



Colloquium 3(47)/2022
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/29coll2022>

PRZERWANE KARIERY – DOŚWIADCZENIA TRANZYJCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI GIMNAZJÓW

Career Termination: Experiences regarding Professional Transitions of Middle School (Gymnasium) Teachers

Hanna Kędzierska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: h.a.kedzierska@uwm.edu.pl
ORCID  0000-0003-4187-2764

Streszczenie

Wygazanie gimnazjów spowodowało przerwanie karier tysiącom nauczycieli, którzy zostali zobligowani do przekształcenia dotychczasowej placówki w szkołę innego typu, albo zatrudnienia w szkołach podstawowych lub ponadpodstawowych. W każdym wypadku przejście z jednego środowiska czy kontekstu do innego wymagało zerwania z dotychczasowymi praktykami działania i zaadaptowania się do nowej sytuacji w odmiennym otoczeniu organizacyjnym.

W artykule Autorka prezentuje wyniki drugiego etapu jakościowych badań empirycznych poświęconych analizie dynamiki i przebiegu procesu transycji profesjonalnych nauczycieli zlikwidowanych szkół gimnazjalnych. Doświadczenia badanych nauczycieli z drugiej fazy procesu przejścia analizuje, wykorzystując kategorię liminalności w karierze.

Słowa kluczowe: transycje zawodowe, liminalność w karierze, tożsamości prowizorycznych.

Abstract

The dissolution of middle schools (gymnasiums) terminated professional careers of thousands of teachers who were forced either to transform their schools into educational facilities of other types or to find employment in primary or secondary schools. In each case, transition from one environment or context to another one was associated with terminating professional practices employed thus far and adapting oneself to a new situation in a different organizational environment.

This paper presents the results of the second stage of qualitative empirical research devoted to the analysis of the dynamics and course of professional transitions of teachers originally employed in middle schools (gymnasiums) that were closed down. To analyze the experiences of the studied teachers in the second phase of transition, the notion of career liminality is applied.

Keywords: professional transitions, career liminality, provisional selves.

* The publication was written as a result of the author's internship in Mykolas Romeris University Vilnius, Lithuania co-financed by the European Union under the European Social Fund (Operational Program Knowledge Education Development), carried out in the project Development Program at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn (POWR.03.05.00-00-Z310/17).

Wprowadzenie

Nieoczekiwane przerwanie i/lub zmiana trajektorii przebiegu dotychczasowej kariery zawodowej jest dla każdego pracownika trudnym doświadczeniem nie tylko z powodu adaptacji do nowej sytuacji – bezrobocia lub nowego otoczenia w przypadku podjęcia pracy w nowym środowisku instytucjonalnym, ale również, a może przede wszystkim, z konieczności redefinicji koncepcji osobistego i profesjonalnego „ja” ukształtowanych na wcześniejszych etapach kariery (Gourlay, 2011). (Od)tworzenie sensu i nadanie nowego kierunku w życiu zawodowym staje się jeszcze bardziej skomplikowane, gdy pęknięcie w karierze jest wynikiem oddziaływania czynników zewnętrznych, które kwestionują poczucie sprawstwa i destabilizują hierarchię wartości oraz samoocenę pracownika, budowane w toku wieloletniej pracy w zawodzie. Przerwanie/pęknięcie ścieżki kariery, choć zazwyczaj odczuwane przez jednostkę jako traumatyczne, może stać się także, jak piszą Mettew Bamber, Jacquelyn Allen-Collinson, John McCormack (2017) czynnikiem dynamizującym jej tempo i kierunek, organizującym nowy scenariusz zawodowego życia.

Zbiorowe doświadczenia przerwania kariery pracowniczej najczęściej bywają kojarzone z upadkiem firmy, przedsiębiorstwa i/lub jego głęboką restrukturyzacją. Sporadycznie zjawisko masowego przerwania karier dotyczy pracowników tzw. budżetówki. Stało się jednak udziałem tysięcy zatrudnionych w szkolnictwie pedagogów w związku z zainicjowaną w 2015 roku reformą oświaty. W wyniku głębokich zmian strukturalnych szkolnictwa nauczyciele, nie tylko szkół gimnazjalnych, zostali na niespotykaną dotąd skalę zmuszeni do (od)budowania swoich szkół w nowej strukturze organizacyjnej, zmiany dotychczasowej placówki i/lub miejsca zatrudnienia, podjęcia pracy w kilku szkołach, często w odległych miejscowościach, aby uzyskać pensum dydaktyczne, pracy z uczniami w niepreferowanych przez siebie grupach wiekowych, modyfikacji metod, stylu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Dla wielu z nich reforma stała się czynnikiem przyspieszającym decyzję o przejściu na emeryturę lub porzuceniu zawodu nauczyciela.

Badania procesów zmian inicjowanych reformą oświatową w polskiej pedeutologii są nieliczne i skupiają się przede wszystkim na ocenie gotowości nauczycieli do podjęcia wdrażania zmian (Putkiewicz i in., 1999), uzyskiwanych efektów pracy dydaktycznej (Domalewski, 2009), rzadziej dotyczą barier w pracy nauczycieli (Modrzewska-Śmigulska i Chmielińska, 2018). Brakuje natomiast analiz, które opisują dynamikę i mechanizmy procesu transycji, będącej wynikiem przerwania kariery nauczycieli, zmiany trajektorii jej przebiegu i w jej wyniku (re)definicji profesjonalnego „ja”.

