

JOANNA MINTA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: joanna.minta@dsw.edu.pl, ORCID: 0000-0001-9390-548X

ADRIANNA NIZIŃSKA

Uniwersytet Göteborgski, Szwecja

e-mail: adrianna.nizinska@gu.se, ORCID: 0000-0002-8253-4094

Edukacyjny potencjał narracji w konstruowaniu kariery. Dwugłos badawczy

W niniejszym artykule podejmujemy kwestię znaczenia edukacyjnego potencjału narracji oraz kompetencji narracyjnych w procesie konstruowania karier przez młodzież i osoby dorosłe. Wydłużająca się edukacja, niełatwe tranzyce edukacyjne i zawodowe, jakich doświadczają młodzi ludzie, a także zdestabilizowany charakter współczesnych karier, owocują wzrastającym poczuciem niepewności, nieprzewidywalności i niemożności sprawowania kontroli nad ich projektowaniem i przebiegiem. Poczucie to dotyczy zarówno młodzieży, stojącej przed wyborem dalszej ścieżki kształcenia, jak i studentów oraz absolwentów, stawiających pierwsze kroki na rynku pracy. W związku z tym coraz częściej dostrzegana jest potrzeba wsparcia rozwoju, tak u młodzieży, jak i u osób dorosłych, kompetencji kariery, w tym kompetencji narracyjnych. W niniejszym artykule przedstawiamy znaczenie narracji dla konstruowania kariery, zilustrowane przez dwa odrębne projekty badawcze.

Słowa kluczowe: *narracja, kariera, kompetencje narracyjne, konstruowanie kariery przez młodzież i osoby dorosłe*

Wprowadzenie

Wydłużanie się procesu edukacji, trudności młodych ludzi z wejściem na rynek pracy oraz coraz bardziej „nieciągly”, zdestabilizowany charakter współczesnych karier owocuje wzrastającym poczuciem niepewności, nieprzewidywalności i niemożności

sprawowania kontroli nad planowaniem i przebiegiem kariery zawodowej. Poczucie to dotyczy zarówno młodzieży, stojącej przed wyborem dalszej ścieżki kształcenia, jak i studentów oraz absolwentów, stawiających pierwsze kroki na rynku pracy. Wśród studentów i absolwentów rośnie również grupa osób dojrzałych i już doświadczonych, poszukujących nowych możliwości zawodowych lub będących w trakcie rekonstrukcji kariery.

Możliwości zarówno planowania, rozwijania, jak i modyfikowania ścieżki zawodowej są zawsze wypadkową zewnętrznych czynników strukturalnych (procesy polityczne, ekonomiczne, demograficzne, sytuacja na rynku pracy, zmiany w obrębie profesji itd.) i jednostkowego sprawstwa oraz subiektywnie odczuwanego poczucia możliwości wpływania na bieg wydarzeń i kształtowania go w zgodzie z własnymi zainteresowaniami oraz potrzebami rozwojowymi. Ponieważ istotna zmiana strukturalnej ramy czynników zewnętrznych przez jednostkę jest zazwyczaj mało realna, wzrasta znaczenie sprawstwa, refleksji i jednostkowej postawy względem niestabilnej rzeczywistości społecznej. Z edukacyjnego punktu widzenia, kluczową rolę odgrywają tu narracyjne kompetencje uczniów, studentów i absolwentów, pomagające w uzyskaniu wglądu we własne potrzeby i w twórczym konstruowaniu scenariuszy własnego życia.

Niestety, instrumentalne i zorientowane na rozwiązywanie testów modele kształcenia redukują przestrzeń do ich rozwoju w edukacyjnej codzienności. Rośnie zatem znaczenie projektowania i podejmowania odrębnych interwencji edukacyjnych, tak badawczych, jak i metodycznych, eksponujących związki między narracją, refleksją i szeroko pojętą jakością życia. Niniejszy artykuł przedstawi znaczenie narracji dla konstruowania kariery, zilustrowane przez dwa odrębne projekty badawcze.

Narracja jako perspektywa i metoda

Człowiek, jako społeczny aktor zanurzony w kulturze rozumianej tu jako zbiór różnych tekstów, opisujących świat i komunikowanych jako teksty codzienności, jest jednocześnie narratorem i częścią innych narracji (West 2003). Badanie fenomenów społecznych z perspektywy narracyjnej jest tradycją mocno już osadzoną w praktyce naukowej (klasyczne badania narracyjne, badaniach biograficzne, *story-telling*) i niezwykle owocną z perspektywy poszukiwań metodologicznych zmierzających do holistycznego uchwycenia ludzkiego doświadczenia.

