

BARBARA MERRILL

Uniwersytet Warwick, Wlk. Brytania

***Gender, klasa społeczna, biografia:* teoria, badania, praktyka¹**

Artykuł opisuje życie brytyjskich mężczyzn i kobiet z klasy robotniczej, którzy jako dorośli zdecydowali się na powrót do edukacji w szkołach wyższych i instytucjach kształcenia dalszego (*further education*). Pojęcie kształcenia dalszego wymaga wyjaśnienia – jest to ponadobowiązkowa oferta edukacyjna koledżów, umożliwiająca realizację kursów zawodowych i akademickich. Mimo że koncentruję się tutaj na badaniach realizowanych w Wielkiej Brytanii, mam nadzieję, że głosy, doświadczenia, zmagania i sukcesy uczących się przedstawione w tym tekście będą zrozumiałe i wydadzą się znaczące także w Polsce.

Przedstawione historie pochodzą z kilku projektów badawczych, koncentrujących się na dostępie do kształcenia (*access*), doświadczeniach edukacyjnych i tożsamościach edukacyjnych (*learning identities*) dorosłych z klasy robotniczej w różnych środowiskach uczenia się. Doświadczenia te, zwłaszcza w instytucjach kształcenia wyższego, mogą się wydawać kulturowo onieśmielające z uwagi na ich całkowitą odmienną od kulturowego środowiska klasy robotniczej, które badani znali i w którym żyli. Jak radzili sobie z tymi różnicami? Jak byli w stanie funkcjonować w tych dwóch skontrastowanych światach? Jaki był wpływ uczenia się na ich tożsamość i środowisko życia ukształtowanych przez klasę, rasę i perspektywę *gender*? Powyższe zagadnienia zostaną przedstawione w kontekście brytyjskiej polityki *lifelong learning*.

Motywacja powrotu do uczenia się u ludzi dorosłych oraz ich doświadczenia edukacyjne muszą być lokowane w historycznym i biograficznym kontekście uprzednich doświadczeń szkolnych, które zwykle kształtowała przynależność do klasy społecznej,

¹ Tekst zaprezentowano w ramach III edycji seminarium „Teorie edukacyjne w ogniu krytyki” zorganizowanego przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu 23 listopada 2010 r.

rasy i płci kulturowej – *gender*. *Gender*, rasa i klasa społeczna to trzy dominujące zagadnienia w społeczeństwie brytyjskim. Studiowanie może prowadzić do zmiany tożsamości, jeśli dzięki nabytemu poczuciu sprawstwa (*agency*) jednostka jest w stanie pokonać uprzednie strukturalne bariery w uczeniu się obecne w jej biografii. Opowiadając o swoich doświadczeniach z uczeniem się, uczestnicy odsłaniają dialektykę podmiotowego sprawstwa i struktury, konstruując swoją tożsamość uczącego się (*learner identity*). Odwołując się do metod biograficznych, artykuł ten skupia się na sposobach kształtowania tożsamości w wymiarze jednostkowym i społecznym. Pokazuje także, jak z biegiem czasu tożsamość może się zmienić, nie tracąc jednak przy tym własnych korzeni, charakterystycznych dla klasy pochodzenia uczących się.

Kontekst badawczy

Przedstawione w artykule historie są owocem dwóch projektów badawczych finansowanych przez Unię Europejską, PRILHE i RANLHE², koncentrujących się na problematyce dostępu do kształcenia (*access*), zatrzymania studentów w systemie edukacyjnym (*retention*) i odpadu szkolnego (*drop-out*). W oba te projekty zaangażowani byli także badacze z Polski – Ewa Kurantowicz i Adrianna Nizińska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Podobnie jak we wcześniejszym projekcie TSER³, zainteresowano się dorosłymi studentami z klasy robotniczej uczestniczącymi we wstępnym kursie, którego ukończenie umożliwia studiowanie w szkołach wyższych (tzw. *access courses*). Wszyscy ci studenci korzystali z oferty zaprojektowanej specjalnie dla uczących się dorosłych. Dwa z tych programów (*Foundation Degree* oraz *2 + 2 Social Studies Degree*) przewidywały rozpoczęcie edukacji w lokalnych koledżach kształcenia dalszego (FEC) i jej kontynuację w uniwersytetach – w opisywanych przypadkach był to Uniwersytet Warwick. Oba programy wymagają dokładniejszego omówienia. Program *Foundation Degree* został niedawno wprowadzony przez rząd. Studenci realizowali kursy dotyczące zarządzania i rozwoju środowiska lokalnego

² PRILHE i RANLHE to akronimy europejskich projektów badawczych realizowanych odpowiednio w ramach inicjatyw Komisji Europejskiej: Socrates Grundtvig i Transversal Programme. PRILHE to zakończony już projekt dotyczący promowania refleksyjnego, krytycznego uczenia się w szkołach wyższych, RANLHE wkracza w ostatni rok realizacji i koncentruje się na dostępie do edukacji i retencji (zatrzymaniu w systemie) nietradycyjnych studentów w szkołach wyższych. Więcej informacji uzyskać można na stronie projektu – www.ranlhe.dsw.edu.pl

³ *The Socio-Economic Research Programme* (TSER) – utworzony w 1994 roku w ramach Czwartego Programu Ramowego Komisji Europejskiej, finansujący międzynarodowe inicjatywy badawcze. Do roku 2003 sfinansowano 63 projekty dotyczące edukacji, z czego część dotyczyła także edukacji dorosłych i całościowego uczenia się (przyp. A. Nizińska).

(*Community Enterprise and Development*), a następnie pracowali w sektorach związanych z rozwojem społeczności lokalnych i wolontariatem. Z kolei program 2+2 *Social Studies* adresowany był do dorosłych pozostających długi czas poza systemem edukacyjnym. Program trwał cztery lata, ponieważ pierwsze dwa lata miały być ekwiwalentem pierwszego roku na tradycyjnych studiach licencjackich, tak, by umożliwić słuchaczom nadrobienie wieloletnich zaległości oraz nabranie pewności siebie i umiejętności uczenia się. Jeszcze inną grupą badanych byli studenci zaoczeni brytyjskich uniwersytetów, studiujący nauki społeczne i humanistyczne.

Zagadnienia polityczne: wzrost uczestnictwa, uczenie się przez całe życie i inkluzja społeczna

Inicjatywy polityczne w zakresie uczenia się przez całe życie i wzrostu edukacyjnego uczestnictwa w Wielkiej Brytanii i całej Europie otworzyły nowe możliwości partycypacji w kształceniu dalszym i wyższym dla będących w mniejszości grup studentów z klasy robotniczej, którzy wcześniej niezwykle rzadko dochodzili do tych szczebli kształcenia. Obserwowana obecnie koncentracja rządu na kwestiach uczenia się przez całe życie i inkluzji społecznej w dużej mierze ma też charakter ekonomiczny. Wyraźnie podkreśla to jeden z dokumentów dotyczących uczenia się przez całe życie:

Kreowanie kultury uczenia się na przestrzeni całego życia jest kluczowe dla osiągnięcia i podtrzymywania międzynarodowej konkurencyjności (...) Poziom kwalifikacji siły roboczej jest istotą naszej konkurencyjności. Błyskawiczne zmiany technologiczne i organizacyjne oznaczają, że bez względu na to, jak dobra była edukacja bazowa jednostki, niezbędne jest jej ciągle wzmacnianie poprzez dalsze kształcenie w toku całego życia zawodowego (Departament Edukacji i Zatrudnienia 1995, s. 3–4).

Współcześnie w Wielkiej Brytanii wysiłki skupione są wokół kształcenia zawodowego i uczenia się w miejscu pracy kosztem społecznych aspektów uczenia się. Jak podkreśla J. Field, w *perspektywie globalnej polityczne działania napędzane są problemami ekonomicznymi: w centrum sytuacji znajduje się raczej konkurencyjność niż obywatelstwo* (2006, s. 3). Ten kierunek działania kontynuuje także obecny rząd.

Wprowadzenie *Foundation Degree* jest doskonałym przykładem takiej polityki. Celem tego programu było połączenie studiów akademickich z zawodowymi, ze szczególnym akcentem na uczenie się w środowisku pracy. Mimo istniejących nacisków politycznych na wdrażanie postulatów uczenia się przez całe życie nadal dostrzegany jest rażący podział klasowy, jeśli chodzi o uczestnictwo w edukacji. Przedstawiciele klas wyższych i średnich wykazują dwukrotnie większe prawdopo-

bieństwo kontynuowania nauki niż nisko- lub niewykwalifikowani przedstawiciele klasy robotniczej. Ponad połowa tej ostatniej grupy nie przekroczyła progu szkoły po zakończeniu kształcenia obowiązkowego.

Szereg kulturowych, instytucjonalnych, politycznych i ekonomicznych barier wciąż jeszcze utrudnia uczestnictwo edukacyjne tym, którzy pozostają na obrzeżach społeczeństwa. Jednakże wraz ze stopniowym otwieraniem się drzwi uniwersytetów i rozwojem sieci FEC mniejszościowe grupy studentów z klasy robotniczej podejmują kształcenie i uzyskują dyplomy. Kształcąc ludzi dorosłych, musimy być krytyczni wobec podejścia ekonomicznego i podkreślać za J. Fieldem (2006), że idea *lifelong learning* niesie znaczące korzyści społeczne dla jednostek i zbiorowości. Ilustrują to także biografie dorosłych studentów.