W 2019 rozpoczęłam badania poświęcone procesom transycji nauczycieli gimnazjum. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki wstępnej analizy drugiego etapu procesu – tzw. fazy neutralnej, w której poza wiodącą teorią Wiliama Bridges’a (2008) wykorzystałam koncepcję liminalności w karierze autorstwa Herminii Ibarra (1999, 2015, 2016).

Liminalność w krajobrazie współczesnych karier zawodowych

Badacze procesu transycji wywodzący się z różnych dyscyplin nauk społecznych zarządzania organizacjami (Brigdes, 2008), poradnictwa karier (Schlossberg, 1981), psychologii (Zittoun, 2008), edukacji (Eccleston, 2009) zgodni są co do tego, że choć przejścia są zjawiskiem powszechnym, występującym w każdym okresie życia jednostki, to nie można ich utożsamiać z samym procesem zmiany. William Bridges podkreśla, że zmiana ma charakter sytuacyjny, natomiast transycje to przede wszystkim „proces psychologiczny, podczas którego ludzie przyswajają zmiany i adaptują się do spowodowanej przez nie nowej sytuacji” (2008, s. 3). Podobnie, akcentując psychologiczny wymiar procesu, rozumieją transycję Mei Seung Lam i Andrew Pollard (2006), określając ją jako proces subiektywnie doświadczanej zmiany, związanej z przejściem z jednego środowiska czy kontekstu do innego, skutkujący „zadomowieniem” się w nowym środowisku czy kontekście, uzyskaniem niejako nowej tożsamości. Warto podkreślić, że o transycjach, szczególnie w wymiarze indywidualnym, mówi się wówczas, kiedy jednostka postrzega te wydarzenia (zarówno pozytywne, jak i negatywne) jako zmieniające jej codzienne życie i znaczące w swojej biografii.

Proces transycji uruchamiają zdarzenia o różnej skali. Zmiana miejsca zamieszkania, awans na wyższe stanowisko, choroba, urodzenie dziecka, reformy w organizacjach przerywają to, co znane, oswojone, rutynowe. Gdy normalny bieg rzeczy zostaje zerwany, jednostka z jednej strony „próbuje ochronić swój świat oraz znaczenie i tożsamość” (Bridges, 2008, s. X), z drugiej – musi zacząć projektować nowe sposoby działania i bycia w świecie. Dlatego transycje w pewnym sensie oznaczają koniec określonego sposobu życia, jednocześnie będąc wezwaniem do nowych pomysłów, nowych rozwiązań lub nowych sposobów działania czy myślenia.

Pierwsza faza transycji, jak podkreśla Nancy Schlossberg (1981), jest albo „wejściem do/w” albo „wyjściem z” sytuacji transycji. Etapowi temu towarzyszą zazwyczaj dość silne emocje wynikające z poczucia straty i niepewności przed tym co nowe i nieznanie¹. Drugi etap poruszania się/bycia w/pomiędzy rozpoczyna się w momencie, kiedy osoby w sytuacji transycji zaczynają pozyskiwać wiedzę o tym, „o co chodzi” w zmianie, która się zaczyna, w wychodzeniu ze starych ról i zwyczajów, w porzucaniu starych przekonań, strategii działania i dotychczasowego sposobu myślenia. Cechą charakterystyczną tej fazy nazywanej strefą neutralną jest doświadczanie liminalności, zwieszenia, braku, oczekiwania na „nową” tożsamość (Ibarra i Obodaru, 2016).

Liminalność to termin wywodzący się od łacińskiego słowa *limen* oznaczającego próg. W naukach społecznych zadomowił się dzięki pracom Arnolda van Gennepa (1981), który podczas badań obrzędów przejścia w społeczeństwach tradycyjnych zauważył, że we wszystkich kulturach pojawiają się rytuały oznaczające przejście od

¹ Więcej o doświadczeniach nauczycieli gimnazjum z pierwszego okresu reformy, który Bridges (2008) nazywa fazą zakończenia w artykułach: Kędzierska 2019, 2020.

jednego statusu społecznego do drugiego (chłopiec staje się mężczyzną, panna – mężatką), które następują według uniwersalnej sekwencji trzech faz: separacji, przejścia i ponownego włączenia. Etap początkowy, przedliminalny, składa się z rytuałów separacyjnych, które służą odłączeniu ludzi z ich dawnej pozycji w strukturze społecznej. Faza liminalna to okres zawieszenia między dawną i nową rolą, między starą i nową tożsamością, to faktyczne przejście przez próg lub granicę między przeszłymi i przyszłymi pozycjami społecznymi. „W fazie tej jednostka kształtuje swoją tożsamość przez doświadczanie różnorodnych praktyk” (Kaczmarek, 2020, s. 19). Ostatnim etapem jest faza postliminalna naznaczona rytuałami włączenia, które symbolizują wejście na nową, dobrze określoną pozycję w społeczeństwie i powrót do względnej stabilności. Victor Turner (2010) rozwinął pojęcie liminalności, zwracając szczególną uwagę „na jej atrybuty (jako stanu społecznego zawieszenia przed- i po- rytualnych praw) i cechy przypisane przechodzącym inicjacje” (Kafar, 2002, s. 24). Turner nazywa osoby w okresie liminalności „ludźmi progu” i wskazuje na ich czasowe, rytualne znalezienie się pomiędzy pozycjami wyznaczonymi i porządkowanymi przez prawo, zwyczaj, konwencję (Turner, 2010).