Znajduje również silne, humanistycznie znaczące ukorzenie w teoriach psychologicznych, filozofii, socjologii, naukach o kulturze, stwarzając szerokie pole do rozumienia fenomenu narracji jako postrzegania i doświadczania świata przez jednostki i zbiorowości. Koresponduje z bliską badaczom jakościowym hermeneutyczną ideą doświadczania innych i lepszego rozumienia siebie, odczytywanego w 'innych'.

Ta multiteoretyczna i wielodyscyplinowa sieć związków stwarza również możliwość uczynienia z narracji wartościowego instrumentarium metodologicznego, pozwalającego uchwycić proces doświadczania i konstruowania ‘bycia w świecie’, w całej jego złożoności i uwikłaniu w rozliczne konteksty, wartości, znaczenia. Narracyjność eliminuje też konieczność instrumentalnego szt. ucznego wypreparowania tego, co badane, z aksjo-normatywnej przestrzeni praktyk społecznych, nadających sens opowieści. Jak podkreśla Trzebiński (2002), struktura narracyjnej interpretacji ułatwia uwzględnienie kontekstu i uwrażliwia na niego w procesie interpretacji faktów.

Oprócz niezwyklego potencjału teoretycznego (świat przeżywany i doświadczany przez narrację i w narracji z innymi), epistemologicznego (wiedza jako konstrukt narracyjny) i metodologicznego (wyzwalanie i analizowanie narracji jako badanie) perspektywy narracyjnej, równie istotny dla badaczy nauk społecznych wybierających jakościowe orientacje, jest etyczny wymiar badania. Oddanie głosu badanym, zaproszenie do opowiedzenia własnej historii, nie tylko prowadzi do zgromadzenia wartościowego i bogatego materiału empirycznego, ale niesie wiele korzyści dla uczestników badania. Konieczność opowiedzenia swojej historii, wyeksplikowanie i nazwanie doświadczeń własnych uruchamiają niezwykle potężny potencjał refleksji, samopoznania, czy przepracowania bolesnych sytuacji, traum. Może też być drogą do upełnomocnienia i uznania poprzez nadanie wagi, stworzenie przestrzeni komunikacyjnej, w której głosy nieobecnych mogą być usłyszane i uwzględnione. Sprzyja temu dialogowy charakter badań narracyjnych, dwustronna komunikacja, oparta na partnerstwie i wymianie. Jak pisze Kostera (2003), badacz zostaje ‘obdarowany’ opowieścią, dając w zamian badanemu przyzwolenie na niepewność, poszukiwanie, myślowe eksperymenty i nieliniarne przeskoki, bez ryzyka utraty poczucia wagi budowanej ‘tu i teraz’ historii. Jego obecność jest również ważna z epistemologicznego punktu widzenia – historia opowiadana jest zawsze **komuś**, i to, dla kogo opowiadamy, odgrywa ważną rolę w konstruowaniu narracji; nie bez znaczenia pozostaje płeć i wiek badacza, postrzegane (pozorne lub prawdziwe) podobieństwa i różnice czy projektowane wyobrażenia o oczekiwaniach i zainteresowaniach badacza.

Zarówno natura samej narracji, jako umysłowej formy rozumienia świata, porządkującej doświadczenia w kategorii wartości i celów (Trzebiński 2002), jak i potencjał wzmacniania jednostkowego sprawstwa i refleksji, tkwiący w badawczej relacji korzystania z narracji jako metodologicznego instrumentarium, pozwala na wielorakie jej wykorzystanie w praktyce i refleksji edukacyjnej, wspomagającej rozwój kariery zawodowej.

Jednym z przykładów takiego podejścia jest koncepcja Marka Savickasa, który zachowań zawodowych i rozwoju kariery nie rozpatruje w izolacji od innych wymiarów życia jednostki, ale widzi je holistycznie, postrzegając projektowanie kariery jako element szeroko pojętego projektowania życia (Cybal-Michalska 2015, 2012; Savickas 2012, 2013; Minta 2016). Wymienia on następujące umiejętności, kluczowe w procesie

refleksji nad życiem zawodowym, czy to planowanym, czy doświadczanym i będącym w procesie rekonstrukcji:

- adaptacyjność (*adaptability*), a szczególnie umiejętność radzenia sobie ze zmianą oraz odporność na stres z nią związany, a także umiejętność podejmowania działań narażonych na ryzyko i brak satysfakcji oraz profitów (*risk vs. satisfaction and prize*);
- konstruowanie własnej tożsamości (*constructing of identity*), a zwłaszcza umiejętność nadawania znaczeń i sensów w procesie określania i konstruowania własnej tożsamości oraz kompetencje związane z poznawaniem i akceptacją samego siebie;
- refleksyjność, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności rozumienia samego siebie oraz określania swojego potencjału;
- umiejętność zbalansowania życia zawodowego i pozazawodowego (*work-life balance skills*);
- narracyjność (*narratability*);
- zatrudnialność (*employability*).

