

AGNIESZKA BRON, CAMILLA THUNBORG

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet w Sztokholmie
e-mail: agniesz@edu.su.se, camilla.thunborg@edu.su.se

O teoretyzowaniu danych biograficznych. Przypadek studentów nietradycyjnych¹

Artykuł przedstawia metodologię teoretyzowania, tzn. sposób, w jaki możemy zdobyć wiedzę o przeszkodach i kryzysach nietradycyjnych studentów podczas uczenia się i pracy z ich biografiami. Często podpieramy się teorią, stawiając pytania i analizując wyniki naszych badań, ale rzadko wiemy, jak wysnuwać teorie na podstawie naszych własnych danych. Ten artykuł analizuje proces teoretyzowania na podstawie przykładów z naszych badań przeprowadzonych wśród studentów w Szwecji. Zapoznając się z pracą nad biografią, w którą studenci byli zaangażowani, można zrozumieć procesy kształtowania się i transformacji ich tożsamości. Przedstawiamy nasze refleksje nad teoretyzowaniem i budowaniem teorii, a następnie na podstawie przykładu historii studenta kreślimy proces pracy nad własną biografią w celu pokazania etapów analizy, która prowadzi nas do teorii. Wierząc, że każdy może się nauczyć procesu teoretyzowania prezentujemy również sposób, w jaki nasza teoria mogłaby być wykorzystana w dalszych badaniach życia dorosłych.

Słowa kluczowe: *praca biograficzna, zawieszenie, zakotwiczenie, abdukcja, pojęcia uczulające, tworzenie się tożsamości i jej transformacje*

Z pewnością stwierdzenie, że dorośli studenci doświadczają kryzysów, kiedy zachodzą jakieś zmiany w ich życiu, jest banalne, niemniej jednak oczywiste. Artykuł ten podejmuje epistemologiczne pytanie, jak (w jaki sposób) o takich kryzysach możemy wiedzieć. Nasze wnioski zaś odnoszą się do pytania teoretycznego, które postawiłyśmy, analizując narracje biograficzne studentów. W tych opowieściach możemy odkryć nie tylko doświadczenia i zmagania studentów, ale i rolę szkolnictwa wyższe-

¹ Artykuł ten zostanie również opublikowany w *International Journal of Contemporary Sociology*.

go, które zarówno sprzyja, jak i ogranicza wysiłki studentów w procesie kształtowania i przekształcania ich tożsamości. Używamy tutaj terminu „praca biograficzna” w celu opisanie teorii, która proces tworzenia i transformacji tożsamości próbuje przez narrację zrozumieć. Celem artykułu jest więc opisanie i przedyskutowanie procesu teoretyzowania pracy biograficznej, aby poznać procesy kształtowania się i transformacji tożsamości w dorosłym życiu. W artykule tym opiszemy najpierw kontekst naszych badań, a następnie zaprezentujemy nasze refleksje na temat teoretyzowania i budowania teorii. Ponadto, jako przykładem posłużymy się historią życia jednej studentki, aby nakreślić proces teoretyzowania pracy biograficznej, jak również pokazać etapy naszej analizy materiału badawczego. Wreszcie będziemy dyskutować, jak tę teorię można wykorzystać w dalszych badaniach dotyczących tworzenia i transformacji/zmian tożsamości w dorosłym życiu.

Kontekst naszych badań

Proces teoretyzowania przedstawiony w tym artykule bazuje na szwedzkich wynikach badań, które były częścią wspólnego europejskiej projektu badawczego RANLHE, prowadzonego w ciągu trzech lat (2009–2011) z kolegami z siedmiu krajów europejskich (www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/index.html). Celem projektu było zbadanie doświadczeń nietradycyjnych studentów, dotyczących zarówno ich dostępu do szkolnictwa wyższego, ciągłości studiów, jak i przyczyn odsiewu (odpadu). Szwedzki zespół koncentrował się przede wszystkim na tym, jak tworzą się i przekształcają tożsamości studentów zarówno w ich życiu, jak i pod wpływem szkolnictwa wyższego. (zob. np.: Bron, Thunborg, Edström 2014; 2013; Thunborg, Bron, Edström 2011; 2012; 2013; Thunborg, Edström 2010). Pod pojęciem nietradycyjnych studentów rozumiemy tutaj osoby, które jako pierwsze w swojej rodzinie podjęły studia; zwracaliśmy przy tym uwagę na płeć, wiek, pochodzenie społeczne, etniczność i niepełnosprawność, które to atrybuty mogą dostęp do szkolnictwa wyższego ograniczać.

Teoretyzowanie i budowanie teorii

Istnieje różnica między prezentowaniem teorii a teoretyzowaniem, jako że pierwsze działanie jest po prostu wynikiem drugiego. Czasownik „teoretyzować” pochodzi z greckiego i oznacza akt widzenia, obserwacji i kontemplacji (Swedberg 2012, s. 9).

Proces ten polega na zbieraniu faktów i danych, dostrzeganiu ich i obserwacji, i zastanowieniu się, na czym one polegają, a następnie uporządkowaniu i zrozumieniu tego, co się w ich obrębie dzieje. Ponieważ głównym celem teoretyzowania jest powiedzenie czegoś nowego, ważne jest, aby uzyskać, jeśli tylko jest to możliwe, jak najwięcej różnorodnych i zróżnicowanych informacji (tamże, s. 11).