Tradycje edukacji klasy robotniczej

Uczestnictwo klasy robotniczej w edukacji nie jest zjawiskiem nowym, zainicjowanym przez politykę całonocnego uczenia się. Historycznie rzecz biorąc, edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii sięga korzeniami do niezależnych organizacji oświatowych działających wśród klasy robotniczej w XIX wieku, takich jak Ruskin College czy Liga Plebejska (*Plebs League*). Niektóre z nich miały charakter radykalnych ruchów klasy robotniczej, wykorzystujących edukację dorosłych do poszukiwania „naprawdę pożytecznej wiedzy”, dzięki czemu promowano działania polityczne, uzyskując znaczącą siłę polityczną i transformując społeczeństwo (Johnston 1988). Należy jednak podkreślić, że wszystkie te ruchy wykluczały kobiety pochodzące z klasy robotniczej. Do dzisiaj w wielu społecznościach lokalnych istnieją centra radykalnej edukacji dla klasy robotniczej.

Edukacja kobiet z klasy robotniczej wzmocniła się w latach 70. XX wieku pod wpływem ruchów feministycznych i feministycznie zorientowanych edukatorów pracujących z kobietami, często w środowiskach lokalnych. Również ten typ edukacji stawia w centrum uwagi cele społeczne i transformację poprzez programy nauczania, jak np. *women studies*, zorientowane na przyczyny ucisku kobiet w społeczeństwie. J. Thompson wyjaśnia:

Miało to także wymiar tworzenia przestrzeni edukacyjnych dla kobiet i tylko dla nich przeznaczonych programów; utworzono Centrum Edukacyjne dla Kobiet w Southhampton, gdzie priorytetem, obok emancypacyjnego uczenia się i „naprawdę przydatnej” feministycznej wiedzy, były kwestie jednostkowej i politycznej przemiany oraz oddanie się społecznym i zbiorowym postulatom wydobywania kobiet z podziemia (Thompson 2000, s. 47).

Radykalna edukacja dorosłych dla kobiet, czy szerzej rzecz ujmując, cała radykalna edukacja, zaczęła zanikać wraz z rządami M. Thatcher. Jednakże pod koniec lat 70., wraz z rządowymi inicjatywami politycznymi, takimi jak kursy przygotowawcze do edukacji (*access courses*), zwiększyły się możliwości powrotu kobiet do studiowania. Kursy te przygotowywały dorosłych do podjęcia studiów pierwszego stopnia, potencjalnie otwierając drogę do dalszego studiowania na uniwersytetach.

Szkolnictwo wyższe

Wraz z rozwojem politycznych strategii uczenia się przez całe życie zmieniają się, choć niekiedy z oporami, także instytucje kształcenia wyższego w całej Europie. Zmiany te wynikają z nowych relacji między uczelniami a rządami, nowych trendów społecznych i ekonomicznych oraz pod wpływem globalizacji. W wymiarze zewnętrznym uniwersytety wchodzą w związki z innymi wytwórcami wiedzy, w wymiarze wewnętrznym pojawiają się nowe grupy studentów. Jak wskazał R. Barnett, więzi instytucjonalne rozluźniają się wraz ze wzrostem powiązań w szeroko rozumianym społeczeństwie (2003, s. 27). Procesy tak ukierunkowanych zmian w Wielkiej Brytanii umożliwiły dorosłym z klasy robotniczej ponowne podjęcie uczenia się i wejście do świata akademickiego. Ten typ studentów wnosi do procesu uczenia się własne doświadczenia, biograficzny i kulturowy багаż, czy – odnosząc się do P. Bourdieu – konkretny *habitus* lub zespół dyspozycji modelujących reakcje i zachowania jednostki w specyficzny sposób. W toku studiów dorośli studenci tworzą i przebudowują własną tożsamość edukacyjną (*learning identity*)⁴. Jednakże włączanie dorosłych studentów w kulturę uniwersytecką nie zawsze ma charakter bezpośredni:

...w praktyce dostęp do edukacji oraz kontynuacja nauki w koledżach i na uniwersytetach, zwłaszcza dla kobiet z klasy robotniczej, nadal napotyka bariery instytucjonalne, strukturalne i kulturowe. Są one w szerokim kontekście związane z kwestiami klasy i gender. Mimo obecności sporej grupy dorosłych w koledżach i na uniwersytetach Wielkiej Brytanii dominujące jest nadal dopasowanie instytucji do potrzeb młodych ludzi, a nie np. kobiet, które łączą różne role w sferze prywatnej i publicznej. Życie kobiet i ich uczestnictwo w edukacji także ujawniają

⁴ *Learning identity*, tłumaczona jako „tożsamość edukacyjna”, nie jest tym samym co tożsamość uczącego się (*learners identity*), choć w wielu tekstach pojęcia te traktuje się synonimicznie. Dla mnie tożsamość edukacyjna (*learning identity*) jest węższa od *learners identity* – tożsamości uczącego się, gdyż w ramach tej drugiej sytuuje także zmiany zachodzące w tożsamości na skutek uczenia się – osobowe, społeczne, kulturowe. Tożsamość edukacyjna to postrzeganie się jednostki jako ucznia i rozwijanie umiejętności i sprawności z tym związanych.

przenikanie się czynników klasy i gender w procesie kształtowania ich tożsamości (Merrill, 2003, s. 134).

W toku studiowania dorośli studenci uczą się konstruowania i rekonstruowania tożsamości edukacyjnej w specyficznym środowisku uczenia się, kulturze i strukturach dopasowanych do potrzeb młodszych, tradycyjnych studentów.

Gender, klasa i podejście biograficzne

Gender

Badaczki feministyczne wykorzystują historie życia i podejścia biograficzne, by dopuścić do głosu kobiety i opowiedzieć historie ich zniewolenia. Traktują to jako instrument krytyki męskiej socjologii czy tzw. męskiego nurtu (*malestream*), ignorującego życie kobiet i postrzegającego je jako mało znaczące z perspektywy socjologicznej. Jak zauważa S. Reinharz:

Praca biograficzna zawsze była ważnym elementem ruchu kobiecego, ponieważ wydobywała kobiety z mroku, korygowała zapisy historyczne i umożliwiała kobiecym czytelniczkom i pisarkom identyfikację z tematem (1992, s. 126).

Z kolei dla J. Thompson opowiadanie historii jest:

sposobem egzekwowania krytycznej świadomości i wytwarzania od wewnątrz wiedzy o gender, klasie i edukacji, opartej na konkretnych, osobistych i podzielanych wspólnie doświadczeniach. Celem nie jest dążenie do prawdy ostatecznej, ale poszukiwanie szerszego, bardziej zróżnicowanego rozumienia (2000, s. 6).

Feministyczne orientacje biograficzne podkreślają także związki między osobistymi i politycznymi oraz publicznymi i prywatnymi aspektami życia. Indywidualne biografie często ujawniają, że prezentowane z perspektywy *mikro* osobiste doświadczenia nierzadko podzielane są na poziomie *makro* – w wymiarze klasowym, etnicznym i *gender*. Ukazują to prace C. Wright Millsa, który przypomina nam, że *osobiste zmagania danych środowisk (milieu) powiązane są z publicznymi kwestiami struktury społecznej* (1973, s. 14).

Feministyczne badaczki biografii, zwłaszcza w edukacji dorosłych, podtrzymują korzenie akademickiego feminizmu przez opowiadanie historii z życia codziennego. Z kolei w ostatnich latach, na skutek dominacji postmodernizmu, wiele akademickich nurtów feministycznych zyskuje charakter elitarny i wyklucza inne kobiety poprzez język i poruszaną tematykę (Merrill, Puigvert 2001, s. 308). B. Skeggs (1997) w swoim

studium powracających do edukacji kobiet z klasy robotniczej także jest krytyczna wobec feministek akademickich. Im bardziej wyrafinowane teoretycznie stają się feministyczne analizy, tym mniej prawdopodobne jest to, że będą mogły przemawiać do kobiet spoza tego kręgu. Debata między postmodernistycznym a materialistycznym feminizmem lokuje się w kompletnie innej przestrzeni niż przestrzeń życia badanych kobiet. W efekcie dochodzi do wytworzenia feministycznej wiedzy, ale nie jest ona równomiernie dystrybuowana (tamże, s. 141). Dlatego feministyczne badania nad edukacją dorosłych są ważne z punktu widzenia kontynuowania opowieści o zwykłym, codziennym życiu kobiet.

Jednakże kategoria *gender* nie może być traktowana autonomicznie, ponieważ doświadczenia badanych kobiet zawsze usytuowane są w konkretnej klasie społecznej. *Gender* i klasa społeczna są ze sobą nierozzerwalnie związane. Dla B. Skeggs, ... *kategoria „kobieta” jest zawsze produktem procesu, który odwołuje się do klasy społecznej, a klasowość wytwarza bardzo konkretne skutki doświadczane w codziennym życiu* (tamże, s. 2).

Klasa (społeczna) a tożsamość uczącego się

Przedstawione w tym artykule biografie studentów ujawniają, jak ważnym dla społeczeństwa brytyjskiego zagadnieniem jest klasa społeczna (w tym samym stopniu, co *gender* i rasa) i wpływ pochodzenia klasowego na życie człowieka. Badania biograficzne stają się doskonałym narzędziem eksponującym te zjawiska.

Na pierwszy rzut oka badania biograficzne mogą się wydawać zbyt indywidualistyczne jak na podejście mające wskazywać na znaczenie klasy społecznej w uczeniu się dorosłych. Biografie często analizowane są jako indywidualny sposób rozumienia świata społecznego, lecz konstruując swoją biografię, jednostka odnosi się do znaczących innych i społecznego kontekstu. Biografia zatem nigdy nie jest konstruktem czysto jednostkowym (Merrill 2007, s. 71).

Pojęcie klasy społecznej, niegdyś dominujące w brytyjskich teoriach socjologicznych, utraciło swą popularność wraz z pojawieniem się postmodernizmu i z tzw. zwrotem kulturowym (*cultural turn*) (Abbott 2001). Dla wielu socjologów klasa społeczna stała się kategorią przestarzałą i zaczęła być postrzegana jako zupełnie nieprzydatna w analizach życia ludzi (Pahl 1989). Mimo to można dostrzec oznaki ponownego, choć zróżnicowanego, podejmowania wcześniejszych koncepcji socjologicznych i uznawania wagi przynależności klasowej (Devine et al. 2005; Savage 2000; Skeggs 1997). Jak twierdzi B. Skeggs:

Porzucenie klasy jako narzędzia teoretycznego nie jest równoznaczne z nieistnieniem klas, pokazuje tylko, że niektórzy teoretycy nie doceniają tej kategorii (...)