Na podstawie tak zdefiniowanych umiejętności, bazujących w dużej mierze na narracji jako metodzie i medium, Savickas (2011) wypracował szereg narzędzi i technik poradniczych, takich jak wywiad skoncentrowany na karierze jako historii (*career story interview*) czy tworzenie mapy przestrzeni życiowej.

Pierwsza z prezentowanych ilustracji badawczych przedstawi wyniki pilotażu badawczego nad wykorzystaniem narracyjnych metod poradniczych w pracy z młodzieżą, postrzeganych powszechnie jako nieodpowiednich dla tej grupy wiekowej radzących się.

Potencjał narracyjny w konstruowaniu kariery przez młodzież: ilustracja badawcza 1

Mimo wzrastającego zainteresowania narracyjnymi metodami w edukacji i pracy doradczej, wśród praktyków dominuje postawa sceptyczna odnośnie do możliwości skutecznego ich wykorzystania w pracy z młodzieżą. Właśnie to przekonanie stało się przesłanką do podjęcia przez jedną z współauterek tekstu, Joannę Mintę, badania na niewielkiej próbie celowej. Badanie miało charakter uczestniczący, a młodzież brała aktywny udział w warsztatach opartych na metodzie narracyjnej przed przejściem do właściwej części badawczej. Dla badaczki była to również możliwość zaobserwowania w działaniu kompetencji młodzieży do pracy z metodami narracyjnymi, by stworzyć kompletny obraz, uzupełniony o refleksję badanych nad procesem i ich percepcję dotyczącą poradnictwa narracyjnego jako innej formy relacji z doradcą zawodowym.

Badaniem objęto 10 uczniów ostatniej klasy gimnazjum (w tym 3 chłopców) i 15 uczniów ostatniej klasy liceum ogólnokształcącego (w tym 5 chłopców). Szerszą ramę oraz podstawę działań stanowił projekt pozaszkolnego wsparcia młodzieży w tranzycji edukacyjnej, między gimnazjum a szkołą ponadgimnazjalną oraz między szkołą ponadgimnazjalną a studiami.

Sformułowane zostały dwa pytania badawcze: 1) *Jaka jest gotowość młodych ludzi do pracy metodami narracyjnymi?* 2) *Jakie są ich kompetencje do korzystania z poradnictwa narracyjnego, a szczególnie z jego edukacyjnego potencjału?*

Poszukując odpowiedzi na te pytania, badaczka próbowała określić, czy i w jakim zakresie poradnictwo oparte na metodach narracyjnych sprawdzi się w pracy z młodzieżą. Istotną była też percepcja roli doradcy, odejście od zredukowania do dyrektywnej, instrumentalnej relacji, ograniczonej do uzyskania konkretnych odpowiedzi dotyczących dalszego kierunku kształcenia. Narracyjne metody pracy stwarzają przestrzeń do zredefiniowania relacji między doradcą a radzącym się, a także same w sobie zawierają cenny edukacyjny potencjał. W trakcie konstruowania opowieści o sobie powstaje niepowtarzalna okazja do np. nabywania umiejętności rozpoznawania i określenia własnego potencjału, a także do odczytywania i nazwania kontekstów, w jakich żyje młody człowiek. Spotkania z doradcą, w trakcie których wykorzystywane są narracyjne metody pracy, są okazją dla młodych ludzi do uczenia się nadawania znaczeń własnym doświadczeniom, do rozwijania umiejętności niezbędnych w samodzielnym konstruowaniu własnej kariery itp.

Poszukując w trakcie przeprowadzanych rozmów odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań, obserwowano reakcje młodzieży na narracyjne propozycje metod pracy. W większości przypadków młodzi ludzie byli zaskoczeni. Było to związane z ich oczekiwaniami wobec doradcy i ich wyobrażeniem na temat korzystania z pomocy doradcy kariery. Tym bardziej, że dla większości było to pierwsze spotkanie z takim specjalistą, a ich główną motywacją była konieczność podjęcia kolejnej decyzji edukacyjnej.

