowych.

Czyli chcę być studentem do końca życia, nie mam żadnego problemu z tym. Bo właśnie niektórzy szukają kasy. Niektórzy szukają różne rzeczy, dom, samochód, cokolwiek. Ja wiedza. Wiedza, bo czuję, że jestem ignorantem cały czas. I nie wiem, to uczucie to też mnie pcha w tym kierunku, żeby wiedzieć więcej i za każdym razem jak się dowiem więcej, to czuję że mało brakuje. Tak jak czytasz książkę, to się mówi: nie planuj następną książkę po tą książkę, którą czytasz, to powiem ci, która następną książka będziesz czytał. To ja tak samo mam zawsze (Zafir, 1\_13).

Dla części normatywnie nastawionych rozmówców sferą samorozwoju są różnego rodzaju pasje i zainteresowania. Mogą one przyjmować formę ważnych projektów życiowych, które stanowią główną oś działania w ścieżce edukacyjnej. Osoby te angażują wtedy duże zasoby, żeby osiągnąć kolejne stopnie zaawansowania, podobnie jak ci, którzy kierują się osobistą ambicją w rozwoju zawodowym. Dla innych – wtedy troski te nie są określane jako kluczowe – rozwijanie kompetencji w ramach zainteresowań przyjmuje funkcję sposobu na zrobienie czegoś dla siebie, zadbania o siebie, konstruktywnego i produktywnego spędzania wolnego czasu, co ponownie wpisuje się w zestaw wartości, którymi kierują się w życiu. Poniższy cytat pokazuje, że nawet aktywność edukacyjna podejmowana w celu odprężenia się i spędzania wolnego czasu w ciekawy sposób, w przypadku osób normatywnie nastawionych do



uczenia się przybiera formę złożonej i pogłębionej działalności, która wiąże się z dużym zaangażowaniem.

No, i się odważyłam, i jedna z najlepszych decyzji w moim życiu, bardzo mnie to relaksuje, rozwija, bo oczywiście od piosenek, utworów innych, no czyli **coverów**, przeszłam do pisania swoich, a jak przeszłam do pisania swoich, to i przeszłam do przypominania sobie wiedzy no już stricte takiej muzycznej, czyli tam jak tam harmonię i tak dalej, i tak dalej, stworzyć, więc to wszystko sobie odtwarzam, co się nauczyłam, już nie będę nawet liczyć, ile lat temu. [śmiech] No ale to wszystko powraca, a mówię, jak coś potrzebuję więcej czy nawet w ogóle o czymś zapomniałam albo coś mi świta, a nie do końca wiem, o co chodzi, to oczywiście z pomocą [śmiech] przychodzi internet i można sobie wszystko wyszukać, co tam mnie interesuje (Barbara, 2\_11).

W odniesieniu do osób o stylu normatywnym ujawniają się, tak jak w niektórych innych stylach refleksyjności, socjalizacyjne cele podejmowania aktywności edukacyjnej. Przyjmują one jednak niekiedy nieco odmienną formę niż w pozostałych stylach. Osoby te najczęściej kształtują relacje w formie usieciowionych społeczności (Wittel, 2001). Ich celem jest możliwość nawiązywania relacji i kontaktów z innymi osobami uczącymi się lub działającymi w obszarze danych zainteresowań. Relacje te są często tymczasowe, ulotne i polegają na wymianie opartej na wspólnych interesach. Działają w ponadlokalnych, otwartych systemach społeczności internetowych, sieci branżowych lub eksperckich. Celem angażowania się w takie relacje rzadziej jest dążenie do zbudowania poczucia przynależności, silnych więzi lub wspólnego działania.

Ja poznałam dużo super ludzi, dzięki temu że lubię robić rzeczy. [śmiech] I na przykład właśnie, ludzi z tego kółka rosyjskiego, z tej szkoły. Tutaj właśnie, jeżeli chodzi o rysowanie, to mam na przykład kolegę z Instagrama, którego poznałam tylko przez to, że postuje rzeczy na Instagramie. I on też maluje coś i już byliśmy w górach i w ogóle. I to jest po prostu kolejna super osoba. Ja uważam, że ludzie którzy, ludzie poznani w taki sposób, którzy coś łączą jakieś ciekawe rzeczy, to są bardzo wartościowe znajomości (Otylia, 1\_07).

Podsumowując, w celach i troskach związanych z uczeniem się w przypadku osób o normatywnym stylu refleksyjności często ujawnia się moralny aspekt tych dążeń. Charakterystyczne dla tej grupy jest poczucie odpowiedzialności etycznej za własny rozwój. Dzięki poszerzaniu swojej wiedzy osoby należące do tej grupy kształtują krytyczne postawy związane ze zrównoważonym, odpowiedzialnym lub ekologicznym rozwojem, odnoszące się do struktur i relacji społecznych, które obserwują lub



których doświadczają. W wyniku tego rozwijają swoje zaangażowanie i poczucie odpowiedzialności oraz misji społecznej. Niektórzy natomiast traktują uczenie się i rozwój jako doświadczenie metafizyczno-duchowe. O transformacyjnym lub krytyczno-emancypacyjnym doświadczeniu związanym z uczeniem się i jego wpływie na kształtowanie osobistych przekonań i postaw opowiada rozmówczyni, która w ramach zainteresowania rozwijała wiedzę na temat innych kultur i religii:

Także to mi dało jedną rzecz, dało mi duże otwarcie, zwłaszcza jeśli chodzi o kultury Indii, Pakistanu, zupełnie zmieniło moją perspektywę patrzenia na to, co to jest biedny kraj, biedni ludzie i tak dalej, bo to jest kompletnie inne rozumienie, jeżeli chodzi o pojęcie zamożności czy statusu społecznego, klasy społecznej. Wejście trochę w stronę kursów odnośnie organizacji humanitarnych, a tam jest też duży nacisk na kwestie związane ze środowiskiem, z klimatem, z wyżywieniem, z edukacją i tak dalej. Są rzeczy, na które wcześniej nie zwracałam uwagi... (Marta, 2\_04).

### Sposoby kształtowania ścieżek edukacyjnych

Osoby realizujące normatywny styl refleksyjności edukacyjnej ujawniają często pogłębione praktyki w postaci rozmyślenia, intensywnego analizowania podejmowanych działań edukacyjnych oraz wewnętrznej konwersacji rekonstruowanej w narracji. Wykazują się dużą refleksyjnością biograficzną, w ramach której samodzielnie identyfikują, ewaluują i uzasadniają podjęte decyzje, ich okoliczności oraz własne motywy. Kształtują złożone, wielowątkowe projekty edukacyjne, które niekoniecznie są użyteczne i praktyczne. Potrafią zaangażować wiele energii i innych zasobów w takie projekty, które nie przynoszą z góry przewidywalnych efektów lub korzyści, co świadczy o autoteliczności uczenia się i rozwoju. Równocześnie angażują się w pragmatyczne projekty związane z rozwojem zawodowym, chociaż kariera zawodowa często nie jest dla nich priorytetową sferą życia. Przykład tego typu refleksyjności ukazującej sposób powiązania między wartościami, motywacjami, sposobami myślenia i opowiadania o uczeniu się oraz refleksyjnym odniesieniem do własnej ścieżki edukacyjnej jest rozbudowana wypowiedź jednej z rozmówczyń na temat roli, jaką w jej życiu pełni uczenie się:

Jest bardzo ważne. Znaczący, to jest bardzo, z jednej strony tak mi się pojawia taka odpowiedź, że przestaję się wtedy nudzić. Zaczynam czuć, że żyję, tak, że ja dopiero czuję, że się rozwijam, kiedy właśnie uczę się czegoś. I to dlatego ta nauka jest dla mnie bardzo ważna. Nieważne, czy po prostu to jest teraz, czy później. Znaczący, generalnie nie zależy ona od wieku. Po prostu, moim zdaniem powinna być cały czas być permanentna po prostu,

cały czas powinniśmy coś nowego, dowiadywać się, szkolić i tak dalej. Znaczący, to jest bardzo ciekawe, bo jak gdzieś tam czytałam w różnych takich cyklach życia, że w pewnym momencie to ty powinienes być mentorem, to ja chyba nigdy nie będę czuła takiej potrzeby, bo zawsze będę miała potrzebę uczenia się. Być może gdzieś tam to mentorstwo wychodzi naturalnie, ale gdzieś wydaje mi się, że po prostu jest tyle takich fajnych obszarów wiedzy, które chciałabym poznawać, że no właśnie, że warto się w to zagłębiać. Czy też podróże, o których tutaj jakby nie wspomniałam, ale też właśnie te moje podróże po całym świecie wynikały na przykład, na przykład zwiedziłam Tajlandię, no bo byłam wcześniej w restauracji tajskiej i bardzo mi zasmakowała ta kuchnia, tak że taka motywacja. Które niesamowicie kształcą, zmieniają optykę widzenia pewnych rzeczy. Że tak powiem, pokonują nasze stereotypy myślenia o tym kim jest Niemiec, Austriak czy ktoś inny, tak, się okazują że po prostu, to nie jest tak. Więc no właśnie, więc te wszystkie rzeczy jakby gdzieś wydają mi się bardzo, bardzo istotne. Nawet właśnie wakacje, poznawanie różnych nowych rzeczy, to jest fascynujące, bo to jest coś nowego (Mariola, 3\_05).

Osoby należące do tej grupy cechują się indywidualizmem, samodzielnością i wewnątrzsterownością w kształtowaniu projektów edukacyjnych. W związku z rozbudowaną refleksyjnością i normatywnym osadzeniem potrafią prezentować krytyczną postawę wobec dominujących schematów działania, norm lub oczekiwań społecznych. Dominuje u nich proaktywne podejście związane z ukierunkowaniem projektów edukacyjnych na podmiotowo określone cele rozwojowe. Reaktywność, spontaniczność i włączanie się w zewnętrzną ofertę jest jednak również obserwowane w odniesieniu do możliwości zidentyfikowanych jako potencjalnie wpisujące się w autonomicznie określony kierunek rozwoju lub w ramach eksploracyjnego podążania za ciekawością i poznaniem.

Niekiedy odczuwany imperatyw rozwoju i edukacji może przejawiać się w postawie, którą można by określić jako zachłanność lub kompulsywność w podejmowaniu aktywności edukacyjnych. Jedna z rozmówczyń mówi o swoim stosunku do zdobywania nowych umiejętności i wiedzy w kategoriach „pochłaniania” i „obżerania się” (Jagna, 4\_04). Inne rozmówczynie mówią natomiast o odczuwaniu wyrzutów sumienia w sytuacji zmniejszonego zaangażowania edukacyjnego.

No to właśnie to jest ten taki etap, że jak jestem po pracy albo jak jestem w domu i się uczę, to znaczy, że nie marnuję czasu, tylko robię coś praktycznego. No, i w ten sposób. Bo jednak siedzenie, oglądanie filmów na Netflixie to przynosi wyrzuty sumienia (Marta, 2\_04).

W tym kontekście osadzony w wartościach imperatyw rozwoju staje się zinternalizowanym nakazem, obowiązkiem, który trzeba wypełnić i któremu trzeba sprostać, żeby zapewnić sobie samouznanie i potwierdzenie własnej wartości przez ciągłe stawanie się lepszym, mądrzejszym, lepiej rozumiejącym i więcej potrafiącym człowiekiem.

Sposób planowania w pewnym zakresie zależy od bazowego nastawienia bardziej na wyzwania i osiągnięcia lub na ukierunkowaną ścieżkę. W większości przypadków przeważa jednak zdolność i nastawienie na tworzenie długookresowych i strategicznych planów. Wiąże się to z odczuwanym normatywnym imperatywem, poczuciem obowiązku i odpowiedzialności za osobisty rozwój, co przekłada się na narzucany sobie reżim i systematyczność. W niektórych przypadkach w planowaniu i organizowaniu ścieżek edukacyjnych w przypadku normatywnie nastawionych uczących się nie chodzi o osiągnięcie określonego celu, ale o samą drogę – stałe i trwałe poszerzanie swojej wiedzy. Przykładem tego jest plan jednego z rozmówców, który opowiada o tym, że zamierza codziennie czytać jeden artykuł naukowy dotyczący politologii i stosunków międzynarodowych, co jest w obszarze jego zainteresowań.

### Preferowane formy

Rozmówcy normatywnie nastawieni do uczenia się realizują zróżnicowane formy edukacyjne – uczą się formalnie, pozaformalnie i nieformalnie, ale dominują u nich takie aktywności, które zapewniają elastyczność i wysoką jakość. Ich doświadczenie edukacyjne jest bardzo bogate. Są przy tym świadomi i selektywnie dobierają aktywności edukacyjne, z których korzystają. Krytycznie odnoszą się do oferty edukacyjnej, która nie spełnia ich oczekiwań, ale jeśli jakąś pozytywnie oceniają, to są bardzo w nią zaangażowani. Sprawnie wyszukują i identyfikują interesującą ich ofertę i mają rozeznanie w dostępnych źródłach, programach i instytucjach ją oferujących. Są ciekawi i otwarci na nowe formy uczenia się, platformy i sposoby komunikacji, nawet jeśli są w starszych grupach wiekowych. Z chęcią korzystają z oferty publicznej lub innych form ułatwiających dostęp do oferty edukacyjnej, aby obniżyć koszty uczenia się. Oczekują jednak wysokiej jakości i raczej są niechętni do przyjmowania dużych zobowiązań wynikających z korzystania z takiej oferty. Doceniają także sytuacje, w których mogą wymieniać się i dzielić wiedzą z innymi. Przykład selektywnej postawy oraz wysokich kompetencji w zakresie identyfikowania dostępnej oferty edukacyjnej pokazują poniższe wypowiedzi jednej z rozmówczyń:

To też nie jest tak, że wszystko klikam jak szalona i na wszystko się zapisuję, tylko obrałam pewien kierunek i uczestniczę tylko w tym... Bo tego jest naprawdę mnóstwo, znaczy, no nawet właśnie w tym moim obszarze, [...] to bym tylko musiała od rana do wieczora siedzieć i oglądać webinary teraz. To nawet bym powiedziała, że jest przesyt tego. Ale po prostu wybieram sobie to, co wydaje mi się, że może mi się przydać, i słucham, ale to też bez takiego jakby spięcia, że och, muszę po prostu koniecznie, koniecznie...

C. jest troszeczkę niżej, ale również bardzo dobry, F. jest... no, podobnie jak C., tylko to jest głównie nacisk na brytyjskie uniwersytety, [...] no i potem są jeszcze inne, tak jak właśnie A, jak U., nie wiem, co tam jeszcze jest, G... No to też będzie geograficznie podział, że to jest pewnie podział na amerykańską stronę, na europejską i tak dalej, i tak dalej (Marta, 2\_04),

## Dynamika ścieżek

Trudno w przypadku tego stylu mówić o spójnej tendencji lub charakterystyce w odniesieniu do stabilności albo zmienności podejścia do uczenia się czy konstruowanych ścieżek edukacyjnych. Wspólną cechą tych ścieżek jest ich duża intensywność i bogactwo podejmowanych aktywności edukacyjnych. Zmiany kierunków, intensywności i przerwy są albo powiązane z indywidualnymi doświadczeniami biograficznymi, albo przekrojowymi typami zdarzeń, jak ciąża i macierzyństwo w przypadku kobiet, chociaż specyficzne jest to, że część rozmówczyń z tej grupy pozostaje aktywna edukacyjnie również w tym okresie.

## Kontekst społeczno-biograficzny

Kontekst społeczno-biograficzny tej grupy trudno jest jednoznacznie ocenić ze względu na stosunkowo niewielką liczbę osób prezentujących ten typ refleksyjności. Wśród rozmówców, którzy przyjmują ten styl najczęściej są to kobiety z wykształceniem wyższym (spośród 8 osób, 6 ma wykształcenie wyższe, a dwie przerwały studia, ale w momencie wywiadu były w trakcie kontynuowania studiów po przerwie). Przeważają mieszkańcy dużych miast. Są aktywni zawodowo – 6 rozmówców pracowało w okresie badania, a 2 osoby były w trakcie dokonywania zmiany zawodowej. Są to osoby z potencjałem lub doświadczeniem mobilności geograficznej – znają języki obce, używają ich i uczą się kolejnych, miały doświadczenia migracyjne, podróżowały w celach edukacyjnych (staże, stypendia, wizyty studyjne) lub turystycznych do innych krajów.

Jeśli chodzi o główne czynniki wpływające na aktywność edukacyjną, to warto zwrócić uwagę na osobistą motywację i gotowość do angażowania dużych zasobów osobistych (czasu, energii, a także środków finansowych).

[...] miałam się gdzie zatrzymać, bo znajomi w Krakowie, wszystko pięknie, fajnie, mogłam wsiąść w taki w miarę bezpośredni pociąg z O., który jeszcze był, to mnie tam czasami tata zawoził o pierwszej w nocy albo na trzecią w nocy [...] i byłam rano, jechałam na zajęcia, po zajęciach jechałam do znajomych, nocowałam, następnego dnia to samo i mogłam wrócić i być w pracy... (Marta, 2\_04).

Rozmówcy z tej grupy prezentują wysoki poziom kapitału kulturowego. Są otwarci na oferty instytucjonalne i ze strony pracodawców, ale raczej niechętnie odnoszą się do nadmiernych wymagań formalnych z nimi związanych. Nie korzystają także z takich ofert zbyt często. Posiadane przez nich wysokie kompetencje językowe, cyfrowe i społeczne wpływają na możliwość wybierania z szerokiej oferty edukacyjnej. Korzystają także ze wsparcia i potencjału otoczenia społecznego, w tym sieci społecznych związanych z obszarami uczenia się. Ze względu na silną motywację wewnętrzną niewiele jest czynników, które obniżają ich zaangażowanie w podejmowanie aktywności edukacyjnej. Głównie dotyczą one obiektywnych aspektów – wysokich kosztów finansowych, formalnych warunków uczestnictwa czy złej jakości oferty.

## 2.5. Typ refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie i utrzymanie się na powierzchni

Styl refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie jest specyficznym typem refleksyjności, który w istotny sposób powiązany jest z kontekstem społeczno-biograficznym.

**Na wykształcenie tego stylu działania wpływ mają bowiem doświadczone bariery rozwojowe oraz procesy wykluczenia i marginalizacji.** Osobom z tej grupy sprawia trudność precyzyjne określenie wartości i znaczenia uczenia się. Ich wypowiedzi na temat uczenia się w dorosłości są ambiwalentne, a opinie wstrzemięźliwe lub niesprecyzowane. Wartość przypisywana uczeniu się jako takiemu jest często niedookreślona, a ogólne, niekonkretne wskazania na jego ważność mogą być przejawem odtwarzania obiegowych, społecznie ugruntowanych przekonań o pozytywnej roli edukacji i wartości wiedzy w życiu człowieka. Poniższa wypowiedź odtwarza schematyczną prawdę o tym, że człowiek uczy się całe życie, ale następuje po niej zawahanie odnośnie do przedstawienia konkretnych korzyści lub celów osiąganym przez uczenie się w dorosłości:

To znaczy, nieraz dobrze mieć więcej wiedzy. No człowiek całe życie się uczy. [...] Żeby mieć większą wiedzę, albo nie wiem, no, więcej doświadczeń życiowych, czy jak (Tadeusz, 3\_21).

W ramach tej refleksyjności uczenie może zyskiwać znaczenie w odniesieniu do konkretnych celów związanych z zaspokajaniem określonych potrzeb życiowych lub ograniczania procesów marginalizujących. Osoby prezentujące ten typ refleksyjności doświadczają różnych form wykluczenia i nie ujawniają przekonania o możliwości istotnej zmiany swojej sytuacji. Dążą do zaspokojenia bieżących potrzeb, ułatwienia sobie życia i „utrzymania się na powierzchni”. Osoby te również rzadko wykazują samodzielnie inicjatywę uczenia się oraz generalnie rzadko podejmują aktywności edukacyjne w dorosłości.

No, no tak. Ja też jestem tak, że w tej chwili mi to niepotrzebne, ale jeżeli mnie to interesuje, no to warto się nauczyć. A może czasami w przyszłości, kto wie? [...] A wiedzę zawsze, no coś, ubogaca człowieka. Nawet w rozmowach z drugim człowiekiem, to coś zawsze pomaga (Włodzimierz, 4\_02).

### **Dominujące cele i troski edukacyjne**

W prezentowaniu kluczowych trosk i celów związanych z uczeniem się w dorosłości przez osoby przyjmujące refleksyjność nastawioną na (prze)trwanie uwidacznia się brak precyzyjnych i pogłębionych uzasadnień. Ze względu na fakt, że zaangażowanie w aktywności edukacyjne często wynikało u nich z oddziaływania czynników zewnętrznych i nie było w pełni świadomą oraz samodzielną decyzją, ich cele nie są doprecyzowane i opierają się albo na niepewnym odtwarzaniu celów przekazanych z zewnątrz (np. przez organizatorów, osoby kierujące), albo wskazywane są cele zastępcze określone w sposób wtórny przez rozmówców w trakcie uczestnictwa.

(O:) Tak. A później znów byłem tego samego roku. Nie, nie to następnego roku było. Trzynasty pewnie to był rok. Na kurs call centera. Takie były, byliśmy.

(B:) Aha. Czyli to takie było nauczanie się pracy, tak?

(O:) No tak, tak.

(B:) Mhm. I pracował pan potem w ten sposób?

(O:) Nie, nie. A co tam. [...] To było więcej zabawy. No szkolenie tylko, no (Włodzimierz, 4\_02).

Rozmówcy należący do tej grupy często mają trudność w samodzielnym zidentyfikowaniu celów podjętych aktywności edukacyjnych. Opowiadając o doświadczeniach edukacyjnych, więcej uwagi poświęcają opisowi zdarzeń im towarzyszących, wskazują na zdobywanie konkretnych umiejętności. Rzadko natomiast samodzielnie odnoszą się do własnych motywacji, uzasadnień lub konkretnej perspektywy na wykorzystanie zdobytych umiejętności w przyszłości. Charakterystyczne w wypowiedziach dotyczących potencjalnej użyteczności zdobytych kompetencji, zwłaszcza w odniesieniu do aktywizacji zawodowej, są niepewność, warunkowość i brak przekonania.

Aktywizacja zawodowa jest jednym z dominujących formalnych celów, które związane są z podejmowaniem aktywności edukacyjnej przez osoby z tej grupy. W tym przypadku określenie „formalny cel” oznacza cel, jaki oficjalnie przypisywany był aktywności edukacyjnej przez jej organizatorów lub podmioty finansujące. Większość pozaformalnej oferty, w której udział brali rozmówcy nastawieni na przetrwanie, związana była ze zdobywaniem umiejętności zawodowych i innego rodzaju kompetencji służących zwiększeniu poziomu zatrudnialności lub reintegracji zawodowej. Uczestnicy badania należący do tej grupy wskazywali na zdobywanie umiejętności potencjalnie użytecznych w pracy jako formalny temat lub założony cel. Niektórzy z nich natomiast sceptycznie odnosili się do realnej użyteczności lub możliwości wykorzystania umiejętności na rynku pracy w ich sytuacji. Przyczyną sceptycyzmu mogło być identyfikowanie własnych ograniczeń, niesprzyjający rynek pracy czy też nieadekwatna jakość lub niedostosowanie oferty edukacyjnej. Jeden z rozmówców z niepełnosprawnością wskazuje na brak dostępności na rynku pracy ofert dla osób z niepełnosprawnościami jako przyczynę niemożności praktycznego wykorzystania zdobytych kompetencji:

(B:) Bo z założenie wszystkie te szkolenia miały państwa aktywizować, żebyście się...

(O:) No tylko to, to było... Nieraz to powiedzieli, żeby no wyciągnąć tych ludzi, co mieszkają w takich tam, jak to się mówi, wsi dechami zabite.

(B:) Aha, rozumiem. A jak pan ocenia te swoje... No bo tych umiejętności zebrał pan sporo. Natomiast rozumiem, że tutaj nie ma takich możliwości pracy dla pana, takie...

(O:) No nawet była w L. jakaś spółdzielnia pracy chronionej, teraz to chyba już nawet jej nie ma (Bogdan, 4\_11).



Równocześnie osoby te, uczestnicząc w tego typu aktywnościach edukacyjnych, wskazywały alternatywne cele i troski, które mogły dzięki nim zrealizować. Włączając się i angażując w ofertę edukacyjną, dążyły często do aktywizacji i włączenia społecznego. Szczególnie dla osób doświadczających procesów marginalizacji ze względu na niepełnosprawność lub trudną sytuację bytową wzięcie udziału w zorganizowanej, grupowej ofercie edukacyjnej dawało możliwość spotkania się z ludźmi, wyrwania się z rutyny codzienności lub zdobycia umiejętności, które mogły być wykorzystane w codziennym życiu. Przykładem jest historia jednej z rozmówczyń, która, po kursie gastronomicznym, docenia kompetencje w zakresie gotowania i pieczenia i wykorzystuje je prywatnie.

Specyficzne cele i motywacje wskazywał rozmówca, który w młodym wieku znalazł się w zakładzie karnym. Nie dostrzegając w uczeniu się i edukacji pozytywnej wartości, angażował się w aktywności edukacyjne po to, żeby uniknąć nieprzyjemności związanych z presją kadry na aktywność edukacyjną osadzonych, albo żeby „szybciej zleciał czas”. W niektórych przypadkach zewnętrznie motywowane lub inspirowane uczenie się nie wiązało się w perspektywie tych osób z realizacją określonych podmiotowych trosk i celów. Wynikało z podporządkowania propozycjom, zachętom lub presji z zewnątrz. Troski podmiotowe wykształcały się jednak niekiedy wraz z doświadczonymi korzyściami i pozytywnymi efektami zaangażowania się. Podjęcie się nowych zajęć, obserwowanie efektów zdobywanych kompetencji i ich rozwoju, satysfakcja z bycia aktywnym powodowały ogólne wzmocnienie, zwiększenie poczucia własnej wartości i sprawczości. Ujawniały się wtedy troski związane z potrzebą bycia aktywnym, rozwijaniem się lub byciem docenionym.

Z każdego szkolenia się coś wynosi. Mniej, więcej, ale coś się wynosi. No a kurs komputerowy no to taka podstawa no. Co się zaczęło coś no korzystać z komputera, z internetu no. To takie coś. Bo wcześniej nie korzystałem z komputera. Dopiero jak wzrok straciłem... (Włodzimierz, 4\_02).

Osoby znajdujące się w sytuacji marginalizacji korzystały także z oferty edukacyjnej, która w kierunkowy sposób miała służyć poprawie ich sytuacji w odniesieniu do codziennych wyzwań życiowych i aktywizacji społeczno-kulturalnej. Przykładem takiej oferty są kursy i szkolenia dla osób niewidomych w zakresie podstawowych kompetencji życiowych lub cyfrowych, które wpływają na ich samodzielność, włączenie społeczne i jak to określił jeden z rozmówców – łączność ze światem. Podobną funkcję pełnić może

terapia zajęciowa w środowiskowym domu samopomocy, o której efektach i korzyściach opowiada jedna z rozmówczyń.

To szydełkowanie mobilizuje mnie, bo na przykład był coś takiego jeszcze jak nie było tej pandemii, był konkurs na najładniejszą choinkę w rynku. No i myśmy, ja zrobiłam różnokolorowe dzwonki i tak to moje wyróżnienie poszło do burmistrza, do tego. Jest taka mobilizacja, że mogę coś zrobić i ktoś to kupi. Są u nas kiermasze przecież, jeszcze jak nie było tej pandemii to nasza grupa na P[...] a teraz na S.. Myśmy sprzedawali swoje wyroby różne. Arcydzieła różne. To, co pan obejrzy, to też było robione tutaj (Jagoda, 3\_16).

### Sposoby kształtowania ścieżek edukacyjnych

Osoby przyjmujące refleksyjność edukacyjną nastawioną na (prze)trwanie nie ujawniają pogłębionych analiz i rozważań w związku z podejmowaniem aktywności edukacyjnej. Nie rekonstruują w trakcie wywiadów również wewnętrznej konwersacji. Z tego powodu ich narracje są mało rozbudowane, zwarte i faktograficzne. Z reguły musiały być w trakcie wywiadu wywoływane przez badacza dodatkowymi i konkretyzującymi pytaniami. Ten sposób budowania narracji może być związany z niskimi kompetencjami językowymi i komunikacyjnymi, a także z pewnym poczuciem wstydu lub stygmatu związanym z niskim kapitałem edukacyjnym. Niski poziom wykształcenia i skromne doświadczenia związane z edukacją w dorosłości mogły powodować, że tematyka wywiadu stanowiła dla nich wyzwanie. Wśród ujawnionych praktyk refleksyjności pojawia się konsultowanie z bliskimi oraz podporządkowywanie się zachęcie lub ofercie instytucjonalnej.

Osoby przyjmujące ten typ refleksyjności najczęściej są zewnątrzsterowne, podporządkowują się ofercie edukacyjnej proponowanej przez instytucje pomocowe lub wymaganej przez inne zewnętrzne okoliczności. Dla tej grupy rozmówców charakterystyczne są osobista bierność i podporządkowanie. Z jednej strony wynikać one mogą z indywidualnej niechęci do podejmowania aktywności edukacyjnej, lecz częściej związane są z doświadczonymi w życiu barierami, niepowodzeniami i wykluczeniem. Na obciążenie trudnymi doświadczeniami biograficznymi wskazywać może fakt, że wśród rozmówców przyjmujących ten styl refleksyjności edukacyjnej znajdują się wyłącznie osoby powyżej 45 roku życia, co świadczy o tym, że taki styl refleksyjności wykształcony został na przestrzeni czasu. Postawa bierności i podporządkowania mogła wykształcić się zatem w długotrwałym procesie, w ramach którego podejmowane starania lub próby zmiany sytuacji nie przyniosły pozytywnych rezultatów lub doświadczanie długotrwałych

ograniczeń rozwoju wpłynęło na subiektywne poczucie braku szans i nadziei na zmianę. **Dlatego dla większości aktywności edukacyjnych podejmowanych przez te osoby kluczowe jest znaczenie zewnętrznych motywatorów. To zachęty i oferta przedstawiana przez pracowników socjalnych, doradców zawodowych lub przedstawicieli organizacji społecznych są głównym czynnikiem inicjującym intencjonalne uczenie się w tej sytuacji.**

Tak, jak ktoś korzysta z takich świadczeń jednorazowych, takich wie pani, pieniężnych, to jest lista, oni wiedzą, że są ludzie poszukujący pracy, nie i oni właśnie dzwonią do takich ludzi i informują, czy ktoś jest zainteresowany i nawet mamy takiego pracownika socjalnego, który ma kilka osób i on dzwoni do nas i zachęca, tak jak na przykład w tamtym roku też były z panią psycholog takie spotkania to też skorzystałam z tego, bo jakaś wiedza mi się przyda, korzystam (Alina, 4\_14).

Jeszcze prezes mówi: „J. – mówi – jedź”. Mówi: „Co masz do stracenia?” (Bogdan, 4\_11).

Postawa polegająca na podporządkowaniu i nierównowadze władzy w relacji między uczącym się a instytucją oferującą udział w aktywności edukacyjnej skutkuje czasem tym, że uczestnictwo w działaniach edukacyjnych i rozwojowych nie jest w pełni świadome, nie wynika z podmiotowo określonych celów i zidentyfikowanych potrzeb oraz pozbawione jest osobistego zaangażowania. Tego typu relacja i poczucie zależności mogą nawet skutkować uczestnictwem w aktywności edukacyjnej wbrew woli osoby uczącej się. Przykładem takiej sytuacji jest historia jednej z rozmówczyń, która pomimo braku satysfakcji z udziału w kursie finansowanym przez zewnętrzną instytucję, obawiała się rezygnacji z uczestniczenia w niej w związku z narzuconymi formalnymi ograniczeniami.

Ja się bojałam, że jak z tego zrezygnuję, bo tak mówili, że jak zrezygnujecie, to te pieniądze musicie zwracać, do odpowiedzialności. I wie pani człowiek, ja powiem pani tak, jak ja poszłam na kilka takich spotkań i ja wiele z tego nic nie rozumiałam, bo naprawdę tak było, że ja wiele z tego nic nie rozumiałam, to wracając do domu w takich nerwach mówię, po co ja tam chodzę, ja lepiej wiem jak ona, ona przyjedzie, wiele mi tam nie powie, [...] to po co mi tam chodzić. Ale wie pani, musiałam, bo jak mi przyjdzie tysiąc złotych, to skąd ja to wezmę i będę to zwracała (Alina, 4\_14).

W związku z postawą podporządkowania lub bierności rozmówcy przyjmujący styl refleksyjności nastawionej na (prze)trwanie nie ujawniają rozbudowanych zdolności i praktyk związanych z planowaniem swoich ścieżek edukacyjnych.

## Preferowane formy

Trudno jest w pełny sposób określić preferencje dotyczące sposobów uczenia się tej grupy uczestników badania. Ze względu na brak wewnętrznej motywacji i samodzielnego planowania najczęściej włączają się w ofertę zaproponowaną z zewnątrz. Widoczny jest brak zaangażowania w edukację formalną. Rzadziej i mniej intensywnie niż uczący się przyjmujący inne style refleksyjności korzystają z nowych technologii. W zależności od dominujących trosk albo uczą się w sposób praktyczny – zdobywanie konkretnych umiejętności (w działaniu, na warsztatach), albo tak, żeby zaspokoić dążenia do aktywizacji i socjalizacji – formy grupowe, warsztatowe, pozaformalne.

Korzystają z różnych form oferowanych przez instytucje pomocowe (głównie IPS, NGO oraz PSZ), ale czasem wykorzystują je do realizowania własnych, alternatywnych dla założonych, celów. Udział w programach aktywizacji zawodowej ma często wartość socjalizacyjną lub zapewnia atrakcyjnie spędzony czas. Podporządkowanie się wpływom i ofercie instytucjonalnej związane jest często z byciem uzależnionym od wsparcia tych instytucji – usług socjalnych lub wspomaganych form zatrudnienia. Z powodu tego uzależnienia nie kontestują otwarcie i nie rezygnują z udziału w ofercie instytucjonalnej, nawet jeśli negatywnie ją oceniają. Rzadko szukają alternatywnej oferty edukacyjnej, co często związane jest z różnymi formami wykluczenia (geograficznego, ekonomicznego, transportowego, cyfrowego), brakiem umiejętności w tym zakresie lub niską wewnętrzną motywacją oraz brakiem poczucia indywidualnego sprawstwa.

## Kontekst społeczno-biograficzny

Kontekst społeczno-biograficzny osób prezentujących ten typ refleksyjności wiąże się z doświadczaniem złożonych problemów, które skutkują zagrożeniem społeczną marginalizacją. Osoby te często mają niskie wykształcenie (dominuje podstawowe i zawodowe), są długotrwale bezrobotne, doświadczają niepełnosprawności czy opuściły zakład karny. Mają ograniczony dostęp do zasobów finansowych, są często wykluczone transportowo i cyfrowo, posiadają mały kapitał kulturowy. Poczucie braku perspektyw na zmianę związane jest również z faktem, że z reguły są to osoby w wieku powyżej 50 roku życia. Jak wcześniej zauważono, większość osób w tej grupie korzysta z jakiejś formy instytucjonalnego wsparcia w zakresie aktywności edukacyjnej. Z drugiej strony mają one bardzo ograniczone doświadczenia związane z aktywnością zawodową i rozwojem w miejscu pracy.

## 2.6. Typ refleksyjności nastawionej na poszukiwanie indywidualnej ścieżki i mierzenie się z niestabilnością

Styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie najczęściej przyjmują osoby z młodszych grup wiekowych, które nie miały okazji doświadczyć stabilizacji w wymiarze zawodowym lub biograficznym. Wchodzą na rynek pracy, zmieniają pracę i nie mają zdefiniowanego kierunku rozwoju lub jest on z różnych powodów wstrzymany albo odroczone. Często podejmują pracę krótkookresowe, na umowy czasowe, projektowe lub na zastępstwo. Równolegle realizują różne aktywności edukacyjne, które jednak często nie mają sprecyzowanego ukierunkowania. Nie mają znaczących zasobów i zabezpieczenia socjalnego. Część z nich jest natomiast przekonana o osobistej odpowiedzialności jednostki za swój los i konieczności radzenia sobie z ryzykiem biograficznym, więc podejmują wysiłki, żeby samodzielnie mierzyć się wyzwaniami życia. Inni zwracają się i poszukują wsparcia w ofercie instytucji i organizacji pomocowych lub aktywizujących. Są na etapie poszukiwania i dążenia do stabilizacji. Chcą zapewnić odpowiednie warunki do życia dla siebie i swoich bliskich, ale też indywidualnie się rozwijać. Jedna z rozmówczyń we wstępnej wypowiedzi autoprezentacyjnej oprócz wskazania na macierzyństwo i aktualnie wykonywaną pracę, zwraca uwagę na zmienność i dynamiczność dotychczasowego przebiegu kariery.

Mam dwadzieścia sześć lat, od czterech lat jestem mamą. W międzyczasie pracowałam w różnych miejscach [śmiech]. Aktualnie jestem asystentką osób niepełnosprawnych. No. I lubię się uczyć w sumie. [...] To pracowałam w windykacji, pracowałam w kwaciarniach, pracowałam też w międzyczasie przez chwilę jako kasjerka. Gdzie ja jeszcze pracowałam? Sprzedawałam szkolenia. Co ja jeszcze robiłam w międzyczasie, niech ja sobie przypomnę... Sprzedawałam porcelanę, biżuterię sprzedawałam. No (Eliza, 1\_11).

W momencie, kiedy osoby należące do tej grupy identyfikują pomysł na stabilizację, ukierunkowanie swojej ścieżki zawodowej lub odkrywają dający im satysfakcję obszar rozwoju, zaczynają przypisywać uczeniu się i edukacji istotne znaczenie w kontekście szans na zmianę swojej sytuacji życiowej, awans społeczny, realizację kształtującego się planu na życie lub jego dookreślenie. **Edukacja jest mechanizmem aktywizacji w wymiarze zawodowym lub osobistym, szansą na zdobycie kompetencji, umiejętności i kwalifikacji, które poprawią pozycję na rynku pracy lub umożliwią zmianę statusu społecznego.** Wiążą wtedy z aktywnością edukacyjną duże nadzieje i z optymizmem podchodzą do uczenia się. Poniższa wypowiedź pokazuje, w jaki sposób

zidentyfikowanie pomysłu na swój rozwój wpływa na zwiększenie zaangażowania i wiary w osiągnięcie antycypowanych celów:

No, bo robię to, co mnie interesuje, cały czas idę w tym do przodu, że tak powiem. Cały czas ta nauka mnie popycha do przodu i daje nowe możliwości. W tamtej pracy ta nauka była taka... Można było się uczyć, ale nie dawała takiej możliwości, jak teraz. Teraz nauka daje mi większe możliwości do działania, nie? [...] Teraz to się tak zawężyło, że bardziej to jest dla mnie korzystne. I bardziej tego potrzebuję, niż wcześniej, tak mi się też wydaje. Bo przedtem tak: *dotknąłem* się czegoś, co zrobiłem 2–3 razy, nie? I koniec. Teraz uczę się rzeczy, którą będę wykorzystywał w życiu, nie? I w pracy. [...] Teraz tak odczuwam, że idę cały czas do góry. Już nie stoję w miejscu, tylko co bym nie robił, to idę zawsze do góry (Albert, 1\_20).

Dla osób o refleksyjności poszukującej uczenie się wiąże się z inwestowaniem w siebie, poszerzaniem szans rozwojowych i alternatyw, ważna jest w ich rozwoju kategoria zatrudnialności, ale również osobistej satysfakcji i realizowania siebie. Dopasowanie swojej ścieżki do tych wymagań jest dla nich ważne, stąd czasem wydłużający się proces poszukiwania. Bariery w dookreśleniu kierunku ścieżki mogą być zewnętrzne (niepowodzenia, brak zasobów) ale też wewnętrzne (niezdecydowanie, brak motywacji, brak wiary w siebie). Temu dualizmowi czynników kształtujących styl nastawiony na poszukiwanie odpowiadają dwa zjawiska, które można zaobserwować w narracjach uczestników badania należących do tej grupy. Pierwszym jest doświadczanie sytuacji prekaryjności. Prekaryjność w doświadczeniu biograficznym wiąże się z poczuciem braku stałości i stabilności, niemożnością przewidywania przyszłości oraz niepewnością i kruchością egzystencji. W dużej mierze wiąże się ona z kontekstem zatrudnienia i sposobu działania rynku pracy w doświadczeniu tych osób, który obejmuje niską i nieregularną płacę, niepewność zatrudnienia, ograniczony dostęp do zabezpieczeń społecznych oraz ograniczoną reprezentację interesów zbiorowych (Mrozowicki, Czarzasty, 2020 s. 26). Drugim zjawiskiem, związanym z podmiotowym aspektem kształtowania ścieżek rozwojowych, jest przyjmowanie postaw i sposobów działania właściwych dla etapu rozwojowego określanego jako wyłaniająca się dorosłość (*emerging adulthood*) (Arnett, 2000, 2007), która jest okresem eksplorowania tożsamości w takich obszarach jak relacje intymne, praca oraz światopogląd, ale na innym poziomie niż w wieku młodzieńczym. Relacje intymne stają się bardziej poważne, doświadczenia w obszarze pracy stają się bardziej ukierunkowane na poszukiwanie własnej ścieżki rozwoju, a w kwestii światopoglądu pojawia się większa indywidualizacja. W tym



okresie człowiek jest bardziej niezależny i samodzielny, ale jeszcze nie ma „dorosłych” zobowiązań, które zmuszałyby go do stabilizacji (stała praca, rodzina). W przypadku części uczestników większy wpływ ma jeden aspekt tego dualizmu, a w przypadku innych drugi. Te spośród osób o refleksyjności nastawionej na poszukiwanie, które znajdują się w starszych grupach wiekowych, to osoby, na które oddziałują dłużej prekaryjne warunki zatrudnienia, lub które nie wypracowały osobistej ścieżki i nadal jej poszukują lub są w trakcie dążenia do realizacji. Są też osoby w procesie zmiany biograficznej i ich styl nastawiony na poszukiwanie wiąże się z przekształcaniem wcześniej realizowanej strategii biograficznej w obszarze uczenia się i rozwoju.

### Dominujące cele i troski edukacyjne

W wymiarze aktywności zawodowej dominujące cele i troski realizowane przez osoby przyjmujące ten styl refleksyjności poprzez uczenie się można przypisać do dwóch obszarów zaangażowania. Pierwszy związany jest z dbaniem o zdobycie lub utrzymanie zatrudnienia w ramach doświadczanej niestabilności i niepewności na rynku pracy. Uczestnicy badania należący do tej grupy wykazują się tutaj dużym pragmatyzmem i starają się odpowiedzieć na zastane okoliczności. Z jednej strony traktują uczenie się jako sposób na polepszenie swojej pozycji na rynku pracy, zwiększenie atrakcyjności dla pracodawców oraz zatrudnialności. Przez zdobywanie kompetencji i odpowiednich ich potwierdzeń inwestują w swój potencjał do bycia zatrudnionym lub utrzymania pracy. Dobór zdobywanych kompetencji i podejmowanych aktywności podyktowany jest bardziej wymaganiami okoliczności niż podmiotowym wyborem. Zmieniając pracę, starają się w porządku performatywnych celów elastycznie rozwinąć kompetencje, które wymagane są w nowej branży. Włączają się wtedy w ofertę proponowaną przez pracodawcę lub uczą się w działaniu. Utrzymanie zatrudnienia ma tutaj również często istotny naturalny wymiar trosk związanych z deklarowaną potrzebą utrzymania siebie lub zadbania o sprawy bytowe rodziny.

*Im więcej się uczyłam, im więcej umiałam, im te rozmowy szły lepiej, to wiadomo że pensja była lepsza. Bo tak naprawdę więcej się sprzedawało, no i ta pensja była lepsza. No więc, pieniądze po prostu (Martyna, 1\_09).*

Z reguły jednak ten obszar rozwoju jest tymczasową strategią działania, przyjmowaną w ramach poszukiwania osobiście satysfakcjonującej ścieżki rozwojowo-zawodowej lub oczekiwania na sprzyjające okoliczności, które umożliwią jej wdrożenie. W sytuacji ukierunkowania działań rozwojowych na podmiotowo określoną ścieżkę, troski zaczynają być skoncentrowane na wybranej specjalizacji. Dotyczą one wtedy, w performatywnym

porządku, rozwijania kompetencji przydatnych w antycypowanej ścieżce rozwoju, a celem do osiągnięcia staje się rozpoczęcie kariery o określonym charakterze. Tutaj ujawniają się troski z porządku społecznego – dążenie do osobistej satysfakcji oraz poczucia stabilizacji i podmiotowości w realizacji projektów biograficznych. Przejście między tymi stylami działania związane jest czasem z odkryciem branży lub aktywności zawodowej w wyniku cyklu podejmowania kolejnych prac. Wtedy osoby realizujące ten styl refleksyjności przekształcają dotychczasowy styl działania nastawiony na zmienność oraz elastyczność i skupiają się na odkrytej sferze aktywności.

Tutaj akurat nie są pieniądze. Tylko jakby, tak jak już wcześniej wspomniałam, ta praca satysfakcjonuje mnie, bo też jakby zdaję sobie sprawę, że robię coś dobrego. Mimo że to jest moja praca i traktuję, wiadomo, wynagrodzenie i w ogóle. Ale jakby, no tutaj sprawia mi to taką przyjemność i nie robię tego, żeby więcej zarabiać, tylko po prostu robię, żeby jeszcze bardziej się kształcić z tym, żeby mieć, żeby lepsze rozmowy były z tymi ludźmi, żeby im jeszcze bardziej wesprzeć, pomóc im. Mimo że to nie jest tak fizycznie, face to face, tylko właśnie telefonicznie, no to właśnie to jest moją motywacją (Martyna, 1\_09).