Charakterystycznymi dla wysoce zrytualizowanego procesu przejścia z jednego statusu społecznego i tożsamości do innego opisywanego przez antropologów było, jak piszą Ibarra i Obodaru (2016), sześć podstawowych założeń: (1) zawieszenie roli (stan obiektywny) i subiektywne doświadczenie bycia pomiędzy, (2) tymczasowość stanu zawieszenia, (3) wsparcie starszych i wspólnoty, (4) kulturowo uprawnione narracje wspomagające nadawanie sensu osobie w fazie przejścia, (5) obligatoryjny charakter procesu, (6) progresywny wynik, tj. przejście z powrotem do społeczeństwa z nową rolą i tożsamością na kolejnym szczeblu porządku społecznego.

Współczesne rozumienie kategorii liminalności różni się od klasycznych. Dokonując przeglądu prac z zakresu wielu dyscyplin nauk społecznych, Ibarra i Obodaru (2016) zauważają, że współczesna liminalność, także ta związana z przebiegiem karier zawodowych, jest bardziej otwarta lub nawet trwała, tak jak w przypadku długotrwałego bezrobocia. Stan zawieszenia pomiędzy jednym a drugim zatrudnieniem nie jest społecznie regulowany. Nie jest także określony czas społeczny, który wskazywałby na granice (nie)punktualności w podejmowaniu nowej pracy czy długości trwania stanu bez zatrudnienia. Nie istnieją aprobowane społecznie modele przechodzenia przez bezrobotność. Stąd, choć tak jak w klasycznych koncepcjach opisywanych przez Turnera, doświadczenie liminalności jest zarówno stanem obiektywnym, jak i subiektywnym, to obecnie, na co wskazują badacze organizacji, może rozwijać się poprzez różne sekwencje zmian wewnętrznych i zewnętrznych, które nie muszą ani zachodzić synchronicznie, a nawet mogą nie wystąpić w ogóle. Utrata pracy (czynnik obiektywny) generuje subiektywne doświadczenia niepewności, zagubienia i dezorientacji osób doświadczających przerwania kariery. W przypadku jednak pracowników tymczasowych, zatrudnianych za pośrednictwem platform internetowych (uberyzacja zatrud-

nienia) ze względu na sposób świadczenia pracy i jej cechy (krótkoterminowość, elastyczność zadaniowość, anonimowość) poczucie dyslokacji tożsamości lub odłączenia od sieci społecznej/profesjonalnej może nie występować.

Wiele współczesnych doświadczeń liminalnych zostało w pewien sposób zrytualizowanych – wprowadzanie pracowników do firmy podczas obozu szkoleniowego, firmowe odprawy operacyjno-taktyczne, pożegnanie/powitanie awansującego pracownika itp. Jednak proces przejścia staje się coraz bardziej zindywidualizowany i inicjowany częściej przez jednostkę niż grupę, do której przynależy lub do której pretenduje. Ponieważ gotowych schematów/wzorów podejmowania nowych ról jest w organizacjach coraz mniej, osoby w fazie liminalnej z jednej strony mają większą swobodę tworzenia i kierowania swoim doświadczeniem, z drugiej – w czasie przejścia pozbawione są wsparcia wspólnoty, przewodników/mentorów oraz kulturowo uprawnionej narracji, która dostarcza wskazówek i nadaje sens zdarzeniom i przeżyciom fazy liminalnej. Oczywiście szereg doświadczeń fazy liminalnej, także we współczesnych karierach, jest przedmiotem opowieści organizacyjnych – od naiwnych historii sukcesu poprzez opis konkretnych praktyk aż po opowieści heroiczne, o etosie i postępie (Kostera i Sławecki, 2014). Wiele jednak współczesnych doświadczeń zawodowych odbiega od ustalonych konwencji, a zatem doświadczenia liminalne przerywają ciągłość narracji osobistej. Historie są wówczas niespójne, niedokończone, niekompletne. Przewrócenie ciągłości narracji, nadanie sensu doświadczeniu zawieszenia pomiędzy, kontynuowanie przerwanej opowieści o własnym życiu i karierze jest niezbędnym działaniem, aby ponownie skonstruować spójną biografię samego siebie.

Tradycyjne obrzędy gwarantowały jednostce bezpieczne przejście do społecznie akceptowanego statusu. Nie było, jak piszą Ibarra i Obodaru (2016) żadnej dwuznaczności co do procesu i punktu końcowego przejścia. Obecnie krajobraz kariery jest tak duży, że ludzie znajdują się w stanach liminalnych bez własnego wyboru, w wyniku zmian na rynkach pracy kreowanych przez tzw. ekonomię na żądanie (*economy-on demand*). Praca dorywcza, zadaniowa, świadczona przy wykorzystaniu platform internetowych, która zwiększa niepewność pracy i elastyczność form zatrudnienia oznacza dla jednostki często regresję lub trajektorię w dół, a nie klasyczną liminalność, która prowadzi do znanego „kroku w górę”. Dlatego istotnym rezultatem współczesnej liminalności nie jest to, czy dana osoba zostaje ponownie włączona do nowej roli, ale zakres, w jakim jest w stanie twórczo wykorzystać zawieszenie tożsamości w okresie przejścia do odkrywania innych możliwości i ostatecznie do kreowania nowej tożsamości profesjonalnej.