Na pytanie dotyczące oczekiwań uczniów wobec spotkań z doradcą młodzi ludzie najczęściej odpowiadali, iż oczekują, że doradca pomoże im w podjęciu decyzji, powie im, do której szkoły lub na jaki kierunek studiów powinni pójść. Swoje oczekiwania zawierali zwykle w jednym zdaniu:

- *dowiem się, do jakiej szkoły powinnam, powinienem pójść;*
- *wypełnię jakiś test i powie mi Pani, która szkoła będzie dla mnie dobra;*
- *dostanę od Pani informacje, co dzisiaj warto studiować;*
- *pomoże mi Pani wybrać szkołę.*

Oczekiwania młodzieży ujawniają pewien obraz polskiego poradnictwa zawodowego, które nadal kojarzy się ludziom, którzy nie korzystali nigdy z tego rodzaju wsparcia (albo ich doświadczenia są dość odległe) jako dyrektywne dawanie gotowych porad dotyczących wyborów edukacyjnych. Młodzi ludzie wspominali, iż takiego argumentu najczęściej używali ich rodzice, zachęcając ich do skorzystania z usług doradcy. Często

powtarzało się zdanie: *rodzice mówili mi, żebym poszła/poszedł, to dowiem się, gdzie powinnam/powiniennem pójść.*

Tylko nieliczni uczestnicy (6 osób), głównie uczniowie liceum, mówiąc o swoich oczekiwaniach, oprócz uzyskania pomocy w decyzji edukacyjnej, liczyli przede wszystkim na możliwości porozmawiania o ich przyszłości, o planach i marzeniach. Ci nieliczni młodzi ludzie tak mówili o swoich oczekiwaniach:

Ucieszyłam się, że spotkam kogoś, kto powie mi, czy mój pomysł na siebie jest realny, ktoś, kto mnie nie zna, ale chętnie ze mną porozmawia... (Ola, 19 l., liceum)

To dobrze, że zanim zdecyduję się, gdzie pójść dalej, mogę porozmawiać o tym, co chciałabym robić, a mam na siebie kilka pomysłów. Chcę studiować biologię, ale marzy mi się własna cukiernia. (Weronika, 19 l., liceum)

Chcę, żeby Pani podpowiedziała mi, co mam robić, jeśli chcę być artystą, nie wiem, czy się do tego nadaję, ale liczę, że porozmawia Pani ze mną i dzięki temu upewnię się, że to dla mnie, albo dam sobie spokój, bo wiem, że to niełatwa droga, dlatego chcę już się do niej przygotować. Adrian (16 l., gimnazjum)

Te wypowiedzi były jednak w mniejszości. Zdecydowana większość oczekiwała jedynie porady w sprawie wyboru szkoły.

To oczekiwanie pokrywało się również z wyobrażeniem sposobu działania doradcy. Młodzi ludzie spodziewali się głównie baterii testów, dzięki którym zostaną określone ich predyspozycje i otrzymają wskazanie adekwatnej do ich potencjału ścieżki edukacyjnej. W związku z tym, kiedy otrzymali kwestionariusz badania ich predyspozycji, nikt z nich nie był zaskoczony, lecz kiedy poproszono ich na kolejnym spotkaniu o narysowanie mapy ich dotychczasowego życia i mapy przyszłości, większość była zdziwiona i choć uczniowie nie odmówili wykonania tego zadania, podeszli do niego bez entuzjazmu. Kiedy okazało się po wykonaniu map, że nie tylko mieli je narysować, ale również o nich opowiedzieć, dla części z nich było to z jednej strony absolutnie zbędne – *no przecież wszystko widać, rysować i mówić to za dużo, albo jedno, albo drugie.* Z drugiej strony opowiadanie o swoim życiu sprawiało im trudność, o której mówili wprost: *nie lubię mówić o sobie, „to tak trudno mówić na swój temat, albo prosili, żebym zadawać im konkretne pytania, a oni spróbują odpowiedzieć, bo nie wiedzą, co mają powiedzieć, mimo że przed chwilą stworzyli ciekawe mapy: czy muszę to robić, nie wiem, co mam Pani powiedzieć, może Pani mnie zapytać?* Nieliczni prosili wręcz o pominięcie tej części.

To i inne zadania wykraczające poza wyobrażenie młodzieży o spotkaniu z doradcą (np. rysowanie mapy dzieciństwa, opowiadanie o dziecięcych i aktualnych bohaterach, używanie metafor w opisach życia, przyszłości, doświadczeń itp.) początkowo były przyjmowane z dystansem, między innymi dlatego, że sprawiało to trudność dużej części młodych ludzi. Niektórzy z uczestników próbując radzić sobie w tej dla nich niespodziewanej sytuacji, np. deprecjonowali zadania, w których proszono ich o narysowanie

czegoś (przyszłości, metafory ich kariery, przyszłej pracy itp.), a potem opowiedzenie o tym, co zrobili, komentując moje prośby wypowiedziami typu: *dobrze, że tego nikt nie widzi, jak bawię się w przedszkolaka, co mi to ma dać, rysowanie jakiegoś itp.* W badanej grupie nie było to związane z płcią. Dystans części młodych ludzi do proponowanych metod narracyjnych był mocno związany z ich oczekiwaniami i wyobrażeniem spotkania z doradcą, nie spodziewali się, jak się potem przyznali, że to oni będą tyle mówić w czasie tych spotkań. Dobrą ilustracją tej postawy jest komentarz jednej z uczennic: *byłam przekonana, że jak się idzie do doradcy, to głównie on będzie mi coś mówił, a ja tu ciągle muszę coś opowiadać, a najgorsze, że o sobie...* Jasno wskazuje to nie tylko na trudności w pracy z metodami narracyjnymi, ale na szerszy problem braku kompetencji narracyjnych.