Innym modelem jest podmiotowe zweryfikowanie sposobu funkcjonowania na rynku pracy oraz osobista decyzja o potrzebie zmiany i skonstruowania alternatywnego projektu biograficznego. W takiej sytuacji rozmówcy często zaczynają kontestować nieodpowiadające nowym/poszukiwanym schematom działania możliwości rozwoju zawodowego, dążą do przerwania cyklu niestabilności i podporządkowują aktywność edukacyjną osiągnięciu nowego celu.

[...] myślę, że to przede wszystkim było właśnie szukanie czegoś dla siebie, w czym mogłabym się realizować, co oprócz no tych kwestii finansowych, wiadomo, one są bardzo ważne, ale sprawiałoby również przyjemność po prostu. Tak, żeby nie musiała wstawać rano i mówić, Boże Świąty, znowu muszę iść do tej pracy, tylko żeby wstawała i nawet jakbym miała gorszy dzień, to żeby wiedziała, gdzieś tam ta świadomość żeby zostawała, że robię to, bo to jest mój świadomy wybór, jest to coś, co sprawia mi przyjemność, z czego mam satysfakcję, tak (Sonia, 1\_14).

No, to na pewno, to na pewno ta szkoła i ten technik informatyk ukierunkował mnie tak konkretnie i pozwolił mi też przy rozmowach o pracę jakoś być bardziej konkretnym, wiedzieć, co chcę i co potrafię, i czego mogę się nauczyć, i tak dalej, i tak dalej. Bez tego bym ciągle nie wiedział do końca, czy to mi odpowiada, czy nie, czy w tym jestem dobry, czy nie (Aleksander, 2\_10).

Dla części rozmówców podejmowanie aktywności edukacyjnej w obszarze zawodowym wiąże się także ze społecznym porządkiem trosk. Dążą oni do awansu społecznego przez zdobycie lepszej pracy, stwarzającej większe możliwości rozwojowe i utożsamianej z wyższą pozycją społeczną. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest zwiększenie kapitału edukacyjnego, także poprzez zdobywanie różnego typu kwalifikacji. W wypowiedzi jednej z uczestniczek badania prezentowane jest doświadczenie.

Miałam sytuację, że byłam na rozmowie, pani powiedziała, że moje wykształcenie jest za duże na to stanowisko i oni mnie nie mogą przyjąć. Bo jemu by było wstyd, że ja pracuję na tak niskim stanowisku, chociaż ono nie było niskie. Tak że to też się tak czułam doceniona. Więc tutaj dla mnie szkoła, znaczy, uczelnia dała takie... otworzyła mi po prostu drzwi do takiego lepszego świata, do poznania tej lepszej strony świata, tak to mogę powiedzieć (Elżbieta, 1\_18).

Wśród uczestników badania przyjmujących styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie uwidaczniają się cele i troski związane z obszarem pozazawodowym. Osoby te, tak jak w sferze zawodowej akceptują osobistą odpowiedzialność za osiągnięcia i mierzenie się z ryzykiem prekaryjnego zatrudnienia, tak w sferze osobistej i społecznej również kierują się indywidualnym dążeniem do zadbania o siebie, czerpana satysfakcji z życia, radzenia sobie z wyzwaniami i realizowania siebie. Część rozmówców realizuje te troski, podejmując aktywności edukacyjne.

[...] ale to też jak nauka, jakieś takie właśnie te moje różne hobby, różne zajęcia manualne są taką odskocznią też od właśnie jakichś problemów, jakichś moich myśli, bo jak czymś zajmę ręce, to też w głowie tak nie szumi (Eliza, 1\_11).

W tym kontekście angażują się w aktywności rozwojowe związane z realizowaniem hobby lub pasji, co pozwala im dążyć do samorealizacji lub zadbać o swój dobrostan psychofizyczny. Czasem pasje są przedstawiane jako element szerszego projektu życiowego i powiązane są z planami na rozwój w sferze zawodowej, ale w ramach tego stylu plany te są wstrzymane lub są w fazie wdrażania w życie.

No to się wzięło w sumie stąd, że tak na dobrą sprawę zawsze marzyłam o otwarciu własnej stajni. Po prostu, ale takiej stajni dla siebie, może gdzieś tam szkółki jeździeckiej. I stąd może gdzieś trochę to zarządzanie przedsiębiorstwem. Po prostu stwierdziłam, że zarządzanie to jest coś co mnie interesuje, bo uwielbiam takie tematy. A jakby no, przedsiębiorstwem no to mówię, może gdzieś w przyszłości jakaś szkółka jeździecka. Na

ten moment, wiadomo mamy sytuację jaką mamy, więc wszystkie takie marzenia coś, stałam się większą realistką, wszystkie takie marzenia odłożyłam w kącie (Martyna, 1\_09).

Doświadczenie przez część rozmówców biograficznych barier i przeszkód, które wpływały na poczucie mniejszych szans, brak poczucia sprawczości i własnej wartości powodują, że przez uczenie się mogą oni starać się przełamać tę sytuację. Aktywność edukacyjna ma wtedy aspekt wzmacniający, daje większą wiarę w siebie i możliwości działania. Pozwala podjąć nowe aktywności, zaangażować się społecznie i zyskać poczucie większego sprawstwa w ramach własnej biografii. Wzmocnienie wiąże się niekiedy z przełamaniem utrwalonych schematów bierności i podporządkowania. Sprzyjać temu mogą aktywności hobbystyczne lub społeczne realizowane w ramach zorganizowanych i grupowych inicjatyw. Zaangażowanie tego typu pozwala w relacji z innymi ludźmi odkrywać rozmówcom swoją sprawczość, talenty i zdolność do podejmowania i radzenia sobie z nowymi wyzwaniami. Zdobywając społeczne uznanie i refleksyjnie odnosząc się do osiągnięć w sferze pozazawodowej, kształtują przekrojowe poczucie pewności siebie. O tego typu doświadczeniu opowiada jeden z uczestników badania, dla którego wzmacniającą i rozwijającą aktywnością stał się udział w kursie tańca:

I to było też w sumie dosyć przyjemne, że wychodząc na ten parkiet, ja wiedziałem, co robię, czułem się właśnie z tym pewniej. I no poza tym też fizyczne to było, jakaś forma aktywności fizycznej też. No i właśnie dużo ludzi się poznało, bo w pewnym momencie się okazywało, że też poza zajęciami gdzieś tam się spotykaliśmy czy wyjeżdżaliśmy [...]. No ale przede wszystkim gdzieś podbudowanie, no, poza umiejętnościami tanecznymi, gdzieś tam tego wizerunku siebie samego i pewności siebie (Aleksander, 2\_10).

## Sposoby kształtowania ścieżek edukacyjnych

Sposób kształtowania ścieżek edukacyjnych ulega często przekształceniom w doświadczeniach osób przyjmujących styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie. Obserwowana tendencja związana jest z procesem przechodzenia między dwoma sposobami działania. Początkowo, na etapie radzenia sobie z niestabilnością lub brakiem zdefiniowanych celów rozwojowych, realizowane strategie mają charakter reaktywnego lub mało zaangażowanego odpowiadania na zewnętrzne okoliczności. Następnie, w wyniku zidentyfikowania przez jednostkę pomysłu na projekt perspektywicznej ścieżki edukacyjno-zawodowej lub gdy jego realizacja stała się możliwa do przeprowadzenia ze względu na zmianę kontekstu, uzyskanie odpowiednich zasobów lub przeformułowanie osobistych priorytetów, nastawienie staje się bardziej wewnątrzsterowne i proaktywne.

W pierwszym etapie praktyki refleksyjności są mniej złożone, uczestnicy mniej rozmyślają i analizują wybory edukacyjne. Częściej podejmują aktywności edukacyjne spontanicznie, w ramach nowych wyzwań zawodowych lub napotykanymi możliwościami i dostępną ofertą, która może zwiększać ich ogólny poziom zatrudnialności. Ważne jest jednak dla nich szacowanie użyteczności i kosztów tej oferty w odniesieniu do ograniczonych zasobów, które posiadają. W drugim etapie zaczynają bardziej świadomie dobierać te aktywności edukacyjne, które mogą przybliżyć ich do realizacji wypracowanych projektów biograficznych. Analizują możliwości i ukierunkowują swoje działania tak, żeby w bliższej lub dalszej perspektywie czasowej móc je zrealizować.

Widoczne jest to także w zmianie dotyczącej charakteru motywacji i umiejscowienia kontroli w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych. Często początkowo ujawniają brak zdecydowania, zewnątrzsterowność powiązaną z włączaniem się w dostępne w ramach zmieniających się kontekstów zatrudnienia możliwości rozwojowe, które nie mają jasno sprecyzowanego i perspektywistycznego celu. Biograficzne okoliczności ograniczenia samostanowienia w angażowaniu się w aktywności rozwojowe są zróżnicowane. Jeden z rozmówców, należący do najstarszej grupy wiekowej, wiąże ten model działania z doświadczeniem narzucenia mu ścieżki edukacyjnej w okresie edukacji wstępnej, co ukierunkowało go na taką ścieżkę zawodową, w której się nie realizował i w której trwał wiele lat, doświadczając różnych trudnych sytuacji. Inni rozmówcy wskazują na osobistą trudność w zdefiniowaniu pożądanego kierunku rozwoju, co skutkowało podejmowaniem nieco przypadkowych zajęć, często inspirowanych zewnątrz (np. angażowanie się w popularny po akcesji Polski do UE projekt migracyjny na wyspy brytyjskie, który bez odpowiedniego przygotowania i planu często nie kończył się oczekiwanym sukcesem). Jeden z rozmówców określa taki etap dryfowaniem, które wiąże się z identyfikowanym brakiem wewnętrznej motywacji i determinacji, niezdolnością do aktywnego kierowania swoim rozwojem i poczuciem zagubienia. Zapytany o strategię działania, jaką przyjmował w okresie niesprecyzowanego etapu rozwoju, przedstawia ją w ten sposób:

Ja bym określił, że nie miałem absolutnie żadnej. Jeśli miałbym użyć metafory, to to jest właśnie, przez większość czasu to jest dryfowanie w dół strumienia żeby potem rozpaczliwie zacząć płynąć pod prąd. I w sumie dalej trochę tak się czuję, dalej mam, muszę przepracować ten problem z niemożnością zabrania się do niczego. Mam straszny problem z koncentrowaniem się na rzeczach na przykład, nie. Żeby usiąść nad czymś i przeczytać książkę, żeby się z niej czegoś nauczyć, to wręcz graniczy z cudem w moim przypadku teraz. Jeśli chodzi o moje podejście teraz, wydaje mi się, że najczęściej

używałem małych, jakby małych wybuchów, *little burst*, po prostu małymi takimi wybuchami entuzjazmu czegoś się tam uczyłem, jakiegoś małego kawałka materiału (Stanisław, 1\_15).

Jeszcze inne przyczyny związane są z okolicznościami, które rozmówcy postrzegają jako obiektywne bariery. Należą do nich ograniczone szanse rozwojowe wynikające z niskiego statusu społeczno-ekonomicznego i brak wsparcia społecznego, które wymagają podejmowania działań nastawionych w pierwszej kolejności na zapewnienie sobie bezpieczeństwa bytowego/socjalnego. Inny charakter barier dotyczy dostępności oferty edukacyjnej dostosowanej do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Jeden z rozmówców podjął z tego powodu decyzję o przerwaniu studiów, co spowodowało wstrzymanie wstępnego planu i konieczność odnalezienia się na nowo. W innym przypadku decydująca staje się priorytetyzacja innych celów życiowych, jak zbudowanie domu, zadbanie o potrzeby zdrowotne i rozwojowe dzieci, które wstrzymują realizację osobistego projektu biograficznego. Zmiana okoliczności i przejście do aktywnego poszukiwania i określenia pożądanej ścieżki rozwoju skutkuje natomiast zwiększeniem osobistego zaangażowania i podmiotowego kierowania ścieżką edukacyjną. Rozmówcy na tym etapie bardziej świadomie dobierają ofertę i sposób jej realizowania.

No to teraz jest właśnie, no bo ja bardzo długo tak właśnie nie do końca wiedziałem, co chcę z sobą zrobić. I teraz jak wiem i jest jakieś ukierunkowanie, to teraz jest dla mnie to istotne [...]. Tym bardziej, że zdaję sobie sprawę z tego, że trochę późno to wszystko ruszyło w moim przypadku, więc staram się nie marnować tego czasu i uczyć się jak najefektywniej i jak najlepiej, i to jest ważne, bo może właśnie wpłynąć na moją przyszłą gdzieś tam sytuację zawodową i tak dalej (Aleksander, 2\_10).

Podobna zmiana dotyczy planowania – osoby te przechodzą od krótkoterminowego reagowania na bieżące potrzeby do średniookresowego lub długoterminowego kształtowania planów rozwojowych związanych z uzyskaniem lub zmianą pracy, zawodu albo pozycji społecznej wpisującej się w nowy lub dookreślony projekt życiowy. Warto dostrzec jednak, że niekiedy te formułowane plany mają charakter niedoprecyzowanych wizji, pomysłów i oczekiwań, które wymagają weryfikacji oraz podjęcia szeregu działań rozwojowych, zanim przyjmą bardziej realną formę.

### Preferowane formy

Osoby przyjmujące styl refleksyjności nastawiony na poszukiwanie nie prezentują spójnych i ujednoliconych preferencji dotyczących form aktywności edukacyjnej.



Tendencja, która uwidacznia się odniesieniu do trosk i celów związanych z kształtowaniem swojej zatrudnialności i polepszaniem pozycji na rynku pracy, dotyczy podejmowania takich aktywności edukacyjnych, które w ich ocenie mogą mieć na to pozytywny wpływ. Dobierane są aktywności, które zapewniają formalne potwierdzenia – certyfikaty, zaświadczenia, kwalifikacje i potencjalnie mogą być rozpoznawane przez pracodawców. Tematyka podejmowanych aktywności w okresie poszukiwania również może bardziej podlegać wizji tego, co może być użyteczne w znalezieniu pracy, niż własnym preferencjom. Ze względu na niestabilność i ograniczone zasoby osoby te preferują krótsze oraz mniej kosztowne oferty edukacyjne, ale równocześnie przywiązują wagę do ich jakości. Ci, którzy dynamicznie zmieniają zatrudnienie i branże, aktywnie uczą się w działaniu oraz korzystają z oferty proponowanej w miejscu pracy, traktując ten rozwój jako możliwość budowania portfolio swoich kompetencji.

[...] no podejmowałam te szkolenia zawsze chętnie, bo też uważam, że to jest jakiś rozwój, inwestycja w siebie, nawet jeżeli tak jak mówię, o, właśnie w tym PCK no te certyfikaty zostały u pracodawcy, ale stwierdziłam, że to, czego ja się nauczę, co zostanie w mojej głowie, no, to zostanie ze mną już na zawsze, tak (Sonia, 1\_14).

W przypadku określenia planu rozwojowego bardziej kierunkowo, osoby te dobierają ofertę i wraz ze wzrostem osobistego zaangażowania w proces edukacyjny wykorzystują również nieformalne metody jako rozszerzenie potencjału rozwojowego. W kontekście pozazawodowym chętnie uczestniczą w mniej sformalizowanych aktywnościach. Część rozmówców z tej grupy zainteresowana jest udziałem w grupowych formach zapewniających kontakt z innymi osobami i umożliwiającymi realizowanie celów związanych z aktywizacją społeczną.

## Dynamika ścieżek

W kontekście kształtowania ścieżki edukacyjno-zawodowej uwidacznia się wśród większości rozmówców opisywana tendencja przechodzenia od okresu niestabilności, podporządkowania, eksplorowania lub mierzenia się z barierami do etapu kształtowania projektów bardziej ukierunkowanych lub ustabilizowania strategii w ramach zmienności i elastyczności. Z tego względu osoby przyjmujące ten styl działania potencjalnie mogą przekształcić swoją refleksyjność w inny styl, np. refleksyjności ukierunkowanej, jeśli określony pomysł biograficzny uda się pomyślnie zainicjować. Jeśli natomiast utrwalona zostanie strategia nastawiona na zmienność i w niej zidentyfikują możliwość osiągnięcia celów życiowych, to będzie mogła być przyjęta refleksyjność nastawiona na wyzwania i osiągnięcia.

## Kontekst społeczno-biograficzny

Wiąże się on często z doświadczeniami lub barierami ograniczającymi lub wstrzymującymi potencjał rozwojowy na jakimś etapie życia – najczęściej jednak w okresie usamodzielniania się i wchodzenia w dorosłość. Bariery te, jak już wskazano, mogą dotyczyć ograniczonych zasobów w ramach kapitału ekonomicznego, społecznego lub kulturowego (zwłaszcza zinstytucjonalizowanego). Niektóre z tych osób doświadczyły w życiu niepowodzeń, kryzysów lub jakiejś formy wykluczenia (np. nierozwojowe środowisko pracy, brak dostępności dla osób z niepełnosprawnościami, niepowodzenie migracyjne). Istotnym czynnikiem strukturalnym jest niezapewniający stabilizacji zatrudnienia i poczucia bezpieczeństwa rynek pracy. Dla innych wstrzymujące czynniki dotyczą sytuacji osobistej (np. opieka nad osobami zależnymi, samodzielne rodzicielstwo) lub podmiotowych czynników związanych z brakiem wewnętrznej motywacji lub nastawieniem na eksplorowanie.

Wśród osób przyjmujących ten styl refleksyjności dominują rozmówcy z najmłodszej grupy wiekowej (25–34 lata). Są to osoby, które wchodzą na rynek pracy i najczęściej nie mają na nim ustabilizowanej pozycji. Sporadyczni starsi rozmówcy to osoby będące w trakcie zmiany biograficznej albo u których z różnych powodów styl refleksyjności nastawionej na poszukiwanie utrwalił się w sposobach działania. Częściej tego typu utrwalenie strategii działania było obserwowane u uczestniczących w badaniu mężczyzn. Przeważają w tej grupie osoby z wykształceniem średnim i wyższym, z czym może wiązać się charakterystyczne dla osób z wyższym poziomem wykształcenia dążenie (w tym wypadku odroczone) do osobistej satysfakcji i indywidualizacji w ramach kształtowania projektów biograficznych. Może to wynikać także ze struktury doboru uczestników badania, gdzie w najmłodszej grupie wiekowej nie znalazły się osoby z niższymi poziomami wykształcenia. Większość rozmówców z tej grupy jest zatrudniona, ale często w sposób prekaryjny.

Niektórzy rozmówcy z tej grupy korzystają z instytucjonalnej oferty wsparcia (PSZ, UE, NGO). Starają się wykorzystać i dobrać tę ofertę do indywidualnie określonych celów rozwojowych. Potrafią być krytyczni, jeśli nie jest ona odpowiedniej jakości. Większość jednak nie ma takich doświadczeń lub niechętnie podchodzi do korzystania z instytucjonalnej pomocy w związku z imperatywem samopomocy sobie w późnonowoczesnym świecie zindywidualizowanego ryzyka (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 20).

\*\*\*

Przedstawione typy stylów refleksyjności edukacyjnej pokazują, że uczący się dorośli stanowią niejednorodną grupę. Na zróżnicowanie podejścia do aktywności edukacyjnej wpływa kilka elementów. Przede wszystkim uczący się dorośli różnią się ze względu na ogólną wartość przypisywaną uczeniu się i edukacji. Co szczególnie istotne z perspektywy myślenia o politykach wspierających uczenie się w dorosłości – nadawanie dużego znaczenia uczeniu się jako takiemu nie jest czynnikiem niezbędnym do wykształcenia motywacji do uczenia się. Ludzie dorośli mogą być zainteresowani angażowaniem się w aktywność edukacyjną, jeśli będą dostrzegać w uczeniu się możliwość realizowania innych, istotnych dla siebie celów i trosk życiowych. Z drugiej strony świadomość oraz przekonanie o wartości i przekrojowych korzyściach, jakie daje uczenie się, pozwala przewycięzać różne bariery i ograniczenia oraz wzmacnia osobiste zaangażowanie.

Osoby dorosłe prezentują bogaty przekrój dążeń i obszarów, w których osiągną swoje cele, podejmując aktywność edukacyjną (od czysto codziennych i pragmatycznych, po strategiczne i ukierunkowane na realizację indywidualnych i społecznych wartości). Zróżnicowanie, jakie ujawnia się w tym aspekcie, skłania do refleksji nad celami i korzyściami, jakie w uczeniu upatruje się przy definiowaniu celów polityk edukacyjnych oraz projektowaniu rozwiązań je wdrażających.

Sposoby podejmowania decyzji, planowania, identyfikowania własnych celów rozwojowych oraz preferowanych sposobów na zdobywanie i rozwijanie umiejętności również są czynnikami, które różnicują uczących się dorosłych. Powoduje to, że trudno mówić o uniwersalnych rozwiązaniach, mechanizmach i narzędziach, które będą odpowiadać na potrzeby każdego rozwijającego swoje umiejętności dorosłego. Niektóre osoby mogą być bardziej samodzielne i ukierunkowane, inne mogą potrzebować wsparcia w zidentyfikowaniu optymalnych dla siebie celów rozwojowych. Jeszcze inni uczący się preferują spontaniczne angażowanie się w działania rozwojowe i niechętnie będą podchodzić do próby ukierunkowania. Dla niektórych natomiast pierwszym krokiem na drodze budowania projektów edukacyjnych powinno być odbudowanie poczucia sprawstwa i podmiotowości – tak, żeby mogli samodzielnie kierować swoim rozwojem.

Zrozumienie odmiennych preferencji i doświadczeń powinno dotyczyć także sposobów zdobywania umiejętności. Pomimo że w historiach rozmówców potwierdzają się ogólne tendencje dotyczące efektywności różnych sposobów uczenia się przez osoby dorosłe (np. uczenie się w działaniu, powiązanie efektów uczenia się z praktycznym sposobem

ich wykorzystania), to kontekst, w jakim funkcjonują oraz styl działania wpływają na znaczące różnice w tym zakresie. Przykładowo, uczenie się od doświadczonego praktyka może przyjmować formę oglądania tutorialu stworzonego przez amatora, który dzieli się swoimi kompetencjami w mediach społecznościowych, może to być wizyta studyjna w warsztacie rzemieślniczym znajdującym się w innym kraju lub udział w mentoringu organizowanym w miejscu pracy.

Wzięcie pod uwagę kontekstu społeczno-biograficznego pokazuje, że przyjmowany styl refleksyjności nie jest wyłącznie wynikiem oddziaływania osobistych dyspozycji jednostki, ale wynika również z kontekstu, w jakim się znajduje, napotkanych ułatwień i barier biograficznych, procesów socjalizacyjnych czy oddziaływania norm społecznych i kulturowych. W odniesieniu do tego warto podjąć refleksję nad stosowanymi działaniami kompensującymi deficyty i wyrównującymi szanse edukacyjne z jednej strony, a z drugiej nad zapewnieniem uznania dla odmienności kontekstu kulturowego i społecznego oraz specyfiki jego realizowania w indywidualnych i grupowych sposobach działania.

Różnice w sposobach kształtowania narracji o uczeniu się pokazują również problemy związane ze zjawiskiem nierówności i ograniczonej dostępności. Osoby i grupy z większymi szansami edukacyjnymi częściej mówią o edukacji z większym entuzjazmem, pewnością siebie, która jest poparta wieloma pozytywnymi doświadczeniami. Natomiast osoby z grup defaworyzowanych, o mniejszych albo utraconych szansach, doświadczające niepowodzeń, mają mniej przekonania, pewności i częściej doświadczają braku siły, utraty kontroli oraz podmiotowości w ramach opowiadania o swojej aktywności edukacyjnej. Osoby te rzadziej mają pozytywne doświadczenia z uczeniem się i jego znaczącym wpływem na ich indywidualny los. Często nie mają poczucia wyboru, dostępu do oferty wysokiej jakości i określania swoich celów rozwojowych, co skutkuje większą biernością i podporządkowaniem. W tym kontekście jednym z priorytetów powinno być zwrócenie uwagi na działania służące ograniczeniu zjawiska odtwarzania społecznych nierówności w ramach edukacji i uczenia się dorosłych.

### 3. Zmienność ścieżek edukacyjnych i realizowanych stylów refleksyjności

W ramach przeprowadzonego badania rozmówcy rekonstruowali swoje ścieżki edukacyjne uwzględniające ich przeszłe aktywności edukacyjne oraz związane z nimi doświadczenia, odczucia i relacje na temat okoliczności, w których ścieżki te były konstruowane. Analiza wywiadów, dokonana pod kątem wskazywanych celów i dążeń przypisywanych uczeniu się oraz sposobów realizowania projektów edukacyjnych, pozwoliła na sklasyfikowanie uczestników badania według przyjmowanych stylów refleksyjności. U niektórych prezentowany obecnie styl refleksyjności edukacyjnej różni się od przejawianego poprzednio, we wcześniejszych okresach życia. Świadczy to o tym, że rozmówcy ci doświadczyli procesu swoistej zmiany/transformacji, którego efektem było przejście do innego typu refleksyjności edukacyjnej. Zmiana ta wiązała się też z podjęciem nierealizowanych wcześniej aktywności edukacyjnych lub przyjęciem nowego nastawienia do uczenia się w dorosłości.

Konieczne jest tu odróżnienie typowej dynamiki ścieżek edukacyjnych od gruntownej zmiany stylu refleksyjności edukacyjnej. Typowa dynamika ścieżek edukacyjnych wynika z rozwoju nowych umiejętności w obrębie danej ścieżki, a także rozbudowywania przyjętych strategii, doświadczania przerw, zwiększania lub zmniejszania intensywności aktywności edukacyjnej, co jest związane najczęściej ze znaczącymi wydarzeniami biograficznymi lub etapami życia człowieka. Jest ona zjawiskiem występującym powszechnie. Za jej pomocą można przedstawiać intensywność oraz fluktuacje obejmujące jedną, a niekiedy kilka ścieżek edukacyjnych, występujących pojedynczo lub równoległe u danej jednostki. W tym ujęciu dynamika ścieżek edukacyjnych ma charakter względnie stały i ukazujący, zachodzący w czasie, rozwój danej refleksyjności.

Jednak w niektórych wypadkach dynamika może przebiegać w sposób odmienny, wyrażający się w gruntownej zmianie sposobu działania i myślenia w ramach realizowanej ścieżki – zmianie znaczenia nadawanego uczeniu się w życiu jednostki, przeformułowaniu dominujących celów i trosk związanych z edukacją oraz w modyfikacji sposobów działania, planowania i dobierania oferty edukacyjnej. **Proces ten jest identyfikowany jako zmiana lub znacząca modyfikacja realizowanego stylu refleksyjności edukacyjnej.** Taka transformacja nie występuje w biografii każdej osoby uczącej się. Rozpoczyna się w przypadku zaistnienia określonych warunków, zaś jej konsekwencją jest nowy styl refleksyjności. Na podstawie analizy narracji uczestników

badania stwierdzono występowanie kilku rodzajów warunków wpływających na wystąpienie zjawiska zmiany tego typu. Poniżej zostały one omówione i zobrazowane przykładami z historii naszych rozmówców.

Pierwszym i najczęściej odnotowywanym w wypowiedziach rozmówców warunkiem wpływającym na wystąpienie zmiany refleksyjności edukacyjnej jest **deficyt uznania**. Wagę uznania omawiał Axel Honneth, który w książce *Walka o uznanie* przedstawił propozycję modelu zmiany społecznej, której podstawę stanowi konflikt będący reakcją na niesprawiedliwość wynikającą z subiektywnie odczuwanego braku szacunku czy na odczucie pogardy ze strony innych (Honneth, 2012). Według Honnetha odczucia te tworzą w umyśle jednostki negatywne doświadczenie braku możliwości rozwoju zintegrowanej tożsamości, stanowiącej fundament samorealizacji i poczucia życiowego spełnienia. Sytuację, w której budowanie zintegrowanej tożsamości jest możliwe, określa jako relację uznania. Jej brak natomiast wpływa destrukcyjnie na jednostkę i w poszukiwaniu uznania skłania ją do kontestowania relacji społecznych, w które ta jest uwikłana. Teoria Honnetha znajduje odzwierciedlenie w analizowanych wywiadach, w których deficyt uznania stanowi czynnik negatywnie wpływający na dynamikę ścieżek edukacyjnych i realizowanych stylów refleksyjności.

Przykładem zmiany refleksyjności edukacyjnej pod wpływem deficytu uznania jest rozmówczyni, u której wystąpił on w postaci dysonansu pomiędzy deklarowanym jej werbalnie uznaniem a zapłatą za pracę, którą często subiektywnie postrzega się jako wymierny ekwiwalent uznania. Na początku swojej ścieżki określiła ona samodzielnie kierunek rozwoju zawodowego w specyficznej branży, który wymagał przejścia kolejnych etapów kształcenia formalnego i nabycia profesjonalnych umiejętności praktycznych. Ogrom nakładów związanych z realizacją aktywności edukacyjnych, które poniosła rozmówczyni, okazał się ostatecznie niewspółmierny do uzyskiwanych przez nią zarobków i powiązanego z tym standardu życia.

*A zaczęło się, coraz bardziej być widoczne, że praca, w którą całe serce i całą duszę i wszystkie oszczędności władowywałam, nie daje dobrego zatrudnienia pod względem finansowym. No. Po prostu zarabiałam więcej jako kelnerka (Renata, 2\_05).*

W przypadku rozmówczyni deficyt uznania i związany z nim subiektywny dysonans pomiędzy nakładami i kosztami związanymi z aktywnościami edukacyjnymi a rezultatami finansowymi oraz poczucie zamkniętych dróg dalszego rozwoju były najważniejszymi przyczynami wystąpienia zmiany refleksyjności edukacyjnej. Badana,



w kontekście swoich wszystkich aktywności edukacyjnych związanych z realizowaną ścieżką i podejmowanych w obrębie pewnego typu refleksyjności edukacyjnej, zaczęła postrzegać swoją pozycję jako całkowicie przedmiotową.

[...] uzmysłowiłam sobie, że w tych wszystkich studiach, edukacjach i nawet w pracy ostatecznie, wszędzie byłam narzędziem dla kogoś. Do realizacji ich celów. I czułam się jak ten taki, no nie wiem, młotek (Renata, 2\_05).

W rezultacie rozmówczyni dokonała zmiany swoich wartości i strategii życiowych, co bezpośrednio wiąże się z nową refleksyjnością edukacyjną. Zrezygnowała z dotychczasowej pracy, zmieniła miejsce zamieszkania i kontestuje dotychczas uznawane wartości związane z uczeniem się, jak na przykład wiarę w formalne instytucje edukacyjne. Nie oczekuje żadnego wsparcia od instytucji zewnętrznych, którym obecnie niemal zupełnie nie ufa. Definiując na nowo swoje podejście do edukacji, rozmówczyni podjęła działania samokształceniowe dotyczące zupełnie nowych dla niej dziedzin. Rozszerzyła również zakres trosk i celów, jakie wiąże ze swoim rozwojem. Nie jest on już ukierunkowany wyłącznie na kształtowanie kariery zawodowej, ale również na zapewnienie adekwatnych warunków życia oraz na rozwój dający poczucie osobistego spełnienia.

A z kolei to wszystko wcześniej, co ja robiłam, to była realizacja marzeń, ale jakby to życie nie było na pierwszym miejscu. Ja nie twierdzę, że to co robiłam, to próbowałam innym zaimponować. Ale wydaje mi się, że takie poczucie dowartościowania, że jest dużo ludzi, którzy mówią: „o, super sobie dałaś radę”, było jednak gdzieś tam ważne. A w pewnym momencie stwierdziłam, że to nie przelewa się na satysfakcję życia w wielu innych aspektach. I stąd jakby przewrócenie wszystkiego do góry nogami (Renata, 2\_05).

Innym przykładem braku uznania jako elementu wpływającego na wystąpienie dynamiki zmiany typu refleksyjności edukacyjnej jest rozmówca, który sumiennie wykonywał przez wiele lat swoją pracę w zakładzie przemysłowym, a mimo to nie miał poczucia uznania za swoją pracę. Brak uznania wiązał się z silnym poczuciem bycia zastępowalnym, brakiem podmiotowego traktowania przez pracodawcę oraz brakiem perspektyw na rozwój. Odczucie uznania i satysfakcji osobistej odnajdywał natomiast przy wykonywaniu dodatkowych zajęć, które w założeniu miały jedynie uzupełniać rodzinny budżet.

[...] w międzyczasie sobie robić takie, że tak powiem, fuchy, zacząłem zauważać, że ludzie doceniają takich ludzi, którzy coś tam potrafią, dużo potrafią różnych rzeczy. Czasami aż głupio mi było, bo ktoś się mnie pytał: umie pan to? Umie. To? Umie. No, to wszystko

pan umie. Ja mówię: no... Sorry, ale te rzeczy umiem, nie? I... No i od tego się to zaczęło, że kurczę, no, tak trochę się marnuję w tej pracy, nie? Bo robię jedno i to samo, nie jestem doceniany tak, jak na przykład... U tych ludzi, u których tam pracuję, nie? No i stąd się wziął pomysł, żeby się w ogóle przebranżowić (Albert, 1\_20).

Zmiana wymagała od rozmówcy przełamania utrwalonego przez wiele lat sposobu działania związanego z ciągłością zatrudnienia i stabilnością w życiu prywatnym.

Wymagała również intensywnego zaangażowania się w zdobywanie nowych umiejętności oraz opracowanie nowego planu działania i rozwoju. Szczególnie pomocne w tym procesie okazało się skorzystanie z profesjonalnej pomocy doradcy zawodowego. W przypadku tego rozmówcy wskazana sytuacja zakończyła się zmianą pracy na lepszą i związaną z większym uznaniem okazywanym pracownikowi oraz zaangażowaniem w aktywności edukacyjne prowadzące do uzyskania nowych kwalifikacji zawodowych.

Kolejnym uwarunkowaniem, które sprzyja wystąpieniu dynamiki zmiany refleksyjności edukacyjnej, jest doświadczenie trajektorii biograficznej. Pojęciem tym, w teorii Fritza Schütze, określa się szczególne doświadczenie jednostki polegające na narastaniu coraz bardziej dojmującego i pozbawionego wyjścia cierpienia, które ostatecznie prowadzi do anomii społecznej. Według Fritza Schütze trajektoria to: „zasada podlegania zewnętrznym uwarunkowaniom, na które jednostka lub grupa nie ma wpływu, połączona zazwyczaj z cierpieniem; trajektorią indywidualną jest np. ciężka choroba, trajektorią kolektywną bywa wojna” (Schütze, 1997). W szerszym sensie za trajektorię można uznać każdy, niezależnie od jego powodu, pogłębiający się kryzys biograficzny lub podleganie zewnętrznym okolicznościom, które prowadzą jednostkę do sytuacji całkowitej podległości zewnętrznym uwarunkowaniom oraz utraty kontroli nad własnym życiem. Osoby doświadczające trajektorii tracą poczucie decyzyjności i odpowiedzialności za swoją biografię – często działają czysto reaktywnie. Sytuacja taka powoduje konieczność przedefiniowania sytuacji życiowej i określenia jej na nowo, czego można dokonać samodzielnie lub, co częstsze, z pomocą z zewnątrz, np. jakiejś osoby lub instytucji.

Przykładem doświadczonej trajektorii jako czynnika wpływającego na wystąpienie dynamiki zmiany typu refleksyjności edukacyjnej jest sytuacja rozmówcy, który zrzędzeniem losu zmuszony był do porzucenia studiów i przejęcia rodzinnego gospodarstwa. Mimo wcześniejszego braku wiedzy w tej dziedzinie, silny imperatyw poczucia obowiązku i ambicja pozwoliły mu na samodzielne zdobycie koniecznej wiedzy i umiejętności, co z czasem zaowocowało sporym sukcesem ekonomicznym. Stało się to jednak kosztem zdrowia rozmówcy.

mam zaliczoną rwę kulszową, mam rozwalone kolano, do operacji już się kwalifikuje, bo tam łąkotka jest pęknięta, tak że tutaj mówię, zdrowie to już nie pozwala tego... I nawet nie mam możliwości zoperować tego kolana, bo trzeba być rano i wieczorem... (Karol, 2\_09).

Nie mogąc sobie poradzić z narastającym cierpieniem fizycznym pogłębiającym się w wyniku konieczności ciągłej pracy w gospodarstwie, rozmówca postanowił całkowicie przedefiniować swoją rzeczywistość. Zadecydował o konieczności zaprzestania działalności gospodarstwa i zmiany charakteru pracy na mniej absorbujący fizycznie, równie dochodowy, a jednocześnie zgodny z zainteresowaniami z okresu studiów i dający osobistą satysfakcję. W tym celu zaplanował szereg innych niż w przypadku wcześniejszego zajęcia aktywności edukacyjnych, głównie w formie samokształcenia, jak też działania praktyczne.

Wcześniej to takie były zainteresowania cały czas mechanika, mechanika, no i w końcu wracam do tego, tylko troszkę inaczej (Karol, 2\_09).

Zmiana wiązała się z przeformułowaniem znaczenia nadawanego aktywnościom edukacyjnym. Z nastawienia na podporządkowanie bieżącym pragmatycznym potrzebom, przekształcił swoje podejście w proaktywne, ukierunkowane na osiągnięcie samodzielnie postawionego celu rozwojowego i czerpanie profesjonalnej satysfakcji z realizowanej ścieżki rozwojowej. Warto podkreślić, że wykonanie tych ostatnich przynosi rozmówcy uznanie otoczenia, co jest dla niego dodatkową motywacją.

Innym przykładem trajektorii jako czynnika zmiany refleksyjności edukacyjnej jest historia rozmówczyni, która przez długi czas, wychowując kilkoro dzieci, pozostawała w związku małżeńskim z osobą uzależnioną, która stosowała wobec niej przemoc. W pewnym momencie sama popadła we współzależnienie, ograniczyła kontakty społeczne, wycofała się z życia. W końcu postanowiła szukać pomocy w grupie AA. Dzięki udzielonemu wsparciu, zdecydowała się zmienić swoje życie. Krótco po terapii, nie chcąc być dłużej zależna od męża, poprosiła poznaną tam osobę o pomoc.

pojechałam kiedyś do pana, który jest terapeutą, psychologiem. Miałam taką trudną sytuację w domu z mężem i z dziećmi. Tak trochę też własną i pojechałam o pomoc. Porozmawiać. I pan mi zaproponował u siebie pracę na kuchni. Ja tam zdobywałam same niesamowite doświadczenia (Mira, 4\_03).

W sytuacji rozmówczyni zmiana dotyczyła nie tylko podjęcia pracy, ale też rozpoczęcia wielu nowych i angażujących ją aktywności edukacyjnych, w tym związanych z działalnością społeczną i realizowaniem pasji. Doświadczenie tej uczestniczki badania w wyraźny sposób pokazuje oddziaływanie trajektorii, która pozbawia jednostkę kontroli nad swoim życiem. Człowiek próbuje stosować różne sposoby radzenia sobie, które często są nieskuteczne lub niekonstruktywne (współuzależnienie). Prowadzi to do destabilizacji i załamania życia, a w dalszym etapie do normalizacji i pogodzenia się z zaistniałą sytuacją. Tak silne oddziaływanie kryzysu biograficznego najczęściej wymaga wsparcia z zewnątrz, które pozwoli przełamać trajektorię. Wynikiem tego najczęściej jest zmiana i przekształcenie tożsamości, którą rozmówczyni określa jako „nowe życie”.

No dla mnie to szczególnie na pewno, najważniejsze na ten moment to jest, no to moje życie, to nowe życie, ten ruch trzeźwościowy, to jest dla mnie najważniejsze. Ale powiedziałabym, że jest na jednym poziomie to śpiewanie, bo ono mi bardzo dużo daje takiej satysfakcji niesamowitej (Mira, 4\_03).

Następnym czynnikiem wpływającym na zmianę stylu refleksyjności edukacyjnej **jest wyzwalacz lub bodziec procesów edukacyjnych, czyli rodzaj niespodziewanego zdarzenia początkującego zmianę**. W badaniu pojęcie to zostało zaczerpnięte z różnych nauk społecznych, jednak najbardziej zbliżony charakterem jest „bodziec” występujący w nauce o komunikowaniu. Według Barbary Sobkowiak może to być idea, uczucie, myśl lub zdarzenie, które zarejestrowane (dostrzeżone) za pomocą zmysłów (percepcja) i odpowiednio zinterpretowane (interpretacja) powoduje pojawienie się jakiejś informacji, która może stanowić rozpoczęcie dalszych procesów (Sobkowiak, 1998). W kontekście omawianego przypadku wyzwalacz/bodziec będzie początkował zmiany typu refleksyjności edukacyjnej. Zdarzenie to może powodować reakcje natychmiastowe lub przesunięte w czasie.

Przykładem dynamiki zapoczątkowanej przez wyzwalacz/bodziec jest historia rozmówczyni, która podjęła się nowych aktywności edukacyjnych z uwagi na emocjonalne odczucia wywołane kontaktem z nowo narodzonym dzieckiem z niepełnosprawnościami.

u moich przyjaciół urodził się chłopiec z zespołem Downa i się okazało, że po prostu idę w tą stronę, dlatego zrobiłam sobie... przy oligofrenopedagogice zrobiłam sobie i tu, i tu zapis, dlatego że to trochę było podyktowane tym, co mówię, takimi zawodowymi w pracy przesłankami, ale również tym, że urodził się (...), chciałam wiedzieć więcej,

chciałam ją wspierać, chciałam po prostu jakoś pomóc i myślałam, że właśnie to też będzie dobra droga (Sylwia, 3\_03).

Zmiana wywołana przez doświadczenie niespodziewanego bodźca, wyzwacza ma potencjał przekierowania ścieżki biograficznej i wyzwolenia u osoby dorosłej nowych dążeń i sposobów na ich zrealizowanie. Odwołując się do koncepcji refleksyjności, zdefiniowanie nowej troski życiowej, której realizacja może być osiągnięta przez uczenie się, może wyzwolić u osoby nastawionej wcześniej na przetrwanie lub pragmatyczny utylitaryzm silną postawę ukierunkowaną na zdobywanie nowych umiejętności i angażowanie się w zróżnicowane aktywności edukacyjne związane z nowym obszarem trosk. Kolejnym przykładem takiej zmiany jest historia kobiety, która wykonując przez wiele lat prace, które traktowała wyłącznie jako źródło utrzymania, nie angażowała się w rozwój. Natrafiwszy w wyniku zbiegu okoliczności na specyficzną kategorię rzemiosła, odkryła w nim osobistą pasję i sposób na życie. W znaczący sposób wpłynęło to na jej podejście do uczenia się i rozwoju. Zaczęła być bardziej aktywna, wewnętrznie zdeterminowana i zaangażowana, aby realizować się w ramach tej aktywności.

W badaniu zidentyfikowano również wiele przykładów obrazujących wpływ zagrożenia przymusową zmianą. Większość z nich dotyczy utraty pracy, co częstokroć wywołuje u dotkniętych tym faktem badanych intencjonalne działania w obszarze aktywności edukacyjnej, często w zupełnie nowym kierunku i w oparciu o zupełnie inne niż dotychczas refleksyjności. Działania te mogą być efektem samodzielnego procesu lub wynikiem wsparcia zewnętrznego.

Przykładem samodzielných działań w zakresie kreacji procesu zmiany stylu refleksyjności edukacyjnej pod wpływem zagrożenia brakiem pracy jest doświadczenie rozmówcy z długoletnim doświadczeniem zawodowym. W sytuacji zagrożenia zwolnieniem dokonuje swoistego remanentu posiadanych kompetencji oraz ujawniających się nowych zainteresowań zawodowych, wskazuje obszary warte rozwinięcia i zaczyna planować związane z nimi aktywności edukacyjne. Określając nowy kierunek rozwoju, zmienia także sposób realizowania ścieżki edukacyjnej, z podporządkowanego bieżącym potrzebom i wyzwaniom zawodowym na strategiczne planowanie ukierunkowane na dalekosiężny cel, który sam sobie określił.

[...] dowiedziałem się, że nie będę dalej pracował, w związku z czym pomyślałem sobie, no to okej, to co dalej z moją pracą zawodową, i zdecydowałem, że... zdecydowałem bardzo świadomie, że usprawnienia, którymi się zajmowałem, usprawnienia procesów

biznesowych i usprawnienia takie operacyjne, to jest krok do tego... to jest dobry krok i ja lubię to robić, daje mi to mnóstwo frajdy, natomiast jest to troszkę podejście takie bardzo tradycyjne, i właśnie w momencie, kiedy uwolniłem głowę od bieżących zajęć, uświadomiłem sobie, że świat poszedł znacząco naprzód... (Ludwik, 3\_06).

Zmianie stylu refleksyjności towarzyszy proces uczenia się biograficznego, który jest niezbędny do dokonania transformacji w sposobie działania, myślenia i nadawania sensów swojej aktywności. Zagadnienie to omawiał Jack Mezirow, który nazwał je uczeniem się transformacyjnym (Perkowska-Klejman, 2018). Polega ono na zmianie sposobu postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Elementem niezbędnym do takiego procesu jest myślenie refleksyjne, pojawiające się w trakcie działań pozwalających na dostrzeżenie innych światopoglądów, kontekstów rzeczywistości, wartości, faktów społecznych itd. W wyniku refleksji nad tymi zagadnieniami i skonfrontowania ich z wcześniejszymi poglądami może dojść do ich kontestacji na bazie nowych doświadczeń. W konsekwencji dochodzi do reinterpretacji sposobu postrzegania rzeczywistości i na tym fundamencie do poszerzenia światopoglądu o nowe elementy i jego zmiany na nowy. Zmiana, radykalna i nieodwracalna, nie jest jednak prosta, gdyż wymaga możliwości kontaktu z nowymi elementami oraz pewnej otwartości intelektualnej na ich wpływ. Może się to dokonać np. dzięki kontaktowi z nową wiedzą, podróży do innego kraju, wejściu w nowe środowisko, rozpoczęciu korzystania z nowej technologii itp. Pozwala to wyjść poza schemat znaczeniowy określany przez Mezirowa ramą odniesienia, co prowadzi do dylematu dezorientacyjnego i kontestacji własnych poglądów. Mezirow oparł swoją teorię na wynikach badań kobiet, które powracały do nauki po zakończeniu w swoim życiu etapu związanego z działaniami wykonywanymi w poczuciu obowiązku opieki nad rodziną. Autor ten dostrzegł, że powracające na studia kobiety przechodziły transformację złożoną z 10 faz (Perkowska-Klejman, 2018, s. 39–40):

1. **Dezorientujące dylematy.** Pod wpływem jakiegoś wydarzenia lub zespołu wydarzeń uruchamiany jest proces zmian ramy odniesienia. [...]
2. **Wgląd w siebie (*self-examination*).** Implikacje wynikające z autoanalizy generują pewne negatywne uczucia np.: strach, złość, poczucie winy i wstydu. Uczucia te wynikają z niepokoju, ponieważ zachwiany został dotychczasowy sposób postrzegania świata. [...]
3. **Krytyczna ocena założeń.** Osoba podejmuje krytyczną refleksję nad niektórymi ze swoich podstawowych przekonań. [...]