Przejście przez fazę liminalnych może mieć różny stopień zinstytucjonalizowania. Im wyższy, tym bardziej jednostka podąża wytyczoną przez organizację ścieżką kariery i tym samym ma mniejsze szanse na kreatywne „próbowanie się” z prowizorycznymi tożsamościami (Ibarra, 1999). Niezinstytucjonalizowane przejścia, choć postrzegane są jako psychologicznie trudniejsze, skłaniają do bardziej twórczego

i autorskiego konstruowania nowej tożsamości zawodowej, do wypróbowania różnorodnych możliwych „ja” (Markus i Nurius, 1986).

We współczesnych organizacjach coraz częściej mamy do czynienia z osobami, które, jak określał Turner, są zawieszane pomiędzy i między (*betwixt and between*) różnymi etapami swojej kariery. Dlatego ważne jest eksplorowanie doświadczeń transycji zawodowych pracowników szczególnie z fazy liminalnej, aby, lepiej rozumiejąc mechanizmy (re)konstrukcji zawodowej tożsamości, można było je wykorzystać do wspierania rozwoju osobistego i profesjonalnego pracowników i uczynić doświadczenia transycji bardziej pozytywnymi.

Metoda i badanie

Nie wdając się w dyskusję na temat zasadności przeprowadzonej reformy oświaty, jej bliskich i dalekich konsekwencji, można skonstatować, że dla tysięcy nauczycieli była ona wydarzeniem przerywającym ich dotychczasową karierę zawodową. Wygaszanie szkół gimnazjalnych spowodowało, że nauczyciele albo podejmowali działania przekształcenia dotychczasowej placówki w szkołę innego typu (liceum, szkołę podstawową, branżową) albo poszukiwali zatrudnienia w nowych placówkach. W każdym wypadku przejście z jednego środowiska czy kontekstu do innego wymagało zerwania z dotychczasowymi praktykami działania i zaadaptowania się do nowej sytuacji, nowych zadań i ról w często odmiennym otoczeniu organizacyjnym. Trzyletni okres wygaszania gimnazjów nie złagodził skutków reformy, a w przypadku wielu nauczycieli potęgował trudności w ich bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej i planowaniu ścieżki modyfikacji kariery ze względu na konieczność pracy w trzech różnych ciągach programowo-organizacyjnych.

W tak trudnym dla środowiska pedagogicznego okresie rozpoczęłam realizację projektu badawczego, którego celem była analiza dynamiki i przebiegu procesu transycji profesjonalnych nauczycieli szkół gimnazjalnych. Projekt, zgodnie z przyjętą trójfazową koncepcją transycji Bridgesa (2008), został podzielony na trzy etapy. W pierwszym dokonałam retrospektywnej analizy doświadczeń nauczycieli z okresu przed i po ogłoszeniu decyzji wprowadzającej reformę oświaty (w tym likwidującej gimnazja). Celem drugiego etapu była eksploracja procesu przejścia nauczycieli przez tzw. strefę neutralną, w której dokonywała się (re)konstrukcja tożsamości profesjonalnej oraz codziennych praktyk działania.

Wstępną siatkę problemów badawczych odnoszących się do tego obszaru badań tworzyły dwa pytania:

1. Jaka jest dynamika transycji/przejścia przez fazę liminalną nauczycieli gimnazjum?
2. Jak wykorzystują nauczyciele okres zawieszenia do kreowania nowej tożsamości profesjonalnej?

Powyższe pytania miały charakter wyjściowego rozpoznania przedmiotu badań i ulegały modyfikacji w toku realizacji projektu badawczego. Ta wstępna konceptualizacja pozwoliła jednak na wyznaczenie granic pola badawczego przy jednoczesnym wyczerpaniu na „nową wiedzę napływającą z badania” (Flick, 2010, s. 93).

Wywiady fokusowe (Barbour, 2011) z nauczycielami zlikwidowanych szkół gimnazjalnych realizowałam od marca do czerwca 2019 roku oraz w lutym i marcu 2020 roku.

W badaniach uczestniczyli nauczyciele z wielkomięjskich szkół gimnazjalnych, które przed ich wygaszeniem legitymowały się ponadprzeciętnymi wynikami edukacyjnymi dokumentującymi się wysoką pozycją w ogólnopolskich rankingach szkół, wynikami osiągnięć uczniów (wysoki wskaźnik ilości laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych, pozycją szkoły na skali staninowej, wynikami rekrutacji absolwentów do prestiżowych liceów itp.). Każda z placówek, w których byli zatrudnieni nauczyciele, wypracowała przez prawie dwadzieścia lat działalności szkoły własną oryginalną koncepcję pracy dydaktyczno-wychowawczej, która czyniła ją rozpoznawalną w środowisku. Po ich likwidacji szkoły jako całe organizacje przekształciły się w nowy typ – licea ogólnokształcące, przy zachowaniu dotychczasowego zaplecza materialnego i zasobów kadrowych.