Aby stać się biegłym w teoretyzowaniu, trzeba się nauczyć, jak teoretyzować *własną pracę empiryczną, a nie tylko korzystać z cudzych myśli, a więc rzeczywiście widzieć różnice między odkrywaniem (teoretyzowaniem) a uzasadnianiem (testowaniem) teorii* – podkreśla R. Swedberg (tamże, s. 16). Można argumentować, że w procesie teoretyzowania właściwe jest podejście jakościowe, ponieważ daje ono możliwość poznania i zrozumienia nieustrukturyzowanych i pogłębionych historii życia studentów. Jednak, jak zwraca uwagę U. Kelle, teoretyzowanie nie jest procesem indukcyjnym:

Jakościowi naukowcy, badający różne formy życia społecznego, zawsze przynoszą ze sobą własne soczewki i sieć koncepcji. Nie mogą ich odrzucić, bo w przeciwnym wypadku nie będą w stanie dostrzec, zaobserwować i opisać znaczących wydarzeń – skonfrontowani z chaotycznymi, pozbawionymi sensu i rozproszonymi zjawiskami będą musieli zrezygnować ze swoich przedsięwzięć naukowych (Kelle 2007, s. 135, 136).

Według R. Swedberga teoretyzowanie jest odkryciem, opartym na *intuicji, wyobraźni i abdukcji, co ściśle się wiąże z analizą danych* (2012, s. 17). Abdukcja obejmuje interpretację i wymaga otwartego umysłu, wyobraźni i wszystkich atrybutów potrzebnych do uzyskania wrażliwości teoretycznej. B. Glaser i A. Strauss (1967) definiują wrażliwość teoretyczną jako zdolność badacza, aby *zobaczyć istotne dane, co oznacza refleksję nad danymi empirycznymi za pomocą kategorii teoretycznych* (Kelle 2007, s. 136). Co więcej, teoria ugruntowana sugeruje, że jednym z najważniejszych aspektów teoretyzowania jest proces konceptualizacji, postrzegany jako proces uczenia się, w którym badacz stopniowo staje się bardziej kompetentny (Glaser, 2002). Niemniej jednak, jak podkreśla U. Kelle (2007), wrażliwość teoretyczna jest ograniczona wymogami metodologicznymi i tym samym opiera się na własnych regułach. Tak więc praca abdukcyjna oznacza racjonalne wyjaśnienie tego, co się zauważyło, upewniając się, że wyjaśnienie to jest powiązane z wcześniejszą wiedzą badacza. Jak zauważa C. Peirce (1974/1979): *różne elementy hipotezy znajdowały się już (wcześniej) w naszych umysłach* (s. 146).

Z tego powodu abdukcje nie prowadzą do powstania nowej wiedzy ex nihilo. Zamiast tego, każdą nową intuicję łączy „coś starego i coś do tej pory nieznanego”. Abdukcja staje się innowacyjnym procesem, modyfikującym i łączącym kilka elementów wcześniejszej wiedzy, wiążąc coś niewyobrażonego dotychczas i wskazując nowe rozwiązania czy propozycje. Tak więc odkrycia naukowe zawsze wymagają integracji poprzedniej wiedzy z nowymi doświadczeniami (tamże).

Odkrywanie teorii przez abdukcje, jak sugeruje C. Peirce, odbywa się dzięki możliwości lub zdolności do przełamywania starych nawyków myślowych i tworzenia nowych. Proces ten nazywa habituacją (rutynowością). Zatem teorię konstruuje się przez łączenie centralnych pojęć od *wstępnych badań do klasyfikacji w formie typologii, gdzie wyjaśnienie jest określane jako „budowanie teorii”*. Co powoduje dane zjawisko i jakie są jego konsekwencje, również należą do tej fazy teoretyzowania (Swedberg 2012, s. 21). R. Merton (1967) nazywał to protokonceptjami, C. Peirce pojęciami naukowymi, zaś H. Blumer (1954) mówił o pojęciach poszukujących, nieprecyzyjnych, niesprecyzowanych (*sensitising*). Zatem H. Blumer rozróżnia pojęcia konkretne, które mają precyzyjne znaczenia i są dobrze zdefiniowane, i pojęcia niedookreślone do końca, poszukujące, sugerujące kierunek (np. metafory lub abstrakcje), opisujące warunki teoretyczne, dla których *brakuje precyzyjnego określenia i stałego punktu odniesienia*, z którego można by dostrzec, w szczególnym przypadku, precyzyjnie określoną klasyfikację pojęć (tamże, s. 7). Pojęcia sugerujące kierunek, jako prowizoryczne i nieprecyzyjne są:

Przydatnymi narzędziami do opisu, ale nie do prognozy, gdyż brak treści empirycznej pozwala naukowcom zastosować je do szerokiego zakresu zjawisk. Jednak, pomimo że brakuje im treści empirycznej i jasności, mogą służyć jako narzędzia heurystyczne do budowy teorii empirycznie ugruntowanej (Kelle 2007, s. 148).

Jednakże obstawanie przy jednej określonej tradycji teoretycznej obarczone jest ryzykiem przeoczenia pojęć, które mogłyby zapewnić lepsze dopasowanie danych albo lepszy sposób heurystycznego ich wyjaśnienia. U. Kelle wskazuje, że:

Nawet poszukujące/prowizoryczne i heurystyczne pojęcia, które dotyczą różnorodnych zjawisk, mogą prowadzić do wykluczenia innych perspektyw teoretycznych: w ten sposób zwiększenie obszaru stosowania pojęć z wyraźnym ugruntowaniem w mikro socjologicznej teorii działania (np. „aktor”, „cele”...) może wykluczyć teorię systemów i makroperspektywy (tamże).

Można to uznać za ograniczenie badań jakościowych. Stąd ważne jest wyjaśnianie przez badaczy sposobów ich rozumowania i wyraźnego potwierdzania własnych punktów wyjścia. Jeszcze lepiej, kiedy zdecydowanie opowiadają się oni za swoim teoretycznym punktem widzenia i porównują go do innych dostępnych propozycji i perspektyw.