4. **Zauważenie i akceptacja współwystępowania frustracji poznawczej u innych osób.** Podmiot dostrzega innych ludzi, będących w podobnej sytuacji i doświadczających podobnego jak on stanu niezadowolenia. [...]
5. **Doświadczenie nowych ról, relacji międzyludzkich i działań.** Refleksyjne spojrzenie na rzeczywistość i racjonalny dyskurs prowadzi do odnalezienia nowych, alternatywnych „kreatacji życiowych”. [...]
6. **Planowanie sposobu działania.** Osoba w procesie transformacji planuje dalsze działania, które będą zgodne z jej nowym, większym i bardziej elastycznym światopoglądem.
7. **Zdobycie nowej wiedzy i umiejętności.** Podmiot angażuje się w rozwój osobisty, uczy się, zdobywa konkretną wiedzę i umiejętności. Celem tej aktywności jest realizacja własnych planów. [...]
8. **Wdrażanie się do nowych ról.** Osoba zmienia swoje życiowe położenie i doświadcza rzeczywistości, będąc w nowej roli. Jest skłonna do modyfikacji swoich zachowań i dostosowywania się do nowych wymagań.
9. **Budowanie pewności siebie w nowych rolach i relacjach.** Podmiot z większą pewnością siebie odnajduje się w nowym położeniu. [...]
10. **Reintegracja własnego życia w oparciu o nowe perspektywy.** Proces transformacji polega na integracji nowych perspektyw w taki sposób, aby współgrały ze starymi perspektywami człowieka, co prowadzi do uelastycznienia światopoglądu.

Przykładem obrazującym podobną zmianę jest rozmówczyni, która po ustaniu obowiązków związanych z realizacją ważnych dla niej ról społecznych w ramach rodziny i pracy zawodowej, podjęła na nowo aktywności edukacyjne porzucone we wczesnej młodości.

Ważne jest, żeby, ja tak uważam, żeby w życiu jakby nie zamykać się, że jak już człowiek jest na emeryturze, to właściwie co, tylko może jakaś działka, marchewka i wnuki. U mnie było troszkę inaczej, bo faktem jest, że poświęciłam się wychowaniu dzieci i w no już dużym, takim późnym wieku, jak dzieci się usamodzielniały, ja zaczęłam zwracać uwagę na swoje potrzeby, na to kim jestem, co chcę, jak dalej sobie poukładać życie. I właśnie pomyślałam tak spontanicznie bardzo [śmiech], przypominając sobie lata bardzo, bardzo wczesne, że bardzo lubiłam żeglować. No więc dlaczego nie. Zrobiłam sobie w Polsce

patent, powstała bardzo fajna taka grupa zaprzyjaźniona i zorganizowałam rejs taki wakacyjny na Chorwację (Cecylia, 4\_09).

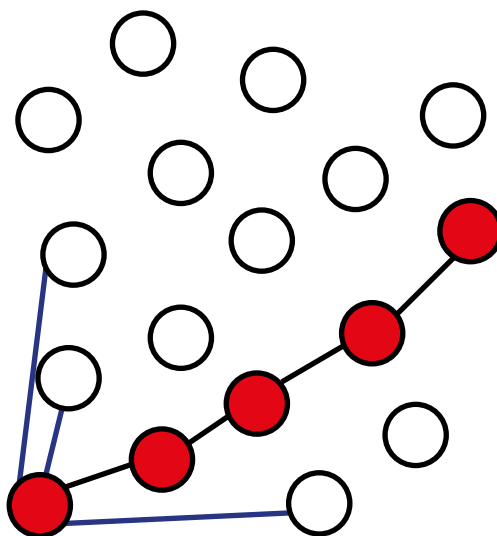
Ostatnią kwestią poruszanym w związku z zagadnieniem zmiany stylu refleksyjności edukacyjnej jest związana z procesami decyzyjnymi koncepcja **Path Dependence** (PD), czyli zależności od ścieżki. Jest ona ideą ukształtowaną na gruncie ekonomii w latach 80. XX wieku przez Briana Arthura i Paula Davida jako alternatywa do ortodoksyjnego widzenia rozwoju gospodarczego (Mieleszko, 2020). Zdaniem tych badaczy mechanizm wolnorynkowy w szczególnych okolicznościach prowadzi do upowszechnienia się gorszego produktu, mimo że istnieją dobra alternatywne, zaspokajające tę samą potrzebę. Przykładem takiej sytuacji była dla nich konkurencja klawiatury w układzie QWERTY z nominalnie lepszą klawiaturą w układzie Dvoraka, która ostatecznie przegrała z powodu zafiksowania decyzyjnego na istniejącym od dawna produkcie, czyli PD.

Autorzy koncepcji procesy decyzyjne z nią związane postrzegali w 3 fazach:

1. Preformacji, gdzie pod wieloma kątami i różny sposób szacowane są opcje decyzji. Faza kończy się tak zwanym *Critical Juncture*, czyli krytycznym momentem, w którym opcje są zawężane, a działania i poglądy kierunkowane.
2. Formacji, która kończy się zamknięciem wokół jednej określonej opcji decyzyjnej, tak zwanym *Lock In*, czyli blokowaniem.
3. Zależności od ścieżki, czyli *Path Dependence*, kiedy raz podjęta decyzja jest powielana.

Koncepcja PD zyskała uznanie w badaniach społecznych i stosowana jest również do wyjaśniania zjawisk w ramach działania instytucji, organizacji, a także jednostek i grup. Może ona posłużyć do zobrazowania całościowego przebiegu procesu zmiany w zakresie dynamiki ścieżek edukacyjnych i realizowanych typów refleksyjności edukacyjnej. W tym wypadku również mamy do czynienia z pewnym nieokreślonym zakresem formowania się decyzji, punktem początkowym oraz dalszą zależną od niego ścieżką, która utrzymuje raz obrany kierunek. Pierwotne warunki i zdarzenia mają najistotniejsze znaczenie, gdyż determinują dalszy przebieg działań i stanowią jedyne miejsce, w którym można zablokować dalszy rozwój ścieżki. Stan zablokowania oznacza nieustanne pojawianie się pierwotnego wyboru, co jest wynikiem dążenia do obniżenia kosztów, zachowania energii lub uniknięcia innego kosztownego w opinii kreującego ścieżkę działania. Będąca skutkiem zależności od raz obranej ścieżki powtarzalność zamyka na inne, potencjalnie korzystniejsze wybory i alternatywy działań, ale przynosi też możliwe korzyści w postaci obniżenia kosztów, zwiększenia pewności działania i osiągnięcia maksymalnych możliwości rozwojowych w jego obrębie. Z takiego stanu można wyjść tylko w wypadku interwencji

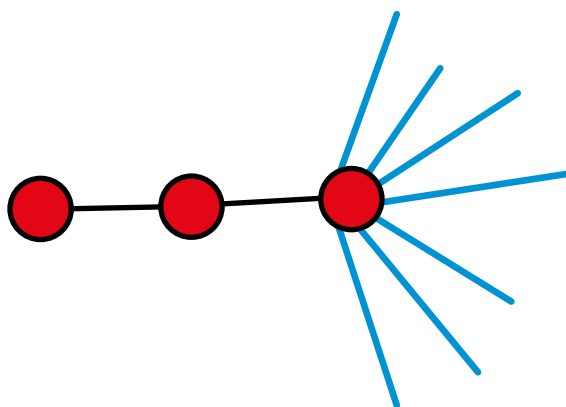
zewnętrznej lub szoku/kryzysu naruszającego podstawy całej struktury decyzyjnej ścieżki. Sytuację zależności od ścieżki przez jej zablokowanie zobrazowano na rysunku 1.



Rysunek 1. Zależność od ścieżki – Path Dependence.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Sydow, Schreyögg, Koch, 2008.

Sytuacja, w której pod wpływem wewnętrznej refleksji, zewnętrznej ingerencji lub szoku/kryzysu dochodzi do zmiany ścieżki, została przewidziana w teorii PD jako możliwa, ale z powodu koniecznego nakładu energii ciężka do przeprowadzenia. Dochodzić ma do niej pod przymusem, z uwagi na okoliczności, w wyniku działań wspierających lub wewnętrznej refleksji, co w zasadniczy sposób odpowiada przedstawionym wcześniej zaobserwowanym przykładom dynamiki zmiany ścieżek edukacyjnych i typów refleksyjności edukacyjnej. Na rysunku 2 przedstawiono taki moment rozwoju ścieżki.



Rysunek 2. Punkt zmiany ścieżek edukacyjnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Sydow, Schreyögg, Koch, 2008.

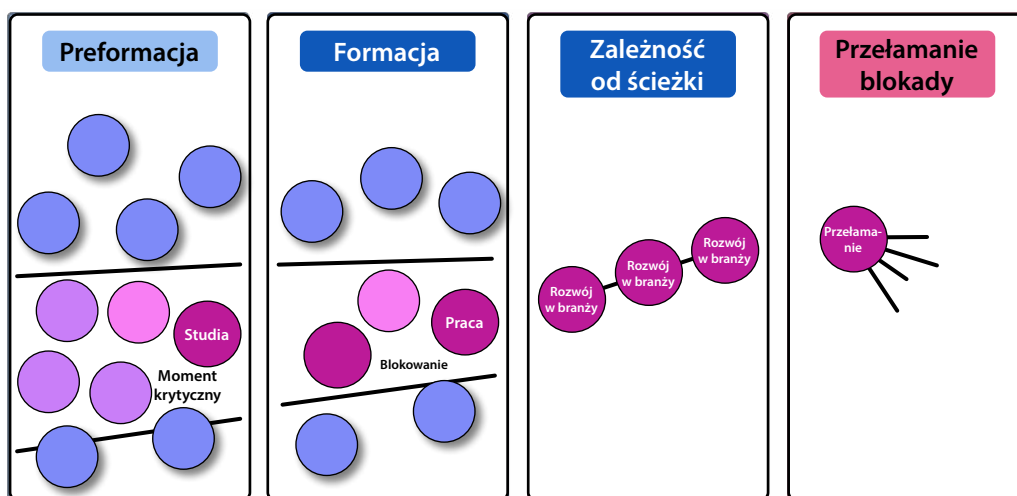
Niemieccy badacze Georg Sydow, Georg Schreyögg i Jochen Koch zaproponowali, aby przedstawioną sytuację uwzględnić jako czwartą fazę zależności od ścieżki, którą określili jako *Breaking Lock In*, czyli przełamanie blokady (Sydow, Schreyögg, Koch, 2008). Autorzy ci uwzględnili element dokonywanej zmiany jako naturalny i istotny element procesów obrazowanych teorią PD. Przedstawione w rozdziale zagadnienia związane z dynamiką zmiany ścieżek edukacyjnych i typów refleksyjności edukacyjnej mogą być przedstawiane w ten sam sposób.

Poniżej przedstawiono analizę przebiegu procesu zależności od ścieżki i jej przełamania dla trzech wybranych przypadków zmienności. Przedstawione przypadki, z racji ograniczeń wynikających z zawężenia tematyki badania do okresu po zakończeniu edukacji formalnej, nie zawsze obejmują wszystkie z faz wyróżnianych w teorii PD.

Zależność od ścieżki w ścieżce edukacyjnej rozmówczyni nr 1 (p. rysunek 3):

- **Preformacja** – po zakończeniu nauki w szkole średniej rozmówczyni nie dostała się na studia, które początkowo wybrała. Rozpoczęty alternatywny kierunek nie satysfakcjonował jej, dlatego go przerwała. Po dwuletniej przerwie edukacyjnej i doświadczeniu migracyjnym okazało się, że pojawił się kierunek studiów, który bardzo jej odpowiadał. Respondentka zgłosiła się na ten kierunek i została przyjęta.
- **Formacja** – kontynuowanie edukacji na studiach wiązało się ze stypendiami zagranicznymi, ukończeniem wybranego kierunku w Polsce oraz podjęciem kolejnego kierunku za granicą. Kolejne wybory edukacyjne pogłębiały i zawężały specjalizację w wybranej na wcześniejszym etapie ścieżce rozwoju profesjonalnego.
- **Zależność od ścieżki (*Patch Dependence*)** – po zakończeniu studiów rozmówczyni podjęła pracę za granicą, w niezwykle prestiżowej branży w cenionej organizacji. Korzystała w niej z licznych szkoleń i stale na różne sposoby doskonaliła swój warsztat. Jej praca wiązała się z ciągłym poznawaniem czegoś nowego, co było dla rozmówczyni ekscytujące. Odnosiła sukcesy, które motywowały ją do dalszego rozwoju kompetencji, zarówno poprzez uczestnictwo w zorganizowanych formach, jak też samokształcenie. Rozwijanie wiedzy i umiejętności pochłaniało wiele czasu i zasobów rozmówczyni.
- **Przełamanie blokady (*Breaking Lock In*)** – w pewnym momencie rozmówczyni stwierdziła, że praca nie daje jej oczekiwanej satysfakcji finansowej oraz perspektyw na rozwój kariery. Jednocześnie prestiżowy charakter pracy i unikalność wykonywanych zadań wymagały od niej niezwykle wysokich kompetencji, które należało stale doskonalić. Koszty były ogromne i według rozmówczyni

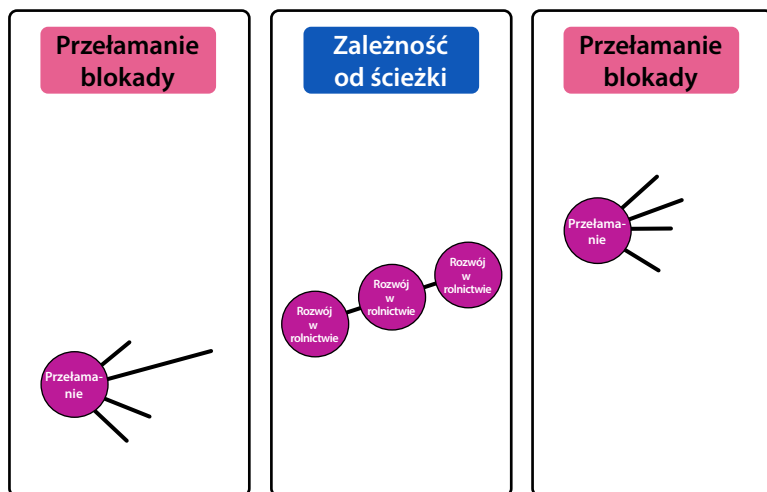
nie znajdowały odzwierciedlenia w zarobkach czy awansie. Zaobserwowała, że dzieje się tak w całej branży i zrezygnowała z pracy. Wróciła do Polski i stara się podjąć zupełnie inną pracę, do której przygotowuje się samodzielnie.



Rysunek 3. Schemat zależności od ścieżki rozmówcy nr 1.

Zależność od ścieżki w ścieżce edukacyjnej rozmówcy nr 2 (p. rysunek 4):

- **Przełamanie blokady (*Breaking Lock In*)** – po zakończeniu szkoły średniej o profilu mechanicznym rozmówca kontynuował naukę na studiach politechnicznych. Nie miał dokładnie sprecyzowanej wizji kariery zawodowej, ale wiązał ją z kierunkiem podjętych studiów. Z powodu sytuacji rodzinnej rozmówca musiał jednak przerwać studia i przejąć rodzinne gospodarstwo rolne. Wiązało się to z koniecznością rozwinięcia zupełnie nowych dla niego kompetencji.
- **Zależność od ścieżki (*Patch Dependence*)** – przez kilkanaście lat rozmówca z sukcesem samodzielnie prowadził przejęte gospodarstwo rolne. W celu rozwoju produkcji rolnej i zwierzęcej poszerzał swoją wiedzę i umiejętności. Uczył się poprzez kursy i szkolenia, ale głównie samokształcenie w zakresie rolnictwa.
- **Przełamanie blokady (*Breaking Lock In*)** – problemy zdrowotne wywołane wieloletnią wyczerpującą pracą fizyczną w gospodarstwie spowodowały, że rozmówca zdecydował o konieczności porzucenia rolnictwa i podjęcia innej pracy. Postanowił powrócić do wcześniejszych pasji związanych z realizowanym kierunkiem technicznym i wykonywać inny zawód. Obecnie rozmówca, poprzez samokształcenie, rozwija kompetencje w zakresie wybranej profesji i podejmuje pierwsze próby. Wkrótce ma zamiar całkowicie porzucić rolnictwo i otworzyć własną działalność w tej dziedzinie.



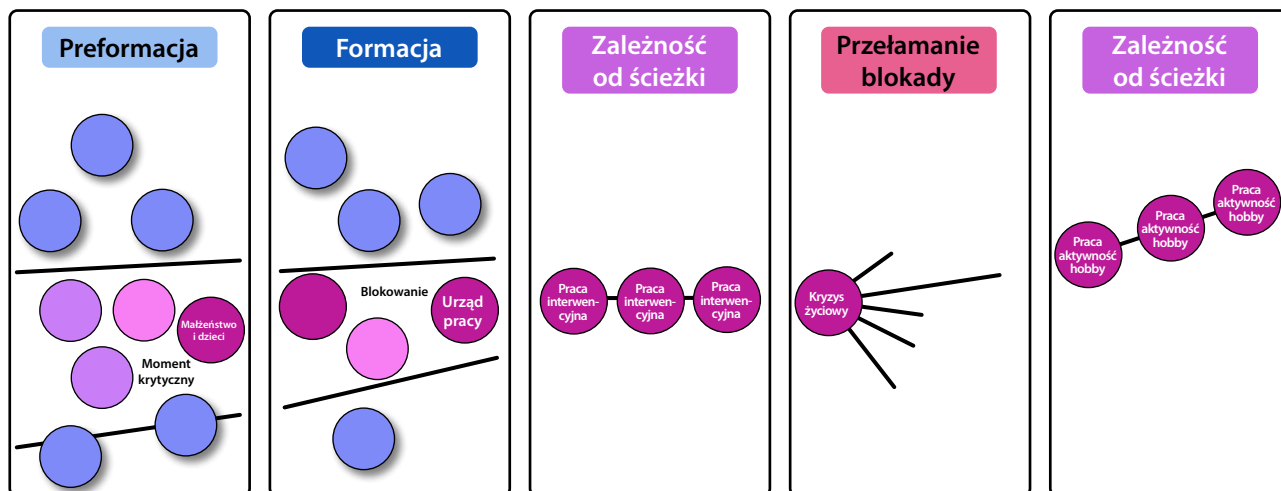
Rysunek 4. Schemat zależności od ścieżki rozmówcy nr 2.

Zależność od ścieżki w ścieżce edukacyjnej rozmówczynie nr 3 (p. rysunek 5):

- **Preformacja** – po zakończeniu nauki w szkole zawodowej rozmówczynie podjęła pracę związaną z zawodem i kontynuowała naukę w technikum. Jednak ostatecznie porzuciła szkołę i skupiła się na pracy. Po kilku latach weszła w związek małżeński, a następnie, rodząc kolejne dzieci, korzystała z przysługującego jej urlopu macierzyńskiego. W tym czasie jej zakład pracy został zlikwidowany.
- **Formacja** – po powrocie z ostatniego urlopu macierzyńskiego rozmówczynie podejmowała różne prace, do których była kierowana przez urząd pracy. Korzystała też z oferowanych jej szkoleń. Jej sytuacja rodzinna była trudna z uwagi na nałóg alkoholowy męża. Podstawowe troski i ich realizacja wiązały się w tym czasie z wypełnianiem roli matki i dbaniem o gospodarstwo domowe.
- **Zależność od ścieżki (Patch Dependence)** – żadna z prac podejmowanych przez rozmówczynie nie miała stałego charakteru, zaś kompetencje rozwijane na szkoleniach okazywały się nieprzydatne. Rozmówczynie przez szereg lat pozostawała w zależności od subsydiowanego zatrudnienia związanego z ofertami powiatowego urzędu pracy. W życiu prywatnym skupiała się na opiece nad dziećmi i mierzyła się z doświadczeniem bycia w toksycznej relacji z mężem.
- **Przełamanie blokady (Breaking Lock In)** – rozmówczynie stała się ofiarą przemocy domowej ze strony męża. Doświadczenie narastającego kryzysu, który doprowadził do poczucia utraty kontroli nad własnym życiem, skłonił ją do poszukiwania pomocy w organizacji pomocowej.
- **Zależność od ścieżki (Patch Dependence)** – z chwilą rozpoczęcia terapii rozmówczynie weszła w nowe środowisko i zaczęła udzielać się społecznie. Rozwinęła



hobby, które w młodości porzuciła pod presją męża. Znalazła też stałą pracę, w której dzięki samokształceniu i praktyce rozwijała nowe kompetencje.



Rysunek 5. Schemat zależności od ścieżki rozmówczyni nr 3.

\*\*\*

Przedstawiona analiza przemian, jakie zachodzą w sposobie kształtowania ścieżek edukacyjnych pokazuje, że przyjmowany styl refleksyjności edukacyjnej nie musi być trwałą i niezmienną dyspozycją jednostki. Zmiana lub znacząca modyfikacja stylu jest możliwa, chociaż następuje najczęściej w wyniku ważnych wydarzeń lub procesów, które wpływają na zidentyfikowanie nieadekwatności lub nieaktualności obecnego sposobu działania i prowadzą do zredefiniowania dotychczasowej ramy odniesienia.

Jak pokazują doświadczenia uczestników badania, zmiana stylu działania wymaga najczęściej dużego nakładu energii i zaangażowania, co związane jest z koniecznością przełamania zależności od ścieżki, trajektorii lub utrwalonych schematów biograficznych. Wymaga podjęcia ryzyka zaczęcia czegoś nowego, wykraczającego poza oswojone i dobrze znane sposoby działania, wyznawane wartości lub dotychczas priorytetowe cele i troski. Co więcej, osoba decydująca się na zmianę nie ma gwarancji sukcesu, ale najczęściej jej decyzja wynika z dążenia do rozwoju i zwiększania swojego dobrostanu, potrzeby uzyskania uznania lub podmiotowej samorealizacji. Z tego powodu proces ten jest wymagającym doświadczeniem. Powodzenie transformacji wymaga niekiedy skorzystania ze pomocy z zewnątrz – wsparcia otoczenia społecznego, specjalistycznej pomocy profesjonalisty lub instytucji. Świadomość i wiedza na temat dostępnego wsparcia może ułatwiać jednostkom podjęcie wysiłku na rzecz zmiany.

Odnosząc się do teorii Jacka Mezirowa, warto dodać, że proces transformacji biograficznej, jaką jest zmiana stylu refleksyjności, w rozumieniu andragogicznym sam w sobie jest procesem uczenia się. Doświadczenie transformacji, zmiany ram odniesienia wiąże się z rozwojem w różnych wymiarach – osobistym, społecznym, intelektualnym i etycznym. Związany jest również bezpośrednio z realizowaniem praktyki refleksyjności, która pozwala przeformułować jednostce swój *modus vivendi* w relacji do zewnętrznych okoliczności, w jakich się znajduje.

## IV. Czynniki wpływające na podejmowanie aktywności edukacyjnej

W celu określenia możliwie pełnego obrazu sposobów angażowania się w aktywność edukacyjną uczących się dorosłych, w analizie historii i wypowiedzi uczestników badania poszukiwano odpowiedzi na pytania, jakie czynniki wpływają na decyzje i wybory dorosłych dotyczące uczestnictwa w edukacji oraz jakie są zależności między nimi. Zwracano uwagę na to, co ułatwia i co utrudnia uczenie się w dorosłości, jakie źródła wsparcia pomagają przewyższać napotymane bariery oraz jakie są mechanizmy radzenia sobie z nimi przez samych uczących się. Ważne było zwrócenie uwagi na współzależności między różnymi czynnikami, a w szczególności między zasobami i dyspozycjami osobistymi a zewnętrznymi uwarunkowaniami oddziałującymi na jednostkę.

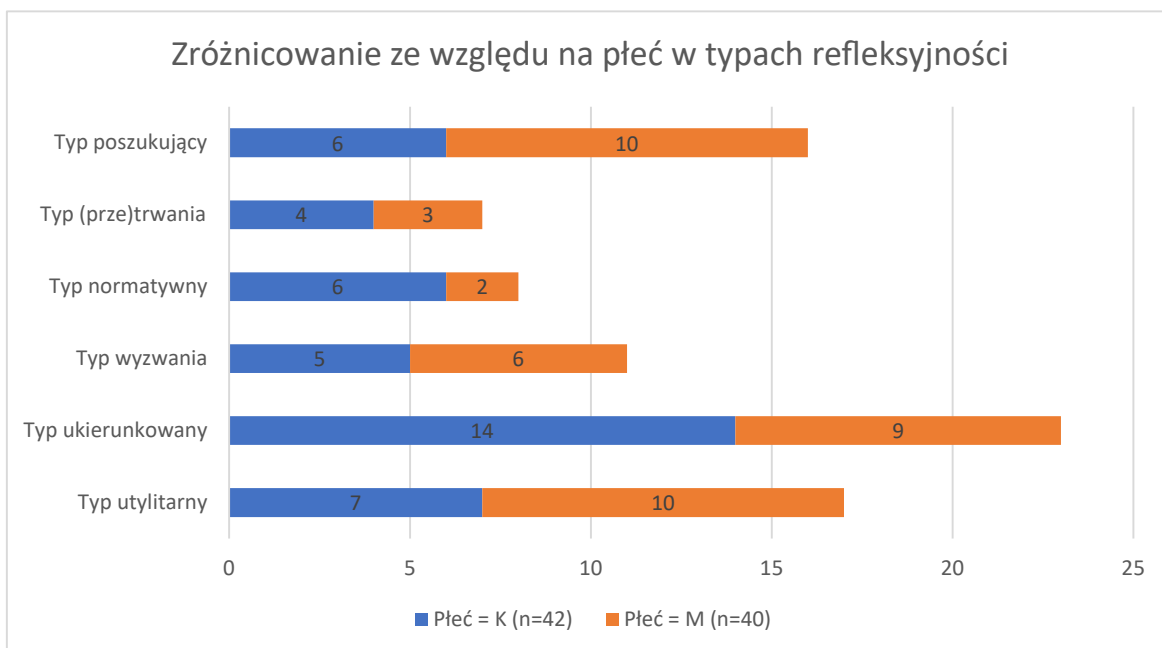
### 1. Wybrane czynniki społeczno-demograficzne

Uczestnicy badania byli dobrani w sposób celowy ze względu na wybrane czynniki społeczno-demograficzne (por. rozdział II.4.1). Wśród tych czynników były płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie i status na rynku pracy. Dobór uczestników zakładał, że wszyscy będą osobami aktywnie uczącymi się. Pomimo jakościowego charakteru badania i braku reprezentatywności próby, zaobserwowano jednak pewne tendencje dotyczące cech uczestników w ramach wyszczególnionych grup przyjmujących określony styl refleksyjności edukacyjnej. Ponadto analiza doświadczeń i ścieżek edukacyjnych pozwoliła wskazać na różnego typu powiązania między czynnikami społeczno-demograficznymi oraz innymi zidentyfikowanymi czynnikami oddziałującymi na zaangażowanie w aktywność edukacyjną osób dorosłych opisanymi w dalszej części rozdziału.

#### Płeć

Różnice ze względu na płeć ujawniają się w przypadku części stylów refleksyjności (wykres 5). Mężczyźni stanowią przewagę w grupie o utylitarnym podejściu do uczenia się, a w dodatku nie ujawniają przemian opisywanych jako edukacyjne zadbanie o siebie w ramach tego stylu. Również mężczyźni przeważają w grupie poszukujących, którzy są na etapie zagubienia i niesprecyzowania. Kobiety natomiast w istotny sposób przeważają wśród uczących się o podejściu normatywnym oraz wśród ukierunkowanych na rozwój zawodowy przez uczenie się.

Zróznicowanie to pokazuje, że ogólnie kobiety częściej są nastawione bardziej refleksyjnie i biograficznie do uczenia się oraz własnego rozwoju. Większą uwagę przywiązują do rozwoju i jego planowania zarówno w zakresie zawodowym, jak i osobistym. Nadają również uczeniu się większe znaczenie, szczególnie w wymiarze autotelicznym – uczenia się jako wartości samej dla siebie. Wiązać się to może z kilkoma uwarunkowaniami, które mają charakter kulturowy i strukturalny. W procesie socjalizacji szkolnej od dziewczynek częściej wymaga się sumienności, obowiązkowości oraz uważności (Jankowska, 2009). Doświadczenia oraz historie uczestniczek badania pokazują także, że kobiety częściej upatrują w uczeniu się i osiągnięciach edukacyjnych sposobu na przełamywanie różnego rodzaju stereotypów oraz doświadczeń ograniczających ich aktywność lub szanse rozwojowe. Emancypacyjny i wzmacniający wymiar uczenia się wiąże się z budowaniem poczucia własnej wartości, zwiększaniem swojej aktywności, dążeniem do samodzielności i niezależności. Kobiety uczestniczące w badaniu niejednokrotnie wskazywały na wpływ płci na pozycję społeczną i społecznie narzucane/określane role. Bycie kobietą wiązało się z obowiązkami wynikającymi z macierzyństwa, z koniecznością zadbania o osoby zależne w rodzinie, z podporządkowaniem kariery potrzebom rodziny i gospodarstwa domowego, a także z finansowym uzależnieniem od partnera lub męża. Częściej również mówiły o potrzebie rozwijania i potwierdzania swoich kompetencji i kwalifikacji w związku z kształtowaniem kariery – chęcią awansu, uzyskania podwyżki lub zmiany stanowiska. Edukacja była dla nich jednym z dostępnych sposobów na radzenie sobie z tymi wyzwaniami.

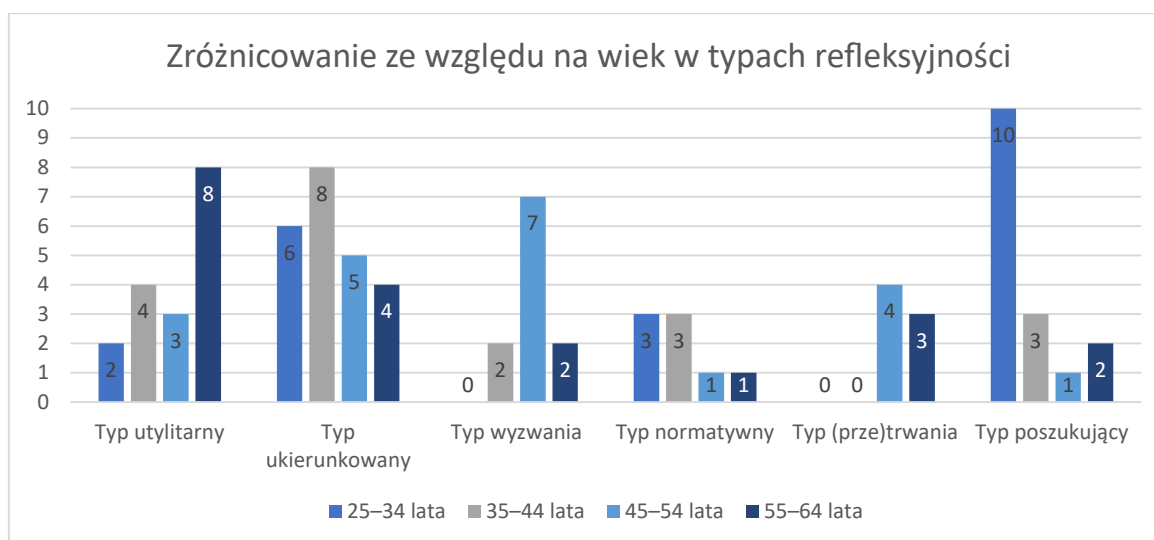


Wykres 5. Zróznicowanie uczestników badania w typach refleksyjności ze względu na płeć.

## Wiek

Jeśli chodzi o różnice wynikające z wieku (wykres 6), to osoby młodsze częściej prezentują styl refleksyjności poszukującej (dominuje pierwsza grupa wiekowa: 25–34 lata) oraz ukierunkowanej (przeważa druga grupa wiekowa: 35–44 lata). Osoby starsze częściej są w grupie refleksyjności nastawionej na przetrwanie (wyłącznie osoby z trzeciej: 45–54 lata i czwartej: 55–64 lata grupy wiekowej) oraz wśród utylitarnie nastawionych, którzy postanowili zadbać o siebie (wyłącznie osoby z czwartej grupy). Młodszy wiek osób nastawionych na poszukiwanie wiąże się albo etapem rozwojowym, w jakim znajdują się młodzi dorośli, albo z niestabilną i nieugruntowaną sytuacją zawodową. Częstsze ukierunkowanie na rozwój zawodowy wśród osób do 44 roku życia wiązać się może z etapem biograficznego nastawienia na kształtowanie kariery zawodowej.

Obecność osób ze starszych grup wiekowych wśród osób przyjmujących styl (prze)trwania wiąże się z długotrwałym doświadczaniem barier o charakterze rozwojowym, które prowadzą do wykształcenia tego stylu. Z charakterystyką podtypu utylitarnych zadbanych wiąże się również dojście do etapu biograficznego, w którym mniejsze zobowiązania wynikające z wymagań realizowanej roli społecznej wpływają na większy potencjał dla rozwoju osobistego.



Wykres 6. Zróżnicowanie uczestników badania w typach refleksyjności ze względu na wiek.

## Wykształcenie

Zróżnicowanie uczestników badania w typach refleksyjności ze względu na wykształcenie przedstawiono na wykresie 7. Osoby z wyższym wykształceniem najczęściej prezentują

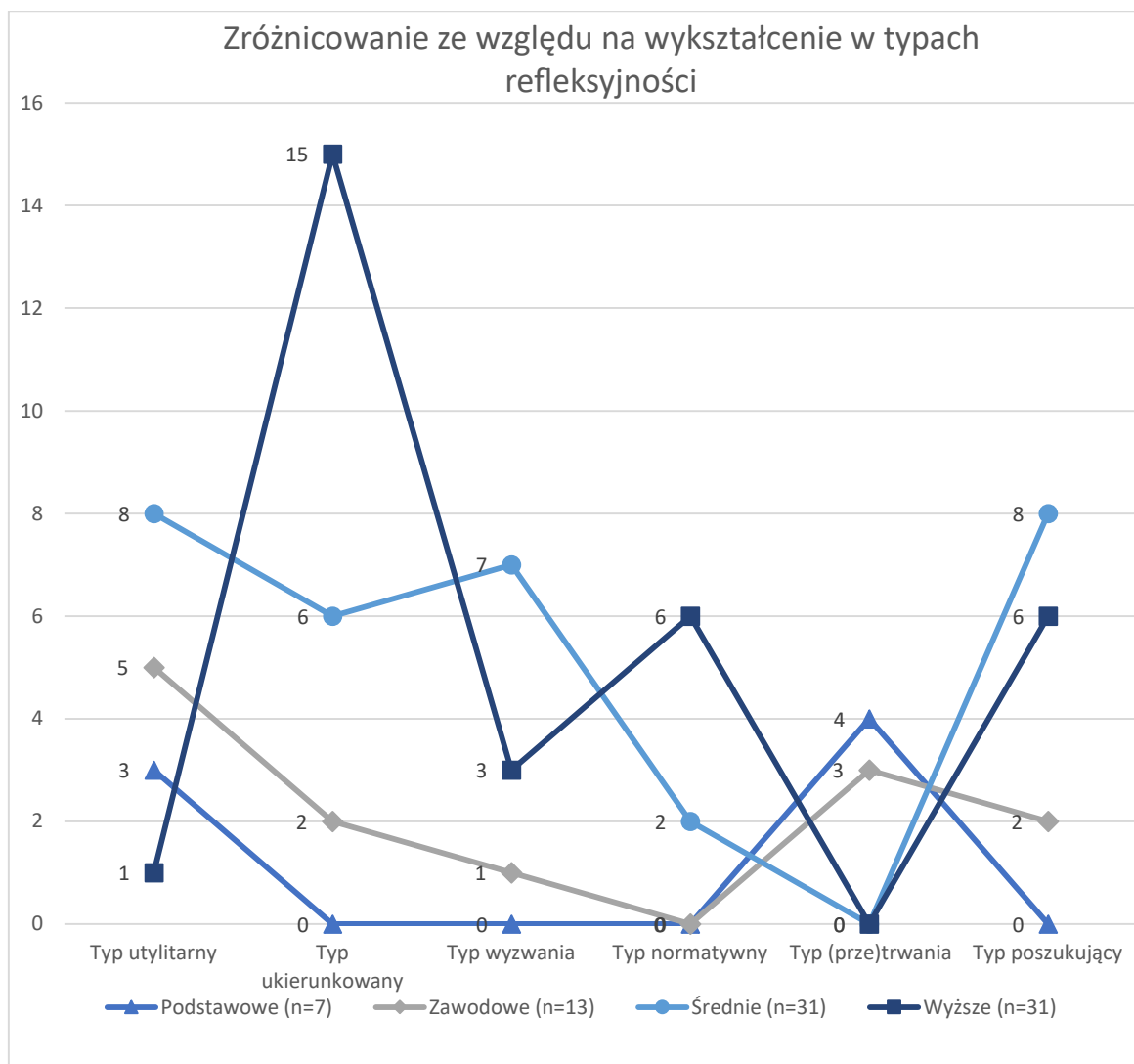
typ ukierunkowany oraz normatywny. Typ normatywny prezentowany jest wyłącznie przez osoby posiadające wykształcenie wyższe lub będące w trakcie studiów wyższych. W tych typach istotnym elementem jest wysoka świadomość celów, dobór form kształcenia i przekonanie o jego istotnym znaczeniu dla rozwoju kariery lub osobistego. Związane to może być ze swego rodzaju treningiem edukacyjnym i osobistym, reprodukowanym kapitałem kulturowym i dyspozycjami, a także rozwiniętymi w wyniku procesu kształcenia kompetencjami wpływającymi na zaangażowanie w uczenie się – językowymi, cyfrowymi, uczenia się.

Osoby z wykształceniem średnim stanowią zróżnicowaną grupę, jeśli chodzi o przyjmowane style, ale wśród częściej prezentowanych znajdują się typ utylitarny, poszukujący oraz nastawiony na wyzwania. Z tymi stylami refleksyjności wiąże się podejście pragmatyczne, ukierunkowanie na zdobywanie konkretnych kompetencji użytecznych w realizowaniu celów życiowych i performatywny charakter trosk kierujących zaangażowanie w uczenie się.

Wśród osób z wykształceniem zawodowym dominuje typ utylitarny oraz, w mniejszym zakresie, (prze)trwania. Z jednej strony pokazuje to pragmatyczny i podporządkowany innym priorytetom stosunek do uczenia się w dorosłości. Te osoby większą wagę przypisują posiadaniu i wykorzystywaniu użytecznych kompetencji niż sposobowi ich nabywania i formalnemu potwierdzaniu, co w przypadku napotkania barier rozwojowych wpływa na większe ryzyko indywidualne.

Osoby z wykształceniem podstawowym stanowiły stosunkowo nieliczną grupę uczestników badania (7 osób), co ogranicza możliwości stawiania uogólniających wniosków, lecz wśród uczestników badania posiadających ten poziom wykształcenia znajdują się osoby przyjmujące albo styl (prze)trwania albo styl utylitarny. Przewaga osób o stylu (prze)trwania wskazuje na ograniczone szanse rozwojowe i istotne czynniki ryzyka biograficznego. Posiadanie wykształcenia podstawowego w wielu przypadkach wiązało się z różnymi trudnościami biograficznymi na etapie dorastania lub wchodzenia w dorosłość, które utrudniły im kontynuowanie edukacji wstępnej. Równocześnie osoby z wykształceniem podstawowym prezentujące styl utylitarny ujawniają zaangażowanie w zdobywanie użytecznych kompetencji, które mogą być wykorzystywane w realizacji ścieżki zawodowej.





Wykres 7. Zróżnicowanie uczestników badania w typach refleksyjności ze względu na wykształcenie.

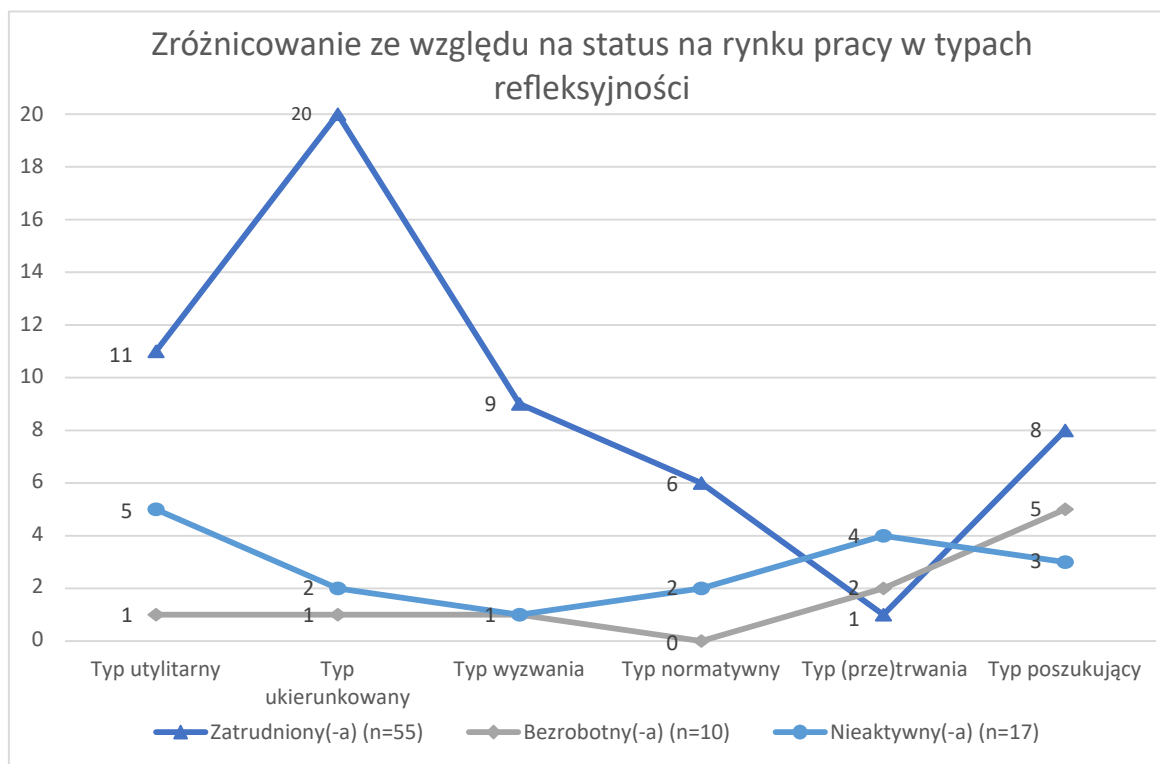
### Status na rynku pracy

Osoby zatrudnione stanowiły najliczniejszą grupę wśród uczestników badania (55 osób). Zróżnicowanie w tej grupie (wykres 8) w dużej mierze odpowiada rozkładowi typów refleksyjności w grupie wszystkich uczestników, jeśli chodzi o typy uczenia się uwzględniające rozwój zawodowy – ukierunkowany, użyteczny, poszukujący, nastawiony na wyzwania i normatywny. Rzadziej osoby zatrudnione prezentowały podtypy użyteczny nastawiony na zadbanie o siebie oraz zagubiony i nieokreślony poszukujący. Marginalnie też ujawnił się w tej grupie typ nastawiony na (prze)trwanie.

Wśród bezrobotnych przeważały osoby przyjmujące styl poszukujący, co może ponownie wskazywać na znaczenie sytuacji niestabilności zawodowej na wypracowanie takiego stylu refleksyjności edukacyjnej. Natomiast wśród osób nieaktywnych zawodowo dominowały osoby o stylu użytecznym nastawionym na zadbanie o siebie oraz prezentujące styl

(prze)trwania. Taki podział pokazuje z jednej strony osoby, które zakończyły aktywność zawodową i znajdują więcej czasu dla rozwoju osobistego (emerytura), a z drugiej osoby, u których brak aktywności zawodowej wiąże się z procesami marginalizacji i wykluczenia (niepełnosprawność, długotrwałe bezrobocie). Dodatkowo w tej grupie znajdują się pojedyncze osoby prezentujące inne style refleksyjności – osoby te najczęściej są w trakcie przerwy lub zmiany kariery zawodowej z różnych powodów.

Znaczenie statusu na rynku pracy dla przyjmowanego stylu refleksyjności i sposobów angażowania się w uczenie się w dorosłości ściśle związane jest z takimi czynnikami jak rola miejsca pracy i pracodawcy oraz działania i oferta instytucji rynku pracy (opisywanymi bardziej szczegółowo w dalszej części tego rozdziału).