Ci, którzy się wycofują, ignorują znaczenie klasy lub twierdzą, że jest to kwestia mocno przebrzmiała... (Skeggs 1997, s. 6–7).

Przepaść pomiędzy bogatymi a biednymi w Wielkiej Brytanii jest widoczna, jak zawsze. Zdaniem A. Kuhna (1995) przynależność klasowa określa nie tylko materialne warunki życia ludzi, ale i stan ich psychiki. Jak przypomina nam A. Sayer, klasa wpływa na to, jak jesteśmy oceniani przez innych, i określa ich sposób odnoszenia się do nas, co w efekcie skutkuje naszym poczuciem własnej wartości (2005, s. 1).

Jednakże nie można analizować klasy społecznej w izolacji od innych parametrów położenia społecznego. Zgadzam się z twierdzeniem F. Anthias, że:

W ramach społeczeństw i narodów, wewnątrz tzw. wspólnot, istnieją podziały i konflikty na tle zarówno klasowym, etnicznym, rasowym, jak i gender i każdym innym, związanym ze społecznymi kategoriami i pozycjami (2005, s. 24).

Przenikanie się nierówności oznacza, że klasa jest zawsze współkonstruowana przez płeć i rasę, a płeć przez klasę, rasę i tak dalej (tamże, s. 33). Badacze nauk społecznych coraz częściej włączają *gender* i rasę w analizy stratyfikacji społecznej. Pomocne jest tu pojęcie tożsamości, ponieważ wprowadza zagadnienie świadomości i pytanie, „gdzie jest moje miejsce?” w odniesieniu do klasy, *gender* i pochodzenia etnicznego. Pojęcie tożsamości podnosi kwestię pozycji społecznej oraz usytuowania siebie i innych w systemie społecznym, zarówno w przeszłości, jak i w danym momencie, co znajduje wyraz w opowiadanych historiach życia.

Wielu dorosłych studentów w omawianych projektach badawczych identyfikowało się z klasą robotniczą, co znacząco wpływało na ich tożsamość zarówno w trakcie studiowania, jak i po zakończeniu studiów. Jednakże momentami było im trudno łączyć ze sobą tożsamość akademicką i tożsamość klasową. Dla niektórych wiązało się to z oddaleniem się od rodziny i przyjaciół, chociaż – jak zapewniali – starali się trzymać swoich korzeni klasowych. Postrzeganie siebie i własna tożsamość tych, którzy studiowali w szkołach wyższych, były zawsze kruche i ulegały osłabieniu w publicznej sferze elitarnych uniwersytetów przeznaczonych dla klasy średniej. Wywoływało to u nich poczucie bycia oszustami po to, aby przebywać w tej akademickiej przestrzeni i studiować oraz wrażenie swoistego niedopasowania. W niektórych sytuacjach uruchamiali własny potencjał sprawstwa, by poradzić sobie ze studiowaniem i pokonać napotymane utrudnienia kulturowe, klasowe i strukturalne. Uczenie się w tranzycyjnej przestrzeni uniwersytetu umożliwiało testowanie i rekonstruowanie poczucia własnej tożsamości, dyspozycji i *habitusu*.

Odwołując się do biografii, można powiązać tożsamość i *habitus* jednostki z zewnętrznym światem społecznym czy wzmocnić rozumienie dialektycznych związków pomiędzy strukturą i poczuciem sprawstwa. We wcześniejszych artykułach, napisanych wspólnie z R. Johnstonem (Johnston, Merrill 2004, 2004a), analizowaliśmy wpływ czynników osobistych, interakcyjnych i instytucjonalnych na tożsamości edu-

kacyjne (*learning identities*), by wskazać niezbędne zmiany w uniwersytetach, zmierzające do dopasowania się do potrzeb studentów dorosłych i wspierania ich w tworzeniu pozytywnych tożsamości edukacyjnych. W tym tekście skupię się na związkach między tożsamością edukacyjną, habitusem klasy robotniczej i innymi tożsamościami, które studenci rozwijają podczas uczenia się w instytucjach kształcenia akademickiego.

Badania nad tożsamościami edukacyjnymi

W ostatnich latach można zaobserwować znaczący wzrost zainteresowania procesami uczenia się i doświadczeniami edukacyjnymi, ujmowanymi z punktu widzenia osoby uczącej się, z wykorzystaniem metod biograficznych i autobiograficznych. Przydatność tych podejść metodologicznych wynika z faktu, iż umożliwiają one zrozumienie orientacji jednostki i jej doświadczeń związanych z uczeniem się na przestrzeni całego życia. Do opisu tych procesów wykorzystywane są pojęcia „kariery edukacyjnej” (*learning career*), „trajektorii uczenia się” (*learning trajectory*) i „tożsamości edukacyjnej” (*learning identity*). Pojęcie kariery edukacyjnej było wykorzystywane przez M. Bloomera i P. Hodkinsona (2000) w ich badaniu nad szesnasto- i dziewiętnastolatkami w koledżach FE, a następnie rozwijane przez takich badaczy, jak B. Crossan, J. Field, J. Gallacher i B. Merrill (2003) w studium nad marginalizowanymi grupami uczniów dorosłych w koledżach FE. W drugim z przedstawionych badań kariera edukacyjna została zdefiniowana jako pojęcie wspierające rozumienie biograficznych procesów doświadczania przez dorosłych powrotu do uczenia się i ciągłego, naprzemiennego angażowania się w edukację w określonym przedziale czasowym (Merrill 2001, s. 1). Jednakże, zgodnie z regułami symbolicznego interakcjonizmu, w trakcie badań dokonał się gwałtowny zwrot, kwestionujący przekonanie, że kariera edukacyjna musi być zamknięta w pewnych linearnie rozumianych ramach czasowych. W projekcie realizowanym z R. Johnstonem wykorzystywano pojęcie „tożsamości edukacyjnej” (*learning identity*), by uchwycić nieregularny i złożony charakter uczenia się i tożsamości. Dostrzeżono, że szczególnie w przypadku dorosłych studentów nietradycyjnych *tożsamości edukacyjne współlistnieją i oddziałują w sposób zwrotny na inne aspekty tożsamości dorosłego* (Johnston, Merrill 2004, s. 154).

Nielinearny rozwój tożsamości odzwierciedla fragmentaryczne, niekiedy niestabilne i pozbawione ciągłości doświadczanie świata życia w ponowoczesności. Dla Z. Baumana ciągle zmiany tożsamości są znakiem czasu. W centrum postmodernistycznych strategii życia nie sytuje się stabilizowanie tożsamości człowieka, lecz ucieczka od jej ostatecznego ukształtowania (1997, s. 89). Metody biograficzne pozwalają nam na uchwycenie zmian i rozwoju tożsamości edukacyjnej w czasie, na zgłębianie tych procesów i badanie znaczenia uczenia się w toku całego życia. Ucze-

nie się jest doświadczane w sposób subiektywny. Dla dorosłych studentów z klasy robotniczej studiowanie na uniwersytetach i w koledżach jest nowym doświadczeniem biograficznym, które generuje wiele oczekiwań i zagrożeń, ale też i znaczne pokłady tożsamościowego potencjału. Wyzwała to – mówiąc za P. Alheitem i B. Dausien – „biograficzną szansę” (*biographical opportunity*) (2002, s. 17). W takich sytuacjach jednostka wykorzystuje zasoby własnej biograficzności (Alheit, Dausien 2000) – wiedzy umożliwiającej radzenie sobie ze współczesnym światem. Współcześnie wzrasta zainteresowanie łączeniem biografii, tożsamości i uczenia się (West 1996; Antikainen et al. 1996; Merrill 1999). Za A. Antikainenen możemy powiedzieć, że *opowiadanie historii życia jest jednym ze sposobów na autoidentyfikację a badanie historii życia – jednym ze sposobów na studiowanie tożsamości* (1996, s. 18).

Uczenie się i tożsamość

Tożsamość to pojęcie problematyczne, pomimo że często występujące zarówno w języku akademickim, jak i w mowie potocznej. Z perspektywy socjologicznej tożsamość była przedmiotem zainteresowań takich znaczących teoretyków, jak E. Goffman, A. Giddens, M. Castells czy Z. Bauman. Współczesne dyskursy tożsamości wyrażają rosnący lęk co do niepewności i ryzyka, doświadczanych w okresie późnej nowoczesności, gdzie podtrzymywanie tożsamości jest coraz bardziej problematyczne z uwagi na rosnącą indywidualizację społeczeństwa (Giddens 1991; Castells 1997).

W dyskusjach tożsamość jest często wiązana z biografią. Dla A. Giddensa tożsamość definiowana jest jako „ja” refleksyjnie rozumiane przez jednostkę w kategoriach jej własnej biografii (1991, s. 18). Côté i Levine dokonują przydatnego powiązania struktury i sprawstwa (wymiarów makro i mikro), definiując tożsamość jako funkcję zewnętrznych (społecznych) i wewnętrznych (podmiotowych) czynników (2002, s. 9). Tożsamość jest zatem kształtowana przez doświadczenia osobiste, społeczne i instytucjonalne. Mimo, że mgliste, pojęcie tożsamości jest podstawową kategorią socjologiczną wykorzystywaną do rozumienia zachowań ludzkich. Egzystuje w poprzek granic dzielących sferę publiczną i życie prywatne i eksponuje dialektyczne napięcie między strukturą a podmiotowym sprawstwem.