Ogółem w badaniach uczestniczyło 74 nauczycieli (sześć grup nauczycieli). Rekrutacja do grup focusowych odbywała się następująco: w każdej badanej szkole, za zgodą dyrektora placówki, organizowane było spotkanie z gronem pedagogicznym, podczas którego badacz informował zebranych o celu i metodzie badań. Następnie ustalano termin spotkania, uwzględniając tryb pracy szkoły i obciążenia dydaktyczne nauczycieli. Informacja o terminie badań była umieszczana dodatkowo w pokoju nauczycielskim. W ustalonym dniu badacz przeprowadzał dyskusję grupową z nauczycielami, którzy dobrowolnie przyszli na spotkanie. Liczebność grup nauczycieli w poszczególnych szkołach była zróżnicowana i wahała się pomiędzy osiem a piętnaście osób. Wywiady za zgodą badanych były nagrywane na dyktafon. Po każdym spotkaniu sporządzano szczegółowe noty terenowe, które wykorzystano w procesie interpretacji materiału empirycznego (Kędzierska, 2016). Zarządzanie danymi empirycznymi, analizowanymi zgodnie z procedurami metodologii teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009) wspomagane były komputerowo z użyciem programu NVivo12.

Pozbawieni wyboru

Szczególnym doświadczeniem nauczycieli w toku wprowadzania ostatniej reformy oświaty była utrata autonomii i poczucie braku sprawstwa (Kędzierska, 2019, 2020). Choć w toku kampanii wyborczej postulaty powrotu do „starej” struktury szkolnictwa były sztandarowymi hasłami prawicy, to nauczycielom, szczególnie zatrudnionym w renomowanych miejskich gimnazjach, wydawały się być jedynie populistycznymi

hasłami wyborczymi. Wzrastająca pozycja uczniów polskich gimnazjów w międzynarodowych rankingach osiągnięć dydaktycznych (PISA) dowodziła, że trudny w swoich początkach eksperyment oświatowy zaczął przynosić oczekiwane rezultaty. Zmiana systemu wydawała się zatem nauczycielom niezasadna, zbyt kosztowna ekonomicznie i społecznie. Tym bardziej bolesne było zderzenie z definitywnością zmiany i w jej konsekwencji przerwaniem dotychczasowej trajektorii kariery nauczyciela gimnazjum.

Proces odłączenia (faza preliminalna) nauczycieli był silnie nacechowany emocjami, a ścieżki przebiegu odseparowania i jego tempo uzależnione od szeregu czynników o charakterze obiektywnym (staż pracy, możliwość podjęcia pełnoetatowego zatrudnienia, możliwość kontynuowania pracy w dotychczasowym miejscu w zmodyfikowanym zespole pedagogicznym), jak i subiektywnym (bierny i czynny opór wobec reformy). Wspólne dla opisywanych przez nauczycieli doświadczeń z tego okresu były zjawiska poczucia destabilizacji, rozchwiania, zwątpienia i bezsilności wobec podejmowanych przez decydentów działań. Ilustruje to wypowiedź badanej nauczycielki:

Ja to mam wrażenie, że chociaż minęły prawie już trzy lata to ja wciąż jestem w takiej dziurze, pustka taka, trochę jak automat (.)przeprogramowany jest człowiek (.)co każą to robię i już nawet nie myślę czy może by dobrze było wrócić do tego co było (G3:3)².

Fazę odłączania cechowało nie tylko poczucie swoistego ubezwłasnowolnienia, ale także brak minimalnego choćby wsparcia instytucjonalnego dla nauczycieli, na których barkach złożono obowiązek wprowadzenia w życie projektowanych zmian oraz czasu niezbędnego do określenia potrzeb, szacowania zasobów czy przeorientowania celów życiowych i zawodowych. Pomimo płomiennych deklaracji urzędników ministerialnych najwyższego szczebla każdy kolejny rok wygaszania gimnazjów przynosił zmiany także w strukturze i formach nauczycielskiego zatrudnienia.

no i nikt na nas nie miał pomysłu prawda? likwiduje się gimnazja i nauczyciele zostają bez pracy(!) szkoły podstawowe mają dwa lata więcej średnie mają o jeden rok więcej a nauczyciele gimnazjum ? no radźcie sobie, macie jakieś pomysły to wdrażajcie, natomiast nam nikt w tym nie pomógł żeby po prostu coś zrobić nowego prawda? (G2:8).

Wśród problemów, z jakimi borykali się nauczyciele od chwili rozpoczęcia reformy, dwa zjawiska wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia procesu przejścia – szybkie powiększanie się grupy nauczycieli zatrudnionych w kilku placówkach, aby uzyskać wymagane pensum dydaktyczne (kariery patchworkowe) oraz utrata stabilności zatrudnienia.