Obserwując pracę młodych ludzi w trakcie spotkań doradczych, próbowano określić, jakie kompetencje pomagały im w wykonywaniu zadania. Tylko część radzących się uczniów (5 osób, w tym 2 uczniów gimnazjum) bardzo chętnie wykonywała ćwiczenia związane z projektowaniem własnej przyszłości, nie tylko tej najbliższej, poprzez rysowanie, pisanie, a zwłaszcza opowiadanie o niej. Wśród tej grupy zaobserwowano pewne wspólne cechy, takie jak ogólna swoboda i umiejętność wypowiadania się (repertuar werbalny) oraz wcześniejsze doświadczenia w opowiadaniu o swoich planach i marzeniach (społeczny wymiar komunikowania swojej opowieści innym). Narracyjność, wskazana przez M. Savickasa, jako jedna z kluczowych kompetencji współczesnego pracownika, u tych osób uczestniczących w badaniach była możliwa do zaobserwowania. Umiejętność opowiadania, konstruowania historii na swój temat, wynikała przede wszystkim z posiadania bardzo rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych i dużej kreatywności. Mówienie, także o sobie samych, nie sprawiało tym młodym ludziom trudności. Wskazywali jednak, że ta sytuacja była dla nich komfortowa, mogli mówić, co chcą, bez obaw o bycie wyśmianym. Uczestnicząca w badaniu młodzież podkreślała, że rzadko ma okazję opowiadać o sobie więcej niż udzielając odpowiedzi na pytanie: „Kim chcesz być?” i/lub „Do jakiej wybierasz się szkoły? Co chcesz studiować?”. Wspominali także, że rzadko mają możliwość w grupie opowiadać o swoich pomysłach, a jeśli tak, to nie zawsze jest odpowiednia atmosfera, aby szczerze o czymś opowiedzieć. Wskazuje to na dużą rolę otoczenia, kontekstu edukacyjnego i społecznego w budowaniu kompetencji narracyjnych.

Brak wprawy w opowiadaniu, szczególnie na swój temat, oczekiwanie bycia badanym za pomocą testów i przyzwyczajenie do udzielania odpowiedzi na pytania, np. o własne zainteresowania, częstsze niż budowanie swobodnych wypowiedzi na temat swojej przyszłej kariery, próba odgadnięcia, o czym powinni opowiedzieć młodzi ludzie doradcy, gdy ten pyta ich o ich plany – to najczęściej pojawiające się zachowania, zaobserwowane w trakcie badania.

Większość uczniów początkowo nie umiała się odnaleźć w zadaniach wymagających swobodnej wypowiedzi. Zadając pytania dotyczące zadania, próbowali odczytać, jaki klucz powinni zastosować, wykonując je. Zaobserwowano dużą trudność

w zadaniach, które wymagały umiejętności przekraczania dotychczasowych ram, np. w pytaniach o marzenia realne i nierealne, w zadaniu dotyczącym wyobrażenia sobie siebie w roli najmniej zgodnej z predyspozycjami, a jednak jako osoby odnoszącej sukces, czy też w zadaniach dotyczących odległej przyszłości.

Wyniki badania jednoznacznie wskazują, że narracyjność to umiejętność, której rozwijaniu powinno się poświęcić więcej czasu w przestrzeniach edukacyjnych, niż ma to dziś miejsce. Narracyjność nie zawsze jest wynikiem wrodzonej komunikatywności i kreatywności, lecz może być ćwiczona i wspomagana, a jej edukacyjny potencjał jest nie do przecenienia. Niestety, zbyt mało jest dziś w polskim systemie edukacji przestrzeni na jej rozwijanie. Młodzież przyzwyczajona do ciągłego bycia testowaną, deklaruje, że zbyt rzadko ma okazję opowiadać o sobie z powodu braku możliwości w napiętym programie uczenia się lub niesprzyjającej temu atmosfery, promującej inne aktywności. Tym bardziej młodzi ludzie rzadko mają okazję analizować konstruowane przez siebie opowieści pod kątem tego, czego nauczyli się tworząc je.

W jaki sposób narracja o własnej karierze wspomaga refleksyjność i sprawstwo absolwentów i studentów, pokazuje druga ilustracja badawcza, akcentująca spojrzenie na plany i oczekiwania zawodowe studentów i absolwentów z perspektywy ich dotychczasowych doświadczeń.