Badani dorośli studenci żyją w ponowoczesnych warunkach nakazujących zmaganie się z wieloma tożsamościami. Ich tożsamość edukacyjna splata się z innymi tożsamościami – pracowników, rodziców, opiekunów, mężów i żon, związkowców, przedstawicieli klas społecznych, z których pochodzą. Tożsamość – zauważa M. Castells (1997) – jest aktywnym procesem konstruowania siebie i kształtuje się pod wpływem czynników kulturowych, uczestnictwa w działaniach instytucji społecznych i interakcjach z innymi, będącymi dla jednostki źródłem sensów i znaczeń. Wielu uczestników

naszych badań aktywnie poszukiwało innych, nowych tożsamości poprzez uczenie się, trzymając się jednocześnie mocno swojej tożsamości klasy robotniczej.

Struktura i sprawstwo

Wpływ struktury społecznej i indywidualnego poczucia sprawstwa na ludzkie zachowanie od zawsze był fundamentalnym zagadnieniem w teoriach socjologicznych. W ostatnich latach niektórzy socjologowie podjęli teoretyczne próby nawiązania do tego, co A. Dawe (1970) nazywa „socjologią systemów” i „socjologią działania”. W Wielkiej Brytanii szczególne znaczenie mają prace Archera i A. Giddensa (teoria strukturacji). W tym tekście odwołam się do koncepcji P. Bourdieu. Jego podejście do strukturacji jest odmienne od zaproponowanego przez A. Giddensa. Ma wymiar bardziej kolektywny, gdyż analizuje umiejscowienie jednostki i jej ograniczenie przez *habitus* czy klasę oraz zinstytucjonalizowane struktury władzy. Egzekwowanie sprawstwa jest zatem zawsze uwarunkowane przez społeczną pozycję jednostki. P. Bourdieu nawiązuje do Marksa, ale wprowadza też wątki fenomenologiczne, gdyż w centrum jego podejścia strukturacyjnego znajduje się doświadczenie i praktyka. Teoretyczne stanowiska dotyczące strukturacji są niezwykle przydatne. Pozwalają przełamać dychotomię struktura/działanie, wskazując, że zachowanie nie jest nigdy czysto sprawcze ani też w pełni zdeterminowane strukturalnie, lecz zawsze jest interakcją między tymi dwiema siłami. W pewnych momentach życia jeden z tych czynników może być silniejszy od drugiego, na co wyraźnie wskazują doświadczenia uczestników projektu. Jednakże teorie mają charakter mocno abstrakcyjny. Wykorzystując biografie, mamy możliwość głębszego wejrzenia w procesy i związki między strukturą a sprawstwem, obiektywizmem a subiektywizmem, ujmując je z perspektywy życia aktorów sceny społecznej.

Analizy prac P. Bourdieu (1977) poświęcone kwestiom habitusu i tożsamości umożliwiają nam badanie procesu konstruowania tożsamości w odniesieniu do różnych biografii edukacyjnych. Wykorzystanie tych poglądów może się wydawać kontrowersyjne w świetle jego krytycznych wypowiedzi na temat tego, co nazywał „iluzją biografii” (2000). Dla nas jednakże wartościowym pojęciem jest *habitus*, gdyż pozwala obserwować, jak społeczny i kulturowy kapitał studentów z klasy robotniczej funkcjonuje i dopasowuje się (lub nie) do symbolicznego i intelektualnego kapitału uniwersytetów.

Dorośli konstruuja swoje doświadczenia edukacyjne w szkołach wyższych i nadają im sens w obrębie konkretnego habitusu, który może zarówno ograniczać, jak i upelnomacniać ich uczenie się oraz zmieniać tożsamości (Johnston, Merrill 2004, s. 157).

Dzięki takim pojęciom, jak „habitus”, „kapitał” czy „pole”, zaczerpniętym z prac P. Bourdieu, możemy także powiązać kategorie „klasa” i „tożsamość”. Habitus oraz poziomy kapitału (kulturowego, społecznego, symbolicznego i ekonomicznego) określają usytuowanie jednostki czy też „poczucie własnego miejsca” (Bourdieu 1990, s. 131) w szerszej przestrzeni społecznej i w odniesieniu do innych. Habitus reprodukuje oraz determinuje klasę i trajektorię społeczną jednostki, lecz P. Bourdieu przyznaje, że możliwa jest transformacja dzięki sile podmiotowego sprawstwa (*agency*).

Habitus nie jest przeznaczeniem, jak to niektórzy odczytują. Jako produkt historyczny, jest on otwartym systemem dyspozycji wystawionych na doświadczenie, a zatem nieustannie poddawany jego wpływom w sposób wzmacniający lub modyfikujący jego strukturę (Bourdieu, Wacquant 1992, s. 133).

Dlaczego metody biograficzne: notka metodologiczna

Tak zwany zwrot biograficzny (Chamberlayne et al. 2000) jest dziś popularny w badaniach nad uczeniem się dorosłych i w naukach społecznych w ogóle, wyznaczając odwrót od pozytywistycznego oglądu świata. Historie życia i badania biograficzne proponują humanistyczne podejście do badania życia dorosłych studentów, umożliwiając posługiwanie się pogłębioną perspektywą oglądu ich edukacyjnych doświadczeń i edukacyjnych tożsamości. Pozwala to zrozumieć siłę wpływu uprzednich doświadczeń edukacyjnych i życiowych na uczenie się tu i teraz oraz na rolę struktur i sprawstwa w tym procesie. Podejścia biograficzne, oddając głos badanym i koncentrując się na ich subiektywności, sytuują ich w centrum procesu badawczego. Podejście biograficzne lokuje badanych w samym sercu badania, co pomaga przełamać różnice we władzy, jaką uczestnicy procesu badawczego dysponują. Jak zauważają feministki, historie życia mają też moc upęłnomocniania (*empowerement*) tych, którzy są marginalizowani i uciskani.

Biografie, mimo indywidualnego charakteru, opowiadają także zbiorowe historie życia naznaczone np. przez klasę i *gender*. Biografie łączą świat mikro i makro, sytuując życie w kontekście historycznym. Takie badania:

...dostarczają wielu przykładów bogatych biografii i badań nad historiami życia wraz z unikalnym potencjałem objaśniania życia ludzkiego i jego interakcji ze światem społecznym oraz współgrania historii i mikroświatów w walce o sprawstwo i sens życia. Ekspozują również przeplatanie się różnych doświadczeń i form uczenia się – od najbardziej osobistych do bardzo formalnych (West, Alheit, Andersen, Merrill 2007, s. 280).

Badania biograficzne wprowadzają również do gry osobę badacza. Odgrywa on ważną rolę nie tylko na etapie przeprowadzania wywiadu. Zwykle badamy zagadnienia powiązane z naszymi własnymi biografiami. Badanie biograficzne jest kreatywnym, konstruktywnym i sensotwórczym procesem.

Historie studentów dorosłych

W tej części odwołam się do historii nietradycyjnych dorosłych studentów, aby zilustrować rolę klasy i *gender* w kształtowaniu ich biografii i doświadczeń edukacyjnych w instytucjach kształcenia wyższego. W efekcie nacechowanej *genderowo* i klasowo kultury uczestnicy zwykle opuszczali szkołę tak szybko, jak to było możliwe (ok. 16. roku życia), z niskimi kwalifikacjami, i podejmowali pracę, by zacząć zarabiać. Od dziewcząt oczekiwano, że po kilku latach pracy założą rodziny:

Poszłam do szkoły w 1969. Dziewczęta szły do szkoły, tak po prostu, a potem wychodziły za mąż. No wiesz, miały jakąś tam pracę, potem wychodziły za mąż, tak, że nie było jakiejś specjalnej zachęty.... taka była norma. Kobiety po prostu wychodziły za mąż, miały dzieci, ot i wszystko...

Jedna z kobiet miała poczucie, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice odebrali jej szansę na kontynuację nauki z powodu jej pochodzenia klasowego:

...dopiero po jakimś czasie zaczęłam czuć żal z powodu moich doświadczeń szkolnych... Czuję, że miałam duży potencjał, który został całkowicie zmarnowany z powodu założeń na temat tego, kim jestem. Wtedy byłam za młoda, żeby to zrozumieć, ale czuję, że to sprowadzało się do mojego pochodzenia i mojej rodziny, tego, gdzie mieszkalam, i to wpłynęło na to, jak mnie traktowano i to dlatego nikt nigdy nie wspomniał o studiowaniu... Myślę, że system mógł zrobić dla mnie więcej (Paula).

Także mężczyźni doświadczali barier klasowych:

Poszedłem do doradcy, a on w zasadzie kierował wszystkie dzieci z ubogich dzielnic z dala od uniwersytetu, w stronę pracy w hucie stali. Jednocześnie w domu rozmawiałem z moimi rodzicami i mówiłem, zobaczcie, zrobiłem to i to w szkole. Miałem bardzo dobre oceny z angielskiego ale oni nie byli tym za bardzo zainteresowani. Potem zacząłem wspominać coś o uniwersytecie i wyglądało to tak; uniwersytet? O czym ty mówisz? Twój dziadek pracował w hucie, ojciec pracował w hucie i ty też tam pójdziesz (Jim).

Dla wielu, jak Paula i Jim, studiowanie w uniwersytecie było szansą na dopełnienie swej edukacji. Inni mieli negatywne doświadczenia w szkole, niektórzy byli gnębieni.

Zabierzcie mnie stąd: w życiu musi chodzić o coś więcej

Zaangażowanie w edukację wiąże się z kompleksową interakcją kilku czynników. Jednym z ważnych motywów, istotnych szczególnie dla kobiet, był rozwój osobisty – pragnienie lepszego życia, podczas gdy dla innych ważniejsze było dopełnienie edukacji. Jak już wcześniej zaznaczono, kobiety dzieliły wspólne historie podejmowania pracy na stanowiskach niewymagających wysokich kwalifikacji tuż po opuszczeniu szkoły i pracowały aż do zamążpójścia i urodzenia dzieci. Czas spędzony w domu na opiece nad dziećmi lub wykonywanie nisko płatnej pracy zmuszało kobiety do refleksji nad własnym życiem i tożsamością, owocując potrzebą stania się kimś więcej niż tylko żoną i matką (Merrill 1999). Szukały drogi wyjścia, pragnęły „czegoś więcej od życia” i przyjmowały aktywne podmiotowe postawy (sprawstwo), by przełamać kulturowe i strukturalne bariery.