Co więc w praktyce będzie oznaczać teoretyzowanie na podstawie danych empirycznych? Opowiedziałyśmy się już za jednym sposobem budowania teorii, tzn. za procesem abdukcyjnym. Zgodnie z R. Swedbergiem (2012, s. 7), to *dane empiryczne powinny ostatecznie prowadzić proces teoretyzowania*. C. Peirce dodaje, że do systematycznej abdukcji potrzebne są trzy operacje poznawcze: *obserwacja, eksperyment i przyzwyczajenia/rutyna* (tamże, s. 18). Ponadto podstawową sprawą jest uczenie się

przez doświadczanie. Innymi słowy, stajemy się sprawniejsi w teoretyzowaniu ćwicząc je.

Podsumowując, twierdzimy, że teoretyzowanie jest jakościowym procesem generowania teorii przez abdukcję, podczas którego używa się pojęć nieprecyzyjnych wynikających zarówno z wcześniejszych teorii i koncepcji, jak i pojęć *in-vivo* wpływających bezpośrednio z opowieści biograficznych studentów. Proponujemy więc, że:

W tego typu analizach badacz używa na przemian teorii i danych empirycznych, opierając się na wyobraźni i interpretacji. Ta przemienność odbywa się przy użyciu pojęć nieprecyzyjnych pochodzących z teorii i/lub wcześniejszych analiz danych empirycznych, czyli to pojęcia prowadzą nas przez bogaty biograficzny materiał wywiadu, będąc zarazem otwarte na nowe odkrycia, które poddane są konceptualizacji i wykorzystywane do dalszych analiz (Bron, Thunborg, Edström 2013, s. 4).

W następnej części opiszemy bardziej szczegółowo nasz proces teoretyzowania ludzkiego działania, które nazwałyśmy „pracą biograficzną”.

Proces teoretyzowania pracy biograficznej

Chcemy tutaj najpierw nawiązać do naszych wcześniejszych prac (Bron, Thunborg, Edström 2013; Thunborg, Bron, Edström 2012) dotyczących teoretyzowania tożsamości studentów na podstawie narracyjnych badań biograficznych. Akt teoretyzowania z danych badawczych ma ścisły związek z metodologią, jakiej użyliśmy. Pracowaliśmy z dużą ilością materiału biograficznego (prawie sto wywiadów) powstałego w procesie badań podłużnych. Analizując historie życia studentów, byliśmy w stanie odkryć i zrozumieć, jak działają procesy tworzenia i transformacji tożsamości (tożsamość traktujemy jako wielość tożsamości, a nie pojedynczą).

W naszych badaniach (zob.: Bron, Thunborg, Edström 2013) rozpoczęliśmy od koncepcji G.H. Meada (1934) dotyczącej kształtowania osobowości, którą powiązałyśmy z koncepcją A. Giddensa (1991) dotyczącą relacji między strukturą a sprawczością jednostki. Uznałyśmy za przydatną teorię interakcjonizmu symbolicznego G.H. Meada, opisującą interakcje, budowanie znaczeń i koncepcję osobowości (*self*) w rozumieniu narracji studentów o kształtowaniu się i przekształcaniu ich tożsamości w różnych fazach lub etapach życia. Koncepcja osobowości zdefiniowana jako stosunek między działającym „ja” (*I*) i socjalnym „mną” (*me*), utworzona w potrójnym procesie „sposzrzegania innych niż siebie samego”, „widzenia siebie z perspektywy innych”, i w końcu „kształtowania postawy w stosunku do ‘uogólnionego innego’”, pomogła nam we wstępnej fazie naszej pracy. Tak więc rozpoczęliśmy badania z punktu widzenia przedstawionych wyżej kategorii, będąc jednocześnie otwarte na nowe pojęcia i kategorie. Ponadto pojęcie relacji

między strukturą i sprawczością A. Giddensa (1984) było nam przydatne do analizy doświadczeń studenckich i zrozumienia, jak ich działania i decyzje w życiu i w edukacji mogą być rozwijające lub ograniczające. Jak to opisałyśmy gdzie indziej (Bron, Thunborg, Edström 2013, s. 9, 10), nasza praca przebiegała w następujący sposób:

(...) Poruszałyśmy się (...) między strukturą i sprawczością, jak również między procesem a strukturą. Koncentrowałyśmy się również na wzajemnym oddziaływaniu na daną osobę procesów społecznych, emocjonalnych, poznawczych i fizycznych. Kiedy próbowaliśmy zrozumieć kształtowanie i zmiany w tożsamości, poruszałyśmy się między synchroniczną a diachroniczną analizą. W synchronicznych analizach skupiałyśmy się na zastanych danych, takich jak społeczne i etniczne pochodzenie studentów i wcześniejsze ich doświadczenia, tożsamości, jak również sposobach prezentowania się studentów w różnych sytuacjach, w stosunku do własnego życia i innych ludzi, wobec studiów i przyszłego zawodu. Synchroniczne analizy ujawniły również szkolnictwo wyższe jako stabilny obszar określonych dyscyplin naukowych i kontekstów uczenia się. W diachronicznej analizie skupiłyśmy się na (...) kształtowaniu i zmianach w tożsamości w ciągu całego życia. Jedną z identyfikowanych koncepcji było zmaganie (struggle), o którym studenci mówili i które stało się punktem wyjścia do zrozumienia zmian w tożsamości (tamże, s. 9, 10).

Jak wspomniano powyżej, zrobiłyśmy dwie różne analizy, diachroniczną i synchroniczną. Mimo że stosowałyśmy oba podejścia, nasza szczegółowa teoria pracy biograficznej wynika przede wszystkim z analizy diachronicznej.

Powracając do C. Pierce'a (1974; 1979) systematycznego podejścia w korzystaniu z abdukcji, zaangażowane byłyśmy w trzy procesy: w obserwację, która obejmowała wszystkie nasze dane i wnioski; w eksperymentowanie, które miało miejsce, gdy testowałyśmy różne pojęcia nieprecyzyjne (poszukujące), jako hipotezy potrzebne w rozumieniu danych; i wreszcie w rutynowość, a więc działania automatyczne, gdy coś nowego pojawiało się w danych, odnosząc je do naszych pierwotnych hipotez i koncepcji.