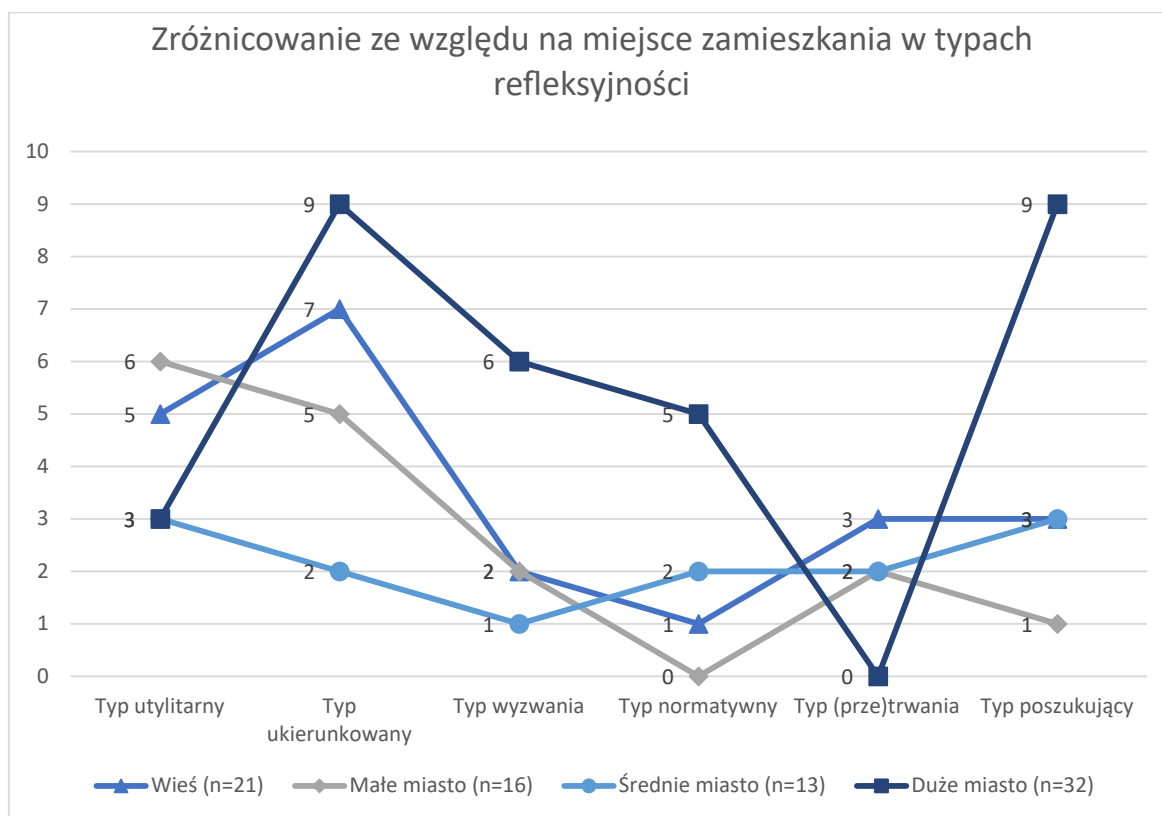


Wykres 8. Zróżnicowanie uczestników badania w typach refleksyjności ze względu na status na rynku pracy.

## Miejsce zamieszkania

Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania (wykres 9), to wyróżnia się grupa rozmówców mieszkających w dużych miastach. W tej grupie dominują osoby przyjmujące styl poszukujący, normatywny, nastawiony na wyzwania i ukierunkowany. Wśród mieszkańców średnich miast przeważają osoby o stylu poszukującym oraz ukierunkowanym, natomiast mieszkańcy małych miast i wsi uczestniczący w badaniu prezentują podobny rozkład, z dominacją utylitarnego lub ukierunkowanego stylu.

Wśród mieszkańców dużych miast częściej niż wśród innych można spotkać osoby przyjmujące styl normatywny, nastawiony na wyzwania i poszukujący, bez zidentyfikowanego pomysłu na projekt przyszłej ścieżki edukacyjno-zawodowej, ale nie ma osób o stylu nastawionym na (prze)trwanie. Duże zróżnicowanie związane z miejscem zamieszkania osób przyjmujących różne style refleksyjności nie pozwala jednak na zdecydowane wnioski, jeśli chodzi o znaczenie miejsca zamieszkania. Takie zjawiska jak zwiększająca się mobilność społeczna lub suburbanizacja terenów wiejskich mogą wpływać na fakt, że formalna kategoria miejsca zamieszkania nie odpowiada jej tradycyjnej charakterystyce. Warto jednak na pewno zwrócić uwagę na takie czynniki, jak wykluczenie transportowe, dostęp do oferty edukacyjnej czy rynku pracy, które opisane są w dalszej części rozdziału.



Wykres 9. Zróżnicowanie uczestników badania w typach refleksyjności ze względu na miejsce zamieszkania.

Przedstawiony wpływ czynników społeczno-demograficznych ujawnia tylko zaobserwowane tendencje. Nie mają one charakteru deterministycznego. Na intensywność i charakter zaangażowania w edukację ma wpływ również szereg innych czynników indywidualnych, społecznych i strukturalnych oraz wzajemne ich oddziaływanie. Istotne czynniki tego rodzaju przedstawione są poniżej.

## 2. Szczegółowe czynniki oddziałujące na aktywność edukacyjną dorosłych

Analiza ścieżek edukacyjnych uczących się dorosłych pozwoliła wyszczególnić szereg czynników, które oddziałują na podjęcie i zaangażowanie w aktywność edukacyjną w dorosłości. Ujawnione ułatwienia, motywatory i bariery potwierdzają opisywaną w modelach przedstawionych w rozdziale 1.1 złożoność oraz wieloaspektowość sposobów, w jakie oddziałują one na jednostkowe doświadczenie.

Wśród wyszczególnionych kategorii czynników wskazać można czynniki biograficzno-sytuacyjne związane z indywidualnym przebiegiem biografii osoby uczącej się, ważnymi wydarzeniami lub etapami rozwojowymi w życiu, a także niespodziewanymi okolicznościami zewnętrznymi wpływającymi na bieg ścieżek życiowych, edukacyjnych i zawodowych. Są również czynniki identyfikowane jako różnego typu zasoby (finansowe, czasowe, kompetencyjne) posiadane przez jednostkę, których obecność lub deficyt oddziałuje na możliwości w zakresie aktywności edukacyjnej. W obszarze czynników związanych z osobą uczącą się istotne okazują się także osobiste dyspozycje i nastawienia jednostki. Na poziomie ponadjednostkowym – mezo i makro – wskazano czynniki związane z dostępem do oferty instytucjonalnej i systemowymi rozwiązaniami w zakresie wspierania dorosłych w angażowaniu w uczenie się, dostępem i jakością oferty edukacyjnej dla osób dorosłych, oddziaływaniem otoczenia społecznego, a także rolą pracodawców w stwarzaniu warunków do zdobywania umiejętności i rozwoju pracowników.

Warto zaznaczyć, że prezentowane czynniki oddziaływały na uczestników badania w ciągu całego ich życia. Z dzisiejszej perspektywy mogą mieć one wymiar historyczny, lecz z perspektywy rozmówcy mają wymiar biograficznego doświadczenia, którego wpływ może być stale odczuwany.

### 2.1. Czynniki biograficzne

#### **Wzorce rodzinne i ich dziedziczenie, wpływ edukacji wstępnej – formujące doświadczenia przed wejściem w dorosłość**

Pomimo że celem badania było rozpoznanie przebiegu ścieżek edukacyjnych w dorosłości, po zakończeniu edukacji wstępnej, to część rozmówców odnosiła się do wzorców rodzinnych oraz doświadczeń związanych z edukacją wstępną jako istotnych

czynników wpływających na podejmowane przez nich wybory edukacyjne lub kształtujących postawy wobec uczenia się. **Pokazuje to, że może być to ważny czynnik oddziaływania na uczenie się w dorosłości.** Oddziaływanie wzorców rodzinnych widoczne jest szczególnie w wyborach edukacyjnych rozmówców w wieku powyżej 55 roku życia, pochodzących z małych miejscowości. W wielu przypadkach ujawniał się bezpośredni przekaz i ukierunkowanie uczestników badania na etapie dzieciństwa w zakresie realizowanej kariery edukacyjnej. Ukierunkowanie to mogło mieć zarówno wzmacniający jak i ograniczający charakter, co uwidaczniają dwa poniższe przykłady:

Chociaż nie ukrywam, że byłam pilną uczennicą, tak się starałam zawsze. Nas było w domu sześcioro i zawsze tata mi tak mówi: „No ty na pole nie pójdziesz”, bo mieliśmy gospodarstwo, „Ty już tam siedź przy tych książkach” (Konstancja, 4\_08).

Ja się dobrze uczyłem w szkole. Mnie nauka dobrze szła. I mój chrzestny był dyrektorem szkoły podstawowej. Zawsze na studia, studia. A rodzicie, nie, bo sami by zostali i na te studia nie poszedłem, nie (Wacław, 4\_13).

Niekiedy ukierunkowanie to stanowiło barierę w kształtowaniu ścieżki edukacyjnej zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potencjałem. Przykładem jest przygotowanie syna do objęcia gospodarstwa w przyszłości i przyuczanie go do prac z tym związanych, jak również podporządkowanie jego wyborów edukacyjnych pracy na roli, bez uwzględnienia faktycznych zainteresowań. Respondenci wskazali również na brak możliwości kontynuowania edukacji w obranym przez siebie kierunku, w związku z koniecznością podjęcia pracy zarobkowej i odciążenia budżetu rodziców. Istnieją również przykłady, w których narzucano wybór ścieżki edukacji wstępnej. Jeden z rozmówców, relacjonując swoją ścieżkę edukacyjną, przywołał doświadczenie ze szkoły podstawowej, na zakończenie której wychowawca wybierał każdemu z uczniów dalszy kierunek edukacji i jemu wskazał naukę zawodu w zakresie elektryki samochodowej. Jak podsumowuje – „A sam bym wybrał na pewno coś innego” (Ryszard, 4\_05). Odkrycie obszaru, który go fascynuje i motywuje do uczenia się (historia i krajoznawstwo) nastąpiło w okresie późnej dorosłości.

Analiza wypowiedzi respondentów dowodzi, że **wzorce rodzinne możemy rozpatrywać również z uwzględnieniem ich wzmacniającego wpływu na decyzje edukacyjne respondentów.** Przykładami są sytuacje, w których wielopokoleniowe kariery akademickie są wskazywane jako ułatwienie w angażowaniu się w procesy edukacyjne lub wykształcenie wyższe rodziców wiąże się z przyznawaniem edukacji dużej wartości

w procesie wychowania. Cytowana poniżej wypowiedź rozmówcy stanowi przykład oddziaływania aspiracji matki dotyczącej konieczności nauki języka obcego, co umożliwiło jej wyjazd do USA i poszerzyło tym samym jej możliwości edukacyjne.

I jestem bardzo szczęśliwa, że moja matka, kiedy ja byłam jeszcze, kiedy skończyłam szkołę, mówiła „nie, ty nie pójdziesz na studia gdzieś indziej, ty idziesz do tego instytutu pedagogicznego i będziesz dobrze znała język angielski. Jedyne, czego wymagam od ciebie, to język”, i to, no to super. I dzięki temu, że znałam angielski, to pojechałam do Stanów i tutaj też, ja mogę kontaktować się ze wszystkimi ludźmi na świecie prawie (Aleksandra, 2\_18).

Kolejny przykład pokazuje silne oddziaływanie wzoru rodzinnego w odniesieniu do preferowanych form uczenia się – ojciec rozmówcy uczył się samodzielnie wielu umiejętności wykorzystywanych w pracy i ten sposób przekazywał uczestnikowi badania, który odtwarza ten schemat. Obecnie ceni on sobie uczenie się przez praktykę i jest krytyczny wobec edukacji formalnej, przenosi też taki sposób myślenia w odniesieniu do ścieżki edukacyjnej na swojego syna. Zachęca do rozwoju i zdobywania nowych umiejętności, ale w ramach przyswojonego i preferowanego modelu – uczenia się samodzielnego i przez praktykę.

Warto podkreślić, że nie zawsze wzory rodzinne są reprodukowane i niektórzy z rozmówców przełamywali schematy funkcjonujące w rodzinie pochodzenia. Przykładem jest respondent pochodzący z ubogiej rodziny, z tradycjami robotniczymi. W związku z trudną sytuacją finansową musiał podjąć się pracy zarobkowej, by zyskać dodatkowe środki na utrzymanie w trakcie nauki. Mimo tych przeszkód ukończył studia i zdobył wykształcenie.

[...] no nie było ukierunkowania, sytuacja finansowa była bardzo zła. W sensie, ja skończyłem studia, utrzymując je z kredytu studenckiego, który potem musiałem spłacać, i z funduszu alimentacyjnego. I to było wszystko. Dlatego też jak dostałem to mieszkanie, jak mi się udało, to poszedłem do pracy. Dzisiaj jak patrzę na swoją przeszłość, to myślę sobie, że to trochę był cud naprawdę, że ja skończyłem studia. Bo ludzie z takim backgroundem, znaczy ja nie chcę obrażać moich rodziców, ale taka była sytuacja finansowa (Jan, 2\_08).

Specyficzny sposób przełamywania schematu pokazuje rozmówca, który, mimo że sam nie był motywowany i wspierany w uczeniu się w dzieciństwie, bardzo wspiera swoje



dzieci w rozwoju edukacyjnym. Dzięki takiemu podejściu ma przekonanie, że umożliwił swoim dzieciom łatwiejszy start edukacyjny w przyszłości.

Tylko że powiem szczerze pani, że to wygląda tak, że dawniej dużo pracy się robiło fizycznie. My żeśmy na przykład ze szkoły byli zwalniani na tydzień czy na dwa, bo na jesieni były wykopki czy coś i trzeba było pomóc, nie (Wincenty, 4\_15).

Tak jak naszym dzieciom na przykład, nie. No A. przecież co, no magisterkę skończyła, teraz jeszcze chce iść tam gdzieś, na jakieś studia, A. też, co ona skończyła, już [...] licencjat skończyła, nie. I też już, a no nie, nie, a ja cały czas mówię: „To, co się nauczysz, to ci zostanie”. Łatwiej o pracę... No też jakiś prestiż swój ma, nie. No, no ma jakieś te wykształcenie. No bo tu u nas nawet... na wsi to chyba tylko nasze dzieci mają wyższe wykształcenie, nie? (Wincenty, 4\_15).

Kolejny przykład przełamania wzorców pokazuje sytuację, w której w procesie zmiany stylu refleksyjności uczestniczka badania przeformułowała swój sposób postrzegania znaczenia edukacji formalnej. Pomimo dużego nakładu sił włożonych w kolejne etapy kształcenia formalnego, rozmówczyni nie udało się zrealizować ambicji związanych z rozwojem kariery. Doświadczenie to konfrontuje ona z przeniesionymi na nią aspiracjami rodziców i babci oraz przekazywanym przez nich przekonaniem, że „instytucje” i „edukacja” są gwarancją sukcesu. Dokonana redefinicja skutkowałą przekierowaniem zaangażowania w bardziej elastyczne i zindywidualizowane formy uczenia się.

[...] I też ta ogromna wiara, obydwójga rodziców, że instytucje ci powiedzą prawdę. I to się przekłada na wszystko, na wszystkie jakby sfery życia. Ale taka wiara właśnie w edukację, że nie jesteś tą jednostką, która sama sobie stwarza swój sukces, tylko sukces ci jest dany przez to, jakich wyborów edukacyjnych dokonałeś. I myślę, że się z tym zmagalam przez dłuższy okres. Brakowało mi własnej perspektywy [...] i jakby myślenia przez zdecydowanie za długo (Renata, 2\_05).

### **Ważne zdarzenia biograficzne – punkty zwrotne**

Przebieg ścieżek edukacyjnych pokazuje, że wpływ na aktywność edukacyjną dorosłych mają różne wydarzenia, które postrzegane są jako zdarzenia o dużym znaczeniu, inicjujące zmianę biograficzną, prowadzące do przekształcenia kontekstu, w jakim jednostka funkcjonuje. Do tego typu zdarzeń zaliczyć można zmianę miejsca zamieszkania, zmianę lub utratę pracy, rozwód lub rozstanie z partnerem lub partnerką,

usamodzielnienie się dzieci, utratę zdrowia własnego lub bliskiej osoby, a także doświadczenie uzależnienia własnego lub bliskiej osoby.

Charakter wpływu tych wydarzeń jest zróżnicowany. Mogą one stanowić czynnik inicjujący lub motywujący do podjęcia aktywności edukacyjnej, w sytuacji kiedy pojawia się potrzeba aktualizacji lub zdobycia nowych umiejętności. Dotyczyć to może procesów przebranżowienia, zdobywania umiejętności pozwalających na adaptację w nowym kraju zamieszkania lub specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które pozwolą zaopiekować się osobą zależną lub zmierzyć się ze swoją niepełnosprawnością. Jedna z rozmówczyń zaczęła rozwijać umiejętności związane z usługami opiekuńczymi w związku z chęcią zadbania o przewlekle chorego męża. Najpierw uczyła się w sposób nieformalny, lecz w późniejszym okresie życia uczestniczyła w kursach zawodowych w tym temacie i podejmowała pracę jako opiekunka osób starszych.

To właśnie tam przychodziły też takie opiekunki, a człowiek no, one coś robiły, człowiek podpatrywał, pisał na kartce, ściągał, bo jeszcze komórek takich nie było, że można było robić zdjęcia. Ktoś tam mi przesłał, jak gdzieś tam byłam i ktoś tam był w hotelu. Zapoznałam kogoś nowego, to ktoś mi podpowiedział, przesyłał i tak zdobywałam tę wiedzę (Aniela, 4\_01).

Zmiany biograficzne, które wpływają na pojawienie się ograniczeń lub zobowiązań, mogą mieć jednak charakter barier i utrudnień w aktywnym angażowaniu się w aktywność edukacyjną. Mogą stanowić okoliczność wpływającą na pojawienie się deficytów zasobów, kiedy dużo energii i czasu przeznaczają się na przykład na wypełnianie zadań opiekuńczych. Może również, w konsekwencji przeciążenia, przyczynić się do utraty motywacji do rozwoju i ukształtowania lub pogłębienia biernej postawy. Przykładem mogą być osoby z niepełnosprawnościami, które na skutek pojawienia się niesprawności lub jej pogłębienia zmuszone były przerwać dotychczasową ścieżkę rozwoju i postawione zostały przed koniecznością ponownego nauczenia się wykonywania czynności dnia codziennego w nowym kontekście biograficznym.

Niektóre punkty zwrotne i wynikająca z nich zmiana kontekstu biograficznego (usamodzielnienie się dzieci, rozwód) mogą wpływać na zredefiniowanie osobistych celów i dążeń, a w konsekwencji na otwarcie na nowe sfery rozwoju lub zaangażowania. W niektórych wypadkach uczenie się staje się sposobem na poradzenie sobie z wyzwaniem zrekonstruowania tożsamości wynikających z przyjmowania nowych ról

społecznych. Jeden z rozmówców opowiada o tym, w jaki sposób podjęcie nowej pasji pomogło mu poradzić sobie z kryzysem po rozwodzie.

No niestety jestem po rozwodzie i nie ukrywam, że historia, pasja mi trochę życie uratowały, bo trzeba sobie poukładać w głowie pewne rzeczy i według mnie, jak ktoś ma hobby, to go wyciąga w życiu to wszystko, bo wiadomo, niektórzy idą tam w alkohol, różne inne rzeczy, ale człowiek poszedł w pasje tutaj, nie? (Seweryn, 2\_15).

## Macierzyństwo

Jednym z czynników zasługujących na szczególną uwagę jest macierzyństwo.

W doświadczeniu istotnej grupy uczestniczek badania jest to ważne wydarzenie biograficzne, które wiąże się z konkretnym etapem życia i przypisaną do niego rolą społeczną. Macierzyństwo, w szczególności w sytuacji, w której matka jest pozbawiona wsparcia bliskich, silnie determinuje decyzje edukacyjne. Narodziny dzieci powodują przerwy w ścieżkach edukacyjno-zawodowych, uniemożliwiają lub opóźniają kontynuowanie kolejnych etapów nauki, utrudniają planowanie stabilnej ścieżki rozwoju. Cięża i urlop macierzyński wpływają na przerwę biograficzną w ścieżkach edukacyjnych i zawodowych, co stanowi częste doświadczenie uczestniczek badania. Szczególnym rodzajem tego zjawiska jest posiadanie większej liczby dzieci, co wydłuża tę przerwę do kilku lat oraz utrudnia powrót na rynek pracy. Może to rodzić konieczność przekwalifikowania lub stwarzać zagrożenie wpadnięcia w spiralę bezrobocia i niestabilności zawodowej. Jest to szczególnie widoczne u kobiet z najstarszej grupy wiekowej, które tej przerwy doświadczyły w okresie transformacji ustrojowej, a próbę powrotu do pracy w okresie wysokiego bezrobocia i restrukturyzacji wielu zakładów pracy.

Ale spokojnie dawałam sobie radę i później na koniec majstrowa mówi: „Ty wszystko tu umiesz. Wiesz, o co chodzi. To ja bym cię zrobiła tą majstrową”. No ale ja mówię: „Pani Zosiu ja nie mogę, bo ja to jestem w ciąży i za chwilę odejdę”. I tak się to wszystko. Ale gdyby zakład był i gdyby nie ta ciąża, to byłabym popracowała jeszcze trochę na tym stanowisku, trochę lepiej (Mira, 4\_03).

Okres ciąży i macierzyństwa może także wiązać się z przerwą w pracy i skupieniem na roli matki, co powoduje, że niektóre z kobiet podejmują aktywności edukacyjne w celu zadbania o siebie, o swój rozwój osobisty i dobrostan psychofizyczny.

I jeszcze też, kiedy była na urlopie macierzyńskim, miałam czas, to poszłam w, do dodatkowych studiów, na dodatkowe studia (Aleksandra, 2\_18).

## 2.2. Zasoby

### Finansowe

Posiadane środki finansowe silnie wpływają na dostępność oferty edukacyjnej, w szczególności oferty wysokiej jakości. Udział w profesjonalnych kursach jest kosztowny, co w wielu przypadkach stanowi nieprzekraczalną barierę w związku z brakiem wystarczających zasobów lub innymi priorytetami. Decyzja o opłaceniu aktywności edukacyjnej jest kwestią wyboru i priorytetyzowania trosk i dążeń w ramach realizowanych planów biograficznych.

Więc mogę wydać pieniądze na kurs albo mogę wydać je na farbę, bo potrzebuję dużo farby, gdyż mam problem w sypialni, nie? Więc kwestia wyboru (Fryderyk, 1\_08).

Finanse stanowią barierę w dostępie do edukacji już na samym początku ścieżek edukacyjnych. W rodzinach wielodzietnych, w szczególności na terenach wiejskich, dzieci nie mogły kształcić się zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, ponieważ musiały iść do pracy lub przyuczać się do wykonywania zawodu wskazanego przez rodziców. Jednocześnie osoby posiadające zasoby finansowe mogą łatwiej kreować swoją ścieżkę edukacyjną w powiązaniu z ambicjami zawodowymi. Finanse to czynnik wskazywany przez większość uczestników i uznawany jako istotny przez osoby znajdujące się w różnej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Są też w Warszawie te kursy podologiczne i tak dalej, no ale na razie trzeba było na to odłożyć pieniędzy, bo trudno jest znaleźć projekt, który opłaciłby takie specjalistyczne szkolenie. [...] No ja chciałabym być tym podologiem. Ale kurs podologiczny podstawowy kosztuje swoje pieniądze, około dwóch tysięcy złotych, ten pełny kurs cztery tysiące złotych, no wiadomo, trochę trudno jest taką kwotę od razu nazbierać, tak (Marzena, 1\_02).

Ten czynnik ma inną wagę dla osób w trudnej sytuacji ekonomicznej niż dla tych w stabilnej, ale nawet ci, którzy mają dobrą sytuację, z chęcią korzystają z możliwości uzyskania dofinansowania lub z bezpłatnej oferty, a duży wydatek często wiąże się z koniecznością przemyślenia decyzji. Zbyt wysokie koszty uniemożliwiają czasem realizowanie projektów edukacyjnych. Żeby radzić sobie z tym wyzwaniem, rozmówcy poszukują sposobów na sfinansowanie lub ograniczenie kosztów (promocje, dofinansowanie, projekty, bezpłatne alternatywy). Ciekawy wątek dotyczy doceniania

i szczególnej wagi przywiązywanej do tych aktywności, które były kosztowne dla rozmówców.

Wydawanie pieniędzy na udział w aktywnościach edukacyjnych wiąże się wśród części uczestników badania z dużymi oporami i niechęcią. Opór ten wynikać może z nastawienia na oszczędność, ale także z postrzeganiem płatnej oferty edukacyjnej jako inwestycji, która powinna przynosić zwrot w postaci wyższych zarobków lub ogólnie większych szans na rynku pracy. Ogranicza to gotowość do poświęcania zasobów finansowych na aktywności, które służą realizowaniu pasji lub rozwojowi osobistemu. Wstrzymuje również zaangażowanie się w ofertę związaną z rozwojem zawodowym, która nie ma potwierdzonej jakości i użyteczności.

I druga rzecz, jak już jest coś, powiedzmy, co by mnie interesowało, to jest pieruńsko drogie. I jakby w momencie, kiedy ja poszukuję na przykład, tak, drogi jakiejś tam, czy mnie coś interesuje czy nie, to płacić taką sumę za jakieś szkolenie, z którego nie wiem, czy ja tą wiedzę, którą wyniosę, będę faktycznie wdrażać w życie czy nie, no to to jest trochę przesada (Pola, 1\_12).

Uczestnicy badania wskazywali na źródła wsparcia, które pomagały im radzić sobie z ograniczonymi zasobami finansowymi. Można do nich zaliczyć:

- wsparcie instytucjonalne (szkolenia dofinansowane z urzędów pracy, samorządów, ośrodków pomocy społecznej),
- posiadane kompetencje, które umożliwiły wyszukanie alternatywnych, bezpłatnych kursów, np. w internecie,
- pomoc rodziny, która udzieliła wsparcia finansowego lub pomogła w znalezieniu odpowiedniej oferty edukacyjnej,
- wsparcie otoczenia społecznego innego niż rodzina (znajomi z kursów, z pracy), którzy pomagali w znalezieniu bezpłatnej oferty edukacyjnej,
- finansowanie przez pracodawców.

## Czasowe

Brak czasu stanowi istotną barierę lub utrudnienie w korzystaniu z oferty edukacyjnej w dorosłości. Osoby, które są w pełni zaangażowane w pracę, a jednocześnie chciałyby się rozwijać i doksztalać, wskazują, że ciężko im pogodzić pracę z nauką. Podobnie kobiety, które chcą połączyć edukację z wychowaniem dzieci, wskazują, że jest to na tyle czasochłonne zajęcie, że bez wsparcia osób bliskich nie mogłyby podejmować

aktywności edukacyjnych. Jednocześnie wiele z nich jest pozbawionych tego wsparcia lub otrzymuje je w zakresie niezgodnym z rzeczywistymi potrzebami. W dorosłości ludzie mają dużo zobowiązań i zadań wynikających z pracy zawodowej oraz wypełniania różnych ról społecznych. Muszą oni identyfikować określone korzyści, wzbudzić w sobie motywację, żeby uznać priorytet podejmowania aktywności edukacyjnej przed innymi ważnymi troskami. Brak czasu przekłada się również na utratę energii i sił do uczenia się.

No na pewno brak czasu. Brak czasu na zajęcie się, że tak powiem się z sobą. Bo wiadomo, już mając rodzinę, no jest dużo więcej różnych innych zajęć i różnych tam priorytetów, no i na pewno największą przeszkodą, no to tak właśnie, podzielenie tego czasu i zaangażowanie się w jedno, i w drugie, nie? To była taka największa przeszkoda. Do tego dochodziła jeszcze praca, zmęczenie, brak w ogóle jakiegokolwiek ochoty na cokolwiek, no i to była chyba taka największa przeszkoda w całym tym okresie tutaj takiego mojego, że tak powiem nauczania (Albert, 1\_20).

## Transportowe

W tym aspekcie posiadane przez jednostkę zasoby w istotny sposób powiązane są z infrastrukturą. Mieszkanie w miejscowościach oddalonych od dużych aglomeracji przekłada się na mniejsze szanse edukacyjne i większe ryzyko wykluczenia transportowego. Brak dostępu lub niewystarczający dostęp do transportu publicznego niejednokrotnie wskazywany był jako utrudnienie. Opowieść o kolejnych etapach podróży i wyzwaniach, jakie trzeba podjąć, żeby dotrzeć na zajęcia edukacyjne z warmińsko-mazurskiej wsi, pokazuje, jak dużym może to być ograniczeniem i barierą:

No jak mieszkałam w domu rodzinnym, nie było to możliwe na przykład ze względów dojazdu. Bo było tak, jest takie miasteczko J., obok tego miasteczka siedem kilometrów była wieś i ja na tam na tej wsi mieszkałam. I to było tak, że nie było autobusów, jeździł tylko autobus szkolny.[...] Więc trzeba było, tak, mieć swój samochód, o ile ktoś miał i kogoś było na to stać, albo z kimś dojeżdżać na stopa, a to ja nie miałam odwagi nigdy na to, jeździć z jakimiś obcymi ludźmi, trzeba było siedem kilometrów, dostać się do J., tam trzeba było wsiąść w okejkę, okejka, fakt, jechała do Olsztyna, ale w Olsztynie trzeba było jeszcze wyjść [...] na empeka i tym empekiem dojechać na przykład na drugi koniec miasta. I to było takich dużo etapów dojazdu do tego docelowego miejsca. I to też był problem. Bo kiedyś no nawet jak uczestniczyłam w takim kursie, [...] nocowałam u wujka, ale ten wujek też był na mnie zły, że ja tam chcę u niego nocować, i już tam więcej nie byłam (Marzena, 1\_02).

Osoby mieszkające w małych miejscowościach i na terenach wiejskich, posiadające własny środek transportu i prawo jazdy, mają większe możliwości skorzystania z dobrej jakościowo oferty edukacyjnej przez ułatwiony dostęp do szerszej i bardziej zróżnicowanej oferty warsztatów, kursów, studiów podyplomowych realizowanych stacjonarnie przez placówki szkoleniowe i edukacyjne w większych miastach. Podróżowanie w celach edukacyjnych wiąże się również z dodatkowymi kosztami (czasowymi, finansowymi). Mobilność geograficzna uzależniona jest ponadto od poziomu posiadanego kapitału kulturowego (np. znajomość języków i różnych kontekstów kulturowych), społecznego (znajomi lub rodzina z noclegiem) i ekonomicznego (koszty podróży, noclegów):

Lokalizacja na pewno wpływała na to. W sensie, mi było bliżej do Wrocławia, dlatego oprócz tego, że tam jest mój ukochany teatr i te warsztatów tam pełno było, to we Wrocławiu po prostu miałem nocleg, bo miałem tam znajomych i rodzinę. Bo na przykład wiele razy patrzyłem na ofertę warsztatów w Warszawie, [...] ale nigdy tam nie pojechałem, bo po pierwsze [...] nie lubię się posługiwać tym miastem. W sensie transportu i tak dalej. Bo to mi sprawia, wprawia mnie w zakłopotanie i taką nieumiejętność odnalezienia się tam, terytorialnie. I nie wiedziałem co ze sobą zrobić, w sensie noclegowym. Musiałbym sobie wynajmować na przykład hotele jeżeli to były kilkudniowe warsztaty, a to były płatne warsztaty [...], więc po prostu koszt był za duży jak na tamte jakby zarobki z tamtych lat... (Fryderyk, 1\_8).

Odnosząc się do odmiennych stylów refleksyjności, można zauważyć, że osoby priorytetyzujące uczenie się jako wartość życiową, są w stanie zaangażować większe zasoby i być bardziej mobilne – podejmują na przykład inicjatywy podróży międzynarodowych w celach edukacyjnych.

W odniesieniu do czynników transportowych należy zwrócić uwagę na fakt, że rozwijająca się oferta online jest postrzegana przez część rozmówców jako sposób na przełamywanie wykluczenia transportowego, ponadto uczenie się online można elastycznie dostosować do swoich możliwości czasowych.

Myślę, że przy kursach online to brałem pod uwagę głównie tą wygodę. W sensie, że nie muszę robić tego, nie muszę zdobywać na przykład takich uprawnień i jechać właśnie gdzieś do Warszawy czy gdzieś, tylko mogę to zrobić online, na miejscu i jakby nie interesuje mnie ta sfera jakby komunikacji między miastami, mojego ewentualnego nocnego (Fryderyk, 1\_08).



## Kompetencyjne (znajomość języka, kompetencje cyfrowe, kompetencje dotyczące selekcji informacji itd.)

Znajomość języków obcych w połączeniu z mobilnością poszerza katalog możliwości edukacyjnych, np. poprzez wyjazd za granicę w ramach różnego rodzaju programów stypendialnych, wymian lub wizyt studyjnych. Posiadanie dobrze rozwiniętych kompetencji cyfrowych umożliwia samodzielne poszukiwanie i korzystanie z oferty edukacyjnej w internecie. Wielu respondentów wskazuje, że internet umożliwia im pozyskanie informacji i ukończenie kursów lub uczenie się nieformalne, które nie są dla nich dostępne w formie stacjonarnej. Posiadane zasoby w postaci kompetencji przekładają się na nierówność szans. Osoby z wyższym kapitałem kulturowym, który przejawia się m.in. w wyższych kompetencjach językowych i cyfrowych, mają dostęp do szerszej oferty, a przez to wyższej jakości, bardziej rozpoznawanej na rynku, a także możliwość znajdowania okazji mniej obciążających finansowo.

No i fakt, że właśnie ta znajomość języka na tyle otworzyła mi ten świat... Bo gdybym nie znała języka angielskiego, to utknęłabym, nie byłabym w stanie... mogłabym brać tylko udział w jakichś kursach, które są ogłaszane dla obywateli [...] w projektach, tak jak ten teraz projekt, na który składałam wniosek, odnośnie prawa jazdy i tak dalej (Marta, 2\_04).

Poniższy cytat pokazuje współzależność między posiadaniem kompetencji dotyczących wyszukiwania informacji o bezpłatnej lub promocyjnej ofercie, a niwelowaniem doświadczanych barier finansowych:

Tak. Znaczy, bo często zdarza się tak, że gdzieś są promocje na kursy albo są kursy za darmo, które normalnie gdzieś tam kosztowały, bo na te darmowe, to powiedzmy też jakość jest różna, tak? [...] Żeby trafić na te wartościowe to albo są płatne, albo trzeba właśnie mieć szczęście czy gdzieś tam są strony, które na przykład na bieżąco pokazują, które kursy zostały przecenione i jeżeli się tego pilnuje, to można czasami trafić na to, co się chce gdzieś tam czy po niższej cenie, czy nawet za darmo. Ale to też trzeba trochę czasu poświęcić i swoją tam część tych nie wartościowych materiałów przejrzeć, żeby gdzieś tam trafić na coś wartościowego. No ale to jest takie ryzyko. Jeżeli nie chce się za coś płacić, no to się płaci czasem. Nie płaci się pieniędzmi, tylko się płaci czasem (Aleksander, 2\_10).

W analizowanych wywiadach pojawia się również wątek wykluczenia cyfrowego ze względu na dostęp do zasobu, jakim jest technologia. Przykładami są rozmówcy, którzy nie posiadają w domu komputera, innego specjalistycznego sprzętu lub dostępu do internetu.

## Informacyjne

Kolejnym zasobem, który wpływa na aktywność edukacyjną, jest dostęp do informacji na temat oferty edukacyjnej dla osób dorosłych, w tym do źródeł uczenia się nieformalnego. Osoby posiadające kompetencje cyfrowe i językowe są w stanie wyszukać informacje przez internet w ramach globalnej oferty edukacji online. Otoczenie społeczne, pracodawca, urzędy pracy mogą stanowić źródło informacji o kursach, szkoleniach, jak również je finansować. Miejsce zamieszkania również wpływa na dostępność informacji. W większych miastach jest więcej możliwości zdobywania takiej wiedzy. Przykład ujawniający znaczenie dostępu do informacji prezentuje wypowiedź jednej z respondentek, do której w zapośredniczony przez członka rodziny sposób dotarła informacja o ofercie zamieszczonej zapewne w Bazie Usług Rozwojowych:

To była Baza Rozwoju, tak. Tak to się chyba nazywało. I to, z wiadomości od kuzyna, który też się zapisał, a skąd on wiedział, to nie mam zielonego pojęcia. Kuzyn chodził, no to ja też, i potem brat się zapisał i chodzimy razem na te prawo jazdy. Tylko brat na motor, a ja na samochód (Magdalena, 3\_19).

## 2.3. Czynniki związane z nastawieniem do uczenia się

Ta kategoria czynników obejmuje różne aspekty dyspozycji osobistych wspierających aktywność edukacyjną. Są wśród nich cechy, które wiążą się dążeniem do zdobywania osiągnięć edukacyjnych, zawodowych i społecznych oraz takie, które dotyczą dążenia do poszerzania swoich umiejętności, zdobywania wiedzy i kształtowania postaw społecznych: ambicji, poczucia sprawstwa, nastawienia na efektywność, dociekliwości, otwartości, ciekawości czy zaangażowania.

### Wewnętrzsterowność i motywacja

Wewnętrzsterowność silnie wiąże się z determinacją w osiągnięciu celów, odpowiedzialnością za ich finalizację. Osoby wewnętrzsterowne i mające poczucie osobistego sprawstwa bardziej wierzą we własne możliwości, trafniej określają swój potencjał, potrafią wytyczać swoje ścieżki edukacyjno-zawodowe i nimi podążać. Są one ponadto ambitne i samodzielne (nie boją się podejmować wyzwań edukacyjnych i konsekwentnie dążą do celu, pokonując napotkane przeszkody), dociekliwe (same poszukują odpowiedzi na pytania) i otwarte (na nowe wyzwania edukacyjne i na zmiany, których mogą one wymagać). Część rozmówców wskazuje na osobistą determinację jako podstawowy czynnik ułatwiający zaangażowanie się w aktywność edukacyjną:

Bo ja sobie postawiła cel. Bo u mnie tak jest. Jak ja sobie daję plan, to mnie trzeba to wypełnić. I nawet jak coś tam nie wydarzy ci się, coś tam, jak mówię, że ja już wiedziałam, że tego nie będzie, ale mnie trzeba było dotrzeć do końca. Nie mogę ja, żeby do końca nie dotrzeć (Rebeka, 2\_01).

Przynajmniej ja mogę mówić za siebie, tak. Jeżeli byłem do czegoś przekonany, znaczy, jeżeli wiedziałem, że czegoś chcę, bo, i tutaj mam [...] taką silną motywację, to nigdy nie było dla mnie barierą to, żeby ktokolwiek stanął mi na przeszkodzie, tak (Ludwik, 3\_06).

Potwierdza to założenie (Ryan, Deci, 2000), że ważne jest internalizowanie procesów decyzyjnych i motywacyjnych. Angażując się w aktywność edukacyjną, **uczący się powinien czerpać z tego osobistą satysfakcję, mieć świadomość i wizję spójności celów podejmowanych działań z celami osobistymi lub mieć możliwość zidentyfikowania realnych korzyści, które mogą wynikać z zaangażowania się w uczenie**. Osoby wewnętrznie zmotywowane mają mniejsze problemy z podejmowaniem kolejnych wyzwań edukacyjnych, o ile widzą ich sens dla swojego dalszego rozwoju. Pokonują ewentualne przeszkody, które pojawiają się na drodze do osiągnięcia celu. Nie zniechęcają się drobnymi potknięciami. Dla osób podejmujących aktywności edukacyjne motywujące mogą być takie czynniki, jak m.in.: zyskanie dobrze płatnej pracy, awans, uznanie w oczach innych, otrzymanie certyfikatu potwierdzającego ukończenie danego etapu nauki, pogłębienie kompetencji i wiele innych. W poniższym cytacie rozmówczyni prezentuje silną motywację do zrealizowania obranego celu przez zaangażowanie w samodzielne zdobycie potrzebnych umiejętności:

Pamiętam, jak musiałam zrobić coś takiego, że zawieszono mi stronę internetową naszego stowarzyszenia i ja musiałam ją obsługiwać. Naonczas to znaczyło, że muszę się nauczyć HTML-u. Ja pamiętam, że po prostu mój kolega dał mi taki króciusieńki, wydrukowany podręczniczek tego HTML-u i ja siedziałam przez trzy dni, prawie płakałam ze złości, że ja się tego muszę uczyć, ale ja po prostu nauczyłam się w ciągu trzech dni tego HTML-u i ja przez szereg lat, po prostu na tym prymitywnym języku, sama uzupełniałam i opracowywałam i aktualizowałam naszą stronę. Więc, ja do tej pory mam takie wrażenie, że nie ma takiej rzeczy, której ja się nie nauczę (Jagna, 4\_04).

Warto podkreślić, że respondenci identyfikują także w swoich doświadczeniach nastawienia utrudniające aktywność edukacyjną związane z brakiem motywacji, zaangażowania, jasnej wizji celów, co stanowi istotny czynnik osłabiający zaangażowanie.

I w sumie dalej trochę tak się czuję, dalej mam, muszę przepracować ten problem z niemożnością zabrania się do niczego. Mam straszny problem z koncentrowaniem się na rzeczach na przykład, nie. Żeby usiąść nad czymś i przeczytać książkę, żeby się z niej czegoś nauczyć, to wręcz graniczy z cudem w moim przypadku teraz (Stanisław, 1\_15).

**Bariery i utrudnienia wynikające z niewystarczającej motywacji mogą być jednak przełamywane w ramach relacyjnego oddziaływania czynników wzmacniających. Otrzymanie wsparcia w postaci stworzenia sprzyjających warunków i zachęt z otoczenia może pomóc wykształcić autonomiczną motywację, która jest szczególnie ważna wśród dorosłych uczących się.**

Tak naprawdę nigdy nie porzuciłem myśli takiej, że mógłbym się uczyć dalej. W sensie, jakoś nie było ku temu okazji, żeby robić jakąś podyplomówkę. Nie, nie miałem motywacji, nie miałem czasu, nie miałem ochoty. Jak nie miałem roboty, to nie miałem kasy na to. Więc tego nie robiłem, a teraz skoro mogę sobie na to pozwolić, w sensie może ktoś, wiesz, skoro szef wyraża na to zgodę, a ja, i jeszcze mi za to zapłaci, czyli mnie to nie będzie praktycznie nic kosztować, a może i będzie, ale to nieważne, bo przecież to jest wiedza, to może być jakieś ciekawe doświadczenie. Fajnie się pouczyć czegoś nowego. A być może to mi się przyda w przyszłości (Emil, 2\_07).

### **Terapia psychologiczna jako metoda wspierania jednostek w transformacji biograficznej**

Zmiana lub przeformułowanie dyspozycji osobistych utrudniających lub ograniczających potencjał rozwojowy i zaangażowanie w realizowanie ścieżek edukacyjnych wspomagane są niekiedy przez specjalistyczne wsparcie. Wspecjalizowany terapeuta (specjalista ds. uzależnień, psycholog) pomaga osobom będącym w kryzysie lub doświadczającym trudności w zmianie swojego życia, w tym w odzyskaniu samodzielności i sprawczości, w podejmowaniu działań edukacyjnych. Jeden z rozmówców odnosi się do własnej terapii uzależnień, która pozwoliła mu przeformułować swoje życie, w tym obszary życiowego zaangażowania.

Przeszedłem w M. terapię odwykową sześciotygodniową. Jeździłem, bardzo dużo się angażowałem, uczestniczyłem, że tak powiem w tych kółkach odwykowych. To było w roku dokładnie, terapię ukończyłem sierpień, wrzesień [...] roku. Tak, że minęło już [...] lat od tego czasu. Nie wróciłem do tego. Poradziłem sobie jakoś. Cieszę się. Może dlatego też zacząłem ten sport uprawiać. Może gdzieś przenieśliem te swoje jakieś tam chore ambicje na coś innego (Grzegorz, 3\_10).

## Coaching jako metoda wspierania jednostek w zmianie postaw, priorytetów, celów

Kolejnym przykładem profesjonalnego wsparcia, który jest szczególnie ukierunkowany na sferę rozwoju osobistego lub zawodowego, jest coaching. Pomaga on osobom mającym trudności z odnalezieniem swojego miejsca na rynku edukacyjnym lub pracy, w określeniu ich potencjału, możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w odpowiednim miejscu pracy.

[...] Wówczas myślałem, że coaching to będzie element mojej dalszej części zawodowej, dlatego umieściłem ten coaching ICC w części dotyczącej pracy zawodowej, natomiast okazało się w praktyce, że po pierwsze ten coaching bardzo mi pomógł, to znaczy, postawienie sobie różnych czasem nie najłatwiejszych pytań i próba znalezienia właściwych odpowiedzi, no sprawiła, że zacząłem inaczej patrzeć przede wszystkim na życie zawodowe, ale również na życie prywatne i na siebie w świecie w ogóle. Dzięki temu szkoleniowi właśnie przebranżowiłem się, podjąłem pracę w zupełnie nowej branży (Ludwik, 3\_06).

### Religia lub filozofia życiowa

Część respondentów, tak jak w przypadku osób prezentujących normatywny styl refleksyjności, opiera postawę wobec uczenia się na określonych przekonaniach i ugruntowanych wartościach, wśród których znajdują się aspekty duchowe i filozofia życia, jak również moralny sposób postrzegania rozwoju. Silne i zinternalizowane pozytywne przekonania na temat obowiązku, konieczności lub wartości moralnej przypisywanej całożyciowemu uczeniu się stają się często silnym czynnikiem motywującym do angażowania się w procesy edukacyjne.

## 2.4. Czynniki instytucjonalne

### Oferta publicznych służb zatrudnienia

Ten rodzaj wsparcia jest w szczególności udzielany przez urzędy pracy. Oferują one możliwość sfinansowania szkolenia, kursu, pomagają w uzyskaniu oferty pracy lub stażu. Świadczą także usługi wspierające procesy edukacyjne, takie jak poradnictwo zawodowe i na temat szkoleń czy dostęp do bilansu kompetencji. Urząd pracy był jedną z najczęściej wskazywanych instytucji, z której wsparcia korzystali uczestnicy badania. Część rozmówców dzieliła się pozytywnymi doświadczeniami, związanymi z otrzymaniem adekwatnego wsparcia. W rzadszych przypadkach była to bardziej

pogłębiona pomoc polegająca na określeniu ścieżki rozwoju i dobraniu odpowiedniej oferty edukacyjnej. Częściej natomiast związana była ze wsparciem w realizacji konkretnego planu rozwojowego, w dofinansowaniu szkoleń lub kursów wybranych samodzielnie przez rozmówcę.