Poczucie izolacji, zamknięcia w domowym świecie z małymi dziećmi, było czynnikiem motywującym do powrotu do edukacji, „powrotu do cywilizacji”, jak określiła to jedna z badanych. Paula w swojej historii wielokrotnie powtarzała, że „w życiu musi chodzić o coś więcej”. Zastanawiała się nad swoją pracą w banku i podkreślała:

Kwestionowałam moralne aspekty pracy, którą wykonywałam, i myślałam, że nie mogę tego robić do końca życia, bo w życiu musi być coś więcej niż tylko to, i wtedy zdałam sobie sprawę, że ta praca, którą wykonuję, ... zaczęłam sobie to uświadamiać, im lepiej wykonywałam swoją pracę, nie wiem, po prostu przez chwilę pomyślałam sobie, że oni mają pewne wyobrażenia o ludziach takich, jak ja, z moim pochodzeniem, i pomyślałam, nie, coś tu jest nie w porządku i wtedy zrozumiałam, że nie mogę już dłużej tego robić. Tak samo było, kiedy zaczęłam czytać inne rzeczy niż moi przyjaciele (socjologia i polityka) i zaczęłam myśleć, że w życiu musi chodzić o coś więcej.

Biografie odsłaniają znaczenie wydarzeń krytycznych czy nagłych olśnień (*epiphanies*) (Denzin 1989). Rozwód, żałoba czy utrata pracy mogą stać się momentami zwrotnymi. Niektórzy latami zastanawiają się nad powrotem do edukacji, ale nie podejmują żadnych kroków, dopóki nie dojdzie do krytycznego incydentu popychającego ich do działania. Dla wielu kobiet takim doświadczeniem był rozwód; jak wyjaśnia Sue: *kiedy byłam mężatką w zasadzie nie wychodziłam z domu zbyt często, więc potem musiałam się jakby trochę zmusić, żeby zacząć wychodzić. Zdarzenia krytyczne mogą niekiedy pełnić funkcję czynnika wzmacniającego:*

... byłem wtedy w związku pełnym przemocy i to dało mi do myślenia, że to nie jest sytuacja, w której powinienem tkwić, doświadczać tego w swoim życiu i że trzeba to jakoś pokonać i coś z tym zrobić... Nie robiłbym tego, co robię teraz – tak, to był punkt zwrotny...

To wszystko już robiłem, a co zrobię teraz? Małżeństwo się rozpadło, nie ma już wyzwania i nagle pomysł z uniwersytetem. Pomyślałem sobie – dlaczego by nie spróbować? Zastanawiałem się przez całą zimę, a potem pojawiła się możliwość w postaci kursu przygotowawczego (access course) i zrobiłem to. Wszystko jakoś szczęśliwie się wtedy złożyło.

Często samodzielne przejście od bierności do uczestnictwa w edukacji (i odwrotnie) wyzwalane jest przez splot okoliczności. W tych zmianach istotną rolę odgrywa klasa społeczna i *gender*. Dla kobiet z klasy robotniczej może to być możliwość oddania dzieci pod bezpłatną opiekę w połączeniu z nagłym spotkaniem z dawną przyjaciółką, która ponownie się uczy; nawet subtelna zmiana w dyspozycji czy podejściu do uczenia się może nagle stworzyć możliwość uczestnictwa edukacyjnego. To właśnie interakcja relacji między strukturą a sprawstwem wywołuje opisywany przez A. Straussa (1953/1969) „moment zwrotny”, który zachęca ludzi do „ocenienia, reewaluacji, namysłu, ponownego wglądu i oceny”. Momenty zwrotne są centralnym punktem w definiowaniu metod biograficznych u N. Denzina. Rozumie on je jako gromadzenie i badawcze wykorzystanie danych na temat życia, opisujących momenty zwrotne w biografii jednostki (1989, s. 69). To właśnie zmiana była wspólnym, powtarzającym się w wielu historiach wątkiem – chęć ucieczki od niesatysfakcjonującej pracy, domu, życia w biedzie. Edukacja była postrzegana jako odpowiedź na te problemy, jako narzędzie transformacji i szansa stworzenia lepszego życia.

Wejście w świat edukacji i środowisko uczenia się

Podjęcie decyzji o powrocie do edukacji nie zawsze jest łatwym krokiem dla dorosłych z klasy robotniczej. Z wielu powodów jest to krok ryzykowny (West 1996; Alheit, Merrill 2004). Nawiązując do P. Bourdieu, można powiedzieć, że studenci z klasy robotniczej wnoszą do uniwersytetów odmienny kapitał kulturowy i społeczny, różny od kapitału młodych studentów oraz intelektualnej kultury instytucji. Kilka kobiet z klasy robotniczej wspominało o utracie wiary we własne możliwości uczenia się w efekcie przebywania w środowisku elitarnego uniwersytetu:

Nigdy się tego nie pozbędziesz. Nie sądzę, że kiedykolwiek można się tego pozbyć – uczysz się z tym żyć, ale nigdy się tego nie pozbywasz. Zawsze myślisz – nie zasługuję na to, żeby tu być. Ja tak to odczuwam, ciągle myślisz, że nie powinno cię tu być, że jesteś oszustem. Wiesz, jak tu trafiłam, i wiesz, że prześlizgnęłam się cudem i że nie powinno mnie tu być (Paula).

Paula czuła się wykluczona przez akademicki język klasy średniej. Kathy miała kłopoty z radzeniem sobie z językiem klasy średniej używanym przez młodszych studentów:

Pochodzą z różnych środowisk i nagle okazuje się, że nie potrafisz się wypowiedzieć (na seminariach). Na przedmiocie polityka i żywienie dyskutowaliśmy (dojrzałe studentki) o posiłkach w szkolnych stołówkach i mówiłyśmy, że muszą być pożywne, bo to jedyny ciepły posiłek, jaki dzieci dostają, ale oni w ogóle tego nie rozumieli. Tatuś kupił im kucyki i tatuś kupił im samochód.

Dalej tak opowiada o swoich doświadczeniach:

Ale te dziewczyny ... po prostu sprawiają, że czujesz się głupia. Na trzecim roku czujesz się głupia, i że nie powinno cię tu być, czujesz się staro, czujesz, że robisz z siebie widowisko i nieszczególnie mi się to podoba.

Wielu badanych opisało swoje pierwsze tygodnie w uniwersytecie jako onieśmiałające. Musieli nauczyć się, jak zbudować swoją karierę studencką w instytucji zdominowanej przez studentów z klasy średniej, ich wartości i kulturę. Na początku mieli trudności z poradzeniem sobie na poziomie psychologicznym:

Życie uniwersyteckie całkowicie mnie onieśmielało. W pierwszym tygodniu mogłam równie dobrze poddać się i zrezygnować, bo nie mogłam sobie z tym poradzić. Kampus był zbyt duży, nie mogłam trafić tam, gdzie trzeba. Pierwsze wykłady były przerażające – naprawdę głupie... Myślałam, że to mnie przerasta, ale pomyślałam, że przetrwam i potem było dobrze (kobieta).

Markowi towarzyszył inny typ świadomości różnic klasowych. Stworzył strategię z wykorzystaniem własnych zasobów biograficznych, by nie czuć się zagubionym na uczelni i w świecie kultury klasy średniej.

Przychodziłem wcześniej parokrotnie na uniwersytet Warwick, żeby obejrzeć teren i go poznać i przywykłem do bycia dziwadłem, które odstaje od reszty. Wiesz, sporo studentów jest dużo młodszych, więc jest ta kwestia wieku... Nie jestem też idealnym typem studenta, jeśli chodzi o mój wygląd, jestem chyba takim podejrzanym wyglądającym typkiem z klasy robotniczej, a z całym szacunkiem, sporo ludzi w Warwick to klasa średnia.

Wszyscy badani definiowali się jako przedstawiciele klasy robotniczej i tego się mocno trzymali, bez względu na dążenie do zmiany i poszukiwanie lepszego życia dzięki edukacji. Jednakże niekiedy studiowanie w szkołach wyższych wywoływało poczucie oddalenia od rodziny i przyjaciół z uwagi na odmienny charakter doświadczeń edukacyjnych i kulturowych:

Trudno jest mi teraz porozumieć się z ojcem i bratem. W niedziele idziemy na steki, a ja siedzę w milczeniu i zastanawiam się, o czym tu mówić? Nie mogę opowiadać o uniwersytecie, bo oni tego nie rozumieją. Więc mówi się o innych rze-

czach. Jeśli nie rozmawiamy o pilce nożnej, to w zasadzie nie mamy o czym rozmawiać. A kiedy spotykam ludzi, z którymi kiedyś pracowałem, i mówię, że już nie chciałbym tego robić, oni tego nie rozumieją. Myślę, że Mike zdziwaczał.

Historia Julii

Przeanalizuję teraz opowieść jednej z badanych kobiet, skupiając się na tych aspektach jej historii, które wyjaśniają, co napędza nietradycyjnych studentów do dalszej nauki. Julia jest białą kobietą, ma 37 lat i studiuje na ostatnim roku w ramach programu 2 + 2 na kierunku „zdrowie i polityka społeczna”. Julia jest samotną matką. Jej były mąż ma pochodzenie afrykańsko-karaibskie, zatem jej syn ma podwójne korzenie kulturowe. Julia zaangażowała się ponownie w naukę dzięki uczestnictwu w certyfikowanym kursie badania społeczności lokalnej, prowadzonym na wydziale socjologii Uniwersytetu Warwick. Kurs skierowany był do liderów i aktywistów żyjących w ekonomicznie wykluczonych dzielnicach i skupiał się na możliwościach prowadzenia badań wśród mieszkańców takich społeczności. Z uwagi na swoje pochodzenie klasowe Julia doświadczała znaczących trudności finansowych i lokalowych w trakcie studiów i momentami było jej bardzo ciężko kontynuować naukę. Dodatkowo zmagala się z dysleksją i dyspraksją.