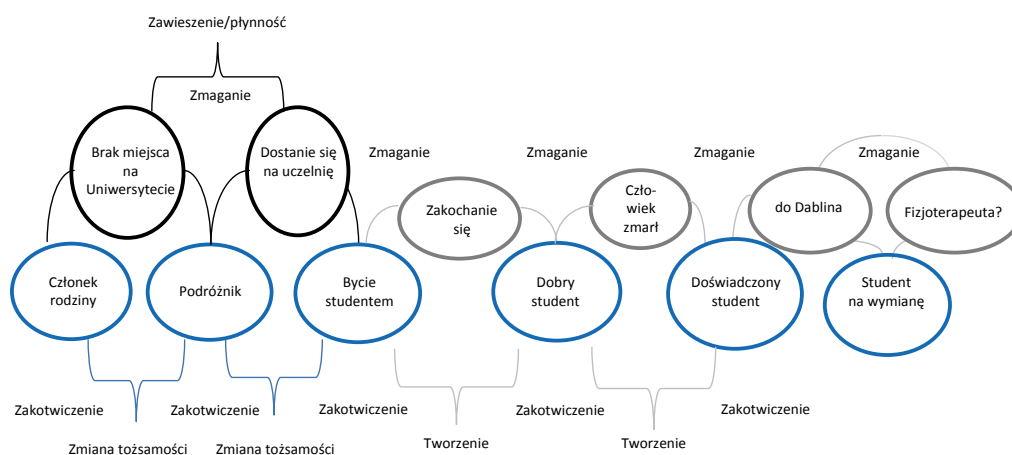
Podsumowując, niektóre pojęcia wynikały już z samych danych (*in vivo*), podczas gdy inne zostały dodane przez zastosowanie pojęć nieprecyzyjnych (zob.: Blumer 1954). Poszukując pojęć i łącząc je ze sobą, zaczęłyśmy teoretyzować dane wynikające z badań. W następnej części przyjrzymy się szczegółowo, jak zastosowałyśmy analizę diachroniczną w naszej teorii pracy biograficznej.

Diachroniczny proces analityczny

Od początku analizy skoncentrowałyśmy się na procesie tworzenia tożsamości, czyli kształtowaniu i przekształcaniu tożsamości studentów, w którym pojęciem

rdzennym było „zmaganie się z tożsamością”, pojawiające się w biografiami studentów (proces obserwacji). Oprócz tego do analizy danych zastosowałyśmy teorię zawieszenia albo płynności (*floating*) opracowaną przez A. Bron (1999, 2000) oraz koncepcję zakotwiczenia (Fenwick 2006). Obie były traktowane jako heurystyczne hipotezy (zob.: Bron, West 2000; faza eksperymentu). Poszukiwałyśmy takiego głębokiego, zasadniczego procesu, który mogłyby być podstawą, na której wszystkie inne pojęcia, ich właściwości i wymiary, mogły być uporządkowane (rutynowość). W końcu udało się nam odkryć i określić ten proces jako „pracę biograficzną”, a więc pracę nad własną biografią.

Poniższy rysunek przedstawia analizę trzech wywiadów biograficznych z jedną studentką Bea, które zostały przeprowadzone na pierwszym i trzecim semestrze fizjoterapii, oraz pod koniec studiów, tuż przed rozpoczęciem ostatniego roku. Rysunek bazuje na historii życia Bei, ale co jest istotne – pojęcia w nim przedstawione występują we wszystkich przez nas analizowanych opowieściach życia badanych studentów. Ta biografia pomogła nam stopniowo zrozumieć i wyjaśnić, co się w danych badawczych dzieje i w końcu nazwać ten proces/procesy.



Rys. 1. Sposób analizy pojedynczej narracji biograficznej według sekwencji, wydarzeń i pojęć

Jak wynika z powyższego rysunku, Bea opisuje własne zmagania, zarówno te nagle odkryte, jak i te przemyślane, w procesie formowania różnych tożsamości w ciągu życia. Górne owale na rysunku pokazują krytyczne momenty w życiu Bei, które spowodowały zmagania z tożsamościami. Początkowo, pierwsze zmagania z tożsamością są związane z dostaniem się na studia wyższe. Po nich pojawiają się doświadczenia związane z nabywaniem tożsamości studenta, a następnie bardziej doświadczonego studenta, które prowadzą do formowania się tożsamości profesjonalnej. Te krytyczne momenty w historii życia Bei prowadziły do zmagania (*struggles*). Jednak tylko niektó-

re z nich stały się kluczowe w przekształcaniu jej tożsamości, czyli sposobu patrzenia na siebie samą, podczas gdy inne wpływały na nieustanne tworzenie tożsamości jako studentki i jako osoby. Na omawianym rysunku są również zidentyfikowane dwa pojęcia, odnoszące się do tworzenia i transformacji tożsamości, mianowicie, bycie w stanie „zawieszenia” i „zakotwiczenie”.