Potencjał narracyjny w rozwijaniu refleksji nad własną karierą: ilustracja badawcza 2

Druga ilustracja badawcza będzie przykładem tego, jak poprzez narracyjne opowiadanie o zetknięciu ze światem pracy absolwenci i studenci rozwijają własną refleksję nad postrzeganiem rynku, swoim potencjałem i możliwymi przestrzeniami rozwoju. Przedstawiony materiał empiryczny jest fragmentem danych zebranych w trakcie trzyletniego międzynarodowego porównawczego projektu badawczego EMPLOY¹, skupionego na wzmacnianiu zdolności do znalezienia i utrzymania pracy przez studentów wywodzących się z nietradycyjnych grup. Przesłanką do podjęcia projektu była obserwacja, że w perspektywie europejskiej wejście na rynek pracy tej właśnie grupy zwykle trwa dłużej, jest trudniejsze i często prowadzi do podjęcia pracy poniżej posiadanych kwalifikacji. W centrum zainteresowania znaleźli się studenci i absolwenci, a metoda wywiadów narracyjnych z nimi stała się podstawą do przygotowania refleksyjnych narzędzi dla tej właśnie grupy, a także dla pracodawców i przedstawicieli szkół

¹ Projekt EMPLOY (2015–2018) był finansowany ze środków programu Erasmus + (2014-1-UK01-KA203-001842-TP) i realizowany przez sześć uniwersytetów – Uniwersytet w Warwick (Wielka Brytania), lider projektu, Dolnośląska Szkoła Wyższa (Polska), Uniwersytet w Sztokholmie (Szwecja), Uniwersytet Algarve (Portugalia), Uniwersytet w Sewilli (Hiszpania) oraz Narodowy Uniwersytet Irlandii, Maynooth (Irlandia). Celem projektu była poprawa skuteczności wejścia na rynek pracy absolwentów poprzez wypracowanie opartych na narracjach narzędzi, takich jak: katalog dobrych praktyk uczelni wyższych w zakresie wzmacniania i zwiększania zatrudnialności absolwentów oraz model doradztwa poprawiającego i wzmacniającego zatrudnialność studentów/absolwentów nietradycyjnych.

wyższych, aktywnych w obszarze poradnictwa kariery i wzmacniania związków między uniwersytetem a pracodawcami².

Każdy z sześciu partnerów projektu przeprowadził 20 wywiadów biograficznych ze studentami ostatniego roku studiów pierwszego stopnia, a po upływie roku od czasu pierwszej rozmowy badacze spotkali się ponownie z osobami badanymi, aby dowiedzieć się, co zmieniło się w ich życiu po ukończeniu studiów, w jaki sposób radzą sobie na rynku pracy, jak konstruują swoją karierę. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrano próbkę zebraną przez polski zespół, w którego skład wchodziła także współautorka tekstu³.

Również w tym projekcie znaczące okazało się podejście M.L. Savickasa, który w swojej koncepcji podkreśla istotność procesu nadawania znaczeń zawodowym zachowaniom i doświadczeniom, a karierę rozumie jako subiektywną konstrukcję, na podstawie której jednostki nadają znaczenie przeszłym wydarzeniom, aktualnym doświadczeniom i przyszłym dążeniom. Narracja jest niezbędna do uchwycenia sposobu, w jaki przeszłość, przyszłość i teraźniejszość, subiektywnie postrzegana przez jednostkę, wplątana jest do „tematu życia” (*life theme*) człowieka. Biograficzne zasoby jednostek stanowią ich wyposażenie w procesie przystosowania się do społecznych zmian, jakie będą rozgrywać się w ich życiu zawodowym (Minta 2012, 2014).

Analizując narracje studentów i absolwentów dotyczące konstruowanie kariery, wyróżniono 3 zasadnicze strategie, dwie o charakterze adaptacyjnym i jedną transgresyjną, o szczególnie dużym potencjale dla wspierania tranzycji i budowania kariery (szerzej patrz także Czubak-Koch i in. 2017). Pierwsza z konstruowanych strategii budowy kariery opiera się na randze znaczenia kompetencji „popartych” wiarygodnością dyplomu, przy czym to znaczenie nie jest przekonaniem samych badanych, ale postrzeganym przez nich, niekiedy jako instrument, dyktatem rynku czy branży, z którą wiążą swoją przyszłość.