Ale mnie zawsze, że tak powiem, do kierownicy ciągnęło, więc postanowiłem sobie, byłem zapisać się na bezrobocie i napisałem prośbę, czy by się udało zrobić kategorię C, czyli ciężarowe. No i dostałem pozytywnie, z urzędu pracy, no nie. Jakby to było jakoś jako coś tam, nie wiem, dodatkowe kwalifikacje zawodowe na to, żeby właśnie zejść z bezrobocia, że tak powiem. Byłem chyba trzy miesiące wtedy na bezrobociu. Więc zrobiłem przez to prawo jazdy na C kategorię. No i potem jeszcze jeden wniosek złożyłem, że nie mogę i tak być zatrudniony ze względu na to, że nie mam kwalifikacji zawodowej typu na przewóz rzeczy, no nie, a muszę mieć, bo żaden pracodawca mnie z samym prawem jazdy nie przyjmie, bo mam niekompletne, że tak powiem, dokumenty, no nie. No i udało mi się jeszcze uzyskać to, więc zrobiłem tak samo to przez urząd pracy (Jędrzej, 2\_17).

Równocześnie w wypowiedziach rozmówców pojawiała się krytyczna ocena oferty urzędów pracy, która wynika nie tylko z osobistych doświadczeń, ale również z przekonań respondentów i ich wizji na temat tej instytucji. Przekłada się to często na rezygnację z korzystania z oferty PSZ. Pokazuje to, że ocena działalności urzędów pracy często jest warunkowana stosunkiem rozmówców do samej pomocy instytucjonalnej lub kwestią braku indywidualizacji procesów wsparcia i ich efektywności w kontekście zaspokajania zdiagnozowanych potrzeb respondentów. Obawy, złe doświadczenia, przekonania lub brak wiedzy na temat możliwej oferty mogą wpływać na to, że respondenci nie będą próbowali skorzystać ze wsparcia, które potencjalnie może być dla nich pomocne. Do najczęściej wskazywanych obaw i przekonań możemy zaliczyć:

- brak ofert dla specjalistów, odpowiednich dla zindywidualizowanych potrzeb respondenta;
- postrzeganie UP jako instytucji dla osób niezaradnych, niesamodzielnych;
- niechęć do postrzegania siebie jako osoby „bezrobotnej”, wymagającej zewnętrznego wsparcia;
- poczucie upokorzenia i obawa przed oceną;
- konieczność spełnienia określonych kryteriów, żeby skorzystać z oferty – trzeba być bezrobotnym, mieścić się w określonych kryteriach dochodów itp.;

- przekonanie, że UP oferują określony zestaw oferty edukacyjnej i rozwojowej, który ogranicza się do stereotypowych kursów z florystyki i obsługi wózków widłowych;
- niechęć do mierzenia się ze złożonymi procedurami biurowymi.

Przykład sposobu postrzegania działalności urzędu pracy prezentuje wypowiedź jednego z respondentów, który doświadczał poważnych turbulencji na swojej ścieżce edukacyjno-zawodowej:

Tylko pytanie, czy instytucja publiczna będzie w stanie zaproponować coś, czym będę zainteresowany, tak. No bo generalnie mnie szkolenia z instytucji publicznych to się kojarzą z tym, że przyjdę i ktoś mnie będzie uczył pisania na komputerze, albo zupełnie coś nieprzydatne, to wie pani, ja do tego będę miał takie podejście, że po prostu się uśmiechnę i powiem no to do widzenia. To mi się do niczego nie przyda. A jeżeli byłoby coś ciekawego, to super, no, tylko co? (Kajetan, 2\_03).

### Oferta instytucji pomocy społecznej

Wśród instytucji, z których wsparcia korzystali uczestnicy badania, wskazać można ośrodki pomocy społecznej, kluby integracji społecznej, środowiskowe domy samopomocy, mające w swojej ofercie działania prowadzące do aktywizacji społecznej i zawodowej beneficjentów, do ich socjalizacji, zapobiegające marginalizacji społecznej; w szczególności poprzez udział w warsztatach, szkoleniach, programach stażowych. Respondenci wskazali, że udzielone wsparcie przyniosło im korzyści w takich obszarach jak rozwój zawodowy, podniesienie poczucia wartości i zwiększenie pewności siebie. Działo się to poprzez umożliwienie zdobywania wiedzy czy rozwoju umiejętności związanych z pasją, często realizowane było w ramach grupowych form edukacyjnych, co dla niektórych było dodatkową korzyścią.

No i dlatego skończyłem kurs komputerowy, dostałem dyplom z certyfikatem, że mogę pracować wszędzie. I to mi dało staż, który mi się kończy dwudziestego siódmego lipca. No i już można powiedzieć, że w przyszłości praca, właśnie w dziale geodezji (Zdzisław, 4\_17).

Wśród trudności, jakich rozmówcy doświadczyli w ramach korzystania z oferty instytucji pomocy społecznej, był brak spójności między narzuconymi celami przez instytucję a deklarowanymi potrzebami osoby uczącej się (sztywność ram organizacyjnych projektów aktywizujących), poczucie silnej zależności i nierówności wobec instytucji, a także niska lub niedopasowana do realiów rynku pracy jakość oferty edukacyjnej proponowanej przez IPS.



Wie pani, no ja wychodzę, że jak się kasę zapłaci to co innego, a jak MOPS to finansuje i takie darmowe, to aby godziny tylko były (Danuta, 4\_14).

Zarówno prezentowane w wywiadach narracje, jak i doświadczenia ekspertów pracujących w IPS wskazują, że złożoność i długotrwałość oddziaływania czynników marginalizujących osoby korzystające ze wsparcia pomocy społecznej wpływają na ich niepewność w podejmowaniu wyzwań, brak osobistego zaangażowania oraz niską wiarę w powodzenie projektów aktywizujących. Wymagać to może dostosowywania indywidualnych celów, ale także niwelowania deficytów i ograniczeń w zakresie dyspozycji osobistych i kompetencji podstawowych tych osób.

Uczestnicy badania wykazali różne podejście do korzystania z oferty publicznej w obszarze aktywizacji zawodowej i społecznej dotyczącej uczenia się oraz rozwoju. Niektórzy oczekują pogłębionego wsparcia związanego z doradztwem, bilansem kompetencji i pomocą w określeniu swojej ścieżki rozwoju. Inni mają pomysł na siebie i wystarczy im tylko dofinansowanie konkretnej oferty. Są tacy, którzy potrzebują dostępu do informacji lub możliwości nawiązania relacji z innymi uczącymi się. Kolejni mogą chcieć osiągać specyficzne cele, które są niespójne z celami instytucji – np. reintegracja społeczna w ramach programu aktywizacji zawodowej. Są też tacy, którzy nie mają wiedzy na temat tego, co instytucje lub organizacje mogą im zaoferować i gdyby mieli taką świadomość, to być może byliby gotowi skorzystać z tej oferty.

### Pozostałe wsparcie instytucjonalne

Część respondentów wskazywała również jako czynnik ułatwiający zaangażowanie się w aktywność edukacyjną możliwość korzystania z oferty podmiotów zajmujących się lub wspierających kształcenie osób dorosłych, takich jak: technika i licea dla dorosłych czy kwalifikacyjne kursy zawodowe (możliwość zdobycia zawodu, zdania matury), szkoły wyższe (udział w studiach dziennych, zaocznych lub podyplomowych); jednostki samorządu terytorialnego (np. bony szkoleniowe dla dorosłych na zdobycie kwalifikacji, finansowanie konkretnej oferty edukacyjnej). Co ciekawe, z perspektywy uczestników badania kluczowe było nie źródło wsparcia, lecz jego forma i zakres. Przejawiało się to w tym, że w swoich narracjach i wypowiedziach uczestnicy badania często mieli trudność ze zidentyfikowaniem konkretnej instytucji udzielającej wsparcia lub programu, w jakim uczestniczyli. Ważniejsze było, jaką pomoc uzyskali – dofinansowanie, udział w konkretnym kursie czy uzyskanie kwalifikacji.

Wsparcia udzielają również organizacje społeczne, stowarzyszenia i fundacje, związki wyznaniowe oraz instytucje kulturalne, które umożliwiają respondentom realizację ich pasji i zainteresowań, zdobywanie umiejętności w obszarze aktywności społecznej, kulturalnej i obywatelskiej, a także rozwój osobisty. Stwarzają również przestrzeń do dzielenia się wiedzą i wspólnego uczenia się. Przykładami są koła gospodyń wiejskich, kluby trzeźwościowe, fundacje promujące lokalną historię, organizacje wspierające aktywność obywatelską, kluby dla kobiet działające przy bibliotekach publicznych czy muzea.

### Wsparcie instytucjonalne dla wybranych grup uczących się dorosłych

#### *Osoby z niepełnosprawnościami*

Jak zauważono wcześniej, osoby z niepełnosprawnościami są szczególnie narażone na doświadczanie czynników utrudniających dostęp do korzystania z oferty edukacyjnej. Jeśli mieszkają w małych miejscowościach lub na terenach wiejskich i są wykluczone transportowo, mają szczególnie trudny dostęp do oferty edukacyjnej. Na trudności formalne wskazywali respondenci z niepełnosprawnością korzystający z ofert urzędów pracy. Mieli oni problem z wypełnieniem formularza (osoba niewidząca) oraz narzekali na konieczność osobistego stawienia się w placówce (byłoby to niemożliwe bez zaangażowania innych osób). Ograniczenia w dostępności oferty edukacyjnej wzmacniają ich poczucie ograniczenia szans rozwojowych. Jeden z niewidomych rozmówców wskazuje na bariery, jakich doświadczył, podejmując studia. Brak dostępności dostosowanych materiałów edukacyjnych i odpowiedniego sprzętu utrudniły mu w znaczący sposób naukę i skłoniły do jej przerwania:

*Nie miałem monitora brajlowskiego, nie miałem tego na papierze. Miałem to w wersji elektronicznej, którą czytał mi syntezytor mowy i okazało się nagle, że najpierw muszę się nauczyć bardzo skomplikowanego wzoru i to w dodatku zapisanego kodem, który też muszę zrozumieć. (...) No i bardzo szybko się okazało, że przekracza to jednak moje możliwości czasowe, intelektualne. Wszelkie, bo po prostu pochłaniało mi to bardzo dużo czasu, a bardzo niewiele zostawało w głowie. Nie zaliczyłem w drugim semestrze fizyki, zostałem przyjęty warunkowo na trzeci semestr, ale już powolutku jakby stawało się jasne, że tych studiów nie skończę i po trzecim semestrze sobie je odpuściłem (Dawid, 1\_05).*

W ramach oferty dedykowanej osobom z niepełnosprawnościami znajdowały się szkolenia z umiejętności funkcjonowania z niepełnosprawnością, ułatwiające integrację społeczną (np. korzystanie ze specjalistycznego sprzętu i oprogramowania do komunikacji) oraz programy edukacyjne nastawione na aktywizację zawodową. Oferta najczęściej zawierała rozwiązania sprzyjające dostępności.

#### *Obcokrajowcy*

Kolejną grupą, która może napotykać szczególne bariery instytucjonalne, są imigranci. Uczestnikom badania, którzy są obcokrajowcami przebywającymi na stałe w Polsce, trudno było wskazać dedykowaną dla nich pomoc, która uwzględniałaby przełamywanie barier językowych lub ofertę edukacyjną ułatwiającą integrację kulturową lub adaptację zawodową. Nie wszyscy z rozmówców poszukiwali lub potrzebowali takiego wsparcia i grupa ta była stosunkowo nieliczna, dlatego warto podejmować ten temat w dalszych badaniach. Jest to zagadnienie szczególnie ważne w kontekście przewidywanych dużych ruchów migracyjnych związanych m.in. z występowaniem konfliktów zbrojnych i konsekwencji zmian klimatu, a także ze względu na demograficzne wyzwania stojące przed Polską i innymi krajami Europy. Jeden z rozmówców, który pochodzi z kraju bliskowschodniego, wskazuje na potrzebę profesjonalnej oferty, która pomogłaby odnaleźć się obcokrajowcom w nowej rzeczywistości.

c.d. tabeli

Bo ja jestem obcym w tym kraju i codziennie się dowiem różne rzeczy w tym kraju, które na przykład musimy zrobić albo nie musimy zrobić, albo tak, to brakuje rada specjalistów. [...] I to brakuje. Brakuje specjalnie dla obcokrajowców, którzy przyjeżdżają tutaj i wiedzą mało o tym kraju (Zafir, 1\_13).

Co ciekawe, więcej informacji o korzyściach z pomocy w dostępie do edukacji dla obcokrajowców przekazywali rozmówcy z Polski, którzy są migrantami powrotnymi i takiej pomocy doświadczyli w innych krajach (w szczególności w krajach Unii Europejskiej). Odnosili się oni do systemowych rozwiązań wspierających naukę języka danego kraju przez obcokrajowców, dofinansowania do szkoleń zawodowych oraz oferty zapewnianej przez pracodawców.

## 2.5. Czynniki związane z ofertą edukacyjną

Jeśli chodzi o czynniki związane z samą ofertą edukacyjną, to mają one wpływ z jednej strony na chęć i gotowość zaangażowania się w daną aktywność edukacyjną, a z drugiej na kontynuowanie podjętej aktywności. Doświadczenia związane z udziałem w różnych formach edukacyjnych mogą wpływać na przyszły stosunek do zorganizowanych form uczenia się. W tym kontekście uwidacznia się kilka obszarów, które mogą być czynnikami ułatwiającymi lub zachęcającymi, albo utrudniającymi i zniechęcającymi do zaangażowania się w aktywność edukacyjną.

### Cechy edukatora, prowadzącego, trenera

Osoba edukatora jest jednym z podstawowych czynników wpływających na ocenę oferty edukacyjnej przez osoby dorosłe. Ważne dla uczących się jest to, aby prowadzący był zaangażowany i przygotowany. W wielu obszarach uczenia się dorosłych istotnym aspektem przy ocenie atrakcyjności oferty jest uznane praktyczne doświadczenie nauczyciela w obszarze, którego naucza.

Czyli doświadczeni ludzie. Doświadczeni, na danych stanowiskach, ludzie którzy są bez wykształcenia nawet, niektórzy z wykształceniem owszem, no nie. Ale naprawdę fachowcy, którzy przerobili, nie jedno widzieli, że tak powiem. Ich doświadczenie. To jest największa pomoc, największy możliwości nauczenia się nowych rzeczy (Jędrzej, 2\_17).

Uczący się dorośli zwracają także uwagę na kompetencje społeczne i metodyczne) prowadzącego (umiejętność przekazywania informacji, komunikowania się, szacunek okazywany uczącym się, kompetencje cyfrowe. Rzadziej zwracają uwagę na swobodę i umiejętność budowania pozytywnej atmosfery. Odwrotnie – negatywny odbiór i zniechęcenie do udziału w ofercie dotyczyły braku kompetencji, wiedzy lub praktycznego doświadczenia prowadzącego.

Ten pan niczego lepszego mnie nie nauczył. O, na przykład ten autoklaw, jest taka różnica, [instytucja szkoleniowa] podjął nauczyciela jakiegoś tam, ja przypuszczam, że pan więcej wie o energii elektrycznej niż o sterylizacji, ale on nas uczył (Marzena, 1\_02).

## Pozycja i rola uczącego się, relacje

Dla uczących się osób dorosłych ważnym elementem, który wpływa na ocenę oferty edukacyjnej, jest pozycja, jaką mają jako jednostka wobec edukatora oraz instytucji edukacyjnej. **Ważny jest aspekt szeroko pojętej podmiotowości osoby uczącej się w procesie uczenia się.** Dotyczy on dobrowolności angażowania się w aktywność edukacyjną i poszczególne jej elementy, poczucia decyzyjności i możliwości wyboru, a także szacunku oraz uznania dla indywidualnych potrzeb, zasobów i ograniczeń. **Uczący się dorośli cenią sobie partnerską relację z prowadzącymi i instytucją, możliwość indywidualnych konsultacji oraz swobodną atmosferę.** Przeciwności relacji opartej na podmiotowości uczącego się jest relacja, którą można określić jako „nauczycielsko-uczniowską”. Osoba ucząca się ma w niej małą decyzyjność, wyraźna jest nierównowaga pozycji i duży dystans między prowadzącym a uczącymi się, dodatkowo ich potrzeby są ignorowane.

W żeglarstwie miałam takiego instruktora, bo potem go zmieniłam, na początku, który bardzo krzyczał, wydawał komendy krzykiem, opierniczał równo, jak coś źle zrobiłaś. Mnie kompletnie taki sposób nauki nie odpowiada. I zmieniłam wtedy, a na szczęście miałam możliwość, na kobitkę. I tak, z nią mogłam się uczyć, ona mi mogła wszystko powiedzieć, ale ona to mówiła normalnie, nie krzycząc, po prostu normalnie. Także ja nie toleruję agresji, chamstwa w nauce, no po prostu wychodzi ze mnie jakiś potwór (Cecylia, 4\_09).

## Program i zakres tematyczny

Program i treści uczenia się najczęściej są dostępne dla osób uczących się przed podjęciem decyzji o zaangażowaniu w daną ofertę i mogą na nią wpłynąć. Uczestnicy badania zwracali uwagę na to, na ile proponowane kierunki, możliwe do uzyskania kwalifikacje i certyfikaty oraz zdobyte efekty uczenia się dopasowane są do celów, jakie sobie stawiają. Cele te mogą być związane z wymaganiami rynku pracy, zapotrzebowaniem na konkretne umiejętności albo osobistym zainteresowaniem uczącego się.

Tylko że znowu tam było takie głupie, bo tam było odnośnie pisowni również, a ja nie chciałem nawet tego już się nauczyć pisać, tylko chciałem, żeby komunikatywnie znać ten język, no nie. No i tam, żeby chcący przejść do następnego etapu, trzeba było

odpowiednie pisownie, żeby uzyskać i to dopiero przerzucało na następny etap. Więc jak miałem na to jeszcze nerwy, no to brata prosiłem, który już angielski dobrze bardzo umie, no nie, no to on mi to poprawiał, to przechodziłem dalej. No ale w końcu z tego zrezygnowałem (Jędrzej, 2\_17).

W trakcie procesu uczenia się uczący się zwracali uwagę na takie aspekty jak kompletność treści kształcenia, zgodność z celami i poziomem uczestników, powtarzalność treści w trakcie jednego kursu, a także na użyteczność przekazywanych treści w praktyce.

### Metodyka, formy uczenia

Uczący się dorośli mają też określone preferencje dotyczące sposobów uczenia się i przekazywania wiedzy. Pomimo różnic wynikających z osobistych preferencji, uwidacznia się kilka dominujących aspektów, na które zwracają uwagę. **W procesie uczenia się dorosłych ważne jest powiązanie treści kształcenia z praktyką przez stosowanie ćwiczeń praktycznych, uczenie się w działaniu oraz angażowanie i włączanie w aktywne formy edukacyjne.**

Ja to na przykład tak samo jestem tego zdania, że przy szkoleniach typu na przewóz osób, rzeczy, no nie, to jest głupota totalna to, co oni tam wyprawiają. Bo okej, teoretycznie wytłumaczyć to to to, dobra. Ale na to poświęcić założmy dziesięć, dwadzieścia godzin przy stu czterdziestu czterech, tak jak wychodzi na szkoleniach, a resztę ja bym przynajmniej to tak ustawiał, że wziąć gościa i posadzić go z zawodowym kierowcą i niech z nim jeździ. Niech to widzi, jak to się robi. Jak mi tłumaczyli, jak ja mam zabezpieczyć ładunek, na tirach na przykład, na tym kursie. Tłumaczyli mi jak mam zabezpieczyć nie wiem, druty, kable, wiązki, wszystko, walce, tego typu rzeczy. Ale jak ja tego nie widzę na oczy i nie spróbuję tego, to ja później jak mi przyszło coś takiego robić, a miałem takie później doświadczenia, to nie miałem totalnie pojęcia o czym on w ogóle mówi. Ja zobaczyłem łańcuch, który mam spiąć i jak to spiąć, a nie w ogóle jak to obsłużyć. I metodą prób i błędów próbowałem do tego dojść (Jędrzej, 2\_17).

**Najczęściej negatywnie oceniany jest podawczy styl kształcenia, brak interakcji i niedopasowanie tempa oraz struktury szkolenia do potrzeb i poziomu uczestników.** Uczestnicy badania wskazują, że pozytywnie oceniane jest udostępnianie przez prowadzących i podmioty szkolące materiałów edukacyjnych, które umożliwiają samodzielne uzupełnianie, rozszerzanie i przypominanie sobie treści. Ważne jest także, aby sposób, forma i język przekazu dostosowane były do kontekstu kulturowego

odbiorców i celów, jakie realizują przez uczenie się. Negatywnym przykładem może być kurs florystyczny, w trakcie którego uczestnikom przekazywana była szkolna wiedza na temat budowy roślin, a nie umiejętności tworzenia „bukietów z ręki”.

## Organizacja i dostępność

Wśród czynników organizacyjnych wpływających na gotowość i możliwość zaangażowania się wskazywane są takie, które dotyczą dopasowania czasu i rytmu oferty do potrzeb i możliwości osób dorosłych. Ograniczenia czasowe oraz inne zobowiązania powodują, że uczący się dorośli mogą mieć trudności z podjęciem aktywności w godzinach pracy, wymagających dalekich podróży lub poświęcania dużej ilości czasu. Utrudnieniem organizacyjnym jest także zły dobór osób do udziału w ofercie, związany np. z nierównym poziomem zaawansowania. **Wśród ułatwień wskazywane są bardziej elastyczne formy organizacyjne uwzględniające uczenie się na odległość (zdalnie lub hybrydowo – chociaż kwestia edukacji zdalnej oceniana jest niejednoznacznie i wymaga bardziej pogłębionych analiz) lub zapewniające możliwość elastycznego doboru i projektowania własnej ścieżki, intensywności i tempa uczenia się.**

I jeżeli szkolenie [...] pozwala na takie elastyczne przyswajanie wiedzy i elastyczne ćwiczenie w momencie dla mnie najodpowiedniejszym, to ja czuję, że to jest dla mnie najbardziej efektywne (Ludwik, 3\_06).

## Przejrzystość i spójność oferty

Ostatnim obszarem czynników związanych z ofertą edukacyjną jest przejrzystość, dostępność i spójność informacji na temat oferty edukacyjnej. Jako ułatwienie w zaangażowaniu się wskazywana jest dostępność informacji na temat danej oferty, a także pełna i przejrzysta informacja o programie, formach kształcenia i możliwej użyteczności zdobytych umiejętności lub kwalifikacji. Negatywnie oceniane były te oferty, których program rozmijał się z oczekiwaniami lub obietnicami, kiedy podmioty organizujące ofertę nie wypełniały zadeklarowanych zobowiązań oraz kiedy brak informacji o ofercie nie pozwalał na podjęcie w pełni świadomej decyzji. Jako przykład dobrej praktyki w zakresie przejrzystości wskazać można dni otwarte w jednej z instytucji szkoleniowych.

Dodatkowym czynnikiem, który uwzględnia wszystkie powyższe obszary, jest ogólna kategoria złej albo dobrej jakości oferty edukacyjnej. Kategoria ta ujawnia się także w kontekście złej lub dobrej opinii, renomy dotyczącej konkretnej oferty – instytucji,



podmiotu lub formy uczenia się. Szczególnym wyzwaniem wskazywanym przez rozmówców jest odpowiednia jakość części oferty realizowanej w ramach usług publicznych (IPS, PSZ), co przekłada się na jej rozpoznawalność i użyteczność w osiągnięciu celów wyznaczonych przez osoby uczące się. Istotnymi czynnikami, które były prezentowane w kontekście innych kategorii ułatwień i barier, są koszty podjęcia oferty edukacyjnej oraz dostępność dla osób doświadczających konkretnych utrudnień, w tym osób z niepełnosprawnościami, obcokrajowców, osób doświadczających wykluczenia transportowego.

## 2.6. Czynniki pozainstytucjonalne – rola otoczenia społecznego

Dla części respondentów ważnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie aktywności edukacyjnej jest otoczenie społeczne. **Istotną rolę mogą pełnić osoby najbliższe – członkowie rodziny, rodzice, współmałżonkowie, partnerzy i dzieci.** Mogą one udzielać wsparcia o charakterze emocjonalnym (wiara w umiejętności, docenienie), zachęcać do angażowania się w proces uczenia się i wspierać aspiracje edukacyjne osób uczących się.

*Gdzieś to wsparcie od dzieciństwa miałam, no i w życiu zawodowym, już w tym dorosłym, już po zakończeniu szkoły, ono też było od samego początku i jest takie samo, prawda, rodzice czy tam bliskie mi osoby, przyjaciele cieszą się z moich sukcesów czy zawodowych, czy życiowych, mam z ich strony wsparcie i to też, no ułatwia człowiekowi gdzieś dawanie z siebie więcej. To jest takie naturalne (Karolina, 1\_19).*

Wsparcie może mieć także charakter praktycznej pomocy w przezwyciężaniu barier, które ujawnia się między innymi w podejmowaniu się opieki nad dziećmi, pomocy finansowej lub reorganizowaniu rytmu życia domowego, aby zapewnić uczącemu się odpowiednie warunki.

Brak wsparcia lub aktywne utrudnianie zaangażowania się w aktywność edukacyjną przez osoby najbliższe odbierane jest natomiast przez część rozmówców jako istotna bariera. Poza czynnikami związanymi z odtwarzaniem wzorców edukacyjnych, które przedstawione zostały w ramach czynników biograficznych, w historiach uczestników badania pojawiały się przeszkody, jakich ze strony najbliższych doświadczali w dorosłości. Jedna z rozmówczyń mówi o specyficznym problemie mierzenia się ze stereotypową wizją podziału ról w małżeństwie prezentowaną przez jej małżonka, która wpłynęła na jej możliwości rozwoju:



(O:) Mąż to raczej uważał, że kobieta to powinna siedzieć w domu, zajmować się dzieckiem, kuchnią, domem, wiadomo, szeroko pojęta tutaj kura domowa, tak [śmiech].

(B:) Rozumiem. Rozumiem. Czyli tam w ogóle żadnego wsparcia nie było?

(O:) Nie. Nie. Wręcz takie właśnie utrudnianie. Myślę, że gdybym miała więcej wsparcia tutaj ze strony partnera, to z pewnością skończyłabym wtedy te studia (Sonia, 1\_14).

Ważnym źródłem wsparcia w podejmowaniu aktywności edukacyjnej oraz zdobywaniu osiągnięć edukacyjnych może być również dalsze otoczenie społeczne – znajomi, sąsiedzi, dalsza rodzina, współpracownicy lub innego rodzaju sieci społeczne (branżowe, samopomocowe, skupione wokół wspólnych zainteresowań). Podobnie jak rodzina, mogą one wzmacniać motywację i przekonanie o trafności wyborów edukacyjnych. Osoby te i środowiska były dla uczestników badania często źródłem informacji na temat dostępnej oferty edukacyjnej. Jednak szczególnym rodzajem wsparcia są aktywności związane ze społecznym kontekstem uczenia się – wymianianiem się wiedzą i umiejętnościami, podejmowaniem wspólnych inicjatyw edukacyjnych, wspieraniem się w ramach uczestniczenia w jednej aktywności edukacyjnej. Ten rodzaj współdziałania może przybierać formę społeczności uczącej się budowanej na silnych relacjach interpersonalnych, jak w przypadku jednego kursu, o którym opowiada uczestnik badania:

I naprawdę, co mnie cieszy, jak tu przyszedłem, bo tu w tych salach siedzieliśmy, tu rok spędziłem, tu jakbym wszedł do domu [...] co mnie cieszy, że fantastycznych ludzi tu spotkałem, takich z pasją, fajnych [...] No i też sobie pomagamy. Powiem szczerze, to też jest taka forma edukacji, że my dalej siebie nawzajem uczymy. Przynajmniej w tym kręgu takim... Bo mówię, jak ja na przykład, do mnie J. zadzwoni, czy ten P., ja zawsze znajdę czas, żeby coś im tam wytłumaczyć (Seweryn, 2\_15).

Wsparcie może mieć także charakter bardziej sieciowy, ukierunkowany na wymianę konkretnych informacji w ramach tymczasowego kontaktu. Tego typu sposób może być praktykowany w ramach międzynarodowych sieci osób uczących się, tworzących się wokół internetowych platform edukacyjnych:

[...] rozmawiałam z kilkoma imamami w Turcji, bo jakoś pojawiały mi się pytania, [...] a później sama znajdowałam przez centra informacje o islamie, znajdowałam ludzi, tutorów, którzy odpowiadali na pytania... (Marta, 2\_04).

## 2.7. Czynniki związane z miejscem pracy

Prezentacja ujawnionych stylów refleksyjności edukacyjnej potwierdza, że aktywność edukacyjna w ramach rozwoju zawodowego jest kluczowym lub istotnym obszarem trosk i dążeń w kształtowaniu ścieżek edukacyjnych dla większości uczących się dorosłych. **Doświadczenia życiowe uczestników badania związane z uczeniem się pokazują, że rozwój zawodowy zachodzi często w ramach wykonywanej pracy, w środowisku pracy oraz przy udziale pracodawców.** Wypowiedzi na temat tych doświadczeń pozwalają wyszczególnić kilka ważnych czynników wpływających na podejmowanie aktywności edukacyjnej w tym kontekście.

### Kadra zarządzająca i jej wpływ na uczenie się pracowników

Postawy kadry zarządzającej (właścicieli, dyrektorów, kierowników, przełożonych) wobec uczenia się i rozwoju pracowników były wskazywane zarówno jako źródło motywacji, wsparcia i wzmocnienia w angażowaniu się w rozwój zawodowy, jak i bariera lub czynnik demotywujący. Docenianie przez kadrę zarządzającą wartości rozwoju kompetencji, ujawnianie swoich postaw, otwartość na potrzeby i inicjatywy pracowników dotyczące rozwoju i uczenia się, wychodzenie z inicjatywą dotyczącą podejmowania przez nich takiej aktywności sprzyja zwiększaniu zaangażowania. Wśród przedstawionych pozytywnych doświadczeń w tym zakresie rozmówcy wskazywali na takie zachowania i postawy, jak motywowanie do podejmowania aktywności edukacyjnej, wykazywanie zainteresowania rozwojem uczestnika badania i docenianie zaangażowania w rozwój. Jeden z uczestników badania wskazuje dyrektora i prezesów instytucji, w której pracuje, jako bezpośrednie źródło motywacji do aktywnego uczenia się. Z jednej strony wynika to z ich zachęcających działań wobec pracowników, a z drugiej z ujawnianej prorozwojowej postawy, która może być odbierana jako przykład i wzór dla młodego pracownika.

[...] i mój dyrektor i prezesi są takimi osobami wykształconymi. Ten mój bezpośredni jakby dyrektor, od domu kultury jest humanistą i ma takie zainteresowania filozoficzne, więc on na pewno, i jest też, działa w jakimś stopniu na polu artystycznym, więc on to po prostu rozumie. I on raczej namawia do tego, ludzi do szkoleń, do uczenia się w ogóle. To wynika jakby z jego, jakby kompetencji i takiego obycia, że takim jest po prostu człowiekiem też wychowanym, jakby w takiej kulturze uczenia się (Fryderyk, 1\_08).

Przeciwnym przykładem jest wypowiedź innego rozmówcy, który pokazuje brak zaangażowania przełożonego w rozwój pracowników. Nastawienie jedynie na wykonywanie bieżących obowiązków może być postrzegane jako demotywujące.

Jego tam nie interesuje. W sensie, w ogóle nie ma zdania. Tak jak chcesz, to zrób. Nie? Najważniejsze, żeby miał kto wykonywać robotę i już, i tyle. W administracji [...] ta praca, efektywność tej pracy nie jest postrzegana pod kątem wyników. Tutaj nie ma czegoś takiego, nie (Emil, 2\_07).

Rola i postawa kadry zarządzającej może być kształtowana przez inne aspekty działania organizacji, jak istniejące procedury, przyjęte wartości i cele. Przykładem zaburzenia na tym poziomie jest brak spójności dostrzegany przez jedną z rozmówczyń, która otrzymywała sprzeczne sygnały od przełożonych odnośnie do swojego rozwoju. Osoba z poziomu wyższego kierownictwa popierała udział w aktywnościach rozwojowych, a bezpośrednia przełożona oczekiwała pełnego zaangażowania w wykonywanie bieżących zadań zawodowych.

### Procedury dotyczące uczenia się w miejscu pracy

Niektórzy uczestnicy badania wskazywali na obecność w organizacji, w której pracowali, bardziej lub mniej złożonych oraz sformalizowanych procedur związanych z rozwojem umiejętności pracowników, np. zasad finansowania, planowania działań edukacyjnych, systemu wewnętrznego wspierania rozwoju i doskonalenia zawodowego pracowników, zasad doboru i selekcji pracowników do oferty edukacyjnej. Z perspektywy pracowników świadomość istnienia tych procedur może ułatwiać planowanie i organizowanie swojego rozwoju zawodowego. Ważne okazywało się przy tym, aby istniejące zasady i trwałe rozwiązania były zrozumiałe, przejrzyste i jawne dla pracowników, a także żeby pracownicy mieli poczucie równego lub sprawiedliwego dostępu do tych rozwiązań.

Są takie procedury wewnętrzne dotyczące polityki szkoleniowej i że dana jednostka planuje swoje szkolenia dla pracowników z uwzględnieniem oczywiście tych, które są zgłoszone przez pracowników plus te szkolenia, które jeśli tam nagle okażą się niezbędne (Antonina, 1\_01).

### Organizacja pracy

Ważnym czynnikiem wpływającym na aktywność edukacyjną w środowisku pracy jest zagadnienie organizacyjnych warunków pracy, które wiąże się z innymi kategoriami czynników, takimi jak zasoby czasowe oraz priorytety życiowe

uczących się dorosłych. Część rozmówców podkreślała znaczenie zarządzania czasem i ograniczenia wynikające z trybu pracy wpływające na możliwość rozwoju umiejętności i korzystania z oferty edukacyjnej w ramach aktywności zawodowej. Zapewnienie warunków do rozwoju, możliwości realizacji zadań zawodowych, ciągłości funkcjonowania organizacji przy wdrażaniu rozwiązań rozwojowych oraz systemy elastycznej organizacji w istotny sposób oddziałują na gotowość i możliwość do angażowania się w działania rozwojowe. Składa się na to również zwracanie uwagi na obciążenie pracowników bieżącymi zadaniami przy planowaniu działań rozwojowych oraz dostosowywanie planowanych aktywności edukacyjnych do rytmu obciążeń w organizacji. Przykład, który pokazuje, w jaki sposób organizowanie pracy może negatywnie wpłynąć na korzystanie z oferty rozwojowej, przedstawia wypowiedź jednej z uczestniczek badania:

Bo no sam fakt, że ja bardzo chciałam się zapisać, kurs Excela. Nie dostałam go, bo mnie nie poinformowali. A potem miałam go móc, ale nie mogłam, bo mi liderka nie pozwalała, bo ktoś musiał pracować. Więc, to że praca w korpo, że jak się idzie i masz takie, listę benefitów i mówią, szkolenia i w ogóle, to się pokazuje że z połowy nie masz czasu skorzystać, bo nie masz czasu żeby podzielić czasu pracy na czas szkolenia, a możesz szkolenie robić tylko w czasie pracy. Więc super, że są [śmiej] (Otylia, 1\_07).

## Zarządzanie rozwojem

Jako źródło wsparcia i czynnik ułatwiający angażowanie się w rozwój zawodowy niektórzy pracownicy wskazywali **rozwiązania systemowe dotyczące zarządzania rozwojem pracowników**. Wśród praktyk odbieranych jako wspierające znalazły się: **identyfikowanie potrzeb rozwojowych w organizacji i wśród indywidualnych pracowników, jasne i przejrzyste ścieżki rozwoju oraz awansu w organizacji, a także istniejące procedury i regulacje związane ze ścieżkami rozwoju**. Ważne jest przy tym indywidualizowanie tych działań i adekwatne powiązanie potrzeb pracodawcy dotyczących rozwoju kadr z potencjałem i oczekiwaniami pracowników (proponowanie nieadekwatnej oferty może budzić opór i zniechęcenie). Tworzenie planów rozwojowych pracowników, dostosowywanie oferty edukacyjnej do tych planów oraz identyfikowanie osiągnięć pracowników i wykorzystywanie talentów w organizacji często wpływa na zwiększenie indywidualnej motywacji do rozwoju i pomaga określić kierunki ścieżek edukacyjnych w ramach pracy. Z drugiej strony brak określenia perspektyw rozwoju, rozwijania kompetencji i możliwości awansu wpływa negatywnie na zaangażowanie pracowników.

No, znowu to samo, nic to mi nie daje, po prostu jestem takim zwykłym pracownikiem, który dzisiaj jest, jutro może go nie być. 11 lat, a tu tak naprawdę nie znaczę nic w tej branży, no bo jestem takim zwykłym szarakiem, który na co dzień tam przychodzi, pracuje. No, stwierdziłem, że, no, jednak muszę się rozwinąć w jakimś tam temacie innym, nie? [...] No i od tego się to zaczęło, że kurczę, no, tak trochę się marnuję w tej pracy, nie? Bo robię jedno i to samo, nie jestem doceniany [...] Ja sam stwierdziłem, że to jest ostatni dzwonek, bo jak ja się tam zaszufadkuję, to ja tam zostanę do emerytury i będę się wiecznie wkurzał, że mogłem tutaj zrobić inaczej, a nie zrobiłem, nie? (Albert, 1\_20).

## Oferta edukacyjna w miejscu pracy

Ważnym aspektem, wprost wskazywanym przez uczestników badania jako czynnik sprzyjający podejmowaniu aktywności edukacyjnej w ramach pracy, była dostępna oferta edukacyjna na rzecz rozwoju pracowników w organizacji. Zwracano uwagę zarówno na wewnętrzne jak i zewnętrzne rozwiązania wspierające uczenie się i rozwój umiejętności zawodowych oraz zróżnicowanie form edukacyjnych i uczenia się. Ważne jest uczenie się na różnych etapach rozwoju kariery w organizacji – inne potrzeby mają pracownicy wdrażający się do pracy na danym stanowisku (np. instruktaż stanowiskowy, uczenie się od bardziej doświadczonych pracowników w działaniu, *job-shadowing*), a inne – osoby doświadczone i kształtujące swoją karierę w organizacji (np. coaching, dzielenie się wiedzą, szkolenia specjalistyczne). Dostosowanie oferty w ten sposób sprzyja utrzymaniu motywacji i zaangażowaniu w rozwój pracownika. Stosowane są rozwiązania służące wspieraniu uczenia się na zewnątrz organizacji (finansowanie szkoleń, studiów, organizowanie wizyt studyjnych), ale także działania rozwojowe w miejscu pracy (szkolenia wewnętrzne, udział w zespołach projektowych, mentoring). Jeden z rozmówców wskazuje na wartość łączenia oferty zewnętrznej z transferem wiedzy wewnątrz organizacji.

A powiem, teraz w tej pracy, co jestem, to jestem zadowolony, bo naprawdę jak na przykład powiem szefowi: Słuchaj, to i to byśmy potrzebowali. Nie ma problemu. Idziemy w to, idziemy na to szkolenie, nie. Że naprawdę, gdzieś tam pracodawca też widzi. Jeżeli wykształci informatyka, no to wtedy on to przekaże wiedzę innym (Seweryn, 2\_15).

Uczestnicy badania zwracali uwagę na ilościowy wymiar oferty edukacyjnej oraz na jakość i użyteczność proponowanych form wsparcia w rozwoju i uczeniu się. **Ważne jest również włączanie do oferty nieformalnych form uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się wspólnego, transferu wiedzy i uczenia się w działaniu.**

**Dorośli, jeśli chodzi o zdobywanie i rozwijanie umiejętności użytecznych w pracy, szczególnie cenią sobie uczenie się w praktyce i dostrzegają bezpośrednią użyteczność zdobytych kompetencji w wykonywanej pracy.**

### Otoczenie organizacji

Są to struktury, mechanizmy, systemy, instytucje, sieci funkcjonujące w otoczeniu organizacji lub z którymi organizacja współpracuje. Struktury te mogą wpływać na możliwości wspierania rozwoju pracowników poprzez wymianę oferty edukacyjnej, dostęp do informacji o ofercie, mechanizmy finansowania lub innego wsparcia w działaniach prorozwojowych. Przykładem są sieci powiązań między organizacjami pozarządowymi, branżowe powiązania pomiędzy różnymi podmiotami, (producenci, dystrybutorzy, sprzedawcy), a także publiczne mechanizmy wspierające uczenie się w miejscu pracy, z których korzystają pracodawcy (np. środki unijne, w tym BUR; ZSK), jak również szkolnictwo branżowe i szkolnictwo wyższe.

Znaczy, bo ja nie mam swojego gabinetu, prawda, ja jestem pracownikiem, mam szefa, który, on tak na dobrą sprawę wszystkie dokumenty, które były niezbędne, żeby z tych szkoleń skorzystać, on zawsze wypełniał. Zawsze pytał, jakie kursy chciałabym skończyć, no i jak były dostępne możliwości, no to składał zawsze wnioski o dofinansowanie do tych kursów. Tak że gdzieś to, że mam takie a nie inne możliwości zawodowe wynikało nie tylko z moich jakby starań, ale głównie ze starań szefa, który wykorzystywał te dostępne środki państwowe chociażby, czy unijne (Karolina, 1\_19).

Prorozwojowe otoczenie organizacji może też zapewniać dostęp do informacji o ofercie edukacyjnej i stanowić istotny zasób w kształtowaniu indywidualnych ścieżek edukacyjnych pracowników.

Informacja, tak, od tych, którzy o tym wiedzą i nie tylko mają tą informację, ale kojarzą z potencjalnymi zainteresowanymi, a na tej liście jestem ja i dzielę się nią ze mną. To to jest dla mnie cenne i pomocne. No i też czasami to, że w jakiejś formie edukacyjnej, zwłaszcza takiej dłuższej, jest ktoś więcej niż tylko ja z mojego środowiska... (Aniela, 4\_01).

### Postawa pracownika

Przykładem współzależności czynników indywidualnych i zewnętrznych w kontekście uczenia się w środowisku pracy jest postawa pracownika wobec własnego rozwoju i aktywności edukacyjnej. Jak przedstawiono w rozdziale prezentującym style refleksyjności edukacyjnej oraz przy omawianiu czynników związanych z osobistymi

dyspozycjami uczących się, nasi rozmówcy ujawniali różny poziom osobistej gotowości i zaangażowania w podejmowanie nowych aktywności edukacyjnych. Odmienny był rodzaj motywacji kierujących zaangażowaniem w rozwój oraz poziom autoidentyfikacji potrzeb rozwojowych i antycypowanych korzyści.

Nie, nie miałam jakichś takich problemów, kłopotów w tym, żeby sobie jakieś tam szkolenie, które sobie wymyśliłam konkretnie, żebym na nie poszła. Tak jak z angielskim, tak, zarządzałam – się śmieję, w cudzysłowie „zarządzałam” – dyrektorem, że będziemy mieli angielski i dyrektor podłapał, mówi: „Bardzo fajny pomysł”, no to już [śmiech]. Skorzystali wszyscy. Chciałam dla siebie, a skorzystali wszyscy... (Edyta, 2\_13).

Warto jednak zaznaczyć, że takie obszary działania organizacji w obszarze rozwoju pracowników jak identyfikacja potrzeb i kierunków rozwoju, rozpoznanie barier, motywacja i dostosowanie oferty edukacyjnej oraz jej ewaluacja mogą wspierać kształtowanie się postaw proaktywnych i zaangażowanych.

### **Klimat uczenia się**

Obecność i sposób kształtowania przedstawionych czynników oddaje ogólny klimat uczenia się w miejscu pracy, który odbierany jest przez pracownika. Uczestnicy badania wskazywali na takie organizacje, w których czuli, że się rozwijają, a ten rozwój jest doceniany i wykorzystywany, oraz na takie, które nie stwarzały szans rozwojowych. Przejawia się to w atmosferze panującej w organizacji, dotyczącej uczenia się – na ile pracownicy doświadczają działań związanych z rozwojem i uczeniem się w miejscu pracy, czy dzielą się wiedzą, przekazują umiejętności między sobą. Chodzi w takim przypadku bardziej o wypracowane praktyki i zwyczaje związane z uczeniem się niż procedury (które mogą być ich elementem). Kształtuje to otwartość pracowników i kadry zarządzającej na rozwój, identyfikowanie rozwijania kompetencji jako istotnej wartości dla organizacji, a innowacyjności jako elementu jej tożsamości. Jeden z uczestników badania, opowiadając o takiej organizacji, przedstawił jeden ze zwyczajów praktykowanych w tej firmie:

[...] na przykład przychodziliśmy do piwnicy, mieliśmy taką piwnicę, tam był dział badań i researchu. I tam na przykład się spotykaliśmy i szef mówi, dzisiaj będziemy gadać o analizie czynnikowej, pamiętasz coś na statystyce? No jak to zrobić w SPSS i tak dalej. To było naprawdę, to było jedyne miejsce pracy, gdzie byli ludzie naprawdę o wysokich kwalifikacjach takich intelektualnych, statystycznych. I ja się tam bardzo dużo nauczyłem. I na przykład ja mówię, słuchaj Andrzej, w SPSS ja to robię tak (Jan, 2\_08).