Zrozumienie jak kształtuje się tożsamość, związane jest z procesem zakotwiczenia. Jednak, kiedy zmaganie jest częścią naszego rozumienia, jak tożsamości studentów się transformują związane jest ono zarówno z procesem zawieszenia (Bron 2000), jak i z procesem zakotwiczenia (Fenwick 2006). Zawieszenie można opisać jako proces, w którym zmagania zamieniają się w poczucie bycia bezsilnym, bez możliwości zrobienia kroku do przodu ani cofnięcia się, innymi słowy znalezienie się w sytuacji bez wyjścia (Bron 2000). Następujący cytat jest przykładem z historii życia Bei zidentyfikowanym właśnie jako zawieszenie, kiedy żaden wybór nie jest dobry:

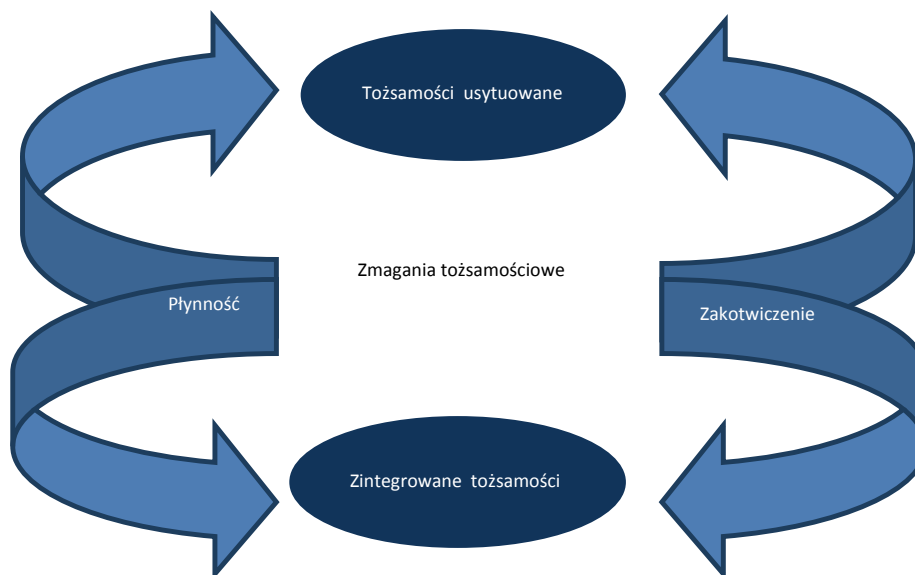
Zgłosiłam się na program fizjoterapii w zeszłym roku, ale się nie dostałam. Byłam rozczarowana... i musiałam pójść do pracy i zacząć naukę w Komvuxie (gminna edukacja dorosłych), aby poprawić swoje oceny z trzech przedmiotów (licealnych), ... ale byłam tak tą sytuacją rozczarowana i tak naprawdę to nie chciałam pracować, i nie miałam pojęcia, co robić dalej. Więc zajęłam się planowaniem podróży. Zawsze było to moim marzeniem, aby pojechać do Ameryki Południowej. Planowałam jesienią i wyjechałam w marcu... (Po powrocie do domu) złożyłam jeszcze raz podanie..., ale nie sądziłam, żeby mi się udało i na początku... zostawiłam to i prawie zapomniałam, że się zgłosiłam i znów podjęłam pracę, powiedziałam szefowi, że będę pracować... i uczyć się w Komvuxie. Nagle zadzwonili z uczelni, na dwa dni przed rozpoczęciem, i powiedzieli mi, że mam miejsce. Byłam oczywiście bardzo szczęśliwa, ale jednocześnie tym samym... czułam się dziwnie... Jestem ze Smolandii (małej miejscowości w Smolandii, który jest częścią południowej Szwecji) i ... przeniesienie się do Sztokholmu w ciągu dwóch dni ... czy naprawdę potwierdzę (miejsce) czy też zamierzam zrezygnować ...? Rozmawiałam z rodziną i przyjaciółmi, a oni powiedzieli, że tak naprawdę jest to właśnie to, co chciałam od dłuższego czasu zrobić, więc porozmawiałam z moim szefem i ... on również powiedział, że pragnęłam tego od dłuższego czasu, i że powinnam się dowiedzieć, naprawdę ... i otrzymałam wsparcie od wszystkich ludzi wokół mnie, więc wyjechałam Nie miałam jednak czasu, przygotować się psychicznie. Dostałam wiadomość w sobotę, przeniosłam się w niedzielę, a w poniedziałek rozpoczęły się zajęcia. Nie byłam ... w stanie zrozumieć, tak naprawdę, co robię... Nie miałam żadnego miejsca do mieszkania. ... Spotkałam znajomą ze szkoły tydzień wcześniej i zapytałam ją, co robisz teraz, a ona powiedziała, że studiuje w Karolińska Institute a ja powiedziałam jej, że próbowałam się dostać na studia, ale mi się nie udało ... Zadzwoniłam do niej, ponieważ nie znałam nikogo innego, a ona powiedziała, że mogę się u niej zatrzymać.

Powyższy cytat pokazuje, jak Bea zмага się zarówno z problemem niedostania się na studia uniwersyteckie, jak i w końcu z dostaniem się na nie. Jest to przykład zmagania związanych z zawieszeniem, z uczuciem niewiedzy, co robić dalej, jak również z psychicznym brakiem przygotowania do rozpoczęcia studiów. W końcu jednak proces stawanie się studentem owocuje zakotwiczeniem się Bei.