Powiem tak, chcąc pracować w szkole ja muszę zrobić tego magistra (...) ten dyplom magistra trzeba mieć. Na razie to tak się czuję, że już coś mam, ale to wciąż za mało. (Katarzyna)

To tylko papier (...) niby wszyscy wiedzą, że nic nie gwarantuje, ale bez niego wiele drzwi się zamyka. (Anna)

Studia nie są już gwarancją sukcesu. Teraz każdy ma studia i nie ma pracy po studiach. Mamy taką świadomość, że studiujemy, ale nie wiadomo, czy będziemy pracować w swoim zawodzie (...). (Sylwia)

² Wypracowane materiały w wielu wersjach językowych dostępne są na stronie projektu employ.dsw.edu.pl

³ Adrianna Nizińska, praca w zespole projektowym we współpracy z Ewą Kurantowicz i Magdaleną Czubak-Koch.

Drugim częstym działaniem, dyktowanym przez konieczność, ale postrzeganym też w kategoriach strategicznych, jest podejmowanie niesatysfakcjonującego zatrudnienia postrzeganego jako tymczasowe, chwilowe, będące jedynie krokiem do tej ‘prawdziwej’ pożądanej pracy. Badani jasno mówią tu nie tylko o potrzebie zabezpieczenia finansowego na poczet pokrycia kosztów studiów, ale o konieczności zdobycia doświadczenia, które jest wymagane przez pracodawców.

Ja zdecydowałam się teraz na pracę bardzo daleko od mojego miejsca zamieszkania. Dojeżdżam aż 30 km, zajmuje mi to prawie 3 godziny dziennie. To bardzo dużo. Nie zamierzam wyprowadzać się z mojego miasta, dlatego też wiem, że w tym miejscu popracuję tylko rok, a potem już z tym doświadczeniem, będę szukała pracy w mojej okolicy. Ja byłam w zeszłym roku na takiej rozmowie kwalifikacyjnej do przedszkola integracyjnego, ale wiem, że przegrałam z dziewczyną, która miała doświadczenie. (Karolina)

Analizując narracje badanych, jasno widać, iż studenci w dużej mierze podejmują działania o charakterze adaptacyjnym, podyktowane tym, jak postrzegają rynek pracy i oczekiwania pracodawców. Mimo poczucia niestabilności i chwiejności rynku pracy, podejmują próby długofalowego planowania i inwestują w działania, których co do zasady nie postrzegają jako sensownych, wartościowych, pożądanych, ale wierzą, że tak widzi je szeroko rozumiany ‘rynek’ i pracodawcy. Mobilizują swoje zasoby biograficzne, oczekując, że strategia zaprocentuje w przyszłości. Świat pracy jawi się jako teren nieprzejrzystej i skomplikowanej gry społecznej, w której nie wszystkie reguły są jawne, a indywidualne walory ‘graczy’ nie mają dużego wpływu na wynik, liczy się odkrycie, zrozumienie i zastosowanie reguł. Pojawiająca się refleksja i namysł dotyczą raczej konstatacji i poczucia ograniczonego wpływu na bieg wydarzeń, sprawstwo jest ograniczone, można jedynie mniej lub bardziej sprawnie realizować przepis na dany sposób działania.

Nieco inny jest wydźwięk kolejnego zabiegu podejmowanego przez studentów w ramach budowania swojej kariery. Jest nim różnicowanie strategii w zależności odżądanego sektora czy typu zatrudnienia: dążenie do stabilnej umowy o pracę, najchętniej w sektorze państwowym, ujawnia inny kapitał biograficzny niż plany rozpoczęcia własnej działalności biznesowej lub szukanie innych, mniej stabilnych, lecz bardziej elastycznych form zatrudnienia. Dużą rolę odgrywa tu nie tylko samoświadomość, ale i potrzeba bycia twórczym, rozwijania swoich pasji. Wyraźnie zaznacza się tu balansowanie między potrzebą bezpieczeństwa a potrzebą samorealizacji i spełnienia oraz bycia niezależnym.

Taką rzeczą, którą zrozumiałam całkiem niedawno i dosyć dobitnie, właśnie przez doświadczenie to do mnie dotarło, to było to, że te różne doświadczenia, które miałam, jakby cały czas kierują mnie ku takiej drodze, żeby otworzyć swoją firmę i pracować na swój rachunek. I robić to, co chcę. (Urszula)

Pracuję w prywatnym przedszkolu, ale chciałabym znaleźć pracę w państwowym, na umowę o pracę. (...) Wydaje mi się, że jest to lepsza opcja, bardziej bezpieczna. (Kinga)

W zacytowanej pierwszej wypowiedzi (narracja Urszuli) wyraźnie widać potencjał narracyjnego myślenia i budowania tożsamości, aspiracje, plany i wyobrażenia o dobrej pracy są wypadkową refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami i samoświadomością wyrażoną w chęci sprawowania kontroli nad własną karierą. Widać tu wyraźnie, jak narracja, jako specyficzny sposób rozumienia świata, staje się połączeniem doświadczenia z refleksją, doświadczenie narracyjne prowadzi zaś do interpretowania dziejących się zdarzeń, a także własnych zachowań i stanów emocjonalnych, jako epizodów rozwijającej się historii (Nizińska 2008).