Kariera patchworkowa jest znaczącą barierą przejścia przez strefę liminalną przede wszystkim ze względu na brak możliwości identyfikacji nauczycieli z miejscem pracy i podmiotami szkolnymi. Na doświadczenie wykorzenienia z dotychcza-

² W transkrypcji została zastosowana uproszczona wersja notacji G. Jefferson za: Rapley (2010). G1:3, G2:12 – kody nadane narratorom biorącym udział w badaniach.

sowego środowiska wskazywało wielu nauczycieli, opisując różne aspekty ich obecnej drogi zawodowej:

Ja pracuję w trzech szkołach i to że mam lekcje ze swojego przedmiotu w różnych miejscach w mieście to już nie problem, ale ja mam trzy rady pedagogiczne, muszę uczestniczyć w tych samych szkoleniach w każdej szkole, mam trzech szefów i wszystkie imprezy trzy, to jak mam się związać ze szkołą i uczniami? kiedy chcąc jechać na wycieczkę z klasą ze szkoły [tu nazwa szkoły] muszę mieć zgodę na wyjazd dwóch innych dyrektorów którzy mówią absolutnie w tym terminie to wybij to sobie z głowy (G6:7).

Utrata poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia nauczycieli (praca tymczasowa na rok, na semestr, na zastępstwo, w świetlicy /bibliotece i in.) w podobny sposób, jak w przypadku karier patchworkowych, blokuje procesy identyfikacyjne i wzmacnia poczucie tymczasowości, niepewności, przekonanie, że nie warto się angażować w projekt, który przecież nie wpłynie istotnie na kierunek i przebieg dalszej kariery zawodowej.

Problem polega na tym że ten dom, który zbudowaliśmy został zniszczony. Kazano mi w tym miejscu budować coś zupełnie nowego. I tu też nikt nie da mi gwarancji, że to, w co mam się zaangażować, nie zostanie też zniszczone, zresztą ja mam tu być tylko przez chwilę (...) szkoły nie tworzy się w rok, to po co? (G4:12).

Trudności przejścia przez strefę liminalną nie wynikają tylko z niestabilnej sytuacji zatrudnieniowej. Dotyczą także nauczycieli, których pozycja na rynku pracy jest po przeprowadzonych zmianach względnie stabilna.

Między regresywnym utknięciem a niestabilną tożsamością

Przekroczenie progu i wejście w fazę liminalną oznaczało dla każdego nauczyciela dyslokację w zakresie jego profesjonalnej tożsamości. Wypracowana przez lata koncepcja „ja” została decyzją administracyjną unieważniona. Analizując procesy dokumentujące się w narracjach badanych, można wstępnie wyodrębnić trzy odmienne sposoby przechodzenia nauczycieli przez fazę liminalną.

Pierwszy z nich to regresywne utknięcie w „starej” gimnazjalnej tożsamości. Narracje tej grupy nauczycieli skoncentrowane są na przeszłości, a ich treścią są heroiczne opowieści o gimnazjum, trudach jego powstania, problemach w wypracowaniu oryginalnej koncepcji pracy, budowaniu wspólnoty praktyki, osiągnięciach uczniów i nauczycieli. Dowodzą one słuszności tezy Bridgesa, że transycje nie są mechanicznym procesem, który dokonana się samoczynnie wraz z podjęciem nowego zatrudnienia. Są czasem „krytycznych zmian wewnętrznych i reorientacji psychologicznej” (2008, s. 5), w czasie których pracownicy muszą pogodzić się poniesionymi stratami oraz porzucić stare wzorce działania na rzecz nowych, w których jeszcze nie czują się dobrze.

Podstawową strategią działania w sferze liminalnej tej grupy nauczycieli były próby aplikowania sprawdzonych w przeszłości strategii działania, które w gimnazjum przynosiły oczekiwane efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej:

ja teraz uczę w szkole podstawowej w ósmej klasie i nie wiem czy zdajecie sobie sprawę z tego, że to ci nauczyciele, jak mnie zobaczyli, to powiedzieli że ja zbyt profesjonalnie podchodzę dlatego że ja przychodzę i prowadzę zajęcia i że potrzebuję laptop, że potrzebuję rzutnika i inne różne narzędzia do prowadzenia zajęć, a przecież co to takiego wystarczy do EDB tylko bandaż (G4:8).

W nowych warunkach pracy (odmienna kultura organizacji, uczniowie o szerszym spektrum potrzeb edukacyjnych i in.) próby przenoszenia wypracowanych wzorów działania i koncepcji „ja” stawały się źródłem problemów, niepowodzeń, rozczarowań, co pogłębiało u badanych poczucie niedopasowania, rozczarowania i demotywoowało do zaangażowanej pracy w nowym środowisku/roli. Przyjęta przez badanych strategia „ochrony” uprzedniej zawodowej tożsamości, starych ram i schematów interpretacyjnych powoduje nie tylko utrwalanie stanu bycia pomiędzy, wydłużanie czasu przejścia przez fazę liminalną, ale jednocześnie prowadzi ich ścieżkę kariery trajektorią „w dół”.