Jako dziecko Julia nie lubiła chodzić do szkoły, wspomina, że zawsze zmagala się z trudnościami i nie uczyła się dobrze. Częściowo związane to było z dysleksją, której szkoła nie zdiagnozowała prawidłowo. Była atakowana werbalnie i w efekcie zaczęła wagarować i przestawać z grupami pozaszkolnymi, co opisuje jako „zasadniczo dość niebezpieczne”. Po szkole zaproponowano jej miejsce w koledżu zawodowym, gdzie mogła uczyć się fryzjerstwa, ale jej matki nie było stać na zakup niezbędnego sprzętu, więc zaczęła pracować jako opiekunka do dzieci. Bardzo wcześnie wyszła za mąż i przeprowadziła się do mieszkania socjalnego w ubogiej dzielnicy Coventry. Było to dla niej bardzo depresyjne doświadczenie. Żyła w poczuciu osamotnienia:

Nigdy wcześniej nie widziałam dzielnicy priorytetowej (priority neighbourhood)⁵, więc było to dla mnie bardzo trudne. Nie rozumiałam, dlaczego na oknach i drzwiach są metalowe okiennice, a w parku leżą igły. Było to dla mnie naprawdę szokujące, ale też szybko zaczęłam się nudzić.

Postanowiła coś zrobić ze sobą i rozpoczęła kurs pedagogiczny w lokalnym koledżu FE. Wraz z mężem przenieśli się do kolejnej niebezpiecznej dzielnicy, lecz tym

⁵ *Priority neighbourhood* – tzw. dzielnice priorytetowe, to oznaczone przez rząd obszary dotknięte ekstremalnie trudnymi problemami społecznymi i ekonomicznymi: biedą, bezrobociem, przestępczością i patologiami społecznymi.

razem udało im się pozyskać domek z ogrodem. Ulica, przy której był ulokowany, była jednak niezbyt bezpieczna. Julii udało się nawiązać kilka przyjaźni i zaangażować się w wolontariat na terenie przedszkola. Stała się lokalną aktywistką walczącą o problemy ochrony środowiska, jakość komunikacji lokalnej, lepsze szkoły w dzielnicy. Mniej więcej w tym samym czasie zakończyło się jej małżeństwo; główna przyczyna leżała w odmiennych poglądach na wychowanie syna. Julia wyjaśnia:

Chciałam uczyć go, że ludzkie życie ma wartość, i co jest ważne w życiu. Nie chciałam, żeby syn oglądał pewne rzeczy, których dopuszczał się mój partner, nie chciałam, żeby był częścią tego, więc się rozstaliśmy.

Głos kobiet może mieć wielką siłę w społecznościach klasy robotniczej. Działalność na rzecz środowiska lokalnego może także być czynnikiem zachęcającym kobiety do podjęcia edukacji. Julia wzięła udział w kursie; „badanie społeczności” na Uniwersytecie Warwick, a następnie zdecydowała się na kontynuację nauki w ramach programu 2 + 2 – „zdrowie i polityka społeczna”. Historia Julii zawiera elementy doświadczeń i zmagania kobiet z klasy robotniczej, wspólne dla wielu badanych, opowiadających o swojej drodze edukacyjnej, z którymi prowadziłam wywiady. Kurs „badanie społeczności” adresowany był do kobiet z dzielnic priorytetowych w Coventry. Julia jako samotna matka brała udział w spotkaniu informującym o kursie, które odbywało się w jej dzielnicy:

Do tego kursu wybrano nas, wyłuskując wręcz pojedyncze osoby z dzielnicy. Wykładowcy zadali sobie trud i odwiedzali różne grupy ludzi... Zaproszono nas na spotkanie, wiele osób przyszło. Działaliśmy już wtedy na rzecz naszych własnych środowisk lokalnych, poświęcaliśmy własny czas, żeby coś się zmieniło w okolicy, żeby usłyszano nasz głos, żeby poprawiła się jakość usług i pomocy dla naszych dzieci, nas samych i środowiska.

Zaoczny kurs badania wspólnot wyposażył kobiety w umiejętności potrzebne do zbadania ich lokalnego terytorium. Po ukończeniu kursu władze lokalne wyasygnowały środki finansowe potrzebne na przeprowadzenie projektów badawczych w trudnych dzielnicach. Ten kurs był pierwszym od wielu lat doświadczeniem edukacyjnym Julii. Wyjaśnia:

To było całkowicie nowe doświadczenie dla mnie i po raz pierwszy zaczęłam naprawdę czytać. Moje pierwsze zajęcia były szokująco odmienne od tego, co pamiętałam ze szkoły. Jednocześnie dało mi to miły przedsmak tego, czym mógłby być uniwersytet. Myślę, że spodobało mi się to, co zobaczyłam, to, czego się uczyłam i to uczucie, że chcę wiedzieć więcej, że jest jeszcze tyle rzeczy, o których nic nie wiedziałam. Wykładowcy bardzo mnie wspierali. Oddawane przez nas prace wracały z dużą ilością komentarzy i wskazówek i to było takie miłe uczucie ... zobaczyć na własne oczy, że możemy coś osiągnąć, że potrafimy współpracować, być zespołem.

Między kobietami nawiązała się silna więź wsparcia i współpracy, zarówno w nauce, jak i w życiu towarzyskim. Julia opisuje to jako „cudowne doświadczenie”. Pomimo że był to dla niej nagły zwrot w stronę uczenia się, treści kursu koncentrowały się na jej doświadczeniach życiowych i specyfice środowiska, w którym żyła. Było jej „bardzo łatwo dostrzec, czego się uczymy i dlaczego właśnie tych zagadnień”. Dodatkowym plusem było dla niej doświadczenie kolektywnego, zbiorowego uczenia się. Przejście na kurs drugiego stopnia było dla niej trudniejsze. Nie miała już tej jasności, czego się uczy i dlaczego wybrano te treści. W tym samym czasie fundusze z miasta na pracę badawczą się skończyły.

Kontynuując studia niektóre z przedmiotów sprawiały jej trudności. Miała poczucie, że wiąże się to z jej „nie dość dobrą edukacją wcześniejszą”. Studiowanie na elitarnym uniwersytecie przywołało kwestię przynależności klasowej i Julia zauważyła, że niektórzy wykładowcy są całkiem inni niż ona sama – „widać różnice w pochodzeniu”. Jednak większość wykładowców była – jej zdaniem – bardzo wspierająca i zdolna do empatii; byli wyrozumiali i brali pod uwagę, że jest samotną matką mieszkającą w biednej, upośledzonej ekonomicznie i społecznie dzielnicy:

Jeden z moich wykładowców zajmował się ubóstwem, pisał książki i robił badania, a w tym czasie ubóstwo było dla mnie sporym problemem. Było mi naprawdę strasznie ciężko i miło było wiedzieć, że ktoś to rozumie, bez względu na to, czy sam tego doświadczył, czy nie. To nie miało znaczenia, bo ta osoba rozumiała mój problem na bardzo głębokim poziomie, przez co musi przechodzić samotny rodzic... Dostałam bardzo dużo wsparcia i z czasem okazało się, że miało to duże znaczenie osobiste dla mnie – dało mi pewność siebie, popchnęło do kontynuowania studiów i skupienia się na sprawach uniwersyteckich.

Jak wiele kobiet z klasy robotniczej, brakowało jej wiary we własne możliwości studiowania na uniwersytecie:

Nigdy w zasadzie nie wierzyłam, że uda mi się skończyć studia, że doprowadzę to do końca, i z każdym minionym rokiem byłam bardziej zdziwiona, że udało mi się przejść dalej, ale byłam zdeterminowana, chciałam zmienić życie swoje i syna, więc znowu pojawia się osobista kwestia – zdałam sobie sprawę, dzięki tym wszystkim ćwiczeniom z refleksyjności, że nie uda mi się niczego zmienić w swoim życiu, jeśli sama naprawdę się nie zmienię... tego, jak się uczę, czego się uczę i jakie kwalifikacje uzyskuję. Chciałam zmiany i to mnie determinowało, chciałam móc wspierać nas finansowo i wyprowadzić się z tej dzielnicy. Pomyślałam, że nie stać mnie na to, by przerwać studia w tym momencie, bo zostanę z niczym, i będę miała tylko dodatkowe długi do spłacenia – kredyt studencki.

Bycie matką i studentką oznacza także konieczność ciągłego organizowania opieki nad dzieckiem i limitowanego czasu na pobyt w uczelni. Mimo tych ograniczeń Julii podobało się życie uniwersyteckie: ... to było bardzo miłe uczucie, nie wiem, jak to

wytłumaczyć. Wydaje mi się, że chodzi o poczucie przynależności, czułam, że jestem częścią czegoś. Jednocześnie wiele kobiet doświadczało licznych trudności, wpływających na ich naukę. Brak środków finansowych był wielką trudnością dla Julii:

Jeśli musisz martwić się o tak głupie rzeczy, jak czy starczy ci benzyny, by dojechać na uczelnię, to naprawdę utrudnia to uczenie się. U mnie doszło to już do takiego momentu, że miałam kłopoty z płaceniem rachunków, kupowaniem jedzenia i wydawało się absurdalne, że w tym czasie studiowałam, choć nie mogłam sobie na to pozwolić.