To właśnie narracje uczestników projektu stały się podstawą do stworzenia przewodnika dla studentów, oferującego materiały edukacyjne wspomagające budowanie kariery. Zaproponowane narzędzie miało co do zasady różnić się od typowych poradników ‘jak szukać pracy’, jako punkt wyjścia proponowało użytkownikowi namysł nad własną biografią, rysowanie osi czasu i sytuowanie na niej zarówno faktualnego, jak i refleksyjnego wymiaru własnej historii. Głównym celem poradnika było zachęcenie do refleksji nad tranzycjami ze świata uniwersytetu do świata pracy oraz pomoc w rozpoznaniu własnych zasobów i mocnych stron, wykraczających często ponad oczywiste certyfikaty, szkolenia i kursy, a związanych z talentami, pasjami, szeroko rozumianymi doświadczeniami, nie tylko o zawodowym charakterze. Narracyjna zdolność do opowiedzenia swojej historii, tak jak postrzegana jest tu i teraz, była rozumiana jako klucz do dalszego, prorozwojowego jej budowania, ‘opowiadania swojego życia’, w tym zawodowego, postrzeganego w wymiarze procesualnym.

Podsumowanie

W przypadku pierwszej ilustracji badawczej oparte na metodach narracyjnych narzędzia pracy doradczej stały się przesłanką i pretekstem do przeprowadzenia badań nad narracyjnymi kompetencjami młodzieży i ich rolą w konstruowaniu kariery. Druga ilustracja badawcza to z kolei przykład tego, jak dzięki narracjom studentów i absolwentów dotyczących ich doświadczeń na rynku pracy można zyskać lepszy wgląd w mechanizmy konstruowania kariery, osadzone w jednostkowych biografiach oraz szerszych społecznych kontekstach. Jak pokazują oba projekty, kompetencje narracyjne i ich rozwijanie dzięki metodom opartym na pracy z własną biografią, historią, są ważnym kierunkiem w myśleniu o edukacyjnym wsparciu budowania i rozwijania własnej kariery, zarówno przez młodzież, jak i studentów czy absolwentów.

Sięgając po narracyjne podejście w pracy edukacyjnej, można pokazać uczącym się w różnym wieku, jak skorzystać z edukacyjnego potencjału opowieści o swojej karierze, uwrażliwić ich na możliwości, jakie daje im tworzenie własnej historii życia oraz wiedza, jaką mogą uzyskać w procesie konstruowania opowieści o własnym życiu, w kontekście przeżytej przeszłości, doświadczanej teraźniejszości i wymarzonej przyszłości.

Bibliografia

- Cybal-Michalska A., 2012, *Konstruowanie kariery procesem inwestowania w jej portfolio*, Dialogi o Kulturze i Edukacji, 1 (1), 71–86.
- Cybal-Michalska A., 2015, *(Meta)analityczna wartość założeń teorii kariery – przyczynek do dyskusji na temat teorii konstrukcji kariery Marka L. Savickasa*, Studia Poradownicze, 4, 52–63.
- Czubak-Koch M., Monteagudo J.G., Nizińska A., Padilla-Carmona M.T., 2017, *Między uniwersytem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich*, Dyskursy Młodych Andragogów, 18, 9-18.
- Kostera M., 2003, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa.
- Minta J., 2012, *Od aktora do autora : wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa.
- Minta J., 2014, *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradowniczej*, Dyskursy Młodych Andragogów, 15, 113–128.
- Minta J., 2016, *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Nizińska A., 2008, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów praktyków*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Savickas M. L., 2011, *Constructing careers: actor, agent, and author*, Journal of Employment Counseling, 4 (48), 146–190.
- Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- West L., 2003, *Kształcenie lekarzy. Studium auto/biograficzne*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1(21), 141-156.

Educational potential of narration in constructing a career. Research two-voice

In this article we address the issue of the importance of the educational potential of narration and narrative competences in the process of constructing careers by young people and adults. Prolonged education, difficult educational and professional transitions experienced by young people, as well as the destabilized nature of modern careers, result in a growing sense of uncertainty, unpredictability and inability to control their design and course. This feeling applies both to young people facing the choice of further education path, as well as students and graduates taking their first steps in the labour market. Therefore, the need to support the development of career competencies, including narrative competencies, both in young

people and adults is becoming more and more visible. In this article we present the importance of narration for the construction of a career, illustrated by two separate research projects.

Keywords: *narration, career, narrative competences, career constructing by youth and adults*