Notabene T. Fenwick (2006) używa pojęcia zakotwiczenie, aby zrozumieć, jak specjaliści (tj. pracownicy kontraktowi) poszukują i znajdują innowacje (produkty, usługi lub tożsamości) i integrują je z istniejącymi już działaniami organizacyjnymi, wiążąc swoje tożsamości z innowacjami, a nie z organizacją, w celu utrzymania swojej reputacji (jako) dostawców innowacji. *W tym procesie nieustannie przepracowują granice między sobą a systemem klienta, manewrując między (swoim) gościnnym uczestnictwem, jako wewnątrzni znawcy systemu uwikłani w bieżącą działalność, a utrzymaniem swoich pozycji, jako niepowtarzalnych indywidualistów* (tamże, s. 239). Używając pojęcia *zakotwiczenia*, jako elementu pracy biograficznej, mówimy o działaniach studentów dotyczących ich zmagania z tożsamością, a więc z „testowaniem granic” między własnym życiem a środowiskiem szkoły wyższej, między byciem studentem a osobą, oraz zdolnością do zintegrowania wszystkiego, co wiąże się ze zmianami tożsamościowymi. W historii życia Bei, po procesach zawieszenia, zakorzenia się ona w siebie samą przez zintegrowanie swojej tożsamości jako członka rodziny z tożsamością stawania się studentem. Po procesach zawieszenia i zakotwiczenia Bea ponownie przeżywa zakotwiczenie, konstruując tożsamość doświadczonego i dobrego studenta w odniesieniu do nowych wyzwań. Ten typ zakotwiczenia się staje się częścią kształcenia wyższego jako określonego kontekstu, ale także częścią powstającej tożsamości zintegrowanej, która jest zakotwiczona w siebie samej i dostarcza pewności siebie. Historia Bei pokazuje, jak ważnym elementem zakotwiczenia jest dla niej bycie częścią rodziny, podczas gdy krytyczne momenty i zmagania dzieją się w ciągu jej całego życia. W procesach zmagania, zawieszenia i zakotwiczenia mogliśmy również obserwować procesy emocjonalne tworzenia się i transformacji tożsamości. Uczucia studentów podczas wywiadu biograficznego były widoczne zarówno w sposobach narracji, jak i w samej narracji. Tu powinniśmy wspomnieć o pracy emocjonalnej, w którą studenci byli uwikłani zgodnie z regułami, jakie A. Hochschild (1979, 1983) odkryła wcześniej w swoich badaniach. Na rysunku 2 naszkicowany został model pracy biograficznej wynikający z analizy naszych danych.

Biograficzna praca jest przedstawiona jako proces, w którym zmagania z tożsamością uruchamiają procesy zawieszenia i wywołują poczucie bycia sfragmentowanym, bez przeszłości i teraźniejszości oraz zakotwiczenia, czyli poczucia przynależności do określonego kontekstu lub bezpiecznego „bycia w sobie samym”. Ponadto proces zakotwiczenia jest uwikłany w ciągłe formowanie tożsamości, podczas gdy zawieszenie razem z zakotwiczeniem są odpowiedzialne za proces przekształcania tożsamości. W procesach zakotwiczenia i zawieszenia związek między usytuowaną tożsamością,

to znaczy tożsamością społecznie związaną z określoną grupą lub kontekstem, a tożsamością osobistą jest kwestią centralną.



Rys. 2. Proces pracy biograficznej

Patrząc na pracę studentów z własnymi biografiami, dostrzegaliśmy w naszych badaniach trzy typy zintegrowanych tożsamości studentów: tożsamość adaptowaną, tożsamość płynną i tożsamość wielorako zintegrowaną. W przypadku tożsamości zaadaptowanej studenci ukrywają swoje pochodzenie społeczne, wcześniejsze doświadczenia i inne usytuowane tożsamości za powłoką spójnej tożsamości konstruowanej na wyobrażeniu wzoru studenta uczelni wyższej. Studenci odznaczający się płynną tożsamością znajdowali się w zwieszeniu, to jest w sytuacji swoistego tożsamościowego unieruchomienia. Nie bardzo wiedzieli, kim są, nie byli w stanie zakotwiczyć się czy to w środowisku uczelni, czy to we własnym życiu. Wreszcie, studenci mający tożsamość zintegrowaną i spójną pracują zarówno nad swoim społecznym pochodzeniem i wcześniejszymi doświadczeniami społecznymi, jak i poprzednio usytuowanymi tożsamościami doświadczając jednocześnie poczucia integracji, przez zakotwiczenie w swoich osobowościach, z uczuciem bezpieczeństwa i bycia sobą (Thunborg, Bron, Edström i in. 2012).

Podsumowując, do tej pory odkryliśmy, jak tożsamości są tworzone i przekształcane w edukacji wyższej pod wpływem procesów zawieszenia i zakotwiczenia i jak nietradycyjni studenci doświadczają własnych zmagania ze sobą i środowiskiem. Odkryliśmy także różne rodzaje tożsamości tworzone przez studentów, zarówno odnoszące się do tożsamości usytuowanych, czyli tożsamości jako studenta, jak

i tożsamości zintegrowanych, czyli tożsamości osobistych. Ponadto pojęcie „pracy emocjonalnej” było pomocne w zrozumieniu tych zjawisk w konkretnej dziedzinie naszych badań. Pomimo że tożsamość stanowiła główną kategorię, na której koncentrowała się nasza analiza, to podczas analizy i pisania silnie zaznaczyła się koncepcja pracy biograficznej. W ten sposób praca biograficzna stała się punktem odniesienia relacji między zmaganiem się z tożsamością, zakotwiczeniem i zawieszeniem. Tym samym może ona być kluczowa dla zrozumienia formowania się i przekształcania tożsamości. Praca biograficzna występuje wyraźnie w diachronicznej analizie wywiadów biograficznych. Ponadto praca biograficzna oznacza ustawiczną budowę i rekonstrukcję biografii przez opowiadanie sobie własnej historii i dzielenie się nią z innymi, przez ciągle powracanie do opowieści biograficznej i dokonywanie zaskakujących odkryć w jej przebiegu, jakie mogą być rezultatem wielokrotnych opowieści, refleksji i samorefleksji.