W trakcie studiowania Julia po raz kolejny się przeprowadziła, gdyż w wyniku różnych incydentów coraz bardziej obawiała się o siebie i syna:

To była bardzo trudna dzielnica, a ja mieszkalam w samym jej sercu. Przy najmniej trzy noce w tygodniu wydarzało się coś, co ściągało policję, pogotowie, były liczne bójki na ulicach, podpalenia i kradzieże samochodów i szalona jazda po ulicach. Bardzo trudno jest wyjaśnić, jak takie rzeczy wpływają na naukę i utrudniają ją. Ludzie wchodzą do twojego ogródka i bębnią ci w okna...

Obawiała się także z powodu afrykańskich korzeni swojego syna:

Było też dużo napięć rasowych, coraz więcej. Z powodu pochodzenia mojego syna odczułam to osobiście. Było to dla mnie niezwykle trudne. Nie jest łatwo słuchać, jak ludzie wyzywają cię na ulicy. Nie można po prostu odwrócić się i tego zignorować, i wierzyć, że wszystko będzie w porządku, że ta osoba trafi bezpiecznie do domu... Ostatecznie był ten wielki pożar w domu obok mojego. Przeraziłam się tak bardzo, że nie byłam w stanie normalnie funkcjonować. Było to niepokojące, bo miałam w domu czarnoskóre dziecko. Wiedziałam, że muszę się przeprowadzić.

Przeprowadzka do lepszej dzielnicy poprawiła jakość życia Julii i umożliwiła jej ponowną koncentrację na nauce. Kulturowe różnice w obszarze *gender* i klasy społecznej sprawiły, że nie mogła liczyć na wsparcie rodziny podczas studiów. Wyjaśnia to następująco:

To nie dlatego, że nie chcieli mnie wspierać, ale dlatego, że moja rodzina... nikt z mojej rodziny nigdy nie studiował na uniwersytecie. Moja mama wspierała mnie całe życie, ale nie potrafiła nawet zapamiętać nazwy mojego kursu, nie mówiąc już o tym, na jakim uniwersytecie studiuje. Nie miała o tym pojęcia, bo moje życie było zupełnie inne od tego, czego sama doświadczyła, więc było jej bardzo trudno okazać mi wsparcie.

Kariera uniwersytecka utrudniła jej także kontakty z innymi kobietami w dzielnicy:

Nie mogłam rozmawiać o uniwersytecie z innymi matkami odprowadzającymi dzieci do szkoły, bo czułam, że trochę mi dokuczają, no wiesz, 'patrzcie, patrzcie,

jaką masz wielką aktówkę' . Naprawdę było mi trudno wytłumaczyć innym ludziom, dlaczego chcę się rozwijać. Wycofałam się z moich przyjacieli w sąsiedztwie, bo nie umiałam im wytłumaczyć, dlaczego chcę innego życia, ale też rozumiem, że inni mogli być z tego zadowoleni, sytuacja, w której się znajdowali mogła im odpowiadać.

Uczestnictwo w edukacji, nieważne na jakim szczeblu, zmienia kobiety w specyficzny sposób. Oto, jak widzi to Julia:

Z pewnością się zmieniłam, i choć nadal kwestionuję siebie i wciąż martwię się o wiele rzeczy, i czasem brak mi pewności, to nie ma co porównywać z tym, gdzie byłam jeszcze pięć lat temu. Bardzo przybyło mi pewności siebie, nie boję się rozmawiać z ludźmi i nie przeraża mnie fakt, że mogę czegoś nie wiedzieć, biorę udział w spotkaniach. Nie czuję się zagrożona ani zdenerwowana, jeśli mam występować publicznie .

Na uczące się kobiety, takie jak Julia, często duży wpływ mają ich doświadczenia, które inicjują krytyczne przełomy w postrzeganiu siebie i społeczeństwa. Wiele z nich poddaje refleksji swoje dawne życie, nierówności płciowe, które były ich udziałem w domu i w świecie zewnętrznym. Dostrzegają, że wiąże się to z kwestią *gender* i klasy, i w efekcie chcą czegoś więcej od życia, chcą zrobić „coś dla siebie samej”.

Dążenie do wykształcenia wyraża aktywne działanie w stronę uzyskania większej kontroli nad własnym życiem, przełamania barier klasowych i płciowych oraz transformacji własnego życia. Wszystkie miały poczucie, że osiągnęły powyższe cele na różne sposoby. Nadmiernym uproszczeniem byłoby twierdzenie, że zostały one wyzwolone z fałszywej świadomości płciowej, lecz ich tożsamość w wymiarze *gender* została przekształcona w efekcie uczenia się (Merrill 1999, s. 204).

W niektórych przypadkach dążenie do wykształcenia wpłynęło na małżeństwa i związki, które kończyły się rozwodem czy separacją, niekiedy pojawiała się też przemoc domowa. W moich badaniach wyższą świadomością klasową i *gender* wykazywały się kobiety studiujące socjologię czy tzw. *gender studies*. Mimo iż historia Julii jest indywidualną opowieścią, wiele z jej doświadczeń studiującej kobiety z klasy robotniczej podzielanych jest przez inne badane i obecne w ich historiach. Wspólnym wątkiem jest zmaganie się z biedą, łączenie wielu ról społecznych i radzenie sobie ze studiowaniem w elitarnej instytucji.

Wnioski: wpływ uczenia się na zmianę tożsamości

Mimo iż wielu badanych na początku czuło się niepewnie i odczuwało brak wiary we własne zdolności uczenia się, ich podejście do formalnego kształcenia z czasem

uległo zmianie – niektórzy „wciągnęli się w uczenie”. Ich tożsamości edukacyjne wzmacniały się wraz ze wzrostem poczucia sprawstwa i skłaniały do pokonywania strukturalnych barier edukacyjnych. Mary zaczęła od kursu gotowania, by potem rozpocząć studia:

Kiedy już zaczniesz i zobaczysz, jak działają te moduły edukacyjne, to widzisz, że możesz się uczyć i możesz iść dalej, wiesz, że możesz zdobyć tytuł i myślisz sobie, cóż, trzeba iść dalej, bo jak nie, to wracasz tam, skąd przyszedłeś. Tego nie chciałam. Chyba chcę czegoś lepszego, innego – nie mam na myśli nic złego – ale po prostu teraz chcę innych rzeczy. Z pewnością innej pracy.

To podejście dotyczyło większości kobiet, gdyż uczenie się oznaczało dla nich wyjście poza rolę matki, żony, opiekunki i zrobienie czegoś dla siebie. Jedną z badanych była szczególnie dumna ze swojej tożsamości studenckiej:

Tak, naprawdę jestem bardzo dumna, kiedy mogę powiedzieć „jestem studentką”, a wtedy ludzie odpowiadają „och, masz dużo wiary w siebie, jesteś samotną matką, studiujesz, robisz to wszystko”.

W trakcie studiowania badane odczuły, że zmieniły się jako osoby i nie żałowały tego, mimo trudności i zagrożeń.

Bardzo brakowało mi pewności siebie i nadal często się jeszcze nie doceniam, zdaje mi się, że te wszystkie rzeczy, które zrobiłam, to nie ja, to ktoś inny... Teraz czuję się bardziej stabilna, doceniona, że jest dla mnie miejsce w świecie, że coś mogę wnieść. Łatwiej mi też rozmawiać z ludźmi ... żałuję, że nie spróbowałam tego wcześniej (kobieta).

Studiowanie to coś, czego nikt mi nie może odebrać. To wielkie osiągnięcie. Z wielu różnych powodów, już samo tylko ukończenie studiów jest osiągnięciem. Wiem, że mogłabym poradzić sobie lepiej, gdybym nie miała dzieci, była wolna i sama. Myślę, że uwierzyłam w swoje własne możliwości, że jestem kompetentna. To sprawiło, że zaczęłam wiele rzeczy kwestionować. Myślę, że stałam się bardziej asertywna. Mój mąż nie jest pewien, czy to dobrze, czy źle.

Studiowanie zmienia też zapatrywania na świat:

Zaczęłam się bardziej interesować tym, co się ogólnie dzieje na świecie. Patrzeć bardziej sceptycznie na media i zastanawiać się nad sposobem, w jaki przedstawiają różne rzeczy, czy to kwestie polityczne, czy też ukryte przekazy. To, co się nam mówi, niekoniecznie musi odzwierciedlać to, jak rzeczy się naprawdę mają w tym kraju. Pozwoliło mi to lepiej rozumieć innych ludzi, że ich życie nie jest takie proste i oczywiste, jak może się wydawać. Wydaje mi się, że stałam się bardziej empatyczna wobec innych (kobieta).

Zarówno to badanie, jak i wiele innych, ilustruje tezę, że bez względu na to, z jakim poziomem edukacji mamy do czynienia, dla dorosłych wywodzących się z klasy robotniczej studiowanie często jest doświadczeniem transformatywnym (West 1996; Skeggs 1997; Thompson 2000).

Opowiedziane przez studentów z klasy robotniczej historie ujawniają dialektyczne napięcie między strukturą a sprawstwem w kształtowaniu i rozwijaniu tożsamości uczącego się oraz w przemianie jednostkowej. Dla niektórych edukacyjna ścieżka pozbawiona była ciągłości, przerywanie i wznowianie nauki często wiązało się z trudnościami socjoekonomicznymi lub osobistymi kłopotami życiowymi. Opowieści badanych często uwypuklały aspekty *gender* – kobiety musiały radzić sobie z wieloma zadaniami i rolami, co pozostawiało im mniej czasu na naukę, przebywanie w bibliotekach i na terenie kampusu aniżeli w przypadku mężczyzn.

Uprzednie i bieżące doświadczenia wyzwoliły w kobietach, zwłaszcza tych studiujących socjologię i nauki społeczne, refleksję na temat własnego życia, związków z mężami (partnerami) i swojego „udomowienia” (*domesticity*). W niektórych przypadkach doprowadzało to do rozwodów.