Drugą strategią dokumentującą się w narracjach badanych jest strategia (re)konstrukcji tożsamości poprzez buforowanie tożsamości prowizorycznych. Można ją nieco metaforycznie opisać jako oglądanie się w lustrze podczas wielokrotnego zestawiania ze sobą różnych części garderoby w poszukiwaniu nowego satysfakcjonującego wizerunku:

mnie nie było wszystko jedno, ja dlatego walczyłam o liceum, ja przeszłam w swojej karierze szkołę podstawową, a ponieważ trochę mi lat przybyło od tego czasu kiedy zaczęłam tutaj pracować to nie wyobrażałam sobie powrotu do szkoły podstawowej do małych dzieci eee dobrze pracowało mi się z gimnazjalistami (G4:5).

Punktem odniesienia dla konstrukcji prowizorycznych „ja” nauczycieli były, w odróżnieniu do badanych przez Ibarra i Obodaru (2016) młodych menadżerów dwie role prototypowe – uprzednia tożsamość nauczyciela gimnazjum oraz antycypowana, zinstytucjonalizowana wizja tożsamości nauczyciela w nowej roli/miejscu zatrudnienia.

Nauczyciele licealni to są nauczyciele którzy(...) i tak taka jest też opinia w mieście, którzy przychodzą, realizują i wychodzą, a ty się uczniu masz nauczyć, a my ciągle się tym uczniem martwimy (...) ja uważam że to już jest coś co nas bardzo odróżnia nawet od tych bardzo dobrych liceów (G1:12)

Oba te wzory cechuje wysoki stopień zinstytucjonalizowania. Utrudnia to badanym możliwość kreatywnego tworzenia wielu prowizorycznych „ja”, ich testowania, modyfikowania, porzucania.

Ja miałam trochę inaczej dlatego że przyszła ta czwarta klasa, kiedy jeszcze uczyłam w drugiej i trzeciej gimnazjum(.) no trudno trzeba się z tą podstawówką, całą energię w pierwszym roku skierowałam na tą czwartą klasę no bo druga, trzecia

gimnazjum to nie był problem, warsztat mam, wiem co i jak zrobić, będzie OK (...) ten pierwszy rok był taki powiedzmy średni. Najgorszy był dla mnie rok kiedy miałam czwartą klasę, piątą dostałam, pierwsze dzieciaki z siódmej i ostatni egzamin w gimnazjum. I to dla mnie był straszny rok. Ja po pół roku stwierdziłam, że rzucę pracę znajdę sobie coś innego, bo po prostu psychicznie nie dawałam rady (G6:11).

Buforowanie tożsamości to także proces, w którym ludzie nie tylko przyjmują, ale też odrzucają niewygodny, nieefektywny „uwierający” obraz „ja”, aby nadać sens doświadczeniu liminalnemu i przywrócić ciągłość narracji biograficznej.

No bo to z pewnością, to o czym wy tu mówicie, no:: takim nieprzyjemnym efektem dnia codziennego no:: że po tych dobrych uczniach, których mieliśmy no:: a teraz zetknęliśmy się z tą rzeczywistością, że dostajemy średnio słabszych uczniów, tak bym to mniej więcej ujął (...) ja nie mówię że to cieszy, ale myślę, że my musimy się do tego przyzwyczaić (G1:8).

Narracje badanych nauczycieli wskazują, że przejście przez strefę liminalną oznacza stopniowy proces dostosowywania się do nowych wymagań w kierunku instytucjonalnie zdefiniowanej tożsamości docelowej. Badani nie zmieniają trajektorii ścieżek przerwanej kariery, ale optymalizują je do nowych wymagań i okoliczności.

Trzecia strategia, która dokumentuje się w narracjach badanych nauczycieli, wynika z ich specyficznej sytuacji zatrudnieniowej. Nauczycielom, którzy pracowali przed reformą również w innych typach szkół (liceum, szkoła podstawowa) likwidacja gimnazjów nie przerwała zasadniczo ścieżek kariery, a jedynie zamknęła jedną z równoległych form zatrudnieniowych. Stąd nie doświadczają oni poczucia dyslokacji tożsamości. Konstrukcja ich ścieżek kariery przypomina trajektorie pracowników tymczasowych, z tak charakterystycznym dla nich stanem trwałej liminalności, cechującej się niepewnością, niestabilnością, brakiem możliwości budowania wspólnoty praktyki i swojego w niej miejsca.

W tej chwili ludzie biegają między różnymi szkołami nie mają czasu (.) bardzo często chce się z kimś porozmawiać, zamienić kilka zdań nie ma czasu, albo nie ma z kim porozmawiać, bo zawsze ktoś jest zajęty, albo go jeszcze nie ma, bo gdzieś tam w innej szkole to jak coś zrobić razem skoro się cały czas mijamy? (G6:9).

Wnioski

Przeprowadzona wstępna analiza doświadczeń nauczycieli z okresu przechodzenia przez strefę neutralną dowodzi, że proces (re)organizacji zawodowej tożsamości dokonujący się w wyniku przerwania kariery nie zachodzi automatycznie. Ścieranie się tożsamości uprzednich, wizji możliwego „ja”, kolejnych prowizorycznych „ja” testowanych przez nauczycieli w strefie liminalnej dowodzi słuszności stwierdzenia Bridgesa (2008), że aby „firma nie doznała szwanku zamiast korzyści” (2008, s. 10) niezbędne jest dobre przygotowanie i zarządzanie procesami transycji, co oznacza przeprowadzenie pracowników przez wszystkie etapy zmiany. Odłączanie się od „starego

świata i włączanie do nowego” (Bridges, 2008, s. 5) nie będzie wówczas samotną walką o przetrwanie, ale szansą na rozwój osobisty oraz rozwój organizacji, w której jest on zatrudniony.