Wnioski

Studenci, z którymi przeprowadziłyśmy wywiady, mogą być postrzegani jako dzieci swoich czasów nazywanych jako nowoczesność, późna nowoczesność albo ponowoczesność. Zastanawiając się nad czasami pełnymi zmian, E. Castells twierdzi, że nowe społeczeństwo:

Tworzy nieskończoną budowę/konstrukcję osobowości (self) przez ludzi zaangażowanych w procesy interakcji ... bo ciągłe zmiany ról i sytuacji w społeczeństwie określonym przez innowacyjność, elastyczność i nieprzewidywalność, we wszystkich sferach, wymagają ludzi stale przedefiniowujących swoje role zarówno w pracy, jak i w rodzinie, i z przyjaciółmi. Aby zatem odpowiednio pełnić nowe funkcje oczekiwane przez społeczeństwo, restrukturyzacja osobowości wymaga zebrania wszystkich nowych kodów i wiadomości z różnych sieci i w odniesieniu do różnych wymiarów ludzkiego życia. Konstruowanie i rekonstruowanie siebie samego jest równoznaczne z zarządzaniem/kierowaniem zmieniającymi się zestawami inspiracji i kodów, z którymi ludzie mają do czynienia w swoich codziennych doświadczeniach (Castells 1999, s. 63).

Powołując się na E. Castellsa, można argumentować, że tożsamości w czasach zmian są tworzone jako nazbyt powierzchownie w stosunku do zmieniających się kontekstów i nie odznaczają się głęboką refleksyjnością nad własną biografią. Różnorodne tożsamości w czasach szybkich zmian mogą być również konfliktowe i sprzeczne ze sobą. W tej sytuacji ludzie mają wielorakie i często zbyt trudne do spełnienia oczekiwania wobec siebie. Pomimo to walczą, aby swoje pragnienia i marzenia speł-

nić. Życie pod presją powinności posiadania tożsamości może rodzić niepewność i podatność jednostki na popadanie w zawieszenie. Aby wyjść z okresu zawieszenia i móc się ponownie zakotwiczyć, transformacja tożsamości jest konieczna. Tak więc praca biograficzna jest sposobem łączenia kilku procesów w zmaganiach tożsamościowych studentów i nadaje im sens i znaczenie. Praca biograficzna może być również postrzegana jako środek prowadzący do zrozumienia uczenia się dorosłych (zob.: Jarvis 2009).

Teoria pracy biograficznej zastosowana w naszych badaniach rejestruje procesy powstawania i przemiany tożsamości, w naszym przypadku – przez zaangażowanie się studentów w studia uniwersyteckie i ogólnie, w życie codzienne. Natomiast nie obejmuje ona aspektów związanych z danymi osobistymi studenta, takimi jak klasa społeczna, pochodzenie etniczne, płeć itd. lub struktur szkolnictwa wyższego związanego z dyscyplinami naukowymi, programami nauczania i kulturą. Można to postrzegać jako wadę tej teorii. Jednak wyżej wymienione aspekty zostały uwzględnione wcześniej w naszych pogłębionych analizach biografii studentów i pomogły nam sformułować typologię tożsamości studentów nietradycyjnych (Thunborg, Bron, Edström 2013; Bron, Thunborg, Edström 2014). Widzimy więc tę teorię jako przydatną w analizie także innych kontekstów życia dorosłych, a nie tylko w kontekście studiowania. Wymagałoby to oczywiście analizy danych biograficznych dotyczących pracy zawodowej, formalnego i nieformalnego uczenia się, stosowania różnych strategii w zmaganiach z problemami życia codziennego itp.

Zgadzamy się z P. Alasuutarim (1996, s. 373), który stwierdza, że *badania jakościowe często oprócz wyników empirycznych mają teoretyczne implikacje*. Możliwość taka jest jeszcze bardziej prawdopodobna, jeśli ktoś używa abdukcji jako sposobu analizowania danych empirycznych na przemian z teoretycznymi wynikami i wnioskami, w celu wyjaśnienia danych. W naszym przypadku teoria pracy biograficznej opiera się na procesie intensywnych badań i analiz.

Analizując jakościowo materiał empiryczny, przyglądając się mu z różnych perspektyw, jest się w zasadzie środkiem refleksji i autorefleksji mając wgląd w kulturowe przejawy życia społecznego (tamże, s. 382).

P. Alasuutari sugeruje, że badania jakościowe dają możliwości budowania „teorii kultury” (tamże, s. 382). Kontynuuje: *teoretyczna rama przedstawia ogólny punkt widzenia i ma zastosowanie w wielu przypadkach, podczas gdy przedmiot badań jest swoistym przypadkiem, którego szczegóły mogą być wyłącznie wyjaśniane lokalnie* (tamże, s. 377). Otwiera to perspektywę dalszych badań, w których możemy zastosować i rozwijać naszą powstającą teorię.

Istotne jest więc przede wszystkim, aby poznać inne biografie ludzi dorosłych, w innych kontekstach, dotyczące życia w ogóle, w których możliwe jest odnalezienie wielorakich sprzeczności i zmagania oraz które mogą nam pomóc zrozumieć powstawanie i przekształcanie tożsamości. Teoria pracy biograficznej może być sprawdzana w in-

nych kontekstach, kulturach i instytucjach. Warto także zbadać udział emocji w pracy biograficznej nad konstruowaniem tożsamości.

W przyszłych badaniach chcemy uwzględnić inne konteksty i sytuacje, wykorzystując pracę biograficzną jako pomocną w rozumieniu procesów kształtowania i przekształcania tożsamości (zob.: Bron, Thunborg, Edström 2013, s. 14), jak również naszą teorię pracy biograficznej testować i weryfikować. Teoretyzowanie, jak pisze R. Swedberg (2012, s. 35), jest nigdy niezakończonym procesem i wymaga ciągłego odkrywania i wyjaśniania zjawisk społecznych.