\*\*\*

Odtworzenie zróżnicowania ułatwień i przeszkód wpływających na aktywność edukacyjną i sposób jej realizowania pokazuje złożoność i współzależność czynników, które mogą oddziaływać na gotowość jednostki do zaangażowania się w rozwój i zdobywanie nowych umiejętności. Postrzegając edukację i uczenie się w dorosłości jako wartość wynikającą z założenia, że rozwój przez uczenie się służy polepszaniu jakości życia i zwiększaniu dobrostanu jednostek, grup i społeczeństw, to czynniki oddziałujące na podejmowanie aktywności edukacyjnej możemy traktować jako zasoby, czynniki wzmacniające oraz czynniki ryzyka. Relacyjne oddziaływania tych czynników i ich układy w doświadczeniu jednostek mogą zmieniać poziom podmiotowej gotowości i zaangażowania, realizowany w bardziej lub mniej sprzyjających warunkach kształtowanych przez kontekst zewnętrzny. Z tego wynikają implikacje dla kształtowania polityk publicznych i rozwiązań na rzecz wspierania uczenia się przez całe życie. Osoby, które mają silne zasoby i korzystają ze wsparcia, prawdopodobnie będą w stanie łatwiej zneutralizować oddziaływanie pojedynczych barier. Odwrotnie będzie w przypadku tych, którzy mają mniejsze zasoby. Dążąc do zwiększania aktywności edukacyjnej osób dorosłych, warto mieć na uwadze, że wymagać to może przekształcania warunków, w jakich funkcjonują różne grupy dorosłych, z różnym poziomem gotowości, tak, aby niwelować istniejące nierówności szans i możliwości dostępu do edukacji.

Jednym z dodatkowych sposobów oddziaływania czynników ułatwiających lub utrudniających aktywność edukacyjną w dorosłości jest osobista dyspozycja przyjmowana wobec uczenia się w postaci określonego stylu refleksyjności edukacyjnej. Osoba, dla której wysokiej jakości edukacja jest kluczową troską, sama w sobie potrafi poświęcić jej dużo zasobów i zmierzyć się z wieloma wyzwaniem. Podobnie osoba, która wierzy, że dzięki temu rozwinie swoją karierę lub biznes. Natomiast jeśli dla kogoś kluczową troską jest zadbanie o dobrostan swojej rodziny i może zrobić to przez ciężką oraz rzetelną pracę, to będzie się on starał najmniejszym kosztem osobistym zdobyć potrzebne umiejętności, bo czas i pieniądze przeznacza na inne cele. Jeśli natomiast dotychczasowa strategia zawodowa przestaje działać, to może podjąć decyzję o większym zaangażowaniu, ale jest to istotna decyzja życiowa. Tę różnorodność postaw należy mieć na uwadze przy projektowaniu rozwiązań służących zwiększaniu aktywności edukacyjnej osób dorosłych.

## V. Certyfikaty, potwierdzanie umiejętności i bilans kompetencji w doświadczeniach uczących się dorosłych

Wśród systemowych rozwiązań wspierających rozwijanie polityk edukacyjnych w odniesieniu do idei uczenia się przez całe życie są takie, które umożliwiają osobom uczącym się weryfikowanie, potwierdzanie i dokumentowanie umiejętności zdobywanych w ramach aktywności edukacyjnej bez względu na formę, miejsce i czas, kiedy zostały pozyskane. Na gruncie europejskim mamy do czynienia z Europejskim Systemem Transferu Punktów, europejskimi oraz narodowymi ramami kwalifikacji, systemami walidacji, certyfikowania i uznawania zdobywanych kwalifikacji. W Polsce funkcjonuje Zintegrowany System Kwalifikacji, którego elementem jest Polska Rama Kwalifikacji oraz rozwiązania i mechanizmy szczegółowe, jak sektorowe ramy kwalifikacji, walidacja, potwierdzanie efektów uczenia się. System ten w kompleksowy sposób ma wspierać kształtowanie edukacyjnych polityk publicznych, zapewniając jakość, wiarygodność i spójność rozwiązań stosowanych do przekrojowego myślenia o uczeniu się – *lifewide* i *lifelong learning*.

W odniesieniu do aktywności edukacyjnej osób dorosłych warto zwrócić uwagę na elementy systemu najczęściej związane z uczeniem się w tym okresie życia – potwierdzaniem i dokumentowaniem posiadanych umiejętności, zdobywaniem kwalifikacji, nastawieniem do procesu walidacji. Ważny jest również wpływ tych rozwiązań na sposób kształtowania ścieżek edukacyjnych. Informacje na temat doświadczeń i przekonań w tym zakresie pojawiały się w narracjach uczestników badania, ale w dużej mierze wymagały zadania dodatkowych pytań, co wiązało się z przedstawionym w dalszej części tego rozdziału problemem stosunkowo niskiej świadomości tych zagadnień.

## 1. Znaczenie i wykorzystanie certyfikatów

Certyfikat to dokument potwierdzający prawo do wykonywania danych czynności, posiadania kompetencji w określonym na certyfikacie zakresie. W polskim systemie kwestia wydawania i nadawania certyfikatów nie jest do końca uregulowana.

Potwierdzenia mogą być wystawiane przez placówki oświatowe, szkoły wyższe, komisje egzaminacyjne, uprawnione do tego instytucje (np. w zakresie kwalifikacji uregulowanych, uprawnień), firmy szkoleniowe, organizacje pozarządowe czy też inne podmioty w obszarach przez siebie wyznaczonych.

Certyfikaty mogą dotyczyć udziału w wydarzeniu (np. kursie, szkoleniu, seminarium, konferencji), przynależności do jakiejś organizacji, czy też poświadczają uzyskanie pozytywnego wyniku z egzaminu, którego formalnym rezultatem może być nadanie kwalifikacji.

Według zapisów Ustawy z dnia 22 grudnia 2015 roku o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, kwalifikacja jest

zestawem efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący (Ustawa o ZSK, art. 2).

**Certyfikowanie natomiast jest to**

proces, w wyniku którego osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, po uzyskaniu pozytywnego wyniku walidacji, otrzymuje od uprawnionego podmiotu certyfikującego dokument potwierdzający nadanie określonej kwalifikacji (Ustawa o ZSK, art. 2).

W definicji tej, zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie, nacisk położony jest na efekty uczenia się (a nie na sam proces uczenia się) uzyskane nie tylko w ramach nauki w szkole, na studiach, szkoleniach, ale także w wyniku codziennej aktywności, wykonywania zadań zawodowych, realizowania pasji, które zostały rzetelnie sprawdzone w procesie egzaminu/walidacji (z wykorzystaniem odpowiednich metod i narzędzi) przez upoważniony do tego organ.

Wiedza na temat jakości i wiarygodności certyfikatów, a także świadomość możliwości wykorzystania i potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych także

w wyniku samokształcenia, są niezwykle istotne w kontekście rozwoju zawodowego i osobistego osób uczących się oraz lepszego dopasowania rozwiązań systemowych do indywidualnych potrzeb oraz rynku pracy.

W rzeczywistości nie wszystkie nadawane certyfikaty są kwalifikacją w rozumieniu Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji. Te, do których odwoływali się rozmówcy, można pogrupować w kategorie:

- dokumenty potwierdzające zdobycie kwalifikacji pełnych i częściowych w ramach oświaty i szkolnictwa wyższego (dyplomy, świadectwa),
- dokumenty będące uprawnieniami do wykonywania określonych zadań (np. prawo jazdy, uprawnienia spawalnicze), pracy na danych stanowiskach (np. zaświadczenie o ukończeniu kursu na wychowawcę kolonijnego), w danym zawodzie (np. studia podyplomowe kwalifikacyjne do pracy w zawodzie nauczyciela),
- certyfikaty i zaświadczenia potwierdzające udział w różnego rodzaju wydarzeniach (np. kursach, szkoleniach) i/lub też poświadczające zdobycie określonych kompetencji (sprawdzonych poprzez zdanie egzaminu),
- dokumenty wystawiane przez pracodawców (np. świadectwa pracy, rekomendacje) – jako poświadczenie kompetencji nabytych w trakcie wykonywania zadań zawodowych,
- inne dokumenty (np. dyplomy i medale z zawodów sportowych).

Najczęściej osoby badane wskazywały na chęć potwierdzenia kompetencji specjalistycznych, związanych np. z produkcją muzyki, pracą wirtualnej asystentki osób niepełnosprawnych, montażem audio/video, a także umiejętnościami językowymi i cyfrowymi. Natomiast jeśli chodzi o wskazywane brakujące konkretne certyfikaty, to badani zainteresowani byli zdobywaniem głównie uprawnień takich jak np.: prawo jazdy (B, C+E), uprawnienia SEP, operatora koparko-ładowarki, obsługi wózka widłowego, kwalifikacji umożliwiających pracę w szkole, w żłobku oraz certyfikatów branżowych lub specjalistycznych odnoszących się m.in. do zadań serwisanta w branży technicznej, lakiernika samochodowego, behawiorysty psów, przewodnika muzealnego czy do pracy biurowo-kadrowej. Należy zaznaczyć, iż rozmówcy mają potrzebę potwierdzenia swoich kompetencji i zdobywania certyfikatów, trudno jednak określić, na ile przełoży się ona na dalsze, realne działania.

Co istotne, uczestnicy badania widzą możliwość nabywania certyfikatów wyłącznie poprzez udział w zorganizowanych formach uczenia się. Samokształcenie (np. z wykorzystaniem YT), do którego odwołuje się część osób i wskazuje je jako ważny

element własnego rozwoju, nie traktowane jest jako podstawa, punkt wyjścia do uzyskania kwalifikacji.

Jeżeli ja w CV wpiszę gdzieś tam, że jestem samoukiem i tak dalej, to na nikim to nie zrobi wrażenia, tytułu żadnego nie mam, papierka żadnego nie mam (Aleksander, 2\_10).

Dlatego też chęć zdobycia certyfikatów często staje się motywatorem do udziału w szkoleniach lub kursach, które odgrywają ważną rolę w uczeniu się przez całe życie rozmówców i mają charakter wielowymiarowy.

Z jednej strony udział w nich traktowany jest jako szansa na uzyskanie nowej wiedzy i umiejętności, a w efekcie możliwość podejmowania dodatkowych zadań zawodowych, element uwiarygodnienia się przed współpracownikami, uzyskania dodatkowych profitów, a z drugiej jako możliwość spotkania się z ludźmi i budowania samooceny.

Bo ja zauważyłam w pracach, w których pracowałam, że nie to, że ma się papierek, na przykład obrona licencjatu czy doktorata, tylko te szkolenia. I takie te szkolenia, które są połączone z warsztatami, że coś na tych szkoleniach się robi. Nie tylko się słucha wykłady, tylko coś się robi. Bo w wielu pracach po prostu za to mnie też pracodawcy cenili: „Super, ma pani fajne szkolenia, widzę, że pani dużo z nich wyniosła”. To jakby to pod tym względem jest dla mnie takie bardzo ważne (Elżbieta, 1\_18).

Mimo iż część kursów, według rozmówców, nie prowadzi do nabywania nowych kompetencji, a jedyną ich wartością jest uzyskanie „papieru”, „świstka”, to ich brak staje się problemem i postrzegany jest jako ograniczenie możliwości rozwoju zawodowego i zarobkowania (brak kursów to brak certyfikatów).

(...) żeby na tych kursach coś się dało nauczyć, ja mówię, ja bym chętnie poszedł, ale to jest w większości te kursy to jest tylko, bo ktoś potrzebuje papieru. Tak samo jak mój kolega tu robi elewacje (...), chodziło o stawianie rusztowań. Bo raz został ukarany. No i poszedł na 1200 złotych, kurs odbył trzydniowy i już (Roman, 3\_18).

Właśnie chyba to mi przeszkadza, że one są takie pozornie niedostępne i blokują jakby kiedy nie ma tych kursów, to blokują ten jakby szerszy dostęp do ich pracy (...) (Lucjan, 1\_16).

Należy podkreślić, iż rozmówcy nie mają świadomości możliwości, jakie stwarza Zintegrowany System Kwalifikacji w zakresie potwierdzania kompetencji zdobywanych w wyniku nieformalnego uczenia się. Rzadko także mają świadomość jakości uzyskiwanych potwierżeń (lub też rzadko ten temat poruszali w rozmowie z moderatorem).

Na rynku pracy wykorzystują te dokumenty (uzyskane w ramach uczenia się formalnego i pozaformalnego), które posiadają: dyplomy ukończenia studiów, świadectwa ukończenia studiów podyplomowych, zaświadczenia, certyfikaty, listy rekomendacyjne (sporadycznie) wystawione przez pracodawców oraz uprawnienia, które dają gwarancję pracy, poczucie bezpieczeństwa oraz są doceniane przez pracodawców.

(...) z takimi papierami to każda firma mnie z pocałowaniem ręki przyjmuje (...) (Gerard, 2\_16).

(O:) (...) A później, wie pani, jak takie przyszły czasy, że pogadywali: „A kto nie będzie miał kursu, to pozwalniają, a nie będzie można”... ten, i jak się przyjechałam już do tego szpitala, tak już mówię, nie, już tutaj ten kurs trzeba, bo właśnie też takie, że a to zwolnią, a to trzeba mieć uprawnienia, zostawią tylko z uprawnieniami, a więc trzeba było szybko... (...)

(B:) Czyli ten kurs pani zrobiła (...)

(O:) No i też zawsze... no jak się miało tego opiekuna, zawsze tam... większe były... więcej szef płacił, jakieś tam nagrody, jakieś tam premie dawał, takie większe (...).

(O:) Też tak motywowali nas. Właśnie też taka była motywacja do tego, żeby skończyć tam coś (Przemysława, 4\_16).

Możliwość wykorzystania dokumentów jest także jednym z elementów, które mają wpływ na ocenę potwierdzeń. Najczęściej znaczenie certyfikatów wiązane było z ich użytecznością w kontekście możliwości wykonywania pracy lub pozyskiwania zatrudnienia (formalne wymagania dotyczące uprawnień lub kwalifikacji, oczekiwania pracodawców) oraz z dążeniem do zapewnienia uznania dla swoich kompetencji zawodowych (wśród klientów, odbiorców działań, pracodawców). Z perspektywy osobistej rola certyfikatów częściej wiąże się z wpływem, jaki na wzrost samooceny i poczucia pewności w zakresie posiadanych umiejętności mają potwierdzenia. Po przeanalizowaniu wypowiedzi rozmówców, widoczne jest ich zróżnicowane nastawienie do certyfikatów, zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej. Wśród uczących się znajdują się tacy, którzy nadają im duże znaczenie oraz tacy, którzy nie przywiązują wagi do zdobywania potwierdzeń swoich umiejętności. Jest również grupa osób prezentująca ambiwalentny stosunek do tego tematu. Wiąże się on z odmienną oceną certyfikatów różnego typu lub rozbieżnościami między realną lub potencjalną użytecznością takich dokumentów a osobistym stosunkiem do ich zdobywania i postrzeganej jakości.

Większe znaczenie certyfikatом przypisują i mniej krytyczne przekonania wobec nich częściej ujawniają osoby w wieku 55–65 lat, w równym stopniu kobiety, jak i mężczyźni, głównie z wykształceniem zawodowym. Podkreślają oni znaczenie uprawnień i kwalifikacji, dzięki którym mają możliwość wykonywania zadań zawodowych i podejmowania nowych wyzwań.

Rozmówcy ci wskazują, iż certyfikaty są potwierdzeniem ich wiedzy i umiejętności. Mogą być przydatne na etapie poszukiwania pracy (rekrutacji, rozmowy kwalifikacyjnej), zmiany pracy lub stanowiska, uzyskania awansu czy podwyżki. Są przekonani, że nawet jeśli dokumenty nie są warunkiem koniecznym do uzyskania pracy, to pracodawcy „mile będą na to patrzeć” (Fryderyk, 1\_08), ponieważ wpisują się w politykę firmy. Dzięki posiadanym certyfikatом mogą podjąć dodatkową pracę, wyróżnić się na tle konkurencji, wykonywać specjalistyczne usługi. Są one ważne nie tylko w kontaktach z pracodawcami, ale i klientami, którzy oczekują „licencjonowanych pracowników” oraz wysokiej jakości usługi i obsługi.

W sferze osobistej posiadane dokumenty mają wpływ na samoocenę, zwiększają pewność siebie, są często powodem do dumy, ponieważ potwierdzają umiejętności. Są wspomnieniem, przypominają fakty z przeszłości, obrazują przemianę w życiu. Stanowią solidną bazę, punkt wyjścia do dalszej nauki, rozwijania swoich kompetencji. Pobudzają do wzrostu, pomagają osiągać cele (zarówno teraz, jak i w przyszłości), ukierunkowują do podejmowania kolejnych działań.

Wiadomo, że jest to... ważne po prostu w życiu, żeby, no, tą wiedzę mieć na odpowiednim poziomie i żeby to było też udokumentowane, bo tak jak mówię, super jest mieć doświadczenie, ale czasami też bardzo ważny jest ten papier, którym można się gdzieś pochwalić, no bo niestety ciężko czasami jest, nawet podczas, nie wiem, rozmowy kwalifikacyjnej, tak, pokazać, że jest się faktycznie dobrym, kompetentnym pracownikiem, choćbyśmy, mówię, tą wiedzę teoretyczną mieli i te doświadczenie nie wiadomo jakie duże, ale pracodawcy czasem tak podchodzą, no ale nie ma tego papierka, nie. [...] myślę, że jednak gdzieś jest to taka rzecz, która nam ułatwia pewne rzeczy, i powiedzmy, w tym pierwszym etapie otwiera niektóre furtki, tak, że można to jakoś tutaj lepiej wykorzystać (Sonia, 1\_14).

Dla większości rozmówców w wieku 45–54 lata, mężczyzn, osób głównie z wykształceniem średnim, certyfikaty i inne potwierdzenia nie mają istotnego znaczenia. Nie widzą użyteczności dokumentów, ponieważ żaden z pracodawców nigdy nie



wymagał ich przedstawienia. Nie przywiązują wagi do „papieru”, choć potwierdzają, że może on być przydatny w niektórych zawodach (np. nauczyciela). Ważna jest dla nich wiedza i umiejętności, które można wykorzystać i które weryfikują praktyka oraz rynek pracy. Według tej grupy rozmówców uzyskanie certyfikatu nie zawsze jest równoznaczne z posiadanymi kompetencjami. Osoby, które mają dokładnie taki sam dokument, mogą reprezentować diametralnie różny poziom wiedzy – dokumenty są niemiarodajne i nie można ich ze sobą porównywać. Warto jednak w tym momencie zwrócić uwagę na fakt, iż mimo że certyfikaty nie są oceniane jako ważne i użyteczne, to mogą mieć ogromną wartość osobistą. Traktowane jako „trofea” są nie tylko pamiątką czy potwierdzeniem osiągnięć, ale przede wszystkim obrazują znaczenie i sens, jaki rozmówca przypisuje określonym wydarzeniom w swoim życiu.

(B:) A jest jakiś taki jeden jakby, jakieś zaświadczenie, certyfikat, do którego jednak przykładasz wartość?

(O:) Znaczy się ogólnie... Nie! Powiem tak. Nie przywiązuję wagi do papieru. O! [...] Bardziej przywiązuję do tego, co mi zostaje w głowie. A to nie, papier nie jest, jak to się mówi dla mnie przekonuje mnie o tym, nie utwierdza mnie w tym, że to była podjęta dobra decyzja. Praktyka później, jakie wyciągnę wnioski, czy to mi się spełni później w życiu, w mojej nie wiem czy w pracy nawet, czy w triathlonie, czy w czymkolwiek, czy nawet w wędkarstwie, to wtedy sobie to jakby reasumuje i podejmuje decyzję. Gdzieś tam chwile zastanowienia są i podejmuję wtedy decyzję, że to mi się przydało. A papier nie jest wyznacznikiem dla mnie po prostu. Mam to. Gdzieś jak dają, no to wezmę, przywiozę i ten. [...] Bardziej przywiązuję wagę do, jako pamiątka do trofeum. Tam mam, później możesz sobie zobaczyć, medale z całego świata. Mam pokończone jakieś kursy (Grzegorz, 3\_10).

Zdecydowanie najwięcej rozmówców ma mieszany stosunek do zdobywania potwierdzeń. Dla tej grupy (głównie osób w wieku 35–44, z wykształceniem wyższym oraz średnim) ważne są uprawnienia, dokumenty, które są wymagane przez pracodawców (np. w przypadku niektórych zawodów), certyfikaty językowe i międzynarodowe, natomiast do pozostałych nie przywiązują wagi. Uważają, że certyfikaty nie są wiarygodnym źródłem informacji o kompetencjach (można mieć certyfikat i nie mieć żadnych umiejętności). Mają też znikomą wartość na rynku pracy, ponieważ w dzisiejszych czasach pracodawcy nie oczekują od pracowników posiadania certyfikatów i innych potwierdzeń, lecz wiedzy i umiejętności, które można łatwo sprawdzić w procesie rekrutacyjnym.

Z jednej strony dla rozmówców certyfikaty są „papierkiem”, który na nic się nie przekłada, z drugiej – mogą być przydatne na etapie poszukiwania lub zmiany pracy, jej warunków (awans, podwyżka), w pozyskiwaniu środków na prowadzenie działalności, w kontaktach z klientami, którzy chcą wiedzieć, czy dany specjalista ma odpowiednie kwalifikacje (zwiększają jego zaufanie), a także w przypadku braku doświadczenia zawodowego.

Więc jakby papierek nic nie daje, no ale umówmy się, jakby się nie miało tego papierku, no to też by się nic takiego nie wskórało. I tu jest jakby tutaj takie dwie strony medalu, jak ja to mówię. No bo jakby się nie miało, no to musiałoby się mieć bardzo dużo tych miejsc pracy, żeby mieć to doświadczenie zawodowe, a jak ma się ten papierek, to wiadomo, że też ten rekruter czy potem szef pomyśli, że ona prędzej czy później wykorzysta tą wiedzę w pracy (Elżbieta, 1\_18).

Część rozmówców uważa, że certyfikaty mogą być także środkiem do osiągnięcia celu, że lepiej je mieć, ponieważ mogą się przydać w przyszłości. Mają znaczenie sentymentalne (np. listy rekomendacyjne), budują pewność siebie i lepsze samopoczucie.

(...) bo one też mi przypominają ludzi, z którymi lubiłem pracować i z którymi czasami mnie łączyły sytuacje nie tylko zawodowe (Piotr, 2\_06).

## Gromadzenie certyfikatów

Kolejną ciekawą kwestią mówiącą nam o stosunku respondentów do certyfikatów i dyplomów jest sposób ich gromadzenia i przechowywania. Większość z nich na pytanie, czy w jakikolwiek sposób gromadzi certyfikaty, odpowiedziało pozytywnie. Uczący się dorośli najczęściej przechowują swoje dokumenty potwierdzające dane umiejętności w formie papierowej w sposób usystematyzowany. Tak jak ma się to w przypadku jednej z rozmówczyń:

Tak, tak, zbieram, zbieram. Bardzo mocno zbieram i nawet mnie to trochę, nawet to mnie trochę śmieszy, ale zbieram. Ostatnio gdzieś w jakiś zapiskach, nawet znalazłam certyfikat tego, że odbyłam kurs pedagogiki przedszkoli. To było bardzo ciekawe. I zbieram te certyfikaty, bo nagle one się w pewnym momencie jakoś okazują, że są gdzieś ważne (Jagna, 4\_4).

Jedynie kilku respondentów przechowuje certyfikaty w formie cyfrowej, chwając sobie ten sposób gromadzenia ze względu na szybki dostęp do nich oraz łatwość zaprezentowania ich konkretnej osobie. Znikoma liczba respondentów korzystających z narzędzi cyfrowych może wskazywać na to, że brakuje im znajomości nowoczesnych

metod przechowywania i udostępniania certyfikatów, jak również na fakt, iż większość zaświadczeń czy dyplomów wciąż wydawana jest w sposób tradycyjny. Z wypowiedzi respondentów wynika również, iż pracodawcy nie wymagali od nich certyfikatów, a tym bardziej przesłania certyfikatów drogą cyfrową, co sprawiało, że nie czuli oni potrzeby przechowywania ich w ten sposób.

Wyraźnie odznacza się status osób pracujących, z wyższym i średnim wykształceniem oraz zamieszkujących duże miasta jako tych, które gromadzą certyfikaty. To może oznaczać, iż osoby pracujące, które w swoim życiu poświęciły więcej czasu na edukację, zarówno formalną, jak i odbywaną w czasie pełnienia obowiązków zawodowych, mają o wiele większą szansę na uczestnictwo w różnego rodzaju dodatkowych szkoleniach, kursach itp. W rezultacie posiadają dużo więcej różnego rodzaju poświadczeń, dyplomów czy certyfikatów niż osoby nieaktywne zawodowo, które swoją edukację zakończyły na poziomie szkoły podstawowej lub zawodowej. Dodatkowo zauważalne jest, iż oferta szkoleniowa, z której mogą korzystać mieszkańcy dużych miast, jest o wiele bardziej atrakcyjna i różnorodna niż oferta skierowana do mieszkańców mniejszych ośrodków. Częściej jest też dofinansowywana ze środków zewnętrznych.

Warty odnotowania jest również fakt, iż pomimo tego, że większość respondentów gromadzi certyfikaty, to nie do końca uznają je oni za użyteczne. W wielu przypadkach wskazywano, że potencjalny przyszły pracodawca nie wymagał od respondentów przedstawienia certyfikatu, co może wskazywać na brak ufności pracodawców do posiadanych przez potencjalnych pracowników dokumentów oraz chęć sprawdzenia ich umiejętności w praktyce.

Część respondentów nie skorzystała do tej pory z posiadanych certyfikatów, gdyż przez dłuższy czas pracuje w jednym zakładzie pracy. Jednakże przechowuje je na wypadek zmiany pracodawcy, aby móc w szybki i konkretny sposób udokumentować swoje kwalifikacje, jak w przypadku poniższej rozmówczynie:

(B:) A do czego się przydały pani zdobyte certyfikaty?

(O:) Do niczego. Bo cały czas jakby, mam przecież wewnętrzny, też certyfikaty dostajemy, ale mówię nigdy one nie były dla mnie jakieś tam ważne. Nigdy nie myślałam o zmianie jakiejś tam pracy, jakby przez te wiele lat. Więc jakbym, ten, szukała pewnie czegoś tam no to pewnie bym potrzebowała jakieś potwierdzenia kwalifikacji tak, w jakiś tam tematach. Ale no mówię, nigdy nie myślałam o zmianie takiej pracy, to nie jest to dla mnie ważne (Angelika, 1\_3).

Podsumowując: według uczestników badania nieodłącznym elementem zdobywania potwierdzeń jest formalny proces kształcenia i szkolenia. Stosunek rozmówców do certyfikatów kształtowany jest w dużej mierze przez pryzmat ich użyteczności na rynku pracy oraz przez osobiste doświadczenia. Certyfikaty są ważne, jeżeli przynoszą wymierne korzyści, np. pomagają w znalezieniu pracy, umożliwiają wykonywanie zadań zawodowych, zwiększają samoocenę. Są „świstkiem”, „papierem”, jeżeli nie potwierdzają wiedzy i umiejętności wskazanych na certyfikacie. Stają się wówczas niewiarygodnym źródłem informacji o kompetencjach, nie tylko dla samych osób uczących się, ale i pracodawców.

## 2. Doświadczenie i stosunek do potwierdzania efektów uczenia się i walidacji

Tematyka potwierdzania efektów uczenia się na drodze walidacji była trudnym zagadnieniem do podjęcia w ramach rozmów prowadzonych z uczącymi się dorosłymi. Idea rozdzielenia etapu zdobywania umiejętności na drodze edukacji i uczenia się nieformalnego od walidacji i certyfikowania nie jest rozpoznawalna wśród większości uczestników badania. Nieliczne praktyczne doświadczenia powodowały, że temat ten bardzo rzadko ujawniał się w spontanicznych narracjach, a dodatkowe pytania o doświadczenia lub potrzeby związane z formalnym potwierdzaniem zdobytych już efektów uczenia się były postrzegane jako nie do końca zrozumiałe i wymagały dodatkowych wyjaśnień.

Po wzięciu pod uwagę tych trudności, wnioski z informacji uzyskanych od uczestników badania odnoszone będą do definicji walidacji efektów uczenia się przyjętych w dokumentach programowych i wdrożeniowych z zakresu publicznych polityk edukacyjnych obowiązujących w Unii Europejskiej i Polsce. W Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego

[...] walidacja oznacza proces potwierdzania przez upoważniony organ, że dana osoba uzyskała efekty uczenia się mierzone zgodnie z odpowiednimi standardami; składają się na nią następujące cztery oddzielne etapy:

- 1) IDENTYFIKACJA konkretnych doświadczeń danej osoby za pomocą rozmowy;
- 2) DOKUMENTACJA służąca zaprezentowaniu doświadczeń danej osoby;
- 3) formalna OCENA tych doświadczeń oraz
- 4) POŚWIADCZENIE wyników oceny mogące skutkować częściową lub pełną kwalifikacją (Rada Unii Europejskiej, 2012).

**Na gruncie krajowym będziemy posilkować się definicją zawartą w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, która mówi, że walidacja to**

sprawdzenie, czy osoba ubiegająca się o nadanie określonej kwalifikacji, niezależnie od sposobu uczenia się tej osoby, osiągnęła wyodrębnioną część lub całość efektów uczenia się wymaganych dla tej kwalifikacji.

**Definicja, którą możemy znaleźć w *Słowniku Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji* (2018) wskazuje, że:**

Walidacja jest procesem wielowymiarowym i wieloetapowym, obejmującym identyfikowanie, dokumentowanie i weryfikację efektów uczenia się określonej osoby. Identyfikowanie i dokumentowanie są szczególnie ważne w przypadku osób, które uczyły się, nie korzystając ze zorganizowanych form kształcenia. Dla wiarygodności walidacji konieczne jest wskazanie jasnych kryteriów weryfikacji, dostosowanych do charakteru efektów uczenia się. Nie należy mylić walidacji z uznawaniem kwalifikacji. Jeżeli kwalifikacja nadana za granicą zostanie uznana przez uprawnioną instytucję w kraju, to osoba ją posiadająca nie musi ponownie poddawać się walidacji (Sławiński, 2018, s. 50).

Patrząc na ten temat przez pryzmat prowadzonego badania, należy przede wszystkim zauważyć, że większość rozmówców nie wypowiedziała się w temacie walidacji wcale, co prawdopodobnie związane było z brakiem doświadczeń i niską świadomością na temat takiej możliwości. Natomiast wśród osób, które wyraziły swoją opinię na temat walidacji, przeważa nastawienie ambiwalentne lub negatywne. Wynika to z faktu, iż większość rozmówców identyfikuje walidację jako egzamin, który kojarzy się z teoretyczną formą sprawdzania wiedzy. A ten przez większość uważany jest za nieadekwatny sposób weryfikowania umiejętności. Zauważalna jest również obawa przed niesprawiedliwym ocenianiem osób, które nie radzą sobie z teorią i pod wpływem stresu, jakim jest oficjalny egzamin teoretyczny, nie są w stanie udowodnić w pełni swoich umiejętności praktycznych. Widać to np. w wypowiedzi jednego z rozmówców:

Mnie jakby ktoś teoretycznie przepytał, to ja bym wyszedł, że na niczym się nie znam, bo pogubiłbym się bardzo szybko. Często myślę też nazwy albo pojęcia, jakieś tego typu rzeczy. Zresztą pierwszego egzaminu na prawo jazdy nie zdałem dlatego, że on mi kazał skręcić w prawo, ja skręciłem w lewo, bo prawy, lewy mi się mylą, i tego typu rzeczy. Więc to jakby, co on tam wie teoretycznie... A poza tym mnóstwo jest osób, które teoretycznie wiedzą dużo, a praktycznie nie potrafią tego robić. Więc to nie ma znaczenia. To ja po prostu dostaję konkretną rzecz do zrobienia i trzeba to zrobić... (Franciszek, 3\_11).

Jako najbardziej wymagające wskazywano doświadczenie związane ze złożonymi procesami walidacji, rozpoczynającymi się teorią, a następnie przechodzącymi do sprawdzenia umiejętności w działaniu. Dobrym przykładem są tutaj doświadczenia respondenta dotyczące uzyskiwania kwalifikacji przewodnika PTTK. Z jego opowieści

**łatwo wywnioskować, jak wymagającemu procesowi walidacji został poddany, a zarazem jak wiele satysfakcji i dumy przysporzyła ona osobom, które przeszły ją pozytywnie.**

[...] w pierwszy dzień to polegało na tym, że pisaliśmy test, trzydzieści pytań i trzeba było na co najmniej dwadzieścia odpowiedzi, dwóm osobom chyba się nie udało, ale też z różnych dziedzin, nie, tam i architektury, i przyrody, i historii, no różnych wojskowości, nie wojskowości, to jak ktoś zdał, to później były ustne egzaminy, tego samego dnia, polegające na zadaniu trzech pytań, pierwsze tak historia, architektura, drugie właśnie z dobrodziejstwa przyrody na terenie naszych uprawnień, a trzecie to z takiej metodyki przewodnictwa plus tam pierwszej pomocy i takich rzeczy, nie. No i to każdy musiał tam cokolwiek na to odpowiedzieć, żeby tam uzbierać... no maksymalnie chyba było piętnaście punktów, że po pięć za każdy, ale z każdego pytania trzeba było odpowiedzieć, żeby w sumie tam chyba minimum dziewięć uzyskać. No i to jako tako... znaczy: jako tako, no to nam dosyć poszło. Niestety na drugi dzień był egzamin praktyczny, czyli wyjazd z G., przez G. tam jakieś obiekty, później tam na drugą stronę W., S., Ś., później C., z C. przez różnego rodzaju miejscowości, takie wioski, gdzie były jakieś pałace, nie pałace, i koledzy musieli o tym opowiadać do C., wtedy W., tak pokrótce powiem, G., wtedy z G. do R., tam przez O., różne tam kościoły, nie kościoły, i z powrotem do G. To trwało od dziewiątej rana do chyba dziewiętnastej, dwudziestej? I każdy miał właśnie za zadanie odpowiedzieć na następane trzy pytania już w autobusie, typu też z historii architektury, później przyrody i metodyki, przewodnictwa, z przodu autobusu, przed komisją, plus jakiś odcinek trasy autobusu powiedzieć, co tu się dzieje, co tu jest... wszystko, co się wiąże z danym miejscem, plus przy jakimś obiekcie też występ, nie, że... Tylko no cały czas nam tłumaczono, że mamy opowiadać tak jakby dla ludzi z innego regionu, że dosyć dokładnie. Tak, że no ja w pewnym momencie trafiłem podczas jazdy na rejon, gdzie nie wiedziałem nic w ogóle, nie. [...] i byłem pewien, że nie zdałem. [...] I mi przypadło właśnie jako taka dogrywka opowiadanie o tym P., bo dość znaczący był zamek [...]. I to opowiadałem o tym wraz tam z jakąś koleżanką. To też taki był egzamin, że tam nie ma dojazdu takiego wprost, że trzeba gdzieś tam zostawić autokar i iść tam brzegiem drogi, i pokazać, jak to tam się dba o grupę i tak dalej, nie. I później jeszcze po drodze był kościółek w O., znany z serialu [...], że tam po prostu jest ciekawy, bo bardzo stare polichromie są w nim, nie. I to też tam musiałem coś tam opowiedzieć, no i tym się wybroniłem trochę, ale no masakra, nie, co za egzamin (Feliks, 4\_6).

**W odpowiedzi na pytanie o idealny sposób walidacji przeważają wypowiedzi wskazujące walidację praktyczną lub walidację wieloetapową, opartą w głównej mierze na praktycznym sprawdzeniu umiejętności. Warto odnotowania jest również wskazanie**



– jako idealnego sposobu walidacji – walidacji opartej na obserwacji egzaminowanego w pracy, kończącej się feedbackiem wskazującym, co dana osoba robi dobrze, a co należy poprawić, a także zleceniu projektu do zrealizowania, wykonaniu konkretnych praktycznych zadań. Takie podejście prezentowane było przez rozmówców mających doświadczenia w bardzo różnych branżach – edukacji, produkcji muzycznej, pracy w administracji czy w rolnictwie:

Tak, mój obszar zainteresowań jest na tyle wąski i kręcący się wokół dzieci, że tak naprawdę najczęściej daje praktyka, tak, i obserwowanie człowieka w praktycznych sytuacjach, czy to jest praca z grupą, czy praca z jednostką, i tylko na tej podstawie uważam, że można tutaj mówić o jakichś kompetencjach i ocenie kompetencji. I to nie jednorazowe, tylko trzeba by człowieka obserwować przez tydzień dzień w dzień i dwadzieścia cztery godziny na dobę, tak, niemalże, żeby potwierdzić kompetencje, które ma w pracy z młodym... z małym człowiekiem, także... No dlatego [śmiech] ja chyba przestałam wierzyć w te wszystkie certyfikaty. Bo nie wierzę, że mogę nauczyć się pracować z dziećmi poprzez to, że ktoś mi przez trzy godzi... przez, nie wiem, trzy godziny poopowiada, jak powinnam to robić (Poła, 1\_12).

Co by było? No prosta rzecz, dałbym mu traktor i pług i ustaw go. Zrób orkę. Bo to się mówi, że orać każdy może. Ale to nie jest tak, bo każdy rodzaj gleby inaczej pług trzeba ustawić. Będzie piasek, to pójdzie bez problemu, a będzie glina, to ustawi się i pójdzie se do góry, nie (Gabriel, 2\_20).

Wśród innych wypowiedzi na temat idealnego sposobu walidacji pojawiło się także znaczenie określonych i zrozumiałych kryteriów weryfikacji. Pozwala to na dobre przygotowanie się osoby, której umiejętności będą weryfikowane, a także powoduje, że proces weryfikacji lub oceny jest przejrzysty i rzetelny.

Idealny proces dla mnie polega na tym, że są konkretne i zrozumiałe kryteria oceny umiejętności, doświadczenia. A np. jeśli umiesz mówić po angielsku, to musisz przeczytać tekst na tym poziomie. Lub mieć rozmowę na taki i taki temat. I zrobić tylko, nie wiem, 10 błędów. W ogóle za całe testowanie, coś takiego. I dlatego sprawdzenia językowe dla mnie są najbardziej, najlepiej strukturowane, najbardziej przezroczyste. Kiedy nie masz żadnych wątpliwości na temat, jak oceniają twoje umiejętności, i gdyby tak było z umiejętnościami zawodowymi, to byłoby super (Aleksandra, 2\_18).

Podsumowując, na podstawie badanych przypadków widać niechęć respondentów do walidacji o charakterze teoretycznym (skupiającej się wyłącznie na weryfikowaniu

wiedzy). Uważana jest ona za niemiarodajną i niedostosowaną do późniejszej działań praktycznych. Widać również nieufność do faktycznych umiejętności osób posługujących się dokumentami potwierdzonymi jedynie w sposób teoretyczny, np. poprzez test. Natomiast najczęściej wskazywane były, jako idealny sposób walidacji, walidacje wieloetapowe, gdzie sprawdzana jest praktyczna wiedza egzaminowanych. Przede wszystkim jednak **ujawnia się niska społeczna świadomość na temat funkcji i specyfiki walidacji – jej oddzielenia od procesu kształcenia i szkolenia.**

### 3. Stosowanie i nastawienie do bilansu kompetencji

Temat bilansu kompetencji sprawił respondentom pewne problemy z kilku powodów. Po pierwsze, związane z nim pytania wieńczyły cały wywiad, gdy respondenci byli już bardziej powściągliwi w swoich odpowiedziach i zmęczeni, często kilkugodzinną nawet rozmową. Drugą bardzo istotną kwestią okazało się samo rozumienie tego terminu oraz jakiegokolwiek doświadczenia respondentów z samodzielnym czy zewnętrznym bilansem kompetencji.

W Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z dnia 20 grudnia 2012 roku w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego bilans kompetencji określony został jako

proces służący zidentyfikowaniu i przeanalizowaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji osoby indywidualnej, w tym jej uzdolnień i motywacji, po to by opracować plan rozwoju zawodowego lub plan reorientacji zawodowej, lub projekt szkolenia; bilans kompetencji ma pomóc danej osobie przeanalizować swoje doświadczenie zawodowe, samodzielnie ocenić swoją pozycję w otoczeniu zawodowym oraz zaplanować ścieżkę kariery lub w niektórych przypadkach przygotować się do walidacji efektów uczenia się pozaformalnego lub nieformalnego (Rada Unii europejskiej, 2012).

Jak złożonym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania terminem jest bilans kompetencji, pokazuje m.in. raport KE *Skills audits: tools to identify talent*. Wskazuje się w nim różne podejścia stosowane w praktyce. Różne typy bilansu kompetencji mają wspólne cechy, ale mogą też różnić się celami i oczekiwanymi rezultatami.

W związku z tym wyróżniono cztery główne rodzaje bilansu kompetencji, w zależności od celu i oczekiwanych rezultatów:

- bilans kompetencji dotyczący samorozwoju;
- bilans kompetencji wspierający rozwój edukacyjny;
- bilans kompetencji wspierający powrót na rynek pracy osób bezrobotnych lub osób chcących się przebranżowić;
- bilans kompetencji wspierający zarządzanie talentami w organizacji (Komisja Europejska, 2019).

Natomiast na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych poświęconej katalogowi metod walidacji (<https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl/metody-walidacji/bilans-kompetencji>)

znajdziemy informację, iż bilans kompetencji polega na zidentyfikowaniu i przeanalizowaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych osoby, w tym jej uzdolnień i motywacji, w celu opracowania planu rozwoju zawodowego lub dalszego uczenia się. Tak rozumiany bilans jest procesem zakładającym kolejne kroki postępowania i konkretne narzędzia je wspierające.

Przeprowadzenie bilansu kompetencji w pierwszej kolejności pozwala na określenie mocnych i słabych stron danej osoby w zakresie posiadanych umiejętności i wskazanie możliwych ścieżek dalszego rozwoju. Może też być pierwszym krokiem w procesie walidacji, ponieważ pozwala na zidentyfikowanie i udokumentowanie (czyli dostarczenie dowodów na potwierdzenie) efektów uczenia się. Istotną rolę w wyborze bilansu kompetencji do identyfikowania i dokumentowania efektów uczenia się odgrywa cel, jaki chce osiągnąć kandydat. Bilans będzie szczególnie użyteczny dla osób, które nie są pewne swojego potencjału lub czują, że potrzebne jest im odpowiednie ukierunkowanie dalszego rozwoju. Może być też przydatny dla tych, którzy chcą wrócić na rynek pracy lub się przekwalifikować.

W wielu państwach europejskich, np. w Holandii, Niemczech i Wielkiej Brytanii, nazwą „bilans kompetencji” określa się działania prowadzone w celu szeroko rozumianego identyfikowania i dokumentowania efektów uczenia się, często podejmowane przez służby zatrudnienia. W innych krajach, np. we Francji i Walonii (Belgia), jest to konkretne narzędzie stosowane niezależnie od walidacji, pozwalające na określenie luk kompetencyjnych, planu dalszego uczenia się oraz możliwych ścieżek kariery danej osoby. Taki bilans przeprowadzają odpowiednio przeszkolone osoby, często w przeznaczonych do tego ośrodkach.

W Polsce w 2015 roku opracowano i opisano metodę bilansu kompetencji w ramach projektu *Budowa krajowego systemu kwalifikacji – pilotażowe wdrożenie krajowego systemu kwalifikacji* oraz kampania informacyjna dotycząca jego funkcjonowania. Projekt prowadzony jest przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie. (<https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl/metody-walidacji/bilans-kompetencji>)

W realizowanym badaniu rozszerzono pojęcie bilansu kompetencji w stosunku do tego nakierowanego na przygotowanie do walidacji. Dodatkowo uwzględniono działania związane z identyfikowaniem umiejętności w kierunku planowania kariery czy

możliwości rozwoju. Skupiono się na analizie pozyskanych kompetencji, czyli – w języku ZSK – na umiejętnościach, wiedzy i kompetencjach społecznych.

W obszarze zainteresowania znalazły się wszystkie umiejętności, bez względu na sposób, w jaki zostały zdobyte (czyli też uczenie się nieformalne, uczenie się w miejscu pracy, przez działanie). Dlatego bilans starano się określić jako coś innego niż CV czy przeanalizowanie posiadanych certyfikatów i dyplomów. Ma się on skupić się na zdobytych kompetencjach (efektach uczenia się), więc jest też czymś innym niż rozpoznawanie wrodzonych talentów i predyspozycji. Trudno było za każdy razem precyzyjnie wyjaśnić i oddzielić bilans od aktywności, które bilansem w tym rozumieniu nie są, ale punkt ciężkości starano się oprzeć na analizie zdobytych kompetencji.

Przy analizie wypowiedzi uczestników na temat doświadczeń, oczekiwań i stosunku do udziału w bilansie kompetencji poszukiwano odpowiedzi na pytania o nastawienie do udziału w bilansie kompetencji, o własne doświadczenia z korzystaniem z profesjonalnego bilansu i samodzielnych prób jego przeprowadzenia, jak również o ocenę tych doświadczeń i przebieg procesu.

Pierwszy wniosek, jaki nasuwa się po przeanalizowaniu wszystkich wypowiedzi, jest taki, iż większość respondentów nie miała żadnego kontaktu z tą metodą, przez co liczba konkretnych odpowiedzi, które można było poddać analizie w tym obszarze, była bardzo skromna. Respondenci, którzy udzielili odpowiedzi, w większości mieli do czynienia z szeroko rozumianym samodzielnym bilansem kompetencji opartym częściej na pewnego rodzaju ich wewnętrznych przemyśleniach niż zewnętrznym, przygotowanym przez specjalistę, bilansem.

Opis samodzielnego bilansu często nie jest oparty na sformalizowanych metodach. Przez bardzo dużą grupę osób bilans utożsamiany jest jedynie z pewnego rodzaju przemyśleniem, podsumowaniem w głowie swoich dotychczasowych osiągnięć. Często za samodzielny bilans kompetencji uważane jest samo spisanie życiorysu, co oczywiście w znaczny sposób słyca funkcję i możliwości, jakie oferuje profesjonalny bilans kompetencji. Przykładem takiego podejścia jest z pewnością poniższa wypowiedź.