Pomimo że reforma oświaty zainicjowana w 2015 roku była kolejną w ciągu ostatnich dekad, projektodawcy nie tylko zignorowali konieczność racjonalnego zarządzania procesem tranzycji, rozumianym jako „psychologiczny proces przyswajania zmian i adaptowania się [pracowników] do spowodowanej przez nie nowej sytuacji” (Bridges 2008, s. 3), ale także pozbawili nauczycieli poczucia sprawstwa, choć to na ich barkach spoczął proces urzeczywistnienia reformy. Niepewni, przeciążeni nowymi zadaniami, sfrustrowani, osamotnieni nauczyciele nie mogli zatem wykorzystać potencjału tkwiącego w zmianie do rozwoju osobistego i profesjonalnego.

Przeprowadzone analizy potwierdzają również tezę Ibarra i Obodaru (2016), że badania zmierzające do lepszego zrozumienia liminalności pozwolą adekwatniej oferować pracownikom wsparcie, aby mogli wykorzystać szanse, jakie otwierają będą przed nimi nieuchronne przecież zmiany w przebiegu ich profesjonalnych karier.

BIBLIOGRAFIA

1. Bamber, M., Allen-Collinson, J., McCormac, J. (2017). Occupational limbo, transitional liminality and permanent liminality: New conceptual distinctions. *Human Relations*, 70(12), 1514–1537. <https://doi.org/10.1177/0018726717706535>
2. Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Wydawnictwo PWN.
3. Bridges, W. (2008). *Zarządzanie zmianami. Jak maksymalnie skorzystać na procesach przejściowych*. Wydawnictwo Naukowe UJ.
4. Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo PWN.
5. Domalewski, J. (2009). Zróznicowanie gimnazjów – wymiary, uwarunkowania i konsekwencje. W: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)* (121–136). Wydawnictwo Naukowe DSW.
6. Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: the implications of ‘identity’, ‘agency’ and ‘structure’ for educational goals and practices. W: J. Field, J. Gallacher, R. Ingram (Eds.), *Researching Transitions in Lifelong Learning* (9–27). Routledge Taylor & Francis Group.
7. Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo PWN.
8. Gourlay, L. (2011). ‘I’d landed on the moon’: a new lecturer leaves the academy. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 591–601. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.605548>
9. Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 4(44), 764–791.
10. Ibarra, H. (2005). *Identity Transitions: Possible Selves, Liminality And The Dynamics Of Career Change*, https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/inseadwp2005/2005-51.pdf (dostęp: 20.08.2019).

11. Ibarra, H., Obodaru, O. (2016). Betwixt and Between Identities: Liminal Experience in Contemporary Careers. *Research in Organizational Behavior*, 36, 47–64. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.003>
12. Kafar, M. (2002). Rozważania o antropologii Victora Wittera Turnera, *Lud*, 86, 13–29
13. Kaczmarek, P. (2020). Wykonywanie roli zawodowej: Prawnik liminalny. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 82(3), 17–31. <https://doi.org/10.14746/rpeis.2020.82.3.2>
14. Kędzierska, H. (2016). Noty terenowe – status, przetwarzanie i potencjał badawczy. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 335–346. <https://doi.org/10.12775/RA.2016.017>
15. Kędzierska, H. (2019). Nauczyciele gimnazjum - w poszukiwaniu nowej, profesjonalnej tożsamości. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 66–78. <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.05>
16. Kędzierska, H. (2020). A Processual Approach to the Study of Transitions of Middle School (Gymnasium) Teachers. *Kultura i Edukacja*, 2(128), 139–155. <https://doi.org/10.15804/kie.2020.02.08>
17. Kostera, M., Sławecki, B. (2014). Opowieści o tworzeniu organizacji: historiografia przedsiębiorczości jako program badawczy i praktyczny. *Problemy Zarządzania*, 12, 3(47), 47–63. <https://doi.org/10.7172/1644-9584.47.3>
18. Lam, M.S. Pollard, A. (2006). Conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: Journal of International Research and Development*, 2(26), 123–141.
19. Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
20. Modrzejewska-Świgulska, M., Chmielińska, A. (2018). Bariery w pracy nauczycieli oraz innowatorów edukacyjnych na podstawie wyników badań pedagogicznych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13, 2(48), 13–26. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.48.13>
21. Putkiewicz, E., Siellawa-Kolbowska, E., Wilkomirska, A., Zahorska, M. (1999). *Nauczyciele w przeddzień reformy edukacji. Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań*. Wydawnictwo ISP.
22. Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Tłum. A. Gąsior-Niemiec. Wydawnictwo PWN.
23. Schlossberg, N.A. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18.
24. Turner, V. (2010). *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*. Tłum. E. Dzurak. PIW.
25. Van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii: o bramie i progę, o gościnności i adopcji*. Tłum. B. Biały. PIW
26. Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. W: Valsiner, J., Molenaar, P.C.M., Lyra, M.C.D.P., Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (405–430). Springer.
27. Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The Role of Institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 165–181. <https://doi.org/10.1007/BF03172743>