Bibliografia

- ALASUUTARI P., 1996, *Theorizing in qualitative research: a cultural studies perspective*, Qualitative Inquiry, Vol. 2, No. 4.
- BLUMER H., 1954, *What is wrong with social theory?*, American Sociological Review, No. 19.
- BOURDIEU P., 1990, *The logic of practice*, Polity Press, Cambridge.
- BRON A., 1999, *The price of immigration. Life stories of two Poles in Sweden*, International Journal of Contemporary Sociology, Vol. 36, No. 2.
- BRON A., 2000, *Floating as an analytical category in the narratives of polish immigrants to Sweden*, [in:] E. Szejnkowska-Olsson, M. Bron, Jr. (eds.), *Allvarlig debatt och rolig lek*, En festskrift tillägnad Andrzej Nils Ugglä, Uppsala Universitet, Centrum för multietnisk forskning, Uppsala.
- BRON A., EDSTRÖM E., THUNBORG C., 2010, *Struggles in student identity – A space for poetry*, ESREA Life history and biography network conference, Växjö University College.
- BRON A., EDSTRÖM E., THUNBORG C., 2012, *To make a difference for the others and myself: Second Generation Immigrants Students' Learning Narratives in Sweden*, ESREA Migration, racism, and xenophobia research network conference, Karl-Franzens Universität Graz.
- BRON A., SCHEMMANN M. (eds.), 2002, *Social science theories and adult education research*, BSIEA Vol. 3, Lit. Verlag, Münster.
- BRON A., THUNBORG C., EDSTRÖM E., 2014, *Ethnicity and class, does it Matter?*, [in:] F. Finnegan, B. Merrill, C. Thunborg (eds.), *Student voices on inequalities in European higher education*, Routledge, London.
- BRON A., THUNBORG C., EDSTRÖM E., 2013, *Theorizing learning lives of non-traditional students*. Paper presented at the ESREA Life history and biographical research network, Canterbury, 28 February–3 March 2013.
- BRON A., WEST L., 2000, *Time for stories; the emergence of life history methods in the social sciences*, International Journal of Contemporary Sociology, Vol. 37, No. 2.
- CASTELLS M., 1999, *Flows, networks, and identities: A critical theory of the information society*, [in:] M. Castells, F. Ramon Flecha, P. Freire, A.H. Giroux, P. Willis (eds.) *Critical education in the new information age*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., Lanham.
- EZZY D., 1998, *Theorizing narrative identity: symbolic interactionism and hermeneutics*, The Sociological Quarterly, Vol. 39, No. 2.
- FENWICK T., 2006, *Escaping/becoming subjects. Learning to work the boundaries in boundaryless work*, [in:] S. Billet, T. Fenwick, M. Somerville (eds.), *Work, subjectivity and learning. Understanding Learning Through Working Life*, Springer, Dordrecht.
- FIELD J., 2012, *Transitions in lifelong learning: Public issues, private troubles, liminal identities*, Studies for the Learning Society, No. 2–3.

- GIDDENS A., 1991, *Modernity and self-identity. Self and society in the modern age*, Cambridge Polity Press, Cambridge.
- GLASER B., 2002, *Conceptualisation. On theory and theorising using grounded theory*, [in:] A. Bron, M. Schemmann (eds.), *Social science theories and adult education research*, BSIEA, Vol. 3, Lit. Verlag, Münster.
- GLASER B., STRAUSS A., 1967, *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, University Press, Chicago.
- HANSON NORWOOD R., 1965, *Patterns of discovery. An inquiry into the conceptual foundations of science*. University Press, Cambridge.
- HOCHSCHILD A., 1979, *Emotion work, feeling rules, and social structure*, *American Journal of Sociology*, Vol. 85, No. 3.
- HOCHSCHILD A., 1983, *The managed heart: The commercialization of human feeling*, The University of California Press, Berkeley.
- JARVIS P., 2009, *Learning to be a person in society*, Routledge, London.
- KELLE U., 2007, "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "grounded theory" reconsidered, *Historical Social Research*, Supplement, No. 19.
- MEAD G.H., 1934, *Mind, self and society. A standpoint from a social behaviorist*, University of Chicago Press, Chicago.
- MERTON R.K., 1967, *On theoretical sociology*, The Free Press, New York.
- MEZIROW J., 1978, *Perspective transformation*, *Adult Education Quarterly*, Vol. 28, No. 2.
- PEIRCE C.S., 1974, 1979, *Collected Papers*, Published by C. Hartshore, P. Weiss, A. Burks, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- RANLHE – www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/index.htm
- SWEDBERG R., 2012, *Theorizing in sociology and social science: turning to the context of discovery*, *Theor. Soc.*, No. 41.
- THUNBORG C., BRON A., EDSTRÖM E., 2011, *Forming and transforming learning identities in higher education*, [in:] L. Jögi, K. Krabi (eds.), *Raamat Õppimisest (The book of learning)*, Tallinn Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut, Tallinn.
- THUNBORG C., BRON A., EDSTRÖM E., 2012, *Forming learning identities in higher education in Sweden*, *Studies for the Learning Society*, No. 2–3.
- THUNBORG C., BRON A., EDSTRÖM E., 2013, *Motives, commitment and student identity in higher education – Experiences of non-traditional students in Sweden*, *Studies in Education of Adults*, Vol. 45, No. 2.
- THUNBORG C., EDSTRÖM E., 2010. *Changing learning identities in higher education*, [in:] B. Merrill, J.G. Monteagudo (eds.), *Educational journeys and changing lives. Adult student experiences*, Vol. 1, Edición Digital@tres, Sevilla.

Theorising biographical work from non-traditional students' stories in Higher Education

The article is about methodology of theorising, i.e. how we can get knowledge about non-traditional students struggles and crisis when learning and working with their biographies. Often we use theories to support research questions and results. But seldom do we know how to theorise from our own data and build a theory. This article is about the process of theorising by talking example from our research on non-traditional students in Sweden. By discovering *biographical work* that students were involved in, we could understand processes of forming and transforming their identities. We present our thoughts on

theorising and developing a theory, and next we give an example of a student's story outlining the process of biographical work to show the stages in the analysis that leads us to the theory. Trusting that everybody can learn how to theorise we discuss also how our theory could be used in further research regarding adults' life.

Keywords: *biographical work, floating, anchoring, abduction, sensitizing concepts, identity formation and transformation*