W odniesieniu do klasy społecznej transformacja miała wymiar refleksji nad znaczeniem przynależności do klasy robotniczej i konsekwencji w postaci usytuowania społecznego w relacji do edukacyjnego świata klasy średniej, ze szczególnym uwzględnieniem szkół wyższych z ich kulturowym, symbolicznym i intelektualnym kapitałem. Doskonale podsumowuje to wypowiedź Pauli:

Nie postrzegam siebie jako osoby przemieszczającej się pomiędzy klasami. Uważam raczej, że jestem kimś, kto osiągnął wiele, mówiąc przy tym „tak, jestem z klasy robotniczej i proszę, co udało mi się osiągnąć”. Ale nie myślę, że moje korzenie się zmieniły. Patrzę na ludzi, z którymi pracuję, i myślę sobie „nie jestem taka ja wy i nie chcę taka być” (Paula).

Mark także odnosi się do tej kwestii:

Na moich barkach nieustannie niosę dwa głosy. Nie są dobre ani złe, to po prostu moje reakcje klasy robotniczej i reakcje akademickie i ciągle muszę dokonywać wyboru, co mam robić.

W przypadku tych studentów mamy do czynienia z nałożeniem się kapitału społecznego i kulturowego na ich pierwotny kapitał klasy robotniczej. Trzymają się oni swoich korzeni robotniczych, próbując jednocześnie wzbogacić osobiste zasoby o pewne aspekty kultury klasy średniej.

Tożsamości edukacyjne mogą zatem być tak złożone, jak złożone są historie życia ludzi. Historie życia uwypuklają także kolektywne doświadczenia klasy i płci kulturowej w odniesieniu do sformalizowanego uczenia się w instytucjach. Jak podkreśla Mary, uczestnictwo edukacyjne dla dorosłych nietradycyjnych studentów z klasy ro-

botniczej jest ważne nie tylko z punktu widzenia ich rozwoju osobistego, ale też z punktu widzenia wspólnoty:

Ludzie muszą zdać sobie sprawę, jak trudne są te pierwsze kroki, przejście przez próg. Ale jeśli idziesz dalej, twoja pewność siebie zaczyna rosnąć. Zaczynasz spotykać różnych ludzi. Angażuję się teraz w różne rzeczy, jestem w komitecie zarządzającym tutaj u nas, wykonuję telefony, składam wnioski o granty. Nigdy nie sądziłam, że będę mogła i potrafiła coś takiego robić. Widzisz, to ma znaczenie dla całej wspólnoty. Zaklasyfikowano nas jako obszar upośledzony społecznie i ekonomicznie. Myślę, że kiedy mówisz innym, że jesteś stąd, wszyscy sądzą, że jesteś odpadem, że to strata czasu. Ale dla ludzi jest to szansa, by pokazać, że być może mamy tu pewne problemy, ale nie wszyscy jesteśmy tacy. Też mamy rozum i nie wolno nas skreślać, tylko dlatego, że jesteśmy stąd (Mary).

Jako edukatorzy dorosłych powinniśmy zapewniać szanse na uczenie się przez całe życie wszystkim, także dorosłym z klasy robotniczej. Szanse te należy wzmacniać i systematycznie poszerzać ich granice.

**Przekład z języka angielskiego
Adrianna Nizińska**

Bibliografia

- ABBOTT A., 2001, *Chaos of Disciplines*, University of Chicago Press, Chicago.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2000, "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning in Alheit P., Beck J., Kammler E., Salling-Olesen H., Taylor R., *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2, ESREA, Roskilde.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2002, *The "double face" of lifelong learning: Two analytical perspectives on a "silent revolution"*, [in:] *Studies in the Education of Adults*, Vol. 34, No. 1, Spring.
- ALHEIT P., MERRILL B., 2004, *Biography and narratives: adult returners to learning*, [in:] M. Osborne, J. Gallacher, B. Crossan (eds.), *Researching Widening Access to Lifelong Learning*, Routledge, London.
- ANTHIAS F., 2005, *Social Stratification and Social Inequality: Models of Intersectionality and Identity*, [in:] F. Devine et al., *Rethinking Class: cultures, identities and lifestyle*, Palgrave Macmillan, New York.
- ANTIKAINEN A., HOUTSONEN A., KAUPPILA J., HUOTELIN H., 1996, *Living in a Learning Society: Life Histories, Identities and Education*, Falmer Press, London.
- BARNETT R., 2003, *Beyond All Reason: Living with ideology in the university*, SRHE/OUP, Buckingham.
- BAUMAN Z., 1997, *Postmodernity and its Discontents*, Polity Press, Cambridge.
- BLOOMER M., HODKINSON P., 2000, *Learning careers: continuity and changing young people's dispositions to learning*, [in:] *British Educational Research Journal*, 26.
- BOURDIEU P., 1977, *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BOURDIEU P., 1990, *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Polity, Cambridge.
- BOURDIEU P., 2000, *The biographical illusion*, [in:] P. Gay, J. Evans, P. Redman (eds.), *Identity: a reader*, Sage, London.

- BOURDIEU P., WACQUANT L.J., 1992, *An Invitation to Reflexive Sociology*, Polity, Cambridge.
- CASTELS M., 1997, *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. II, Blackwell, Oxford.
- CHAMBERLAYNE P., Bornat J., Wengraf T. (eds.), 2000, *The Turn to Biographical methods in Social Science*, Routledge, London.
- CÔTÉ J.E., LEVINE C.G., 2002, *Identity, Formation, Agency & Culture: A Social Psychological Synthesis*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- CROSSAN B., FIELD J., GALLACHER J., MERRILL B., 2003, *Understanding Participatiion in Learning for Non-traditional Adult Learners: learning careers and the construction of identities*, British Journal of Sociology of Education, 24.1.
- DAWE A., 1970, *The two sociologies*, British Journal of Sociology, Vol. 21.
- DENZIN N.K., 1989, *Interpretative Biography*, Sage, Newbury Park, C.A.
- Department of Education and Employment, 1995, *Lifetime learning: a consultative document*, HMSO, London.
- DEVINE F., SAVAGE M., SCOTT J., CROMPTON R., 2005, *Rethinking Class: cultures, identities and life-style*, Palgrave Macmillan, New York.
- FIELD J., 2006, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books, Stoke on Trent.
- GIDDENS A., 1991, *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge.
- JOHNSTON R., 1988, "Really Useful Knowledge" 1750–1850: memories in the 1980s, [in:] T. Lovett (ed.), *Radical Approaches to Adult Education*, Routledge, London.
- JOHNSTON R., MERRILL B., 2004, *From old to new learning identities: charting the change for non-traditional adult students in higher education*, [in:] ESREA Proceedings: Between "old" and "new" Worlds of Adult Learning, University of Wrocław, Wrocław.
- JOHNSTON R., MERRILL B., 2004a, *Non-traditional students – tracking changing learning identities in the inter-face with Higher Education*, [in:] C. Hunt (ed.), *(Re)generating Research in Adult Learning and Teaching*, SCUTREA/University of Sheffield, Sheffield.
- KUHN A., 1995, *Family Secrets: Acts of Memory and Imagination*, Verso, London.
- MERRILL B., 1999, *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*, Ashgate, Aldershot.
- MERRILL B., 2001, *Learning Careers: Conceptualising Adult Learning Experiences Through Biographies*, ESREA Biography and Life History Network Conference, Roskilde, Denmark.
- MERRILL B., 2003, *Women's Lives and Learning: Struggling for Transformation*, [in:] B. Dybbroe, E. Ol-lagnier (eds.), *Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives*, Roskilde University Press/ ESREA, Roskilde.
- MERRILL B., 2007, *Recovering Class and the Collective in the Stories of Adult Learners*, [in:] L. West, B. Merrill, P. Alheit, A.S. Andersen (eds.), *Using Life History and Biographical Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspective*, Peter Lang, Hamburg.
- MERRILL B., PUIGVERT L., 2001, *Discounting "other women" in Researching Widening Access – International Perspectives*, Conference Proceedings, CRL, Glasgow Caledonian University, Glasgow.
- PAHL R.E., 1989, *Is the emperor naked?*, International Journal of Urban and Regional Research, 13.
- REINHARZ S., 1992, *Feminist Methods in Social Research*, Oxford, University Press, New York.
- SAVAGE M., 2000, *Class Analysis and Social Transformation*, Open University Press, Buckingham.
- SAYER A., 2005, *The Moral Significance of Class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCOTT P., 1998, *Mass Higher Education: A New Civilisation?*, [in:] D. Jary, M. Parker, *The New Higher Education: Issues and Directions for the Post-Dearing University*, Staffordshire University Press, Stoke-on-Trent.

- SKEGGS B., 1997, *Formations of Class and Gender*, Sage, London.
- STRAUSS R., 1953/1969, *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, The Sociology Press, San Francisco, CA.
- THOMPSON J., 2000, *Women, Class and Education*, Routledge, London.
- WEST L., 1996, *Beyond Fragments: adults, motivation and higher education*, Taylor Francis, London.
- WEST L., ALHEIT P., ANDERSEN S.A., MERRILL B. (eds.), 2007, *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, Peter Lang, Frankfurt-am-Main.
- WRIGHT MILLS C., 1973, *The Sociological Imagination*, Penguin, Harmondsworth.

Gender, Class and Biography: Theory, Research and Practice

This paper is about the lives of some working class women and men who chose to return to learn, as adults, in further and higher education in the UK (I need to explain that further education colleges are post-compulsory institutions which deliver academic and vocational courses). Although the focus is on research undertaken in the UK I hope that the voices, experiences, struggles and achievements of the participants in this paper will have resonance and relevance for you here in Poland. The stories are drawn from several research projects which looked at the access, learning experiences and learning identities of working class adults in educational environments which, particularly in the case of higher education, may seem daunting culturally – a different community to the communities where they live and have known. How are these differences resolved? How do they cope in these two contrasting spaces and keep on going on? What impact does learning have on their classed and gendered, and for some, raced identities and communities? These issues are discussed within the context of the UK's lifelong learning policy.