*Myślę, że to chyba na bieżąco się tak w miarę wykonuje, może nawet nieświadomie takie podsumowanie, jakieś tam może roczne czy w takich krótszych czasookresach robimy. Nieświadomie nawet jakby, biorąc pod uwagę udział w tych szkoleniach. Ja przynajmniej robię takie sobie podsumowanie gdzieś tam, oczywiście nie pisemnie, tylko gdzieś tam sobie układam w głowie, co mi jeszcze by przydało się w uzupełnieniu wiedzy (Antonina, 1\_01).*

Zdarzali się również respondenci, którzy do samodzielnego bilansu kompetencji podchodzili o wiele bardziej skrupulatnie, opierając się na działaniach, w których widoczne są elementy zbliżone do metodycznie ustrukturyzowanego bilansu, takie jak nazwanie, spisanie, weryfikacja i sprawdzenie swoich kompetencji. Dobrym przykładem jest tutaj rozmówca, który w taki sposób opisuje swoje działania w zakresie samodzielnego bilansu kompetencji:

(B:) Jak pan to zrobił?

(O:) Przy pomocy kartki i długopisu.

(B:) Mhm. Wypisał pan wszystko?

(O:) Tak i szczerze poziom moich kompetencji, też po przeanalizowaniu tego, co ja mogę w danym momencie robić i później jeszcze sobie to potwierdziłem tak na przykład nie wiem, programem jakiś. [...]

(B:) Potwierdził pan programem, przepraszam?

(O:) Tak, na przykład, tak. No jeżeli twierdę, że potrafię nie wiem wyedytować coś, tak? No to chciałbym to zobaczyć tak, że to potrafię robić i udowodnić to sobie tak na takiej zasadzie.

(B:) Czyli takie samosprawdzenie pan sobie robi.

(O:) Tak, oczywiście. No bo to, że ja bym twierdził, to co z tego, jak to się okaże, że ja tego nie potrafię robić (Kajetan, 2\_03).

Jeżeli natomiast chodzi o zewnętrzny bilans kompetencji, realizowany przy wsparciu profesjonalisty, warta odnotowania jest kwestia pozytywnego nastawienia do bilansu kompetencji części respondentów, którzy nie mieli z nim wcześniej nic lub prawie nic wspólnego. Jak w przypadku rozmówczynie, która zapytana o zewnętrzny bilans kompetencji, sama wskazuje, iż kontakt z doradcą dałby możliwość spojrzenia na swoje kompetencje i kwalifikacje z innej perspektywy oraz wskazał możliwości ich efektywnego wykorzystania.

W sumie nigdy się nad tym nie zastanawiałam, ale gdyby tu pani poruszyła ten temat, to myślę, że w sumie no byłoby w sumie wskazane, żeby spróbować właśnie z takim doradcą porozmawiać, może też właśnie inne spojrzenie na te moje tutaj kompetencje, na te doświadczenia, bo sami często nie widzimy pewnych rzeczy i kierunków, w których moglibyśmy rozwijać się, a tutaj taka osoba, no może faktycznie coś tutaj by doradziła i w jakiś sposób też to ukierunkowała... (Sonia, 1\_14).

Wśród respondentów znaleźć można również prawdziwych entuzjastów bilansu kompetencji, którzy dzięki spotkaniom z doradcą zawodowym nabrali pewności siebie i poznali metody umożliwiające bardziej efektywne pozyskiwanie pracy oraz

dostosowywanie się do rynku pracy. Takie doświadczenie ujawnia się w rozmowie z uczestnikiem badania, który zgłosił się do udziału w programie realizowanym przez urząd pracy zapewniającym, oprócz różnych instrumentów służących poszerzeniu umiejętności zawodowych i zdobywaniu kwalifikacji, możliwość skorzystania z bilansu kompetencji. Pomimo wstępnego braku przekonania do tej metody, rozmówca podjął się udziału w procesie i ma poczucie, że wiele mu on dał w projektowaniu nowej ścieżki zawodowej. Było to dla niego ważne doświadczenie, ponieważ był w tym czasie na etapie zmiany pracy i poszukiwania nowych kierunków rozwojowych.

Mówię, no, nawet niedawno do niej dzwoniłem i dziękowałem, że jednak dzięki niej to po prostu jakoś przełamałem się w tym wszystkim. [...] Ona mnie tak jeszcze bardziej upewniła w tym, co robię. No. Przez te rozmowy. I wcale nie żałuję. Bo mogłem wybrać 1 spotkanie, na tym się skończyło, zrobiłbym prawo jazdy kategorii C i pewnie bym nawet tą ciężarówką nie jeździł, nie? Bo brałem pogłębiony kurs, było tych spotkań kilka. I na początku tak troszeczkę podchodziłem do tego sceptycznie, ale jak się zaczęły testy kompetencji i zaczęło wszystko wychodzić, wszystkie wiadomości o mnie zaczęły się zgadzać ze mną, więc zobaczyłem: kurczę, ale coś w tym jest, nie? (Albert, 1\_20).

Tak, no bo, no to, to ogólnie, cały ten bilans kompetencji prowadzi do tego, żeby wiedzieć, na co wykorzystać te bony. Bo bony są przyznane od razu. Tylko, żeby je po prostu spożytkować w dobrym, że tak powiem celu. Żeby nie zmarnować tych pieniędzy. [...] No na ostatnim spotkaniu ustala się, w jakim kierunku chciałoby się już robić szkolenia. No po tych kilku spotkaniach, no że się coś tam klaruje, co chcesz dalej robić i w jakiej branży, i tak dalej. Bo tam się bardziej wybiera właśnie, tak powiem, kategorię, z której by się chciało skorzystać (Albert, 1\_20).

Warte odnotowania jest również to, że na postawy wobec bilansu kompetencji wpływa brak informacji o jego celach, przebiegu i potencjalnych korzyściach. Uwidacznia się potrzeba bardziej powszechnego informowania o tym, czym bilans jest, a czym nie jest. Wiedza na temat czasu trwania bilansu, jego celu oraz korzyści, jakie może dać osobie z niego korzystającej, mogłaby rozwiązać wiele wątpliwości oraz obaw rozmówców, którzy do tej nie interesowali się tym tematem. Dobitnie widać to na przykładzie rozmówczyni, która w odpowiedzi na pytanie o bilans kompetencji stwierdza, iż:

Planować nie planuję, bo nigdy nie wiedziałam, że coś takiego w ogóle istnieje. Więc jeżeli ktoś by do mnie przyszedł i powiedział: „Proponuję ci zrobienie takiego czegoś”. No to ja bym była, po pierwsze zapytała, a po co, bo to jest bardzo ważna rzecz, tak. Po co.



A po drugie, ile czasu to będzie trwało? I co by to wniosło nowego do mojego życia? No i wtedy dopiero bym zdecydowała, czy to chcę (Jagna, 4\_4).

Część respondentów stwierdza, iż jeszcze nie jest gotowa do przeprowadzenia bilansu kompetencji. Powodowane jest to obawą przed zewnętrzną oceną lub chęcią przeprowadzenia bilansu dopiero pod koniec swojej kariery, jako pewnego rodzaju podsumowania swoich umiejętności i kwalifikacji. Z takim podejściem mamy do czynienia w przypadku wypowiedzi jednej z uczestniczek badania:

[...] jeszcze nie jestem na to gotowa. Aczkolwiek byłam zdziwiona, jak w... na tych stronach publicznych był moment, że zalogowałam się i wpisałam swoje CV, i [...] gdzieś tam zauważyłam, że na przykład wyrzuciło mi, że ja jestem managerem. Bardzo mnie to rozbawiło, bo nie czuję się jako manager, ale że na podstawie pewnych umiejętności tak to zostało sformułowane. [...] Powiem tak, osoby, które mnie znają, z którymi współpracowały, mówiły mi dosyć ciekawe i miłe rzeczy, aczkolwiek nie wiem, czy to były fakty, czy to były komplementy. Do końca nie umiem tego rozróżnić. Sama, nie wiem, jestem krytyczna w stosunku do siebie i do końca nie jestem obiektywna. I na chwilę obecną na to pytanie nie jestem w stanie pani opowiedzieć (Monika, 3\_1).

Podsumowując zagadnienia bilansu kompetencji, należy zwrócić uwagę na trudność większości rozmówców w wypowiedaniu się na ten temat. Można mniemać, iż wynika to z braku świadomości możliwości skorzystania z usługi doradczych przez każdą osobę, niezależnie od jej statusu na rynku pracy czy wieku. Respondenci nie znają również metod, którymi można się posługiwać przy bilansie kompetencji. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że większość respondentów, pomimo braku znajomości bilansu kompetencji, podczas rozmowy na ten temat wyraża zainteresowanie i deklaruje chęć skorzystania z pomocy doradcy zawodowego. Dlatego też uzasadnionym i pożądanym w pierwszej kolejności działaniem byłoby szersze upowszechnienie wiedzy na temat samego bilansu kompetencji oraz metod, jakimi można się w trakcie jego przeprowadzania posługiwać. Również większa promocja oferty pomocy wykwalifikowanych doradców zawodowych mogłaby zachęcić więcej osób do skorzystania z zewnętrznego bilansu kompetencji.

## VI. Priorytety i kierunki działań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych

W wyniku analizy narracji uczących się osób dorosłych na temat aktywności edukacyjnej podejmowanej po zakończeniu edukacji wstępnej ujawniona została złożoność i zróżnicowanie konstruowanych przez nich ścieżek edukacyjnych (różne style refleksyjności edukacyjnej, odmienne czynniki oddziałujące na uczenie się i współzależności między nimi). Dzięki takiemu podejściu możliwe było lepsze zrozumienie potrzeb, sposobów działania i perspektyw przyjmowanych przez różne grupy potencjalnych uczących się. W powiązaniu z opiniami, obserwacjami i rekomendacjami specjalistów uczestniczących w panelach eksperckich na temat różnych aspektów uczenia się w dorosłości (Jagiello, 2021), udało się zidentyfikować i wskazać ogólne zasady oraz kierunki, w jakich warto rozwijać polityki publiczne i działalność poszczególnych zaangażowanych stron w celu zwiększania aktywności edukacyjnej dorosłych.

Możliwe było również opracowanie wskazówek oraz rozwiązań, które mogą być podejmowane oraz wspierane na różnych poziomach kształtowania i wdrażania polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, w ramach poszczególnych sektorów oraz przez różne instytucje i organizacje. Lista tych działań oraz zidentyfikowanych podmiotów działających na polu edukacji dorosłych z pewnością nie jest wyczerpana i wymaga doprecyzowania oraz zweryfikowania w dalszych pracach diagnostycznych, monitorujących oraz wdrożeniowych. Stanowi jednak wyraźny obraz wielowątkowości, złożoności, a także bogactwa i potencjału, jakie kryją się w przestrzeniach uczenia się przez całe życie.

Co ważne, wiele ze wskazywanych kierunków i działań jest spójnych z funkcjonującymi politykami i strategiami, ze szczególnym uwzględnieniem Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. Potwierdza to ich znaczenie oraz potrzebę kontynuowania wysiłków na rzecz wdrażania przyjętych rozwiązań. Tam, gdzie ujawniają się różnice, warto podjąć namysł i dyskusję nad korektą lub rozszerzeniem stosowanych strategii.

# 1. Kluczowe zasady stanowiące podstawy rozwiązań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych

Kluczowe zasady są podstawą dla określania kierunków działania i szczegółowych rozwiązań, jakie można podejmować w celu zwiększania aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Odnoszą się one do podstawowych spostrzeżeń wynikających z przeprowadzonego badania – zróżnicowania postaw i stylów refleksyjności edukacyjnej uczących się dorosłych, złożoności czynników oddziałujących na aktywność edukacyjną i sposób jej realizowania oraz najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed politykami publicznymi w zakresie powszechnej promocji idei uczenia się przez całe życie.

## Przekrojowość

Uczenie się w dorosłości pozwala osiągać cele i korzyści w wielu kontekstach oraz wymiarach ludzkiego życia. Warto jest dostrzegać ten potencjał w całościowy sposób. Uczenie pomaga jednostkom rozwijać się osobiście, przewyższać indywidualne ograniczenia i osiągać prywatne cele. Umożliwia rozwój zawodowy i odpowiadanie na zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry na rynku pracy. Dzięki uczeniu się możliwe jest przełamywanie stereotypów, ograniczanie nierówności, zwiększanie uczestnictwa społecznego różnych grup i jednostek, które są defaworyzowane. Stwarza ono szanse na przekształcanie swojego życia, budowanie lepszej jakości relacji międzyludzkich i łatwiejsze mierzenie się ze zmiennością, złożonością i nieprzewidywalnością współczesnego świata. Wszystkie te aspekty powinny być postrzegane jako potencjalny zasób kształtowany przez aktywność edukacyjną osób dorosłych. Przekrojowość dotyczy również uznania dla różnych form i kontekstów, w jakich osoby dorosłe zdobywają i rozwijają umiejętności, w tym nieformalnego uczenia się poza instytucjonalną ofertą edukacyjną.

## Indywidualizacja (postawienie osoby uczącej się w centrum)

Analiza ścieżek edukacyjnych i zróżnicowanie stylów refleksyjności wśród uczących się osób dorosłych pokazują, że podejmowanie aktywności edukacyjnej wiąże się z różnymi celami, dążeniami i oczekiwaniami. Zróżnicowanie dotyczy również doświadczanych barier i ułatwień oraz sposobów, w jaki jednostka na nie odpowiada.

Dążenie do zwiększenia zaangażowania dorosłych w uczenie się nie powinno polegać na przeniesieniu odpowiedzialności za własną edukację wyłącznie na jednostkę (Kurantowicz, Nizińska, 2012 s. 25). Wymaga ono uwzględniania różnic i dostosowywania proponowanych rozwiązań wspierających i inicjujących uczenie się na każdym etapie (od zidentyfikowania potrzeb, przez podejmowanie decyzji na temat rozwoju, po zdobycie lub potwierdzenie umiejętności). Ta zasada wpisuje się w podkreślaną w wielu dokumentach w zakresie polityk publicznych ideę osoby uczącej się w centrum. Społeczny charakter uczenia się powoduje, że stawiając osobę uczącą się w centrum, nie powinniśmy przy tym zapominać i tracić z pola widzenia otaczającego ją otoczenia, społeczności lokalnej, zespołu współpracowników czy sieci współuczących się.

### Systemowość

Złożoność czynników oddziałujących na to, czy i w jaki sposób osoby dorosłe się uczą, uwidacznia, że konieczne jest tworzenie rozwiązań i podejmowanie działań, które w kompleksowy sposób będą odpowiadać na różne czynniki doświadczane przez osoby uczące się na różnych etapach życia oraz w różnych wymiarach i kontekstach (osobistym, społecznym, instytucjonalnym, zawodowym, prywatnym itd.).

### Partnerstwo

Przekrojowość obszarów jednostkowego, społecznego, gospodarczego i cywilizacyjnego doświadczenia edukacyjnego oraz korzyści, które stają się udziałem wielu podmiotów, instytucji, społeczności i jednostek powodują, że równie przekrojowe powinno być zaangażowanie w procesy wspierania uczestnictwa dorosłych w aktywnym uczeniu się. Świadomość korzyści wynikających z uczestnictwa dorosłych w edukacji dla różnych podmiotów i aktorów społecznych oraz otoczenia, w jakim funkcjonują, powoduje, że włączyć się aktywnie w tworzenie i realizowanie rozwiązań na rzecz polityki LLL powinny: administracja publiczna na różnych szczeblach, instytucje rynku pracy, instytucje polityki i pomocy społecznej, oświata, szkolnictwo wyższe oraz inne podmioty zapewniające ofertę edukacyjną, instytucje kultury, pracodawcy i instytucje otoczenia biznesu, a także organizacje społeczne i inne formy zaangażowania obywatelskiego. Każdy z tych sektorów, podmiotów lub środowisk ma istotną rolę do odegrania w tworzeniu warunków dla rozwoju i pozyskiwania umiejętności przez osoby uczące się w przebiegu całego życia. Międzysektorowa oraz międzypodmiotowa partnerska współpraca, a także działania służące koordynacji podejmowanych inicjatyw mogą wzmacniać efektywność zaangażowania, a nawet je umożliwiać.

## Dostępność i wyrównywanie szans

Analiza doświadczeń uczestników badania pokazuje i potwierdza, że złożone czynniki wpływają na poziom dostępności szeroko rozumianej oferty edukacyjnej dla różnych grup uczących się dorosłych. Aktywność edukacyjna może również stawać się obszarem pogłębiania nierówności. Projektując i wdrażając polityki publiczne na rzecz uczenia się przez całe życie należy zatem mieć szczególnie na uwadze dążenie do niwelowania nierówności przez odpowiednie rozwiązania i mechanizmy zwiększające poziom dostępności dla tych, którzy są w nieuprzywilejowanej pozycji.

## 2. Podstawowe kierunki działań

Biorąc pod uwagę ogólne wnioski i zasady, wskazać można szereg kierunków działań na rzecz zwiększenia aktywności edukacyjnej oraz dostępności oferty edukacyjnej dla osób dorosłych. Wszystkie kierunki działań powinny uwzględniać przedstawione zasady – odnosić się do przekrojowości w myśleniu o celach, formach i okolicznościach podejmowania aktywności edukacyjnej; indywidualizować rozwiązania i działania dotyczące jednostek, grup i społeczności; kształtować rozwiązania o charakterze systemowym; angażować wszystkie zainteresowane i potencjalnie pomocne podmioty, instytucje i środowiska; dbać o równy dostęp do oferty przez wszystkich uczących się. Do głównych kierunków działania można zaliczyć:

- **wspieranie rozwoju kompetencji i kształtowanie dyspozycji osobistych** ułatwiających podejmowanie aktywności edukacyjnej (umiejętności językowych, cyfrowych, społecznych, umiejętności uczenia się, selekcjonowania treści, doboru usług edukacyjnych, krytycznego myślenia);
- **promowanie idei uczenia się przez całe życie** – pozytywne nastawienie do aktywności edukacyjnej, uwzględniające różne dążenia i antycypowane korzyści, powinno być wzmacniane przez rozmaite formy przekazu kierowane do poszczególnych grup odbiorców i powinno brać pod uwagę zróżnicowanie kontekstów i perspektyw, w jakich osoby dorosłe się uczą;
- **uwzględnianie zróżnicowanych celów i korzyści** wynikających z aktywności edukacyjnej na poziomie jednostkowym, grupowym, społecznym i państwowym, w tym dobrostan jednostek i grup, rozwój osobisty, emancypację i *empowerment*, aktywizację i włączenie, zatrudnialność, modernizację i konkurencyjność gospodarki, zaangażowanie obywatelskie, społeczne i kulturalne;
- **wspieranie dorosłych w procesie identyfikowania potrzeb i planowania rozwoju** w zakresie, w jakim osoba ucząca się tego potrzebuje:
  - stwarzanie możliwości i wsparcie w wypracowaniu ścieżek rozwoju dla każdego zainteresowanego, z uwzględnieniem adekwatnych, realnych i uznawanych przez jednostkę korzyści oraz sposobów dotarcia,
  - wsparcie w identyfikowaniu osobistych zasobów i talentów osób uczących się,
  - zapewnienie oraz promowanie możliwości weryfikowania i ewaluowania postępów w uczeniu się oraz nabywanych umiejętności (efektów uczenia się);
- **udostępnianie informacji na temat oferty edukacyjnej** dla osób dorosłych – informacja o dostępnej ofercie powinna być powszechna i przekrojowa,

uwzględniająca wszystkie obszary aktywności edukacyjnej oraz różne sektory ją zapewniające, w tym na temat ofert umożliwiających uczenie się nieformalne;

■ **kształtowanie adekwatnej i wysokiej jakości oferty edukacyjnej dla dorosłych:**

- uznanie dla różnych form aktywności edukacyjnej (formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się) oraz ich efektów,
- dostępność właściwej oferty dla każdego zainteresowanego uczeniem się (dostosowane treści, formy, cele, tempo), monitorowanie zmieniających się potrzeb i nawyków uczących się,
- odpowiadanie na potrzeby uczących się, elastyczność i dostosowanie do indywidualnych celów i planów edukacyjnych (w tym uwzględnianie możliwości etapowego nabywania umiejętności i kształtowania zindywidualizowanych ścieżek rozwojowych), wsparcie osób uczących się w doborze i ukierunkowaniu indywidualnych ścieżek edukacyjnych,
- uznanie dla różnorodności w odniesieniu do kontekstu kulturowego, społecznego i ekonomicznego uczących się oraz uwzględnianie go w sposobie komunikacji oraz stosowanych form uczenia się i kształcenia dorosłych,
- dbanie o przejrzystość programów edukacyjnych (opisanych językiem efektów uczenia się i zrozumiałym dla odbiorcy),
- uznanie dla podmiotowości uczących się w procesach edukacyjnych;

■ **uznawanie i potwierdzanie posiadanych umiejętności** – uznanie dla zróżnicowania sposobów nabywania umiejętności w ramach idei *lifelong learning* wymaga wdrażania, promowania i aktualizowania rozwiązań służących potwierdzaniu tych efektów uczenia się, które zostały zdobyte w sposób niesformalizowany, a także działań zapewniających możliwie powszechną rozpoznawalność i uznawalność tak potwierdzonych umiejętności;

■ **włączanie grup defaworyzowanych** – niwelowanie barier oraz przełamywanie uprzedzeń lub przejawów nierównego traktowania (m.in. adekwatne i efektywne finansowanie, dostępność, transport, technologie informatyczne, decentralizacja, edukacja społeczna);

■ **zapewnienie finansowania** – działania realizowane w ramach wszystkich wskazanych kierunków wymagają zadbania o odpowiednią jakość, trwałość i dostępność. Wynika z tego potrzeba tworzenia mechanizmów finansowania, w które włączą się wszystkie zainteresowane strony.



### 3. Obszary działań wspierających aktywność edukacyjną dorosłych

#### Rozwiązania systemowe

Punktem odniesienia dla wielu działań wspierających uczenie się dorosłych są zadania, rozwiązania i kierunki określone na poziomie polityczno-systemowym. Ujawniają się one jako polityki, strategie, dokumenty programowe, ale również jako konkretne rozwiązania prawne, funkcjonujące systemy, mechanizmy i działania międzynarodowe, ogólnokrajowe i regionalne. Wśród istotnych rozwiązań na poziomie systemowym warto:

- wskazywać na **uczenie się dorosłych jako na ważny temat w kształtowaniu polityk publicznych** – przyjęte strategie i dokumenty na poziomie europejskim oraz krajowym realizują ten kierunek, jednak warto je aktualizować, rozszerzać, wdrażać i monitorować (np. przez stworzenie obserwatorium edukacji dorosłych);
- kontynuować **włączanie celów związanych z edukacją dorosłych do polityk publicznych** na poziomie europejskim, krajowym, regionalnym i lokalnym – przykłady takich działań to kolejne zalecenia Rady Unii Europejskiej dotyczące uczenia się przez całe życie, opracowanie i wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, szczegółowe zapisy w Krajowym Planie Odbudowy czy zapisy w regionalnych programach operacyjnych;
- uwzględniać w politykach publicznych **alternatywne cele i korzyści związane z podejmowaniem aktywności edukacyjnej** przez osoby dorosłe – modyfikacja/aktualizacja priorytetów, kierunków wsparcia;

### Głos ekspertów

#### Uczenie się nie tylko dla rynku pracy

W trakcie paneli eksperci wskazali na znaczenie, jakie w rozwoju osób dorosłych pełni edukacja pozazawodowa. Wskazane zostało 5 najważniejszych wymiarów, w których spełnia ona istotną rolę.

- Wymiar terapeutyczny – aktywności edukacyjne nakierowane na podwyższenie kompetencji społecznych przyczyniają się do prowadzenia bardziej satysfakcjonującego życia oraz osiągnięcia (czasowo lub długoterminowo) dobrostanu fizycznego i/lub emocjonalno-psychologicznego.
- Wymiar emancypacyjny – dotyczy przede wszystkim grup defaworyzowanych czy osób w kryzysie. Niektórzy przechodzą dzięki uczeniu się przez ważny dla siebie proces, odzyskując poczucie własnej wartości, odnajdując cel w życiu czy budując grupę wsparcia.
- Wymiar hedonistyczny – dotyczy wszystkich tych, dla których uczenie się, zwłaszcza związane z osobistymi zainteresowaniami, jest przyjemnością i odskocznią od codzienności.
- Wymiar społeczno-obywatelski – odnosi się do przechodzenia od osobistego dobrostanu do działań na rzecz dobra wspólnego. Edukacja w tym obszarze przynosi wiele różnorodnych korzyści społecznych, zarówno w wymiarze lokalnym (rozwój lokalny, świadomość polityczna, aktywizm lokalny, partycypacja), jak i globalnym (świadomość ekologiczna, wrażliwość społeczna, sieciowanie ponadlokalne).
- Wymiar społecznościowy – uczenie się poza pracą to również okazja do poznania ludzi o podobnych zainteresowaniach czy mających podobne problemy. To ważny aspekt, który może być osłabiony na skutek przenoszenia wielu aktywności do internetu. Zdalna wspólna praca, nawet jeśli jest synchroniczna, nie zapewnia takich samych możliwości nawiązywania kontaktów czy przyjaźni, jak spotkania twarzą w twarz. Z drugiej strony zapośredniczone formy kontaktu umożliwiają nawiązywanie sieciowych relacji o charakterze ponadlokalnym, a nawet globalnym.

#### Poszerzanie zakresu znaczenia edukacji dorosłych

Bez względu na obszar podejmowanych aktywności edukacyjnych przez dorosłych, eksperci zwracają uwagę na potrzebę rozszerzania i pogłębiania rozumienia konceptu edukacji. Rozumienie to powinno wykraczać poza wyłącznie zdobywanie, rozwijanie i akumulowanie umiejętności. Edukacja powinna być postrzegana jako działania podejmowane na rzecz szeroko rozumianego rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego, który uwzględnia dbanie o dobrostan i wzmocnienie emocjonalno-psychologiczne, kształtowanie postaw oraz dyspozycji pozwalających na podmiotowe, świadome i celowe kreowanie własnych ścieżek edukacyjnych.

- **zacieśniać współpracę międzysektorową i międzyinstytucjonalną**, która pozwala na świadczenie bardziej spójnego wsparcia, sieciowanie podmiotów, co jest możliwe także dzięki rozwojowi technologicznemu i cyfryzacji różnych dziedzin życia;
- wdrażać prawne i systemowe **rozwiązania odpowiadające na potrzeby konkretnych grup, sektorów, podmiotów** – skierowanie szczególnej uwagi na potrzeby grup zagrożonych wykluczeniem w projektowaniu rozwiązań aktywizacyjnych i kompensacyjnych, np. osoby z niepełnosprawnościami, kobiety w ciąży i na urloпах macierzyńskich/wychowawczych, imigranci, mieszkańcy mniejszych miejscowości, rolnicy;
- zapewnić **zróżnicowane mechanizmy finansowania**, które będą odpowiadać na odmienne oczekiwania i potrzeby osób dorosłych – w tym rozwiązania systemowe (np. indywidualne rachunki szkoleniowe, bony i pożyczki edukacyjne – powszechne i kierowane; systemowe finansowanie oferty na rzecz aktywizacji zawodowej; podatkowe zachęty dla pracodawców; wykorzystanie Krajowego Funduszu Szkoleniowego; wykorzystanie środków z programów społecznych UE; finansowanie w ramach BUR); mechanizmy finansowania powinny uwzględniać korzystanie ze zróżnicowanej oferty edukacyjnej, a także z walidacji posiadanych umiejętności i certyfikowania;
- rozwijać i promować **rozwiązania systemowe dotyczące potwierdzania posiadanych umiejętności, zdobywania kwalifikacji, mikropoświadczeń i walidacji efektów uczenia się**, w szczególności w ramach publicznego Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, dążyć do większej rozpoznawalności tych rozwiązań oraz ich dostępności dla różnych użytkowników (przy uwzględnieniu różnych modeli finansowania, poszerzeniu oferty dostępnych typów i złożoności oferowanych kwalifikacji);
- monitorować i prognozować **zapotrzebowanie na kompetencje oraz kwalifikacje w gospodarce i na rynku pracy** – w tym aspekcie szczególnie istotna jest współpraca międzysektorowa – pomiędzy pracodawcami, instytucjami rynku pracy, oświatą i szkolnictwem wyższym oraz administracją publiczną; ułatwi to dostosowanie oferty edukacyjnej i wspieranie osób dorosłych w pozyskiwaniu umiejętności zwiększających ich zatrudnialność;
- zwiększać **poziom cyfryzacji w obszarze aktywności edukacyjnej dorosłych** przez wzrost udziału rozwiązań cyfrowych służących do obsługi odbiorcy działań i udzielania wsparcia przez instytucje publiczne – m.in. poprzez zapewnianie

narzędzi informatycznych do dokumentowania swoich osiągnięć przez osoby uczące się oraz do informowania na temat dostępnej oferty edukacyjnej i wsparcia;

- **dywersyfikować narzędzia wsparcia** w połączeniu z indywidualnym podejściem do osoby uczącej się, co wiąże się z jednej strony z odpowiadaniem na oczekiwania i potrzeby jednostek, a z drugiej z elastycznością doboru stosowanych narzędzi przez profesjonalistów w procesach wspierania osób uczących się;
- uwzględniać **systemową legitymizację procesu uczenia się przez doświadczenie i praktykę** (np. w ramach praktycznej nauki zawodu, stażowych mechanizmów aktywizacji, walidacji umiejętności zdobytych na drodze nieformalnego uczenia się, etapowego gromadzenia osiągnięć).

#### Głos ekspertów

Istnieje potrzeba wzmacniania współpracy i uelastyczniania zasad, w ramach których osoby po zakończeniu edukacji obowiązkowej będą mogły uzyskiwać kwalifikacje w ramach przygotowania zawodowego organizowanego przez pracodawców oraz rzemiosło.

Z jednej strony taka forma zdobywania kwalifikacji o charakterze zawodowym staje się szansą dla dorosłych osób posiadających niskie wykształcenie, a z drugiej może być odpowiedzią dla pracodawców na deficyty kompetencyjne obecne na rynku pracy.

## Komunikacja społeczna i promocja

W kształtowaniu aktywnej postawy wobec uczenia się ważna jest świadomość potrzeb edukacyjnych oraz możliwości, jakie są dostępne dla osób dorosłych. W związku z tym niezbędne wydaje się podejmowanie działań na rzecz promowania idei uczenia się przez całe życie w odniesieniu do przekrojowych korzyści oraz zapewnienie dostępu do wiedzy i informacji na ten temat przez:

- **promocję aktywności edukacyjnej w dorosłości uwzględniającą odmienne postawy wobec uczenia się** – zróżnicowanie i dostosowanie przekazu na temat korzyści i możliwości, jakie zapewnia uczenie się w dorosłości, promowanie i budowanie społecznej świadomości oraz uznania dla różnych form, w tym uczenia się nieformalnego, realizowanie kampanii społecznych, programów i inicjatyw pokazujących różne konteksty uczenia się w dorosłości;

- **promocję istniejących rozwiązań, które nie są powszechnie rozpoznawalne**, np. doradztwo zawodowe bez względu na status na rynku pracy, bilans kompetencji, walidacja, kwalifikacje rynkowe, narzędzia cyfrowego dokumentowania osiągnięć;
- rozwiązania służące **zwiększeniu dostępu do informacji na temat oferty edukacyjnej i ścieżek rozwojowych** (dostęp do doradztwa edukacyjnego; zintegrowanych baz informacji, np. ZRK, BUR; uwzględnianie informacji na temat zapotrzebowania na kwalifikacje) i promocja społeczna tych rozwiązań (np. Zintegrowana Platforma Edukacyjna, lokalne punkty informacyjne i doradcze; wykorzystywanie dostępnych rozwiązań dostosowanych dla różnych odbiorców – infolinia, portale internetowe, media społecznościowe, czaty, aplikacje na urządzenia mobilne);
- wsparcie w **identyfikowaniu oferty zapewniającej wysoką jakość oferowanych usług edukacyjnych** i spójność z systemowymi rozwiązaniami.

#### Dobra praktyka!

Znak jakości MSUES

Województwo małopolskie – Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie w ramach Centrum Zapewniania Jakości Kształcenia przyznaje firmom świadczącym usługi szkoleniowe i doradcze w Małopolsce certyfikat MSUES. Certyfikat mogą otrzymać firmy, które działają zgodnie z Małopolskimi Standardami Usług Edukacyjno-Szkoleniowych i pozytywnie przeszły proces oceny składający się z etapów samooceny, konsultacji i zewnętrznego audytu.

Standardy oraz rejestr są jawne i publicznie dostępne. Informacje o instytucjach posiadających znak jakości mogą być wsparciem dla podmiotów organizujących usługi rozwojowe (np. PSZ, pracodawców), ale także dla indywidualnych osób poszukujących oferty edukacyjnej.

## Oświata i szkolnictwo wyższe

Badanie skupiało się na ścieżkach edukacyjnych w dorosłości, po ukończeniu edukacji wstępnej. Przedstawione narracje ujawniają jednak wpływ doświadczeń i kompetencji zdobywanych w trakcie edukacji wstępnej na stosunek do uczenia się przez całe życie. Edukacja wstępna może wyrównywać szanse w przypadku różnic w posiadanych zasobach społeczno-ekonomicznych. Na każdym etapie kształcenia należy zwracać uwagę na:

- **rozwijanie umiejętności uczenia się**, aktywności edukacyjnej, krytycznego myślenia, selekcjonowania treści (np. realizowanie samodzielnych projektów edukacyjnych, uczenie się z innymi);
- rozwijanie **kompetencji ułatwiających podejmowanie aktywności edukacyjnej** w dorosłości – umiejętności cyfrowych, językowych, społecznych;
- uwzględnianie **społecznego wymiaru uczenia się** w praktyce edukacyjnej – od rywalizacji i indywidualizacji do współpracy i zespołowości;
- dostęp do indywidualnego wsparcia oraz zajęcia grupowe w ramach **doradztwa edukacyjno-zawodowego na każdym etapie kształcenia** (od szkoły podstawowej do studiów i kształcenia dorosłych);
- **poznawanie systemowych rozwiązań** w zakresie ZSK i korzystanie z nich (np. młodzieżowe/dziecięce kwalifikacje; kwalifikacje rynkowe dla uczniów szkół branżowych; mikropoświadczenia w szkołach i na uczelniach);
- **współpracę uczelni i szkół z otoczeniem społecznym** (pracodawcy, społeczność lokalna, społeczeństwo obywatelskie);

#### Dobra praktyka!

Współpraca JST z pracodawcami i szkołami

„Katowice Miastem Fachowców” to program realizowany przez Urząd Miasta Katowice, lokalnych przedsiębiorców i szkoły podstawowe. Celem programu jest zachęcenie młodzieży stojącej przed wyborem dalszej ścieżki edukacji do podejmowania kształcenia w szkołach branżowych oraz technicznych poprzez pokazanie im atrakcyjnych perspektyw zawodowych. Projekt ma także zwiększyć poziom świadomości społecznej dotyczący kształcenia dualnego, dostosować ofertę szkół prowadzących kształcenie zawodowe do lokalnego rynku pracy, zwiększać (w dalszej perspektywie) dostępność wykwalifikowanych pracowników oraz wzmocnić gospodarczą pozycję Katowic.

- rozwijanie programów kształcenia dualnego (współpracę z pracodawcami);
- włączanie i zapewnianie warunków do włączania w proces kształcenia specjalistów związanych z rynkiem pracy – szczególnie istotne w kształceniu zawodowym.

### **Dobra praktyka!**

#### Współpraca pracodawców ze szkołą średnią

Program P-TECH to globalny model edukacyjny, który oferuje uczniom na całym świecie możliwość rozwijania umiejętności i kompetencji przekładających się bezpośrednio na nowe kwalifikacje poszukiwane na rynku pracy. P-Tech jest partnerstwem szkół i firm z rozwijających się branż, w którym każdy partner podejmuje długoterminowe zobowiązania i wnosi swoją wiedzę, aby zapewnić uczniom praktyczne doświadczenie akademickie, techniczne i zawodowe.

Celem szkolnego modelu P-TECH jest zapewnienie młodym ludziom wsparcia w rozwoju ich umiejętności potrzebnych na współczesnym rynku pracy oraz w dalszej edukacji. Jest to przykład wykorzystania wielostronnego partnerstwa, w ramach którego uczniowie szkół technicznych i ogólnokształcących mogą się rozwijać również w środowisku zawodowym. Wśród działań podejmowanych w ramach partnerstwa wskazać można:

- wsparcie mentorskie ze strony specjalisty z branży;
- możliwość korzystania przez uczniów z otwartej platformy edukacyjnej Open P-TECH i zdobywania mikropoświadczeń;
- zidentyfikowanie odpowiednich stanowisk na poziomie podstawowym, na które uczniowie biorący udział w Programie P-TECH mogą aplikować po zakończeniu edukacji;
- pomoc w określaniu i tworzeniu możliwości nabywania doświadczenia przez uczniów (np. projekty w dziedzinie tworzenia oprogramowania), które przygotowują uczniów do wejścia na rynek pracy. Partnerzy branżowi stworzą odpowiednie możliwości praktyk (staży) i praktyk obserwacyjnych (*job-shaddowingu*) uczniom ze swojej szkoły partnerskiej;
- współpraca ze szkołą w celu opracowania spójnego programu kursów i praktyk zawodowych, który umożliwi uczestnikom zrealizowanie celów określonych w modelu programu.

Ponadto należy promować kształcenie ustawiczne oraz informować na temat oferty szkół dla dorosłych, CKU, CKZ, KKZ, szkół wyższych, które zapewniają drugą i kolejne szanse edukacyjne w dorosłości. Jest to szczególnie istotne dla osób, których edukacja wstępna została przerwana lub była niezgodna z aktualnymi projektami edukacyjno-zawodowymi.

Przekrojowo ważny jest też aspekt dostępności, który przejawia się w różnych obszarach:

- dostępność dla osób z niepełnosprawnościami, imigrantów, NEETS, osób w różnym wieku czy wykluczonych transportowo i finansowo;

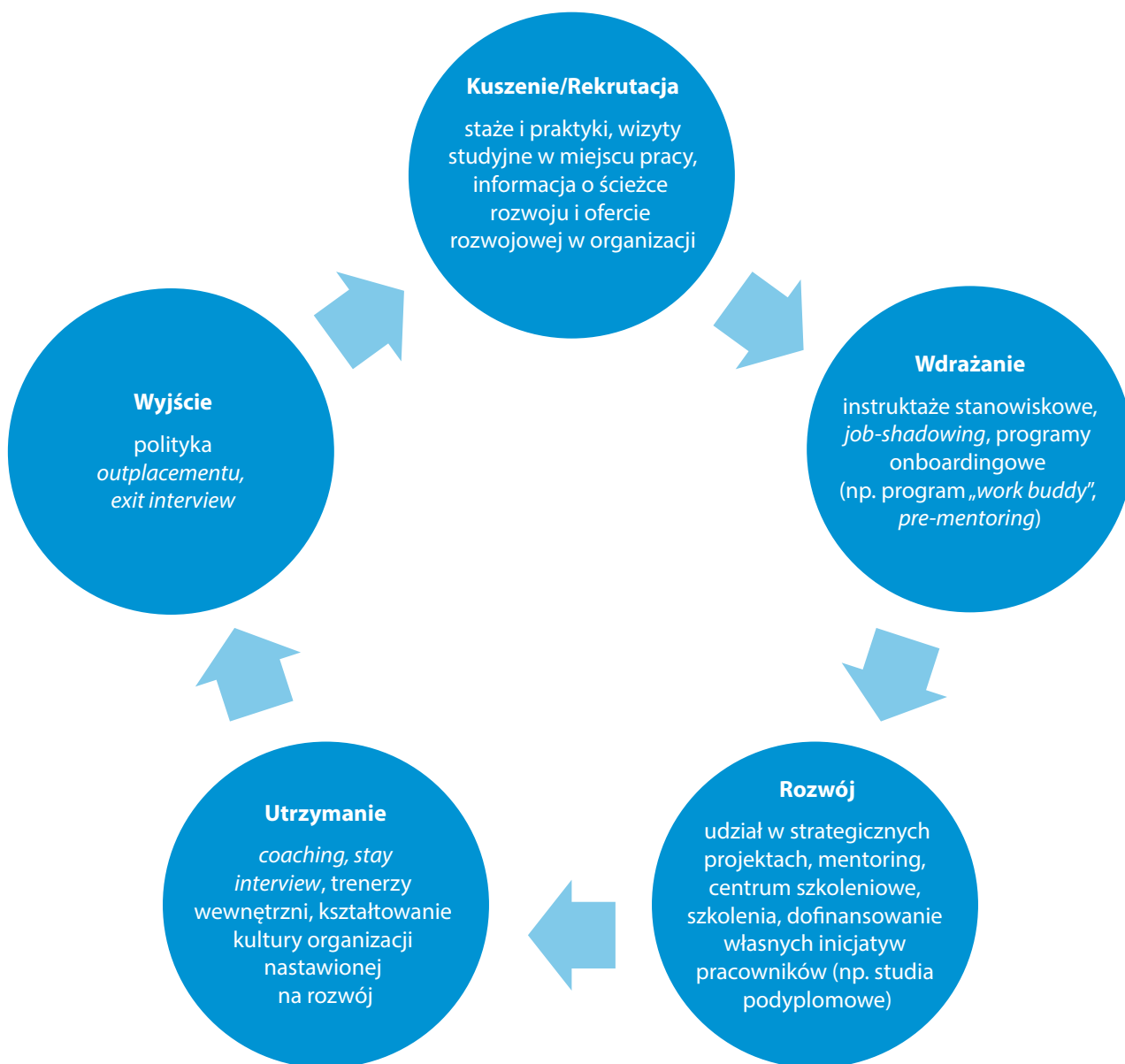


- wykorzystanie technologii jako przeciwdziałania wykluczeniu transportowemu (np. wśród rodziców opiekujących się dziećmi, osób zamieszkujących miejscowości z małą ofertą edukacyjną) – kształcenie hybrydowe umożliwia udział w formalnej edukacji w formie zdalnej.

## Pracodawcy i instytucje otoczenia biznesu

Inwestowanie w rozwój pracowników powinno być traktowane jako inwestycja w rozwój przedsiębiorstwa, a nie wyłącznie jako koszt i wydatek. Z perspektywy zwiększania konkurencyjności, innowacyjności oraz elastyczności gospodarki i rynku pracy organizacje zyskują istotne korzyści z włączania się w działania na rzecz zwiększania aktywności edukacyjnej osób dorosłych. Pracodawcy oraz instytucje otoczenia biznesu najszybciej doświadczają i mogą identyfikować ujawniające się luki kompetencyjne kadr pracowniczych. Ponadto przedsiębiorstwa mają potencjał do bycia środowiskiem uczenia się w działaniu i od innych, co jest często preferowanym i efektywnym podejściem w uczeniu się dorosłych. Dlatego zarządzanie potencjałem kompetencyjnym i rozwojowym kadr oraz talentami pracowników jest ważnym obszarem działalności współczesnych przedsiębiorstw. W obszarze aktywności pracodawców warto zwrócić uwagę na:

- **zarządzanie rozwojem pracowników** – tworzenie ścieżek rozwoju i awansu, indywidualizację procesu rozwoju oraz angażowanie pracowników w budowanie planu rozwoju (np. oceny pracownicze i rozmowy rozwojowe, doradztwo, tutoring, mentoring, coaching, development center, diagnoza sytuacji i potrzeb w organizacji, inwestowanie w działy HR);
- **dostosowanie podejść, form i metod rozwoju pracowników** na poszczególnych etapach cyklu kariery pracownika w organizacji, co pokazuje wykres 10.



Wykres 10. Przykładowe rozwiązania szczególnie cenione na poszczególnych etapach cyklu kariery pracownika w organizacji.

- **zapewnianie pracownikom czasu na uczenie się i organizowanie pracy uwzględniające rozwój umiejętności** (np. czas na rozwój w miejscu pracy, możliwość dzielenia się zdobytymi umiejętnościami i wdrażania ich w realizacji zadań, odpowiednie zarządzanie zadaniami, umożliwianie udziału w zewnętrznych aktywnościach edukacyjnych, wykorzystywanie rozwiązań z zakresu prawa pracy, jak np. system równoważnego czasu pracy);
- **zapewnienie adekwatnej oferty edukacyjnej i rozwojowej** – różnicowanie treści i form uczenia się w miejscu pracy, dbanie o jakość, wewnętrzny transfer wiedzy i doświadczenia, uznanie roli uczenia się nieformalnego w miejscu pracy,

wzmacnianie zbiorowego/zespołowego aspektu rozwoju, wykorzystywanie nowych technologii (np. udział w zespołach roboczych/projektowych, praca zespołowa, e-learning, sesje dzielenia się wiedzą, docenianie inicjatyw pracowniczych); dbanie o zapewnienie budżetu na rozwój i pozyskiwanie zewnętrznego finansowania;

#### Głos ekspertów

Model 70/20/10

Kształtując programy rozwojowe w organizacji, warto pamiętać o modelu uczenia się dorosłych, który zakłada, że pracownicy efektywnie uczą się: w 70% przez doświadczenie i praktykę, czyli pracując na własnym stanowisku, w 20% – od innych osób, a w 10% – uczestnicząc w zorganizowanych szkoleniach i kursach.

- wykorzystywanie i **włączanie się w rozwiązania systemowe dotyczące dostępu do kompetencji i kwalifikacji**, na które istnieje zapotrzebowanie we współczesnej gospodarce oraz umożliwiające potwierdzanie umiejętności zawodowych zdobytych w środowisku pracy – np. kwalifikacje rynkowe i sektorowe, mikropoświadczenia;
- **współpracę w zakresie zdobywania umiejętności zawodowych z otoczeniem społecznym przedsiębiorstw** (szkoły branżowe, uczelnie, instytucje rynku pracy, organizacje społeczne), współtworzenie oferty edukacyjnej (oferta praktyk dla uczniów i studentów, głosy doradcze i współpraca przy tworzeniu programów kształcenia, włączanie się przedstawicieli pracodawców w proces dydaktyczny, kształtowanie oferty stażowej i szkoleniowej dla osób w procesie przebranżowienia);

#### Dobra praktyka!

Współpraca pracodawcy z uczelnią

Podczas panelu eksperckiego przedstawiono rozwiązanie, w ramach którego lokalny pracodawca nawiązał współpracę z uczelnią. Uczelnia i przedsiębiorstwo współtworzyły kierunek studiów podyplomowych w obszarze deficytowych kwalifikacji pracowniczych. Współpraca polegała na udziale pracodawcy w opracowaniu programu studiów, współfinansowaniu kierunku oraz zaangażowaniu przedstawicieli firmy jako kadry dydaktycznej.

- **realizowanie idei społecznej odpowiedzialności biznesu, strategii inkluzywnej i znaczenia idei różnorodności**, przejawiającej się w stwarzaniu szans rozwojowych i kształtowaniu rynku pracy dostępnego dla grup defaworyzowanych (np. osób z niepełnosprawnościami, imigrantów), dążenie do zaspokojenia potrzeb pracowników pozostających w różnej sytuacji życiowej, kondycji fizycznej czy psychicznej (ważne jest poszerzanie koncepcji rozwoju w organizacjach – od umiejętności zawodowych pracowników, do kompetencji przekrojowych, społecznych oraz związanych z dobrostanem psychicznym i emocjonalnym);
- włączanie się w **monitorowanie zapotrzebowania na umiejętności** – inicjatywy na rzecz identyfikowania potrzebnych w gospodarce kwalifikacji;
- dostosowanie i powiązanie szkolenia pracowników oraz jego efektów z funkcjonowaniem organizacji, prowadzące do **adekwatnego zagospodarowania nowych umiejętności**, które pozwolą zwiększyć potencjał przedsiębiorstwa;
- dbanie o **rozwój kompetencji wśród kadry zarządczej i menedżerskiej** oraz świadomości roli rozwoju pracowników, budowanie „dojrzałego przywództwa”.

#### Głos ekspertów

Rola dojrzałego przywództwa

Klimat organizacyjny tworzony jest przez menadżerów i kierownictwo w organizacjach, dlatego nie można rozdzielać klimatu i kultury uczenia się w organizacji od postaw i działań liderów.

Lider jako propagator uczenia się w organizacji jest świadomy roli rozwoju pracowników, angażuje się w kształtowanie reguł/warunków, stanowi przykład, wspiera i docenia pracowników oraz ich inicjatywy prorozwojowe.

### Publiczne służby zatrudnienia

Publiczne służby zatrudnienia są jedną z podstawowych instytucji wzbudzających skojarzenia z publicznym wsparciem w procesach aktywizacji zawodowej oraz podejmowania aktywności edukacyjnej z tym związanej. Równocześnie jednak ujawniają się duże problemy wizerunkowe tych instytucji oraz brak wiedzy i informacji na temat ich realnej oferty. Aby wykorzystać potencjał i rolę PSZ we wspieraniu aktywności edukacyjnej dorosłych, warto:

- dbać o **indywidualizację procesu wsparcia** – uwzględniać różnice w stylach refleksyjności edukacyjnej (dążenia, cele i sposoby działania) oraz relacyjnym oddziaływaniu czynników; indywidualizacja powinna uwzględniać również dobór adekwatnej oferty edukacyjnej w ramach programów aktywizacji zawodowej;
- zapewnić **dostęp do poradnictwa zawodowego i edukacyjnego dla każdego zainteresowanego**, w tym do bilansu kompetencji oraz promować i informować o istniejących rozwiązaniach (np. ofercie Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, Zielonej Linii);
- kształtować **adekwatny wizerunek PSZ** i korygować negatywne stereotypy na temat poradnictwa zawodowego i innych usług;
- polepszyć **warunki obsługi klienta** – zapewnić więcej czasu na pracę indywidualną, uwzględniać indywidualne potrzeby i potencjał rozwojowy klientów; zmienić na bardziej przystępne: język, procedury i formularze w komunikacji z klientami;
- zwiększyć **poziom cyfryzacji w działalność PSZ** – np. konsultacje online, aplikacje mobilne;
- zapewnić dostępność adekwatnych narzędzi dla doradców oraz szkolenie kadr PSZ w zakresie wspierania aktywności edukacyjnej dorosłych i wykorzystania istniejących rozwiązań systemowych;
- stale wzmacniać **dialog z pracodawcami, organizacjami otoczenia biznesu, cechami rzemiosł**, monitorować rynek pracy i uczestniczyć w diagnozowaniu zapotrzebowania na kwalifikacje i umiejętności.

## Instytucje pomocy społecznej

IPS pełnią szczególną rolę we wspieraniu osób, które w największym stopniu podlegają czynnikom ograniczającym szanse na podejmowanie aktywności edukacyjnej w dorosłości. Instytucje te współpracują z osobami, które często doświadczyły wielu barier oraz niepowodzeń, co mogło wpłynąć na wykształcenie się postaw utrudniających aktywizację społeczno-zawodową i aktywność edukacyjną. W ostatnich latach zauważalna jest zmiana profilu działalności instytucji pomocowych i przejście od dystrybucji świadczeń do pracy socjalnej, środowiskowej. Warto wykorzystać ten potencjał przez:

- **indywidualizację wsparcia oraz uwzględnianie alternatywnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych** klientów pomocy społecznej oraz złożoności czynników utrudniających rozwój i włączenie społeczne;

- zapewnienie **podmiotowości jako przejawu uznania osób defaworyzowanych** – budowanie poczucia sprawstwa, wpływu i świadomości celów; włączanie w procesy decyzyjne; uwzględnianie w aktywizacji zawodowej potrzeb związanych z aktywizacją społeczną i włączeniem, wzmocnieniem osobistym i zredefiniowaniem schematu porażki oraz poczucia braku perspektyw;
- **urealnienie oczekiwań i celów** w ramach projektowania działań na rzecz aktywizacji społeczno-zawodowej;
- dostęp do **zróżnicowanej i przekrojowej oferty pomocy specjalistycznej** (pracownika socjalnego, psychologa, doradcy zawodowego, prawnika), która pozwoli na mierzenie się ze złożonymi utrudnieniami oraz nawiązywanie współpracy w tym zakresie z podmiotami z innych sektorów świadczących specjalistyczne usługi (np. PSZ, organizacje społeczne);
- uwzględnianie **grupowych form wsparcia** (znaczenie włączenia, aktywizacji społecznej oraz społecznego wymiaru uczenia się);
- organizowanie **oferty zapewniającej jakość oraz uznawalność zdobywanych umiejętności i kwalifikacji**; mechanizmy selekcji firm szkoleniowych (np. ze względu na procedury walidacji i certyfikacji lub wypełnianych standardów);
- dostęp do **programów zapewniających doświadczenie praktyczne**;
- ograniczanie systemowych przeszkód w postaci niedofinansowania kadry i projektowego finansowania niektórych działań w obszarze aktywizacji i włączenia, które utrudniają prowadzenie wysokiej jakości usług i zapewnianie ich ciągłości.

### Głos ekspertów

Wizerunek i komunikacja instytucji publicznych – potencjalne działania wzmacniające

**Skracanie dystansu**, ocieplanie wizerunku i indywidualizacja oferty wsparcia:

- komunikowanie się przez odpowiednio zaaranżowaną infrastrukturę – przekształcanie zimnej, niedostępnej, wprowadzającej dystans przestrzeni urzędu w „miłe miejsce”; stworzenie przestrzeni do pracy indywidualnej z klientem;
- dbanie o przejrzystość i dostęp do informacji na temat przebiegu procesu wsparcia w danej instytucji;
- zapewnienie czasu na pracę indywidualną z klientem;
- używanie argumentacji trafiającej do wrażliwości klienta, indywidualne podejście do jego potrzeb i wizji własnego życia.

**Wskazywanie korzyści**, jakie różne grupy odbiorców mogą odnieść w związku z działaniami instytucji:

- uwzględnianie różnych sposobów postrzegania korzyści;
- przemawianie językiem korzyści, opowiadanie o historiach sukcesu;
- pokazanie pełni oferty – przełamywanie stereotypów, np. UP – pośrednictwo pracy, tylko dla niskowyzkwalifikowanych; OPS – tylko świadczenia finansowe.

**Wykorzystanie różnorodnych form działań z zakresu komunikacji społecznej:**

- tworzenie komunikacji wizualnej na wzór komunikacji reklamowej, analogicznie lub podobnie do komunikacji usług świadczonych przez prywatne podmioty (np. agencje pośrednictwa pracy) – spójna, nowoczesna estetyka i komunikacja wizualna;
- stosowanie narzędzi z zakresu *influencer marketingu*, *guerilla marketingu*, *social media marketingu*, lokowania „produktu”;
- korzystanie z benchmarków podmiotów prywatnych;
- cyfrowość/cyfryzacja jako sposób na unowocześnienie wizerunku.



### Dobra praktyka!

Centrum Rozwoju Talentów, będące filią Gdańskiego Urzędu Pracy, stanowi przykład instytucji publicznej świadczącej usługi w zakresie doradztwa kariery, która przykłada dużą wagę do budowania atrakcyjnego wizerunku.

Przestrzeń CRT jest nowoczesna, otwarta oraz zapewnia możliwość prowadzenia zajęć grupowych i indywidualnych w komfortowych warunkach. Instytucja wykorzystuje aktywnie środki komunikacji elektronicznej (stronę www, media społecznościowe) do informowania o swojej ofercie oraz nawiązywania kontaktów z odbiorcami działań.

Każdy z zainteresowanych może na stronie internetowej placówki nie tylko uzyskać informację na temat oferty, ale także odbyć wirtualny spacer po instytucji: <https://www.centrumtalentow.pl/o-nas>

## Instytucje kultury

Instytucje kultury pełnią ważną rolę w zapewnianiu oferty przekrojowo rozumianej aktywności edukacyjnej dla dorosłych. Prowadzą działania z obszaru edukacji kulturowej, historycznej, artystycznej, krajoznawczej, które oddziałują pozytywnie na rozwój jednostek, grup i społeczności lub sieci społecznych. Również tutaj można wskazać działania wzmacniające, takie jak:

- wykorzystywanie **nowych form i technologii w edukacji i komunikacji z odbiorcami** – np. webinary, aplikacje mobilne, media społecznościowe, podcasty, e-learning, projekty edukacyjne (zwiększać to może uczestnictwo, ale także dostępność dla różnych grup);
- uwzględnianie **społecznego wymiaru uczenia się** w edukacji dorosłych w ramach organizowania oferty edukacyjnej w instytucjach kultury;
- tworzenie **przestrzeni dzielenia się i transferu kompetencji**, włączanie się we współpracę z sektorem organizacji społecznych i innymi formami zaangażowania społecznego;
- **prowadzenie dialogu z odbiorcami** – uczącymi się dorosłymi na temat ich oczekiwań, potrzeb w zakresie form i treści realizowanej oferty edukacyjnej;
- **stabilizacja finansowania i kierunków programowych** – np. Niezależna Rada Kultury.

### Głos ekspertów

Lokalnie działające instytucje, takie jak biblioteki lub muzea coraz częściej stają się lokalnymi centrami edukacji i aktywności społecznej. Są one otwarte i dostępne dla lokalnych społeczności. Odpowiadają na identyfikowane potrzeby oraz kreują nowe możliwości rozwoju i partycypacji. W ten sposób często wykraczają poza przewodnią tematykę swojej działalności.

### Dobra praktyka!

Współpraca biblioteki i organizacji pozarządowej – Szkoła @ktywnego Seniora

Program Szkoła @ktywnego Seniora realizowany jest przez Wojewódzką Bibliotekę Publiczną w Krakowie oraz Towarzystwo Polsko-Niemieckie w Krakowie. Jego celem jest zapewnienie osobom starszym warunków do integracji i samorealizacji poprzez nabywanie nowych umiejętności (szczególnie ICT, językowych). Umożliwia rozwijanie zainteresowań i wymianę doświadczeń oraz wspiera w realizacji zamierzeń i pomysłów.

W ramach S@S uczestnikom oferowane są szkolenia z kompetencji cyfrowych, wykłady oraz spotkania i warsztaty w ramach sekcji tematycznych (np. krajoznawczej, plastycznej, poetycko-muzycznej).

## Organizacje społeczne, społeczeństwo obywatelskie, samoorganizowanie się

Uczenie się, jako aktywność realizowana często w kontekście społecznym, jest obszarem działania wielu organizacji społecznych i innych form organizowania się społeczeństwa obywatelskiego. Przekrojowość celów i dążeń, osiąganym w ramach aktywności edukacyjnej, powoduje, że trzeci sektor może stanowić istotną alternatywę, wypełniać luki, a nawet inicjować działania na rzecz zwiększania uczenia się osób dorosłych w różnych kontekstach. Dodatkowo, podobnie jak przedsiębiorstwa, organizacje społeczne jawią się jako ważne środowiska uczenia się aktywnych społecznie dorosłych. Wśród istotnych aspektów działalności organizacji społecznych w obszarze uczenia się dorosłych warto wskazać:

- możliwość implementowania niestandardowych i innowacyjnych rozwiązań;
- obecność w środowisku lokalnym, w różnych społecznościach;
- wspieranie określonych grup i znajomość ich specyfiki oraz doświadczanych trudności;
- stwarzanie przestrzeni do podmiotowego uczestnictwa i zaangażowania się jednostek i grup;
- specyfikę trzeciego sektora umożliwiającą barter edukacyjny – tworzenie sieci wymiany/wsparcia, dzielenie się wiedzą.

Aby wzmocnić potencjał organizacji społecznej, warto zwrócić uwagę na:

- **potrzebę zadbania o trwałość rozwiązań** – np. projektować systemowe rozwiązania służące porządkowaniu współpracy pomiędzy instytucjami publicznymi a organizacjami społecznymi (szczególnie zasada kontraktowania w dłuższej perspektywie czasowej);
- **profesjonalizację kadr;**
- **kształtowanie przestrzeni wspólnego uczenia się** realizowanego w ramach współdziałania, samoorganizowania się i aktywności obywatelskiej.

#### Dobre praktyki – doświadczenia uczestników badania

W kształtowaniu ścieżek edukacyjnych części rozmówców ważną rolę odgrywały organizacje społeczne. W ramach tych organizacji mieli możliwość:

- pogłębiać wiedzę i umiejętności związane z lokalną i regionalną kulturą oraz historią (sztuka, rękodzieło i kuchnia ludowa, historia miasta lub regionu), a także podejmować działania na rzecz promocji tych zagadnień w lokalnych społecznościach i na zewnątrz;
- zdobywać umiejętności samopomocowe i służące wspieraniu różnych grup, np. osób z niepełnosprawnościami, osób w kryzysie uzależnienia czy mniejszości narodowych i imigrantów;
- korzystać z bezpłatnej oferty rozwoju w zakresie osobistych pasji, rozwijania zainteresowań i kreowania rozwoju osobistego;
- zdobywać umiejętności pozwalające działać na rzecz lokalnych społeczności – podejmować inicjatywy obywatelskie i zwiększać zaangażowanie społeczne mieszkańców;
- rozwijać umiejętności w ramach organizacji zrzeszających przedstawicieli określonej branży, dzielić się wiedzą i współdziałać, podejmując inicjatywy na rzecz jej rozwoju.

## Rozległy pejzaż oferty edukacyjnej dla dorosłych

Na styku różnych sektorów (publicznego, samorządowego, prywatnego i pozarządowego) funkcjonuje szereg instytucji, podmiotów i organizacji, które realizują istotne bezpośrednie lub pośrednie działania związane z nabywaniem umiejętności, szkoleniem i edukacją osób dorosłych w duchu koncepcji uczenia się przez całe życie. Uwzględniając wyszczególnione zasady i kierunki działań wspierających aktywność edukacyjną, warto wzmacniać i wykorzystywać potencjał wszystkich podmiotów, w tym tych, które kierują swoje działania do konkretnych grup odbiorców. Np. do grup defaworyzowanych – zakłady aktywności zawodowej, warsztaty terapii zajęciowej, podmioty ekonomii społecznej, uniwersytety trzeciego wieku. Podmioty, które realizują kształcenie i szkolenie w konkretnych branżach, to np. ośrodki doskonalenia nauczycieli, centra kształcenia prowadzone przez cechy rzemiosł. Działania edukacyjne w społecznościach lokalnych prowadzą np. lokalne ośrodki wiedzy i edukacji, uniwersytety ludowe, lokalne grupy działania. Istnieje również szeroka oferta prywatnych podmiotów i inicjatyw edukacyjnych, takich jak kursy, szkolenia, warsztaty, edukacja online. W uzupełnieniu wcześniej wskazanych kierunków i propozycji działań, warto:

- zwracać uwagę na **partnerskie traktowanie uczących się osób dorosłych**, potrzebę uczenia się na własnym poziomie komunikacyjnym, personalizację formatów, a także uzgodnienie celów podejmowanej aktywności i sposobów ich osiągnięcia;
- zapewniać **elastyczne i zindywidualizowane programy zdobywania umiejętności**, np. wiedza w mikrodawkach i modułowość, profilowanie oferty, dostosowanie tempa, rozbudowywanie ścieżek edukacyjnych składających się z małych elementów;
- uwzględniać w kształtowaniu oferty edukacyjnej **usługi wspierające uczących się** w zakresie identyfikowania potrzeb i celów edukacyjnych, planowania oraz realizacji ścieżek rozwoju oraz weryfikowania postępów w uczeniu się (doradztwo edukacyjne, coaching);
- uwzględniać w kształtowaniu oferty **formy edukacyjne zapewniające uczenie się w działaniu**, przez praktykę, z innymi i od innych, przez obserwację;
- **eksperymentować i weryfikować alternatywne formy uczenia się**, np. włączać grywalizację i inne elementy zabawy do procesu uczenia się, tworzyć nietypowe scenariusze zajęć umożliwiające uczenie się poprzez różnorodne doświadczenia;

- wykorzystywać w adekwatny sposób **możliwości wynikające ze stosowania nowych technologii w edukacji**, w tym uczenie się na odległość czy materiały wizualne i interaktywne, rozwijać kompetencje edukatorów w zakresie stosowania nowych technologii w edukacji;
- promować i upowszechniać informacje na temat realizowanej oferty edukacyjnej;
- włączać się w dostępne rozwiązania systemowe, np. ZSK, BUR, Odznaka+;
- dbać o **jakość i dostosowanie oferty do odbiorców**, uwzględniając ich zróżnicowanie; odpowiadać na różne potrzeby w odniesieniu do zasady przekrojowości.

#### **Dobra praktyka!**

Makerspace'y i fab laby to przestrzenie warsztatowe wspierające rozwój kreatywności i wytwórczości (Gądecki, Piziak, 2021). Są to ogólnodostępne i najczęściej niekomercyjne pracownie wyposażone w narzędzia tradycyjne oraz sterowane cyfrowo niezbędne dla każdego aspektu procesu rozwoju technologii i innowacji oraz wytwarzania (Rudewicz, 2019).

W miejscach tych można, podczas warsztatów lub nieformalnego dzielenia się wiedzą i uczenia się w działaniu, zdobywać oraz rozwijać umiejętności związane z projektowaniem i wykorzystywaniem nowych technologii. Wśród istotnych cech przestrzeni kreatywno-warsztatowych wpisujących się w aktualne trendy edukacyjne wskazać można dostępność, otwartość na technologię, uczenie się przez działanie i dzielenie się wiedzą.

## Aneks – charakterystyka próby

ID rozmówcy	Imię <sup>3</sup>	Płeć	Przedział wiekowy <sup>4</sup>	Miejsce zamieszkania	Wykształcenie	Status na rynku pracy	Styl refleksyjności <sup>5</sup>
1_01	Antonina	K	1	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
1_02	Marzena	K	1	średnie miasto	średnie	nieaktywny(-a)	poszukujący
1_03	Angelika	K	1	wieś	średnie	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
1_04	Natan	M	1	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	poszukujący
1_05	Dawid	M	1	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	poszukujący
1_06	Mika	K	1	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
1_07	Otylia	K	1	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	normatywny
1_08	Fryderyk	M	1	średnie miasto	średnie	zatrudniony(-a)	normatywny
1_09	Martyna	K	1	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	poszukujący
1_10	Michał	M	1	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	poszukujący
1_11	Eliza	K	1	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	poszukujący
1_12	Pola	K	1	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
1_13	Zafir	M	1	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	normatywny
1_14	Sonia	K	1	małe miasto	średnie	bezrobotny(-a)	poszukujący
1_15	Stanisław	M	1	duże miasto	średnie	bezrobotny(-a)	poszukujący
1_16	Lucjan	M	1	średnie miasto	średnie	zatrudniony(-a)	użyteczny
1_17	Tymoteusz	M	1	wieś	średnie	zatrudniony(-a)	użyteczny
1_18	Elżbieta	K	1	wieś	wyższe	nieaktywny(-a)	poszukujący
1_19	Karolina	K	1	małe miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
1_20	Albert	M	1	wieś	średnie	zatrudniony(-a)	poszukujący
1_21	Oliwier	M	1	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
2_01	Rebeka	K	2	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	wyzwania
2_02	Gilbert	M	2	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	użyteczny
2_03	Kajetan	M	2	duże miasto	średnie	bezrobotny(-a)	wyzwania
2_04	Marta	K	2	średnie miasto	wyższe	nieaktywny(-a)	normatywny
2_05	Renata	K	2	Średnie miasto	wyższe	nieaktywny(-a)	ukierunkowany
2_06	Piotr	M	2	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	ukierunkowany

<sup>3</sup> Imiona uczestników badania zostały zmienione.

<sup>4</sup> Oznaczenia przedziału wiekowego rozmówcy: 1.: 25–34 lata, 2.: 35–44 lata, 3.: 45–54 lata, 4.: 55–64 lata.

<sup>5</sup> Realizowany styl refleksyjności w okresie, w którym prowadzone było badanie.

ID rozmówcy	Imię <sup>3</sup>	Płeć	Przedział wiekowy <sup>4</sup>	Miejsce zamieszkania	Wykształcenie	Status na rynku pracy	Styl refleksyjności <sup>5</sup>
2_07	Emil	M	2	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	użyteczny
2_08	Jan	M	2	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	poszukujący
2_09	Karol	M	2	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
2_10	Aleksander	M	2	duże miasto	średnie	bezrobotny(-a)	poszukujący
2_11	Barbara	K	2	duże miasto	wyższe	nieaktywny(-a)	normatywny
2_12	Agnieszka	K	2	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
2_13	Edyta	K	2	duże miasto	wyższe	nieaktywny(-a)	ukierunkowany
2_14	Małgorzata	K	2	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	poszukujący
2_15	Seweryn	M	2	średnie miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
2_16	Gerard	M	2	duże miasto	podstawowe	zatrudniony(-a)	użyteczny
2_17	Jędrzej	M	2	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
2_18	Aleksandra	K	2	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	normatywny
2_19	Julia	K	2	wieś	zawodowe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
2_20	Gabriel	M	2	wieś	średnie	zatrudniony(-a)	użyteczny
3_01	Monika	K	3	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
3_02	Anna	K	3	średnie miasto	podstawowe	bezrobotny(-a)	przetwarzania
3_03	Sylwia	K	3	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
3_04	Wiktoria	K	3	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	wyzwania
3_05	Mariola	K	3	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	normatywny
3_06	Ludwik	M	3	duże miasto	wyższe	bezrobotny(-a)	ukierunkowany
3_07	Cezary	M	3	duże miasto	wyższe	nieaktywny(-a)	poszukujący
3_08	Adrian	M	3	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
3_09	Luiza	K	3	wieś	zawodowe	nieaktywny(-a)	przetwarzania
3_10	Grzegorz	M	3	średnie miasto	zawodowe	zatrudniony(-a)	wyzwania
3_11	Franciszek	M	3	wieś	średnie	zatrudniony(-a)	wyzwania
3_12	Robert	M	3	małe miasto	podstawowe	bezrobotny(-a)	użyteczny
3_13	Leokadia	K	3	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
3_14	Natalia	K	3	duże miasto	Średnie	zatrudniony(-a)	wyzwania
3_15	Magnus	M	3	duże miasto	średnie	nieaktywny(-a)	wyzwania
3_16	Jagoda	K	3	średnie miasto	zawodowe	nieaktywny(-a)	przetwarzania
3_17	Ernest	M	3	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	wyzwania



ID rozmówcy	Imię <sup>3</sup>	Płeć	Przedział wiekowy <sup>4</sup>	Miejsce zamieszkania	Wykształcenie	Status na rynku pracy	Styl refleksyjności <sup>5</sup>
3_18	Roman	M	3	wieś	podstawowe	nieaktywny(-a)	utyлитarny
3_19	Magdalena	K	3	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	utyлитarny
3_20	Anastazja	K	3	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	wyzwania
3_21	Tadeusz	M	3	małe miasto	podstawowe	bezrobotny(-a)	przetwarzania
4_01	Aniela	K	4	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	wyzwania
4_02	Włodzimierz	M	4	wieś	zawodowe	nieaktywny(-a)	przetwarzania
4_03	Mira	K	4	małe miasto	zawodowe	nieaktywny(-a)	utyлитarny
4_04	Jagna	K	4	wieś	wyższe	zatrudniony(-a)	normatywny
4_05	Ryszard	M	4	średnie miasto	zawodowe	bezrobotny(-a)	poszukujący
4_06	Feliks	M	4	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
4_07	Adrianna	K	4	wieś	średnie	nieaktywny(-a)	utyлитarny
4_08	Konstancja	K	4	małe miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
4_09	Cecylia	K	4	duże miasto	średnie	zatrudniony(-a)	utyлитarny
4_10	Leon	M	4	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	utyлитarny
4_11	Roman	M	4	wieś	podstawowe	nieaktywny(-a)	przetwarzania
4_12	Maria	K	4	małe miasto	zawodowe	nieaktywny(-a)	utyлитarny
4_13	Zdzisław	M	4	małe miasto	średnie	zatrudniony(-a)	wyzwania
4_14	Danuta	K	4	małe miasto	podstawowe	zatrudniony(-a)	przetwarzania
4_15	Stanisław	M	4	wieś	zawodowe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany
4_16	Janina	K	4	średnie miasto	zawodowe	zatrudniony(-a)	utyлитarny
4_17	Zdzisław	M	4	średnie miasto	zawodowe	bezrobotny(-a)	poszukujący
4_18	Leszek	M	4	średnie miasto	zawodowe	zatrudniony(-a)	utyлитarny
4_19	Mirosława	K	4	małe miasto	zawodowe	nieaktywny(-a)	utyлитarny
4_20	Zofia	K	4	duże miasto	wyższe	zatrudniony(-a)	ukierunkowany

## Bibliografia

- Alasuutari, P., Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. i Podemski, K. (red.). (2014). *Metody badań jakościowych* (wyd. 1) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Alheit, P. (2009). Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 4(48), 7–23.
- Alheit, P. (2018). *The concept of "biographicity" as background theory of lifelong learning*. *Dyskursy Młodych Andragogów* 19, 9–22.
- Archer, M. (2013a). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Archer M. (2013b). Jak porządek społeczny wpływa na ludzkie sprawstwo? Refleksyjność jako mechanizm pośredniczący między strukturą a sprawstwem. W: A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa (red.), *Sprawstwo. Teorie, metody, badania empiryczne w naukach społecznych* (s. 19–35). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Archer, M. (2007). *Making our Way through the World. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnett, J. (2007). Socialization in Emerging Adulthood. From the Family to the Wider World, from socialization to self-socialization. W: J. Grusec, P. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and Research* (208-230). Nowy Jork: The Guilford Press. Pobrano z [http://www.jeffreyarnett.com/Arnett\\_2007\\_Socialization\\_in\\_Emerging\\_Adulthood.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/Arnett_2007_Socialization_in_Emerging_Adulthood.pdf)
- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From Late Teens Through the Twenties, *American Psychologist*, 55(5), 469–480. Pobrano z [http://www.jeffreyarnett.com/ARNETT\\_Emerging\\_Adulthood\\_theory.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf)
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berlin Declaration on Validation of Prior Learning (2019). Pobrano z <https://vplbiennale.org/berlin-declaration-on-validation-of-prior-learning/>
- Komisja Europejska, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, McGuire, D., Regan, K., Ulicna, D., et al. (2019). *Skills audits: tools to identify talent: final*

report, Publications Office. Pobrano z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cbf22f1-4547-11e9-a8ed-01aa75ed71a1/language-en>

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/41529875\\_Good\\_Education\\_in\\_an\\_Age\\_of\\_Measurement\\_On\\_the\\_Need\\_to\\_Reconnect\\_with\\_the\\_Question\\_of\\_Purpose\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/41529875_Good_Education_in_an_Age_of_Measurement_On_the_Need_to_Reconnect_with_the_Question_of_Purpose_in_Education)

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *IRRODL* 13 (1), 56–71. Pobrano z <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2113>.

Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education* 29 (1), s. 45–61. Pobrano z: [https://www.researchgate.net/publication/248983127\\_Theoretical\\_models\\_of\\_participation\\_in\\_adult\\_education\\_The\\_need\\_for\\_an\\_integrated\\_model](https://www.researchgate.net/publication/248983127_Theoretical_models_of_participation_in_adult_education_The_need_for_an_integrated_model)

Caetano, A. (2017). Coping With Life: A Typology of Personal Reflexivity. *The Sociological Quarterly* 58(1), 32–50.

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

Cedefop (2014b). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Cedefop. Luxemburg. Pobrano z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5542>

Cedefop (2019). *Wysokie uznanie, ale niski poziom zaangażowania. Nota informacyjna*. Cedefop. Pobrano z <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/9165>

Cincinnati, S., Wever, B. de, Valcke, M. (2014). The Learning Divide in Formal Adult Education: Why do low-qualified adults participate less? Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses. W: P. Guimarães, C. Cavaco, L. Marrocos, C. Paulos, A. Bruno, S. Rodrigues, M. Marques, Local Change, *Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses, Proceedings* (s. 401–415). Lizbona. Pobrano z <https://biblio.ugent.be/publication/5030388>

Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Czerka, E. (2009). *Rozwój potencjału dorosłych z perspektywy heutagogicznej*. w: Rocznik Andragogiczny, 2009, 161–170.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (highlights). UNESCO. Pobrano z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Desjardins, R., Milana, M. (2007). Enablers and constrainers to participation: Has policy in Nordic countries reached its limit for raising participation in adult learning among certain groups? W: Community Education Committee of Xuhui District, *Building Up Lifelong Learning Communities: Challenges and Opportunities – Collection of International Conference* (s. 49–69). Shanghai: Community Education Committee of Xuhui District. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/333323949\\_Enablers\\_and\\_constrainers\\_to\\_participation\\_Has\\_policy\\_in\\_Nordic\\_countries\\_reached\\_its\\_limit\\_for\\_raising\\_participation\\_in\\_adult\\_learning\\_among\\_certain\\_groups](https://www.researchgate.net/publication/333323949_Enablers_and_constrainers_to_participation_Has_policy_in_Nordic_countries_reached_its_limit_for_raising_participation_in_adult_learning_among_certain_groups)

Desjardins, R., Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48 (2), 262–280. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/264320023\\_Participation\\_Patterns\\_in\\_Adult\\_Education\\_the\\_role\\_of\\_institutions\\_and\\_public\\_policy\\_frameworks\\_in\\_resolving\\_coordination\\_problems](https://www.researchgate.net/publication/264320023_Participation_Patterns_in_Adult_Education_the_role_of_institutions_and_public_policy_frameworks_in_resolving_coordination_problems)

Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paryż: UNESCO International Institute for Educational Planning. Pobrano z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148815/PDF/148815eng.pdf.multi>

Eurostat. *Adult Education Survey*. Pobrano 6 października 2021 z <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>

Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual: 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office (Manuals and guidelines, t. 2016). Pobrano z <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-manuals-and-guidelines/-/ks-gq-15-011>

Freire, P. (2011). *Education for critical consciousness*. New York/London: Bloomsbury Academic.

Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (2012): *Pedagogy of the oppressed*. New York/London: Bloomsbury Academic.

Gądecki, J., Piziak, B. (2021): *Przestrzenie kreatywno-warsztatowe. Makerspace'y, fab laby i warsztaty w przestrzeniach polskich miast*. Warszawa/Kraków: Instytut Rozwoju Miast i Regionów. Pobrano z <https://urbanlab.net/publikacja/przestrzenie-kreatywno-warsztatowe/>

Górniak, J. (red.). (2015). *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy. Raport podsumowujący V edycję badań BKL z 2014 roku*. PARP. Warszawa – Kraków: PARP. Pobrano z [https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2015\\_niewykorzystany%20potencjal%20-%20parp.pdf](https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2015_niewykorzystany%20potencjal%20-%20parp.pdf)

Granosik, M. (2019). Metoda biograficzna a emancypacyjna praktyka. Perspektywa społeczno-pedagogiczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(2), 118–130. Pobrano z [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume46/PSJ\\_15\\_2\\_Granosik.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume46/PSJ_15_2_Granosik.pdf)

GUS (2018). *Kształcenie dorosłych 2016*. Gdańsk: GUS Pobrano z <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/ksztalcenie-doroslych-2016,3,3.html>

Hałas, E. (2011). Refleksyjność jako zasada i problem teorii społecznej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2 (188).

Hase, S., Kenyon, C. (2001). *Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET*. Adelaide: AVETRA. Pobrano z [http://www.avetra.org.au/Conference\\_Archives/2001/abstracts.shtml](http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/abstracts.shtml).

Honneth, A. (2012). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Jagiello, E. (2021). Raport z paneli eksperckich. Wsparcie badania uczestnictwa dorosłych w LLL „Ścieżki edukacyjne uczących się dorosłych w Polsce”. Łódź: Qualio s.c. [materiał nieopublikowany].

Jankowska, M. (2009). Świat ucznia – świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalanie społecznych ról płciowych. *Acta universitatis lodziensis folia sociologica*, 34, 2009. Pobrano z <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/281>

Jurgiel-Aleksander, A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Kaźmierska, K. (2013). Badania biograficzne w naukach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9 (4), 6–10. Pobrano z [http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org/Volume24/PSJ\\_9\\_4\\_Kazmierska.pdf](http://www.przegladsocjologiijakosciowej.org/Volume24/PSJ_9_4_Kazmierska.pdf)

Komisja Europejska, EACEA, Eurydice (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Pobrano z <https://www.frse.org.pl/czytelnia/adult-education-and-training-in-europe-building-inclusive-pathways-to-skills-and-qualifications>

Kotowska, I. (red.). (2014). *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna 2013. Raport tematyczny*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Pobrano z [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty\\_tematyczne/Rynek\\_pracy\\_i\\_wykluczenie\\_spoleczne.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Rynek_pracy_i_wykluczenie_spoleczne.pdf)

Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kruszelnicki, W. (2018). Edukacja dorosłych i lifelong learning między systemem a światem życia. Interwencje krytyczne. *Edukacja Dorosłych*, 1, 41–58.

Kurantowicz, E., Nizińska, A. (2012). *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Lavrijsen, J., Nicaise, I. (2015). *Patterns in life-long learning participation. A descriptive analysis using the LFS, the AES and PIAAC*. Leuven: Steunpunt Studie en Schoolloopbanen. Pobrano z <https://steunpuntsslbe/Publicaties/publicaties2014>

MEN (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)*. Warszawa: MEN. Pobrano z <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-krajowe/zintegrowana-strategia-umiejtnosci>

MEN (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*. Warszawa: MEN. Pobrano z <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-krajowe/zintegrowana-strategia-umiejtnosci>



Mezirow, J. (2000): *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. W: J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco.

MFiPR (2017). *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*. Warszawa: MFiPR. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju>

Mieleszko, A. (2020). *Koncepcja path dependence w ekonomii*. W: E. Gruszewska (red.), *Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców*. Teoria i praktyka, 4, 10–17. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Mrozowicki, A., Karolak, M., Czarzasty, J., Gardawski, J., Drabina-Różewicz, A. Krasowska, A., Andrejczuk, M. (2020). *Prekaryzacja pracy a świadomość społeczna i strategie życiowe młodych: ramy teoretyczne*. W: Mrozowicki, A., Czarzasty, J. (red.). *Oswajanie niepewności. Studia społeczno-ekonomiczne nad młodymi pracownikami sprekaryzowanymi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

MRPiPS (2019). *Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*. Warszawa: MRPiPS. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/rodzina/projekt-strategii-rozwoju-kapitalu-ludzkiego-do-roku-2020--z-perspektywa-do-2030-r>

Muszyński, M. (2015). *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. *Rocznik Andragogiczny* 21, 77–88.

Nilsson, S., Nyström, S. (2013). *Adult learning, education, and the labour market in the employability regime*. w: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(2), 171–187. Pobrano z <https://rela.ep.liu.se/article/view/3775/2872>

OECD (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris: OECD Publishing. Pobrano z <https://www.oecd.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics-2018-9789264304444-en.htm>

PARP (bdw.). *Analiza sposobów uczenia się dorosłych w miejscu pracy*. Warszawa: Instytut Analiz Rynku Pracy. Pobrano 6 października 2021 z [https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Analiza-sposobw-uczenia-si-dorosych\\_WCAG.pdf](https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Analiza-sposobw-uczenia-si-dorosych_WCAG.pdf)

Pasikowski, S. (2016). *Czy wielkość jest niezbędna? O rozmiarze próby w badaniach jakościowych*. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2 (21), 195–211.



Perkowska-Klejman, A. (2018). Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1 (100), 29–43. Pobrano z <https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/index.php/pl/eud/2018/1/3>

Petelewicz, M., Pieńkosz, J. (2021). Dlaczego dorośli uczą się pozaformalnie? *Kwartalnik ZSK*, 4. Pobrano z [https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Kwartalnik\\_ZSK\\_4\\_2021\\_v2.pdf](https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/Kwartalnik_ZSK_4_2021_v2.pdf)

Sethi, B., Stubbings C., Gratton L., Brown, J. (2019). *Secure your future people experience: Five imperatives for action*. PWC. Pobrano z <https://www.pwc.com/gx/en/people-organisation/pdf/secure-your-future-people-experience-pwc.pdf>

Rada Ministrów RP (2013). *Założenia do Strategii uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Rada Ministrów RP.

Rada Unii Europejskiej (2018). *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Tekst mający znaczenie dla EOG. Pobrano z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)

Rada Unii Europejskiej (2012). *Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 z. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*. Pobrano z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=PT)

Rokuszevska-Pawełek, A. (2006). Wywiad narracyjny jako źródło informacji. *Media, Kultura, Społeczeństwo*, 1, 17–28.

Roosmaa, E.-L., Saar, E., (2017). Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36 (3), 254–277. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/309620072\\_Adults\\_who\\_do\\_not\\_want\\_to\\_participate\\_in\\_learning\\_a\\_cross-national\\_European\\_analysis\\_of\\_their\\_perceived\\_barriers](https://www.researchgate.net/publication/309620072_Adults_who_do_not_want_to_participate_in_learning_a_cross-national_European_analysis_of_their_perceived_barriers)

Rosenthal, G. (2004). Biographical research. W: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., Silverman D. (Eds.), *Qualitative research practice* (s. 48–64). London: Sage.

Rosenthal, G. (2018). *Interpretive Social Research: An Introduction*. Göttingen: Göttingen University Press. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/328945092\\_Interpretive\\_Social\\_Research\\_An\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/328945092_Interpretive_Social_Research_An_Introduction)

- Rudewicz, J. (2019). Fab Laby w Polsce i na świecie jako przykład stymulowania przedsiębiorczości społecznej i kreatywności. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 15(1), 173–190. Pobrano z <https://p-e.up.krakow.pl/article/view/3296.151.13>
- Ryan, R., Deci, E., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. Pobrano z [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, 1(144), 11–56.
- Solarczyk-Szwec, E. (2014). Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany. W: Skibińska, Ewa, Solarczyk-Szwec, Hanna i Stopińska-Pająk, Agnieszka (red.), *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego Toruń, 15–16.05. 2013. Biblioteka Edukacji Dorosłych, 45.
- Sławiński, S. (2018). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sobkowiak, B. (1998). Komunikowanie społeczne. W: B. Dobek-Ostrowska (red.) *Współczesne systemy komunikowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 1 (68), 35–44.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51, 23–37.
- Stańczyk, P. (2013). O użyteczności radykalnej pedagogiki dla pracy socjalnej. W: Mendel, M., Skrzypczak, B. (red.), *Praca socjalna jako edukacja ku zmianie*. Od edukacji do polityki (s. 110–111). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Stec, K., Strzebońska, A., Worek, B., Antosz, P. (2018). *Bilans Kapitału Ludzkiego 2017. Rozwój kompetencji – uczenie się osób dorosłych i podmioty oferujące usługi rozwojowe*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Uniwersytet Jagielloński. Pobrano z [https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rozwoj-kompetencji---uczenie-sie-osob-doroslych\\_200129.pdf](https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/Rozwoj-kompetencji---uczenie-sie-osob-doroslych_200129.pdf)

Stempień, J., Rostocki, W. (2013). Wywiady eksperckie i wywiady delfickie w socjologii – możliwości i konsekwencje wykorzystania. Przykłady doświadczeń badawczych. *Przegląd Socjologiczny*, 1 (62), 87–100.

Sydow G., Schreyögg G., Koch J. (2009). Organizational Path Dependence: Opening the Black Box. *The Academy of Management Review*, 34(4), 689–709. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/228807334\\_Organizational\\_Path\\_Dependence\\_Opening\\_the\\_Black\\_Box](https://www.researchgate.net/publication/228807334_Organizational_Path_Dependence_Opening_the_Black_Box)

Szulc-Obłóza, A. (2017). Kształcenie osób dorosłych w Polsce jako forma inwestycji w kapitał ludzki. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Ekonomia*, 489, 405–415. Pobrano z <https://dbc.wroc.pl/dlibra/publication/43887/edition/39387/content>

UNESCO (2019). *4th global report on adult learning and education. Leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Pobrano z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>.

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 226).

Vargas, C. (2017). Lifelong learning from a social justice perspective. *Education, research and foresight: working papers*, 21. Pobrano z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027>

Wittel, A. (2001). Toward a Network Sociality. *Theory, Culture & Society*, 18 (6), 51–76. Pobrano z [https://www.researchgate.net/publication/249725890\\_Toward\\_A\\_Network](https://www.researchgate.net/publication/249725890_Toward_A_Network)

Worek, B. (2019). *Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Worek, B., Turek, K., Szczucka, A. (2015). Problemy i dylematy rozwoju polskiego systemu uczenia się przez całe życie. *Edukacja*, 1 (132).

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Pobrano z [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

Wojewódzki Urząd Pracy w Krakowie (bdw.). *Małopolskie Standardy Usług Edukacyjno-Szkoleniowych (MSUES)*. Wersja 2.0. Kraków. Pobrano 7 lipca 2022 z [https://www.pociagdokariery.pl/images/spsimpleportfolio/znak-jakosci-msues/MSUES\\_20\\_-\\_092018.pdf](https://www.pociagdokariery.pl/images/spsimpleportfolio/znak-jakosci-msues/MSUES_20_-_092018.pdf)

Wybór metody biograficzno-narracyjnej do przeprowadzenia badań uważam za bardzo innowacyjny, korzystny i konieczny dla przełamania monopolu metod ilościowych w badaniach andragogicznych. To podejście pozwala na poznanie i ujawnienie wiedzy o uczeniu się przez podmioty żywo tym zainteresowane, czyli dorosłych uczących się. [...]

Niewątpliwą zaletą przedstawionego raportu są opracowane style refleksyjności edukacyjnej dorosłych, którzy kształtują ścieżki własnego uczestnictwa oświatowego. Wyniki badań wzbogacają wiedzę o barierach i możliwościach w korzystaniu z „oferty” rozwojowej, jaką daje dorosłym idea uczenia się przez całe życie.

*fragment recenzji dr hab. Ewy Kurantowicz*

Na uwagę zasługuje kompleksowe podejście Zespołu Autorskiego do uczenia się osób dorosłych: w badaniach uwzględniono jego różnorodne przejawy, od tych najbardziej usystematyzowanych (edukacja formalna) do tych charakteryzujących się dużą elastycznością (edukacja nieformalna). W prezentowanych i omawianych wynikach pojawiają się również odniesienia do edukacji incydentalnej, która dla wielu respondentów stanowiła istotny sposób zdobywania i rozwijania kompetencji. Choć zgodnie z założeniami badania, ten ostatni typ edukacji pozostawał poza obszarem jego zainteresowania, uchwycenie także tej formy uczenia się stanowi dużą zaletę opracowania, gdyż dzięki temu udało się pokazać całe zróżnicowane spektrum aktywności edukacyjnej, które nierzadko wymyka się przyjętym klasyfikacjom oraz jest bardzo trudne do uchwycenia w badaniach ilościowych. Rozpoznaniu różnorodności ścieżek i strategii edukacyjnych bardzo dobrze przysłużyła się przyjęta metoda badawcza, którą był wywiad narracyjny, oddający w dużej mierze respondentom kontrolę nad przebiegiem rozmowy i minimalizujący ryzyko narzucenia im przez badaczy własnej perspektywy. [...]

Refleksyjność, rozumiana jako mechanizm pośredniczący pomiędzy strukturą a sprawstwem, akcentuje zdolność jednostki do działania w sposób podmiotowy w ramach wyznaczonych przez kontekst społeczny, w jakim funkcjonuje. Wybierając ramy teoretyczne i pojęciowe swojego badania Autorzy wyraźnie opowiedzieli się za postrzeganiem jednostki jako aktywnego aktora, dążącego do realizacji założonych przez siebie celów, choć ograniczonego przez dostępne zasoby (ekonomiczne, kulturowe, społeczne). Przyjęcie takiej koncepcji, a nie na przykład silnie deterministycznej koncepcji habitusu Pierra Bourdieu, dobrze koresponduje z celami badania i ważną dla Autorów próbą spojrzenia na doświadczenia edukacyjne z perspektywy działających podmiotów, a nie deterministycznego oddziaływania na nie wyizolowanych czynników strukturalnych. Nie oznacza to, iż Autorzy pomijają oddziaływanie tych czynników – zarówno w pierwszej części raportu, jak i przy omawianiu wyników badań pokazują ich znaczenie. Analizując biografie respondentów pokazują jednak, że jednostki w swoich działaniach są w stanie przekraczać ograniczenia, jakie narzuca im struktura.

*fragment recenzji dr hab. Barbary Worek*

ISBN: 978-83-67385-22-0

Institut Badań Edukacyjnych  
ul. Górczewska 8  
01-180 Warszawa  
tel. +48 22 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)